

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Estudos Portugueses

A LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DO ENSINO BÁSICO DA REGIÃO DE BAFATÁ, NA GUINÉ-BISSAU

Fátima Candé

Dissertação para a obtenção de grau de Mestre em Ensino de Português
Como Língua Segunda/ Língua Estrangeira, sob a orientação de
Professora Doutora Ana Maria Martinho e Professor Doutor Luís Manuel Bernardo

Lisboa, 2008

INDICE

1. Introdução.....	1
1.1 – Organização do trabalho.....	2
2. Ensino-aprendizagem das línguas.....	3
2.1 - Os conceitos de Língua Materna, Língua Segunda, Língua Estrangeira, Língua Oficial, Língua Nacional.....	3
2.2 - Competência lingüística e competência comunicativa.....	6
2.3 - Aquisição e aprendizagem.....	7
2.4 - O ensino-aprendizagem de uma Língua Segunda.....	8
3. Formação de professores	11
3.1- Formação Inicial e contínua.....	12
3.2- O professor reflexivo.....	15
4. A Guiné-Bissau: contexto sociocultural e educativo.....	17
4.1- Quadro socio-lingüístico da Guiné-Bissau.....	18
4.2 - Política lingüística e o estatuto da língua portuguesa.....	19
4.3 – O ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau.....	21
4.4 - O sistema educativo guineense – organização.....	23
4.5 - A educação após a independência de 1974 - caracterização geral.....	27
4.6 - A Formação de Professores do Ensino Básico na Guiné-Bissau – breve panorama histórico.....	29
4.7 - A Formação de Professores em Serviço – Comissões de Estudo.....	32
4.8 - Reactivação e aperfeiçoamento das Comissões de Estudo.....	33

5. Metodologia.....	36
5.1 - Caracterização do estudo.....	36
5.2 - Contexto de pesquisa.....	36
5.3 - Instrumentos de recolha de dados.....	38
5.4 – Recolha de dados.....	38
5.5 – Apresentação e análise de dados.....	39
6. Conclusão.....	53
Bibliografia.....	56
Anexos.....	69

Índice de anexos

Anexo 1: Mapa geográfico da Guiné-Bissau e breve apresentação da região de Bafatá.....	69
Anexo 2: Organização das COME da região de Bafatá.....	70
Anexo 3: Descrição das entidades parceiras da Direcção Regional de Bafatá.....	71
Anexo 4: Descrição das escolas de formação de professores do Ensino Básico na Guiné-Bissau.....	78
Anexo 5: Questionário aplicado aos formadores (ETR) da região de Bafatá.....	82
Anexo 6: Dados estatísticos resultantes do questionário aplicado aos formadores.....	97

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Organização das Comissões de Estudo de Bafatá.....	70
---	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição da idade.....	97
Gráfico 2 – Língua Materna.....	97
Gráfico 3 – A aprendizagem da LP.....	98
Gráfico 4 – Horas quinzenais dedicadas à formação de LP.....	99
Gráfico 5 – O tempo disponibilizado para a formação de LP nas COME é suficiente para o desenvolvimento dos conteúdos programados.....	100
Gráfico 6 – Horas dedica quinzenalmente para a preparação da formação.....	100
Gráfico 7 – Avaliação das sessões de formação.....	101
Gráfico 8 – Como faz a actualização profissional.....	101
Gráfico 9 – Pertinência dos temas, da linguagem, conteúdos e utilidade específica dos materiais disponibilizados para as sessões de formação.....	103
Gráfico 10 – Utilização de outros materiais.....	104
Gráfico 11 – Dificuldades ou dúvidas sentidas em relação aos conteúdos a abordar nas sessões de formação.....	105
Gráfico 12 – O ensino da LP na formação dos professores é significativo para a melhoria da qualidade de ensino na Guiné-Bissau.....	109
Gráfico 13 – Satisfação com a sua profissão de Inspector /Formador.....	111
Gráfico 14 – Expectativas de continuar a exercer a função de Formador.....	112
Gráfico 15 – Motivação para a promoção do ensino da LP junto dos professores da sua região.....	112

Índice de Quadros

Quadro 1 – Experiência de Formador/Inspector da ETR e experiência de Formador da LP.....	98
Quadro 2 – Nível máximo de escolaridade.....	99
Quadro 3 – Participação em cursos de formação específica sobre LP, utilidade das formações realizadas e desempenho de outra actividade remunerada.....	99
Quadro 4 – Realização da avaliação das sessões de formação.....	101

Quadro 5 – Contributo da participação dos formadores em formações específicas para um desempenho mais eficiente, Frequência da actualização profissional e classificação do nível de conhecimentos da LP dos formandos.....	102
Quadro 6 – Material disponibilizado pela biblioteca da região.....	102
Quadro 7 – Materiais disponibilizados para as aulas de LP.....	103
Quadro 8 – Disponibilização das condições materiais pelo MEN.....	103
Quadro 9 – Construção de materiais didácticos para a concretização das sessões de formação.....	104
Quadro 10 - Conhecimentos mais importantes que um professor de LP deve possuir, sobretudo no contexto de trabalho.....	104
Quadro 11 – Conhecimentos que foram determinantes para a sua selecção para formador de LP.....	105
Quadro 12 – Resolução de problemas das dúvidas ou dificuldades.....	105
Quadro 13 – Factores que influenciam de forma positiva o seu trabalho como formador de LP.....	106
Quadro 14 – Factores que influenciam de forma negativa o seu trabalho como formador de LP.....	106
Quadro 15 – Em que medida as dificuldades normalmente apresentadas pelos formandos em LP comprometem o seu sucesso nas formações.....	107
Quadro 16 – Continuidade do trabalho desenvolvido na área da LP e utilização de estratégias para a sua divulgação e promoção.....	107
Quadro 17 – Causas do insucesso da formação de professores.....	108
Quadro 18 – Métodos utilizados para o desenvolvimento das sessões.....	109
Quadro 19 – A língua de comunicação utilizada nas sessões de formação e acompanhamento de professores.....	110
Quadro 20 – Grau de concordância com afirmações relacionadas com a prática da formação.....	110
Quadro 21 – Razão do exercício da função de formador de LP.....	111

DEDICATÓRIA

À memória da minha mãe,
que hoje não podendo assistir à concretização deste sonho
foi sempre a minha principal inspiradora.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer aos Professores Doutora Ana Maria Martinho e Doutor Luís Manuel Bernardo, pela disponibilidade, apoio, orientação e pelos conselhos sábios e oportunos que me deram;

Aos Formadores, membros da Equipa Técnica Regional de Bafatá e o Director Regional da Educação de Bafatá - Samba Buaró - por aceitarem participar neste estudo, na qualidade de inquiridos, pelo apoio documental, o seu tempo disponibilizado e boa vontade com que sempre responderam às minhas questões;

Aos técnicos e investigadores do Ministério da Educação/Instituto Nacional para o Desenvolvimento Educativo (INDE) - Alexandrino Gomes, Armando Sanca, Augusto Pereira, Ibrahima Diallo, Rui Landim - e do Gabinete de Informação, Planeamento e Avaliação do Sistema Educativo (GIPASE) - Alfredo Gomes - que disponibilizaram o seu tempo para me darem esclarecimentos valiosos e me forneceram documentação e dados bibliográficos importantes para a realização deste estudo.

Ao Instituto Camões pelo apoio financeiro concedido, através da bolsa de investigação, para a realização desta dissertação entre os meses de Outubro de 2007 a Junho de 2008;

Aos técnicos e coordenadores das instituições e ONG parceiras do MEN/INDE/DRE de Bafatá - Ana Teresa Forjaz e Ruth Hunter (Volunteer services Overseas), Catarina Lopes (Fundação Evangelização e Culturas), Ana Paula Robles (Instituto Camões) e Sabou de Almeida (Ex-coordenador da educação da Plan GNB) - por me terem disponibilizado informação/documentação sobre a intervenção das suas instituições na Guiné-Bissau;

Ao meu pai e aos meus irmãos que me encorajaram e apoiaram de forma incondicional do princípio ao fim deste trabalho;

Ao Alfa Baldé que serviu de intermediário entre mim e algumas instituições em Bissau, nos momentos em que o telefone e/ou internet se revelaram insuficientes;

À Carla Sardinha, Isa Gomes, colegas de mestrado e todos aqueles que, de uma forma ou doutra, contribuíram para a realização deste trabalho, a expressão sincera da minha mais elevada gratidão.

RESUMO

O presente estudo inscreve-se no âmbito da promoção da língua portuguesa na formação e acompanhamento de professores do ensino básico, realizada pelos formadores da Equipa Técnica Regional de Bafatá, na Guiné-Bissau. Pretendemos compreender de que forma desenvolvem o seu trabalho, as condições materiais de que dispõem, as dificuldades sentidas e as suas motivações para o desempenho da sua função de formador de língua portuguesa.

Trata-se de um estudo descritivo, realizado através de um questionário que envolveu um total de 15 formadores da área de língua portuguesa e das ciências exactas e o Director Regional da Educação de Bafatá, que também integra a Equipa Técnica Regional.

Os resultados do nosso estudo apontam que, apesar das preocupações e esforços para o aumento da qualidade de ensino em geral e das estratégias para o desenvolvimento do ensino da língua portuguesa, as actividades de formação e reciclagem de professores em serviço e dos formadores nesta área não são suficientes para dar uma resposta satisfatória às necessidades do Sistema Educativo guineense no que toca ao desenvolvimento da língua portuguesa e ao sucesso escolar.

Os resultados desta investigação confirmam por um lado, a necessidade e a pertinência de implementar medidas de apoio aos formadores de língua portuguesa através de formações específicas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa como L2/LE num contexto em que ela não é a língua materna dos formadores/ professores e dos alunos. Por outro, confirmam a necessidade de intervir e reforçar a produção e disponibilização de materiais didácticos actualizados e adequados ao contexto social, cultural e linguístico da Guiné-Bissau em geral e da região de Bafatá em particular.

Palavra chave: ensino-aprendizagem das línguas, português língua segunda, formação de professores.

ABSTRACT

This study is contextualized in the promotion of the portuguese language within the primary instruction teachers training by the trainers of the Technical Regional Team of Bafatá, Guinea-Bissau.

In this study we aim at understanding the trainers work, the materials used, their difficulties and motivations in keeping their roles as portuguese language trainers.

This is a descriptive study based on a questionnaire, which has involved 15 portuguese language and exact sciences trainers as well as the Education Regional Director of Bafatá, which is equally part of the Technical Regional Team.

The results of our study point out that, although all the efforts directed to an increase of quality in education and all the strategies used for the development of the portuguese language, the teachers trainings and recycling activities are not enough for a satisfactory response to the Guinea-Bissau educative system needs.

The results of this investigation confirm both the necessity of implementing support measures to the portuguese language trainers – by specific the teaching-learning portuguese as a second and foreign language trainings – and the necessity of reinforcing the production and availability of educational materials, adequate to the social, cultural and linguistic context of Guinea-Bissau, in particular to the Bafatá region.

Key words: languages teaching and learning, portuguese as a second language, teacher's training.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS USADAS

C.E.E.F: Centros Experimentais de Educação e Formação	MEN: Ministério da Educação Nacional
C.E.P.I: Projecto Centro de Educação Popular Integrada	MENES: Ministério da Educação Nacional e do Ensino Superior
CIEE: Comissão Interdiocesana da Educação e Ensino	MINEDAF: Conferência de Ministros da Educação de Estados Africanos
COME: Comissões de Estudo	ONG: Organização Não Governamental
CONFEMEN: Conferência dos Ministros Francófonos da Educação	OPP: Orientadores Prática Pedagógica
CPLP: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa	PAEIGB: Projecto de Apoio à Educação no Interior da Guiné-Bissau
DRE: Direcção Regional da Educação	P.A.I.G.C: Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde
ETC: Equipa Técnica Central	PALOP: Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
ETR: Equipa Técnica Regional	PAM: Programa Alimentar Mundial
FEC: Fundação Evangelização e Culturas	PLAN GNB: Plan Guiné-Bissau
IC: Instituto Camões	PMC: Project Management Cycle
ICALP: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa	PNA/EPT: Plano Nacional de Acção - Educação para Todos
INDE: Instituto Nacional Para o Desenvolvimento da Educação	SNV: Serviço Holandês para a Cooperação e Desenvolvimento
LE: Língua Estrangeira	UAP/PLP: Unidades de Apoio Pedagógico/Pólo de Língua Portuguesa
LM: Língua Materna	UEMOA: União Económica e Monetária Oeste Africana.
LN: Língua Nacional	UNICEF: Fundo das nações Unidas para a Infância
LNM: Língua Não Materna	VSO: Volunteer Services Overseas
LO: Língua Oficial	
LP: Língua Portuguesa	
LS: Língua Segunda	
MECT: Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia	

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

Após a independência da Guiné-Bissau, houve uma grande preocupação do novo Estado, para a formação de professores no sentido de dar resposta à explosão escolar, resultante do princípio da obrigatoriedade e gratuidade do sistema de ensino recém implantado. No entanto, constatou-se que havia grandes dificuldades que decorriam não só de recursos materiais e humanos, mas sobretudo da fraca competência dos professores no domínio da língua portuguesa. Os professores apresentam dificuldades na compreensão e transmissão dos conteúdos em LP que, apesar de ser considerada a língua de ensino-aprendizagem, ela não é a LM dos professores e dos alunos, representando assim um condicionalismo para a sua aprendizagem.

Este trabalho tem por objectivo analisar o processo de formação dos formadores da Equipa Técnica Regional (ETR), no que diz respeito à promoção do ensino da língua portuguesa nas suas actividades de formação e acompanhamento de professores do ensino básico da região de Bafatá, Guiné-Bissau.

Convém referir que a escolha do objecto de estudo foi feita sobretudo por motivos de interesse pessoal e afectivo pelo país, não sendo a nossa intenção, ao optar pelos formadores da região de Bafatá, subestimar os formadores das outras regiões do país, pois trata-se de um público com quem já tivemos uma experiência de trabalho.

Assim sendo e tendo nós constatado as dificuldades na formação de professores, propomos apresentar um estudo sobre *a promoção da língua portuguesa na formação de professores do ensino básico na região de Bafatá, Guiné-Bissau*, sendo as questões a que procuramos responder as que se seguem:

1 - Que tipo de formação e experiência possuem os formadores de Bafatá, tanto a nível geral como na língua portuguesa e que nível de conhecimentos possuem os professores, formandos deste grupo, em língua portuguesa;

2 - Que recursos materiais e didácticos são disponibilizados para os formadores no seu trabalho com os professores e quais são os materiais que normalmente utilizam;

3 - Quais são os factores determinantes para o sucesso e o insucesso nas actividades de formação de professores administradas pela ETR, em Bafatá ;

4 - Quais são as motivações dos formadores de Bafatá para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa?

Pretendemos então, com este trabalho, dar um pequeno contributo para o ensino da língua portuguesa a nível da formação de professores do ensino básico, das escolas públicas, privadas e comunitárias na região de Bafatá, tentando compreender em que medida a intervenção da ETR contribui para a promoção do ensino da língua portuguesa nas suas acções de formação e acompanhamento de professores de Bafatá neste contexto educativo, linguístico e sócio-cultural.

1.1 - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O presente trabalho encontra-se estruturado em seis capítulos:

O primeiro, trata de questões relacionadas com a introdução e a estrutura desta dissertação.

No segundo capítulo procurar-se-á fazer uma abordagem teórica sobre o ensino-aprendizagem das línguas. Aqui, iremos debruçar essencialmente sobre as questões terminológicas seguidas do ensino das L2/LE em contexto escolar.

No terceiro capítulo, abordaremos a questão teórica sobre a formação de professores, tendo em conta os conceitos de formação de professores, a caracterização das formações inicial e contínua e da importância do professor reflexivo.

Posteriormente, no quarto capítulo, será feita uma breve contextualização sociolinguística e educativa da Guiné-Bissau, tendo em conta a diversidade cultural e linguística sem esquecer a política linguística e o papel que a língua portuguesa assume na educação dos guineenses. Tentar-se-á, ainda neste capítulo, a partir de uma breve contextualização histórica, caracterizar as escolas de formação de professores do ensino básico existentes no país e a formação de professores em serviço, nomeadamente as Comissões de Estudo (COME).

O quinto capítulo deste estudo constitui a questão metodológica, onde será feita a apresentação e análise e tratamento dos dados, resultados dos questionários efectuados aos formadores que constituem o nosso estudo.

Finalmente, no sexto e último capítulo serão apresentadas as conclusões do estudo, tentando dar o nosso contributo para uma reflexão sobre a promoção do ensino da língua portuguesa na formação de professores na Guiné-Bissau.

CAPÍTULO II

2. O ENSINO-APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS

À semelhança de alguns países africanos de língua portuguesa, na Guiné-Bissau, o português (LP) tem o estatuto de língua oficial, mas não veicular e ocupa as funções sociais de administração, justiça e ensino, mantendo a norma europeia.

Sendo uma língua oficial que convive com as línguas nacionais, a LP é então manipulada como uma Língua Segunda (L2)¹, como refere Leiria (2005:2), “de facto, é nos Países Africanos de Língua oficial Portuguesa (PALOP) que se encontra a maior parte de falantes de PLS.”.

2.1 - Os conceitos de Língua Materna, Língua Segunda, Língua Estrangeira, Língua Oficial e Língua Nacional

A didáctica das línguas e a linguística aplicada, de acordo com Galisson et Coste (1983:442), “usam frequentemente a tripla oposição *língua materna/língua segunda/língua estrangeira*, na medida em que esta oposição define dois modos de ensino irreduzíveis um ao outro: o ensino das línguas maternas por um lado, o ensino das línguas não maternas por outro”.

A Língua Materna (LM) é entendida como a primeira língua adquirida por um indivíduo, a língua utilizada de forma espontânea e natural, tornando-se automática nele. É também designada língua primeira (L1) por ser a primeira língua de aprendizagem da criança e com a qual esta estabelece os seus primeiros laços afectivos, sendo estes determinantes para o seu desenvolvimento cognitivo e social.

Segundo Leite (1995), a LM está associada não só com a língua da mãe ou seja, a língua falada pela mãe e ensinada à criança que a assimila como a primeira, mas também à língua nacional, quando há uma identificação do falante através da língua que mantém, de forma implícita, a união no conceito da nação.

¹ A expressão L2 é normalmente utilizada a nível de didáctica/metodologia, opondo-se a palavra segunda aos termos materna e estrangeira (metodologia de LM, metodologia de LE, metodologia de L2). No contexto guineense, o português L2 é a língua de escolaridade. Esta expressão distingue-se da expressão segunda língua que é utilizada na sociologia de linguagem e opõe-se à primeira, terceira, quarta línguas em termos de aquisição e domínio.

Grosso (2005), ao distinguir os conceitos de Língua Materna e Língua Não Materna, considera a Língua Não Materna (LNM), como um termo normalmente utilizado em contextos plurilíngues, para designar outras línguas que não sejam a LM, podendo tratar-se de duas realidades: Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE). Portanto, a L2 e a LE ocupam o lugar de LNM em oposição à LM. Assim, a L2 é considerada como uma LE, de natureza não materna, mas com estatuto particular: por um lado é reconhecida como língua oficial em países bilingues² ou plurilíngues, nos quais as LM ainda não estão descritas, como é o caso dos Países Africanos de Língua Portuguesa, por outro, é reconhecida como uma das línguas oficiais do país em comunidades multilíngues, como é o caso do francês na Suíça, sendo usada como meio de comunicação (na escola, administração) em simultâneo com as outras línguas.

Leiria (2005) faz a distinção entre L2 e LE apoiando-se em Stern (1983): “é hoje consensual que, se se estabelecer o contraste entre L2 e LE, o termo L2 deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto que o termo LE deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico. A L2 é frequentemente a ou uma das línguas oficiais. É indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, e é a língua, ou uma das línguas da escola.” (Leiria, 2005:1).

² **Bilinguismo**, é um termo utilizado para designar a competência linguística de alguns falantes que têm a capacidade de comunicar e de se expressar em duas línguas diferentes. Esta competência resulta do contacto frequente dos falantes com mais do que uma língua, sobretudo em circunstâncias familiares ou sociais. O projecto “Diversidade Linguística na Escola Portuguesa” do ILTEC, 2003 - 2005, refere-se à existência de vários graus de bilinguismo, “reconhecendo-se que se verifica, quase sempre, uma especialização do uso das línguas conforme o contexto de comunicação ou o tipo de interlocutor”. Para um falante bilingue, uma das línguas pode ser materna e a outra oficial; uma pode ser do uso corrente e a outra de cultura; uma pode ser do país de origem e a outra estrangeira. Uma ainda pode ser apenas de expressão oral e a outra possibilitar a comunicação de forma escrita. Na educação bilingue, o ensino de outra língua não se limita apenas à aquisição de uma competência linguística, mas também à apropriação de formas culturais que se exprimem através da língua que se pretende ensinar. Esse contacto com outra cultura e valores pode gerar conflitos de ordem individual, familiar, social ou cultural, daí a importância do reconhecimento e tolerância pelas diferenças entre as diferentes pessoas.

O termo multilinguismo denomina a situação linguística de uma comunidade em que coexistem duas ou mais línguas, geralmente com estatuto oficial. Uma comunidade multilingue é caracterizada pela coexistência de falantes de várias línguas, geralmente provenientes de diferentes culturas. De acordo com o projecto “Diversidade Linguística na Escola Portuguesa” do ILTEC, 2003 – 2005, na existência de um contexto multilingue em situação formal de ensino, “devem criar-se condições para que os falantes comuniquem entre si sem perderem a sua identidade linguística e cultural”.

Brumfit (1986:368) confirma esta distinção da seguinte forma: “ a foreign language, in this more restricted sense, is a non-native language taught in school that has no status as a routine medium of communication in that country. A second language is a non-native language that is widely used for purposes of communication, usually as a medium of education, government, or business”. O conceito L2 é também utilizado para fazer referência aos imigrantes e indígenas cujas línguas maternas são minoritárias. “(...) is also used with reference to immigrants and indigenous groups whose first language is a minority language.” (Brumfit, 1986:368).

Na sua definição da L2, Sharwood-Smith, M (1994:7) defende que esta “will normally stand as a cover term for any language other than the first language learned by a given learner or group of learners”.

Enquanto que a utilização da L2 vai além da sala de aula, a LE é aprendida no espaço de uma aula de língua, como disciplina isolada, em contexto formal, ”tratando-se de um processo que se vai desenvolvendo em várias fases e, fisicamente, distante do lugar onde tem reconhecimento oficial. Saber distinguir estes termos parece-nos fundamental, na medida em que planificar uma aula de LP para estrangeiros tem naturalmente de partir da definição de objectivos e estes só podem ser estabelecidos em função de se tratar de um curso de “Português Língua Segunda” ou “Português Língua Estrangeira”. (Costa e Gil, 2006:6).

Os investigadores (Besse, 1987; Ngalasso, 1992; Vignier, 1992) definem o conceito L2 por aproximação ou afastamento não só à LM como também à LE.

Galisson et Coste, (1983:442-443), afirmam que a L2 e a LE “definem-se ambas como não maternas (são instrumentos de comunicação secundários ou auxiliares) mas distinguem-se uma da outra pelo facto de a L2 beneficiar oficialmente de um estatuto privilegiado”. A L2 tem uma importância funcional no currículo escolar e na comunicação quotidiana.

Em suma, num contexto de educação bilingue, a L2 é considerada a língua adquirida depois da LM, podendo ser em contexto informal (por imersão numa comunidade linguística) ou em contexto formal (na escola) ou ainda em ambos os contextos de forma simultânea, como é o caso de crianças imigrantes num país em que aprendem a língua.

Quanto à LE, esta distingue-se da LM através dos seus processos de aprendizagem, tendo em conta que qualquer LNM procura na metodologia da LE fonte de informação para o seu ensino.

É considerada LO, a língua que um Estado adopta como a língua de administração, legislação, justiça, comércio e educação. Este termo é normalmente usado em contextos multilingues para a identificação de uma ou várias línguas cuja utilização é considerada legítima nas instituições oficiais. Há casos em que a (s) LO não corresponde (m) a nenhuma LM do país em questão, sendo necessário definir as políticas linguísticas para a promoção da sua aquisição pela população. Neste sentido, para assegurar a comunicação em LO, as políticas linguísticas podem ser educativas, quando visam o ensino massificado da (s) LO e a promoção de Estados bilingues ou assimilacionistas quando promovem o esquecimento das LM em detrimento da (s) LO.

Por seu turno, o termo LN é normalmente utilizado para indicar a língua da transmissão dos valores nacionais e culturais de um país. Uma LN só tem esse estatuto quando é atribuído pelo Estado, não sendo um facto adquirido. Contudo, existem países, como é o caso da Guiné-Bissau, em que o termo é utilizado pela população para designar outras línguas locais sem que lhes seja atribuído o estatuto de LN.

2.2 - Competência linguística e competência comunicativa

São várias as competências necessárias para o desenvolvimento profissional do professor de línguas, no entanto, as competências comunicativas constituem um dos requisitos essenciais na definição de um profissional completo.

Chomsky (1965), define competência como uma habilidade linguística inerente ao ser humano e que permite ao falante a realização de actos de fala porque conhece, de forma interiorizada, o sistema de regras dessa língua. Chomsky explica que as crianças conseguem adquirir a sua LM sem qualquer “feedback” sistemático de correcção, nem qualquer instrução e, por isso, têm uma faculdade inata da linguagem que as torna capazes de “decifrar o código” da linguagem que elas eventualmente irão aprender como LM, através de um processo de formulação de hipóteses e testes. Segundo Chomsky, não existe nenhuma ligação entre o fenómeno linguístico e a realidade histórico-social em que ele se insere. Assim, distingue a competência do termo

performance, que considera ser o uso real da língua em situações concretas, não reflectindo directamente a competência do indivíduo. Chomsky foi muito criticado por vários autores por não apresentar um argumento que esclareça esta distinção e por apresentar o comportamento linguístico desligado do comportamento social.

Hymes (1972), propõe uma ideia mais ampla de competência, o conceito da competência comunicativa que engloba a competência linguística (regras gramaticais implícitas ou explícitas) e a competência pragmática (conhecimento das regras de uso da língua em situações de interação), defendendo a interacção entre a linguagem e a vida social já que a linguagem não se organiza apenas nos seus princípios gramaticais mas também como parte essencial da comunicação entre as pessoas. Portanto, é a capacidade de interpretar e usar, de maneira adequada, o significado social das variedades linguísticas, em quaisquer circunstâncias. O conceito de competência comunicativa ganha destaque com Canale e Swain (1980), que propõem um modelo constituído por quatro elementos: competência gramatical ou linguística (capacidade de compreender e utilizar as estruturas lexicais e gramaticais da língua tanto na escrita como na oralidade); competência sociolinguística (capacidade de compreender e usar regras sociais de interacção linguística numa sociedade, relaciona-se ao cenário, assunto e funções comunicativas); competência discursiva (capacidade de compreender e usar as estruturas textuais de modo a formar um texto coeso e coerente nos diferentes gêneros); competência estratégica (são as estratégias de aprendizagem usadas para a aquisição e a capacidade de lidar com línguas novas e desconhecidas). Usam a competência comunicativa para se referir tanto ao conhecimento como a capacidade de o usar.

A competência comunicativa do QEQR comporta as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, chamando a atenção para os elementos temáticos que envolvem o ensino-aprendizagem: *o léxico, a gramática, a semântica, a fonologia, a ortografia e a ortoépica*. (QEQR, 2001:157). Estes aspectos orientam para os processos de aquisição da LM e para o desenvolvimento de competências de qualquer falante nativo. Com isto, verificou-se que um indivíduo que se expõe à L2 aprende-a praticamente da mesma forma que uma criança que aprende a sua LM e passou-se a prestar mais atenção ao contexto de aprendizagem e à relação informal de aprendizagem em que o falante nativo adquire a sua língua. Daí, o surgimento de programas de

imersão para a aquisição da LE e a reflexão sobre o ensino de conteúdos desfasados das condições psicológicas, mentais e culturais dos aprendentes.

2.3 - Aquisição e aprendizagem

Krashen (1985) apresenta uma visão de aprendizagem de L2 que compartilha alguns pressupostos referidos atrás. No seu modelo de monitorização, Krashen refere que se um aprendente de L2 for exposto numa situação real de convivência com nativos da língua e lhe seja dada a oportunidade de se concentrar mais em significados e mensagens do que em formas gramaticais, ele seria capaz de adquirir a L2 da mesma forma que um aprendente de L1 aprende a sua LM. Assim, Krashen distingue a aquisição e aprendizagem, definindo a aquisição como a capacidade natural que um indivíduo tem para entender e comunicar de forma criativa. É um processo subconsciente enquanto que a aprendizagem é um conhecimento consciente das regras linguísticas derivadas da instrução formal e tradicional da gramática. Enquanto a aquisição permite uma comunicação fluente na L2, a aprendizagem tem a função de monitorização de acordo com as características de cada pessoa, pois o aprendente tem uma atitude consciente no processo de aprendizagem, tentando estudar, de forma organizada o funcionamento da língua e o vocabulário à margem das situações reais.

Para Krashen o uso consciente das estratégias de aprendizagem é importante mas contribui pouco para o desenvolvimento de competências linguísticas, pois a aprendizagem não leva à aquisição, uma vez que a única função da aprendizagem é agir como monitora do comportamento do falante quando se encontra em comunicação real, fazendo uso dos resultados da aprendizagem. Acrescenta que, nas primeiras fases da aquisição de uma língua, o vocabulário é mais determinante para a compreensão do que as estruturas gramaticais que são mais importantes numa fase mais tardia, não constituindo o ponto de partida.

2.4 - O ensino-aprendizagem de uma língua segunda

Nos últimos tempos, a relação ensino-aprendizagem tem sido alvo de muitas discussões no âmbito das didáticas. As principais preocupações recaem sobre os

objectivos estabelecidos como metas a atingir no fim do percurso e as suas correspondências com as necessidades dos alunos apontadas pelos professores ou impostas indiscriminadamente pelas autoridades educativas. A situação torna-se ainda mais complexa no caso da didáctica de uma L2, num contexto em que ela não é língua de comunicação diária, mas de administração e de acesso ao conhecimento científico.

No processo de ensino-aprendizagem, o aluno é considerado o principal elemento de toda a relação pedagógica, sendo importante a mobilização dos seus saberes e competências e levá-lo a envolver-se cognitivamente e metacognitivamente para “aprender a aprender” e assumir-se também como uma parte responsável na sua aprendizagem. Ao professor cabe o papel de mediador e investigador cujo principal objectivo é ir ao encontro dos alunos, das suas necessidades, do seu ritmo e de estratégias de aprendizagem, procurando sempre favorecer e co-responsabilizar o aluno pela sua aprendizagem. Isso implica que o professor possua uma boa competência linguística, comunicativa e didáctico-pedagógica exigindo dele uma atitude didáctica original e consciente. Assim, com o intuito de tornar os alunos competentes nos diferentes domínios de aprendizagem da língua-alvo, a função do professor não será apenas de ajudá-lo a apropriar-se e aperfeiçoar a língua como também de incentivar estruturas, hábitos e esquemas de aprendizagem.

O Quadro Europeu Comum de Referências (QECR, 2001:12), do Conselho da Europa, em referência às teorias de aprendizagem de uma LE, no âmbito do projecto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural”, remete para um conjunto de recomendações para a actuação dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Assim, sugere que o professor actue “baseando o ensino e a aprendizagem das línguas nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes; definindo, com o máximo de rigor, objectivos válidos e realistas; elaborando métodos e materiais adequados; implementando modalidades e instrumentos adequados que permitam avaliar programas de aprendizagem”.

No que concerne ao ensino-aprendizagem de uma L2 é necessário ter em consideração os objectivos linguísticos (aprendizagem da comunicação oral e escrita), culturais (valorização e promoção da (s) cultura (as) dos locais em que é falada) e intelectuais (estímulo da reflexão sobre a língua e os seus conteúdos e sobre a aprendizagem). No entanto, segundo Ançã (1999), a concretização destes objectivos

depende da adequação do modelo didáctico proposto, às particularidades ideológicas, geográficas, linguísticas e culturais do contexto em causa. Com efeito, a autora defende a identificação das seguintes componentes antes da apresentação de um modelo didáctico de L2: “o público: perfil biográfico e linguístico, motivações, concepções de aprendizagem; o contexto: geográfico, linguístico e sociolinguístico, histórico-social, institucional; o objecto: finalidades educativas, objectos do ensino e aprendizagem da L2, concepção da L2 e da cultura 2; o agente: perfil daquele que ensina, expectativas, representações da L2 e da cultura 2, concepções do ensino”. (Ançã, 2002:16).

Gomes refere-se ao ensino da LP com a adopção de uma flexibilidade metodológica em função dos ciclos sequenciais do sistema educativo, transitando da etapa inicial de familiarização por uma etapa de operacionalização até uma etapa de apreciação/reflexão, i.e., partindo da aquisição da competência comunicativa para a aquisição da competência linguística.” (Gomes, S/D:22). De acordo com este autor, entre várias sugestões metodológicas, parece haver um consenso em relação a princípios indispensáveis à estruturação do processo de ensino-aprendizagem que: **a)** “Levam os alunos a aprender a comunicar, comunicando; **b)** Encorajam os alunos a serem comunicativos e criativos; **c)** Recorrem a técnicas variadas; **d)** Ajudam os alunos a desenvolver estratégias de aprendizagem pessoais; **e)** Promovem e valorizam a interacção aluno-aluno; **f)** Propõem actividades comunicativas em que sejam integradas e exercitadas gradualmente as várias capacidades (ouvir, falar, ler e escrever).” (idem). Estas actividades vão ao encontro das competências essenciais da abordagem comunicativa que considera a língua como um instrumento essencial de comunicação e supõe que o falante, não só tem que ter um conhecimento linguístico (as regras gramaticais e o vocabulário), como também deve conhecer as regras sociais e culturais que regem a língua em questão no acto da comunicação. A utilização desta abordagem no ensino de uma língua permite uma maior aproximação às necessidades dos alunos estrangeiros, uma vez que prepara o aluno para que este possa comunicar fora da sala de aula. No contexto guineense, ao adoptar-se a LP como língua de ensino, o seu domínio está então intrinsecamente ligada ao ambiente escolar dos alunos, daí a preocupação cada vez maior em formar professores que contribuam para uma mudança das práticas no ensino de português L2, adequando-as cada vez mais às necessidades dos alunos.

CAPÍTULO III

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A sociedade actual é caracterizada por mudanças e incertezas. O seu equilíbrio depende da preparação que os cidadãos recebem para intervir na construção do futuro e na criação de novas estratégias de organização social. A escola tem um papel importante como organização social, na preparação dos cidadãos para enfrentar os desafios impostos por essas mudanças e incertezas. Para isso, a escola deverá ser flexível e adaptável e estar atenta ao que se passa não só no seu interior mas também no seu exterior para que se torne numa escola capaz de “aprender outras formas de desenvolver novas competências, novos processos para criar novos produtos, aprender a descobrir novas necessidades, aprender a equacionar novos problemas e a procurar novas respostas” (Leite et al, 1995:24). Neste contexto de mudança, os professores assumem um papel fundamental não só como agentes educativos e culturais de mudança, mas também como autores do futuro. Daí a necessidade de investir na formação de professores tanto inicial como a contínua.

Para que possamos responder com eficácia aos desafios dos actuais sistemas de ensino, independentemente do contexto em que estão inseridos, torna-se cada vez mais necessário inclinarmo-nos sobre a questão da formação de professores.

Para Ferry, a formação de professores é “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades” (Ferry, 1983:36). Ainda de acordo com Ferry (1987), a formação de professores tem características específicas constituídas por três dimensões: a componente académica e científica (conteúdos das chamadas ciências da especialidade) a componente profissional-pedagógica (conteúdos das chamadas ciências da educação), pois forma pessoas para o exercício da actividade de ensino; e por fim, a formação de professores decorrente da analogia estrutural entre o lugar físico da formação e o espaço onde ocorre a prática profissional.

Segundo Garcia (1999), a formação de professores tem como objectivo principal a melhoria da qualidade da educação, através de uma implicação dos mesmos professores (em equipa ou não) “em experiências de aprendizagens através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola” Garcia (1999:26).

3.1 - Formação inicial e contínua

Na perspectiva de Nóvoa (1997:55), a formação inicial de professores deverá ser encarada como “a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” em que o futuro professor inicia uma etapa fundamental no processo de uma aprendizagem continuada e permanente.

É um período em que o futuro professor adquire e desenvolve um conjunto de conhecimentos, competências, destrezas e atitudes que lhe permitirão enfrentar o desempenho da profissão, pois, como reconhece Ribeiro (1993:8), “o sentido fundamental da formação inicial reside em preparar o futuro professor para desempenhar a sua função e para continuar a desenvolver-se no entendimento e na prática de ensino”. Contudo, o sentido da formação dos docentes é determinada pela concepção de ensino, de escola e de currículo que se preconize e pelas competências e performances que se reconhecem e se exigem ao professor (García, 1992; Pérez Gómez, 1992; Pacheco, 1995). Todas estas componentes determinam o currículo da formação de professores.

Neste processo, para se tornar professor, o aluno tem de cumprir um longo caminho. Pacheco e Flores (1999:45) falam de quatro componentes processuais no percurso de aluno a professor: a metacognição (envolvendo mudanças de natureza cognitiva), a descontinuidade (salientando diferenças, quer nos papéis que desempenha, quer nas situações que enfrenta), a individualização (dependendo das suas crenças, atitudes, experiências prévias, motivações e expectativas) e a socialização (fruto de diversas influências que contribuem para a construção das identidades profissionais).

A articulação entre a formação inicial e contínua é defendida pela maior parte dos investigadores nesta área, uma vez que a “formação inicial constitui um *contínuum* com a formação permanente”. Alves, (1997:103-104).

Ribeiro (1993:10) define a formação contínua como “o conjunto de actividades formativas de professores que vêm, na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional³ (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade

³ Indução profissional é entendido como os primeiros anos de actividade profissional, que permitem o recém-formado integrar-se no contexto profissional, pois vai compreender os valores, o conhecimento e o comportamento associados a determinada profissão e/ou organização.

da educação a proporcionar aos educandos”. Neste sentido, a formação contínua implica conhecer e desenvolver o sistema educativo, os saberes do professor e a prática pedagógica. A formação contínua só faz sentido se os professores forem encarados como autores activos em todo o processo de concepção, acompanhamento, regulação e avaliação. Para os autores Nóvoa, (1991) e Pacheco, (1995), uma formação global engloba a *dimensão pessoal*, que diz respeito à auto-formação e auto-desenvolvimento; a *dimensão profissional*, ligada à satisfação das necessidades profissionais – valorização curricular, progressão na carreira e sentido de pertença a um grupo profissional; a *dimensão organizacional*, ligada às necessidades da escola, resultantes das mudanças sociais, económicas, políticas e culturais. Estas dimensões fazem parte de um todo harmonioso que permite o desenvolvimento pessoal, profissional e, ao mesmo tempo, da escola como organização.

Pacheco (1995) identifica três modelos que resultam da importância dada a cada uma das necessidades referidas: o modelo administrativo, que acentua a formação a partir das necessidades organizacionais; o modelo individual, que privilegia a autoformação (o professor, o sujeito e o objecto da formação) e a hetero-formação (quando um grupo de professores concebe e implementa projectos formativos orientados por um professor) e o modelo de colaboração, ligado às instituições superiores de educação, é o resultado da interacção dos modelos anteriores em que há partilha de responsabilidades de formação por parte dos actores implicados nesse processo.

Vários autores defendem que, num processo de formação, o professor deve ser encarado enquanto pessoa e que a formação não pode ser exterior ao indivíduo. Por isso, torna-se cada vez mais necessário “(re)encontrar espaços de interacção entre dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (Nóvoa, 1997:25). Assim, a formação deverá fazer parte de um projecto de vida profissional que o professor vai desenvolver consoante as necessidades que vai encontrando ao longo do seu percurso ligado a uma realidade de diversidade da sala de aula, ao processo de mudança da sociedade e às reformas que se vão implementando no sistema educativo.

Sendo a formação contínua um processo de colaboração entre o professor, o grupo de professores e a escola, a mudança educacional é também o espelho desse trabalho múltiplo. É durante a mudança educacional que a formação deverá acontecer, pois essa mudança não só depende dos professores e da sua formação como também depende da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Portanto, é numa escola com um projecto pedagógico bem organizado e com uma dinâmica envolvente e inovadora que se pode encontrar um bom contexto de formação para o próprio professor.

Zeichner (1993:73) defende uma formação num contexto de diversidade socio-cultural, étnica e linguística, que estimulam para o aprender a ensinar, uma vez que são realidades vivas e constantes da sociedade actual. Para ele, os professores devem ser preparados para a diversidade da sala de aula desde a formação inicial, para que possam adquirir “as atitudes, os saberes e as capacidades essenciais para o desenvolvimento de um trabalho eficiente junto de uma população estudantil variada”. Desta forma, se o contexto de formação for mais próximo da sala de aula, isso permitirá ao professor adquirir e desenvolver competências que visem estratégias de resolução adequadas às situações.

Quer Perrenoud (1997), quer Day (2000) afirmam que a melhor forma que os professores têm de melhorar a sua prática profissional é participarem em grupos de reflexão sobre o seu trabalho.

Referindo-se aos conceitos *reciclagem*, *aperfeiçoamento* e *actualização*, Nóvoa (1991) defende que a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e também para um redefinir da docência, acrescentando que esta actividade deve centrar-se na investigação e na reflexão, tal como referem Zeichner (1983) e Demailly (1990). Nóvoa (idem:21) apresenta dois grupos de modelos de formação contínua de professores: os modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista, universitário, escolar), que se organizam “a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica” e os modelos construtivistas (personalista, investigativo, contratual, interactivo reflexivo), que se organizam a partir de uma reflexão dirigida para a prática diária do trabalho docente.

Entendemos então que a formação contínua deverá ser um processo que abarque as suas múltiplas dimensões, integrando o desenvolvimento pessoal e profissional dos

professores, tendo em conta o contexto organizacional da formação e que incentiva a investigação, a prática reflexiva, a autonomia e a inovação educativa, tendo em vista o sucesso educativo dos alunos.

3.2 - O professor reflexivo

Vários autores (Nóvoa, Garcia, Schön, Zeichner e outros), defendem um modelo de formação que passa por um questionar constante das práticas e por uma situação permanente de investigação/reflexão.

Zeichner (1993) defende que os professores, enquanto profissionais reflexivos, devem contribuir com as teorias construídas a partir da sua prática, para a reformulação dessa mesma prática. Defende também que o papel das escolas de formação é apenas o de preparar os professores para a fase inicial do seu trabalho como docentes, sendo que cada professor deve compreender e melhorar a qualidade do seu ensino a partir da reflexão sobre o seu trabalho, num processo contínuo e progressivo.

Também Dewey (1959) e Garcia (1997) defendem o ensino reflexivo como um instrumento de reflexão contínua sobre a prática docente, ao nível dos comportamentos e das metodologias não só na sala de aula, mas também na escola e na comunidade.

Segundo Schön (1987), há uma crescente preocupação entre os educadores profissionais no que diz respeito à distância que existe entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas e as actuais competências exigidas aos profissionais no campo da aplicação. O autor defende um modelo de prática reflexiva composto pelos seguintes processos: o *conhecimento-na-acção*, referindo-se a conhecimentos revelados espontaneamente pelos professores em acções inteligentes e que podem ser observados sem ser capazes de os explicar verbalmente; a *reflexão-na-acção*, assenta na reflexão que o professor faz ao longo da própria acção, reorganizando-a e adaptando-a a novas situações que vão surgindo; a *reflexão-sobre-a-acção*, processo que ocorre quando o professor reconstrói mentalmente a acção com o objectivo de analisá-la e de perceber melhor o que aconteceu durante a acção e como resolveu os imprevistos ocorridos; a *reflexão-sobre-a-reflexão-na-acção*, processo que permite ao professor evoluir e desenvolver-se profissionalmente e construir a sua própria forma de conhecer.

Este modelo de prática reflexiva defende a formação participada dos professores, um espaço em que estes tomam consciência do seu próprio trabalho, analisando e interpretando a sua própria prática pedagógica, aprendendo a justificar como, porque e para quem produzem o seu trabalho ou seja, defende que a reflexão sobre o trabalho tenha implicação directa nos métodos e conteúdos do ensino, nas competências desenvolvidas pelos alunos, nos factores que inibem a sua aprendizagem e nos processos de avaliação.

Na perspectiva de Schön (1987), a prática reflexiva é fundamental para desenvolver e/ou construir um processo de reflexão constante, que ocorre antes, depois e durante a acção desenvolvida na prática diária. Esta atitude emerge da capacidade que o professor tem de aplicar na sua prática as teorias que vai captando, apropriando e acomodando ao longo do seu percurso profissional, capacidade essa que vai sendo construída/desenvolvida/enriquecida e simultaneamente adequada à realidade da sala de aula, proporcionando-lhe assim, uma teoria pessoal, gerada e emergente da prática e do repensar da e na prática em contextos onde a teoria e a prática se encontram, interagem e se relacionam.

O professor, ao reflectir sobre a sua prática de forma individual ou em grupo, estará a construir e a desenvolver a sua profissão e o seu saber, saber-fazer, saber-estar e saber-ser que o ajudarão a lidar com acções futuras em contexto escolar.

Wallace (1991:56) reforça a ideia de prática e remete-nos para o conceito de investigação-acção, que é reflexão sistemática dos professores sobre os problemas práticos do dia-a-dia na sala de aula, através da observação da sua própria actuação.

Apesar do âmbito do nosso estudo incidir no trabalho da promoção de língua portuguesa na formação de professores na Guiné-Bissau, convém referir que esta ideia de Wallace não é uma realidade constante das salas de aula guineenses. Existe uma falta de reflexão e pesquisa nas escolas guineenses e, na sequência disso, o professor nem sempre olha para a sua aula de forma crítica, sendo comuns os casos de resistência à presença de um observador que o poderia ajudar no seu desempenho profissional.

CAPÍTULO IV

4. A GUINÉ-BISSAU – CONTEXTO SOCIO-CULTURAL E EDUCATIVO

A Guiné-Bissau é um país lusófono que se situa na costa ocidental da África e conta com cerca de 1.600.000 habitantes num território que totaliza 36.125 Km². A densidade populacional é de 29.4/ km² e a taxa de crescimento demográfico anual é de 2.12% (Monteiro, 2005:3).

É caracterizada por uma grande heterogeneidade cultural e linguística proporcionada pela diversidade de etnias aí existentes (mais de vinte) e por uma convivência harmoniosa das religiões católica (5%), muçulmana (35%), animista (60%), entre outras (dados censitários de 1979).

Para além do crioulo e do português, falam-se línguas que fazem parte dos subgrupos Mande e Oeste - Atlântica do grupo Níger-Congo.

A maior parte da população guineense vive no meio rural e depende sobretudo da agricultura, geralmente em regime de subsistência. A pobreza constitui um dos factores de limitação da educação pois leva ao “desvio das crianças do sistema educativo para o sector produtivo, tanto no mundo rural como nos centros urbanos.” (INDE, 2003:3). De acordo com os dados do INEC de 2000, a taxa de analfabetismo geral é de 63,4%, atingindo 47% da população masculina e 78% da feminina.

4.1 - O Quadro Socio-linguístico da Guiné-Bissau

Durante o século XIX, a ocupação portuguesa na Guiné-Bissau foi muito limitada dado que o seu interesse era essencialmente virado para o comércio de escravos e outras mercadorias que este país oferecia. Só a partir do século XX é que houve uma efectiva fixação portuguesa na região da Costa da Guiné. Por essa razão, a LP nunca chegou a implantar-se efectivamente nessa região e, havendo a necessidade de comunicação com os nativos, o português misturou-se com as línguas nativas dando lugar aos crioulos de base lexical portuguesa, no nosso caso, o crioulo da Guine-Bissau.

Durante a luta de libertação na Guiné-Bissau (1963-1974), considerava-se que o português era a língua do inimigo e que a existência de várias línguas étnicas não permitia uma comunicação a nível nacional. Daí a escolha do crioulo para servir de

língua comunicação entre os falantes das diversas línguas étnicas e, conseqüentemente, a língua da união nacional.

O Crioulo, a língua utilizada fundamentalmente na comunicação oral, encontra-se em forte expansão, sendo actualmente “falado por 60 a 70% dos guineenses” (Sani, 1999:99) que o utiliza como língua veicular, LM ou L2, sobretudo os jovens e estudantes das zonas urbanas. Pensa-se que as razões deste fenómeno podem estar ligadas “ (...) à emigração rural-urbana e ao aumento da mobilidade na Guiné-Bissau. Um dos resultados é o casamento misto mais frequente entre os grupos étnicos. Se os pais de grupos étnicos diferentes tiverem o crioulo como língua comum, o crioulo será a língua materna ou a língua principal dos filhos (...) também é possível o caso de muitos estudantes de língua materna indígena serem obrigados a utilizar o crioulo como língua principal na comunicação com os colegas.” (Benson, 1994:164, citado por Scantanburlo, 1999:61).

Callewaert (1995:41), refere que “o crioulo tem um certo prestígio como língua materna das camadas urbanas e como língua amplamente utilizada por outros grupos como língua de comunicação inter-étnica nos casos em que esses grupos não têm uma tradição local de multilinguismo inter-étnico”. No entanto, apesar da sua expansão e do seu papel na comunicação oral, o crioulo ainda não tem uma grafia normativa, existindo apenas algumas propostas apresentadas.

A diversidade étnica da sociedade guineense encontra tradução específica no plano linguístico pois, todos os grupos étnicos têm a sua própria língua. Segundo Diallo, entre as línguas mais faladas destacam-se o crioulo (44%), balanta (25%), fula (20%), português (11%), mandinga (10%), manjaca (8%). Estima-se que cerca de 30% da população seja bilingue e 12% trilingue. De entre os bilingues, 26% fala o crioulo mais uma outra LN. O número da população bilingue do crioulo-português é de 2% e só 1,9% da população fala duas LN fora do crioulo e do português. De entre os monolíngues, cerca de 17% são falantes do fula, 15% do balanta, 7% do mandinga, 5% do manjaco, 4% do crioulo e 0,3% do português. O total dos monolíngues, excluindo os do crioulo, é 44%, percentagem igual à da população falante do crioulo (Diallo, 1987:106-107).

4.2 Política linguística e o estatuto da língua portuguesa

Com a coexistência de várias comunidades nacionais de diferentes LM no seu interior, a Guiné-Bissau, tal como a maior parte dos países africanos, é considerado um país multilingue. Neste caso e, de acordo com Crispim (1994), quando num espaço físico linguisticamente diversificado, existe um Estado, há uma necessidade de adopção de uma política linguística para regular o uso das línguas existentes no território em três domínios principais: “na administração, nos meios de comunicação social e na educação” (Crispim, 1994:S/P). O que significa que há a necessidade de decidir que línguas são as oficiais, as veiculares e as de ensino.

Segundo Crispim (1994:S/P), nas opções políticas dos países recentes “sem tradição de unidade político-cultural não colonial”, a questão dos estatutos de língua veicular e de língua escolar adquirem maior importância. Contudo, devido a sua complexidade e o seu peso no desenvolvimento da sociedade, o sector da educação constitui a principal preocupação quando se trata da política linguística. Envolvendo não só as questões de ordem política, psico-social e cultural, mas também problemas de sucesso e rentabilidade do sistema de ensino, a definição da política linguística num país multilingue torna-se assim uma tarefa delicada, sobretudo em África. Isto porque “a necessidade de formação rápida de quadros nacionais em todas as áreas de actividade, torna urgente o desenvolvimento de acções eficazes no âmbito da educação formal, sendo que a escolha das línguas de escolaridade pesa também, sem dúvida nos resultados dessas acções.” (Crispim, 1994 S/P).

Durante a dominação colonial, o português era a língua usada na escola, nas instituições administrativas e na imprensa. Os missionários usavam o crioulo para a pregação religiosa ou acções de alfabetização, mas sem o consentimento das autoridades civis. Em consequência, a política linguística seguida pelos portugueses durante o período colonial traduziu-se na: “a) inexistência de padronização e de sistemas de ortografia para a maior parte das línguas africanas implantadas nos territórios das antigas colónias assim como para os crioulos; b) ausência de tradição escolar institucional em línguas africanas ou crioulos; c) inexistência de professores e de materiais didácticos para o seu ensino.” (Crispim, 1994: S/D).

Com base nesse facto e na afirmação de Amílcar Cabral, que considerou a LP como a maior riqueza deixada pelos portugueses e ainda devido à necessidade da sua conservação para manter os contactos com outros países e para o conhecimento científico, a LP é adoptada como LO na Guiné-Bissau, assumindo o estatuto de língua da administração, justiça, legislação, de comunicação com o exterior e de educação, regendo-se pela norma-padrão do português europeu.

O peso efectivo da LP é diferente nos cinco PALOP e a forma como evoluem também. Segundo Machado (1996:186), dos cinco PALOP, “é na Guiné-Bissau que o português encontra uma posição mais frágil”, devido às dificuldades que o país encontra para desenvolver as estruturas de apoio ao ensino da LP. Para além das referidas línguas étnicas fortemente implantadas nas zonas de maior concentração das etnias que as falam, o português concorre com o crioulo, que se encontra em expansão acelerada e que assume cada vez mais a função de veículo de unidade nacional, de transmissão dos valores nacionais e da cultura. De acordo com Mário Santos (1987), embora o estatuto oficial da LP seja importante nas relações políticas, económicas e culturais com o exterior e, internamente, em alguns espaços institucionais como a escola, não encontra tradução na vida quotidiana e não é em português que a grande maioria aprende a falar.

Sani (1999), na sua apresentação, no II Encontro Nacional de Professores de Português, afirmou que na Guiné-Bissau, “Antigamente, durante a era colonial, havia 5% a 10% de portugueses que falavam português como língua materna. Mas os guineenses, muitos não falavam. Agora, depois da independência penso que está em 0,1% de falantes de português como língua materna (...) nas cidades pequenas, as pessoas falam português como língua segunda e, no interior é praticamente língua estrangeira. E ainda há lugares na Guiné-Bissau em que ninguém fala português porque temos o crioulo, uma língua da nação, uma língua da pátria” (Sani, 1999:99). Em 2002, na inauguração do Centro de Língua Portuguesa /Instituto Camões na Escola Normal Superior Tchico Té, em Bissau, Geraldo Martins, Ministro da Educação na altura, referiu no seu discurso que existia cerca de 13% de falantes da LP no país, mas este dado não tem confirmação oficial.

Diallo (2005) confirma as ideias de Santos e Sani ao afirmar que, “Sur le plan juridique seul le portugais – langue officielle, possède un statut clairement défini. Il est à la fois langue d’enseignement pour tous les niveaux scolaires, langue de

l'administration et de la justice, langue de la presse écrite et principale langue de l'audiovisuel. Cependant, sur le plan sociologique, en dépit du grand prestige qui lui est donné par la loi, le portugais repose sur des bases sociales très étroites. En effet, pour une large majorité de la population guinéenne, le portugais n'est pas ressenti comme un moyen de communication indispensable, parce que son usage se limite à des situations bien spécifiques et réduites (principalement en salle de classe). Cette fonction de communication est largement remplie par le créole et les autres langues nationales qui, paradoxalement n'ont pas de statut officiel et dont l'alphabet n'est pas officiellement reconnu.”(Diallo, 2005:2).

A LP é a LM de um número muito reduzido de falantes ou seja, de portugueses residentes na Guiné-Bissau e de filhos de outros estrangeiros que por uma razão outra, falam português em casa. É o caso de casamentos mistos entre falantes de português com guineenses e outras nacionalidades.

Pelo facto de ser a LO, a LP é também a língua de ensino, embora sejam conhecidas experiências de alfabetização em crioulo⁴ e em algumas LN nomeadamente balanta, fula e mandinga. Contudo, até ao momento, estas ainda não são consideradas línguas de ensino na Guiné-Bissau e não são dominadas formalmente.

4.3 O Ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau

A convivência da LP com as LN reflecte-se também no processo de ensino-aprendizagem e dificulta a definição explícita de uma política linguística. “Depuis son accession à l'indépendance en 1973, la Guinée-Bissau n'a pas de politique linguistique explicitement définie”. (Diallo, 2005:2). As escolas guineenses são frequentadas por alunos de diversas culturas e línguas e apesar do estatuto da LP como língua de ensino é na escola que grande parte das crianças guineenses a contacta pela primeira vez sendo o crioulo e as outras LN constantemente utilizados nas salas de aula. Assim, para as

⁴ Os projectos C.E.P.I. e C.E.E.F. experimentaram o ensino e alfabetização em crioulo no ensino básico em diferentes regiões do país, mas depararam com problemas de falta de abrangência global do crioulo em certas localidades de implantação da experiência e não tiveram continuidade. Actualmente, o projecto FASPEBI realiza o ensino bilingue em que começa com a alfabetização em crioulo e introduz o português de forma gradual a partir da 2^a classe a nível da oralidade passando à escrita a partir da 3^a classe, utilizando a metodologia de L2.

crianças e jovens que falam apenas as suas LM e que não têm a oportunidade de adquirir a LP naturalmente em contexto informal antes da sua entrada na escola, o português pode ter um estatuto mais próximo da LE do que da L2.

Este facto levanta vários problemas entre os quais a questão das metodologias de ensino. O ensino da LP na Guiné-Bissau praticamente não beneficia de uma didáctica de LNM, sendo geralmente realizado no quadro da LM em que os alunos aprendem a gramática e a escrita, de forma automática. Mas quando beneficia de uma didáctica de LNM, o ensino-aprendizagem desta língua é realizada com características de uma LE em que existe apenas uma aprendizagem sem se chegar ao processo de apropriação e da sua adopção efectiva para exercer sobre ela o direito de utilização de acordo com as suas necessidades comunicativas. Não obstante, têm-se verificado, sobretudo nos últimos anos, crescentes tentativas de um ensino da LP com a metodologia de L2.

Em relação a essa questão, Crispim (1994), afirma que nas referências de ensino em contexto bilingue ou plurilingue, é frequente a utilização da expressão “língua segunda” sem uma explicação clara do seu sentido. A autora esclarece que “em didáctica das línguas, “língua segunda” significou, inicialmente, a primeira língua estrangeira aprendida. Nos contextos multilingues, em particular nos países africanos, a expressão “língua segunda”, tem a tendência de significar cada vez mais a língua, africana ou de origem europeia, “que é a língua da escolaridade e que, numa fase pós-escolar funcionará como “língua veicular” e/ou “língua de unidade nacional”.

A L2 enquanto língua de escolaridade, apresenta na fase inicial, as mesmas características do ensino-aprendizagem de uma LE. No quadro da educação institucional, os métodos e as estratégias de ensino-aprendizagem das duas línguas podem coincidir no momento de iniciação. Entretanto, as expectativas de domínio e utilização, numa fase posterior, são distintas das que se pressupõem para a aprendizagem de uma LE propriamente dita, pois os objectivos das duas línguas não são os mesmos. Em relação a uma LE existe apenas uma aprendizagem, enquanto que com a L2 existe uma apropriação ou seja, “ao aprender uma língua estrangeira acede-se a um código que: 1) é propriedade de outros; 2) sobre o qual não se tem o direito de intervenção modificadora; 3) em que os desvios de quem aprende ou aprendeu não são aceites como legítimos. (...) ao iniciar a aprendizagem de uma língua segunda começa-se um processo de apropriação de um código: 1) adquire-se, sobre uma língua que,

inicialmente, é estrangeira, o direito e a autoridade de intervenção e modificação; 2) vai-se submetê-la às próprias necessidades de expressão de cada um; 3) cria-se, no seu corpo, uma variedade tão legítima como qualquer outra.” (Crispim, 1994:S/P).

Na Guiné-Bissau, tendo em conta o papel determinante da LP no ensino e após a declaração do Conselho de Ministros, em 1989, que incentiva a implementação de um programa de adopção de uma nova metodologia de ensino de LP como L2 tendo em conta as bases linguísticas existentes no país, tem-se desenvolvido experiências nesse sentido. Abrangem a formação de formadores e professores e a experimentação de manuais e materiais didácticos elaborados para esse fim. No entanto, parece-nos que ainda há um longo caminho a percorrer, uma vez que as dificuldades ainda persistem.

4.4 - O Sistema Educativo Guineense – organização

O sistema educativo guineense encontra-se organizado em dois sectores: o formal e o não formal⁵.

O sector formal integra o ensino pré-escolar, o básico, o secundário, a formação técnica e profissional e o ensino superior.

O ensino pré-escolar, destinado às crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, é uma formação facultativa, funcionando em jardins-de-infância, cuja maioria se situa na capital do país e em alguns centros urbanos. Os estabelecimentos de ensino pré-escolar são criados com a autorização do Ministério da Educação (MEN) e têm vindo a aumentar em várias regiões do país. Em 1992, existiam oito, dos quais sete situados em Bissau. Entretanto, sendo a oferta pública limitada e os custos para a frequência nos privados elevados, verifica-se uma desigualdade social no acesso, devido a concentração da sua oferta nas zonas urbanas e a divergência das

⁵ Entendemos por educação formal o sistema educativo com as suas estruturas hierárquicas e uma sucessão cronológica de etapas que vão da escola primária à universidade, englobando, para além dos estudos teóricos de carácter geral, diversos programas especializados, bem como os estabelecimentos que dispensam uma formação profissional e técnica a tempo inteiro. A educação informal é o processo pelo qual a experiência da vida quotidiana, as influências e os recursos educativos do meio permitem a cada indivíduo adquirir maneiras de pensar, sistemas de valores, conhecimentos e competências técnicas. Aqui os currículos são complementares ao sistema educativo formal.

possibilidades financeiras dos pais das crianças, tornando-o mais acessível para as crianças dos meios urbanos e cujos pais têm condições para assumir os custos.

Não existe um programa nacional para este nível de ensino, sendo a definição dos conteúdos deixada ao critério dos estabelecimentos onde se aplica, maioritariamente privados. A nível pedagógico, grande parte dos educadores de infância em exercício não possui formação pedagógica para o desenvolvimento das habilidades das crianças nem treino adequado para trabalhar com as crianças deste nível de ensino.

O ensino básico tem a duração de seis anos e encontra-se dividido em dois ciclos: o Básico Elementar (1ª a 4ª classe) destinado às crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos de idade e o Básico Complementar (5ª e 6ª classes) para crianças dos 11 e os 12 anos de idade. Comporta uma forte proporção de alunos que já ultrapassaram a idade escolar devido à inscrição tardia e às despesas elevadas. De assinalar que, neste momento, o ensino básico elementar e o complementar estão integrados num único ciclo, denominado Ensino Básico Unificado cujo programa é estruturado em quatro áreas curriculares: LP, Matemática, Ciências Integradas e Expressões, obedecendo aos princípios da unidade curricular e da integração disciplinar.

Oficialmente, o ensino básico é universal, gratuito e obrigatório, tendo a duração de seis anos, mas na prática o sistema de educação não tem capacidade para acolher um grande número de crianças em idade escolar. A taxa de frequência das escolas urbanas é muito maior em relação às zonas rurais e a percentagem de repetência e de abandono escolar são elevadas. A taxa bruta de escolarização diminuiu entre 1977 (53,7%) e 1983 (36%) e, estabilizou relativamente até aos finais dos anos 80 (37%), aumentando depois para 47% em 1995.

Este nível de ensino é caracterizado pelas assimetrias regionais (a zona leste apresenta uma taxa bruta de escolarização inferior a 35% enquanto que a média nacional é de 53,7%). Apesar de prioritário em todas as estratégias educativas, em nenhuma delas se define o objectivo ou o perfil de saída dos indivíduos com o nível primário de escolaridade.

O ensino secundário conta com uma duração de cinco anos, dividindo-se em dois níveis: três anos para o ensino geral, da 7ª à 9ª classe e dois anos do ensino complementar que abrange a 10ª e a 11ª classes. A maior parte das escolas secundárias estão concentradas nos centros urbanos, originando a deslocação dos alunos das zonas

rurais para as cidades a fim de prosseguir os estudos. Também aqui verificam-se elevadas taxas de abandono e de reprovação, podendo esta situação ser a consequência das dificuldades que os alunos que terminam os estudos encontram no mercado de trabalho e na continuação dos estudos.

O ensino técnico-profissional, não se encontra articulado com o ensino secundário, tendo uma expressão pouco significativa. Está a cargo do Instituto Nacional de Formação Técnica e Profissional (INAFOR), criado em 1989, sob a tutela do MEN. Simultaneamente, existem outras estruturas de formação profissional ligadas a outros departamentos ministeriais e ao sector privado.

Actualmente, o ensino superior e universitário conta com a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito, ambas em Bissau e três escolas de Formação de Professores, das quais duas são de Formação de Professores do Ensino Básico, a Escola Amílcar Cabral, em Bolama e a Escola 17 de Fevereiro, em Bissau. A terceira é a Escola Normal Superior Técnico virada para a Formação de Professores do Ensino Secundário. Estas instituições conferem o grau de Bacharel e de Licenciado.

Existem duas universidades, uma pública, a Universidade Amílcar Cabral (UAC), e uma privada, a Universidade Colinas de Boé (UCB). Apresentam-se como parte da solução para os problemas que o sistema de ensino enfrenta. Com a abertura destas universidades, constatou-se que os jovens preferem matricular-se nos cursos superiores, diminuindo a procura pelas escolas superiores de formação de professores.

As universidades oferecem cursos de licenciatura e, não havendo o 12º ano no país, criaram um ano propedêutico para complementar os conhecimentos nas áreas específicas dos cursos escolhidos pelos alunos. Apesar das ofertas do ensino superior e universitário, grande parte dos quadros superiores ainda são formados no estrangeiro.

O sector não formal ainda apresenta algumas indefinições. Integra a alfabetização e a educação de adultos, coordenadas pela Direcção Geral de Alfabetização; as escolas comunitárias e as escolas madrassas,⁶ coordenadas pela Direcção Geral do EB e as escolas corânicas, que não estão tuteladas pelo MEN.

Lepri (1986), citado por Carlos Cardoso (1991:149), com base na história do país, distingue três tipos de educação ligados aos grupos socio-culturais existentes: a educação “indígena”, que abrange mais de 55% da população e cuja educação é

⁶ Estudos realizados em 1996 contabilizaram 124 escolas madrassas no país.

ministrada pela família e comunidade; a educação “arabígene”, que envolve 40% da população, onde a educação é ministrada pelas comunidades muçulmanas, através das escolas corânicas, produto da influência árabe e a educação “europígene”, resultantes da influência europeia, nomeadamente portuguesa. A educação é dada nas instituições especializadas oficiais e privadas, escolas e liceus e abrange cerca de 45% de crianças em idade escolar.

A maior parte das escolas do país são públicas, mas tem-se notado um crescente número de escolas privadas, das quais destacam-se as escolas populares e das missões religiosas, sobretudo nos centros urbanos. Nas zonas rurais prosperam as escolas de auto-gestão, escolas estatais que funcionam em parceria com a comunidade local e as missões católicas. As escolas comunitárias começaram a ser criadas a partir do ano lectivo 2000/2001, pelos membros da comunidade com o apoio de Organizações Não Governamentais (ONG), instituições religiosas e associações de emigrantes, contribuindo para o alargamento da escola à população que ainda não tinha a possibilidade de aceder à educação. Segundo Bacari (2005:13), “no ano lectivo de 2003/2004 existiam cerca de 420 escolas comunitárias frequentadas por 45.000 alunos da 1ª a 6ª classe, cerca de 20% do total dos alunos ensino básico do país”. Esta situação deve-se ao estado de degradação em que se encontram as escolas públicas sujeitas a frequentes interrupções ao longo do ano lectivo, devido sobretudo ao fraco e irregular pagamento dos salários dos professores. Actualmente, já que as escolas públicas mal funcionam durante o ano lectivo, é comum verificar-se professores a leccionarem em escolas privadas e comunitárias em simultâneo ou abrirem mesmo a sua própria escola para garantir o seu sustento. Segundo o Plano Nacional de Acção/Educação Para Todos (PNA/EPT, 2004:20), a aplicação da gratuidade do ensino básico em 2001/2002 “sem medidas complementares e sem uma programação realista originou o aumento significativo das matrículas iniciais que ultrapassou de longe a capacidade de acolhimento dos estabelecimentos de ensino tanto do ponto de vista das infraestruturas como de professores, facto que levou à situação vigente. Desta forma, o sector não formal que poderia funcionar como complemento ao sector formal constitui hoje em muitos pontos do país a única alternativa viável para o acesso a algum ensino”.

4.5 - A Educação após a Independência de 1974 – caracterização geral

Após a independência, em 1974, o Estado guineense adoptou as estruturas educativas implementadas no período colonial. Entre os vários sectores, a educação foi assumida como uma tarefa exclusiva da responsabilidade do Estado. Este tentou criar uma escola nova a partir das estruturas coloniais, com o objectivo de contribuir para a unidade nacional e para o desenvolvimento económico. Embora tenha havido algumas alterações aos programas de ensino, foram mantidas e utilizadas as mesmas estruturas educativas, pois estas foram consideradas adequadas aos novos objectivos do sistema de ensino. Ao promover um crescimento dos sistemas escolares, houve uma massificação que originou a crise do sistema de ensino, já que este não estava preparado para dar respostas a nível de recursos humanos, materiais, infraestruturas, valores sociais e a nível de formação de professores.

Apesar de constituir uma das áreas mais carenciadas, a educação assume um papel relevante na luta contra a pobreza através da apropriação das estratégias de desenvolvimento pelo país e pela população. Diallo (1987:103), afirma que “a educação é um dos sectores do desenvolvimento nacional, pelo que ninguém hoje deve ignorar a estreita relação existente entre a educação e o desenvolvimento económico, consequentemente, o progresso social”. No entanto, apesar de reconhecida a sua importância, as experiências educativas realizadas nessa área, após a independência, para responder à necessidade do seu alargamento à maior parte da população, não chegaram a atingir os objectivos propostos. Isso porque as tais experiências, importadas na sua maioria do modelo europeu, foram aplicadas para a sua concretização sem ter em conta a realidade sócio-económica e cultural, traduzindo-se no insucesso pela sua inadequação ao contexto cultural e social em que foi aplicada. As instituições de ensino tiveram dificuldades em adaptar da melhor forma os currículos escolares, como também não se tornou possível evitarem-se abordagens teóricas, muitas vezes desviadas das realidades sócio-culturais a que deveriam dar resposta.

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, surgida na sequência da conferência de Jontiem, realizada em 1990, na Tailândia⁷ afirma que cada pessoa, seja criança, jovem ou adulto, deveria ter acesso às oportunidades educativas direccionadas

⁷ In www.unicef.org/brazil/jontiem.htm, em 19/12/2007.

para a satisfação das suas necessidades básicas de aprendizagem que consistiam na aquisição de instrumentos essenciais para a aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas) e os conteúdos básicos de aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários à sobrevivência e ao pleno desenvolvimento de potencialidades. Estes instrumentos permitiriam ao ser humano viver e trabalhar com dignidade, participar no desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar a aprender. No entanto, a sua aplicação deveria ser adaptada às realidades dos países e das culturas e ao decorrer do tempo.

Nas conferências internacionais como o Jontiem (1990) e de Dacar (2000) bem como nas conferências regionais como a Conferência de Ministros da Educação de Estados Africanos (MINEDAF) – VI, 46ª sessão geral da Conferência dos Ministros Francófonos da Educação (CONFEMEN) e na conferência Pan-Africana sobre a educação das raparigas, reflectiu-se sobre questões educativas e definiram-se as metas a atingir até ao ano 2015, procurando criar condições para que o direito à educação seja uma realidade para os países em vias desenvolvimento e contribua para a redução da pobreza.

A política educativa da Guiné-Bissau tenta seguir as recomendações destes encontros e o governo guineense, consciente de que a educação é a base para a luta contra a pobreza e para o desenvolvimento, procurou através do programa Firkidja, do Instituto Nacional para o Desenvolvimento Educativo (INDE) e das instituições e ONG locais e estrangeiras, criar momentos de reflexão e definição dos materiais didácticos para os professores e adequar as estratégias no terreno de forma a alcançar os objectivos propostos. Uma das preocupações era a redução do índice de analfabetismo para 55% até 2005. Com o intuito de aumentar a taxa de matrículas, sobretudo das meninas, o ensino básico passou a ser gratuito, a partir de 2000/2001, através da eliminação das propinas e de taxas de matrículas. Iniciou-se a distribuição de livros e material escolar aos alunos do ensino básico, para além do apoio do Programa Alimentar Mundial (PAM) às cantinas escolares.

Segundo os dados do MEN, a taxa de escolarização no ensino básico em 1997/1998 era de 61% havendo uma grande disparidade entre os sexos, uma vez que a taxa bruta de escolarização das raparigas era 46% enquanto que a dos rapazes era de

75% (Declaração da Política Educativa, 2000:3). De acordo com o PNA/EPT (2003:7 e 16), o sistema educativo reconhece uma evolução dos indicadores nos diferentes níveis do ensino, em particular no que refere a taxa de escolarização no ensino básico que aumentou de 69.4% em 1999/2000 para 75% em 2001/2002 e no ensino secundário passou de 13,5% a 20% entre 1997/1998 e 1999/2000. Apesar dos esforços para desenvolver sistemas de orientação, acompanhamento, integração e formação direccionadas para as necessidades educativas, a taxa das matrículas ainda não é significativa nem contínua, sendo que a taxa de abandono e de reprovação continua elevada, principalmente nas zonas rurais onde não existem muitos estabelecimentos escolares. De certa forma, à semelhança de muitos países da África sub-Sahariana, verifica-se que as metas traçadas são ambiciosas, uma vez que a qualidade de ensino continua a não satisfazer as necessidades das sociedades. Apesar das melhorias quantitativas, o governo continua preocupado com a fraca qualidade do ensino ao nível básico e secundário. Esta preocupação estende-se às questões ligadas às infraestruturas que são insuficientes, ao fraco número de pessoal docente qualificado, à falta de materiais didácticos e de suportes pedagógicos adequados e à inadequação do programa curricular ao contexto rural.

4.6 - A Formação de Professores do Ensino Básico na Guiné-Bissau – breve panorama histórico

Durante o domínio colonial, com o decreto da Lei Orgânica da Administração Civil de 1914 procedeu-se à divisão da população da *Guiné Portuguesa* entre *indígenas* e *civilizados*, que “legitima a dominação colonial e a diferença de estatutos e direitos entre os indivíduos pertencentes a cada uma dessas categorias” (Moreira, 1997:74). Os *indígenas*, obedeciam ao Estatuto Indígena e, segundo Mendy, tinham um regime jurídico especial, distinguindo-se “dos outros mecanismos de controlo colonial pela particularidade das suas provisões serem aplicadas administrativamente, sem recurso a qualquer tribunal judicial” (Mendy, 1994:288). Estes eram preparados de forma a contribuírem para o desenvolvimento económico do sistema colonial, sendo obrigados a trabalhar na produção agrícola e na construção e manutenção de estradas, edifícios públicos e pontes, sem grandes custos ou seja, eram utilizados como mão-de-obra

barata, sendo a sua formação realizada em escolas missionárias. Os *civilizados* eram, na sua maioria uma população constituída por europeus e africanos *assimilados*. Alguns destes eram técnicos, empregados comerciais, funcionários não qualificados e pequenos proprietários de terras agrícolas, que eram assim considerados porque sabiam ler, escrever, falar a LP e possuíam meios necessários à sua sobrevivência, nomeadamente decorrentes de uma actividade profissional. Ao provar que o indivíduo preenchia esses requisitos, era-lhe concedido um cartão de identidade igual ao dos cidadãos portugueses, podendo ocupar cargos administrativos. Esta divisão estendeu-se ao sistema educativo originando a criação de escolas diferentes para cada um dos grupos. Assim, as escolas *elementares* eram instituições que tinham um currículo adaptado às aprendizagens tradicionais do saber ler, escrever e contar, enquanto que as escolas *rudimentares* eram escolas de adaptação que serviam para civilizar os *indígenas* através de um processo de assimilação de vários conhecimentos, para que pudessem adaptar-se a novas formas de estar, pensar e de trabalhar. Os professores das escolas *rudimentares* eram formados nas Missões, enquanto que os das escolas *elementares* eram formados em Portugal e destacados para a Guiné-Bissau.

Com as pressões das comunidades internacionais contra a dominação colonial em geral, o governo português decretou, em 1961, a abolição do regime do Indigenato nas suas colónias, dando assim aos cidadãos dos territórios dominados, o direito de adquirirem a nacionalidade portuguesa. Esta lei anunciava que todos os cidadãos residentes nas colónias portuguesas usufruíam do mesmo estatuto. Na sequência da alteração deste regime, procedeu-se à uniformização do ensino que passou para o Ensino Oficial, deixando de existir a distinção entre o ensino *rudimentar* e *elementar* que determinava a diferença entre os *indígenas* e *civilizados*.

A partir dessa altura, começou uma intervenção de maior controlo da parte do Estado sobre as acções missionárias que determinava que, sempre que as missões católicas portuguesas criassem escolas, deviam “(...) dar conhecimento imediato aos serviços de educação, indicando a designação do estabelecimento, sua localização e constituição do corpo docente, com os elementos de identificação e respectivas habilitações literárias que possua” (Decreto-lei nº 45908, de 10 de Setembro de 1964, art. 8º, Gomes citado em Nóvoa, 1996:159). Com a intervenção do Estado na educação, o ensino missionário começou a entrar em crise. Ao aumentar-se o número de escolas

com o fim do Indigenato, sentiu-se a necessidade de formar professores com um perfil adequado ao tipo de trabalho que desenvolveriam junto das populações. Então, a partir de 1966, começaram a ser criadas escolas de formação de professores e centros de formação, numa tentativa de dar resposta à necessidade de aumentar a qualidade do ensino na Guiné-Bissau e que, de alguma forma, tiveram influência na organização da política educativa em termos de formação de professores⁸.

Até 1974, a Guiné-Bissau contava com dois centros de formação de docentes do ensino básico. A Escola de Formação Arnaldo Schultz, criada em Bolama, em 1966 pelo próprio que, na altura, era governador de Bolama. Esta escola continua a formar professores até hoje. E a Escola do Magistério Primário, criada em Bissau, em 1972, pelo governador António de Spínola, no âmbito da sua política para este país, “por uma Guiné melhor”, com a qual pretendia captar o apoio da população através da implantação de um conjunto de medidas destinadas a melhorar as suas condições de vida. Entre essas medidas destaca-se a tentativa de africanização dos quadros e o aumento do número de escolas.

Após a independência, em 1974, criou-se em Cói, o Centro de Formação de Professores Máximo Gorki. Foi uma extensão dos centros criados na Guiné-Conacri e do Centro de Jabadá, uma *zona libertada* da Guiné-Bissau, na luta de libertação.

Em 1980, foi criada em Bissau, a Escola Normal “17 de Fevereiro”, com o plano de estudos que vigorava em Portugal na altura. Este continua actualmente a formar professores do ensino básico, em Bissau.

O projecto C.E.P.I (Centro de Educação Popular Integrada), que inclui os Centros Experimentais de Educação e Formação (C.E.E.F), funcionou entre os anos 1977 até 1987. Surge no seguimento das medidas tomadas pelo governo da Guiné-Bissau no sentido de lançar, a título experimental, uma nova forma de educação destinada ao meio rural baseada na experiência das escolas de luta. A ideia era aliar a autogestão das aldeias e os conhecimentos ancestrais da população no que respeita ao relacionamento com o ambiente, às novas tecnologias favorecedoras da modernização.

O Curso Dirigido/ formação em exercício foi criado para que os professores que possuíam habilitações académicas muito baixas (4^a e 6^a classes) e sem formação pedagógica pudessem receber formação a nível científico e pedagógico.

⁸ Para melhor compreender o funcionamento das escolas vide breve caracterização no anexo 4 na pág. 77.

4.7 - A formação de professores em serviço – Comissões de Estudo (COME)

A formação de um grande número de professores nas instituições atrás referidas após a independência, contribuiu para reequilibrar o número de professores com habilitações próprias nos diferentes níveis de ensino, principalmente no ensino básico. Contudo e, ainda com o objectivo de reduzir o número de professores sem qualificação no sistema de ensino, o Governo decidiu aliar à formação inicial, um programa de reciclagem e aperfeiçoamento em serviço. Daí a criação do programa das Comissões de Estudo (COME) para a superação dos professores em serviço.

O Programa de reciclagem e aperfeiçoamento em serviço, denominado COME, funcionava quinzenalmente, com um grupo de professores do ensino básico elementar (1ª a 4ª classe) que, dinamizados por um professor mais experiente, procediam à partilha de experiências, ao esclarecimento de dúvidas, à preparação conjunta de aulas, à planificação quinzenal das actividades, bem como a discussão dos documentos de orientação recebidos do MEN. As COME constituíam uma estratégia para a promoção da qualidade de ensino através de treino em serviço e de capacitação dos professores do ensino básico sendo que os professores animadores administrariam cursos multiplicadores em todas as regiões do país.

No entanto, um relatório do INDE indica que, de acordo com um estudo realizado em Outubro de 1995, pela divisão de Acções de Formações/ INDE, instuição responsável pela formação de professores em serviço, pesquisa educativa e desenvolvimento/ inovação curricular, alguns factores contribuíram para o insucesso e a consequente paralisação do programa, pelo que era necessário “repensá-lo e corrigi-lo”:

- a)** “Funcionaram sem nenhuma estrutura de apoio técnico-pedagógico;
- b)** Sem programa de formação, nem módulos e outros materiais para a consulta bibliográfica;
- c)** Nunca se chegou a atribuir um certificado de qualificação profissional conforme os trâmites da sua institucionalização;
- d)** A dada altura, estes encontros passaram a ter lugar nos dias úteis da semana sobretudo às segundas ou sextas-feiras resumindo-se apenas a planificações”.

(INDE. Comissões de Estudo – Passado e presente. S/D).

4.8 - Reactivação e aperfeiçoamento das COME

Em 2001, o MEN/INDE, criou um programa de reactivação e aperfeiçoamento das COME no quadro do Projecto de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Básico – Firkidja, financiado pelo Banco Mundial, para a realização de 23 sessões de formação em serviço para os professores do ensino básico de todo o país, até ao ano 2004. Pretendia-se, com esta acção, reactivar e melhorar a organização e o funcionamento das COME no âmbito da estratégia de formação global dos professores em serviço. Para a concretização deste programa de reactivação e aperfeiçoamento das COME, o INDE criou uma Equipa Técnica Central (ETC) constituída por um coordenador e quatro supervisores, que realizaram o processo de sensibilização e de organização dos trabalhos, juntamente com as Direcções Regionais de Educação (DRE), tendo ainda as equipas discutido em conjunto os objectivos e elaborado um mapa consensual da distribuição territorial e constituição das COME. Nestas sessões participaram entre 3.299 a 3.400 professores, sob a orientação dos coordenadores de círculo e de orientadores da prática pedagógica (Monteiro, 2005:89).

A avaliação e o seguimento das COME são feitas com base nos relatórios sobre o desenvolvimento das sessões elaboradas pelos coordenadores dos círculos, que o entregam aos inspectores/formadores identificados como elementos de referência das COME de cada uma das regiões e que, por sua vez, os fazem chegar aos supervisores da ETC juntamente com as fichas de presença de cada sessão.

O processo de reactivação das COME reflectiu-se nos seguintes aspectos fundamentais:

- Reorganização das actividades desenvolvidas ao longo das sessões de seis horas cada, dirigidos por seis elementos, sendo eles dois formadores/inspectores, responsáveis pela preparação e abordagem do tema da sessão, um coordenador do círculo cuja função é “guiar e facilitar o trabalho”, e por três Orientadores da Prática Pedagógica (OPP) do Ensino Básico, para apoiar nos trabalhos de planificação e concretização das aulas-modelo e moderar as trocas de experiência.

- Redistribuição das COME tendo em conta a localização territorial e o número de professores nas escolas, de forma a reuni-los para a rentabilização dos recursos humanos e materiais e facilitar o seguimento e a supervisão das actividades.

- As sessões decorrem (de uma forma geral) com o apoio de materiais didáticos e pedagógicos, entre os quais um programa de formação, planos detalhados de sessão, programas do Ensino Básico e, manuais de consulta concebidos por técnicos do INDE, ETR e outras entidades ligadas a esta área científica e pedagógica.

- Atribuição de um subsídio monetário a todos os participantes por cada sessão das COME, incluindo os inspectores/formadores de forma a cobrir as despesas de deslocação destes aos círculos das COME.

Cada sessão conta com as seguintes actividades: Apresentação e debate de um tema científico por um formador local nas duas primeiras horas; Planificação de aulas para os próximos 15 dias; preparação de uma aula-modelo por grupos e sua apresentação por um dos elementos com o apoio dos (OPP); Troca de experiências entre os professores participantes do círculo. Os exercícios de planificação e concretização das aulas-modelo e, ainda de troca de experiência, são desenvolvidos num segundo momento com a duração de quatro horas.

Como objectivos deste programa das COME, o INDE/MEN apresenta os seguintes: **1.**“Estudar de forma sistemática e articulada, os programas escolares em vigor no Ensino Básico; **2.** Analisar os métodos de ensino, seus processos e aplicação do trabalho diário; **3.** Reunir progressivamente os conhecimentos da nova pedagogia, para elevar o nível profissional dos professores, nomeadamente a metodologia de multiclasse; **4.**Trocar experiências na aplicação de técnicas e métodos de ensino, tendo em conta as inovações e experiências levadas a cabo pelo MEN e outros intervenientes no sector educativo; **5.** Realizar a planificação quinzenal das lições de acordo com a programação; **6.** Estimular o gosto pelo estudo individual, orientado para a elevação dos conhecimentos pedagógicos e científicos, relativos à utilização dos manuais escolares e outros materiais de índole pedagógico; **7.** Reunir-se em cada 15 dias, antes da sessão da Comissão, com todos os OPP das fases em coordenação e os formadores locais, com a finalidade de planificar e unificar as actividades a desenvolver na próxima sessão; **8.** Organizar as actividades dos círculos das COME; **9.** Avaliar as sessões das COME em colaboração com os OPP de fases.” (INDE. COME - Linhas Gerais. Bissau. 2002).

No que toca aos instrumentos de acompanhamento e avaliação das actividades de formação em serviço e ao funcionamento das COME, a Unidade de Coordenação do

Projecto (UCP) Firkidja construiu as “*Fichas de Seguimento e Apoio às sessões e ao programa das COME*” nos diferentes níveis.⁹

Um outro instrumento fundamental para a orientação e o desenvolvimento das sessões das COME, a nível de conteúdos, é o Dossier Pedagógico, construído para a auto-formação do professor. Trata-se de uma colectânea de textos didáctico/pedagógicos produzidos pelos autores do programa de reactivação das COME e por várias outras entidades no país. O Dossier é constituído por um programa de formação, o guia do professor para a consulta dos materiais adoptados, os manuais e os módulos de formação. Não obstante, por motivos de economia de recursos materiais, os instrumentos utilizados não são actualizados com a frequência necessária.

O programa de formação explicita os conteúdos temáticos e a carga horária por área: planificação: 18 horas; Avaliação: 12 horas; LP: 18 horas; metodologias (LP 2, Matemática, Ciências Integradas, Turmas Multiclasses e Expressões): 12 horas e, ainda, os objectivos gerais e específicos por área.

Em suma e, de acordo com a FEC, as COME “desempenham uma dupla função no sistema educativo: a) permitem que as instituições estatais desempenhem funções de coordenação e supervisão; b) proporcionam a professores isolados e sem recursos uma oportunidade para suplantarem as suas dificuldades. Para além do facto destas constituírem momentos de formação considerados de grande interesse pelos professores, há também um outro factor que contribui para este fenómeno: a participação nas COME é uma condição requerida pelo MENES na selecção de professores para as formações promovidas pelo Ministério da Educação e a UNICEF, em Bissau, durante as férias grandes.” (FEC, 2007:14).

⁹ **a)** Ficha de seguimento e apoio às sessões onde é feito o registo dos temas e os conteúdos abordados em cada sessão, o número de professores participantes, assim como a identificação dos coordenadores de círculo, os OPP e o formador. Nesta ficha é também feito o registo de informações relativas ao desenvolvimento das sessões, como as estratégias, as dificuldades encontradas, as sugestões e o relatório de visita; **b)** Ficha do desempenho dos professores nas COME em que é registado notas sobre o desempenho dos professores durante as sessões das COME, nas actividades de simulação/ concretização da aula modelo e o seu progresso, para a sua análise pelos coordenadores dos círculos, os OPP ou os supervisores da ETC; **c)** Ficha de auto-avaliação para os professores sobre o seu desempenho na sala de aula e suas sugestões para a melhoria de situações difíceis na sala de aula; **d)** Ficha de observação de aulas criada pela ETC do INDE, preenchida pelo inspector/formador, OPP ou coordenador do círculo, registando dados relativos ao desempenho do professor na sala de aula, servindo também para medir o impacto da formação na prática lectiva dos professores; **e)** Ficha de Seguimento e apoio à implementação do programa das COME é um documento que contém as orientações para a realização das acções e as análises dos relatórios fornecendo informações sobre a ligação entre o INDE e Firkidja.

CAPÍTULO V

5 - METODOLOGIA

5.1 - Caracterização do estudo

O presente estudo incidiu na formação de professores do ensino básico ministrada pela ETR de Bafatá. A recolha de dados ocorreu no ano lectivo 2007/2008 e participaram neste estudo 15 formadores da ETR de Bafatá.

Integra componentes de uma investigação quantitativa, assumindo um carácter fundamentalmente descritivo e de inferência. Os instrumentos de recolha de dados foram os inquéritos formados por questões fechadas.

5.2 - Contexto de pesquisa

O contexto escolhido para este estudo foi a DRE, local de concentração e trabalho conjunto dos formadores da ETR de Bafatá (ETR). A ETR de Bafatá é composta por 16 técnicos dos quais fazem parte o DRE (representante local do MEN), os formadores/inspectores e o Estatístico Regional. Normalmente, os técnicos da ETR apresentam um nível académico e experiência profissional mais elevados em comparação aos professores do ensino básico e secundário. A função da ETR é de dar formação e apoio técnico descentralizado aos professores do Ensino Básico e Secundário,¹⁰ através de acompanhamento e supervisão destes nas escolas e pontualmente aos dinamizadores dos círculos das COME (Coordenadores dos círculos e OPP), no processo da formação em serviço. Estão distribuídos um ou dois membros por círculo das COME com a missão de apoiar o professor no seu processo de reciclagem e de superação académica e pedagógica. No quadro de formação em serviço, para além dos encontros quinzenais das COME e das visitas de acompanhamento e supervisão, os professores de escolas oficiais e comunitárias do Ensino Básico em serviço frequentam, num determinado período das férias lectivas, um curso intensivo de reciclagem organizado pelo MEN/INDE através das DRE e das entidades que intervêm na área de educação de cada região com vista a actualizar e adquirir novas competências científicas

¹⁰ Dos 16 membros da ETR, apenas 2 actuam no nível secundário há cerca de 2 anos, dando apoio a professores de dois Liceus da região, encontrando-se muitas actividades deste nível em experiência.

e pedagógicas. As actividades de formação e aperfeiçoamento dos professores são normalmente realizadas pelo MEN através da DRE local com o apoio de vários parceiros nomeadamente a Volunteer Services Overseas - VSO (ONG inglesa que actuou a nível de formação de professores do ensino secundário na área de matemática e ciências, nas regiões de Bafatá, Cacheu e Oio); a SNV (Serviço Holandês para a Cooperação e Desenvolvimento que intervêm através da realização de formações durante o ano lectivo nas áreas de pedagogia e de gestão da UAP); o PAM (programa Alimentar Mundial que intervêm na educação de base apoiando as cantinas escolares, a alfabetização e a formação vocacional das regiões de Bafatá, Gabú e Quínara); a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância, que actua na promoção da escolarização das raparigas e no aperfeiçoamento técnico e académico do corpo docente, através formações intensivas no período das férias lectivas); a Plan Guiné-Bissau, (ONG internacional com representação guineense, de desenvolvimento comunitário); a Fundação Evangelização e Culturas, (ONGD portuguesa, instituída pela Igreja Católica Portuguesa e que intervêm em diversos sectores, principalmente a educação); o Instituto Camões (uma instituição portuguesa tutelada ao MEN e que apoia projectos ligados à promoção e divulgação da LP assim como a formação de professores de LP no exterior)¹¹. Estas relações de parceria e de apoio foram realizadas de acordo com a declaração das “*Orientações gerais para o Ensino e Formação do ano lectivo de 2000/2001*”, em que o MEN se comprometeu a “promover a participação da comunidade e responsáveis locais e a criação de parcerias com as ONG, instituições religiosas e individualidades interessadas, destinadas a experimentar novos modelos de gestão escolar baseados numa maior autonomia e desconcentração dos centros de decisão”. Participaram neste estudo quinze formadores/inspectores da ETR de Bafatá que leccionam nas áreas de didáctica e pedagogia, ciências exactas e LP. Cinco elementos são formadores efectivos da LP. É importante referir que o grupo é constituído exclusivamente por indivíduos do sexo masculino, não havendo nenhuma

¹¹ As entidades referidas exercem as suas intervenções na região de Bafatá à excepção da VSO, que encerrou em 2006. Vide descrição da Plan GNB; FEC, IC e VSO no anexo 3, na pág. 70.

mulher. Os formadores da ETR recebem formações específicas pontuais organizadas pelas entidades atrás referidas.

Gostaríamos que o número de formadores que constituíram o *corpus* metodológico fosse mais alargado para que pudesse haver maior representatividade da realidade. No entanto, os resultados do estudo não deixarão de se apresentar como uma resposta possível a um conjunto de questões que terão significado específico face à impossibilidade de realizarmos um trabalho a nível nacional.

5.3 - Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados optámos pela realização de um questionário que foi aplicado aos formadores da ETR de Bafatá, de várias áreas disciplinares e normalmente, geograficamente dispersos pelos sectores da região. O questionário começa com um levantamento de dados pessoais em que se questionam os formadores acerca das suas LM e a sua aprendizagem e vivência com a LP. Posteriormente, apresenta questões no âmbito do ensino-aprendizagem da LP a nível de quatro aspectos: experiência de formação e actualização, recursos materiais e didácticos, factores de sucesso e insucesso e as motivações dos formadores para o exercício da sua profissão.

5.4 - Recolha de dados

Os dados obtidos através do questionário, foram recolhidos entre princípios de Dezembro de 2007 e meados de Janeiro de 2008. O questionário foi aplicado, pessoalmente pela investigadora aos formadores da ETR que, no ano lectivo 2007/2008, prestavam serviço na região de Bafatá, sendo-lhes apresentado numa breve conversa, os objectivos do trabalho e as orientações para a resposta das questões. Os questionários foram preenchidos numa sala da DRE de Bafatá onde estavam presentes a investigadora e oito dos dezasseis formadores que compareceram. Dos restantes formadores, sete responderam os questionários em datas posteriores, de forma individual, tendo sido entregue cerca de um mês após a data inicial. O tempo demorado a responder presencialmente, levou cerca de uma hora. É de salientar que antes da aplicação dos questionários aos formadores, contactámos a DRE para dar a conhecer os objectivos da

nossa deslocação à Guiné-Bissau e pedir autorização para a aplicação dos questionários, o que foi aceite. Foram então acertados os pormenores relativos à aplicação dos questionários (dia e hora) com o respectivo público.

5.5 - Apresentação e Análise de dados

A informação proveniente do questionário foi submetida a uma análise de conteúdo, sendo criados quadros e gráficos para a organização da informação com o auxílio do programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para o tratamento estatístico. A organização dos dados obtidos foi realizada em cinco partes distintas que descreveremos de seguida.

Relativamente à **identificação dos inquiridos**, a amostra é constituída por 15 elementos, dos quais, tal como referimos anteriormente, a totalidade pertence ao género masculino (100%; n=15). Em relação à idade, verifica-se que a maior parte dos formadores apresenta entre os 41 a 50 anos (80%; n=12), seguindo-se aqueles que têm entre os 51 anos e 70 anos (13,3%; n=2). Apenas um elemento representa o grupo etário mais baixo, de 31 a 40 anos de idade.

Quanto à LM, verifica-se que grande parte dos elementos é bilingue (5 elementos), já que indicaram que a sua primeira língua de comunicação é o Crioulo juntamente com outra língua (Crioulo+Mancanha 13,3%, n=2; Crioulo+Fula 6,7%, n=1; Crioulo+Mandinga 6,7%, n=1; e Crioulo+ Balanta 6,7%, n=1). A seguir, com a percentagem mais saliente encontram-se os indivíduos cuja LM é o Fula, (20%; n=3), seguindo-se os elementos que indicaram o Balanta, o Mancanha e o Manjaca, todos com 13,3% (n=2). Apenas um elemento (6,7%) indicou o papel como LM. Apesar da heterogeneidade deste grupo, os resultados confirmam a predominância do crioulo, a língua de comunicação inter-etnica, seguido do fula, uma das línguas dominantes da região.

Tratando-se de um contexto em que as LM são geralmente o crioulo e as outras LN, a maior parte dos formadores aprendeu a LP na escola (73,3%; n=11), e o correspondente a 20% (n=3) indicou que aprendeu a LP na escola e também com pessoas falantes do português. Apenas um indivíduo (6,7%) referiu que aprendeu a falar a LP com falantes de português. É ainda de mencionar que nenhum elemento assinalou

que aprendeu a falar a LP em casa, com a família, o que reforça a ideia referida no IV capítulo deste trabalho, sobre o facto de a grande maioria dos guineenses contactarem a LP, a sua LO, pela primeira vez em contexto formal, na escola.

No que toca à **experiência de formação e actualização**, a maioria dos inquiridos trabalha como Formador/Inspector da ETR num intervalo de 11 a 20 anos (66,7%; n=10), seguindo-se os elementos que exercem as funções de 6 a 10 anos (20%; n=3), e com a mesma percentagem (6,7%; n=1) surgem os participantes que indicaram o espaço de 2 a 5 anos e os que desempenham a profissão há menos de 1 ano.

Relativamente ao tempo em que exercem a função de formador da LP (que são apenas 5 elementos), constata-se que a categoria mais assinalada é a que apresenta o menor espaço de tempo, ou seja, o equivalente a 60% (=3) dos indivíduos que trabalham como formadores de LP exercem esta função de 2 a 5 anos (n=3). Os dois restantes elementos indicaram que desempenham a profissão de 6 a 10 anos (20%; n=1) e de 11 a 20 anos (20%; n=1).

Em relação ao nível máximo de escolaridade, observa-se que 26,7% (n=4) tem o nível de 10^a a 11^a classe + Tchico Té (Escola de formação de professores do Ensino Secundário); surgindo de seguida os elementos (20%; n=3) que possuem entre 10^a a 11^a classe + 17 Fevereiro (Escola de formação de professores do Ensino Básico). Destacam-se ainda elementos que referiram apenas a opção das Escolas Normais de Formação de professores do E.S.Tchico Té (13,3%; n=2), E.B. 17 Fevereiro (6,7%; n=1) e a restante percentagem (6,7%; n=1) encontra-se irramente distribuída pelas demais categorias presentes no quadro 2, (vide p. 98).

Verifica-se que a totalidade dos formadores de LP já participou num curso de formação específica de didáctica de LP (100%; n=5), considerando que tais actividades foram muito úteis para a melhoria da sua prática na formação e acompanhamento de professores (100%; n=5).

Quando questionados se para além da função de Inspector/Formador da ETR exercem outra actividade remunerada, os inquiridos responderam maioritariamente que não exercem outra actividade remunerada (60%; n=9). O equivalente a 20% (n=3) respondeu afirmativamente, e que a actividade é na área da educação (as actividades referidas são como director de escola, professor de português e sensibilizador comunitário para a escolarização de raparigas), enquanto que 13,3% (n=2) também

responderam que sim, mas indicando trabalhar fora da área da educação (administradores de outras instituições). Um dos elementos não respondeu a esta questão.

Em relação ao tempo que os formadores da LP dedicam quinzenalmente à formação desta disciplina, verifica-se que dos 5 elementos, as percentagens mais expressivas encontram-se nas categorias de 5 a 10 horas, e de 10 a 20 horas (ambas com 40%; n=2). Apenas um formador (20%) assinalou um espaço de tempo mais reduzido, indicando que dedica quinzenalmente até duas horas à formação de LP.

Relativamente às horas quinzenais que os indagados dedicam à preparação da formação, verifica-se que a percentagem mais evidente está centrada na categoria de 5 ou menos horas (35,7%; n=5). Seguidamente, encontram-se os elementos que dedicam de 5 a 10 horas quinzenalmente (28,6%; n=4), e os indivíduos cuja preparação demora duas horas ou menos são de 21,4% (n=2). Existe ainda um indivíduo que assinalou que dedica de 10 a 20 horas na preparação da formação, e outro indicou que faz a preparação de 20 a 30 horas em cada duas semanas.

A nível da actualização profissional dos formadores, se a grande maioria a realiza através de cursos de formação e aquisição de livros na sua área (40%; n=6), 4 elementos (26,7%) vão mais além na sua procura de informação e de actualização, procurando combinar cursos de formação com a aquisição de livros da área e de artigos do MEN. Como aspecto negativo, verifica-se que o correspondente a 13,3% (n=2) realiza a actualização unicamente através de cursos de formação, e a mesma percentagem faz a aquisição de livros da sua área. Curiosamente, o formador restante (n=1) referiu reciclar os conhecimentos apenas através de artigos do MEN. Para além da participação nas formações intensivas na época das férias lectivas, todos os formandos inquiridos, à excepção de um, participam nas formações pontuais que lhes são oferecidas pelo MEN/INDE e entidades parceiras. No entanto, verifica-se que apesar das dificuldades encontradas ao longo do seu percurso profissional, alguns elementos do grupo praticamente não tomam iniciativas nem valorizam outras formas de formação nomeadamente a pesquisa/investigação, aspecto que não só depende muito de cada formador, dos seus interesses profissionais, motivações e dinamismo como também da sua capacidade de organização e de autonomia para a procura de meios de informação e de auto-formação e para a investigação. É importante que o professor seja activo no

processo de formação contínua desde a concepção, acompanhamento, regulação e avaliação, que tenha uma formação geral e harmoniosa que permitam o seu desenvolvimento pessoal, profissional e da escola como organização (Nóvoa, 1991 e Pacheco, 1995).

A maioria dos formadores não considera que o tempo disponibilizado para a formação de LP durante as COME (duas horas quinzenais) seja suficiente para o desenvolvimento dos conteúdos programados, já que o correspondente a 88,9% das respostas válidas obtidas nesta questão (n=8) respondeu negativamente apresentando as seguintes justificações: “a heterogeneidade dos níveis exige muito mais trabalho; o baixo nível académico; a falta de conhecimentos pedagógicos dos professores comunitários; há insuficiência de programas, falta de módulos e textos para os professores que participam nas COME; é necessário dar mais tempo à língua para poder-se tratar dos conteúdos programados”. Apenas um inquirido respondeu que o tempo disponibilizado para a formação é suficiente (11,1%), e adiantou que se trabalha o suficiente com os professores as metodologias propícias para o ensino da LP. Parece-nos que isso reflecte-se no facto de este formador possuir uma orientação permanente e formação especializada em LP como L2, colocando-o em vantagem em relação aos seus colegas que, apesar da preparação nesta área (pontuais durante o ano lectivo e nas férias) e da consciência que possuem das suas competências e das necessárias para o exercício desta função de formador, encontram maiores dificuldades e uma certa falta de orientação para a conciliação das teorias adquiridas à sua prática profissional, para o desenvolvimento do seu trabalho e no acompanhamento dos professores que trabalham nesta área de ensino e especialmente neste contexto de grande heterogeneidade e de múltiplas carências. Neste quadro, realçamos o papel do IC na promoção do ensino da PL2. Entretanto, parece-nos que será necessário repensar e reestruturar as formações de formadores para que estas não fiquem apenas pelas teorias mas em que haja momentos em que sejam discutidas e conciliadas teorias e práticas e em que os formadores se sintam orientados e acompanhados e não apenas avaliados, pois a formação não deve ser vista apenas uma modesta reciclagem, mas como um processo contínuo de formação teórica e prática que se estenda ao longo de toda a carreira. (Alves, 1997). Portanto, a formação deve acompanhar os formadores na sua carreira para que consigam não só dar resposta às necessidades da sua própria formação como as do próprio sistema educativo.

No que concerne a avaliação da formação no fim das sessões de formação, todos (93,3%; n=14), à excepção de um (6,7%), costuma realizar a avaliação do desenvolvimento das mesmas. Verifica-se que a forma mais frequente de realizar a avaliação é através do teste de avaliação final aos professores (28,6%; n=4). De seguida observa-se que 21,4% (n=3), realiza a avaliação de três formas: através do preenchimento de grelhas de avaliação fornecidas pelo Ministério da Educação, pelo teste final aos professores e pelo relatório de avaliação final. Existe ainda 14,3% (n=2) que realiza apenas o preenchimento das grelhas fornecidas pelo Ministério da Educação, e a mesma percentagem (14,3%; n=2) realiza apenas o relatório de avaliação final. Um elemento combina as grelhas de avaliação do Ministério da Educação com o teste de avaliação final, outro indivíduo combina as referidas grelhas com o relatório final, e o indagado restante combina o teste de avaliação com o relatório final (7,1% respectivamente). Os resultados mostram que há uma certa preocupação dos formadores em avaliar os conhecimentos dos formandos ao fim das sessões de formação, o que de certa forma pode contribuir para a preparação e o desenvolvimento das sessões seguintes. Porém, não há referências a avaliação das aprendizagens enquanto decorrem as sessões, talvez por falta de tempo e de hábitos.

Questionados se consideram que a participação dos formadores em formações específicas contribui para um desempenho mais eficiente nas sessões de formação e no acompanhamento de professores, todos concordaram mostrando ter a consciência da sua importância: (86,7%; n=13) concorda totalmente e só (13,3%; n=2) concorda apenas. Em relação à frequência com que costumam realizar a actualização profissional, as respostas indicaram que a maior parte dos formadores o faz uma vez por ano (85,7%; n=12). Um elemento faz a actualização de três em três meses (7,1%), e outro indivíduo que respondeu à questão assinalou que se actualiza sempre que tem oportunidade.

A maior parte dos formadores de LP (40%; n=3), considera suficiente o nível de conhecimento da LP dos formandos que frequentam as formações administradas pela ETR enquanto que outros dois (40%) o considera bom. Em relação ao domínio de LP deste grupo de professores no terreno, aquando da nossa experiência no terreno, verificámos que, embora haja uma heterogeneidade, o seu domínio situa-se entre o nível inicial (A1) e intermédio (B2) ou seja, se por um lado há professores que conseguem comunicar de forma livre e espontânea outros só o conseguem fazer de forma mais

básica apresentando dificuldades de expressão, interpretação e compreensão oral e escrita. Isso constitui um problema para o ensino-aprendizagem da própria língua portuguesa e dos outros conteúdos nessa língua na Guiné-Bissau. Desta forma, é importante que os professores de PL2 possuam o conhecimento e domínio avançados da língua, para que sejam capazes de tornar esse conhecimento acessível e compreensível para os alunos.

Em relação aos **recursos materiais e didáticos**, para a preparação e planeamento das aulas de LP, praticamente todos os formadores consideram que a biblioteca da região de Bafatá tem material actualizado e adequado ao contexto sociocultural: para 78,6% (n=11) os materiais são adequados ao contexto socio-cultural; um referiu que tem material actualizado para a sua pesquisa, outro referiu que tem material actualizado e adequado ao contexto socio-cultural. Contrariamente, o formador restante assinalou que o material existente não é actualizado nem adequado ao contexto socio-cultural (com 7,1%; n=1 respectivamente).

Através do quadro 7, (vide p.102) é possível observar que materiais os formadores têm à disposição para as aulas da LP. Assim, observa-se que a percentagem se encontra distribuída irremediavelmente pelas categorias presentes no quadro (20%; n=1), mas denota-se que os materiais mais disponíveis são o livro do formador, o dicionário e a gramática de LP, já que estes marcam presença em todas as categorias. Também há quem utilize o livro do formando e o prontuário. No entanto, os materiais menos disponibilizados são o computador, o vídeo e as cassetes, já que apenas um elemento fez referência a esses materiais. À excepção de uma, as respostas a esta questão confirmam a carência de recursos e as dificuldades encontradas pelos formadores e professores desta região a nível de materiais didáticos para a sua auto-formação, preparação e o desenvolvimento das suas aulas. Por outro lado, as respostas dos inquiridos confirmam a tendência de um certo número de formadores que, pela insuficiência de formação, experiência e de instrumentos de orientação, limitam-se a viver o dia-a-dia e a seguir os programas e os manuais a que têm acesso e que utilizam como únicos recursos didáctico-pedagógicos, havendo ausência de reflexão, criatividade no seu trabalho e, conseqüentemente a falta de preocupação na produção e utilização de materiais didáctico-pedagógicos para facilitar a aprendizagem dos seus formandos. Parece-nos que ainda há um trabalho a fazer no que toca à reflexão dos formadores de

modo a que consigam pensar e repensar a sua prática sendo capazes de aplicar e adequar à sua realidade de sala de aula as teorias que vão adquirindo ao longo do seu percurso profissional no sentido de melhorar a qualidade do seu ensino. (Schön, 1987 e Zeichner, 1993). Ao serem orientados para a prática reflexiva, os formadores da ETR serão levados a reflectir, de forma individual ou em grupo, sobre o que ensinam, como e a quem ensinam, de modo a poderem desenvolver esse processo ao longo do tempo, tornando-se cada vez mais responsáveis pelo seu próprio crescimento e enriquecimento pessoal, pois estarão a desenvolver o seu saber, saber-fazer e o saber-ser que os ajudarão a lidar com o seu trabalho em contexto escolar.

Também se verifica que as condições materiais (logística, materiais didácticos, entre outras) necessárias para a aplicação prática dos conteúdos programados na disciplina de LP, disponibilizadas pelo MEN, costumam estar “poucas vezes” (60%; n=3), ou “raras vezes” (40%; n=2) disponíveis. E quando os materiais são disponibilizados, consideram-nos actualizados e adequados ao contexto sócio-cultural.

Em relação à pertinência dos temas, da linguagem, dos conteúdos e da utilidade específica dos manuais/materiais disponibilizados para as sessões de formação, a maioria dos formadores considera que a pertinência é boa (60%; n=9), e o equivalente a 26,7% (n=4) designou-os como muito bom. Apenas, uma minoria, 2 elementos (13,3%) atribuem o nível razoável aos materiais/manuais disponibilizados para as sessões de formação. As respostas vão, de certa forma, ao encontro das questões anteriores em que, à excepção de um formador, todos confirmam a existência de materiais didácticos actualizados e adequados ao contexto sociocultural.

Para além dos materiais disponibilizados pelo MEN, a maioria dos formadores afirmou utilizar outros (73,3%; n=11), sendo os materiais descritos por eles os seguintes: tampinhas ou cartões de sílabas; materiais do IC; módulos e cadernos de exercício fornecidos pelo IC; livros pedagógicos; cartazes e alguns materiais didácticos; dicionários e gramática; livros da área; módulos elaborados pela ETR de Bafatá; pauzinhos, pedrinhas e cartões. Por outro lado, 4 formadores (26,7%) referiram não utilizar outros materiais que não sejam atribuídos pelo MEN. É interessante pois, se a grande maioria tenta construir ou recorrer a materiais disponibilizados por outras instituições, como o IC, uma percentagem significativa não o faz optando apenas por utilizar os materiais do MEN já que os acham “suficientes” ou “bons”.

Quanto à preparação e disponibilização de materiais de apoio ou textos de consulta e de aprofundamento dos temas no desenvolvimento das sessões de formação pelos formadores, constatámos que existe uma contradição nas respostas: se por um lado 46,7% (n=7) dos formadores referiu que costuma preparar “sempre” e disponibilizar materiais de apoio para os professores, ou textos de consulta e de aprofundamento dos temas no desenvolvimento das sessões de formação, por outro lado, mais de metade do grupo mencionou que “poucas vezes” (33,3%;n=5) ou “raras vezes” o faz (20%; n=3). O mesmo acontece em relação à construção de materiais didácticos para a concretização das sessões de formação, em que 60% (n=9) dos formadores respondeu que costuma construir “sempre” os materiais didácticos enquanto que um número considerável 40% (n=6) respondeu negativamente.

Quanto **aos factores de sucesso e insucesso**, referindo-se aos aspectos que mais influenciam o seu trabalho de forma positiva, os formadores indicam a sua formação académica (em que todos os elementos que assinalaram esta opção consideram-na a “mais importante”, 100%; n=3), e as formações de capacitação e reciclagem recebidas (em que 60%; n=3, consideram mais importante e 40%; n=2 indicaram importante). A seguir, o material didáctico utilizado é considerado importante por todos os elementos que assinalaram esta opção (100%; n=2), e a sua competência e experiência anterior como professor é o factor mais importante para 40% (n=2), sendo também menos importante para a mesma percentagem, e importante para 20% (n=1).

Quanto aos factores que influenciam negativamente o seu trabalho, a baixa formação académica (100%; n=2 em mais importante); as formações de capacitação e reciclagem insuficientes (100%; n=3 em importante); a fraca competência e experiência como professor (100%; n=2 em mais importante); o fraco domínio da LP (100%; n=2 em mais importante); bem como o fraco domínio dos conteúdos apresentados (100%; n=2 em mais importante) são os factores que os inquiridos consideram que mais influenciam negativamente o seu trabalho. Curiosamente, é consensual nestes formadores que os factores que exercem menos influência negativa sobre o desempenho do seu trabalho são o material didáctico utilizado inadequado e o fraco domínio das metodologias do ensino da LP. Verifica-se aqui mais uma vez a necessidade de reflexão da prática do formador e a consciencialização da importância da conciliação das teorias aprendidas nas formações de capacitação e reciclagem com o seu desempenho pessoal

e a utilização de metodologias de ensino da LP neste contexto. E a importância da utilização de materiais didáticos na sala de aula para facilitar o ensino- aprendizagem.

Pretende-se saber quais são os conhecimentos que os participantes consideram mais importantes e menos importantes que um professor de LP deve possuir em contexto de trabalho. Assim, verifica-se que a pedagogia/didáctica do português e o domínio da língua foram consideradas mais importantes: a pedagogia/didáctica do português foi considerado o factor “mais importante” por 63,6% das respostas válidas (n=7). O número correspondente a 27,3% (n=3) considera este conhecimento “importante” e apenas 9,1% (n=1) indicou que é “menos importante”. Seguidamente, surge o domínio da LP com 46,2% (n=6) de inquiridos que consideram “mais importante” e 53,8% (n=7) que assinalaram que é “importante”. Já a experiência prática de sala de aula apenas foi considerado o factor “mais importante” por 18,2% (n=2), é “importante” para 36,4% (n=4), e a maioria considera este factor como “menos importante” (45,5%; n=5). Por fim, surge a vivência em países de LP, que todos os inquiridos consideraram como o factor “menos importante” (88,9%; n=8) à excepção de um elemento que indicou que é “mais importante” (11,1%).

Contrariamente, quanto aos conhecimentos que os formadores consideram que foram determinantes para a sua selecção para formador de LP, observa-se que a totalidade dos formadores de LP indicou que as suas experiências anteriores como professor foram determinantes (100%; n=5). De seguida, a opção indicada foi o seu domínio da LP (60%; n=3), e por fim, os seus conhecimentos didácticos/pedagógicos (40%; n=2).

Em relação às dúvidas e/ou dificuldades sentidas em relação aos conteúdos abordados nas sessões de formação, a maior parte dos formadores referiu já sentir dificuldades ou dúvidas em relação aos conteúdos a abordar nas sessões de formação, embora “poucas vezes” (80%; n=12). Apenas um elemento mencionou que “nunca” teve dificuldades ou dúvidas (6,7%), e outro indicou sentir dificuldades “muitas vezes”. Um indagado não respondeu à questão.

Como forma de ultrapassar as dificuldades, dos formadores que já tiveram dificuldades ou dúvidas sobre os conteúdos a abordar nas sessões de formação, a maioria referiu que procura discutir com os seus colegas sobre o assunto como forma de resolver o problema (46,7%; n=7). O equivalente a 33,3% (n=5) indicaram que, para

além de discutir o assunto com os colegas, procuram esclarecer as dúvidas através de livros aos quais têm acesso. Um elemento assinalou que apenas esclarece as dúvidas nos livros a que tem acesso (6,7%), e 13,3% (n=2) indicou que para além de discutir o assunto com os colegas, procura esclarecimento junto dos livros e se não ficar elucidado omite as partes em que tem dúvidas nas sessões de formação (esta é a opção “a”, que não consta no quadro porque nenhum elemento a indicou separadamente).

No que concerne as dificuldades normalmente apresentadas pelos formandos (professores), foram apresentados uma série de factores, nos quais os formadores indicam a frequência com que os mesmos podem comprometer o sucesso do seu trabalho. Deste modo, verifica-se que as dificuldades que mais podem comprometer o sucesso nas formações são a expressão oral deficiente (em que 46,2%; n=6 assinalaram “sempre” e 53,8%; n=7 indicaram “por vezes”) e a expressão escrita deficiente (cuja percentagem se divide entre o “sempre” e a categoria “por vezes” com 50%; n=6). De seguida, surge o fraco domínio das regras gramaticais (em que 38,5%; n=5 referiam comprometer “sempre” e 61,5%; n=8 “por vezes”); a leitura pouco expressiva e entoada (33,3%; n=4 em “sempre” e 66,7%; n=8 em “por vezes”); os erros de ortografia e a escassez de vocabulário (com 91,7%; n=11 e 85,7%; n=12 respectivamente na categoria “por vezes”). Quanto à interpretação e compreensão oral e à interpretação e compreensão escrita, verifica-se que existe uma pequena percentagem na categoria “nunca” (8,3%; n=1 e 18,2%; n=2), mas na interpretação e compreensão oral existe 75% (n=9) em “por vezes”, e na interpretação e compreensão escrita as percentagens mais salientes estão em “por vezes” e “sempre”, com 45,5% (n=5) e 36,4% (n=4) respectivamente, pelo que se pode afirmar que de certa forma, todos os factores apresentados são comprometedores do sucesso das formações, embora valorizem mais as competências de comunicação escrita (expressão, compreensão e interpretação) do que de comunicação oral e do léxico. Tratando-se de um contexto em que há uma grande preocupação em preparar os alunos para que possam comunicar dentro e fora da sala de aula torna-se necessário valorizar as quatro competências comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever) para que os formandos possam compreender e desenvolver a LP sem grandes dificuldades, sendo pertinente a integração e exercício da oralidade ao longo de todo o processo de aprendizagem da língua (Gomes, S/D).

Para explicar as causas do insucesso na área de LP, na formação de professores na região de Bafatá, foi pedido aos formadores para assinalarem a sua posição considerando alguns factores que foram apresentados. Desta forma, observa-se que os inquiridos tendem a discordar que as causas do insucesso estejam relacionadas com os conteúdos programáticos que são inadequados às necessidades dos professores (já que a maior percentagem está no discordo com 66,7%; n=8). Também tendem a discordar que o insucesso esteja relacionado com os conteúdos programáticos que são inadequados ao contexto socio-cultural dos professores (33,3%; n=4 em discordo totalmente e 41,7%; n=5 em discordo). Também não concordam que o insucesso está relacionado com a sobrecarga de trabalho do formador, que dificulta a planificação e a preparação de aulas (38,5%; n=5 discorda totalmente e 46,2%; n=6 discorda), nem que esteja relacionado com os métodos utilizados pelos formandos para o desenvolvimento dos conteúdos (69,2%; n=9 discordam com a alegação). Os inquiridos tendem a concordar que as causas do insucesso estão relacionadas ao não cumprimento dos conteúdos programáticos (41,7%; n=5 em concordo e 33,3%; n=4 em concordo totalmente), com a grande dificuldade que os professores apresentam no domínio da língua portuguesa (69,2%; n=9 concorda e 23,1%; n=3 concorda totalmente) e ao baixo salário que gera a insatisfação e desmotivação para a actividade de docente (38,5%; n=5 concorda e 38,5%; n=5 concorda totalmente). Curiosamente apresentam uma divisão de opinião no que concerne a ligação das causas do insucesso com o desinteresse e a falta de esforço dos professores por não sentirem necessidade de utilização da LP, já que o correspondente a 41,7% (n=5) discorda com a afirmação e 50% (n=6) concorda com a mesma. As respostas desta questão coincidem com as questões grupo V deste questionário em que os professores assinalam a LP como a última razão para o exercício da sua profissão, mas por outro lado, contrasta com algumas questões deste ponto do questionário em que os formadores afirmam que o ensino da LP é importante para a melhoria da qualidade de ensino na Guiné-Bissau, já que 86,7% (n=13) concordou totalmente e 13,3% (n=2) concorda com a afirmação.

Todos os formadores de LP afirmam que as metodologias utilizadas nas suas actividades de formação e acompanhamento de professores desenvolvem as diferentes competências comunicativas em LP, isto porque 80% (n=4) assinalou que concorda totalmente, e os demais 20% (n=1) indicaram que concorda. Da mesma forma, todos os

inquiridos da amostra concordam que nas suas formações existe transparência e organização suficientes na apresentação dos diferentes conteúdos aos professores (60%; n=9 concorda e 40%; n=6 concorda totalmente).

Questionados se consideram que o trabalho desenvolvido na área de LP tem continuidade noutra (s) disciplina (s), a totalidade dos formadores respondeu afirmativamente (100%; n=15), indicando que essa continuidade pode acontecer na “matemática (por exemplo, na ordenação dos números); é necessário para a compreensão e interpretação dos problemas de matemática; permite compreender e desenvolver os conhecimentos noutras áreas; através da interdisciplinaridade; para a comunicação oral e escrita; permite os professores superarem na língua; útil para a utilização da língua portuguesa noutras áreas disciplinares; o domínio do português influencia de forma positiva a aprendizagem de outras disciplinas; é a língua de transmissão de qualquer disciplina no processo de ensino-aprendizagem; porque se não dominar a língua é difícil transmitir os conteúdos de outras disciplinas; facilita a compreensão das outras áreas curriculares...”.

Verifica-se também que os formadores de LP nas suas actividades de formação e acompanhamento dos professores utilizam alguma estratégia para a divulgação/promoção do ensino e utilização da língua portuguesa, já que todos os elementos responderam afirmativamente (100%; n=5).

Quando lhes foi pedido para exemplificarem quais as estratégias que utilizam na divulgação e promoção do ensino da língua portuguesa, obteve-se o seguinte conteúdo: “aula de reflexão com base no programa e ficha de acompanhamento; concurso de comunicação em português entre turmas; jogo de descoberta de significado de palavras difíceis; comunicação na rádio sobre a importância da utilização da língua portuguesa em todos os momentos e todos os lugares; pedir aos professores que utilizem o máximo que puderem a língua portuguesa nas suas aulas; avaliação das aulas no fim com os professores; identificação dos aspectos a melhorar; demonstração prática de modelos em que os professores têm maiores dificuldades”.

Relativamente aos métodos que os inquiridos recorrem mais frequentemente para o desenvolvimento das sessões de formação, observa-se que o método expositivo é por vezes utilizado pela maioria dos respondentes (61,5%; n=8). O método interrogativo é utilizado sempre pela maior parte dos participantes (60%; n=9), tal como acontece

com o método activo, em que 86,7% (n=13) da amostra refere que o utiliza sempre. Quanto ao método demonstrativo, também é utilizado sempre pela maior parte dos indagados, com a percentagem de 66,7% (n=10) nesta categoria. Assim, constata-se que os métodos activo e demonstrativo são os mais utilizados, seguindo-se o método interrogativo, e o expositivo é o que é menos frequentemente utilizado. Neste grupo de formandos existe uma enorme diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem e é através da escolha e da aplicação correcta dos métodos que o formador faz a gestão dessas assimetrias, tendo em atenção as características dos formandos. A nível da comunicação estabelecida nas sessões de formação e acompanhamento é possível constatar que o equivalente a 71,4% (n=10) refere que falam sempre em português dentro da sala de aula e 28,6% (n=4) diz que por vezes é que utilizam a língua portuguesa nas formações. Por vezes falam português dentro e fora da sala de aula enquanto decorre o trabalho (46,7%; n=7), e 33,3% (n=5) mencionou que falam sempre português nestas situações. Por outro lado, a percentagem de 42,9% (n=6) respondeu que nunca falam crioulo ou as línguas comuns dos professores na sala de aula sem nenhum recurso ao português, e a mesma percentagem refere que a situação ocorre por vezes. Porém, 38,5% (n=5) alegou que “Não estão muito preocupados em utilizar correctamente o português”, e a demais percentagem divide-se igualmente pelo nunca e pela categoria do por vezes, com 30,8% (n=4) respectivamente. Também se verifica que existe sempre o esforço de utilizar o português apesar das dificuldades que sentem (66,7%; n=10) e 33,3% (n=5) refere que o esforço acontece por vezes.

Também se constatou que os formadores de português concordam que as suas formações desenvolvem a capacidade de reconhecer elementos escritos e orais em língua portuguesa (60%; n=3 concorda e 60%; n=2 concorda totalmente). De igual modo, os formadores concordam que nas suas formações desenvolvem a capacidade de analisar a estrutura da frase ou partes de frase em língua portuguesa (80%; n=4 concorda totalmente e 20%; n=1 concorda). Também existe concordância com a questão que pergunta se os indagados consideram que nas suas formações desenvolvem competências metalinguísticas (gramaticais) em língua portuguesa, e 60% (n=3) concorda totalmente, enquanto que 40% (n=2) concorda.

Verifica-se alguma discrepância de valores na alegação que questiona se os elementos da amostra consideram que as suas actividades de formação e

acompanhamento são suficientes para preparar os professores para a sua prática lectiva de forma autónoma. Aqui, a maioria dos inquiridos concorda com a afirmação (53,3%; n=8 concorda e 13,3%; n=2 concorda totalmente), mas uma percentagem significativa (26,7%; n=4) assinalou que discorda com a situação, e um elemento não respondeu.

As respostas relativas às **motivações dos formadores** demonstram que a quase totalidade dos formadores da ETR de Bafatá encontra-se satisfeita com a sua profissão, já que 93,3% (n=14) respondeu afirmativamente, e o indivíduo restante não respondeu à questão. Das justificações alegadas pelos 14 elementos que estão satisfeitos, destacamos as seguintes: a contribuição para a melhoria da qualidade de ensino na Guiné-Bissau (3); o gosto / opção (4) e 3 elementos afirmam que com a sua experiência contribuem melhor do que ser um simples professor. Os formadores afirmam que a principal razão pela qual estão a exercer a função de Formador de LP é o gosto pela formação de professores, já que foi esta a opção mais vezes escolhida (assinalada por 80%; n=4). De seguida surge o gosto pelo ensino em geral (60%, n=3), e por fim e, curiosamente, o gosto pela disciplina de LP (40%; n=2). É interessante verificar que apesar de se sentirem motivados e atribuírem importância à LP, como se verifica nas respostas anteriores, ela (a LP) aparece aqui como a terceira e última razão pela qual exercem a profissão. Ninguém assinalou que a razão é a curiosidade ou a obrigação, embora estivessem presentes no questionário.

Em relação à promoção do ensino da LP junto dos professores da sua região, a maioria dos inquiridos afirma que não é perda de tempo (80%; n=12), justificando da seguinte forma: a) “Acho bom continuar a dar o meu esforço para a melhoria da qualidade de ensino da LP na região”; b) “Partilho a experiência com os progressos”; c) “É a área mais importante para o ensino-aprendizagem das outras áreas curriculares”; d) “Porque é um dever patriótico e profissional”; e) “Porque sinto gosto pela promoção do ensino da LP”; f) “Porque é o dever de um formador”; g) “Porque estou a tentar ajudar os professores no máximo que puder”; h) “A promoção é sempre útil”; i) “É a minha profissão”; j) “É necessária a partilha da experiência no domínio da LP com os mais necessitados para proporcionar um ensino de qualidade às crianças da região de Bafatá”; k) “Sem o domínio da LP não pode haver transmissão dos conteúdos de uma forma eficaz”; l) “Porque promover a LP favorece a aprendizagem de qualquer área curricular”.

CAPÍTULO VI

6. CONCLUSÃO

Na elaboração deste estudo que incidiu sobre o processo de formação contínua de professores do ensino básico administradas pela ETR de Bafatá, a pesquisa bibliográfica permitiu-nos proceder à revisão de questões teóricas (ensino-aprendizagem das línguas e a formação de professores) que serviram de base para este trabalho.

O estudo que realizámos permitiu-nos constatar que, de um modo geral, os formadores inquiridos consideram a sua formação contínua necessária e têm-na procurado por serem úteis e com incidência no seu exercício profissional. Esta formação passa pela participação em sessões de formação pontuais e alguma troca de experiências entre colegas. Contudo, de uma forma geral, parece-nos que falta uma base prática e a sua conciliação com as teorias apreendidas nas formações de reciclagem. Parece-nos também que falta a estimulação para a auto-crítica e a inovação, a preparação para a mudança, para o desenvolvimento de conhecimentos de forma autónoma e a troca de experiências, especialmente nas áreas do ensino da LP. Neste caso, pensámos que a formação contínua deve ser orientada para o desenvolvimento profissional dos formadores com vista à evolução e continuidade, afastando-se de uma reciclagem pontual ou de um mero complemento da formação inicial.

O estudo permitiu-nos perceber que o tempo disponibilizado nas COME para a formação da LP (duas horas quinzenais) não é suficiente para dar resposta às necessidades dos professores e para o desenvolvimento da LP devido à heterogeneidade dos professores desta região, o baixo nível académico e a falta de experiência nesta área, pelo que é necessário repensar e/ou dedicar mais tempo à formação e acompanhamento dos professores e dos próprios formadores da LP.

Podemos constatar que, pelo facto do MEN não conseguir dar uma resposta satisfatória na disposição de materiais didácticos para a formação de professores, o IC e outras instituições parceiras que disponibilizam centros de recursos e desenvolvimento educativos e materiais didácticos assumem um papel determinante no alargamento da oferta e da diversidade de materiais didácticos e bibliográficos nesta região.

É importante realçar que a noção que os formadores têm das causas do insucesso no ensino da LP em Bafatá estão relacionadas com a falta de cumprimento dos conteúdos programáticos e as grandes dificuldades que os professores apresentam em

LP. Também relacionam-se ao facto de não sentirem necessidade de utilização da LP e à desmotivação gerada pelo fraco salário. Na representação dos formadores inquiridos, os aspectos que influenciam de forma positiva para o ensino da LP na Região de Bafatá são a sua formação académica, as formações de capacitação e reciclagem recebidas e a seguir, os materiais didácticos utilizados nas aulas, considerando como influências negativas o fraco domínio da LP e das metodologias para o seu ensino neste contexto sócio-cultural e a baixa formação académica. Podemos constatar que as representações nem sempre são coincidentes com as práticas dos formadores nesta região. Por exemplo, a nível de metodologia de ensino, os formadores indicaram que desenvolvem sempre as quatro competências comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever) nas aulas de LP. Porém, as respostas não coincidem com a nossa experiência de trabalho e observação no terreno. O ensino da LP na Guiné-Bissau é geralmente baseado essencialmente no conhecimento das regras gramaticais e na escrita. Há uma tendência em decorar e expor as regras gramaticais para serem memorizadas pelos alunos pois, para além da insegurança na comunicação em LP, os professores não possuem orientações suficientes para o ensino desta língua com a metodologia de uma L2. Hymes (1972) afirma que saber uma língua implica mais do que saber as regras gramaticais (competência linguística) e chama a atenção para a importância das regras do uso linguístico (competência comunicativa). Outra questão não coincidente é a carência de materiais didácticos actualizados e adequados para este contexto.

Os resultados demonstram que as principais motivações para o desempenho da profissão de formador estão relacionadas com a sua vontade de contribuir com a sua experiência para a melhoria da qualidade de ensino no país e a opção pela profissão vem do gosto pelo ensino, pela formação de professores e pelo ensino da LP cuja promoção encaram como um dever cívico. No entanto, pensamos que as actividades de promoção do ensino da LP precisam ser reforçadas e alargadas, principalmente neste contexto sócio-cultural em que a LP chega a ser a terceira, quarta língua para a maioria da população escolar. Pensamos que a falta de domínio da LP no meio de professores emerge da falta de rigor que começa desde a sua entrada na escola, passando pelos cursos de formação inicial, arrastando-se e perpetuando-se na sua vida profissional. Este facto tem origem na indefinição de uma política para o ensino da LO, tendo em conta a dificuldade da sua aprendizagem por não se tratar de uma LM e de comunicação diária e

ainda na falta de uma metodologia específica de ensino, com materiais de apoio adequados à realidade cultural guineense que permitam que a adaptação à escola e à linguagem se realizem de modo a facilitar e ao mesmo tempo incentivar as aprendizagens (Lepri, 1987).

Do ponto de vista pedagógico, a língua deve ser encarada como meio de comunicação e como um instrumento que os alunos usam na escola para chegar ao saber, por isso, não pode ser um condicionalismo para o ensino-aprendizagem. Com efeito, para o sucesso do ensino da LP, defendemos uma maior cooperação entre a LP (LO e de escolaridade) e as LN (LM portadoras de um acervo cultural dos guineenses). Para tal, será necessário pensar num ensino bilingue, adaptado às diferentes características regionais do país, que valorize as LM dos alunos e assuma o ensino da LP como o ensino de L2. Assim, as LM seriam utilizadas nos primeiros anos de aprendizagem das crianças que não têm um domínio suficiente da LP para que tenham à sua disposição uma língua que serve de base à operacionalização cognitiva nas aprendizagens. A LP seria introduzida de forma gradual, no quadro do ensino bilingue.

Neste sentido, torna-se indispensável formar especialistas que possam estudar, instrumentalizar e estruturar as LN e criar materiais didáticos nas LN para que sejam introduzidas nas escolas. Por outro lado, considerámos imprescindível reforçar a formação de professores, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua e especializada, no que respeita à língua e linguística das LM e da LP e ao ensino-aprendizagem da LP com metodologia de L2 adaptado ao contexto sócio-cultural, aos perfis dos alunos e às finalidades educativas. Esta metodologia assentaria na aquisição da competência comunicativa que desenvolva a competência linguística, começando pela oralidade, ao léxico e à sintaxe de uma forma gradual, proporcionando a familiarização, construção e aquisição de habilidades comunicativas através da interacção e de situações reais de comunicação em ambientes multiculturais.

Considerámos ainda importante o reforço de recursos materiais e didáticos para a diversificação de instrumentos de ensino-aprendizagem da LP e uma definição clara das linhas de orientação pedagógica por especialistas na área. Isso deverá ser aliado a uma formação adequada que prepare os professores e formadores para serem autónomos na concepção, avaliação e correcção das suas práticas, de acordo com a sua realidade.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

METODOLOGIA:

REIS, Elisabeth. (1996). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

TUCKMAN, Bruce W. (2000). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DIDÁCTICA DAS LÍNGUAS:

AMENDOEIRA, Filipa e Ribeiro, Fernanda. (2000). *Português Língua Segunda: guia anotado de recursos*, Instituto de Inovação Educacional.

AMOR, Emília. (1993). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*, Lisboa: Texto Editora.

_____ (1991). *Língua materna e Ensino*. In Revista Noesis, nº21, Lisboa, (p. 59-60).

_____ (1999). Da língua materna à Língua Segunda. In *Revista Noesis, nº 51 II E, Lisboa, (p. 14-16)*.

_____ (1999). *Ensinar Português: Entre mares e continentes*. Aveiro: Universidade de Aveiro,

_____ (1999). Pode parar o táxi junto daquele carro azul? In *Actas do 2º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português. APP, Lisboa, (p.117-118)*.

_____ (2002). A língua portuguesa em Africa. In *Revista Internacional de Língua portuguesa, V. 1, nº2, Associação das Universidades de Língua Portuguesa, Abril*.

ANÇÃ, Maria Helena. (1991). Língua Materna e Ensino. Dossier Português Língua Não materna. In *Revista Noesis, nº21 (p.59-60)*.

_____ (1999). *Da Língua Materna à Língua Segunda*. In Revista Noesis, nº51 (p.14-16).

_____ (2002). *Didáctica do Português L2: dos contextos emergentes às condições de existência*. I Encontro Nacional da SPDLL. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

_____ (2005) *Comentário da Conferência de Maria José Grosso: O Ensino - Aprendizagem de uma Língua a Falantes de Outras Línguas*. In *Palavras*, nº27 APP, Lisboa, (p. 37 -39).

ANDERSON, Neil J. (2000). *The role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*. In *Eric Digest*, Brigham Young University.

ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS (2001). *Professores de Português: Quem somos? Quem podemos ser?*. Lisboa.

BROWN, H. DOUGLAS. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Prentice – Hall Regents.

BRUMFIT, C.J. & JOHNSON, K. (1979) *The communicative Approach to language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

BRUMFIT, C.J. (1985). *Reading Skills and the Study of Literature in a Foreign Language, Practice and Principle*. Pergamon Press.

BRUMFIT, C.J. Carter, R.A. (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford: OUP.

CANALE, M. e SWAIN M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and testing*. *Applied Linguistics*, Vol.1 nº1: p.1-47.

CASTELEIRO, J. Malaca. (1987). *Formar Professores de Língua Portuguesa: Com que linguística?* – MEN.

CAVACAS, Fernanda, (1994). *O Uso do Texto Literário no Ensino-Aprendizagem da Língua*. (Tese de Mestrado) Lisboa: FCSH – UNL.

_____ et al. (1988). *Nível limiar: Para o ensino e aprendizagem do português língua segunda e língua estrangeira*. Lisboa.

CHOMSKY, Noam. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachussets: The M.I.T. Press:

CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.

COSTA, Ana Lúcia e Gil, MAEQUES, Andrea Sofia. (2006). *4500 km de palavras em português*”. In *Planificação de um curso de Português Língua Segunda*. Lisboa: Universidade Internacional de Lisboa.

COSTA, Armanda. (2005). *Comentário*. In *A Língua Portuguesa: presente e futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- CRISPIM, Lurdes. (1994). Português, lingual oficial, lingual segunda. In Solla, Luísa(Orgs). *Antologia – Problemática do ensino da Língua Portuguesa em contexto lusófono: espaços, problemas e reflexões*. Volume II. Lisboa: ESE Setúbal.
- D. A. Wilkins. (1975). *Second-language learning and teaching*. London: Edward Arnold.
- DUARTE, Inês. (2000). *Língua Portuguesa: instrumentos de análise*. Lisboa: Univ. Aberta.
- DUARTE, Inês e MORÃO, Paula (org.). (2006). *Ensino de Português para o século XXI*. Lisboa: Edições Colibri.
- ELLIS, Rod. (1987). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- ELLIS, Rod, (2003). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- ESPERANÇA, Joaquim Manuel. (2006). *Ensino de Português como Língua Segunda: a escrita no processo de ensino-aprendizagem de adultos*. (tese mestrado). Lisboa: FCSH-UNL.
- FISHER, GLÓRIA et al. (1990). *Didáctica das línguas estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta.
- GALISSON, R. & Coste, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das línguas*. Trad. Adelina Angélica Pinto. Coimbra: Almedina.
- GARCIA, Carlos Marcelo. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GONÇALVES, Carolina Maria. *Português Língua Não materna: contributos para a aprendizagem de alunos africanos*. (Tese mestrado). Lisboa: FCSH-UNL.
- GONÇALVES, P. & DINIZ, M. (Orgs). (2005). A Língua Portuguesa no Ensino Primário. In *Portugues no Ensino Primário: estratégia e exercícios*. Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, (pp. 1-14).
- GROSSO, Maria José dos Reis. (2005). O Ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. In *Palavras nº 27, APP*, Lisboa, (p.31-36).
- HYMES, Dell. (1972). *On Communicative Competence*. In Pride J.B. e J. Holmes. *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- JOHNSON, K. (1994). *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KAIL, Michèle. Acquisition des Langues Secondes dans une Perspective Interlangues. In *Revue Française de Pédagogie nº 96*, Institut de Recherche Pédagogique, (p.67 -76).

KRASHEN, Stephen (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press.

KRASHEN, Stephen. (1985). *Language Acquisition and Language Education*. New York: Prentice Hall International.

LEIRIA, Isabel. (2005). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Investigação e Ensino*. In www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomático/03/portuguesLSeLE.pdf, acedido em Outubro 2007.

LEIRIA, Isabel at al. (2005). *Português Língua não Materna no Currículo Nacional. Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Ministério Educação.

LEIRIA, Isabel. (2006). *Léxico, Aquisição e Ensino do português Língua Não materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LEITE, Nina Virgínia de A. (1995). *O que é a Língua Materna?*. In Anais do IV Congresso Brasileiro da Linguística Aplicada. Campinas.

LOPES, Armando Jorge. (2002). O Português como Língua Segunda em África: Problemáticas de planificação e política linguística. In *uma política de língua para o português*. Lisboa: Edições Colibri.

MACHADO, Carmo Miranda. (2007). *Entre dois mundos, entre duas línguas – Escola e linguagem em três histórias de vida luso-africanas*. Lisboa: Edições Colibri.

MARQUES, Maria Emília Ricardo. (2003). *Português Língua Segunda*. Lisboa: Universidade Aberta.

MARTINHO, Ana Maria Mão-de-Ferro. (1995). *A Língua Portuguesa em África: Educação, Ensino, Formação*. Évora: Pendor.

MC LAUGHLIN, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.

MATEUS, Maria H. Mira et al. (Orgs.). (2003-2005). *Diversidade linguística na Escola Portuguesa*. (CD1 e CD2). Lisboa: ILTEC; DGIDC e F.C. Gulbenkian

MATEUS, M. H., ANDRADE, A. VIANA M. C. & ALINA, V. *Fonética, Fonologia e Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta

MATEUS, Maria Helena Mira e PEREIRA, Luísa Teotónio Pereira (orgs). (2005). *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri e CIDAC, (pp. 7 – 85).

- MATEUS, Maria Helena Mira (2002). *Uma política de língua para o português*. Lisboa: Edições Colibri.
- MENDES, Mafalda. (2005). Ir à Escola em Língua Segunda. In Mateus, Maria Helena Mira e PEREIRA, Luísa Teotónio Pereira (orgs), *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri e CIDAC, (pp. 113 – 135).
- MITCHEL, R. and MYLES, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold publishers.
- MONIZ, António et al. (2002). *Millennialang Professores de Língua face à Mudança*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- NGALASSO, Mwatha Musanji (1992). *Le concept de français langue seconde*. Études de Linguistique Appliquée. N° 88 (P. 27-38).
- PERES, J. P. e MOIA, Telmo. (1995). *Áreas críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- REIS, Carlos e Adragão, José Victor. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Univ. Aberta.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROULET, Eddy. (1980). *Langue Maternelle et langues Secondes: Vers une Pédagogie Intégrée*. Paris : Hatier – Credif.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima et al. (1989). *O Ensino – Aprendizagem do português. Teoria e Práticas*. Braga: Univ. Minho.
- SHARWOOD – SMITH, M. (1994). *Second language Learning, Theoretical Foundations*. UK Limited, Longman Group.
- STERN, H.H. (1991) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STEVICK, E. (1998). *Working with Teaching Methods: Whats at Stake?*. Boston: Heinle & Heinle.
- TAYLOR, D.S. (1988). *The Meaning and Use of the Term 'Competence' in Linguistic and Applied Linguistic*. Applied Linguistics, Vol.9 n°2. Oxford University Press.
- WALLACE, M.J. (1991). *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- WIDDOWSON, H. G. (1981). *Une Approche Communicative de l'Enseignement des Langues*. Paris : Hatier – Credif.

WIDDOWSON, H.G. (2000). *On the Limitations of Linguistic Applied*. Applied Linguistic 21/1: (p.3-25).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

ABRANTES, Paulo. (Coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

ALLA, L. Cardinet, J. Perrenoud, P. (1986). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.

ALARCÃO, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de S. Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão, I. (Orgs.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, (p.9-39).

_____ (2003). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

ALVES, F. (1997). *O Encontro com a realidade docente*. (Tese de Doutoramento). Lisboa, UL – FPCE.

CAMPOS, B.P. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: IIE.

DAY, C. (2000). *Desenvolvimento profissional de professores – os desafios de aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora

DAMIÃO, M. (1997). *De aluno a professor*. Coimbra: Livraria Minerva Editora

DE LANDSHEERE, G. (1978). *A formação de professores amanhã*. Lisboa: Moraes Editora.

DEMAILLY, Lise Chantraine. (1990). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In Nóvoa A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicação D. Quixote. (141-158).

DEWEY, J. (1959). *Como Pensamos*. S. Paulo: Companhia Editora Nacional.

DEWEY, J. (1993). *How we think*. Boston : D.C. Heath & Company.

FERRY, Giles (1983). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod

FERRY, Giles (1987). *Acquérir, s'éprouver, comprendre le trajet de la formation*. Paris: Dunod.

GARCIA, Carlos Marcelo. (1992). A formação de professores : novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa : publicações D. Quixote, (p.50-76).

GARCÍA, Carlos Marcelo. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto Editora

GOMEZ, A.P. (1992). O Pensamento Prático de Professor – A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote. IEE.

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança : o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa : McGraw Hill.

LE BOTERF, Guy. (1975). *Formation et Prévision*. Paris : Les Éditions E.S.F.Entreprise Moderne D'Édition.

_____ (1994). *De la compétence. Essai sur un Attracteur Étrange*. Paris : Les Éditions d'organisation.

LEITE et al. (1995). *O Professor aprendiz*. Lisboa : Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.

MALGLAIVE, Eduard. (2003). *Ensinar Adultos*. Porto : Porto Editora.

NÓVOA, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua. In J. Tavares (Org.). *Formação contínua de formadores : realidades e perspectivas*. Aveiro : Universidade de Aveiro, (p.15-38).

NÓVOA, A et al. (Coord. e nota de apresentação). (1997). *Os professores e a sua formação*. Porto: Porto Editora.

_____ et al. (2000). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora.

_____ et al. (1995). *Profissão professor*. (org.) Lisboa: Porto Editora. (1ª ed.1991).

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. (1999). *Formação e avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José Augusto. (1995). *Formação de professores – Teoria e Praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade de Minho.

PERRENOUD, Philippe. (1997). *Práticas pedagógicas. Profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

PERRENOUD, Philippe. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

_____ e THURLER, Mónica Gather. (2002). *As Competências para Ensinar no Século XX – A Formação de Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

POTH, Joseph. (1979) *Línguas Nacionais e formação de Professores em África*. Guia metodológico destinado aos institutos de formação, Lisboa: Edições 70.

POTH, Joseph.(1994). A formação prática dos agentes da reforma linguística no terreno: professores, futuros professores e futuros quadros de ensino. (Traduzido). In *Antologia – problemática do ensino da Língua Portuguesa em contexto lusófono; espaços, problemas e reflexões*. Vol.II, Luísa Solla (org.), ESE Setúbal, (p.1-5).

POSTIC, Marcel. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Almedina.

RIBEIRO, L. C. (1990). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

RIBEIRO, A. C. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.

RODRIGUES, A., ESTEVES, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

RWOMIRE, Appolo. (1992). *Éducation et Développement: Perspectives Africaines*. Perspectives. Vol. XXII, 2.

SEQUEIRA, Maria de Fátima. (1994). *Didáctica e formação de professores*. In AAVV, Desenvolvimento Curricular – Didáctica das disciplinas, Lisboa: Afiense.

SHÖN, D. (1987). *Educating The Reflexive Practitioner*. New York: Jossey Bass.

SHÖN, D.A. (1992). Formar professores como profissional reflexivo. In Nóvoa, A. (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote. IEE.

SHÖN, D.A. (2000). *Educando o profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed.

SILVA, J. (2003). A formação contínua de professores – contradições de um modelo. In Moraes, Pacheco e Evangelista (Orgs.). *Formação de professores – Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora (p.105 – 125).

VIEIRA, Ricardo. (1999) Da multicultural idade à educação intercultural: A antropologia da Educação na Formação de Professores. In *Educação, Sociedade e Cultura nº 12*. Porto: Edições Afrontamento, (P. 132).

WALLACE, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: a Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

ZAU, Filipe Silvino de Pina. (2005). *O professor do Ensino primário e o Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Angola (uma visão prospectiva)*. (Tese doutoramento). Lisboa: Universidade Aberta.

ZEICHNER, K. (1983). *Alternative Paradigms of Teacher Education*. Journal of Teacher Education, 34 (p. 3 – 9).

ZEICHNER, K.M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa: Lisboa Educa.

CONTEXTO LINGUÍSTICO E SOCIO - EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU

ASSEMBLEIA NACIONAL POPULAR. (1996). *Constituição da República*. Guiné-Bissau.

AZEVEDO, Rafael Ávila de. (1958). *Política de ensino em Africa*. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar, Estudo de ciências Políticas e Sociais, nº 13.

BACARI, Lino. (2005). *Escola comunitária no contexto do sistema nacional de ensino e formação da Guiné-Bissau*. Bissau: Ministério da Educação Nacional.

BRITO, Eduíno. (1966). *A Revogação do estatuto dos indígenas e o problema da sobrevivência dos estatutos de direito privado local nas províncias ultramarinas*. Boletim Cultural da Guiné Portuguesa, nº 82, Vol. XXI. Porto: imprensa Portuguesa, (P. 181-197).

BULL, Benjamin Pinto (1989). *O Crioulo da Guiné-Bissau, Filosofia e Sabedoria*. Lisboa/ Bissau: ICALP/INEP.

CABRAL, Jorge (1993). O desafio da afirmação do português como língua de comunicação internacional. In *Soronda, Revista de estudos guineenses*, 15, Jan. (p. 3 – 35).

CALLEWAERT, Gustavo (1995). Algumas definições de programas de língua de ensino em situações de multilinguismo. In *Soronda, Revista de Estudos Guineenses*, 19, Jan. (p. 37 – 61).

CARDOSO, Carlos. (1991). Educação e Endogeneidade: O caso da Guiné-Bissau. In *Soronda, Revista de Estudos Guineenses*, 12, Jul. (p. 147 – 154).

CETRI (Centre Tricontinental). (1980). *L'Éducation en Guinée-Bissau: Histoire, Organisation et projects*. S, 1.

- CUNHA, Rui e MONTEIRO, Huco. (1996). *Évaluation des Capacites Nationales dans le Secteur de l'Éducation*. Bissau: Banco Mundial.
- DARCY, Oliveira de, MIGUEL e ROSIKA. (1978). *Guiné-Bissau: Reinventar a educação*. Lisboa: Sá da Costa.
- DIALLO, Ibrahima. (1987). *Contribuição para uma reflexão: Educação, multilinguismo e unidade nacional*. In Soronda, Revista de Estudos Guineenses, nº3, (p. 101 – 111).
- DIALLO, Ibrahima. (1995). *L'incidence des facteurs sociolinguistiques sur l'usage et l'apprentissage des langues en Guinée-Bissau*. In Programa Educação Pós-graduação Copenhaga (PEP) Vol. IV, Bissau: INDE/ASDI.
- DIALLO, Ibrahima. (2005). *Politique linguistique et intégration des langues nationales dans le système éducatif en Guinée-Bissau*. Bissau: INDE.
- FEC. (2005). *Relatório Final PAEIGB, 2003 – 2005*.
- FEC. *PAEBA/PAEIGB. Dados Gerais 2004-2005*.
- FEC. (2007). *Relatório de Monitorização, Setembro de 2006 – Março de 2007*.
- FERREIRA, Manuel. (1988). *Que futuro para a língua portuguesa em Africa?*. Lisboa: Edições A Preto e Branco.
- FURTADO, Alexandre. (1986). Projecto de Investigação Sobre História do Ensino na Guiné. In Soronda, Revista de Estudos Guineenses, nº1, (p.125-142).
- GOMES, Alexandrino A. (1997). *A Avaliação da Experiência do Ensino da Língua Portuguesa com Metodologia de Língua Segunda*. In programa Educação pós-graduação Copenhaga (PEP), Vol. XV. Bissau: INDE/ASDI.
- GOMES, Alexandrino A. e PEREIRA, Augusto. (2004). *Projecto de Apoio ao Ensino Básico (FASPEBI) - Relatório Avaliação*. Bissau: INDE.
- GOMES, Alfredo. (S/D). *Metodologia de língua segunda*. Bissau: INDE.
- GOMES, Rui. (1996). Percursos da Educação Colonial no Estado Novo. In Nóvoa, António et al. (Orgs). *Para uma História da Educação Colonial*. Porto e Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Educa, (P. 153 – 163).
- GRILO, Eduardo Marçal. (1985). *A Educação na República da Guiné-Bissau: Análise Sectorial*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- INDE. *Comissões de Estudo – O Passado e o Presente*. S/D.
- INDE. (2002). *COME – Linhas Gerais*. Bissau.

INDE, (S/D). *Relatório de Avaliação do Ensino Básico Unificado – Projecto de Apoio à Educação Básica – PAEB FIRKIDJA*. Guiné-Bissau.

KOUDAWO, Fafali. (1996). *A Educação e Desenvolvimento em Africa: O Caso do Ensino Superior*. Comunicação ao Congresso Nacional de Estudantes Africanos, Lisboa.

_____ (1996). *A educação Começa pela escola. Educação Colonial versus Educação do PAIGC*. In Guiné-Bissau, Vinte anos da Independência. Actas do colóquio Internacional realizado em Bissau, 1993. Bissau: INEP, (p.67 -78).

_____ (1995). *A Educação e teorias de desenvolvimento: o que há de novo?*. In *Soronda, Revista de Estudos Guineenses*, nº19, Jan. (p.89 – 122).

_____ (1991). *A Educação e Sociedade na Africa Pré-colonial*. In *Soronda, Revista de Estudos guineenses*, nº12, Jul. (p.61 – 67).

LEPRI, Jean-Pierre. (1985). *Quelle École pour la Guinée-Bissau? Essai d'Analyse du Système Scolaire*. Bissau : MEN.

_____ (1986). *Contribuição para a análise sociológica da Guiné-Bissau actual*. In *Soronda, Revista de Estudos Guineenses* nº1.

_____ (1986). *Sobre as causas do insucesso escolar*. In *Soronda, Revista de Estudos Guineenses*, nº2, (p.21 – 27).

_____ (1987). *Formação de professores e insucesso escolar*. Bissau: INDE.

MACHADO, Fernando Luís (1996). *Minorias e literacia : Imigrantes guineenses em Portugal*. In Benavente, Ana (coord.) et al. (1996), *A Literacia em Portugal – resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. (p. 171-238). Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

MBUUB, Samba. (1992). *Educação e conflito cultural : a experiência do Senegal na utilização das línguas nacionais* . In *Soronda, Revista de Estudos Guineenses*, nº13, Jan. (p.105 – 127).

MECT. (2000). *Declaração de política Educativa, MECT*. Bissau.

MENDY, Peter Karibe. (1993). *A herança colonial e o desafio da integração*. In *Soronda, Revista de Estudos Guineenses*, nº16, Jul. (p.3 – 37).

MENDY, Peter Karibe. (1994). *Colonialismo Português em Africa: Tradição de Resistência na Guiné-Bissau” (1879-1959)*. Bissau: INEP.

MEN. (2000). *Plano de Acção (2000-2001)*. Bissau.

- MEN. (2003). *Plano Nacional de Acção – Educação para Todos (PNA-EPT)*. Bissau.
- MEN. (2004). *Plano Nacional de Acção – Educação para Todos (PNA-EPT)*. Bissau.
- MEN. (1988). *Estratégia para o Desenvolvimento da Educação*. Bissau.
- MEN. (1991). *Guia do Professor*. Bissau: Editora Escolar /INDE.
- MEN. (2001). *Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau*. Bissau.
- MEN/INDE. (S/D). *Programa de Reactivação e Aperfeiçoamento das Comissões de estudo – Plano de Seguimento e Apoio Técnico às Sessões, 2003/04*. Bissau
- MEN/INDE. (2004). *Programa de Reactivação e Aperfeiçoamento das Comissões de estudo – Relatório de Actividades (2003 a 2004)*.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, (2004). *Projecto de Apoio à Educação Básica - “FIRKIDJA”, Termos de Referência para a Avaliação Final do Programa de Reactivação e Aperfeiçoamento das COME – Formação em Serviço/Capacitação dos Professores do Ensino Básico*. Bissau.
- MONTEIRO, João José Silva. (1997). Analfabetismo na Guiné-Bissau: Kamiñu lunju inda. In *Soronda, Revista de Estudos Guineenses, nº1, Jan. (p.31 – 59)*.
- MONTEIRO, Huco (2005). *A Educação na Guiné-Bissau – Bases para uma estratégia sectorial renovada*. Bissau: PAEB/ FIRKIDJA, MEN.
- MONTEIRO, Huco, JOSÉ, João & da Silva, DELFIM, Fernando. (1993). Exame Longitudinal do Comportamento dos Indicadores do Sistema Educativo durante o programa de Ajustamento Estrutural”. In Imbali Faustino (orgs.). *Os Efeitos Sócio-económicos do Programa de Ajustamento Estrutural na Guiné-Bissau*. Bissau: INEP, (pp. 163 – 227).
- MOREIRA, Margarida Mira (1997). *Escolas Populares: Respostas da Sociedade às insuficiências do Estado da Guiné-Bissau no Domínio da Educação*. (Tese de Mestrado), Lisboa: ISCTE,
- MOTA, Avelino Teixeira da. (1948). *A Habitação indígena na Guiné Portuguesa*. Bissau: Centro de Estudos da Guiné Portuguesa, nº7.
- NÓVOA, António et al. (Orgs.). (1996). *Para uma História da Educação Colonial*. Porto e Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- PEÑA, Maritza Rosabal. (2005). *Relatório Final do Programa de Reactivação e Aperfeiçoamento das Comissões de Estudo, Projecto de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Básico – FIRKIDJA – MEN*. Praia.

SANCA, Jorge et al. (2002). *Programa de Ensino Básico Unificado – Versão Experimental*. Bissau: INDE/FNUAP/Banco Mundial.

SANI, Fanca. (1999). O ensino do português na Guiné-Bissau. In Pinto, Paulo Feytor, (Coord) – *Actas do II encontro Nacional de professores de português – 16 a 18 de Abril de 1997*. Lisboa: APP. (p. 99-101).

SANTOS, Mário. (1987). Algumas considerações sobre a nossa situação socio-linguística. In *Soronda, Revista de estudos Guineenses, nº4*.

SANTOS, Paulos dos. (1997). Avaliação do Projecto de Português – Transposição Metológica à Prática. In *Programa Educação Pós-graduação Copenhaga (PEP), Vol.XII*. Bissau.

SCANTAMBURLO, Luigi. (1999). *Dicionário do Guineense, Vol.I – Introdução e notas gramaticais*. Lisboa: Edições Colibri/ FASPEBI.

SCANTAMBURLO, Luigi. (2003). *Dicionário do Guineense, Vol. II – Dicionário guineense – português*. Bissau: FASPEBI.

SENA, Luíz. (1995). Uma Experiência de Integração da Educação na Guiné-Bissau. In *Soronda, Revista de Estudos Guineenses, 19, Jan. (p.63-88)*.

VSO. (2005). *Closure of VSO Guinea Bissau Programme*. (By David Bishop).

VSO. (2006). *Projecto CIMA: A case study on VSO Guinea Bissau's in Service Teacher Training Project for Regional Secondary Science and Maths*. (Prepared by Rochelle Filart).

SITES INTERNET CONSULTADOS:

www.instituto-camoes.pt/cvc, acedido em 11/10/2007

www.unicef.org/brazil/jontiem.htm, acedido em 19/12/2007.

http://www.ait.pt/recursos/dic_term_ling/index2.htm (diversidade linguística), acedido em 01/2008.

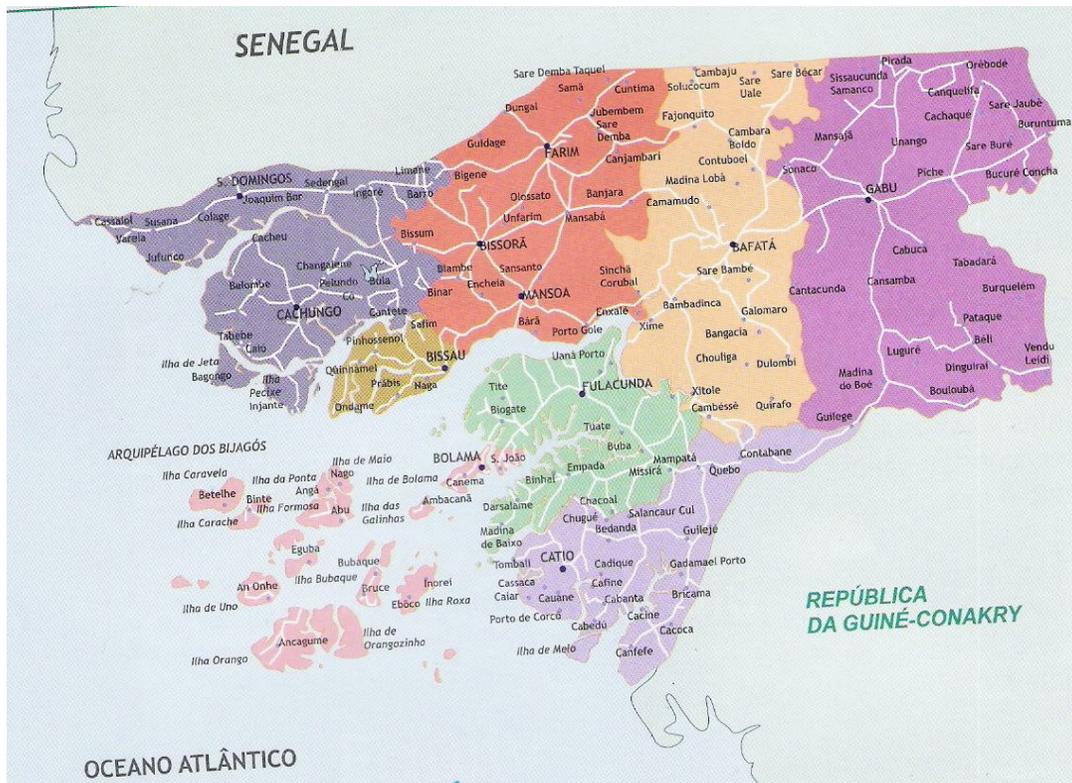
<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf> , acedido em 10/2007

http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html, acedido em 01/2008

ANEXOS

ANEXO 1:

Mapa geográfica da Guiné-Bissau e breve apresentação da região de Bafatá



In Agenda BAO 2004, Guiné-Bissau.

A Região de Bafatá fica situada no leste da Guiné-Bissau. Tem uma superfície de 5.981 Km² e uma população de 185.484 habitantes com o predomínio das etnias muçulmanas fulas e mandingas. É composta por seis sectores: Bafatá; Bambadinca; Contubuel; Galomaro/Cosse; Ganadu; Xitole. Bafatá, cidade onde nasceu Amílcar Cabral, o fundador da nacionalidade guineense, é considerada a segunda cidade do país, com cerca de 10.000 habitantes situando-se no interior do país, na margem do rio Geba, a 150 km a leste de Bissau.

ANEXO 2 : Organização das COME da região de Bafatá

SECTORES	CÍRCULOS	SUPERVISORES - INDE	INSPECTO RES/ FORMADORES COORDENADORE S CÍRCULOS	OPP	ESCOLAS				PROFESSORES				
					Públicas	Comunitári as	Privadas	Total	Públicas	Comunitári as	Privadas	Total	
BAFATÁ	Escola 12 de Setembro	1	1	1	3	17	1	2	20	122	2	7	131
	Escola Sintchã Bilale		1	1	3	8	35	6	49	18	70	17	105
GANADÚ	Gama mudu		1	1	3	6	26	--	32	13	40	--	53
	Sare Gana		1	1	3	5	8	--	13	8	12	--	20
BAMBA DINCA	Escola Ciclo		2	1	3	17	34	3	54	37	52	20	109
CONTU BOEL	Escola EBE		2	1	3	7	55	--	62	35	77	--	112
COSSÉ	Galomaro		2	1	3	4	28	--	32	11	46	--	57
XITOLE	Escola Domingos Ramos		1	1	3	8	26	--	36	21	46	--	67
6	8	1	16	8	24	72	213	11	296	265	345	44	654

Tabela 1: Organização das COME da região de Bafatá. Dados estatísticos da Direcção Regional de Bafatá, Fevereiro 2008

ANEXO 3:

DESCRIÇÃO DAS ACTIVIDADES REALIZADAS PELAS ENTIDADES PARCEIRAS DA DRE, NA REGIÃO DE BAFATÁ.

Para garantir a formação de professores com qualidade de forma autónoma, a DRE e a Plan GNB promovem seminários de capacitação destes e dos membros da ETR, durante o ano lectivo e nas férias, em colaboração conjunta com as entidades intervenientes no processo de formação de professores de Bafatá, descritas em baixo.

1 – Plan Guiné-Bissau (Plan GNB)

A Plan GNB, uma ONG internacional de desenvolvimento comunitário centrado na criança, sustenta que a criança deve antes ser bem sucedida na escola para poder triunfar na vida e tornar-se um adulto competente capaz de contribuir para o desenvolvimento da sua comunidade. Por isso, tem assumido um papel principalmente de apoio técnico e financeiro para garantir a realização das actividades organizadas pela ETR de Bafatá e subsídios aos professores do ensino básico participantes e formadores/inspectores.

A Plan GNB apoia desde 1996, cerca de 128 comunidades da região de Bafatá através da (re) construção e equipamento de escolas, na sensibilização dos pais e encarregados de educação para a escolarização das crianças, principalmente as raparigas e no funcionamento sustentável das escolas. Além de financiar as escolas comunitárias (do ensino básico de 1ª a 6ª classes) reforça as suas capacidades organizativas ajudando as comunidades envolvidas a enquadrar os seus Comités de Gestão e Associações de Pais e Encarregados de Educação dos Alunos (APEEA). Ao serem reconhecidas as escolas comunitárias pelo Governo, este, através da DRE, autorizou a participação dos professores comunitários nas COME juntamente com os professores de escolas oficiais. Entretanto, a sua participação nas COME levaram a constatar que havia necessidade de melhorar o nível de formação dos professores de cerca de 90 escolas comunitárias¹², pois apresentavam maiores dificuldades em comparação aos seus colegas das escolas

¹² Dados de Lino Bacari, de 2005, indicam que Bafatá é a região onde existe maior número de escolas comunitárias, cerca de 141 no ano lectivo 2003/2004, tendo contribuído para a escolarização de um grande número de raparigas. Um grande número de professores comunitários possui apenas a 6ª classe, o nível mínimo estabelecido pelo Ministério da Educação.

oficiais. Assim, a DRE e a Plan GNB, em conjunto, criaram acções de formação contínua para os professores em exercício, “*Quinzenas de Formação Intensiva*”, realizadas nas férias lectivas e dirigidas aos professores de escolas comunitárias, em que a Plan GNB assume o papel de assistência técnica e financeira e a DRE/ETR assume a responsabilidade de organização dos recursos humanos e das infra-estruturas, a supervisão e a comunicação.

Através das acções de formação de professores em exercício, propõe-se habilitar os professores comunitários com conhecimentos científicos e competências profissionais e garantir uma educação de base de qualidade às crianças das comunidades rurais da região. Estas formações abarcam temas muito diversificados, como a Língua Portuguesa, Matemática, Gestão do Quadro, Planificação, Estatística, Expressão, Ciências Integradas, Prática Docente, Psicopedagogia, Sensibilização (por exemplo, para as questões de género) e os Direitos das Crianças.

2- Fundação Evangelização e Culturas (FEC)

A FEC é uma Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD) portuguesa, instituída pela Igreja Católica Portuguesa, em 1990.

Desenvolve projectos de cooperação nos PALOP, nomeadamente Guiné-Bissau (desde 2001), Angola (entre 2003-2006) e Timor (desde 2007), nos sectores da educação, educação para a saúde e comunicação social. Na Guiné-Bissau, desenvolve projectos de cooperação em parceria com instituições cristãs, nomeadamente a Comissão Interdiocesana da Educação e Ensino (CIEE)¹³ com a qual assinou um protocolo de parceria, em 2002 e instituições da sociedade civil, quer no país, quer em Portugal, tais como associações locais, ONG como Action Aid, Plan GNB e Estrutura de Apoio à Produção Popular. A nível estatal, a FEC colabora com entidades do MENES ou seja, o INDE e as DRE nos locais onde se encontra. A FEC actua em diversos sectores, no entanto, no caso da Guiné-Bissau a educação constitui uma prioridade.

¹³ A CIEE é responsável pela gestão da rede de escolas do ensino básico no interior da Guiné-Bissau, apoiando cerca de 62 escolas a nível administrativo e de gestão e através de acções de sensibilização e de formação em colaboração com outras instituições, como é o caso da FEC.

Os projectos da educação da FEC estão identificados em quatro fases de desenvolvimento: Fase 1 – 2001 a 2002, fase de implementação da ONG na Guiné-Bissau; Fase 2 – 2003 a 2006, período de concepção de um ciclo mais consistente; Fase 3 – Setembro 2006 a Agosto 2007, ano de encerramento do PAEIGB com implementação de mecanismos e instrumentos de monitorização e avaliação ligados ao Project Management Cycle (PMC)¹⁴; Fase 4 – encontra-se em execução com a implementação do Projecto + Escola (Setembro 2007 a Agosto de 2009). Neste sector, a intervenção da FEC recaiu em dois projectos com vista a melhoria da qualidade de educação básica no país: o Projecto de Apoio à Educação no Interior da Guiné-Bissau (PAEIGB) – Janeiro de 2001 a 31 Agosto de 2007 – e o Projecto + Escola (01 Setembro 2007- 31 Agosto 2009). O modo de estruturar o PAEIGB foi diferente de 2001 a 2006 decorrente de avaliações e experiências do terreno. No âmbito destes projectos, a FEC identificou como regiões de actuação Bafatá, Cacheu, Oio e Quinara/Tombali, actuando em escolas privadas, comunitárias, de autogestão e públicas com iniciativas comunitárias. Nas regiões em que a FEC intervém, estabelece relações de parceria local com missões católicas, ONG e associações locais.

O projecto PAEIGB tem como principal objectivo a melhoraria da qualidade da educação básica no interior da Guiné-Bissau, através do reforço da capacidade técnica da CIEE e da capacitação de professores, formadores, directores de escola, bibliotecários e equipas das DRE. Este reforço incide no caso dos professores e directores de escola numa metodologia de seminários de formação e acompanhamentos do público-alvo nas escolas em áreas como a Pedagogia, áreas científicas (Ciências Integradas, Matemática, Língua Portuguesa), Didáctica e Administração e Gestão Escolar. No âmbito das rádios, formou em informática, Internet e língua portuguesa técnicos da Rádio Sol Mansi, em Mansoa, e a Rádio Comunitária de Bafatá, Rádio Uler Aband. Na área das infraestruturas, a FEC promoveu a criação de uma rede de 17 Centros de Desenvolvimento Educativo (CDE) que fomenta o acesso de toda a comunidade escolar a recursos bibliográficos, pedagógicos e didácticos com vista à melhoria da qualidade da educação nas zonas mais isoladas do país, formando 34 bibliotecários na área da catalogação, organização, registo e dinamização de actividades educativas.

Na região de Bafatá, local de incidência do nosso estudo, o PAEIGB, na sua

¹⁴ O Project Management Cycle (PMC) é o manual usado pela União Europeia para a elaboração e avaliação de projectos.

primeira fase (2001-2002), interveio em escolas privadas ligadas às missões católicas e evangélicas de Bafatá e Bambadinca nas áreas de língua portuguesa, pedagogia e projectos socio-educativos, implementando acções de formação para professores e bibliotecários e dinamização de projectos comunitários. Em 2002, alarga a sua intervenção para o sector público com a formação de formadores em conjunto com elementos da ETR de Bafatá, com a qual prepara sessões de formação a professores de escolas públicas do Ensino Básico, incluindo a elaboração de materiais de apoio e na participação nas COME. A segunda fase do projecto (2003-2006) manteve no essencial as mesmas acções definidas para a primeira, mas alargando a sua intervenção para a formação de directores de escolas públicas e comunitárias da região de Bafatá. Para a formação deste público-alvo, a FEC estabelece também parceria com a ONG Plan GNB com vista a concertar e reforçar as acções de intervenção destas instituições.

Na terceira fase, (ano lectivo de 2006 - 2007), as actividades da FEC na região de Bafatá incidiram mais intensamente em: formação de formadores da ETR, através da preparação e acompanhamento das COME e do acompanhamento na operacionalização do sistema integrado de Gestão Escolar (SIGE); formação de directores de escola em gestão administrativa e pedagógica; formação de professores através da organização de encontros formativos e da exploração de módulos de apoio desenvolvidos com a ETR para utilização nas COME; formação de professores de recurso; apoio aos Centros de Desenvolvimento Educativo (CDE I e II) para colmatar as carências existentes nestas regiões a nível de materiais didácticos, pedagogia e bibliografia.¹⁵

Com a conclusão do ciclo do projecto do PAEIGB (31 Agosto 2007), identificaram-se novas necessidades: a formação de professores comunitários numa metodologia de continuidade e de directores comunitários em sectores práticos de administração e gestão de recursos (humanos, materiais e financeiros). Neste momento, encontra-se em execução a 4ª fase com a implementação do Projecto + Escola que tem como uma das áreas de intervenção o ensino da LP com a metodologia de L2, que começa neste primeiro ano com o desenvolvimento da oralidade em LP na formação de professores de escolas comunitárias.

Fazemos uma apreciação positiva do trabalho da FEC ao nível de formação e acompanhamento de professores de LP, contudo consideramos que o tempo dedicado ao PL2 deveria ser mais alargado para uma melhor consolidação dos conteúdos abordados.

¹⁵ FEC, 2007, p.12

3- Instituto Camões (IC)

O Instituto Camões é uma instituição portuguesa criada em 1992, sob a tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros, sucedendo ao Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (ICALP), que foi extinto na mesma data.

Esta instituição tem como missão a promoção e divulgação da língua e cultura portuguesas no exterior, assegurando a orientação, coordenação e execução da política cultural externa de Portugal, nomeadamente da difusão da LP, em coordenação com outras instituições do Estado português, em especial os MEN e da Cultura.

Na Guiné-Bissau, no âmbito da cooperação entre os dois países, o IC criou, em 2002, um Centro de Língua Portuguesa/Instituto Camões (CLP/IC), instalado na Escola Normal Superior Tchico Té (ENSTT), onde funciona o curso de Licenciatura de LP.

Para além do Centro de LP, o IC e o MEN da Guiné-Bissau assinaram, em Setembro de 2005, em Bissau, um protocolo de cooperação que visa a criação de 10 Pólos de Língua Portuguesa (PLP), para dar apoio técnico e pedagógico aos professores do ensino básico e secundário nas várias regiões do país, através das Unidades de Apoio Pedagógico (UAP) do MEN, centros de recursos e formação herdados do projecto Firkidja, recentemente extinto, passando a designar-se Unidades de Apoio Pedagógico/Polo de Língua Portuguesa (UAP/PLP).

Na região de Bafatá, as actividades de formação e acompanhamento dos professores na área de LP são realizadas pela ETR/DRE, em colaboração com o IC, através de um elemento, o responsável local do UAP/PLP.

A colaboração entre as duas entidades teve início em Outubro/ Novembro de 2005, altura em que o IC, no âmbito de cooperação com o MEN/INDE deu arranque à recuperação do projecto Firkidja. Assim, foi realizada uma formação de LP na qual participaram os formadores das ETR, ao fim da qual, estes foram submetidos a um teste de LP, para a identificação e selecção dos formadores responsáveis para as UAP/PLP de cada uma das regiões do país.

Após a identificação dos formadores responsáveis pelas UAP/PLP, os espaços foram assim reabertos e reorganizados em Abril de 2006, começando os responsáveis a desempenhar as suas funções de organização e dinamização do espaço da biblioteca e acompanhamento dos leitores.

Os formadores são também responsáveis pela realização de seminários de LP aos professores do ensino básico unificado (1ª a 6ª classe) em cada um dos círculos da Região. Os seminários são, por vezes, desenvolvidos em conjunto com outros formadores/inspectores dos círculos, decorrendo aos fins-de-semana em que não há as COME e ocupando entre um a dois dias ou seja, Sábado e Domingo, sempre no período da manhã, entre as 9:00 e as 14:00 horas. As competências propostas para o desenvolvimento nas sessões de formação de LP são “Conversar, ouvir, escrever, novas palavras, estruturas sintese”, desenvolvidos em dez módulos, sendo que no fim de cada módulo, os professores são submetidos a um teste sumativo.

Para além destas actividades, os formadores responsáveis das UAP/PLP têm a função de organizar palestras e encontros de trabalhos com os outros membros da ETR para a organização de actividades conjuntas.

O acompanhamento e a avaliação destas actividades de LP promovidas pelo IC são feitos com base nos relatórios mensais elaborados pelos formadores responsáveis das UAP/PLP. Quanto ao aproveitamento dos formandos dos seminários de LP, ainda não foram realizadas avaliações de competências, no entanto, são atribuídos certificados de participação aos professores no final do ano lectivo.

Consideramos que o IC tem realizado um trabalho louvável a nível de diversificação de recursos didáctico-pedagógicos e a nível da promoção do ensino da LP como L2, em Bafatá, em particular e na Guiné-Bissau, em geral, surtindo um efeito multiplicador. Não obstante, considerámos que poderia haver maior rentabilidade e sustentabilidade se o número de formadores responsáveis por esta área de ensino fosse alargado nas várias regiões do país.

4 - Volunteer Service Oversea (VSO)

A Organização Britânica para o Desenvolvimento, VSO, trabalhou na Guiné-Bissau entre 1988 a 2006, com uma ruptura de dois anos devido aos conflitos armados de 1998.

Cinco anos após o início das suas actividades na Guiné-Bissau, A VSO estabeleceu em 1993, uma relação de parceria formal com o MEN, começando de imediato a enviar professores expatriados das áreas de ciências e matemática do ensino secundário para trabalharem nas escolas secundárias regionais.

Mais tarde, a VSO, começou também a dar apoio, enviando formadores para trabalharem a nível de formação de professores na Escola Normal Superior Tchico Té e no Centro Nacional de Formação em Administração, CENFA.

Em 1997, a VSO, a partir da sugestão dos voluntários no terreno e pelo interesse demonstrado pelo MEN, lançou o projecto *In-Service Teacher Training* (INSETT) mais conhecido por CIMA, um projecto de formação e acompanhamento de professores do ensino secundário em serviço, nas áreas de pedagogia, avaliação, matemática e ciências (biologia, química e física). As actividades de formação eram realizadas aos fins-de-semana e períodos fora das aulas, tendo havido alguns momentos de formação intensiva que incluía professores fora do projecto. As observações e acompanhamento de aulas eram feitos no decorrer das aulas dos professores duas vezes por semana. Encontrando carências a nível de recursos materiais e didácticos, o projecto também achou necessário construir os seus próprios manuais e agendas para distribuir aos professores e promover a construção de materiais didácticos nos seminários dirigidos aos professores. No primeiro ano, o projecto integrou três escolas secundárias regionais sob a administração de três voluntários, tendo-se alargado, em 1998, para os professores de escolas secundárias a nível nacional e por um período de quatro anos.

Interrompeu as suas actividades em 1998, devido ao conflito armado, tendo retornado em 2000, para a continuação do projecto CIMA, com o co-financiamento da Comissão Europeia. Com o objectivo de garantir a sustentabilidade do projecto e na sequência dos acordos da instituição com o MEN e as DRE, foram integrados no projecto, em 2003, os Education Development Worker (EDWs) ou seja, professores guineenses das áreas de matemática e ciências para servirem de ligação e apoiarem a nível logístico, na coordenação dos seminários e observação de aulas. Estes professores deslocavam-se mensalmente à Bissau para receberem formação em gestão e administração, concepção de projectos e a criação, em equipa, de planos das actividades a desenvolver nas semanas seguintes. Os professores recebiam cerca de 30 seminários por ano que tinham a duração de cinco horas cada, sendo realizados nos escritórios da instituição espalhados pelo país.

Para além da educação, a VSO administrava outros projectos de apoio ao desenvolvimento rural integrado, de recurso da capacidade institucional e nas áreas de saúde, agricultura e HIV/SIDA. Esta Organização Britânica apoiou ainda o funcionamento do Centro de Formação Industrial (CENFI) e, na planificação, no acompanhamento e na avaliação dos projectos a nível do MEN/INDE.

A VSO encerrou as suas actividades na Guiné-Bissau em Junho de 2006, por falta de financiamentos. Porém, nos últimos meses tentou trabalhar no sentido de garantir que o seu trabalho tivesse sustentabilidade no país após a sua saída.

Na sequência disso, os formadores regionais que trabalhavam no quadro do projecto CIMA, foram integrados nas ETR e os professores do ensino secundário de Bafatá puderam continuar a beneficiar de formação em serviço, mas em moldes diferentes por ainda haver só dois formadores e esta actividade estar a ser ainda experimental.

ANEXO 4:

BREVE DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO DE DOCENTES NA GUINÉ-BISSAU

1 - A Escola de Formação de *professores de posto* Arnaldo Schultz, de Bolama

A Escola de Formação de *professores de posto* denominada Arnaldo Schultz, foi criada em Bolama, em 1966, pelo próprio Arnaldo Schultz. Esta escola formava professores guineenses conhecedores da realidade do território para trabalharem nas zonas rurais. Para a entrada na escola de formação de professores de posto era exigida a 4ª classe ou o 2º ano do liceu, equivalente à actual 6ª classe (6º ano em português) e a formação durava quatro anos. Actualmente, a escola chama-se Amílcar Amílcar e continua em funcionamento.

2 - A Escola do Magistério Primário, de Bissau

A Escola do Magistério Primário, de Bissau criada, em 1972, pelo então governador António Spínola, no âmbito da sua política “por uma Guiné melhor” que tinha como objectivo melhorar as condições de vida das populações a nível da saúde, habitação e educação, sendo esta última através da expansão da rede escolar a todo o território guineense. O Ensino Básico Elementar seria alargado para que a maior parte da população tivesse acesso a escolaridade obrigatória. Seriam formados professores guineenses e europeus que se encontravam no território com formação específica nesse nível de ensino para diminuir a requisição de professores a Portugal. Esta era uma forma

de atrair as populações e de contrapor o alargamento das acções do P.A.I.G.C. (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde).

A escola funcionava nas instalações do antigo Liceu Honório Barreto, hoje Liceu Kwame N'krumah. As habilitações exigidas para a entrada no curso de magistério primário era o 5º ano do liceu completo, o equivalente à actual 9ª classe (9º ano em Portugal) e a formação tinha a duração de dois anos. Após a independência e o regresso do corpo docente a Portugal, a escola entrou em decadência e foi encerrada em 1978.

3 - O Centro de Formação Máximo Gorki, em Cói

Logo após a independência, em 1974, foi criado num quartel, em Cói, o Centro de Formação Máximo Gorki. Este Centro foi a extensão dos centros criados durante a luta armada na Guiné-Conacri e em Jabadá, uma zona libertada da Guiné-Bissau. Este centro de formação, considerado o primeiro do país, era destinado à reciclagem dos professores provenientes da luta de libertação com uma baixa qualificação, para dar resposta às necessidades de formação de professores para o novo país, seguindo a ideologia de Amílcar Cabral “os que sabem devem ensinar aos que não sabem”, para a implicação de toda a população na construção e desenvolvimento do país.

O Centro formava professores de todos os níveis de ensino com a duração de três anos. No entanto, era exigida a 6ª classe para o 1º Ciclo do Ensino Básico; a 9ª classe para o 2º Ciclo e a 11ª classe para o curso Geral Polivalente. Ao fim de três anos de preparação pedagógica era atribuído aos professores o grau de professores primários. O centro funcionou até 1983/84, ano em que encerrou devido ao desfasamento ideológico entre os professores formados nas zonas libertadas e os da administração colonial.

4 - A Escola Normal 17 de Fevereiro, em Bissau

Em 1980, foi criada, em Bissau, a Escola Normal 17 de Fevereiro que continua a formar professores do Ensino Básico. Inicialmente esta escola formava apenas os professores do Ensino Básico Elementar (1ª a 4ª classe). Para o ingresso, os candidatos tinham que ter a 6ª classe. No entanto, os monitores e professores de posto não

diplomados que queriam adquirir a sua habilitação profissional podiam também candidatar-se. Só a partir de 1985/86 é que começou a formar os professores do Ensino Básico Complementar (5ª e 6ª classes), passando a exigir a 9ª classe para a realização do teste de admissão para estas escolas, sendo também admitidos professores em exercício que apresentem o mesmo nível de escolaridade.

Actualmente funciona em algumas salas da Escola de formação de professores para o ensino secundário, Tchico Té. Ao completarem o curso de três anos, os professores podem ensinar em qualquer nível de escolaridade do ensino básico, podendo também escolher qualquer disciplina a leccionar.

As áreas de formação incidem na formação académica que contempla os conteúdos científicos de matemática, língua portuguesa, ciências naturais, ciências sociais, expressões plásticas, a formação didáctica/pedagógica englobando as metodologias do ensino da língua portuguesa, matemática, ciências sociais, ciências naturais, pedagogia, psicologia, deontologia profissional e o estágio pedagógico.

Para além das escolas e centros de formação, surgiram também projectos no âmbito da formação de professores do ensino básico, dos quais destacamos o Projecto Centro de Educação Popular Integrada (C.E.P.I.) e o Curso Dirigido/ Formação em Exercício.

5 - O Projecto Centro de Educação Popular Integrada (C.E.P.I.)

O Projecto Centro de Educação Popular Integrada (C.E.P.I.) que integra os Centros Experimentais de Educação e Formação (C.E.E.F.) e os Centros de Educação Popular Integrada. Criado em 1977 é um projecto de intervenção para o desenvolvimento do meio rural, que se destinava ao levantamento das necessidades das populações ao nível de conteúdos e métodos de práticas sociais e pedagógicas, capazes de dinamizar as comunidades rurais a partir da sua realidade, no sentido de os implicar no seu processo de desenvolvimento. Para isso, foram desenvolvidos três tipos de acções (a educação de jovens; a formação de professores e animação da comunidade rural), que foram concretizadas em três fases diferentes (1977/80; 1981/84; 1984/87), nas localidades de Cufar, Cacheu, Cacine, Cubucaré e Gabú.

A nível de formação de professores, foram criados centros onde eram administradas novas formas de ensinar, num contexto rural de reconstrução do país,

baseadas nas experiências adquiridas nas escolas das zonas libertadas e no processo de alfabetização realizados na Escola Máximo Gorki. O projecto terminou por falta de condições económicas para a sua continuidade e a desarticulação da sua política interna de formação com a do MEN.

6 - O Curso Dirigido/ formação em exercício

O Curso Dirigido/ Formação em Exercício foi criado para que os professores que possuíam habilitações académicas muito baixas (4ª e 6ª classes) e sem formação pedagógica pudessem receber formação a nível científico e pedagógico.

O curso funcionava aos sábados e tinha a duração de 5 anos para os professores que possuíam a 4ª classe e, 4 anos para os que possuíam a 6ª classe ou um nível superior. A nível dos conteúdos estes eram constituídos por uma parte teórica em que são abordados os conteúdos científicos e, a parte prática em que era feita a reflexão sobre o trabalho realizado durante a semana e a planificação do trabalho a desenvolver pelos professores na semana seguinte. Estes eram trabalhados de forma alternada e possibilitavam a progressão na carreira.

As dificuldades encontradas principalmente a nível logístico e didáctico-pedagógico, por falta de meios, levaram ao enfraquecimento da formação, no entanto a vertente prática ou seja, as planificações, as partilhas e reflexões sobre os trabalhos realizados pelos professores mantêm-se até hoje, sendo realizadas nos encontros quinzenais das COME.

ANEXO 5:

Questionário aos Inspectores/Formadores da Equipa Técnica Regional da Região de Bafatá

I – IDENTIFICAÇÃO

Leia as perguntas e assinale com X a resposta que corresponde a sua situação.

1. Nome _____ Sector _____

2. Sexo: Masculino _____ Feminino _____

3. Idade:

Até 20 anos _____

De 21 a 30 anos _____

De 31 a 40 anos _____

De 41 a 50 anos _____

De 51 a 70 anos _____

4. Qual é a sua língua materna? (a sua primeira língua de comunicação diária e de aprendizagem).

Balanta _____

Crioulo _____

Fula _____

Mandinga _____

Português _____

Outra _____ qual? _____

5. Como aprendeu a língua portuguesa?

Na escola _____

Com falantes do português _____

Em casa, com a minha família _____

II – EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO E ACTUALIZAÇÃO

6. Há quanto tempo está a trabalhar como Formador / Inspector da Equipa Técnica Regional (contado até Novembro de 2007):

Menos de 1 ano _____

De 2 a 5 anos _____

De 6 a 10 anos _____

De 11 a 20 anos _____

Mais de 20 anos _____

7. Há quanto tempo exerce a função de Formador de Língua Portuguesa (contado até Novembro de 2007). Se não é da área de língua portuguesa passe para a questão número 8.

Menos de 1 ano _____

De 2 a 5 anos _____

De 6 a 10 anos _____

De 11 a 20 anos _____

Mais de 20 anos _____

Outras _____ qual/quais? _____

8. Das opções indicadas abaixo, assinale a que melhor descreve o seu nível máximo de escolaridade:

Até 4ª classe _____

De 4ª a 6ª classe _____

De 7ª a 9ª classe _____

De 10ª a 11ª classe _____

Escola Normal de Formação de Professores do E. B. 17 de Fevereiro _____

Escola Normal de Formação de professores do E.S. Tchico Té _____

Escola Normal de Formação de Professores do E. B. Amílcar Cabral _____

Licenciatura _____ em que área? _____

Outros _____ Qual/ quais? _____

9. Participou em algum curso de formação específica de didáctica de língua portuguesa (actualização/capacitação/treino) nos dois últimos anos? Se não é da área de língua portuguesa passe para a questão número 11.

Sim _____

Não _____

10. Diga em que medida tais actividades foram úteis para a melhoria da sua prática na formação e acompanhamento de professores:

Sim, muito _____

Sim, pouco _____

Não contribuiu _____

11. Para além de Inspector/Formador da Equipa Técnica Regional exerce outra actividade remunerável?

Sim, na área da educação _____ qual/quais? _____

Sim, fora da área da educação _____ qual/ quais? _____

Não _____

12. No total, quantas horas quinzenais dedica à formação de língua portuguesa? Se não é da área de língua portuguesa passe para a questão número 14. (Marque apenas uma opção com um X)

Até 2 horas _____

Até 2 horas _____

De 5 a 10 horas _____

De 10 a 20 horas _____

De 20 a 30 horas _____

Mais de 30 horas _____

13. Considera que o tempo disponibilizado para a formação de língua portuguesa durante as Comissões de Estudo (COME) é suficiente para o desenvolvimento dos conteúdos programados?

Sim, porque _____

Não, Porque _____

14. Quantas horas dedica quinzenalmente para a preparação da formação?

Até 2 horas _____

Até 5 horas _____

De 5 a 10 horas _____

De 10 a 20 horas _____

De 20 a 30 horas _____

Mais de 30 horas _____

15. No fim das sessões de formação costuma realizar a avaliação do desenvolvimento das mesmas?

Sim _____

Não _____

16. Se respondeu sim, diga de que forma costuma fazer:

Preenchimento de grelhas de avaliação fornecidas pelo Ministério Educação/INDE _____

Teste de avaliação final aos professores _____

Relatório de avaliação final _____

17. Como faz a sua actualização profissional? (Assinale com X todas as opções necessárias)

Através de cursos de formação _____

Através de aquisição de livros da sua área _____

Através de artigos do Ministério da Educação _____

Outros. _____ Qual/Quais? _____

18. Considera que a participação dos formadores em formações específicas de áreas pedagógicas contribui para um desempenho mais eficiente nas sessões de formação e no acompanhamento de professores? (Marque apenas uma opção com um X).

Discordo totalmente _____

Discordo _____

Concordo _____

Concordo totalmente _____

19. Com que frequência costuma realizar essa actualização profissional? (Marque apenas uma opção com um X).

A cada 2 anos _____

1 Vez por ano _____

De 6 em 6 meses _____

De 3 em 3 meses _____

1 Vez por mês _____

Outros. Qual/quais? _____

20. Como classifica o nível o nível de conhecimento da língua portuguesa dos formandos (professores) que frequentam as formações de língua portuguesa, administradas pela ETR? Se não é formador de língua portuguesa passe para a questão número 21.

Bom _____

Mau _____

Suficiente _____

III – RECURSOS MATERIAIS E DIDÁCTICOS

21. Para a preparação e planeamento das suas aulas de língua portuguesa, a (s) biblioteca (s) da sua região. (assinale com x todas as opções necessárias). Se não é formador de língua portuguesa passe para a questão nº24.

Tem material actualizado para a sua pesquisa _____

Tem material mas não actualizado _____

Tem material adequado ao contexto sócio-cultural _____

Tem material mas não adequado ao contexto sócio-cultural _____

Não tem material na sua área _____

A região não tem biblioteca _____

22. Que materiais tem disponibilizados para as suas aulas de língua portuguesa (assinale com x todas as opções necessárias).

Livros do formador _____

Livros do formando _____

Dicionário de língua portuguesa _____

Gramática de língua portuguesa _____

Prontuário de língua portuguesa _____

Computador _____

Vídeo _____

Cassetes _____

Leitor de cassete /CD _____

CD _____

Outros _____ Qual /quais?

23. As condições materiais (logística, materiais didácticos, etc.) necessárias para a aplicação prática dos conteúdos programados na disciplina de língua portuguesa pelo Ministério da Educação costumam estar sempre disponíveis? (Assinale apenas uma opção com um X)

Sim, sempre _____

Poucas vezes _____

Raras vezes _____

Nunca _____

24. Qual a sua opinião sobre a pertinência dos temas, da linguagem, dos conteúdos e da utilidade específica dos manuais/ materiais disponibilizados para as sessões de formação? (Assinale apenas uma opção com um X)

Muito bom _____

Bom _____

Razoável _____

Mau _____

25. Costuma utilizar outros materiais para além dos disponibilizados pelo Ministério da Educação?

Sim _____ qual/quais? _____

Não _____

26. Costuma preparar e disponibilizar materiais de apoio para os professores ou textos de consulta e de aprofundamento dos temas no desenvolvimento das sessões de formação? (Assinale apenas uma opção com um X)

Sim, sempre _____

Poucas vezes _____

Raras vezes _____

Nunca _____

27. Costuma construir materiais didáticos para a concretização das sessões de formação? (Assinale apenas uma opção com um X)

Sim, sempre _____

Poucas vezes _____

Raras vezes _____

Nunca _____

IV - FACTORES DE SUCESSO E INSUCESSO

28. Na sua opinião, quais são os conhecimentos mais importantes que um professor de língua portuguesa deve possuir, sobretudo neste contexto de trabalho? Enumere as opções pelos números 1 (mais importante); 2 (importante); 3 (menos importante):

A pedagogia/didáctica do português _____

O domínio da língua portuguesa _____

A experiência prática de sala de aula _____

A vivência em países de língua portuguesa _____

Outros _____ Qual/quais? _____

29. Na sua opinião, que conhecimentos foram determinantes para a sua selecção para formador de língua portuguesa? (assinale os que achar necessário). *Se não é formador de língua portuguesa passe para a questão número 30.*

Os seus conhecimentos didáctico-pedagógicos _____

O seu domínio da língua portuguesa _____

As suas experiências anteriores como professor _____

Outros _____ qual/ quais? _____

30. Já sentiu dificuldades ou dúvidas em relação aos conteúdos a abordar nas sessões de formação?

Sim, muitas vezes _____

Sim, poucas vezes _____

Nunca _____

30.a). Se respondeu sim, diga como costuma resolver o problema?

Omito as partes em que tenho dúvidas, nas sessões de formação _____

Procuro esclarecer as dúvidas através dos livros aos quais tenho acesso _____

Procuo discutir com os meus colegas sobre o assunto _____

Outra _____ Qual/quais? _____

31. Na sua opinião, quais são os factores que influenciam de forma positiva o seu trabalho como formador de língua portuguesa? Enumere os factores colocando 1 (mais importante); 2 (importante); 3 (menos importante). Se não é formador de língua portuguesa passe para a questão n°33.

A sua formação académica _____

As formações de capacitação e reciclagem recebidas _____

O material didáctico utilizado _____

A sua competência e experiência anterior como professor _____

O seu domínio da língua portuguesa _____

O domínio das metodologias do ensino da língua portuguesa neste contexto _____

A capacidade do domínio dos conteúdos apresentados _____

Outros _____ qual/quais? _____

32. Na sua opinião, quais são os factores que influenciam de forma negativa o seu trabalho como formador de língua portuguesa? Enumere os factores colocando 1 (mais importante); 2 (importante); 3 (menos importante):

A baixa formação académica _____

As formações de capacitação e reciclagem recebidas não são suficientes _____

O material didáctico utilizado não é adequado _____

A fraca competência e experiência como professor _____

O fraco domínio da língua portuguesa _____

O fraco domínio das metodologias do ensino da língua portuguesa neste contexto sócio-cultural _____

O fraco domínio dos conteúdos apresentados _____

Outros _____ qual/quais? _____

33. Na sua opinião, em que medida as dificuldades normalmente apresentadas pelos formandos (professores) em língua portuguesa comprometem o seu sucesso nas formações? Assinale com um X as que achar necessário.

	Nunca	Por vezes	Sempre
Interpretação e compreensão oral			
Interpretação e compreensão escrita			
Expressão oral deficiente			
Expressão escrita deficiente			
Leitura pouco expressiva e entoada			
Erros de ortografia			
Escassez de vocabulário			
Fraco domínio de regras gramaticais			

Outras _____ Qual/ Quais? _____

34. Na sua opinião, o trabalho desenvolvido na área de língua portuguesa tem continuidade noutra (s) disciplina (s)?

Sim _____ de que forma? _____

Não _____ Porquê? _____

35. Nas suas actividades de formação e acompanhamento dos professores utiliza alguma estratégia para a divulgação e promoção do ensino e utilização da língua portuguesa? Se não é formador de língua portuguesa passe para questão n° 37.

Sim _____

Não _____

36. Se respondeu sim, dê exemplos de estratégias que costuma utilizar

37. Para explicar as causas do insucesso na área de língua portuguesa, na formação de professores na Região de Bafatá, assinale a sua posição, considerando a sua situação. (Marque apenas uma opção em cada linha)

As causas do insucesso	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Estão relacionadas com os conteúdos programáticos que são inadequados às necessidades dos professores				
Estão relacionados com os conteúdos programáticos que são inadequados ao contexto sócio-cultural dos professores				
Estão relacionados ao não cumprimento dos conteúdos programáticos				
Estão relacionados com a grande dificuldade que os professores apresentam no domínio da língua portuguesa				
Estão relacionados com a sobrecarga de trabalho do (s) formador (s), dificultando a planificação e a preparação das aulas				
São resultantes do desinteresse e falta de esforço dos professores pois não sentem a necessidade de utilização da língua portuguesa				
Ocorrem devido ao baixo salário que gera a insatisfação e desmotivação para a actividade docente				
Estão relacionados com os métodos utilizados pelos formandos para o desenvolvimento dos conteúdos				

38. A que método (s) costuma recorrer para o desenvolvimento das suas sessões de formação? Marque apenas uma opção em cada linha.

	Nunca	Por vezes	Sempre
Expositivo			
Interrogativo			
Activo			
Demonstrativo			

39. Considera que o ensino da língua portuguesa na formação dos professores é significativo para a melhoria da qualidade de ensino na Guiné-Bissau?

Discordo totalmente _____

Discordo _____

Concordo _____

Concordo totalmente _____

40. Nas sessões de formação e acompanhamento de professores, a comunicação é normalmente estabelecida em que língua? (Marque apenas uma opção em cada linha com um X)

	Nunca	Por vezes	Sempre
Falam normalmente português dentro da sala de aula			
Falam normalmente português dentro e fora da sala de aula, enquanto decorre o trabalho			
Falam crioulo ou as línguas comuns dos professores na sala de aula sem nenhum recurso ao português			
Não estão muito preocupados em utilizar correctamente o português			
Esforçam-se por utilizar o português apesar das dificuldades que sentem			

41. Considera que as metodologias utilizadas nas suas actividades de formação e acompanhamento de professores desenvolvem as diferentes competências comunicativas em língua portuguesa? (Marque apenas uma opção com um X). Se não é formador de língua portuguesa passe para a questão n°42.

Discordo totalmente _____

Discordo _____

Concordo _____

Concordo totalmente _____

42. Considera que nas suas formações existe transparência e organização suficientes na apresentação dos diferentes conteúdos aos professores? (Marque apenas uma opção com um X)

Discordo totalmente _____

Discordo _____

Concordo _____

Concordo totalmente _____

43. Considera que nas suas formações desenvolve a capacidade de reconhecer elementos escritos e orais em língua portuguesa? (Marque apenas uma opção com um X). *Se não é formador de língua portuguesa passe para a questão número 46.*

Discordo totalmente _____

Discordo _____

Concordo _____

Concordo totalmente _____

44. Considera que, nas suas formações desenvolve a capacidade de analisar a estrutura da frase ou de partes de frases em língua portuguesa. (Marque apenas uma opção com um X)

Discordo totalmente _____

Discordo _____

Concordo _____

Concordo totalmente _____

45. Considera que, nas suas formações desenvolve competências metalinguísticas (gramaticais) em língua portuguesa. (Marque apenas uma opção com um X)

Discordo totalmente _____

Discordo _____

Concordo _____

Concordo totalmente _____

46. Considera que as suas actividades de formação e acompanhamento são suficientes para preparar os professores para a sua prática lectiva de forma autónoma? (Marque apenas uma opção com um X)

Discordo totalmente _____

Discordo _____

Concordo _____

Concordo totalmente _____

V – AS MOTIVAÇÕES DOS FORMADORES

47. Está satisfeito com a sua profissão de Inspector /Formador?

Sim _____ porquê? _____

Não _____ Porquê? _____

48. Porque razão está a exercer a função de Formador de Língua Portuguesa? Se não é formador de língua portuguesa passe para a questão número 49.

a) O gosto pelo ensino em geral _____

b) O gosto pela formação de professores _____

c) O gosto pela disciplina de língua portuguesa _____

d) Por curiosidade _____

e) Por obrigação _____

d) Outra _____ qual/quais? _____

49. Por quanto tempo pensa continuar a exercer esta função de Inspector/Formador? (Marque apenas uma opção com X)

a) Enquanto for capaz _____

b) Até que apareça algo melhor _____

c) Certamente deixarei esta profissão dentro de dois anos _____

50. Alguma vez, nos últimos anos, sentiu que é perda de tempo tentar dar o seu melhor para a promoção do ensino da Língua Portuguesa junto dos professores da sua região?

Sim _____ Porquê? _____

Não _____ Porquê? _____

VI – AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

51. Teve dificuldades ao responder o questionário?

Não _____

Sim _____ Diga quais foram as dificuldades que sentiu? _____

52. Diga, por favor, qual é a sua opinião sobre este questionário.

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 6:

Dados Estatísticos resultantes do questionário aplicado aos Formadores: Tabelas e gráficos

1 - Identificação dos inquiridos

Gráfico 1 – Distribuição da idade

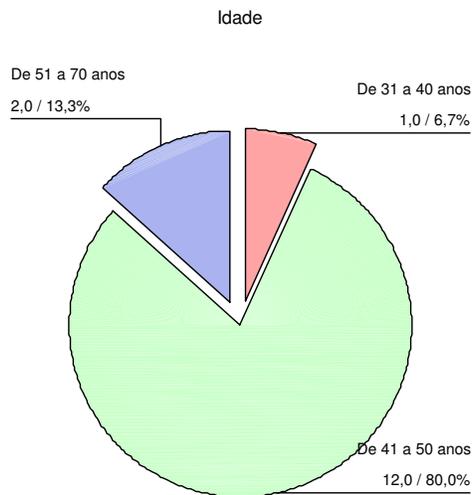


Gráfico 2 – Língua Materna

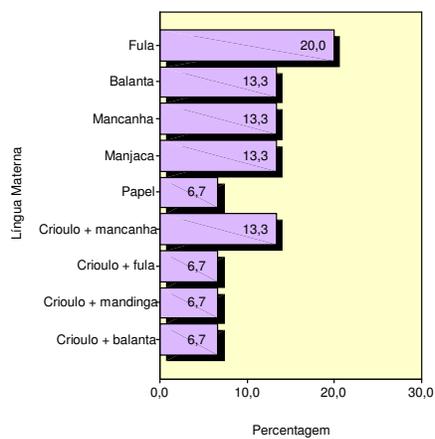
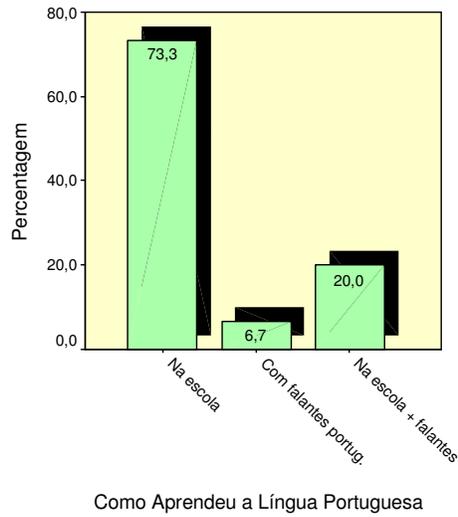


Gráfico 3 – A aprendizagem da LP



2 - Experiência de Formação e Actualização

Quadro 1 – Experiência de Formador/Inspector da ETR e experiência de Formador da LP

		Frequência	Percentagem
Tempo que Trabalha como Formador/Inspector da Equipa Técnica Regional	Menos de 1 ano	1	6,7%
	De 2 a 5 anos	1	6,7%
	De 6 a 10 anos	3	20,0%
	De 11 a 20 anos	10	66,7%
Tempo que Exerce a Função de Formador de Língua Portuguesa	De 2 a 5 anos	3	60,0%
	De 6 a 10 anos	1	20,0%
	De 11 a 20 anos	1	20,0%

Quadro 2 – Nível máximo de escolaridade

		Frequência	Percentagem
Nível de Escolaridade	De 10 ^a a 11 ^a classe	1	6,7
	Escola Normal de Formação de Professores do E. B. 17 de Fevereiro	1	6,7
	Escola Normal de Formação de professores do E.S. Tchico Té	2	13,3
	De 10 ^a a 11 ^a classe + Tchico Té	4	26,7
	De 10 ^a a 11 classe + 17 Fevereiro	3	20,0
	10 ^a a 11 ^a classe + Amílcar Cabral	1	6,7
	7 ^a a 9 ^a classe + Amílcar Cabral	1	6,7
	7 ^a a 9 ^a classe + 17 Fevereiro	1	6,7
	7 ^a a 9 ^a classe + Máximo Gorki	1	6,7
	Total	15	100,0

Quadro 3 – Participação em cursos de formação específica sobre LP, utilidade das formações realizadas e desempenho de outra actividade remunerada

		Frequência	Percentagem
Participou em algum curso de formação específica de didáctica de língua portuguesa	Sim	5	100,0%
Foram úteis para a melhoria prática na formação	Sim, muito	5	100,0%
	Sim, na área da educação	3	20,0%
Para além de Inspector/Formador da Equipa Técnica Regional exerce outra actividade remunerável	Sim, fora da área da educação	2	13,3%
	Não	9	60,0%
	Não respondeu	1	6,7%

Gráfico 4 – Horas quinzenais dedicadas à formação de LP

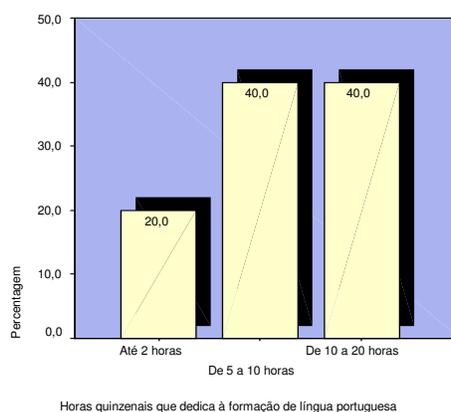


Gráfico 5 – O tempo disponibilizado para a formação de LP durante as Comissões de Estudo é suficiente para o desenvolvimento dos conteúdos programados

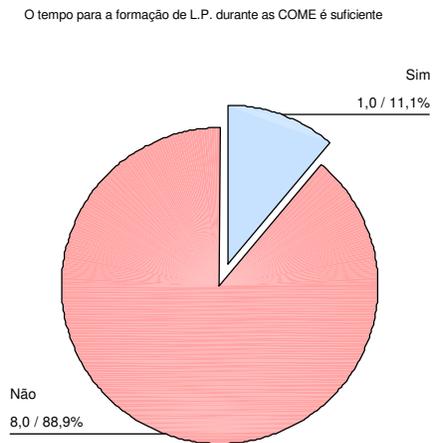


Gráfico 6 – Horas dedica quinzenalmente para a preparação da formação

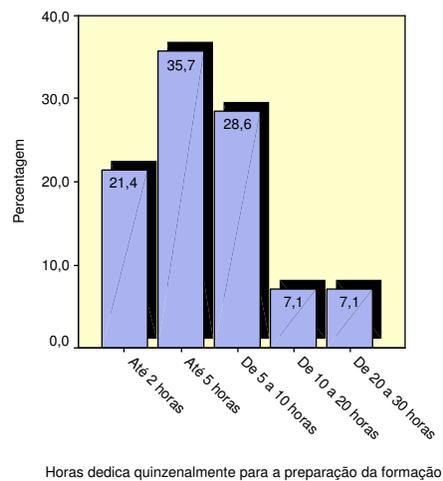
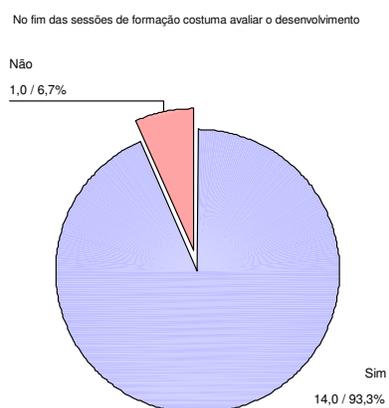


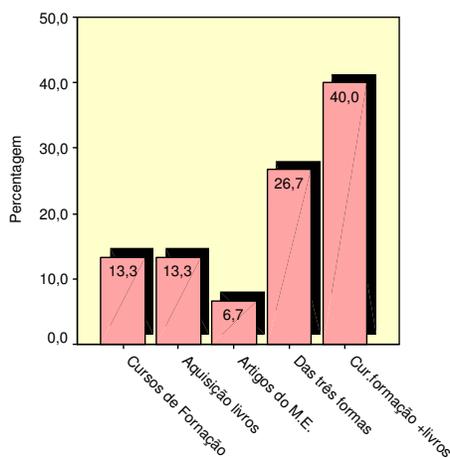
Gráfico 7 – Avaliação das sessões de formação



Quadro 4 – De que forma Costuma realizar a avaliação das sessões de formação

		Frequência	Porcentagem
Se respondeu sim, de que forma costuma fazer	Preenchimento de grelhas de avaliação fornecidas pelo Ministério Educação	2	14,3
	Teste de avaliação final aos professores	4	28,6
	Relatório de avaliação final	2	14,3
	Grelhas de avaliação do M.E. + teste avaliação final	1	7,1
	Grelhas de avaliação do M.E + relatório de avaliação final	1	7,1
	Teste de avaliação final + Relatório de avaliação final	1	7,1
	Das três formas	3	21,4
Total		14	100,0

Gráfico 8 – Como faz a actualização profissional



Como faz a sua actualização profissional

Quadro 5 – Contributo da participação dos formadores em formações específicas para um desempenho mais eficiente, Frequência da actualização profissional e Classificação do nível de conhecimentos da LP dos formandos

		Frequência	Percentagem
Considera que a participação dos formadores em formações específicas contribui para um desempenho mais eficiente nas sessões de formação e no acompanhamento de professores	Concordo	2	13,3%
	Concordo totalmente	13	86,7%
Com que frequência costuma realizar essa actualização profissional	1 vez por ano	12	85,7%
	De 3 em 3 meses	1	7,1%
	Outros	1	7,1%
Como classifica o nível de conhecimento da L.P. dos formandos que frequentam as formações de L.P. administradas pela ETR	Bom	2	40,0%
	Suficiente	3	60,0%

3 - Recursos Materiais e Didácticos

Quadro 6 – Material disponibilizado pela biblioteca da região

		Frequência	Percentagem
Para a preparação e planeamento das suas aulas de língua portuguesa, a (s) biblioteca (s) da sua região	Tem material actualizado para a sua pesquisa	1	7,1
	Tem material adequado ao contexto sócio-cultural	11	78,6
	Tem material actualizado para a sua pesquisa + Tem material adequado ao contexto sócio-cultural	1	7,1
	Tem material mas não actualizado + Tem material mas não adequado ao contexto sócio-cultural	1	7,1
	Total	14	100,0

Quadro 7 – Materiais disponibilizados para as aulas de LP

		Frequência	Porcentagem
Que materiais tem disponibilizados para as suas aulas de língua portuguesa	Livros do formador	1	20,0
	Livros do formador + Livros do formando + Dicionário L.P. + Gramática L.P	1	20,0
	Livros do formador + Livros do formando + Dicionário+gramática+Prontuário+computador +Video+Cassetes	1	20,0
	Livros do formador + Dicionário+Gramática	1	20,0
	Livros do formador + Livros do formando + Dicionário+Gramática+Prontuário	1	20,0
	Total	5	100,0

Quadro 8 – Disponibilização das condições materiais pelo MEN

		Frequência	Porcentagem
As condições materiais necessárias para a aplicação dos conteúdos programados na disciplina de língua portuguesa pelo M. da Educação costumam estar sempre disponíveis	Poucas vezes	3	60,0
	Raras vezes	2	40,0
	Total	5	100,0

Gráfico 9 – Pertinência dos temas, da linguagem, dos conteúdos e da utilidade específica dos manuais/ materiais disponibilizados para as sessões de formação

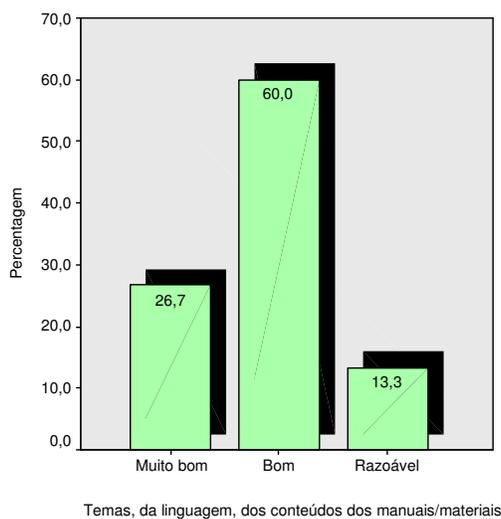
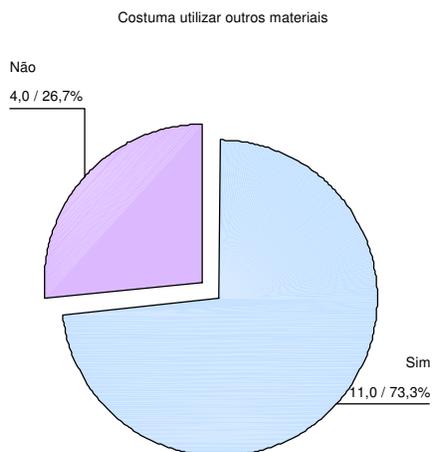


Gráfico 10 – Utilização de outros materiais para além dos disponibilizados pelo MEN



Quadro 9 – Construção de materiais didáticos para a concretização das sessões de formação

		Frequência	Porcentagem
Costuma preparar e disponibilizar materiais de apoio para os professores ou textos de consulta e de aprofundamento dos temas no desenvolvimento das sessões de formação	Sim, sempre	7	46,7%
	Poucas vezes	5	33,3%
	Raras vezes	3	20,0%
Costuma construir materiais didáticos para a concretização das sessões de formação	Sim, sempre	9	60,0%
	Poucas vezes	6	40,0%

4 - Factores de Sucesso e Insucesso

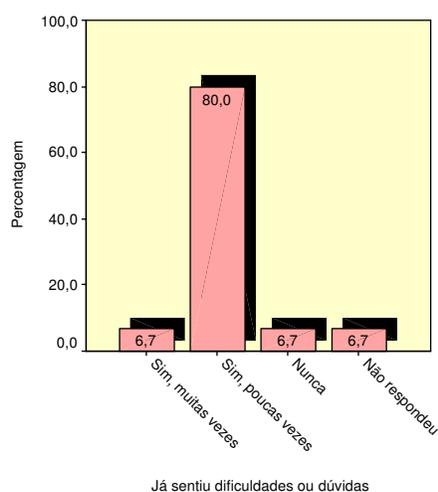
Quadro 10 - Conhecimentos mais importantes que um professor de LP deve possuir, sobretudo no contexto de trabalho

		Frequência	Porcentagem
A pedagogia/didáctica do português	Mais Importante	7	63,6%
	Importante	3	27,3%
	Menos Importante	1	9,1%
O domínio da língua portuguesa	Mais Importante	6	46,2%
	Importante	7	53,8%
A experiência prática de sala de aula	Mais Importante	2	18,2%
	Importante	4	36,4%
	Menos Importante	5	45,5%
A vivência em países de língua portuguesa	Mais Importante	1	11,1%
	Menos Importante	8	88,9%

Quadro 11 – Conhecimentos que foram determinantes para a sua selecção para formador de LP

		Frequência	Porcentagem
Na sua opinião, que conhecimentos foram determinantes para a sua selecção para formador de língua portuguesa	Os seus conhecimentos didáctico-pedagógicos	2	40,0
	O seu domínio da língua portuguesa	3	60,0
	As suas experiências anteriores como professor	5	100,0
	Total	5	100,0

Gráfico 11 – Dificuldades ou dúvidas sentidas em relação aos conteúdos a abordar nas sessões de formação



Quadro 12 – Como costuma resolver o problema das dúvidas ou dificuldades

		Frequência	Porcentagem
Se respondeu sim, diga como costuma resolver o problema	b) <input type="checkbox"/> Procuo esclarecer as dúvidas através dos livros aos quais tenho acesso	1	6,7
	c) <input type="checkbox"/> Procuo discutir com os meus colegas sobre o assunto	7	46,7
	Resposta a + b + c	2	13,3
	Resposta b + c	5	33,3
	Total	15	100,0

Quadro 13 – Factores que influenciam de forma positiva o seu trabalho como formador de LP

		Frequência	Percentagem
A sua formação académica	Mais Importante	3	100,0%
As formações de capacitação e reciclagem recebidas	Mais Importante	3	60,0%
	Importante	2	40,0%
O material didáctico utilizado	Importante	2	100,0%
A sua competência e experiência anterior como professor	Mais Importante	2	40,0%
	Importante	1	20,0%
	Menos Importante	2	40,0%
O seu domínio da língua portuguesa	Mais Importante	1	50,0%
	Importante	1	50,0%
O domínio das metodologias do ensino da língua portuguesa neste contexto	Mais Importante	1	16,7%
	Importante	2	33,3%
	Menos Importante	3	50,0%
A capacidade do domínio dos conteúdos apresentados	Mais Importante	1	33,3%
	Importante	1	33,3%
	Menos Importante	1	33,3%

Quadro 14 – Factores que influenciam de forma negativa o seu trabalho como formador de LP

		Frequência	Percentagem
A baixa formação académica	Mais Importante	2	100,0%
As formações de capacitação e reciclagem não são suficientes	Importante	3	100,0%
O material didáctico utilizado não é adequado	Mais Importante	1	50,0%
	Importante	1	50,0%
A fraca competência e experiência como professor	Mais Importante	2	100,0%
O fraco domínio da língua portuguesa	Mais Importante	2	100,0%
O fraco domínio das metodologias do ensino da língua portuguesa neste contexto sócio-cultural	Mais Importante	1	50,0%
	Importante	1	50,0%
O fraco domínio dos conteúdos apresentados	Mais Importante	2	100,0%

Quadro 15 – Em que medida as dificuldades normalmente apresentadas pelos formandos em LP comprometem o seu sucesso nas formações

		Frequência	Percentagem
Interpretação e compreensão oral	Por vezes	9	75,0%
	Sempre	2	16,7%
	Nunca	1	8,3%
Interpretação e compreensão escrita	Por vezes	5	45,5%
	Sempre	4	36,4%
	Nunca	2	18,2%
Expressão oral deficiente	Por vezes	7	53,8%
	Sempre	6	46,2%
Expressão escrita deficiente	Por vezes	6	50,0%
	Sempre	6	50,0%
Leitura pouco expressiva e entoada	Por vezes	8	66,7%
	Sempre	4	33,3%
Erros de ortografia	Por vezes	11	91,7%
	Sempre	1	8,3%
Escassez de vocabulário	Por vezes	12	85,7%
	Sempre	2	14,3%
Fraco domínio de regras gramaticais	Por vezes	8	61,5%
	Sempre	5	38,5%

Quadro 16 – Continuidade do trabalho desenvolvido na área da LP e utilização de estratégias para a sua divulgação e promoção.

		Frequência	Percentagem
Na sua opinião, o trabalho desenvolvido na área de língua portuguesa tem continuidade noutra (s) disciplina (s)	Sim	15	100,0%
Nas suas actividades de formação e acompanhamento utiliza estratégia	Sim	5	100,0%

Quadro 17 – Causas do insucesso da formação de professores na região de Bafatá

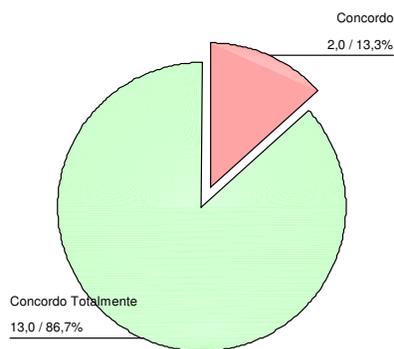
		Frequência	Percentagem
Estão relacionadas com os conteúdos programáticos que são inadequados às necessidades dos professores	Discordo Totalmente	2	16,7%
	Discordo	8	66,7%
	Concordo	2	16,7%
Estão relacionados com os conteúdos programáticos que são inadequados ao contexto sócio-cultural dos professores	Discordo Totalmente	4	33,3%
	Discordo	5	41,7%
	Concordo	2	16,7%
	Concordo Totalmente	1	8,3%
Estão relacionados ao não cumprimento dos conteúdos programáticos	Discordo Totalmente	1	8,3%
	Discordo	2	16,7%
	Concordo	5	41,7%
	Concordo Totalmente	4	33,3%
Estão relacionados com a grande dificuldade que os professores apresentam no domínio da língua portuguesa	Discordo Totalmente	1	7,7%
	Concordo	9	69,2%
	Concordo Totalmente	3	23,1%
Estão relacionados com a sobrecarga de trabalho do (s) formador (s), dificultando a planificação e a preparação das aulas	Discordo Totalmente	5	38,5%
	Discordo	6	46,2%
	Concordo	2	15,4%
São resultantes do desinteresse e falta de esforço dos professores pois não sentem a necessidade de utilização da língua portuguesa	Discordo	5	41,7%
	Concordo	6	50,0%
	Concordo Totalmente	1	8,3%
Ocorrem devido ao baixo salário que gera a insatisfação e desmotivação para a actividade docente	Discordo Totalmente	2	15,4%
	Discordo	1	7,7%
	Concordo	5	38,5%
	Concordo Totalmente	5	38,5%
Estão relacionados com os métodos utilizados pelos formandos para o desenvolvimento dos conteúdos	Discordo	9	69,2%
	Concordo	1	7,7%
	Concordo Totalmente	3	23,1%

Quadro 18 – Métodos utilizados para o desenvolvimento das sessões de formação

		Frequência	Percentagem
Expositivo	Nunca	2	15,4%
	Por Vezes	8	61,5%
	Sempre	3	23,1%
Interrogativo	Nunca	1	6,7%
	Por Vezes	5	33,3%
	Sempre	9	60,0%
Activo	Por Vezes	2	13,3%
	Sempre	13	86,7%
Demonstrativo	Por Vezes	5	33,3%
	Sempre	10	66,7%

Gráfico 12 – O ensino da LP na formação dos professores é significativo para a melhoria da qualidade de ensino na Guiné-Bissau

Ensino da L.P. significativo para a melhoria de ensino na Guiné-Bissau



Quadro 19 – A língua de comunicação utilizada nas sessões de formação e acompanhamento de professores.

		Frequência	Percentagem
Falam normalmente português dentro da sala de aula	Por Vezes	4	28,6%
	Sempre	10	71,4%
Falam normalmente português dentro e fora da sala de aula, enquanto decorre o trabalho	Nunca	3	20,0%
	Por Vezes	7	46,7%
	Sempre	5	33,3%
Falam crioulo ou as línguas comuns dos professores na sala de aula sem nenhum recurso ao português	Nunca	6	42,9%
	Por Vezes	6	42,9%
	Sempre	2	14,3%
Não estão muito preocupados em utilizar correctamente o português	Nunca	4	30,8%
	Por Vezes	4	30,8%
	Sempre	5	38,5%
Esforçam-se por utilizar o português apesar das dificuldades que sentem	Por Vezes	5	33,3%
	Sempre	10	66,7%

Quadro 20 – Grau de concordância com afirmações relacionadas com a prática da formação

		Frequência	Percentagem
Considera que as metodologias nas suas actividades de formação e acompanhamento de professores desenvolvem as diferentes competências comunicativas em L.P.	Concordo	1	20,0%
	Concordo Totalmente	4	80,0%
Considera que nas suas formações existe transparência e organização na apresentação dos diferentes conteúdos	Concordo	9	60,0%
	Concordo Totalmente	6	40,0%
Considera que nas suas formações desenvolve a capacidade de reconhecer elementos escritos e orais em L.P.	Concordo	3	60,0%
	Concordo Totalmente	2	40,0%
Considera que, nas suas formações desenvolve a capacidade de analisar a estrutura da frase ou de partes de frases em L.P.	Concordo	1	20,0%
	Concordo Totalmente	4	80,0%
Considera que, nas suas formações desenvolve competências metalinguísticas (gramaticais) em L.P.	Concordo	2	40,0%
	Concordo Totalmente	3	60,0%
Considera que as suas actividades de formação e acompanhamento são suficientes para preparar os professores para a sua prática lectiva de forma autónoma	Discordo	4	26,7%
	Concordo	8	53,3%
	Concordo Totalmente	2	13,3%
	Não Respondeu	1	6,7%

5 - As Motivações do Formadores

Gráfico 13 – Satisfação com a sua profissão de Inspector /Formador



Quadro 21 – Razão do exercício da função de formador de LP

		Frequência	Porcentagem
Porque razão está a exercer a função de Formador de Língua Portuguesa	O gosto pelo ensino em geral	3	60,0
	O gosto pela formação de professores	4	80,0
	O gosto pela disciplina de língua portuguesa	2	40,0
	Total	5	100,0

Gráfico 14 – Expectativas de continuar a exercer a função de Inspector/Formador

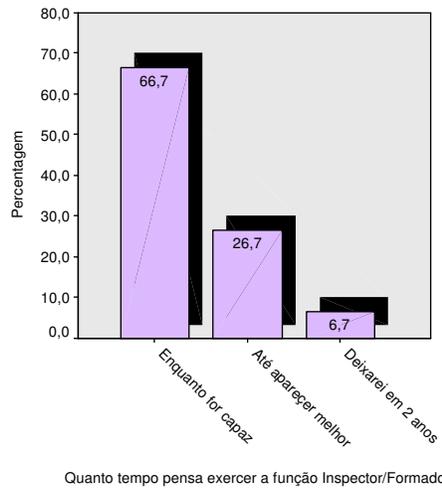


Gráfico 15 – Motivação para a promoção do ensino da LP junto dos professores da sua região

Alguma vez sentiu que é perda de tempo dar o melhor

