



**POLITÉCNICO  
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIAS SOCIAIS

# Desenvolvimento Profissional Docente na Formação Inicial de Professores na Guiné-Bissau

Dissertação de Mestrado

Silvino Guerra da Silva

Trabalho realizado sob as orientações de:

Professora Doutora Sandrina Diniz Fernandes Milhano

Professor Doutor Ricardo Filipe da Silva Pocinho

Leiria, setembro de 2024

Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



# AGRADECIMENTOS

Agradeço!

A Deus, pela vida e saúde que me concedeu durante esta aventura académica.

À minha mãe, Nita Sanhá, e ao meu tio, Rui Manuel Sanhá, pelo carinho, amor e pela confiança que sempre depositaram em mim.

Aos meus orientadores, Professora Doutora Sandrina Diniz Fernandes Milhano, e Professor Doutor Ricardo Filipe da Silva Pocinho, meus excelentes orientadores, pela sábia orientação científica; pelo apoio moral; pela sagaz sabedoria e saberes que me transmitiram; pelas sugestões de melhoria, que me permitiram trabalhar mais e melhor, durante a elaboração deste trabalho; enfim, pelos encorajamentos e motivações tão importantes os quais me ajudaram a seguir em frente.

À coordenadora do mestrado, Professora Doutora Hélia Gonçalves Pinto, pela paciência e motivação ao longo da caminhada.

A todos os professores sem exceção do Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica da Escola Superior da Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria.

A todos os colegas do Estado Maior de Cristo, na Guiné-Bissau e Diáspora, pela motivação e muita confiança em mim, e pelas orações que sempre desenvolveram ao meu favor durante este percurso.

A todos os colegas de turma do Mestrado em Educação e Inovação pedagógica, com os quais tive a oportunidade de partilhar momentos diversos e, que de alguma forma contribuíram durante este período.

Aos meus queridos Mano e colega, Vailton Carlos Sampa e Maio Fana da Silva, os quais serviram-me de exemplos de amizade e reconhecimento ao longo de todo o processo deste mestrado.

Ao Denílson Gomes, Ludmila da Silva Gonçalves Leite Gomes e Titina Sampa pelo acolhimento e apoio em Portugal, durante o primeiro momento da minha chegada a Portugal.

## Dedicatória

Em memória da minha avó, N'tchiga Bassante que me ensinou o valor da educação.

Em memória do meu querido tio, Domingos António da Silva e irmão, Augusto Guerra da Silva que me ensinaram o verdadeiro valor da dedicação e amor durante o tempo que tivemos as oportunidades de compartilhar, viver e aprender um com o outro.

A toda minha família sem exceção, pelo amor, carinho e encorajamentos durante os dois anos de muito sacrifício e sofrimento, e pela compreensão ainda longe de casa e de todas as pessoas que um dia fiquei muito apegado e que só o estudo conseguiu tirar-me.

Aos meus irmãos, Mateus Guerra da Silva, Benvindo Imbulna e Osvaldo Imbulna pelo amor, obediência e muito respeito e responsabilidade em assumir o meu lugar na família ao longo da minha ausência, são meus verdadeiros heróis a quem devo muito respeito!

À família Moreira, Pastor Celestino Moreira, Romana Sidi Sunto Moreira e Valódia da Silva Moreira, minha segunda família a qual ensinou-me e mostrou-me o sentido e o valor de humildade, esforço e dedicação ao longo dos últimos 13 anos.

Aos meus queridos colegas Rabna Sana Nablatcha e Sunfon Fernando pelo apoio moral e pela atenção dedicada junto da minha família durante a minha ausência.

## RESUMO

O presente trabalho incide sobre o desenvolvimento profissional docente na formação inicial de professores na Guiné-Bissau. A questão da educação de qualidade tem constituído, desde muito tempo, uma preocupação na sociedade guineense, principalmente da classe profissional. O objetivo geral deste estudo visa conhecer a opinião dos professores sobre o desenvolvimento profissional docente na Guiné-Bissau.

Nesta senda, auscultamos os estudantes em formação inicial, os professores em exercício pleno da docência, tanto das escolas normais ou escolas superiores de educação (ESE), dos institutos e centros de formação de professores dispersos em todo território nacional, das escolas públicas e os técnicos do Ministério da Educação Nacional (MEN).

Para melhor compreender as questões da partida, optámos por uma abordagem qualitativa através da utilização de questionários e entrevistas semiestruturadas que servem de base aos elementos fundamentais para a triangulação e aprofundamento dos resultados.

Os resultados sugerem que os professores consideram que há muito trabalho a fazer para reforçar o desenvolvimento profissional docente na Guiné-Bissau nos vários âmbitos e contextos e requalificar o sistema educativo guineense no seu todo, começando na formação inicial dos professores, a formação contínua e o apoio ao início da atividade profissional. Sugere-se a necessidade de formadores qualificados e destaca-se, ainda, a necessidade de reforçar o equipamento existente nas escolas, incluindo materiais didáticos, bibliotecas, salas informáticas, possibilitando, assim, a requalificação do sistema educativo guineense no seu todo. Neste sentido, considera-se fundamental encarar os vários fatores inerentes ao desenvolvimento profissional docente como instrumentos fundamentais para a mudança que se espera para alavancar o ensino guineense.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional docente, Formação de professores, Guiné-Bissau.

## Abstract

The present work focuses on the professional development of teachers in initial teacher education in Guinea-Bissau. The issue of quality education has long been a concern in Guinean society, especially for the professional class. The general objective of this study is to know the opinion of teachers about the professional development of teachers in Guinea-Bissau.

In this way, we listened to students in initial training, teachers in full exercise of teaching, both from normal schools or higher education schools (ESE), from teacher training institutes and centers dispersed throughout the national territory, from public schools and technicians from the Ministry of National Education (MEN).

To better understand the starting questions, we opted for a qualitative approach using questionnaires and semi-structured interviews that serve as a basis for the fundamental elements for the triangulation and deepening of the results.

The results suggest that teachers consider that there is a lot of work to be done to strengthen the professional development of teachers in Guinea-Bissau in the various areas and contexts and to requalify the Guinean education system, starting with initial teacher training, continuous training and support for the start of professional activity. The need for qualified trainers is suggested and the need to strengthen the existing equipment in schools, including teaching materials, libraries, computer rooms, thus enabling the requalification of the Guinean education system, is also highlighted. In this sense, it is considered essential to face the various factors inherent to the professional development of teachers as fundamental instruments for the change that is expected to leverage Guinean education.

**Keywords:** Teacher professional development, Teacher training, Guinea-Bissau.

<b>ÍNDICE GERAL</b>	<b>Página</b>
Agradecimentos.....	iii
Dedicatória.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice Geral.....	vii
Índice de Figuras .....	ix
Índice de Tabelas .....	x
Abreviaturas e siglas.....	xi
Introdução.....	1
Capítulo-I: Formação de professores na Guiné-Bissau .....	10
1.1. Formação de professores.....	10
1.2. O processo de formação de professores na Guiné-Bissau ao longo da história..	12
1.3. As escolas de formação de professores na Guiné-Bissau.....	15
Capítulo-II: Desenvolvimento profissional docente .....	17
2.1. Conceito de desenvolvimento profissional docente.....	17
2.2. Desenvolvimento profissional docente - olhares sobre a realidade guineense.....	21
2.3. Fatores que contribuem no desenvolvimento profissional docente.....	22
2.3.1. Formação inicial de professores.....	23
2.3.2. Formação contínua de professores.....	28
2.4. A inovação como elemento-chave para o DPD na Guiné-Bissau.....	30
2.4.1. A inovação curricular na formação de professores guineenses.....	32
2.4.2. A contribuição da colaboração e trabalho colaborativo no DPD na Guiné- Bissau.....	34
Capítulo-III: Metodologia.....	37
3.1. Abordagem metodológica.....	37
3.2. Tipo de pesquisa.....	38
3.3. Instrumentos de recolha de dados e amostragem.....	41
3.3.1. Questionários.....	42
3.3.2. Entrevista semiestruturada.....	44
Capítulo-IV: Apresentação e discussão de resultados.....	45

4.1. Inquérito por questionário.....	45
4.1.1. Resultados dos inquéritos aos estudantes em formação inicial.....	47
4.1.2. Dados coletados a partir dos professores e técnicos do MEN.....	54
4.2. Síntese das entrevistas.....	70
4.2.1. Apresentação dos dados.....	71
4.2.2. Discussão dos resultados.....	75
Capítulo-V: Considerações finais e perspectivas futuras.....	81
Bibliografia.....	85
Anexos .....	94

## Índice de figuras

Figura 1- Idade dos estudantes inquiridos-----	48
Figura 2- Ano de curso dos estudantes em formação inicial-----	48
Figura 3- Razão dos estudantes para a escolha do curso-----	49
Figura 4- Qualidade de formação inicial nas escolas de formação de professores-----	50
Figura 5- Os principais desafios na formação inicial de professores-----	51
Figura 6- Os Recursos materiais necessários na formação inicial-----	52
Figura 7- Adequação da preparação na formação inicial-----	53
Figura 8- As áreas específicas de ensino ou competências pedagógicas que necessitam de atenção durante a formação-----	54
Figura 9- Idade dos professores e técnicos do MEN inquiridos-----	55
Figura 10- Nível dos profissionais inquiridos no estudo-----	56
Figura 11- Situação profissional dos profissionais inquiridos-----	57
Figura 12- Tempo de exercício profissional dos docentes e técnicos participantes-----	58
Figura 13- Os principais métodos de ensino e estratégias pedagógicas conhecidos na formação inicial-----	59
Figura 14- A qualidade dos materiais didáticos na formação inicial-----	60
Figura 15- A qualidade da supervisão nos estágios ou práticas pedagógicas -----	60
Figura 16- A adequação da formação inicial na Guiné-Bissau-----	61
Figura 17- Perceções sobre as oportunidades do DPD Guiné-Bissau-----	67
Figura 18- Principais obstáculos que impedem os professores de ter acesso as oportunidades de DP-----	68
Figura 19- Avaliação da eficácia das oportunidades de DP atualmente disponível na Guiné-Bissau-----	70

## **Índice de tabelas**

Tabela 1- As escolas de formação de professores na Guiné-Bissau-----	16
Tabela 2- A preparação dos professores guineenses na formação inicial-----	62
Tabela 3- Comparação da qualidade de formação docente nas escolas novas e antigas---- -----	63
Tabela 4- A abertura de novas escolas de formação de professores na Guiné-Bissau---	64
Tabela 5- O desenvolvimento profissional nas escolas de formação inicial de professores- -----	69
Tabela 6- Oportunidades de DPD nas escolas de formação e nas escolas públicas-----	70

## **Abreviaturas e siglas**

**DP-** Desenvolvimento Profissional.

**DPD-** Desenvolvimento Profissional Docente.

**EACEA-** European Education and Culture Executive Agency

**EB-** Ensino Básico.

**ENEFD-** Escola Nacional de Educação Física e dos Desportos.

**ESE-** Escola Superior da Educação.

**ESECS-** Escola Superior da Educação e Ciências Sociais.

**FEC-** Fundação Fé e Cooperação.

**FRENAPROFE-** Frente Nacional dos Professores e Educadores.

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

**IPL-**Instituto Politécnico de Leiria.

**LBSE-** Lei Base do Sistema Educativo.

**MEN-** Ministério da Educação Nacional.

**PAIGC-**Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-Verde.

**PNUD-** Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

**OCDE-** Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

**ONG-** Organização Não Governamental.

**SAB-** Setor Autónomo de Bissau.

**SINDEPROF-** Sindicato Democrático dos Professores.

**UNESCO-** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

# INTRODUÇÃO

De acordo com a realidade vigente no país sobre o ensino/educação, sobretudo nas Escolas Superiores da Educação (ESE) da Guiné-Bissau, onde a maioria dos professores é formado, o presente trabalho visa investigar a formação inicial dos professores nessas escolas e as oportunidades de desenvolvimento profissional existentes nelas. Visa, ainda, refletir sobre o quanto os programas de formação inicial de professores que são aplicados podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos estudantes (futuros professores) nessas unidades importantes do país e, conseqüentemente, perceber o quanto esses programas podem contribuir na viragem da página da realidade educativa vigente no país e/ou na qualificação do sistema do ensino em todo o território nacional.

Nos últimos anos, as Organizações Não Governamentais (ONG) realizaram, e ainda realizam, vários estudos para tentar compreender melhor as causas que contribuem para o fraco desempenho dos estudantes a partir dos resultados dos alunos nas mais variadas escolas no país, tanto dentro da capital (Bissau), assim como nas escolas das zonas rurais.

A partir das vivências e relatórios de alguns parceiros e do próprio Ministério da Educação Nacional (MEN), neste estudo procura-se compreender quais podem ser as contribuições que o Desenvolvimento Profissional Docente na formação inicial dos professores nas escolas superiores de formação de professores (ESE) para a melhoria do sistema educativo nacional e, conseqüentemente, nos resultados dos alunos nas escolas em todo país.

Para tal, importa perceber a necessidade premente de melhoria contínua da prática pedagógica dos professores/educadores para a promoção da qualidade da educação, e não só, como também para a melhoria dos resultados dos alunos (Darling-Hammond et al., 2009). Importa, também, compreender a necessidade de investir na formação inicial e contínua a partir das ações que visam a criação das oportunidades aos professores/educadores de possibilidades de crescerem profissionalmente.

Destaca-se do enquadramento teórico uma das recomendações relacionadas com a importância do investimento na formação inicial e contínua dos professores enquanto mais-valia para a transformação do sistema no seu todo. Considera-se que investir no Desenvolvimento Profissional Docente é fundamental para enfrentar os desafios

complexos que os professores defrontam em sala de aula e garantir o sucesso dos alunos (Ingersoll & Strong, 2011).

Segundo as ONG, o sistema de ensino da Guiné-Bissau enfrenta vários desafios, nomeadamente: a precariedade das infraestruturas escolares, a falta de recursos e a constante instabilidade política no país. O objeto de estudo deste trabalho incide sobre a formação inicial e o desenvolvimento profissional, apesar de existirem outras problemáticas relevantes subjacentes. Assim, destaca-se a compreensão das possíveis contribuições do desenvolvimento profissional dos professores das escolas da Guiné-Bissau em relação ao sistema educativo do país.

## **Contextualização histórica**

A história da educação na Guiné-Bissau, assim como em outras regiões da África, é caracterizada por sistemas tradicionais que variavam entre os diversos grupos étnicos, como Balantas, Mandingas, Fulas, Felupes e Manjacos. Antes da colonização europeia (Portuguesa), as comunidades guineenses transmitiam conhecimentos e valores “por meio de métodos orais, enfatizando práticas e rituais de iniciação” (Namone, 2014, p. 27). Ademais, compreende-se que a transmissão oral de conhecimento desempenhava um papel crucial, a partir da utilização das narrativas, poesias e rituais para preservar tradições. A aprendizagem prática era comum, envolvendo a participação ativa em atividades quotidianas, como a agricultura e a pesca. Os rituais de iniciação marcavam a transição para a idade adulta, enquanto o conhecimento religioso e espiritual era integrado na formação cultural. Nesse contexto, anciãos e mestres ocupavam papéis centrais na transmissão de conhecimento, compartilhando saberes acumulados ao longo do tempo. Estruturas sociais, como sistemas de castas, também influenciavam na educação, atribuindo responsabilidades específicas a determinados grupos.

A diversidade cultural no país resultava em práticas educacionais variadas. Com a colonização, os sistemas tradicionais foram muitas vezes interrompidos ou substituídos em detrimento dos impostos pelos colonizadores europeus, alterando significativamente o cenário educativo da região. Reconhecer e preservar essas raízes é, também, essencial para compreender a evolução da educação na Guiné-Bissau ao longo dos séculos.

Vários autores têm identificado a existência de problemas no sistema educativo da República da Guiné-Bissau, desde a base até ao ensino superior, tais como Cá (2000), Namone (2014) e Tchuda (2020). Segundo os mesmos, o setor da educação é um dos mais afastados da população. A explicação desta afirmação está relacionada com o processo educativo na Guiné-Bissau antes, no decorrer e após o período colonial.

Antes do período colonial, a Guiné-Bissau, a par dos outros países africanos, não tinha nenhuma escola que ensinasse formalmente como acontecia no ocidente. Os conhecimentos eram vivenciados através das experiências de vida, não havendo oportunidades para aprender a ler ou a escrever. Enquanto país multiétnico, cada tribo aprendia de forma particular, de acordo com os ensinamentos herdados dos seus antepassados ou ensinados pelos anciões o conhecimento era transmitido de forma oral e através das práticas diárias de cada povoação. Como afirma Cá (2000):

Com relação à educação, antes do período colonial, não havia pessoas que ensinassem na sociedade africana tradicional, um ensino formalizado como na sociedade ocidental, nem lugar privilegiado para a transmissão do conhecimento. A abordagem educacional fundamentava-se no modelo de conduta e labuta de cada aluno, tomando cada adulto como um guia, de certa maneira, no papel de professor. A instrução não se dividia entre diferentes campos ou áreas de especialização. Não se adquiria conhecimento por um período específico, mas sim ao longo de toda a vida, absorvendo saberes da experiência e da vivência cotidiana. Essa forma de ensino natural e constante permitia, desse modo, uma compreensão direta da realidade social (p. 4).

Salienta-se que, antes da colonização, a cultura era um valor muito importante na civilização africana, onde cada uma das comunidades refletia sobre a profunda interconexão entre a vida quotidiana e as crenças espirituais. Portanto, a educação era uma fusão orgânica de práticas narrativas enraizadas na tradição oral e rituais de iniciação que transcendiam a mera transmissão de informações. Desta forma, constituiu-se uma teia intrincada que sustentava as bases culturais e sociais das comunidades.

No período colonial, de 1471 a 1973, o país apresentava poucas ou nenhuma oportunidades educacionais. As políticas que se vinculavam no país restringiam o acesso à escola, ou seja, só tinha acesso a esse sistema educativo um número muito reduzido de pessoas e/ou pessoas que se aproximavam dos portugueses e que pertenciam à classe de

elite na sociedade daquela época. Alguns autores (Namone, 2014; Tchuda, 2020) destacam a intenção do colonizador de “desafricanização e subjugação”, um objetivo que procurou atingir com o apoio da igreja católica. Neste sentido, os estudos salientam o papel da Igreja Católica na assimilação das técnicas europeias, sem expor as populações aos riscos da exploração económica (Touré, 1977, citado por Cá, 2000, p. 5).

O regime colonial uniu-se à Igreja Católica no seu "dever de colonização", visando fornecer educação às populações conforme os padrões culturais portugueses. Portanto, era essencial promover um mínimo de “europeização” para estabelecer uma ordem social que facilitasse a exploração económica. Nesse sentido, se os africanos assimilassem com êxito a cultura e as técnicas europeias, poderiam representar uma ameaça à dominação colonial. A presença da igreja facilitou a penetração cultural e social ao incorporar práticas missionárias de evangelização, convertendo comunidades locais ao cristianismo. Além de servir como veículo de disseminação da fé, as instituições eclesiásticas também se tornaram centros de educação e saúde, estabelecendo uma presença duradoura nas comunidades.

No âmbito cultural e espiritual, a educação colonial da Igreja Católica desempenhou um papel fundamental na imposição dos valores e crenças europeias sobre as populações colonizadas, muitas vezes substituindo as suas tradições e práticas locais. Isso não apenas reforçou a dominação do colonizador, mas também contribuiu para a disseminação da fé católica no país. No entanto, essa estratégia não se sucedeu sem resistência. Namone (2014) esclarece que, mais tarde, grupos e líderes africanos, conscientes das implicações profundas dessa imposição cultural procuraram preservar e proteger as suas tradições e identidade. Surgiram, assim, movimentos de resistência cultural, que promoviam a preservação das línguas nativas, das práticas religiosas e das formas de organização social próprias. Esse esforço representou uma luta pela autonomia e pela preservação da rica diversidade cultural presente no continente africano, neste caso a Guiné-Bissau.

Segundo Namone (2014), as tentativas de “desafricanização e europeização” impuseram mudanças profundas nas estruturas sociais e económicas das comunidades colonizadas. Essa forma de educação não teve um impacto relevante e/ou atingiu um número reduzido da população, ou seja, desde o início da colonização (1471) até 1958, em que a população que habitava o território era de 510.777; 504.928 eram analfabetos no sentido genérico, isto é, não sabiam ler nem escrever. O país contava com 98,85% de analfabetos versus

1,15% de alfabetizados, o que corresponde a 5.849 pessoas (Ferreira, 1977, citado por Cá, 2000, p. 7). Estes elementos mostram a realidade educativa da Guiné, nomeadamente que o que se aprendia na escola estava muito longe de outras realidades.

Com o processo de independência, o país começou a experimentar um novo modelo de aprendizagem, através da educação formal. Contudo, apesar destas oportunidades não serem generalizadas, o país conseguiu muitos ganhos quanto aos números da alfabetização e um aumento do número de escolas e de alunos.

Importa referir que, ao longo desse período da luta pela independência, algumas zonas foram controladas pelas forças nacionais as quais deram o nome de zonas libertadas. Esses lugares, sob controlo do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), representavam um microcosmo de transformações sociais em meio ao conflito armado com as forças coloniais portuguesas. O PAIGC, liderado por figuras notáveis como Amílcar Cabral, compreendeu a educação como uma ferramenta essencial para a libertação e o desenvolvimento do povo guineense. Portanto, os programas massivos de alfabetização para adultos foram implementados para combater o analfabetismo que quase controlava o território nacional.

Desta forma, a educação popular foi promovida, integrando na aprendizagem as necessidades práticas da vida quotidiana, porque o objetivo do PAIGC para a luta de libertação “não era simplesmente para se tornar o povo livre, como também pensar nas estratégias de formação das pessoas que futuramente assumirão a administração da nação” (Tchuda, 2020, p. 8). Nessas escolas, o currículo incluía elementos destinados a conscientizar os alunos sobre a história local, a luta pela independência e os ideais do PAIGC, alimentando um senso coletivo de identidade nacional. A promoção das línguas e culturas locais era uma característica distintiva, visando preservar a riqueza cultural guineense. Além disso, esforços significativos foram feitos para envolver ativamente a comunidade na administração das escolas, procurando uma abordagem participativa e coletiva para a educação.

A inclusão das mulheres na educação foi uma prioridade, desafiando as normas tradicionais de género. Apesar desses esforços louváveis, o contexto de guerra e as condições desafiadoras inevitavelmente impactaram a eficácia dessas iniciativas. A infraestrutura educacional também foi uma preocupação, com o PAIGC construindo

escolas e fornecendo materiais educativos. Destaca-se a idade mínima para a educação de 10 anos, onde as primeiras lições nas escolas estavam relacionadas com a fuga e a forma correta de esconder quando as zonas eram atacadas (Cá, 2000; Namone, 2014).

A trajetória da educação na Guiné-Bissau é marcada, desde a independência em 1973, por desafios persistentes, instabilidade política, crise financeira e uma luta constante para estabelecer um sistema educacional sólido. A falta de continuidade nas políticas educacionais, muitas vezes interrompidas por mudanças no governo, contribuiu para a falta de orientação e coerência no desenvolvimento do sistema educativo.

Salienta-se que, nos dias de hoje, a Guiné-Bissau continua a enfrentar desafios educativos significativos. A crítica construtiva é vital para destacar as lacunas persistentes e instigar ações concretas. O sucesso do futuro do sistema educacional depende da capacidade do país em enfrentar esses desafios de uma forma abrangente e sustentável, priorizando a educação como um pilar fundamental do desenvolvimento nacional.

## **Justificação**

A Guiné-Bissau enfrenta desafios significativos na área da educação, incluindo baixos índices de alfabetização e qualidade de ensino. A formação de professores e o Desenvolvimento Profissional Docente emergem como elementos fundamentais para a melhoria da qualidade do sistema educativo no país.

Este estudo é importante na medida em que pretende descobrir todos os elementos que participam na degradação do sistema de ensino durante meio século (50 anos). Atualmente, partindo das Escolas de Formação de Professores, que de uma forma geral desempenham um grande papel e/ou influências na preparação dos alunos nas mais variadas escolas do país, é muito importante compreender todos os fatores que ocorrem nas mesmas e sugerir possíveis caminhos para a melhoria dos resultados.

Segundo a UNESCO (2020), investir no Desenvolvimento Profissional Docente é fundamental para fortalecer a qualidade da educação e melhorar os resultados dos alunos. Essa abordagem fundamenta-se no aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores numa melhor preparação para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos. Este estudo assume uma relevância no contexto educativo da Guiné pois preocupa-se com a melhoria dos resultados educacionais dependentes da formação dos

professores qualificados, desde a formação inicial (na formação por meio de programas de formação contínua, entre outros).

O DPD, neste caso, assume um papel fundamental para promoção de uma educação de qualidade e que proporciona as oportunidades igualitárias de aprendizagem para todos os alunos (PNUD, 2021).

## **Objetivo geral**

A formação qualificada nas escolas de formação dos professores e desenvolvimento profissional docente são essenciais para garantir uma educação de qualidade, isto significa que, à medida que o mundo muda, os professores devem adaptar-se e adquirir novas habilidades para preparar os alunos para os desafios do quotidiano. Estas perspetivas, aliadas aos vários desafios que se colocam globalmente às instituições, obrigam as escolas a reexaminar os seus modelos educativos e de gestão, a repensar as suas infraestruturas, recursos técnicos e materiais, a considerar novos perfis para o pessoal docente e de apoio técnico-pedagógico e a rever referenciais educativos, estruturas curriculares, recursos pedagógicos e metodologias de ensino e aprendizagem (Jerónimo, Cadima, & Milhano, 2022).

Neste sentido, procura-se compreender a aplicação da “tríplice finalidade” (Severino, 2017, p. 21) que norteia a educação superior que consiste em “profissionalizar, iniciar à prática científica e formar a consciência político-social do estudante”. Assim, o objetivo geral deste estudo visa conhecer a opinião dos professores sobre o desenvolvimento profissional docente na Guiné-Bissau.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- Compreender os processos de desenvolvimento profissional docente na Guiné-Bissau;
- Conhecer os percursos de formação de professores na Guiné-Bissau;
- Conhecer opinião dos professores sobre o conhecimento de conteúdos que ensinam;
- Identificar propostas de Desenvolvimento Profissional Docente como meio de qualificação do ensino.

Baseado nestes objetivos, a nossa reflexão leva-nos a compreender a relevância e adequação do programa de formação inicial em relação às demandas educacionais,

culturais e sociais específicas do país, tomando em consideração que uma formação alinhada com as necessidades locais é fundamental para preparar professores eficazes e/ou capazes de fazer face às mais variadas necessidades existentes no setor educativo do país. Neste processo, colocam-se as questões que se apresentam de seguida, consideradas fundamentais para a melhor compreensão do processo de preparação dos futuros professores em todas as escolas de formação contidas no país.

- Sobre a formação inicial:

1. Como a formação inicial dos professores está alinhada com as necessidades educacionais específicas da Guiné-Bissau?

- E, sobre o DPD serve a pergunta abaixo:

1. Quais são as estratégias eficazes para o desenvolvimento profissional dos professores?

Considerando que o desenvolvimento profissional docente é crucial para manter os professores atualizados com as melhores práticas educacionais, esta pergunta busca identificar e compreender que estratégias podem ser eficazes na promoção do crescimento profissional ao longo da carreira docente.

Este processo de crescimento profissional deve ser levado em consideração desde o primeiro dia de ingresso do estudante na escola de formação inicial, durante a sua formação e deve continuar durante todo tempo do exercício da atividade profissional, sobretudo no início do exercício da docência. O início do exercício da atividade docente deve ser acompanhado pela inspeção e professores experientes, possibilitando assim o desenvolvimento profissional de todos.

Por último, não menos importante, pensa-se no fator da monitoração e organização das avaliações que se realizam nas escolas superiores durante o período de formação dos professores, na medida em que pode fortalecer a preparação destes como futuros educadores nas escolas do ensino básico, secundário e, até, nas outras escolas de formação de novos professores nos outros polos de formação nas zonas rurais. Portanto, coloca-se, a seguinte questão:

1. Como o sistema de avaliação e monitoração pode ser fortalecido para garantir a qualidade da formação e do desempenho dos professores?

Esta última pergunta enfoca a importância da avaliação e monitoração para garantir o sucesso da formação inicial e o contínuo aprimoramento das competências desenvolvidas pelos professores. Importa oferecer feedback contínuo e construtivo para impulsionar melhorias constantes nos sistemas educativos. Essa abordagem é fundamental, pois parte da premissa de que uma formação inicial e desenvolvimento profissional docente eficazes são essenciais para promover uma educação de qualidade. No entanto, destaca-se a necessidade de pensar nestas questões face às especificidades da Guiné-Bissau.

# ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## Capítulo I - Formação de professores na Guiné-Bissau

Neste primeiro capítulo trazemos alguns estudos e experiências considerados essenciais para perceber como a formação inicial na área da docência tem-se desenvolvido na Guiné-Bissau ao longo dos tempos, desde os primeiros anos da abertura da primeira escola de formação de professores em Bolama, até à atualidade. Em que em cada ano, são criadas escolas de formação de professores, Institutos e Centros em todo o território nacional, desde Norte, Leste e até ao Sul do país.

### 1.1. Formação de professores

A formação de professores foi, e ainda, é um dos temas em investigação em diferentes contextos sociais, nos mais variados sistemas educativos em todo o mundo. Como sublinha o relatório da Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2021) intitulado "Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being, citado por Milhano (2021), os professores desempenham um papel essencial no processo de aprendizagem e em tornar este processo uma experiência frutuosa para todos os seus alunos. Este consiste na apropriação-criação do conhecimento acumulado pela humanidade, enquanto processo que permeia toda a vida humana, e que não se restringe às instituições. Pelo contrário, perpassa toda a vida e por meio dele, o sujeito “amplia sua visão de mundo e se organiza para atuar de forma crítica, propositiva e humana” (Bragança, 2012, p. 63).

Para Imbernón (2002), a formação docente é um processo contínuo de desenvolvimento profissional que tem início na experiência escolar e progresso ao longo da vida. Vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas ao “salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisões” (Imbernón, 2002, cit. por André, 2010, p. 175). Assim, considera-se um percurso cujo conceito de educação é como uma jornada que percorre toda a vida de um profissional, deste a sua entrada na escola, até ao período em que se integra na formação. André (2010) defende que “a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitam mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula” (p. 176). Assim, entende-se que pensar a formação de professores é fazer uma análise a

partir do estudo da sociedade em que se espera a mudança do sistema, pois percebe-se que qualquer sistema educativo sem uma boa preparação dos seus profissionais que atuam neste setor, torna-se muito difícil (ou mesmo impossível) atingir a qualidade de educação que hoje é esperada.

Flores (2015) analisou as concepções em torno de como a formação de professores tem sido percebida pelos vários intervenientes na área da educação, os investigadores e governantes, como detentores determinantes das políticas educativas, esclarecendo que:

Embora a formação de professores não seja a panaceia para todos os problemas da educação, a verdade é que ela constitui um dos elementos decisivos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas [...], a formação de professores tem sido encarada de forma paradoxal, como a panaceia para melhorar a educação e, ao mesmo tempo tem sido objeto de críticas que remetem para aspectos ligados à sua eficácia e relevância na preparação de professores de qualidade para as escolas do séc. XXI (p. 2).

No que respeita à formação inicial de professores nas escolas de formação hoje espalhadas em todas as regiões do país, percebe-se que a qualidade que se pretende no sistema educativo ainda está em causa, sendo a formação docente a sua qualidade, uma alavanca para a viragem de página da situação.

A qualidade da formação que hoje se refere foi desde cedo uma das principais preocupações do século passado nos vários sistemas educativos ocidentais, segundo Cochran-Smith (2005). Antes da década de 1990, as questões de formação centravam-se sobretudo na qualidade dos processos formativos, no modo como os futuros professores aprendem a ensinar, na forma como as suas crenças e atitudes se alteravam ao longo do tempo, na natureza do conhecimento profissional e nos contextos sociais e organizacionais que melhor contribuía para a aprendizagem.

Segundo Freire (1970), a formação de professores está intrinsecamente relacionada com a sua visão crítica da educação e com o seu compromisso com a emancipação e a justiça social. Paulo Freire acreditava que a formação de professores não deveria ser apenas uma transmissão de conhecimento, mas sim, um processo libertador que capacita educadores a entenderem as realidades socioculturais de seus alunos e a promoverem uma educação mais justa e transformadora.

No caso da Guiné-Bissau, “a formação de professores deve ser pensada como uma formação profissional de nível superior” (Nóvoa, 2024, p. 1) na medida em que constitui um dos pontos-chave para a melhoria de qualidade de ensino ou da formação em todas as escolas de formação, abrangendo desde a formação dos professores para o ensino básico até ao mais alto grau de formação disponível no país (licenciatura).

## **1.2. O processo de formação de professores na Guiné-Bissau ao longo da história**

Caraterizar a génese da formação de professores na Guiné-Bissau implica uma reflexão muito aprofundada num contexto em que há escassez de fontes de informação. São raras as fontes que indicam toda a história em todos os momentos, isto é, não existem muitos elementos que possam facilitar a obtenção dos dados relativos ao desenvolvimento do processo educativo, sobretudo na formação de professores. Como referido na contextualização deste trabalho, após a realização de várias pesquisas nos mais variados repositórios e bases de dados de países como o Brasil e Portugal, foi possível identificar estudos que procuram descobrir o surgimento e a evolução do processo educativo desde 1971 até a atualidade. Estes trabalhos serviram como elementos fundamentais para a conciliação das informações relativas ao processo educativo e para a caracterização dos processos iniciais da formação no país, com a identificação de alguns documentos que relatam a evolução do processo educativo na Guiné-Bissau desde 1471, no período de colonização até aos dias atuais.

Assim, a partir dos trabalhos de Namone (2014), Cá (2000, 2007) e Ferreira (1974) e, principalmente, do trabalho de Barreto e Carvalho (2022), complementados pelos relatórios disponíveis dos diferentes parceiros envolvidos no processo educativo na Guiné-Bissau, encontrámos elementos primários para a análise deste longo percurso.

Uma das ideias que sobressai é a de que, desde 1446, apenas uma escola de formação foi criada durante os 520 anos da estadia dos navegantes portugueses em solo da Guiné-Bissau. É muito importante explicitar que a escola em questão estava no território da Guiné, mas não era destinada à formação dos cidadãos guineenses. Os autores supramencionados e outros através dos trabalhos encontrados na literatura mostram que, até 1962, havia apenas 11 indivíduos guineenses com formação superior (licenciatura) ao

longo desse período. A primeira escola de formação de professores na Guiné foi criada em 1966 na região de Bolama, Sul do país. Como Barreto e Carvalho (2022) explicam:

A formação de professores na Guiné teve início em 1966, com a criação da escola de habilitação de professores de posto que formava docentes para o meio rural em Bolama. Inicialmente denominada Arnaldo Schultz em homenagem ao governador da época, foi renomeada escola Amílcar Cabral em 1975. Apenas em 1973/74 foi criada, em Bissau, a escola do Magistério Primário, vocacionada para a formação de professores do ensino primário, que se transformou na Escola Normal 17 de Fevereiro em 1980 (p. 64).

Após a independência, entre os múltiplos problemas a ultrapassar, estava a falta de quadros para poder lidar com o elevado nível de analfabetismo que ultrapassava 90 % e a necessidade de criar e implementar um sistema educativo distinto das práticas de escolaridade colonial (Barreto & Carvalho, 2022, p. 63). Portanto, o PAIGC realizou várias campanhas para a alfabetização, pois Amílcar Cabral entendia a educação como um único caminho para a libertação deste povo marginalizado durante cerca de cinco séculos. Como refere Bragança (2012, p. 65) “o conhecimento é uma possibilidade de libertação”. Porém, os professores que se formavam na escola de Bolama não eram suficientes para cobrir toda a necessidade na altura, por isso, lançou-se uma campanha cujo lema era “*aqueles que sabem devem ensinar aos que não sabem*”. Com este lema, mobilizaram-se todos os que sabiam ler e escrever, como também, os professores combatentes para integrar o setor educativo. Foi criada a escola de recuperação dos professores na seção de Cói, setor de Bula, região de Cacheu, para a recuperação dos combatentes que aprendiam com os portugueses para integrar no processo de formação no Centro de Capacitação e de Recuperação de Professores, conhecida como Máximo Gorki.

Para Barreto e Carvalho (2022, pp. 59-60), o objetivo dessa escola era “formar os antigos combatentes com experiência como professores das escolas das zonas libertadas”, como os novos educadores da população. Era uma escola de formação de professores dedicada a um grupo particular onde foram experimentadas e aplicadas novas metodologias influenciadas pela “educação militante”, empreendida pelo PAIGC nas zonas libertadas durante a guerra nacionalista, e pelos princípios da pedagogia da libertação de Freire.

Segundo Namone (2014, p. 66) a primeira escola de formação da Guiné-Bissau foi criada em “1965 no território da Guiné-Conacri, em regime de internato”, após o primeiro congresso do PAIGC em Cassaca e inaugurada em 23 de janeiro do mesmo ano por Luís Cabral. De acordo com este autor, essa escola era uma escola piloto e atendia principalmente órfãos de guerra e outros alunos que se destacavam nas escolas das zonas libertadas. Por inerência, essa foi a primeira escola de formação da Guiné-Bissau, porém não era a escola de formação de professores.

O processo educativo tem atravessado vários momentos e em cada momento tem trazido diferentes conotações. Hoje, ainda se procura compreender o processo de formação de professores no país mantendo-se algumas interrogações: como é a formação de professores na Guiné-Bissau? Que qualidade de formação as escolas de formação espalhadas em todo território oferecem para a melhoria do ensino no país?

Sobre a primeira questão, importa realçar que a formação de professores hoje tem outro significado e está muito longe da realidade de então. Atualmente, não está estritamente em causa o número de professores, mas sim, o modo como a sua formação responde às necessidades existentes no país. Atualmente, a Guiné-Bissau conta com 13 escolas de formação de professores em todas as províncias, excepcionando as universidades e outros centros que ministram alguns cursos ligados a docência, como é o caso de ciências da educação, cujos diplomados também são colocados como professores nas escolas de formação e nas escolas públicas em todo país.

A Lei Base do Sistema Educativo da Guiné-Bissau (lei nº 4/2011), promulgada em Bissau pelo Presidente da República, Malam Bacai Sanhá, aos 26 dias do mês de março de 2011, conhecida como a primeira lei sobre o sistema de ensino. No seu artigo 25º, no primeiro ponto, refere que o ensino superior é o ensino universitário. Recorde-se que nessa altura, o país contava com uma única instituição universitária pública e que não era direcionada a formação de professores.

### **1.3. As escolas de formação de professores na Guiné-Bissau**

Como exposto, desde o início do processo educativo em 1471 até à independência, existia apenas uma escola de formação de professores sediada na região de Bolama (Arnaldo Schultz), criada em 1966 (Barreto e Carvalho, 2022). Esta escola é atualmente conhecida como Escola de Formação Superior Amílcar Cabral (ESE).

Depois da independência, o país contou com mais uma escola de formação de professores denominada Escola de Magistério Primário. Vocacionada para a formação de professores do ensino primário, que se transformou na Escola Normal 17 de Fevereiro em 1980 (Barreto & Carvalho, 2022, p. 64). Mais tarde, o país contou com mais escolas, como a Escola Superior da Educação Tchico Té e a Escola Nacional de Educação Física e Desporto-ENEFD, todas em Bissau, capital do país. Das quatro escolas de formação de professores existentes, três encontravam-se no centro da capital, Bissau.

Nos últimos anos, tendo em consideração a necessidade de aumentar o número de professores, como também, de aproximar as zonas mais distantes, criaram-se outros polos de formação nas regiões de Cacheu no Norte (Escola de Formação Superior Domingos Mendonça), Bafatá no Leste (Escola de Formação Superior Domingos Ramos) e em Buba região de Quinara no Sul (Escola de Formação Superior Serifo Fall Camará). Estas escolas foram criadas para fazer face à falta de professores que se verificava. Mais tarde, outras entidades nacionais, muitas geridas pela Igreja Católica, criaram institutos de formação e centros de formação de professores nas regiões e na capital, como se pode ver na Tabela 1.

Instituição	Entidade	Grau de formação que oferece		Localidade
Escola Normal Superior Tchico Té	Pública	Bacharel	Licenciatura	Bissau, S.A.B.
Escola Normal 17 de Fevereiro	Pública	Bacharel		Bissau, S.A.B.
Escola de Formação Superior Amílcar Cabral	Pública	Bacharel		Bolama
Escola Nacional de Educação Física e Desporto-ENEFD	Pública	Bacharel		Bissau, S.A.B.
Escola Superior de Educação Domingos Mendonça	Pública	Bacharel		Cacheu
Escola Superior de Educação Domingos Ramos	Pública	Bacharel		Bafatá
Escola de Formação Superior Serifo Fall Camará	Pública	Bacharel		Buba
Instituto de Formação de Professores de Mansoa	Privada	Bacharel		Mansoa

Instituto de Formação de Professores de Bissorã	Privada	Bacharel	Bissorã
Instituto de Formação de Professores de Farim	Privada	Bacharel	Farim
Instituto Nacional de Pedagogia e Administração	Privada	Bacharel	Bissau, S.A.B.
Instituto de Formação de Professores O Pedagogo	Privada	Bacharel	Gabu
Escola de Formação Superior “DNS”	Privada	Bacharel	Cacheu

Tabela 1: As escolas de formação de professores na Guiné-Bissau

## **Capítulo II - Desenvolvimento profissional docente**

Este capítulo é, sem sombra de dúvida, o foco deste trabalho, pois procura-se conceptualizar o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento profissional docente (DPD) no contexto das escolas de formação dos professores na Guiné-Bissau. Dirigimo-nos à compreensão da formação recebida pelos alunos (futuros professores) face às necessidades vigentes no sistema educativo em que se aplicam e caracterizam-se alguns aspetos da inovação educacional.

### **2.1. Conceito de desenvolvimento profissional docente**

O desenvolvimento profissional é um dos conceitos que assume várias interpretações nos mais variados campos do saber. É um dos conceitos mais definidos devido à sua complexa estabilidade, pois varia de campo para campo, e em cada área do saber e do trabalho é ajustado. Marcelo (2009) explica esta evolução conceptual em torno do desenvolvimento profissional ao longo da última década:

O conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente. Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros (Marcelo, 2009, p.7).

Para Gonçalves e Nogueira (2019, p. 527), o desenvolvimento profissional está próximo da noção de formação, mas não são propriamente sinónimos. A formação encontra-se associada à ideia de frequência de um curso, numa lógica mais ou menos institucional, enquanto desenvolvimento profissional se efetua através de múltiplas formas e processos, incluindo a frequência de curso, mas, também, através de uma variedade de outras ações, tais como a realização dos projetos, a partilha de experiências, o exercício de reflexão, entre outros.

No campo educativo o desenvolvimento profissional tem recebido várias noções de acordo com as indagações e percepções dos mais conceituados estudiosos educacionais. Segundo da Silva (2022), este fato emergiu no campo da educação porque “a docência é composta por inúmeros processos, que não são estáticos, estando em permanente construção e que atravessa toda a existência do docente” (p. 61). Este raciocínio foi partilhado pelo Gonçalves e Nogueira (2019) ao afirmarem que:

No contexto educativo atual, a noção de desenvolvimento profissional tem assumido grande notoriedade nos debates sobre a formação de professores dos diversos níveis de ensino. Este destaque resulta, em grande medida, da constatação de que, para dar resposta aos atuais desafios da escola, os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas pelos professores, antes e mesmo durante a formação inicial, são manifestamente insuficientes para o exercício das suas funções, ao longo de toda a sua carreira (p. 527).

Por sua vez, Fiorentini e Crecci (2013, p. 13) fundamentam que “o conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD) foi introduzido para enfatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor ao invés do seu processo de formação”. Portanto, Fiorentini (2008, citado por Fiorentini e Crecci, 2013, p. 13) considera o desenvolvimento profissional docente “como um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspetos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais”.

A amplitude da docência levou à complexidade de compreender, de forma muito simples, o que significa ser professor e o que requer ao DPD. Nessa linha, da Silva (2022, p. 61) alega que “a constituição da docência também não é tarefa simples, uma vez que leva junto de si a construção dos saberes profissionais que ocorrem ao longo da vida”. Para este autor, embora estando muito perto da formação, o DPD assume outras características que o afasta da similaridade ou da aproximação da formação, na medida em que esta assenta no curso e, que de certa forma, tem um tempo determinado para a sua realização. Por outro lado, o DPD é um processo sem fim e/ou um processo contínuo que perdura toda a vida do profissional.

Sendo uma componente essencial para a valorização do sistema educativo e/ou desenvolvimento do ensino é “essencial para o fortalecimento do capital humano nas escolas e para melhoria dos resultados dos alunos” (Fullan & Hargreaves, 2012).

Como referido, este conceito é muito amplo e tem suscitado várias discussões, sendo conotado com uma ideia de evolução e continuidade, superando a tradicional justaposição entre formação inicial e contínua. Neste sentido, tem sido associado com uma atitude permanente de indagação, formulação de questões e procura de soluções.

O DPD é um processo individual ou coletivo, que se concretiza no local de trabalho (a escola), e que de certa forma contribui para o desenvolvimento de competências (Marcelo, 2009).

Por sua vez, Day (1999, citado por Marcelo, 2009, p. 10) define o desenvolvimento profissional docente como um processo que “inclui todas as experiências naturais e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula”. Este autor fundamenta, ainda, que o DPD é o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, “reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática” com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (p. 10).

Na busca de contributos para a mitigação de alguns dos desafios que abalam o setor educativo guineense e que, em muitos casos, se relacionam com a profissão docente, para além dos outros elementos, alguns autores consideram que este processo “individual ou coletivo” tem uma significativa relação com a reflexão que o próprio docente faz sobre a sua profissão e sobre si próprio. Esta perspetiva relaciona-se com os significados dados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2020, p. 15, citado por Milhano, 2021) sobre o termo "aprendizagem profissional", adotado para se referir ao "profissionalismo dos professores". Destaca-se a importância atribuída à agência do próprio professor na definição e realização de objetivos para os seus alunos, para a sua escola, comunidade, sistema e para a própria profissão". Nesta definição alargada, são

incluídas atividades formais e informais que "visam atualizar, desenvolver e alargar as competências, os conhecimentos, a perícia e outras características relevantes dos professores em serviço" (p. 14).

Nesta andança de melhoria e de qualificação do sistema educativo a partir da qualificação dos profissionais que operam nele, importa refletir de forma clara sobre como é a profissão docente na Guiné-Bissau. Segundo Schön (2000, p. 15), um estudioso do tema, "os profissionais são aqueles que solucionam problemas institucionais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos". No entanto, no contexto da Guiné-Bissau, para Gonçalves e Nogueira (2019), "os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas pelos professores, antes e mesmo durante a formação inicial, são manifestamente insuficientes para o exercício das suas funções, ao longo de toda a sua carreira" (p. 527).

Baseado nesta afirmação, importa-nos fazer a seguinte pergunta. Que contribuição os profissionais guineenses têm dado para a melhoria do ensino? Com esta pergunta pretendemos que os profissionais reflitam de forma profunda sobre suas ações na profissão como docentes, tanto iniciantes, quanto profissionais experientes. Uma reflexão concisa de todos os atores envolvidos neste processo, isto é, governo, professores, pais e encarregados de educação pode, de certa forma, contribuir para a transformação do panorama do ensino. Neste sentido, a reflexividade pode contribuir para o desenvolvimento profissional, uma vez que "o professor reflexivo tem mais chances de cumprir com um dos principais objetivos da escola, a aprendizagem dos alunos" (Oliveira de Moraes e Alves Moraes (2023, p. 310). Contudo, estes autores acreditam que a busca pela reflexividade docente pode encontrar um caminho com muitos desafios e contratemplos, mas que, no coletivo de professores, escola, gestão e supervisão, é possível superar esse caminho e encontrar novas formas de proporcionar uma educação em prol da aprendizagem dos alunos e do crescimento profissional docente.

Day e Sachs (2004, p. 3) consideram que a "elevada qualidade de ensino exige que os professores sejam bem formados, altamente motivados, com conhecimentos e capacitados, não apenas no início da sua carreira como também ao longo de todo o percurso profissional".

Segundo UNESCO (2020), investir no DPD é fundamental para fortalecer a qualidade da educação e melhorar os resultados dos alunos, esta afirmação fortalece a preocupação da OCDE (2005) sobre a melhoria de qualidade de ensino para os alunos mostrando que, para que isso ocorra, os professores têm de ser considerados no alcance da melhoria da qualidade do ensino que se almeja para os alunos.

Estas afirmações mostram que o DPD desempenha um papel central na construção de uma docência qualificada e motivada, enfatizando a necessidade de se investir nos programas de formação e capacitação que tratam das necessidades específicas dos professores, como elementos-chave para a qualificação do sistema e, conseqüentemente, para a melhoria dos resultados dos alunos. Por sua vez, PNUD (2021), define o desenvolvimento profissional docente como fundamental para promover uma educação de qualidade e proporcionar oportunidades igualitárias de aprendizagem para todos os alunos, enquanto direito fundamental, para todos, sem exceção. Pelo exposto, considera-se que o DPD é um dos elementos fundamentais na qualidade do sistema do ensino, nomeadamente num país com muitos desafios educacionais.

## **2.2. Desenvolvimento profissional docente - olhares sobre a realidade guineense**

No contexto guineense, o desenvolvimento profissional docente é um desafio complexo e multifacetado, intrinsecamente ligado aos desafios mais amplos enfrentados pelo sistema educacional do país. Um país marcado por recursos limitados, instabilidade política e económica e que enfrenta obstáculos significativos na promoção de uma educação de qualidade e no apoio ao desenvolvimento contínuo dos professores. Além disso, a falta de acesso a oportunidades de formação continuada e à atualização profissional contribuem para uma sensação de estagnação do desenvolvimento pedagógico.

No entanto, apesar dos desafios, há exemplos inspiradores de desenvolvimento profissional docente em meio às adversidades. Iniciativas locais e programas governamentais procuram capacitar os professores por meio de *workshops*, cursos e parcerias realizadas com instituições de ensino superior e organizações não-governamentais. São exemplos a Fundação FEC, o Instituto Camões e outras organizações não-governamentais que têm promovido formação contínua de professores

das escolas públicas, privadas e aos formadores dos professores das mais variadas escolas de formação em todo país. Essas iniciativas visam fortalecer as competências pedagógicas, promover métodos de ensino inovadores e incentivar a colaboração entre os educadores. Enfim, para alcançar uma melhoria sustentável no desenvolvimento profissional docente são necessários esforços coordenados em nível nacional e internacional.

Como apresentado, o desenvolvimento profissional docente na nossa realidade (guineense) é um processo desafiador, mas com o apoio adequado e o compromisso contínuo de todas as partes interessadas, os educadores guineenses podem ser capacitados para enfrentar os desafios do século XXI e proporcionar uma educação de qualidade que capacite as gerações futuras a alcançar seu pleno potencial.

Neste contexto, importa recordar que na Lei Base do Sistema Educativo, nos seus artigos 50º a), b) e c), é atribuída qualificação para exercer a docência no ensino superior, a:

- a) Quem esteja habilitado com o grau de doutor;
- b) Quem esteja habilitado com o grau de mestre;
- c) Quem esteja habilitado com o grau de licenciado, desde que haja prestado provas de capacidade pedagógica-científica.

De acordo com a LBSE, o sistema educativo é o conjunto de instituições e recursos dirigidos à materialização do direito à educação (Lei nº 4/2011). Neste preciso momento pode-se afirmar que há quadros qualificados que correspondem às necessidades do sistema educativo guineense. Neste particular, vale realçar que os quadros a que nos estamos a referir se encontram, maioritariamente no estrangeiro, devido a múltiplos fatores, entre os quais a instabilidade política e governativa e falta da remuneração qualificada que o estado da Guiné tem vivido desde a independência em 1973, até ao presente 2024.

### **2.3 Fatores que contribuem no desenvolvimento profissional docente**

Os estudos mostram a existência de vários fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional, desde a formação inicial, a formação contínua, a reflexão crítica do professor sobre a sua prática dentro da sala de aula sobre sua experiência prática, o ambiente escolar em que se encontra inserido, a contribuição institucional,

inovação pedagógica (educacional), o contexto socioeconómico, a tecnologia educacional, entre outros. Cada um destes fatores contribui, de certa maneira, para a qualificação do ensino e/ou a requalificação do sistema do ensino. Iremos focar-nos nos aspetos da formação inicial e contínua, associando-os com outros elementos que, de certa forma, contribuem para o desenvolvimento profissional docente. Nesta ótica, importa-nos compreender as características de cada um destes fatores, enquadrando-os no sistema educativo guineense, como meio para a alteração do panorama atual do ensino vigente no país.

A lei base do sistema educativo da Guiné-Bissau, no seu artigo 48º, estabelece os princípios da formação docente. Esta explicita que a formação docente se deve enquadrar nos seguintes princípios:

- a) formação inicial, que é uma exigência para todos os educadores e professores;
- b) formação contínua, para complemento e atualização permanente da formação inicial;
- c) formação integrada, no âmbito da preparação científico- pedagógica e no da ligação da teoria à prática;
- d) formação flexível por forma a potenciar a conversão e mobilidade dos docentes;
- e) formação criativa e participativa, de modo a fomentar a investigação e a reflexão numa perspetiva crítica e atuante.

Destes princípios, destacamos os dois primeiros estabelecidos pela Lei de Base do Sistema Educativo Guineense na medida em que se enquadram no âmbito do presente estudo, isto é, a formação inicial e contínua de professores.

### **2.3.1. Formação inicial de professores**

A lei base do sistema educativo da Guiné-Bissau (Lei nº 4/2011, artigo 48º) estabelece que, na formação contínua, “deve ser implementado um vasto programa de formação inicial dos docentes, de forma a tornar desnecessário o engajamento em regime permanente de professores desprovidos de habilitação profissional adequada”. A premissa fundamental do sistema educativo guineense, tal como estabelecida na lei n.º 4/2011, apresenta uma visão profundamente reflexiva sobre o papel central dos educadores na formação das futuras gerações. Ao exigir um amplo programa de formação inicial para os docentes, o objetivo implícito é claro garantir que aqueles que moldam o

conhecimento e orientam os jovens estejam devidamente capacitados e preparados para tal missão. Neste contexto, a ideia de tornar desnecessário o recrutamento de professores sem a devida habilitação profissional ressoa como um compromisso com a qualidade e excelência no ensino. Contudo, essa reflexão transcende o mero cumprimento de requisitos legais, ela evoca a responsabilidade moral e ética de proporcionar uma educação de qualidade aos alunos, investindo no desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores. Assim, o argumento em questão não apenas delinea diretrizes políticas, mas também incita a uma profunda reflexão sobre a importância da formação contínua dos professores e seu impacto duradouro na construção de uma sociedade educada e progressista.

Para Caetano e Estrela (2012), a formação inicial de professores é um processo, escalonado e delimitado no tempo, de aquisição e desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo dos docentes. Ou seja, é uma fase de um processo de desenvolvimento pessoal, de socialização e construção da identidade profissional que, através de um exercício de reflexão crítica, convida à desconstrução de modelos e de conceitos da profissão interiorizados pela experiência de aluno (p. 220).

A formação inicial de professor é um processo cuja finalidade é preparar os futuros professores para trabalharem em escolas em contextos de mudança, o que implica uma reflexão permanente sobre o papel dos professores e sobre o seu profissionalismo e a forma como este é entendido (Flores, 2010, p. 185).

Neste sentido, considera-se que a formação inicial dos futuros professores deve incluir uma preparação que lhes permita atuar em ambientes escolares dinâmicos e em constante mudança. Nesta linha, “na formação inicial deve ser implementado um vasto programa de formação inicial dos docentes, de forma a tornar desnecessário o engajamento em regime permanente de professores desprovidos de habilitação profissional adequada” (lei nº 4/2011), ou seja, os currículos dos cursos de formação de professores devem ser flexíveis, de forma a garantirem uma educação autónoma e com muita qualidade, dando resposta às necessidades correntes que, de certa forma, constituem um elemento de retrocesso no sistema educativo na sua plenitude.

Compreendemos que, para que isso ocorra, os formadores dos professores devem estar munidos de capacidades e conhecimentos na área para a qual são designados a lecionar

nas instituições de formação de professores, pois, “se queremos dar aos jovens professores a melhor educação é basilar dar primeiro uma boa formação aos que os vão ensinar” Wideen e Tisher (1990 citado por Rodrigues, 2001, p.2).

A formação inicial de professores deve garantir a formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica e educacional dos candidatos a professor, possibilitando o desenvolvimento progressivo das competências profissionais que permitam o adequado exercício da profissão e o desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica a ela associadas (Ponte *et al.*, 2000 citado por Rodrigues & Mogarro, 2019, p. 77).

Ressaltamos que há uma necessidade premente de uma formação inicial para professores que transcenda a mera transmissão de habilidades técnicas. Uma formação concebida como um processo progressivo e abrangente, que visa não apenas preparar os futuros docentes para o exercício da profissão, mas também para uma compreensão profunda e holística do contexto educacional. Nesse sentido, é crucial que os programas de formação incorporem elementos que promovam o desenvolvimento pessoal, social, cultural, científico e tecnológico dos candidatos a professor, isto é, requeremos uma formação inicial que proporcione aos futuros professores as habilidades e conhecimentos necessários para enfrentar os desafios e as transformações que ocorrem no ensino da Guiné. Além disso, é muito importante a reflexão contínua sobre o papel dos professores e o seu profissionalismo. Isto significa que os futuros educadores devem ser incentivados a pensar criticamente sobre sua prática, a avaliar constantemente as suas abordagens e a procurar formas de melhorar seu desempenho como profissionais da educação. Uma vez que o profissionalismo docente, assim como em outros campos, não se limita apenas ao domínio técnico do ensino, mas também envolve aspetos éticos, sociais e emocionais (João Freire, 2004).

Num país multiétnico, no qual, por vezes, os professores são colocados em zonas de outros grupos diferentes dos seus, importa ter a capacidade de adaptação a diferentes contextos culturais, sociais e económicos. Neste sentido, é fundamental que os professores compreendam as necessidades individuais dos alunos e promovam ambientes de aprendizagem inclusivos e acolhedores nestas escolas de formação regionais onde estas situações são recorrentes. Como refere Milhano (2022a, p. 145), o conceito de inclusão tem uma presença cada vez mais marcante nas agendas educativas,

“designadamente quando associado a processos de qualidade e equidade para todos os aprendentes”, numa relação de incentivo à “promoção de apoio contínuo e de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de ações colaborativas nas comunidades educativas”.

A lei base do sistema educativo guineense estabelece que são ilegíveis para o exercício da docência no ensino superior os profissionais munidos de grau de licenciatura, mestrado ou doutoramento, porém a realidade vigente nas escolas de formação não está alinhada com o que está estabelecido na lei, dado que em todas as escolas de formação de professores existem muitos formadores com grau de bacharelato e até há escolas com mais bacharéis que licenciados. Esta falta de profissionais qualificados acaba por enfraquecer a qualificação dos futuros professores em todas as escolas, centros e institutos de formação de professores em todo país.

Day e Sachs (2004, p. 3) consideram que a “elevada qualidade de ensino exige que os professores sejam bem formados, altamente motivados, com conhecimentos e capacitados, não apenas no início da sua carreira como também ao longo de todo o percurso profissional”. Porém, o cenário vigente no país não facilita a elevação da qualidade do ensino.

Considerando que a nossa pesquisa está circundada na procura de uma resposta e/ou uma possível solução que possa contribuir para alavancar o crónico problema que abala o sistema educativo guineense, porém, achamos importante beliscar algumas situações crónicas que não facilitam o avanço na educação, entre as quais a falta de pessoal docente qualificado. É neste sentido que concordamos com Rodrigues (2016) quando alerta que existe uma necessidade de pensar criteriosamente sobre a forma como os professores preparam os seus alunos, futuros professores aquando das suas formações iniciais.

A formação inicial de professores deve ser concebida como um processo dinâmico e em evolução, que prepara os futuros educadores não apenas para transmitir conhecimento, mas também para serem agentes de mudança, promotoras de equidade e construtores de uma sociedade mais justa e democrática, valores que até o presente estão muito longe da nossa realidade, pelo que torna cada vez mais urgente a estabilização de “novos caminhos para a formação inicial” (Gatti, 2014, p. 36).

Importa enfatizar que a preocupação atual é recorrente em outras sociedades contemporâneas, no que se relaciona com a preparação dos professores na formação inicial que corresponde às expectativas das demandas que o sistema do ensino no qual estão envolvidos lhes impõem. É evidente que, neste processo se tem levantadas questões e dúvidas nas várias franjas envolventes desde professores universitários, professores de área de educação, novos professores, professores em serviço e até a sociedade, como mostra Ponte (2006):

A formação inicial de professores recebe com frequência comentários muito críticos dos mais diversos sectores. Os professores universitários das áreas de especialidade afirmam com frequência que os jovens professores não saem devidamente preparados nas matérias que irão ensinar. Os professores da área de educação lamentam que tudo o que ensinam acaba por ser “varrido” pelo conservadorismo reinante nas escolas. Os novos professores lamentam que nada do que aprendem na formação inicial lhes serviu para alguma coisa e que só na prática profissional aprenderam o que é importante. Os professores já em serviço também acham, muitas vezes, que os jovens professores não vêm devidamente preparados no que seria mais necessário. Na sociedade, em geral, parece existir uma grande desconfiança em relação à qualidade da formação inicial de professores, havendo alguns setores que consideram que tudo o que se faz neste campo só contribui para agravar os problemas da educação (Ponte, 2006, pp. 4- 5).

Se uma das finalidades da formação inicial de professores é preparar os futuros profissionais para trabalharem em escolas em contexto de mudança, como afirma Flores (2010), preocupa-nos pensar sobre a formação inicial na Guiné-Bissau onde as escolas de formação de professores são criadas e não trazem mudanças necessárias sobre a qualidade de formação. É neste ponto que nos apoiamos em (Rodrigues, 2016; Flores, 2004) sobre a criação de um novo campo de formação, ou seja, de uma nova escola para poder lidar com as demandas vigentes no país. Pois, não faz sentido ter umas dezenas de escolas de formação e não conseguir atingir as expectativas da sociedade sobre a qualidade de formação que se espera.

### **2.3.2 Formação contínua de professores**

A formação contínua pode ser entendida como um processo vital para o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida. Esta engloba uma variedade de atividades

educacionais e de aprendizagem que ocorrem após a conclusão da educação formal, visando aprimorar competências, adquirir novos conhecimentos e manter os professores atualizados num mundo em constante mudança. Nela são incluídos os cursos presenciais ou *online*, *workshops*, seminários, conferências, leituras, projetos práticos e experiências de trabalho, entre outras modalidades. A formação contínua não apenas amplia o conhecimento técnico e teórico, como as competências interpessoais, de liderança e capacidades de resolução de problemas. Neste sentido, contribui para o crescimento profissional e para a adaptação a novas demandas do mercado de trabalho.

Para Forte (2005), a formação contínua deve abranger não só a atualização permanente dos professores, mas também integrar múltiplas dimensões, ou seja, falar de formação implica falar de um processo de mudança que leva a um crescimento pessoal e profissional dos professores e ao desenvolvimento organizacional dos contextos de trabalho (p. 17). Independentemente do sistema educativo (ou seja, por mais qualificado que o ensino de um país possa ser), ainda precisa de uma atualização dos seus profissionais para poderem lidar com as mais variadas situações. Portanto, a formação contínua é fundamental nos processos de desenvolvimento profissional, pois desempenha um papel crucial na melhoria da qualidade do ensino. Ainda, por meio dela, os professores mantêm-se competitivos no mercado de trabalho, abrindo-lhes possibilidades de progressão profissional.

Day (2002) estabelece que a formação contínua engloba todas as experiências de aprendizagem, tanto espontâneas, quanto planeadas. Estas experiências são realizadas para beneficiar o grupo ou a escola e para contribuir para a qualidade da educação na sala de aula. "Envolve professores revisando, renovando e ampliando seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirindo e desenvolvendo conhecimento, habilidades e inteligência emocional crítica, junto com alunos e colegas, para uma prática profissional eficaz ao longo de suas carreiras" (Day, 2002, p. 20).

Para Flores e Pacheco (1999), a formação contínua tem como finalidade promover o desenvolvimento profissional dos professores através de múltiplas atividades que promovam a aprendizagem.

A participação nestas atividades é considerada fundamental nos processos de ensino numa sociedade que se quer do conhecimento, contribuindo para que o conhecimento

profissional dos professores se torne mais coletivo e explícito e para a melhoria das suas atitudes, autoeficácia e falta de confiança (Milhano, 2022b).

Segundo Mesquita-Pires (2010) baseado em (Zeichner, 1993; Hargreaves & Fullan, 1992), concluiu-se que o desenvolvimento profissional “é promovido a partir de processos sistemáticos que permitem ao professor organizar o seu trabalho através da recolha de dados que terão reflexos nas suas concepções” (p. 66). Mesquita-Pires (2010) realça, ainda, o DPD como desenvolvimento de conhecimentos e competências, a aquisição de técnicas e estratégias de ensino e o completo domínio dos conteúdos a ensinar.

Como atrás exposto, este é um direito estabelecido pela LBSE (2011) guineense no seu artigo 51º na qual considera o seguinte:

- 1) A formação contínua é um direito que assiste a todos os educadores de infância, professores e demais profissionais da educação;
- 2) A formação contínua tem por objetivo melhorar incessantemente o nível e prestação dos profissionais da educação, assim como possibilitar a mobilidade e progressão na carreira;
- 3) A iniciativa de formação contínua cabe às instituições responsáveis pela formação inicial, aos profissionais de educação e às respetivas estruturas representativas;
- 4) Os docentes devem gozar de períodos afetos particularmente à formação contínua, podendo assumir tais períodos a figura de anos sabáticos.

Apesar de se tratar de uma lei aprovada em 2011 até ao presente período (2024), não há evidências da sua aplicabilidade, contudo, esta lei é fundamental num setor crucial para o desenvolvimento do país. Ao longo desta pesquisa, deparamos com a fuga de responsabilidade do governo como detentor das políticas educacionais ao encarregar o processo de formação contínua dos professores às instituições de formação inicial, sem que essas tenham condições e/ou financiamentos para desenvolver programas de formação contínua, que possibilitam o crescimento profissional dos professores.

## **2.4. A inovação como elemento-chave para o desenvolvimento profissional docente na Guiné-Bissau**

Inovar é um processo dinâmico que envolve a introdução de novas ideias, métodos, tecnologias ou abordagens em uma determinada área ou contexto (Carvalho *et al.*, 2011; Tidd & Bessant, 2015; de Oliveira Morais, M., & Alves Morais, G., 2023). Pode considerar-se uma ação que implica não apenas a criação de algo inteiramente novo, mas que implica, também, adaptar e transformar o existente para atender às demandas emergentes, resolver problemas ou melhorar a eficiência e a qualidade (Cândido, 2024). Inovar requer criatividade, flexibilidade e uma mentalidade aberta para a experimentação e a mudança, muitas vezes resultando em avanços significativos e impactos positivos na sociedade, na economia ou em outras esferas de atividade humana (Jesus & Alves, 2019; Veloso & Rodrigues, 2013).

A realidade educativa na Guiné-Bissau influencia a procura de abordagens que possam contribuir para a melhoria desejada. Nesta perspetiva, acreditamos que a inovação educacional, na sua forma mais diversificada, pode cooperar na construção da qualificação do ensino.

Segundo Cros (2001, p. 72), um dos mais conhecidos autores sobre o estudo do tema, considera que “a inovação constitui uma mudança intencional, voluntária e deliberada, cujo desdobramento faz parte de um processo que persegue valores fortemente definidos que estão em descompasso com os existentes”. Trata-se de uma reformulação ou combinação de práticas novas e antigas que proporcionam as experiências vivenciadas. Para Tavares (2019), a inovação educacional pode ser definida sob quatro perspetivas, isto é, “a inovação como algo positivo a priori, a inovação como sinónimo de mudança e reforma educacional, a inovação como modificação de propostas curriculares e a inovação como alteração de práticas educacionais costumeiras em um grupo social” (p. 6).

Por sua vez, Pintassilgo (citado por Carvalho, 2020, p. 1), a inovação educacional é “a criação de práticas diferenciadoras vinculadas a projetos sociais globais ou específicos, envolvendo a comunidade educativa na busca por uma melhoria coletiva”. Nesta procura de qualidade de ensino, a inovação busca melhorar a escola e os resultados académicos, levando em consideração o contexto e os atores envolvidos no processo (Pacheco, 2019).

Os desafios que se enfrentam no sistema educacional da Guiné-Bissau mostram-nos a necessidade urgente de fortalecer as competências e habilidades dos professores para os enfrentar de maneira eficaz.

O desenvolvimento profissional docente torna-se, portanto, essencial para capacitar os educadores a adotarem abordagens inovadoras que atendam às necessidades específicas dos alunos guineenses, levando em consideração o contexto local, os recursos disponíveis e as barreiras socioeconómicas e políticas. Para isso, é imperativo que os programas de desenvolvimento profissional docente sejam projetados e implementados com base nas melhores práticas pedagógicas identificadas no contexto guineense, o que pode incluir iniciativas de formação contínua, *workshops*, mentorias e colaborações com instituições educacionais e especialistas internacionais. Além disso, é crucial promover uma cultura de aprendizagem e reflexão entre os professores, incentivando-os a experimentar novas estratégias e compartilhar experiências entre si. As reflexões sobre a necessidade de inovação no sistema educacional guineense são ressonantes. Os desafios enfrentados, como a falta de recursos adequados, instabilidade política e socioeconómica, aliados às disparidades regionais, demandam abordagens inovadoras adaptadas às realidades locais. Nesse sentido, a colaboração entre diferentes partes interessadas, incluindo o governo, organizações não-governamentais e a comunidade educativa, é essencial para impulsionar a inovação no ensino.

A ênfase na melhoria da escola e dos resultados académicos, levando em consideração o contexto, demonstra a importância da colaboração entre diferentes partes inseridas no processo educacional. A importância de ações colaborativas, focadas e integradas, envolvendo as entidades educativas e suas comunidades, constituem elementos fundamentais dos processos de inovação nas escolas (Milhano et al., 2020, 2021). A implementação destes processos promove contributos relevantes para as políticas públicas na área da educação, nomeadamente para a promoção de uma consciência coletiva sobre o sucesso educativo, assente numa educação inclusiva e de qualidade com impactos no desenvolvimento e coesão territorial das regiões. Ao promover a participação ativa de todos os envolvidos e ao adotar uma abordagem gradual e adaptativa, inspirada na ideia de Tyack e Cuban (citados por Carvalho, 2020), que afirmam que “as mudanças devem ser feitas de forma gradual”, reconhecemos a urgência da inovação na educação para enfrentar os desafios educacionais e promover o desenvolvimento profissional docente, almejado na Guiné-Bissau.

Neste âmbito, destacamos alguns dos aspetos considerados fundamentais para impulsionar o ensino guineense, como a melhoria do currículo de formação inicial e/ou a sua atualização, a inclusão da tecnologia e da investigação nos cursos de formação de professores em todo país, integração de estágios mais consistentes, tanto na formação inicial, quanto no início da docência a criação de comunidades de aprendizagem nas escolas para a promoção de trabalhos colaborativos entre professores, permitindo, assim, a troca de experiências. Sugere-se, ainda, a inclusão da área de conhecimento da educação musical no currículo de formação inicial dos professores guineenses, tendo em conta, por um lado, o seu papel em várias dimensões dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e, por outro, o seu lugar na confluência do direito à educação, à cultura e às artes (Milhano et al., 2022).

#### **2.4.1. A inovação curricular e tecnológica na formação dos professores guineenses**

Com base nos conhecimentos educacionais, a inovação curricular refere-se ao processo de implementação de alterações deliberadas e significativas nos programas de estudo, métodos de ensino, materiais educativos e práticas pedagógicas em geral. Estas alterações têm como objetivo aprimorar a qualidade da educação, estimular o processo de aprendizagem dos alunos e atender de maneira eficiente aos desafios contemporâneos da comunidade. A inovação curricular pode incluir a introdução de novos tópicos, abordagens educativas, recursos tecnológicos, métodos de avaliação diferenciados, entre outros elementos, visando tornar o currículo mais pertinente, cativante e alinhado com as exigências e requisitos dos estudantes, do mercado de trabalho e da sociedade (Azevedo & Jesus, 2020).

Para Torres *et al.* (2022), em educação, a palavra inovação é frequentemente utilizada para identificar mudanças de índole pedagógica, cujo principal objetivo é a melhoria da qualidade educativa. É claro que, quando se pensa na inovação, a primeira ideia que subjaz é a de mudança ou de implementação de um programa que possa trazer uma certa alternativa como resposta para melhoria do sistema no ensino. Segundo estes autores (Torres *et al.*, 2022), a inovação curricular envolve uma mudança conceitual sobre o que é o currículo e sobre quem são os seus agentes. Acrescentam que, mesmo começando numa prática localizada que se revelou eficaz, é depois percebida e refletida nos coletivos

onde fez sentido, de forma a tornar-se uma sua política. Assim, a inovação curricular compreende um conjunto de ações intencionais e sinérgicas de transformação do jeito de pensar-fazer educação (Teixeira, 2020).

Ribeiro (2005) compreende a inovação curricular como mudanças que procuram construir novos processos de formação dos professores e novas relações com a estrutura socioeconômica envolvendo, nessas relações, outros, referentes aos conteúdos, processos e métodos de aprendizagem. Estes novos processos incluem, assim, alterações significativas no currículo que se podem tornar num embrião de transformações importantes na relação universidade-escola-comunidade.

Nos últimos anos, a palavra inovação ganhou espaço na educação. Neste sentido, a ideia de alguma mudança é frequentemente associada à inovação. Nesta perspectiva, Jesus e Azevedo (2020) consideram que “a inovação educacional carece de uma conceptualização que detalhe as variáveis e as diferentes escalas onde intervém, do sistema à sala de aula, do nível mundial ao local” (p. 21).

Nesta busca de uma possível solução para o desenvolvimento do sistema educativo da Guiné-Bissau, a partir do desenvolvimento profissional dos professores, desde a formação inicial até à formação contínua, as inovações curricular e tecnológica constituem um dos elementos que consideramos importante. Podem impulsionar, de certa forma, o avanço e suscitar mudanças significativas que contribuam para a mudança de paradigma sobre o atual entendimento de educação qualificada. Neste sentido, percebe-se que a inclusão da tecnologia no currículo da formação inicial de professores é uma valência significativa para a mudança, uma vez que a maioria dos professores e, até, os seus formadores, não têm acesso à utilização da mesma. Atualmente, cada país tem estabelecido estratégias próprias para a procura de soluções para as suas necessidades e desafios educativos, o que permite acreditar que “os desafios da inovação curricular são complexos e diversos” (Torres *et al.*, 2022), variando de país para país e, num país, de região para região, evidenciando a necessidade de um trabalho árduo para a mudança de paradigma. Neste âmbito, as inovações nos domínios curricular e tecnológico incluem a necessidade de refletir e reexaminar os modelos educativos e políticos estabelecidos, nomeadamente numa era em que a utilização eficaz da tecnologia digital inclui a organização e gestão da inteligência artificial na formação superior. Assim, é relevante repensar as infraestruturas, os recursos técnicos e materiais disponíveis, assim como os novos e diferentes perfis de

recursos humanos, incluindo os professores e a sua formação, as referências da ação educativa, as metodologias e recursos de ensino e aprendizagem (Jerónimo et. al., 2022, Cadima, Milhano, Jerónimo & Pinto, 2024)

#### **2.4.2. A contribuição da colaboração e do trabalho colaborativo entre docentes no DPD na Guiné-Bissau**

A importância de trabalho colaborativo na educação tem sido defendida e explorada por uma variedade de teóricos e pesquisadores ao longo dos anos, desde Vygotsky (1978), Dewey (1916 e 1940), Lave (1991) e, Marzano & Marzano (2003). Vários autores enfatizaram a interação social e o papel de uma abordagem prática e experiencial da aprendizagem. Os autores referidos destacaram a importância das comunidades na construção do conhecimento. Destaca-se o trabalho de Johnson e Johnson (1997), pioneiros na pesquisa sobre a aprendizagem cooperativa, e que compartilham da convicção de que o trabalho em equipa promove a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Esses teóricos argumentam que o trabalho colaborativo não apenas facilita a aquisição de conhecimento, mas também promove capacidades sociais e emocionais, essenciais para a vida em sociedade. Através do envolvimento em atividades de grupo, os alunos têm a oportunidade de resolver problemas complexos, comunicar ideias, colaborar com os outros e desenvolver capacidades de liderança e trabalho em equipa.

O estudo sobre o trabalho colaborativo entre professores na promoção da inovação pedagógica de Mouraz (2019), destaca a colaboração entre pares como um aspeto crucial da melhoria educacional. A reflexão sobre este argumento estabelece o reconhecimento da importância vital da interação e da troca de experiências entre os educadores para impulsionar a inovação e melhorar a qualidade do ensino. Pois, ao trabalharem juntos, os professores podem compartilhar ideias, estratégias e recursos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento profissional coletivo e, conseqüentemente, para o sucesso dos alunos a partir de ambientes de aprendizagem mais estimulantes e dinâmicos. Além disso, ao enfrentarem desafios e procurarem soluções em conjunto, os professores fortalecem os laços profissionais e a coesão da equipa escolar, promovendo uma cultura colaborativa que permeia toda a instituição educacional.

No entanto, é importante reconhecer que promover e sustentar o trabalho colaborativo requer um investimento contínuo em tempo, recursos e apoio institucional, como realçado

pela UNESCO (2020). Neste sentido, importa criar as melhores condições e dar incentivos para que os professores, voluntariamente, possam experimentar novas modalidades pedagógicas. As escolas devem criar espaços e oportunidades para que os professores se envolvam em práticas colaborativas de maneira significativa e eficaz. Além disso, como atrás salientado, as políticas educacionais e as lideranças escolares devem incentivar e valorizar o trabalho em equipa, reconhecendo o seu papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino. Ao cultivar uma cultura de colaboração entre os professores, as escolas podem não apenas melhorar suas práticas de ensino, mas também criar um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos alunos e ao sucesso educacional (Mouraz, 2019). Na mesma linha de pensamento, os estudos de Damiani (2008), Pinto e Leite (2014) e Leite e Pinto (2016), e de Serrano e Duarte (2020) oferecem *insights* valiosos sobre a importância do trabalho colaborativo na educação em Portugal. Esses trabalhos ressaltam como a colaboração entre professores não é apenas uma prática desejável, mas essencial para promover o desenvolvimento profissional, a inovação pedagógica e, por fim, o sucesso dos alunos. A reflexão sobre esses argumentos permite-nos acreditar que a educação é uma atividade complexa e multifacetada, que se beneficia enormemente da troca de ideias, experiências e recursos entre os educadores.

O trabalho colaborativo, de certa forma, pode oferecer grandes oportunidades à partilha de práticas bem-sucedidas entre professores iniciantes e profissionais, dado que enfrentam desafios comuns e desenvolvem soluções inovadoras para melhorar o ensino e a aprendizagem em todas as escolas. Estas práticas são relevantes quer nas escolas de formação, quer nas escolas públicas onde os futuros professores exercem as atividades docentes.

Ao compartilhar conhecimentos, experiências e recursos, os professores podem desenvolver estratégias adaptadas às necessidades existentes no contexto educacional do país. Além disso, o trabalho colaborativo pode ser uma forma eficaz de fortalecer a coesão da equipa escolar e de promover uma cultura de apoio mútuo, em um ambiente onde os desafios são grandes e as pressões são muitas, o apoio dos colegas pode ser fundamental para manter a motivação e o engajamento dos professores. É importante ressaltar também que promover uma cultura de colaboração nas escolas da Guiné-Bissau requer investimento em tempo, recursos e apoio institucional. Neste sentido, as autoridades educacionais devem reconhecer a importância do trabalho colaborativo e fornecer os

recursos e o suporte necessários para que os professores possam colaborar de forma eficaz.

Em suma, ao reconhecer a importância do trabalho colaborativo nas escolas da Guiné-Bissau, reconhecemos o potencial transformador dessa prática, não apenas para melhorar a qualidade da educação, mas, também, para promover o desenvolvimento social e económico do país. Ao investir no trabalho colaborativo entre os professores, podemos contribuir para a construção de um sistema educativo mais inclusivo, equitativo e eficaz, que prepara os jovens guineenses para enfrentar os desafios do século XXI.

## Capítulo-III: Metodologia

### 3.1. Abordagem metodológica

Como em todas as áreas do saber, o processo educativo precisa de se objetivar para um fim, pois sem objetivos pré-definidos o processo de educação é incompleto. No processo educativo são os objetivos educacionais que fornecem direcionamento para alcançar a meta desejada (Jain & Aggarwal, 2021).

Assim, importa recorrer a métodos rigorosos adequados à realidade, pois, num estudo “o processo metodológico terá de ser, necessariamente, rigoroso, minucioso, transparente e adequado aos objetivos do estudo” (Santos & Nogueira, 2023, p. 119). Como foi explicitado anteriormente, o objetivo geral deste trabalho visa conhecer a opinião dos professores sobre o desenvolvimento profissional docente na Guiné-Bissau.

Partindo das ideias que nortearam a nossa investigação e/ou a nossa intenção, como se pode notar nos objetivos específicos deste trabalho, selecionou-se o método qualitativo de tipo descritivo para melhor compreender o problema em estudo, através de procedimentos interpretativos que privilegiam a análise de caso ou de conteúdo, entrevistas e a observação Sousa e Baptista (2014, p. 56).

A investigação em educação concentra-se no desenvolvimento e no aprimoramento de processos educacionais, incluindo a exploração de novas práticas e a verificação das antigas, no cenário atual, bem como na melhoria da administração e gestão educacionais por meio da descoberta de novos métodos e estratégias para o ensino, tal como proposto por Jain e Aggarwal (2021).

Segundo Reis (2022), a investigação científica é uma atividade e uma prática teórica de constante procura, que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente, sendo o caminho para se descobrir ciência e aumentar o conhecimento. Neste sentido, é uma atividade cujo objetivo é conhecer e explicar os fenómenos de forma a dar respostas às questões levantadas para sua compreensão (p. 15). É também, um processo sistemático que, “tem por objetivo fornecer informações para a resolução de um problema” Haro *et al.* (2018, p. 3).

A investigação científica é objetiva, pois procura analisar os dados de forma clara e isenta de subjetividade para responder a um problema. Portanto descreve a realidade como ela é (idem, p. 4).

### **3.2. Tipo de pesquisa**

Este estudo assenta numa abordagem qualitativa na tentativa de compreender as experiências e percepções dos professores em relação ao desenvolvimento profissional docente na formação inicial. Esta abordagem foi escolhida neste estudo pois permite explorar, em profundidade, as expressões, experiências e contextos dos professores em relação ao desenvolvimento profissional docente (Creswell, 2013).

Segundo Ponte (1994), uma das perspetivas teóricas fundamentais que inspira a investigação qualitativa é a perspetiva interpretativa, baseada na fenomenologia. A ideia central é a de que a atividade humana é fundamentalmente uma experiência social em que cada indivíduo vai constantemente elaborando significado (p. 9). A perspetiva de Souza e Baptista (2014) é também partilhada em relação ao foco da investigação qualitativa na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. Este estudo é, ainda, indutivo e descritivo, na medida em que o investigador descreve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, ao invés de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses como os estudos quantitativos. Considera-se uma investigação holística, tendo em conta a complexidade da realidade (pp. 56-57).

Segundo estes autores, a investigação qualitativa pode ser caracterizada como uma investigação que:

- Apresenta o maior interesse no próprio processo de investigação e não apenas nos resultados;
- O investigador desempenha um papel fundamental na recolha de dados - a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento;
- O investigador tem ainda de mostrar uma grande sensibilidade ao contexto onde está a realizar a investigação;

- A investigação qualitativa e indutiva - o investigador desenvolve conceitos e chega à compreensão dos fenómenos a partir de padrões resultantes da recolha de dados (não recolhe dados para testar hipóteses);
- A investigação qualitativa é holística, tendo em conta a complexidade da realidade;
- O significado tem uma grande importância - o investigador tenta compreender os sujeitos de investigação a partir dos quadros de referência, dos significados que são atribuídos aos acontecimentos, às palavras e aos objetos;
- O plano de investigação é flexível, pois o investigador estuda sistemas dinâmicos;
- Utilizam-se procedimentos interpretativos, não experimentais com valorização dos pressupostos relativos e a representação verbal dos dados (privilegia a análise de caso ou de conteúdo);
- A investigação qualitativa é descritiva. É uma investigação que produz dados descritivos a partir de documentos, entrevistas e da observação e por tal a descrição tem de ser profunda e rigorosa.

Considerando a problemática em estudo e os objetivos delineados, a abordagem indutiva neste estudo torna-se muito importante na medida em que se preocupa com a melhoria do sistema educativo da Guiné-Bissau, partindo do desenvolvimento profissional docente na formação inicial de professores. Trata-se de um problema relevante dado que, consideramos que uma formação inicial qualificada origina uma certa qualidade do sistema.

Esse conceito está de acordo com as definições e objetivos da pesquisa educacional, que visam aprimorar a qualidade e a eficácia do processo educativo, desde o desenvolvimento de novas abordagens de ensino e avaliação até à melhoria da administração e gestão escolar. Além disso, a pesquisa educacional também é vista como uma forma de resolver problemas e desafios na educação, identificando soluções inovadoras e criativas para questões como a inclusão, a equidade e a qualidade do ensino. Vários autores têm realizado esforços significativos em diferentes áreas da educação, abordando temas como pedagogia, currículo, avaliação, tecnologia educacional, administração escolar, políticas educacionais, entre outros. Esses esforços coletivos têm contribuído para o avanço do conhecimento e para a melhoria da prática educacional em todo o mundo.

Esta matéria utiliza a metodologia de estudo de caso e um conjunto de métodos de recolha de dados, dependendo da natureza do caso. Fundamentado em princípios comuns da pesquisa qualitativa, como afirmado por Yin (1994), o estudo de caso destina-se a produzir informações compreensíveis, focando em uma situação específica em um contexto determinado. O objetivo é "produzir conhecimento sobre objetos muito particulares" (Ponte, 1994, p. 11).

Ao longo do tempo, o estudo de caso assumiu um papel significativo, como demonstrado pelas contribuições de diversos autores. Desde a publicação pioneira de "*Case Study Research: Design and Methods*" por Yin em 1984, os estudos de caso têm sido reconhecidos como uma ferramenta valiosa para investigar fenômenos complexos em diversos campos acadêmicos e profissionais.

Para Yin (2009), os estudos de caso permitem uma análise profunda e contextualizada de fenômenos complexos, fornecendo uma compreensão detalhada do contexto em que ocorrem.

Stake (1995) deu continuidade a essa compreensão ao destacar a natureza interpretativa dos estudos de caso, enfatizando sua capacidade de revelar significados subjacentes e contextuais. Posteriormente, George (2005) enfatiza a importância dos estudos de caso no desenvolvimento teórico, mostrando como os *insights* empíricos detalhados podem enriquecer a teoria em ciências sociais. Flyvbjerg (2011) destacou a capacidade dos estudos de caso em explicar os processos contextuais que moldam resultados, enfatizando a sua complementaridade com métodos quantitativos.

Thomas (2021) destacou a importância da generalização qualitativa dos estudos de caso, demonstrando como eles podem oferecer *insights* transferíveis para contextos similares. Essa trajetória histórica evidencia a evolução e a contínua relevância dos estudos de caso como uma abordagem robusta e multifacetada para a investigação.

No contexto da Guiné-Bissau, a abordagem dos estudos de caso oferece uma base sólida e multifacetada para investigar o desenvolvimento profissional docente na formação inicial de professores. Através da imersão profunda em contextos específicos, os estudos de caso podem capturar nuances significativas e fornecer *insights* detalhados que são essenciais para informar políticas e práticas educacionais eficazes. Além disso, a

flexibilidade e adaptabilidade destes permitem que sejam aplicados em uma variedade de contextos educacionais.

No caso da formação inicial de professores na Guiné-Bissau, ao adotar uma abordagem baseada em estudos de caso, os pesquisadores podem investigar de forma abrangente os desafios e as oportunidades enfrentados pelos professores em formação, identificar melhores práticas e promover o desenvolvimento profissional sustentável dentro do contexto educacional guineense. Assim, a utilização de estudos de caso neste contexto pode contribuir significativamente para o avanço da qualidade da educação e, conseqüentemente, para o progresso social.

### **3.3. Instrumentos de recolha de dados**

Este estudo adota uma abordagem de pesquisa que combina entrevistas semiestruturadas e questionários, visando compreender o desenvolvimento profissional docente na formação inicial de professores na Guiné-Bissau. As entrevistas foram conduzidas com três professores de diferentes escolas de formação, incluindo um técnico do Ministério da Educação Nacional, um doutor e um doutorando. Por outro lado, o questionário foi aplicado a uma amostra diversificada, composta pelos estudantes na formação inicial, professores da Guiné-Bissau formados pelas escolas de formação de professores, professores guineenses das escolas públicas (do 1.º ciclo ao 12.º ano de escolaridade), técnicos de educação e professores guineenses a realizar formação pós-graduada (mestrandos e doutorandos) em Portugal e no Brasil.

Estes participantes são sujeitos pertinentes a quem recolhe as informações ou os dados (Coutinho, 2014). Por outro lado, estes sujeitos, conhecedores do contexto guineense, permitem "conhecer a realidade tal como ela é vista pelos seus diversos atores" (Ponte, 1994, p .9), e a coleta de dados fiáveis sobre o desenvolvimento profissional docente na formação inicial de professores na Guiné-Bissau.

Num cenário educacional dinâmico e desafiador na Guiné, reconhecemos a importância de compreender o processo de desenvolvimento profissional na formação inicial de professores. Inspirados pela obra de Merriam (1998) sobre pesquisa qualitativa, procuramos explorar as experiências individuais e coletivas dos futuros educadores, educadores atuais e educadores guineenses em formação no estrangeiro, reconhecendo a

necessidade de contextualizar as suas trajetórias de aprendizagem dentro das realidades socioculturais e educacionais locais. Ao adotarmos uma abordagem intercultural, conforme proposto por Neuliep (2019), estamos atentos para não apenas coletar informações, mas também para estabelecer conexões genuínas e empáticas com os participantes, criando um ambiente propício para a troca de ideias e perspectivas. Seguindo os passos de Ellis (2004) e a sua abordagem reflexiva da pesquisa qualitativa, entendemos a importância de dar voz aos professores em formação, reconhecendo suas experiências, desafios e aspirações únicas dentro do contexto guineense.

Sob a orientação de Marshall e Rossman (2014), concebemos a entrevista como mais do que apenas uma coleta de dados, é uma oportunidade para explorar os momentos de transformação, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas pelos futuros professores enquanto trilham o seu caminho na formação profissional. Nesse contexto, a entrevista não apenas fornece insights valiosos sobre o processo de desenvolvimento profissional na formação de professores, mas também serve como um instrumento para promover a reflexão, a colaboração e o crescimento contínuo dentro da comunidade educacional da Guiné.

### **3.3.1. Questionários**

No contexto educativo guineense, onde os professores em formação inicial, professores em serviço e professores em formação superior no estrangeiro são objeto de estudo, os questionários desempenham um papel essencial na coleta de dados sobre o desenvolvimento profissional docente. Seguindo os preceitos de Creswell (2014), os questionários são fundamentais para alcançar objetivos claros e bem definidos, fornecendo uma visão abrangente das percepções e práticas dos professores. Os objetivos dos questionários neste estudo são multifacetados. Primeiramente, procuram identificar as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores, alinhando-se com as diretrizes de Dillman et al. (2014) sobre a formulação de perguntas precisas e relevantes.

Em segundo lugar, visam avaliar a eficácia dos programas de formação de professores existentes, conforme discutido por Fowler Jr. (2013), em relação à importância de critérios de validade e confiabilidade na interpretação dos resultados. A estrutura dos questionários é cuidadosamente elaborada, com base nas orientações de Oppenheim (2000), para garantir a sua sensibilidade às características específicas da população

estudada. Utilizando perguntas de múltipla escolha e questões abertas, os questionários permitem uma análise abrangente das percepções dos professores sobre desafios, oportunidades e necessidades de desenvolvimento profissional em vários contextos educativos.

Os questionários dirigem-se aos professores em diferentes estágios das suas carreiras, reconhecendo a importância de capturar a diversidade de experiências e perspetivas dentro da comunidade docente guineense. Para garantir uma abordagem ética e eficaz na seleção dos participantes para os questionários, trabalhamos em estreita colaboração com os sindicatos educativos, a partir de dez (10) grupos de professores criados pelos sindicatos dos professores (SINDEPROF e FRENAPROF), na qual nove (9) destes grupos encontram-se na Guiné, isto é, cada grupo pertence a uma determinada região consoante o mapa de colocação dos professores feito pelo Ministério da Educação Nacional (MEN) e um grupo constituído pelos professores em formação superior no exterior, principalmente nas instituições portuguesas. Ao contarmos com o apoio dos sindicatos educativos, podemos identificar os potenciais participantes de forma representativa e diversificada. Assim, delineamos um processo que respeitasse os princípios éticos fundamentais, garantindo o consentimento informado e a confidencialidade dos participantes.

O nosso diálogo com os participantes foi pautado pela transparência e respeito mútuo. Explicamos claramente os objetivos do estudo e a importância da sua contribuição. Asseguramos que cada participante entendesse o seu papel no processo e tivesse liberdade para aceitar ou recusar participar, sem qualquer pressão ou consequência adversa. Trabalhamos diligentemente para incluir diferentes grupos de professores, abrangendo aqueles em formação inicial, em serviço e em formação superior no estrangeiro. Essa diversidade permitiu-nos obter uma visão abrangente das experiências e perspetivas dos professores em diferentes estágios das suas carreiras e em diversos contextos educativos. Todo o processo de recrutamento e contato com os participantes foi conduzido em conformidade com as normas éticas e legais aplicáveis à investigação. Assegurámos que a integridade e a validade dos dados coletados nos questionários fossem preservados, mantendo o compromisso com a excelência e a ética na pesquisa.

### **3.3.2. Entrevista semiestruturada**

Em continuidade à nossa investigação do processo de desenvolvimento profissional na formação de professores na Guiné, optámos por adotar uma abordagem de entrevista semiestruturada, para aprofundar e esclarecer algumas questões dos questionários, alinhada com as práticas sugeridas por diferentes estudiosos.

Seguindo a linha de pensamento de Merriam (2015) sobre pesquisa qualitativa, reconhecemos a riqueza dessa abordagem para explorar a complexidade das experiências dos professores em formação. Paralelamente, a contribuição de Denzin e Lincoln (2018) no campo da pesquisa qualitativa, valoriza a natureza interpretativa e contextual dos dados coletados por meio da entrevista. Também, considerando as reflexões de Patton (2015) sobre pesquisa qualitativa, procurámos garantir a validade e a confiabilidade das informações obtidas, promovendo uma interação aberta e honesta com os participantes.

A nossa escolha pela abordagem semiestruturada também é influenciada pelas ideias de Fontana e Frey (2005), que destacam a importância de uma abordagem flexível e adaptável, permitindo uma exploração aprofundada dos temas emergentes durante a entrevista. Por fim, inspiramo-nos nas sugestões de Miles e Huberman (1994) sobre análise de dados qualitativos, planeando uma abordagem metódica para interpretar e dar sentido às informações coletadas, a fim de construir uma compreensão holística do processo de desenvolvimento profissional dos futuros professores na Guiné. Essa escolha metodológica não só integra perfeitamente na nossa abordagem anterior, como também amplia a nossa capacidade de capturar a riqueza e a complexidade das experiências dos participantes.

## **Capítulo-IV: Apresentação e discussão de resultados**

Neste capítulo, trazemos os resultados do inquérito por questionário realizado em torno de dois grupos, estudantes, professores e técnicos do Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau, sobre o que tem sido a formação inicial de professores no país e as oportunidades de desenvolvimento profissional docente existentes no país, tanto na formação inicial quanto nas escolas em todo país. Apresentamos, também, os resultados das entrevistas realizadas para aprofundar algumas respostas das questões do inquérito realizado neste estudo.

É neste capítulo que trazemos tudo o que encontramos ao longo do trabalho da investigação sobre a preparação dos docentes nas escolas de formação de professores e conseqüentemente a mudança necessária na formação inicial de professores, conforme as respostas/ideias dos inquiridos e dos entrevistados.

### **4.1. Inquérito por questionário**

Na recolha de dados por questionários, foram abrangidas pessoas de diferentes perfis para garantir a fiabilidade das informações recolhidas ao longo da investigação. Portanto, participaram: estudantes que se encontram a realizar a sua formação inicial, ou seja, que frequentam desde o primeiro ano de formação até ao terceiro ano; professores iniciantes (recém-formados); professores experientes das escolas públicas e privadas; professores das escolas de formação; técnicos do Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau. Neste inquérito, não participaram estudantes do ano propedêutico (ano preparatório).

Assim, tendo em conta os dois diferentes perfis dos participantes, os questionários realizados aos estudantes incluíram questões que visaram recolher informações concernentes à formação inicial que se encontram a frequentar, enquanto, no segundo grupo, os questionários englobaram os dois aspetos fundamentais do estudo, isto é, a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente.

A participação de cada um destes grupos teve uma relevância própria na recolha de dados e na análise e discussão que se apresentam, reforçando, também, a fiabilidade das suas perspetivas.

- **Caracterização dos participantes**

Participaram neste questionário um total de 82 pessoas. No grupo dos estudantes em formação inicial, participaram 46 pessoas, das quais 18 mulheres e 28 homens. No grupo dos profissionais e técnicos, participaram 36 pessoas, das quais 2 mulheres e 34 homens.

Como expresso, observa-se que, relativamente à participação global em género, participaram mais os homens, dado que, no universo de 82 participantes, 62 são homens correspondentes a 75,6% e os restantes são mulheres, correspondendo a 24,4% dos respondentes, este facto traduz a predominância dos homens no ensino guineense.

O Estudo Diagnóstico do Ensino Superior e a Investigação Científica: Oportunidades e Recomendações de Cabrito e Cardoso (2022), confirma o resultado do nosso estudo ao evidenciar que o número dos estudantes inscritos nas 13 escolas de formação de professores na Guiné-Bissau, dos 7.322 estudantes matriculados no ano letivo 2021/2022, 5.186 foram homens (correspondente a 68,4%) contra 2.316 mulheres (que corresponde a 31,6%), contrariamente ao que acontece em outros países, por exemplo, no Brasil, onde há predominância das mulheres nos cursos de formação de professores. Como destaca Ricoldi e Artes (2016), analisando-se a proporção de homens e mulheres, pode-se constatar que esta pouco se alterou, dado que em 2000, os homens constituíam 43,5% dos alunos de ensino superior e em 2010; 43%. Isto significa, obviamente, que as mulheres constituíam o restante, variando entre 56,5% e 57% na mesma década. Ou seja, em 2010, dos 1.615.736 estudantes matriculados nos cursos de ciências de educação, 92,20% eram mulheres e apenas 7,80% eram homens, de igual modo na formação de professores de disciplinas profissionais, dos 272.762 estudantes matriculados, 157.974 foram mulheres, isto é, 57,9% dos matriculados contra 42,1% dos homens.

Este fenómeno da predominância das mulheres também acontece em outros países e não só na formação de professores, como em toda área de formação superior como afirma Doyle (citado por Ricoldi & Artes, 2016) que, “na maioria dos países membro da OCDE, as mulheres predominam atualmente nesse nível de ensino, perfazendo uma média de 54% do alunado” (p. 152). Nos Estados Unidos, a partir da década 1980, as mulheres assumiram a predominância dos estudantes em ensino superior (*idem.*).

O estudo de Rocha e Silva (2007), intitulado “Raparigas e rapazes no ensino superior em Portugal no final dos anos 90”, mostra claramente que as mulheres predominam a área da

docência em Portugal, mostrando que entre 1997 a 1999, 77,4 % dos estudantes matriculados em Educação, Ensino e Animação eram mulheres. Estes estudos mostram o grande papel que as mulheres têm assumido em vários países no ensino, principalmente quando se trata do ensino qualificado como nos países ora explicitados, pois mostram ainda que, as mulheres são também maioritárias na docência nos cursos de formação de professores.

A apresentação e análise dos dados é realizada tendo em conta as características de cada grupo, sendo, assim, apresentada em duas fases, isto é: numa primeira, apresentam-se os dados relativos ao grupo dos estudantes; numa segunda, ao grupo dos profissionais e técnicos do Ministério da Educação Nacional (MEN).

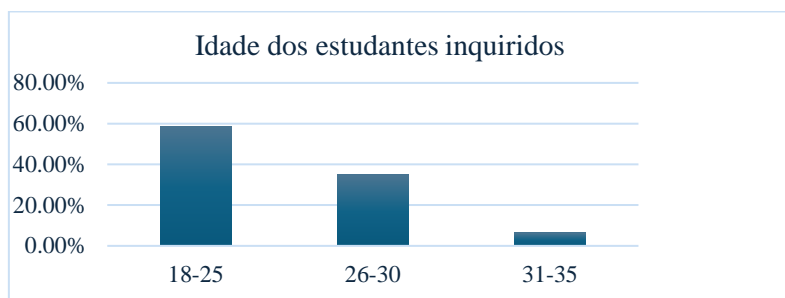
Assim, para evitar algumas omissões desnecessárias, os dados dos inquiridos são analisados separadamente de forma a explicitar a informação à luz dos que se pretende com o estudo e tendo em conta a adequação realizada aos questionários (Sousa & Baptista, 2014). Para isso, na primeira parte são analisados os dados recolhidos no universo dos estudantes em formação inicial das diferentes escolas, institutos de formação e centros na Guiné-Bissau, e depois, os do segundo grupo.

#### **4.1.1. Resultados dos inquéritos aos estudantes em formação inicial**

Os estudantes participantes neste inquérito por questionário, compreendem as idades entre os 18 e os 35 anos, representando o grupo etário entre os 18 e 25 anos mais representado com 58,7%; 34,8% corresponde a pessoas com idades compreendidas entre 26 e 30 anos e, o último grupo com 6,5%, representa o grupo dos estudantes entre os 31 e 35 anos como se pode observar na Figura 1.

Através destes dados, é clara a observação de que, nas escolas de formação de professores da Guiné-Bissau, a maioria dos estudantes da formação inicial de professores, respondentes a este inquérito corresponde a pessoas que, provavelmente, concluíram recentemente os seus estudos de nível secundário, como expectável. No entanto, observa-se a presença de um grupo que se considera significativo de pessoas de idade “muito elevada” que ingressaram mais tarde neste ciclo de estudos de ensino superior, provavelmente, por terem concluído mais tarde o ensino secundário ou por motivos

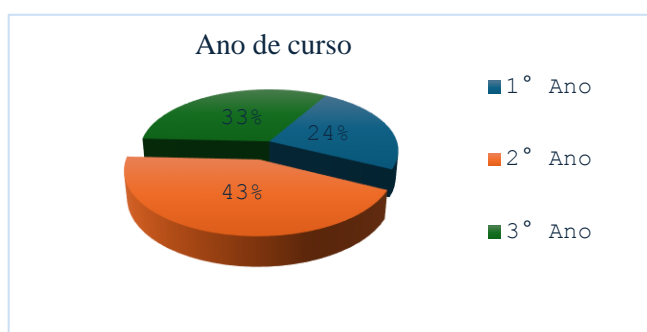
associados às suas possibilidades económicas ou culturais de frequência de uma escola de formação.



**Figura 1** – Idade dos estudantes inquiridos.

Como referimos anteriormente, os estudantes participantes neste estudo estão na formação inicial nas diferentes escolas de formação de professores na Guiné-Bissau desde os estudantes do primeiro ano até os de terceiro ano, uma vez que, a maioria da escola de formação docente habilita-se a formar professores com o grau de bacharelado com duração de curso de três anos. A exceção é a Escola Superior da Educação “Unidade Tchico Té” que, atualmente, está a implementar a formação para o grau de licenciatura.

Dos estudantes respondentes, a maior percentagem encontra-se a frequentar o 2º ano (43%), 33% estudam no 3º ano sendo que os estudantes do 1º ano correspondem a 24%, como se mostra na Figura 2.



**Figura 2** - Ano de curso dos estudantes em formação inicial.

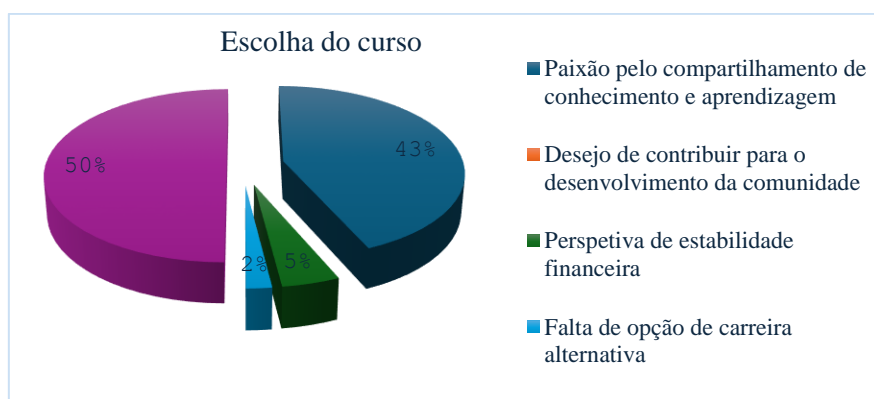
### ● Formação de professores

Sobre a formação de professores, foi questionado aos estudantes o motivo da seleção do curso de professor. Nas opções propostas, cada um dos inquiridos respondeu de acordo com as aspirações que lhe levou a escolher ser o futuro professor, independentemente das vicissitudes que muitos professores guineenses têm enfrentado durante muitos anos.

Como dito anteriormente, para “a maioria do povo guineense, falar na educação é falar de problemas, como falta de salas, falta de professores qualificados e de salários baixos pagos com grande atraso” (Semedo, 2011, pp. 13-14).

Sobre esta questão, 50% dos estudantes inquiridos responderam que escolheram o curso de formação de professores com base no seu desejo de contribuir para o desenvolvimento educacional das suas comunidades 43,5% responderam que as suas escolhas se fundamentam nas suas paixões pelo compartilhamento de conhecimento e aprendizagem. Uma pequena percentagem, 4,3%, responderam que escolheram fazer este curso para poderem ter a estabilidade financeira. Um grupo minoritário que corresponde a 2,2% dos respondentes, declararam que decidiram fazer o curso porque não tinham opções alternativas, e para não ficarem sem estudar decidiram fazer este curso.

A Figura a seguir (3) apresenta as respostas dos estudantes sobre as razões que nortearam as suas escolhas.

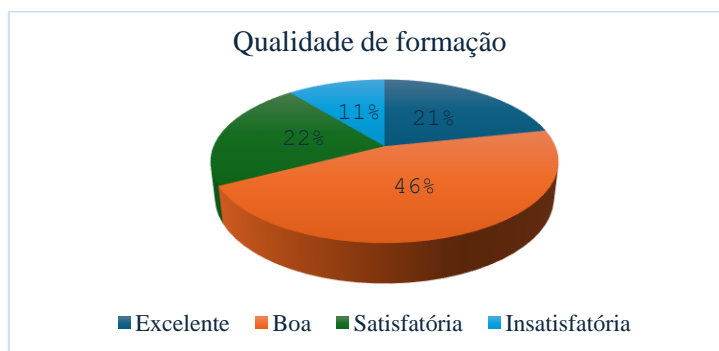


**Figura 3** – Razões dos estudantes para a escolha do curso.

- **A qualidade da formação que estão a receber**

Este ponto foi uma das maiores preocupações que, de facto, nos motivou a realizar este estudo, perguntámos aos estudantes em formação, sobre as suas aspirações em relação à qualidade de formação que estão a receber, e tendo em consideração as suas experiências e fundamentando nas suas vivências diárias nas escolas onde estão a frequentar o curso. Sobre esta questão, 45,7% consideram que estão a receber uma formação boa, 21,7% afirmaram que estão a receber formação excelente e estão muito satisfeitas com ela,

entretanto, 10,9% dos estudantes declararam que estão muito insatisfeitos com a qualidade de formação que estão a receber.



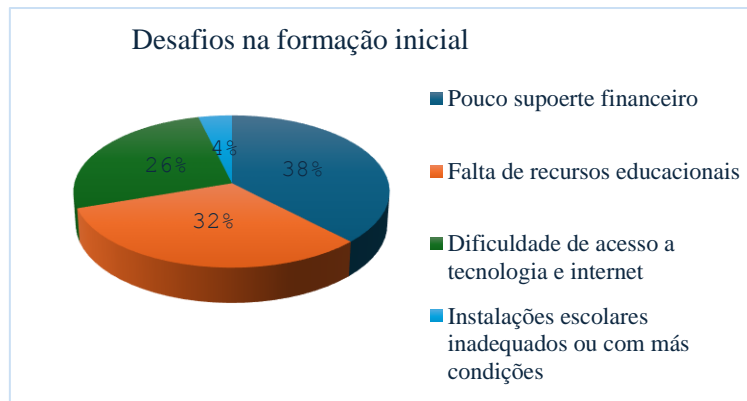
**Figura 4** - A qualidade da formação que estão a receber.

- **Os principais desafios na formação inicial de professores**

Para consolidar a pergunta anterior sobre a formação inicial, foi questionado aos estudantes sobre os desafios que enfrentam ao longo do período em que se encontram a formar, como pessoa com uma certa capacidade e experiências acumuladas durante longo percurso, desde a primeira entrada na escola (jardim) até ao momento em que se encontra na escola de formação, num contexto em que o desenvolvimento profissional na formação inicial é escasso, por falta de criação de programas de acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional dos professores tanto nas escolas de formação, assim como, nas escolas públicas onde exercem posteriormente as funções da docência (Romanowski & Oliver Martins, 2015).

Nesta pergunta, os inquiridos deram as seguintes respostas: 37,7% afirmam que os seus desafios estão ligados com o pouco suporte financeiro para suportar despesas pessoais e educacionais; 32,1% lamentam a falta de recursos educacionais adequados, como livros e materiais didáticos que lhes possam garantir uma formação muito qualificada; 26,4 % dos estudantes, lamentam que enfrentam desafios acentuados tais como a dificuldade de acesso à tecnologia e internet ao longo do período de formação; 3,8% afirmam que os seus desafios estão relacionados com a inadequação das instalações, que se encontram em más condições, o que na verdade cria medo aos estudantes enquanto assistem às aulas.

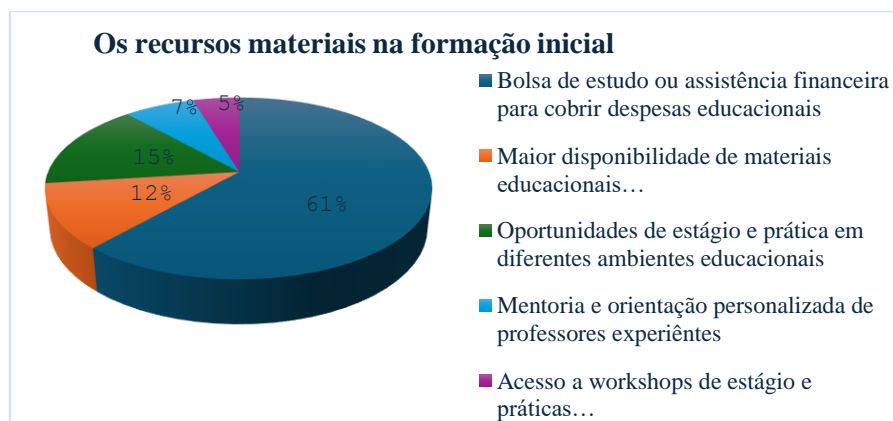
A Figura 5 mostra o resultado das respostas dos estudantes em relação aos desafios enfrentados ao longo do período de formação, como futuros professores na formação inicial.



**Figura 5-** Os principais desafios na formação inicial de professores.

- **Que tipo de suporte ou recursos adicionais gostaria de receber para melhorar sua formação?**

Para compreender melhor a situação que os estudantes em formação enfrentam, procurámos conhecer as suas opiniões sobre os suportes e/ou recursos que gostariam de receber e que acham que podem contribuir para a melhoria das suas formações. 61,5% respondeu que o único suporte ideal que gostaria de receber é a bolsa de estudo ou assistência financeira para cobrir despesas educativas, 15,4% declarou que gostaria de ter oportunidades de estágio e práticas em diferentes ambientes educacionais, 11,5% afirmou que gostaria de ter maior disponibilidade de materiais educativos, como livros e recursos digitais. Ainda nesta questão, 7,7% dos estudantes manifestou que gostaria de ter orientações personalizadas e materiais por parte dos professores experientes, e 3,8% defendeu que gostaria de ter acesso a *workshops* e exercícios adicionais sobre métodos de ensino inovadores.



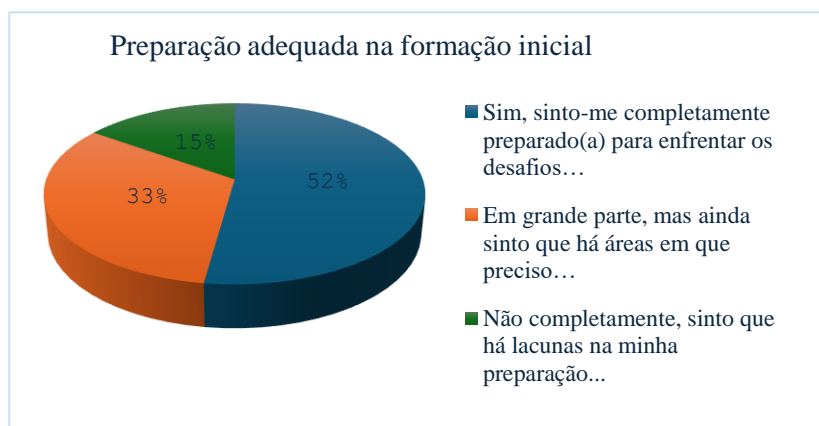
**Figura 6-** Os recursos materiais necessários na formação inicial.

- **Sente que sua formação o prepara adequadamente para lidar com as demandas da sala de aula guineense?**

De forma a alcançar a real situação dos estudantes em formação, tentámos investigar em profundidade cada uma das escolas e no meio dos estudantes inquiridos, sobre como se sentem enquanto futuros professores que vão ter de enfrentar as índoles profissionais existentes no sistema de ensino em que se vão agregar após a graduação.

Sendo uma questão premente, questionamos se consideram que a sua formação está a prepará-los adequadamente para lidar com as demandas da sala de aula nos seus contextos.

Dos inquiridos, 52,2% afirmou que se sente completamente preparados para enfrentar os desafios da sala de aula guineense, 32,6% respondeu que em grande parte sentem-se que estão prontos, porém, complementam que ainda sentem que há áreas em que precisam de mais preparação, as quais não foram explicitadas, pois não são objetos de estudo neste ponto. 15,2% Respondeu que não se sente capacitado completamente, e afirma a existência de lacunas na preparação para a sala de aula, como explicita a Figura 7.

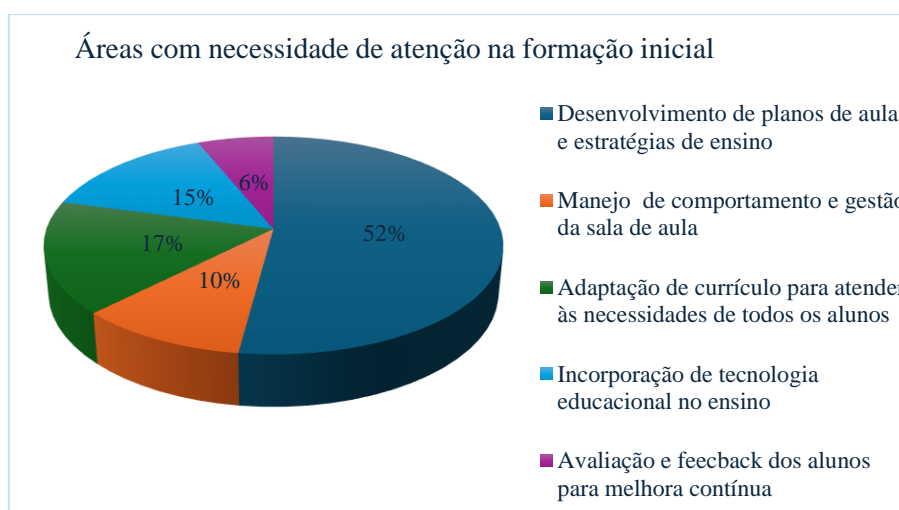


**Figura 7-**Adequação da preparação na formação inicial.

- **As áreas específicas de ensino ou competências pedagógicas que necessitam de atenção durante sua formação**

Antes de investigar o segundo grupo dos inquiridos, procurámos saber o que pensam os estudantes sobre as habilidades pedagógicas desejadas que carecem de mais atenção na formação inicial.

Sendo estudantes na formação inicial, com muitas vivências, com muito conhecimento da realidade, e ambições, este questionário teve sete tipos de respostas diferentes: 52,1% dos estudantes responderam que sentem que deve ser dada mais atenção durante a formação inicial no desenvolvimento de plano de aula e estratégias de ensino; 16,7% defenderam a adaptação de currículo que atende às necessidades de todos os estudantes; 14,6% afirmaram que deve ser dada uma atenção especial para a incorporação de tecnologia educacional de forma eficaz no ensino e aprendizagem; 10,4% apoiaram no controle do comportamento e gestão da sala de aula; 6,3% dos estudantes inquiridos advogaram que deve ser melhorada a avaliação e feedback dos alunos para melhoria contínua de cada um dos formandos, como se pode verificar na Figura 8.



**Figura 8** - As áreas específicas de ensino ou competências pedagógicas que necessitam de atenção durante formação.

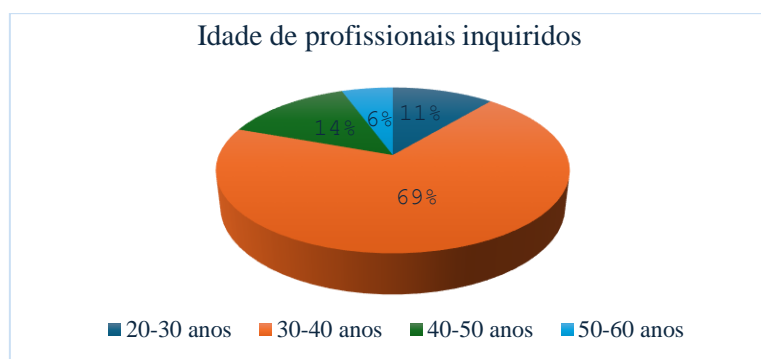
Antes de começarmos a nossa abordagem e/ou a nossa discussão dos resultados recolhidos a partir das diferentes entidades que compõem a classe docente e técnicos do MEN, gostaríamos de cingir alguns aspetos fundamentais que os estudantes fundamentaram ao longo deste percurso formal nas diversas escolas sobre a formação que estão a receber, compreendemos, de forma clara, que existem muitos aspetos a melhorar na formação inicial. Ao longo deste período, muitos estudantes alegaram que se sentem preparados para lidar com as demandas educacionais do país, pois fundamentam que estão a receber uma formação excelente, escolheram fazer este curso porque têm paixão pelo compartilhamento do conhecimento, porém, em algumas ocasiões, a maioria de estudante esclareceu que ao longo de formação sente muitos desafios por falta de suporte financeiro que lhe possa proporcionar ambientes em que possa aprender com mais eficácia.

#### 4.1.2. Dados coletados a partir dos professores e técnicos do MEN

Nesta parte, são analisados os dados a partir das respostas dos professores, desde iniciantes, contratados, efetivos e técnicos do Ministério da Educação Nacional (MEN), e nela analisamos os aspetos, como a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente no contexto em que o estudo está a ser realizado.

- **Idade dos professores e técnicos inquiridos**

Relativamente à idade dos professores, propomos quatro opções para que cada um dos participantes possa escolher ou indicar o grupo a que pertence. Neste estudo, a maioria dos inquiridos são profissionais com a idade entre 30 a 40 anos, ou seja, este grupo pertence a 69,4% dos participantes, sendo que 13,9 % são profissionais com a idade compreendida entre 40 a 50 anos, 11,1% são profissionais com a idade entre 20 a 30 anos e 5,6% dos respondentes têm a idade entre 50 a 60 anos, conforme está ilustrado na Figura abaixo.

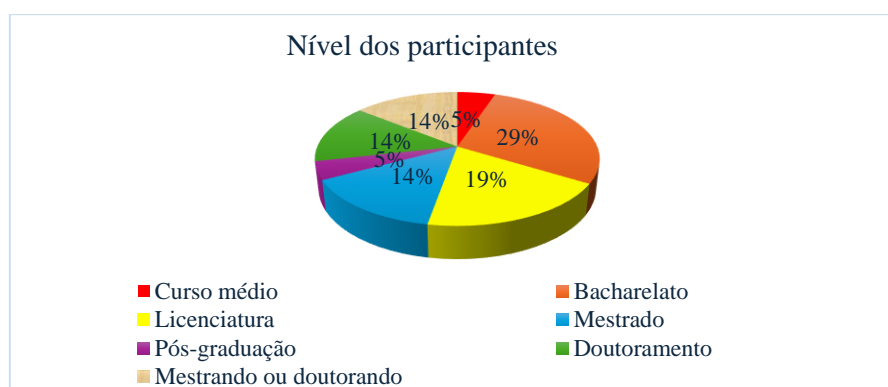


**Figura 9**-Idade dos professores e técnicos do MEN inquiridos.

- **Nível de formação**

Antes de avançarmos com os questionários aos profissionais, procuramos saber o nível de cada um dos participantes no estudo para que possamos garantir que, de facto, os resultados foram encontrados dentro de um determinado grupo de profissionais que fazem parte do sistema educativo da Guiné-Bissau. Desta forma, elaboramos este questionário para garantir informação fiel e/ou credível, uma vez que não há ninguém que compreende melhor a situação em estudo mais que os próprios profissionais.

Assim, quando fizemos esta pergunta, cada profissional escolheu e/ou indicou o nível de formação a que pertence, salientamos que 33,3% dos profissionais são professores munidos de grau de Bacharelato, 22,2% são habilitados de grau de Licenciatura, 16,7% são Mestres, 5,6% são habilitados de curso de Pós-graduação e curso médio respetivamente, e os outros profissionais, ou seja 16,7%, são profissionais em formação no estrangeiro que estão a participar em cursos de mestrado e doutoramento nas instituições portuguesas e brasileiras. Afirmamos que estão no estrangeiro, pois o país não tem nenhuma escola de formação de professor que oferece o curso de nem de doutoramento e que todos os inquiridos são pessoas que vivem na Guiné-Bissau, em Portugal e no Brasil.



**Figura 10**-Nível dos profissionais inquiridos no estudo.

### ● Situação Profissional

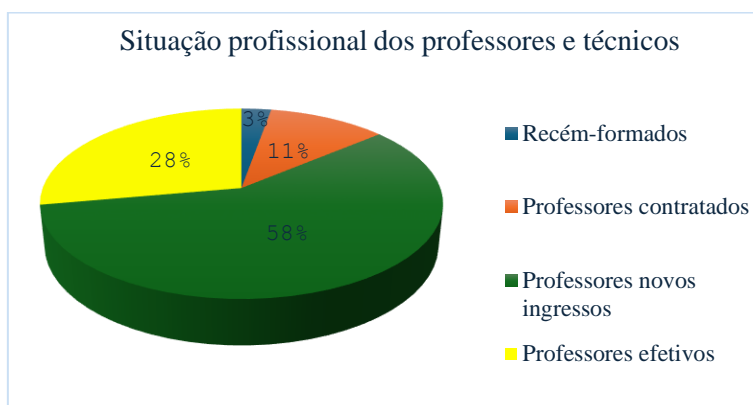
Após a explicitação do grau de cada um dos profissionais participantes no estudo, procuramos saber a situação profissional em que cada um destes profissionais se enquadra. Perguntámos a cada um deles, de maneira particular, sobre a sua situação até a data em que os questionários foram aplicados (março e abril de 2024).

As respostas que recolhemos mostram que a maioria dos docentes na Guiné pertence aos professores novos ingressos, este facto não nos parece estranho em nenhum momento, independentemente dos outros fatores, compreendemos que esta grandeza escalar tem a ver com a proliferação das escolas de formação de professores no país.

No universo de profissionais que responderam, 58,3% são professores novo ingresso, 27,8% são professores experientes/efetivos, que no caso de conjuntura guineense são profissionais com o exercício profissional mais ou menos de nove a trinta anos.

Afirmamos isso, porque o processo de efetivação no setor educativo guineense costuma demorar muito tempo, 11,1% dos participantes são contratados (e formados) porém, devido a algumas situações não são enquadrados como novos ingressos. 2,8% Dos participantes pertencem à classe dos profissionais iniciantes, em outras palavras são professores recém-formados que ingressam nas escolas de forma independente como professores munidos de capacidades efetivas para o exercício da profissão.

Os dados acima são demonstrados na Figura a seguir.



**Figura 11-**Situação profissional dos profissionais inquiridos.

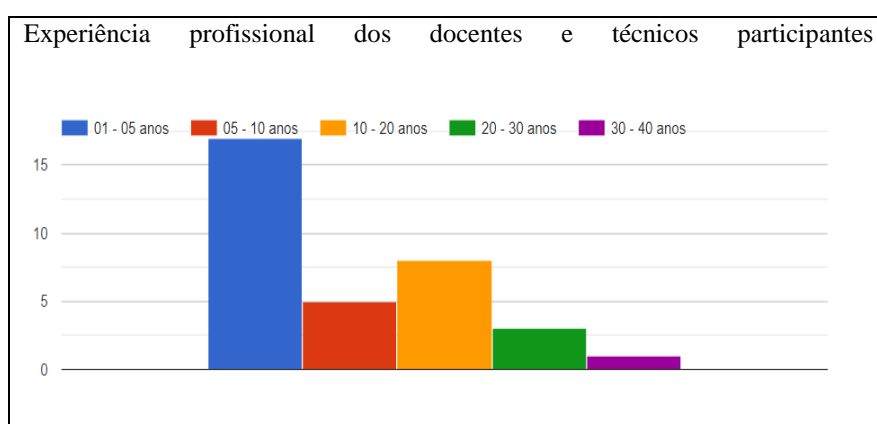
- **Tempo de exercício profissional**

Conhecida a situação profissional e de cada um dos professores e técnicos do MEN participantes no estudo, demonstramos o tempo em que cada um deles tem exercido a atividade profissional desde a graduação até o presente ano letivo (2023/2024), no qual a investigação é feita.

Sobre esta questão, 47,2% são profissionais no exercício da docência entre um a cinco anos (1-5), em outras palavras podemos dizer que a maioria de profissionais é composta por docentes e técnicos amadores, ou seja, pessoas com pouca experiência na docência. 22,2% Dos profissionais já exerceram a atividade docente entre dez a vinte anos (10-20), 16,6 % exercem a função profissional entre cinco a dez anos (5-10), sendo mais experientes que os primeiros, porém, menos experientes quando comparados com os do segundo grupo, que têm mais atividade exercida. 11,1% Dos inquiridos exercem a função profissional entre 20 a 30 anos e 2,2% dos indagados são mais experientes, porém, ocupam um número muito menor em comparação com todos os outros grupos.

Pode-se, assim, comprovar que a maioria dos profissionais guineenses são indivíduos que acabam de graduar e que possuem pouca experiência no exercício da atividade que estão a realizar.

A narrativa exposta está representada na figura 12 de forma clara como se pode observar e compreender através das legendas que nela se encontram.



**Figura 12-** Tempo de exercício profissional dos docentes e técnicos participantes.

- **Os principais métodos de ensino e estratégias pedagógicas abordados durante a formação inicial**

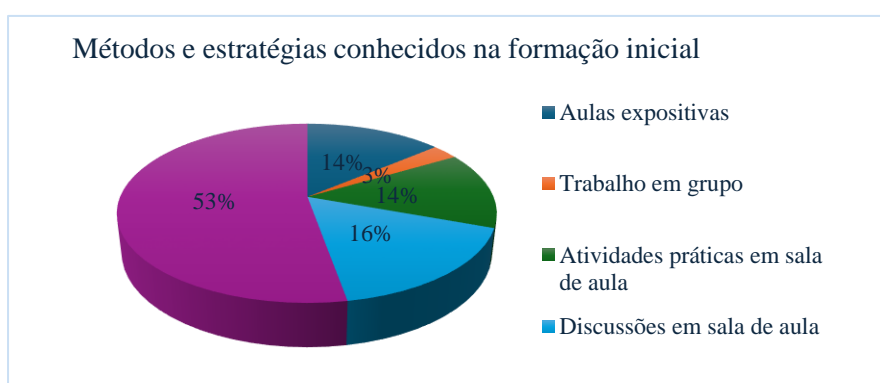
Tentando compreender a qualidade de ensino presente nas escolas onde os docentes e técnicos estão a exercer as suas funções, questionamos cada um deles sobre como tem sido a sua formação, ou seja, procuramos saber quais foram os principais métodos e estratégias pedagógicas abordados durante a sua formação inicial.

Através desta investigação analisou-se o impacto dos métodos na vida dos seus alunos e/ou estudantes, onde estão a trabalhar como docentes ou formadores, como é vivenciado no país.

Através dos dados recolhidos durante a pesquisa, constatamos que mais de metade dos profissionais apresentaram aulas expositivas e atividades práticas simultaneamente como se pode ver na figura abaixo, ou seja, de acordo com os dados analisados, 52,8% dos profissionais responderam que durante o tempo em que estavam na formação inicial, as aulas foram expositivas conjugadas com as atividades práticas. 16,7 % afirmou que a metodologia que conheceram ao longo desse tempo foi a discussão em sala de aulas sobre

os temas em destaque, 13,9% declarou que ao longo desse tempo em que estavam nos centros de formação, escolas de formação de docentes ou institutos, todas as aulas eram expositivas, isto é, não eram conjugadas com a atividade prática como foi o caso da maioria dos docentes, em consonância com as respostas anteriores. 13,9% Fundamentou que aprendeu através de atividades práticas em sala de aula e 2,8% dos docentes e técnicos mostraram que aprendiam a partir das atividades em grupo.

Na figura 13 mostramos a percentagem segundo as respostas dos inquiridos na investigação sem a omissão das informações recebidas.



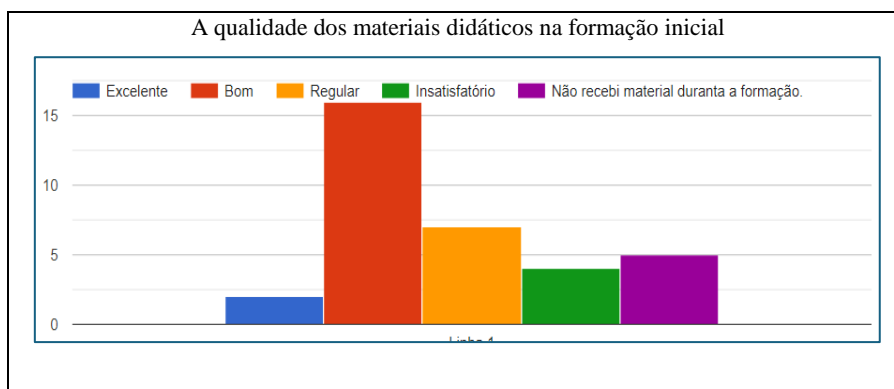
**Figura 13-** Os principais métodos de ensino e estratégias pedagógicas conhecidos na formação inicial.

#### ● **A qualidade dos materiais didáticos na formação inicial**

No prosseguimento da investigação, para melhor trazer à luz tudo quanto possível sobre os dilemas inerentes ao sistema educativo em que o estudo está a ser realizado, perguntámos aos participantes se durante o período em que estavam a frequentar o curso de docência, se os materiais que lhe davam como instrumentos para os seus trabalhos durante a formação eram adequados.

Assim, procurámos as respostas dos profissionais e técnicos na educação sobre como têm avaliado os materiais fornecidos ao longo da formação. Como pessoas idóneas, responderam de acordo com as suas vivências, 47,2% afirmou que os materiais foram bons, 22,2% consideram os materiais recebidos durante a formação de regulares, 13,9% dos respondentes afirmaram que durante a formação inicial não receberam materiais durante todo o percurso de formação, na mesma linha 11,1% mostraram-se insatisfeitos com o que têm recebido nas escolas de formação. 5,6% Dos inquiridos afirmaram que os

materiais recebidos na formação inicial foram excelentes, estas informações constam na Figura abaixo.

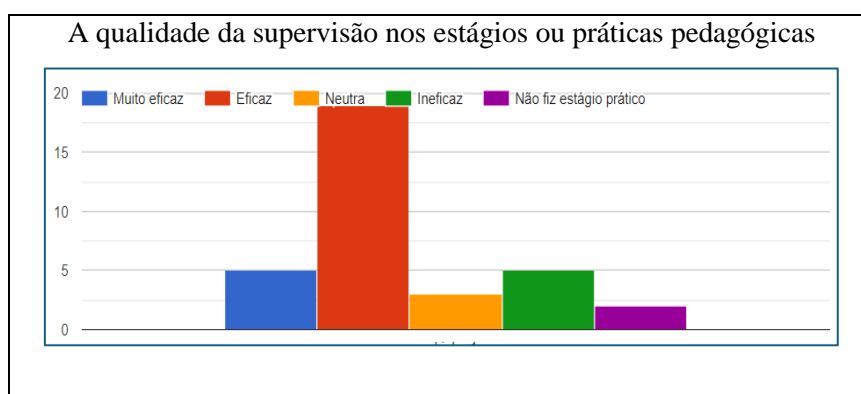


**Figura 14-** A qualidade dos materiais didáticos na formação inicial.

- **A qualidade da supervisão durante os estágios práticos e/ou a prática pedagógica**

Na procura de uma melhor compreensão, questionamos sobre a qualidade de supervisão recebida durante o período da prática pedagógica no contexto das escolas de formação de professores na Guiné-Bissau, que acontecem maioritariamente no último semestre do último ano de curso (uma atividade que muitas vezes acontece entre duas a três vezes durante todo o processo de estágio).

Dos inquiridos quando abordados, 55,9% respondeu que a supervisão foi eficaz ao longo dos seus estágios práticos ou prática pedagógica, 14,7% considera que foram muito eficazes, também 14,7% considera que a supervisão recebida foi ineficaz, 5,9% dos respondentes declara que não teve a oportunidade de ser supervisionado, sendo que 8,8% ficou neutro nesta questão.



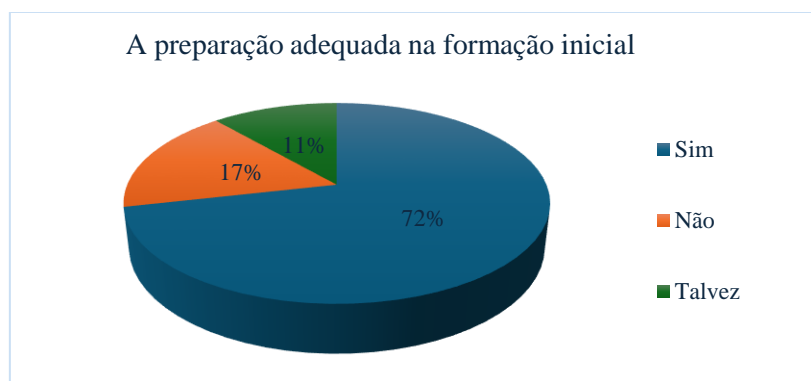
**Figura 15-** A qualidade da supervisão durante os estágios práticos e/ou a prática pedagógica.

- **Os maiores desafios enfrentados pelos professores guineenses na formação inicial**

Quanto aos desafios na formação inicial dos professores no país, os professores e técnicos apresentaram vários desafios de acordo com o conhecimento e experiências vivenciadas durante a formação inicial: 32,6% falaram de falta de recursos materiais como livros, materiais didáticos e outros recursos necessários para o ensino de qualidade; 16,3% alegaram nas limitações das infraestruturas tecnológicas e dificuldades socioeconômicas dos estudantes, respectivamente; 10,9% fundamentam que os desafios que enfrentaram estão relacionados com as barreiras linguísticas e a inadequação das instalações de formação; 2,1% reiteraram que os verdadeiros desafios consistem na falta de professores qualificados.

- **Sente que a sua formação inicial lhe preparou adequadamente para lidar com os desafios reais encontrados no ambiente escolar?**

Relativamente à formação inicial, os inquiridos independentemente das dificuldades anteriormente apresentadas, afirmaram em 71,4% que sentem que a formação inicial os preparou de maneira eficaz e que lhes permite a realização das suas funções com muito mérito e competência, porém, 17,1% afirmou que a formação inicial não os preparou de maneira adequada para o exercício da docência e 11,4% ficou sem resposta explícita, pois não têm a certeza se a formação os preparou adequadamente ou não.



**Figura 16-**A adequação da formação inicial na Guiné-Bissau

- **Explique a sua resposta anterior**

As respostas dos participantes a esta questão–foram organizadas em quatro categorias, tendo em conta os temas mais frequentes, nomeadamente as que estão apresentadas na Tabela 1.

<b>Categorias</b>	<b>Respostas dos participantes (P)</b>
A formação inicial preparou-me o suficiente para lidar com os desafios educacionais reais.	“Eu diria que a formação inicial me preparou, mas não adequadamente para lidar com os desafios reais no ambiente escolar. As escolas carecem de quase tudo: falta de livros, bibliotecas, internet, materiais didáticos que permitam ao professor ensinar” (P1).
A formação inicial preparou-me com algumas dificuldades, mas sinto-me preparado/a para lidar com os desafios reais.	<p>“Embora contenham algumas dificuldades durante a minha formação, mas me sinto preparado para lidar com diferentes dificuldades que eventualmente posso encontrar no ambiente escolar, pois fui preparado para isso” (P2).</p> <p>“Apesar das dificuldades, vale a pena ressaltar que a minha formação foi sem dúvida uma etapa importante na minha vida” (P3).</p>
A formação inicial preparou-me suficientemente.	“Na minha modesta opinião concluo que a minha formação inicial foi suficiente para enfrentar qualquer desafio académico em qualquer que seja parte do mundo, porque faz-me ter um pouco de conhecimento em termo de compreender os métodos científicos e os critérios para elaboração de um trabalho científico e por além” (P4).
A formação inicial não me preparou o suficiente para lidar com os desafios educacionais reais no país.	“Não, a minha formação inicial não me preparou muito bem, porque, os conteúdos lecionados na formação não são iguais aos que encontrei no ambiente escolar, também falta dos materiais didáticos nas escolas de formação e caducidade dos conteúdos, contribuíram significativamente na má preparação” (P5).

**Tabela 2** – Ideias sobre a preparação na formação inicial de professores guineenses

Quanto às respostas sobre a preparação ou não na formação inicial, descobrimos várias respostas interessantes. Os inquiridos que afirmaram sentir-se preparados após a formação inicial, na sua maioria, correspondem a professores formados nas antigas escolas (Amílcar Cabral-Bolama, Tchico Té, ENEFD e 17 de Fevereiro), tendo entre 15

a 30 anos na profissão, e pessoas entre 35-55 anos de idade. Um número muito menor de professores entre 5 a 14 de profissão respondeu que se sente preparado para lidar com os desafios educacionais emergentes, entretanto, a maioria de professores formados tanto nas novas escolas como nas antigas e com exercício profissional entre 1 a 10 anos, mostraram a grande tristeza que se sentem após a graduação e início da atividade profissional. A maioria afirmou que os conteúdos apreendidos na formação inicial, não se relacionam com os que ensinaram logo no primeiro ano como professores iniciantes.

- **Ideias sobre a qualidade de formação de professores nas antigas e novas escolas de formação de professores na Guiné-Bissau**

<b>Categoria (Qualidade de Formação)</b>	<b>Respostas dos participantes (P)</b>
Maior percepção de qualidade na formação de professores das antigas escolas	<p>“A formação de professor em princípio era encorajadora, portanto, as escolas de formação antigas eram melhores em termos de formação dos professores qualificados, ou seja, os formadores apesar de muitas dificuldades em termos de materiais didáticos, tentavam ensinar na medida possível, e faziam avaliações como devem ser feitas, não como na atualidade, onde a tendência dominou o ensino, na qual os formadores em vez de ensinar de forma adequada possível para que os formandos possam ser preparados, transformaram as escolas de formação num campo de negócios” (P1).</p>
	<p>“Na Guiné-Bissau a qualidade de formação de professor nas antigas escolas era melhor, de que atualmente nas escolas novas. Na minha opinião, os profissionais deste setor devem pensar na modernização do sistema educativo e rever as unidades curriculares em todas as classes educativas” (P5).</p>
	<p>“Nas escolas antigas os professores saíam bem preparados pedagogicamente e eram capazes de ensinar com responsabilidade e qualidade, mas agora, os formadores e formandos são preguiçosos, não fazem pesquisas nem investigação, acho que a formação de professores nas novas escolas de formação é muito pior, uma vez que atualmente as escolas são criadas só para gerar rendimentos financeiros, e não preparação dos homens” (P6).</p>

<p>Necessidade de adequação da formação docente nas novas escolas de formação.</p>	<p>“Nota-se uma degradação acentuada atualmente. Hoje, pessoas que são colocadas nas escolas de formação de professores não têm a experiência profissional (a maioria nunca lecionou), ou seja, saem de formação e, no mesmo ano, são colocados como professores” (P2).</p>
	<p>“Na minha opinião, penso que os centros de formação de professores na Guiné-Bissau, precisam ser adequados com a necessidade atual do ensino” (P3).</p>
<p>Falta de qualidade nas escolas de formação de professores atuais.</p>	<p>“A grande verdade é que hoje os estudantes (futuros professores) estão a ser monótonos, porque os professores nas escolas de formação de professores não ensinam condignamente, por falta de incentivos e um bom controlo em termos de inspeção condigna. Não obstante, o sistema de ensino carece de estudantes e professores bons academicamente para mudar a realidade educativa” (P4).</p>
	<p>“Na minha opinião, e falando da escola que conheço muito bem, neste caso a escola de formação de professores Tchico Té, que antigamente formava bons professores. Presentemente, tendo em conta o nível elevado de corrupção no país esta escola passou a ser um centro de negócios, e através de compartilhamento com os colegas formados nos outros centros e institutos de formação de professores, tenho a mesma informação que, a situação é a mesma, ou seja, tudo é corrupção menos formação qualificada” (P7).</p>
<p>As escolas de formação atuais carecem de formadores qualificados.</p>	<p>“Na minha opinião, verifica-se pouca qualidade dos professores formadores, dado que alguns têm nível de bacharelato, uns com licenciatura e pouco número é que tem mestrado. Quando assim for, torna-se difícil para os professores formadores poderem corresponder com as expectativas e exigências dos formandos e da sociedade. Portanto, é preciso que o estado adote uma política que visa melhorar a qualidade de formação dos professores, através de formação superior qualificada dos formadores e seminários de capacitação contínua” (P8).</p>

**Tabela 3** - Ideias sobre a qualidade de formação de professores nas antigas e novas escolas de formação de professores na Guiné-Bissau.

- **Dê a sua opinião sobre a abertura de novas escolas de formação de professores na Guiné-Bissau**

Categorias (abertura de novas escolas de formação de professores)	Respostas dos inquiridos
<p>- Algo positivo, que minimiza as necessidades ora existentes sobre o número de professores formados para o exercício da profissão docente.</p>	<p>“A abertura de novas escolas de formação é muito importante, pois a insuficiência das mesmas e de poucos formandos que terminaram em número muito pouco que não abrangia todo o país e agora, essas escolas estão a formar professores para responder às necessidades existentes em todo país” (P1).</p>
	<p>“Trouxe grande vantagem, por conseguir colmatar ou diminuir a escassez de professores que se depara sempre no país, porém, deve ser regulada e não deve proliferar como está a acontecer neste preciso momento” (P2).</p>
	<p>“Foi uma boa iniciativa que o estado guineense tentou demonstrar perante as dificuldades que os estudantes guineenses têm enfrentado no âmbito estudantil. O alargamento dos polos reduz significativamente o fluxo dos estudantes da cidade de Bissau, visto que nem todos têm monopólio para sustentar as suas necessidades na cidade por exemplo aluguel de quarto/alojamento, alimentação, diferentes realidades, distância aos próximos, etc. e tal. A política de ingresso e nível académico deve merecer a atenção” (P6).</p>
	<p>“É muito importante porque vai permitir a formação para os que não têm meios e familiares na capital” (P7).</p>
	<p>“Temos muitas escolas de formação dos professores, para mim é melhor criar condições para essas escolas, desde infraestruturas até os recursos humanos qualificados (P3).</p>
	<p>“No meu ponto de vista académico e profissional a abundante abertura das escolas de formação de professores na Guiné-Bissau não é má, mas o grande impacto negativo é a ausência de recursos treinados para poder assumir as próprias escolas” (P4).</p>
	<p>“Nada mal ter mais escolas de formação ainda, porque o país precisa de momento, mais que aquilo, mas importa ter recursos humanos e académicos fortes, para assim produzir produtos (alunos) fortes capazes de enfrentar demandas de atualidade. Isso passa necessariamente em ter formação diferenciada, isto é, dos</p>

<p>- Algo positivo, mas que precisava de muita análise antes de ser implementado devido a falta de profissionais para tal.</p>	<p>professores com os graus superiores aos dos seus formandos” (P8).</p> <p>“Quanto às novas escolas de formação de professores na Guiné-Bissau, essa implantação vai ajudar a ter mais número de pessoas formadas para o mercado de trabalho. Contudo, a meu ver, há falta de qualidade dos formadores, na sua maior parte, visto que muitos ou a maior parte desses professores formadores não têm preparação pedagógica e metodológica para poder exercer essa tarefa enquanto docentes. Além do mais, muitos não têm nível de formação superior que os permitam ser professores formadores” (P12).</p>
<p>- Algo negativo, tendo em conta a falta de profissionais com cursos superiores para exercer as funções de formadores de professores.</p>	<p>“Devido à falta de quadros com a formação superior (licenciatura, mestrado e/ou doutoramento) não se devia abrir as novas escolas. Deve-se sim apostar na elevação do nível dos professores com a licenciatura, antes de avançarem. Triste é que puseram a tiros em frente ao boi” (P5).</p> <p>“Nos últimos três anos, todas as escolas de formação que foram abertas tanto pelo Estado como pelas entidades privadas não têm mínimas condições de se funcionarem como a escola de formação dos professores. As outras não têm as infraestruturas adequadas e professores habilitados na área pedagógica” (P9).</p> <p>“O país, por enquanto, não tem condições de abrir vários centros de formação dos professores, porque tem falta dos docentes qualificados para esse sector” (P10).</p> <p>“Não vejo necessidade de abrir mais escolas de formação dos professores, uma vez que estamos a multiplicar números dos formados com má qualidade, o Ministério de Educação Nacional-MEN tem a responsabilidade de definir política educacional para pôr fim a esse fenómeno” (P11).</p>

**Tabela 4** – A abertura de novas escolas de formação de professores na Guiné-Bissau.

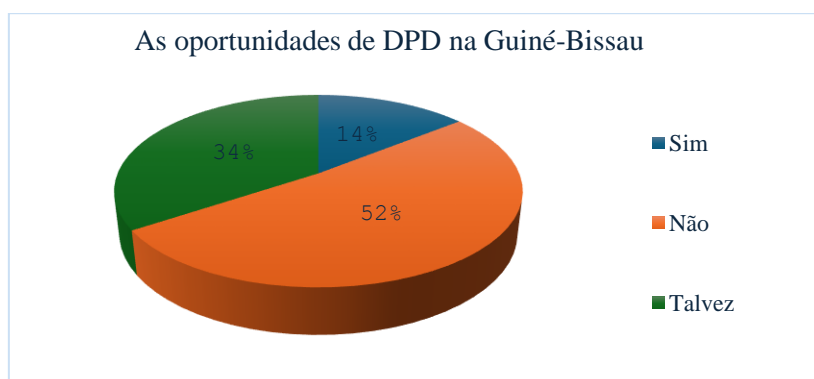
- **Desenvolvimento Profissional Docente na Guiné-Bissau**

Para enriquecermos a nossa investigação, acrescentámos mais perguntas de resposta aberta para que os inquiridos pudessem expor as suas opiniões sobre o DPD, uma vez que

“permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo, assim, a liberdade de expressão” (Sousa e Baptista, 2014, p. 97).

Sobre este facto, questionámos se consideram que os professores guineenses têm o acesso adequado à oportunidade de se desenvolverem profissionalmente.

Dos respondentes: 51,4% respondeu que os professores não têm acesso adequado a oportunidades que lhes permitam desenvolver profissionalmente; 34,3% respondeu que não têm informação sobre este assunto, afirmando que, talvez possam existir tais oportunidades ou não; 14,3% considera que os professores na Guiné-Bissau têm, sim, acesso adequado a oportunidades de se desenvolverem profissionalmente, tal como ilustrado na figura seguinte.



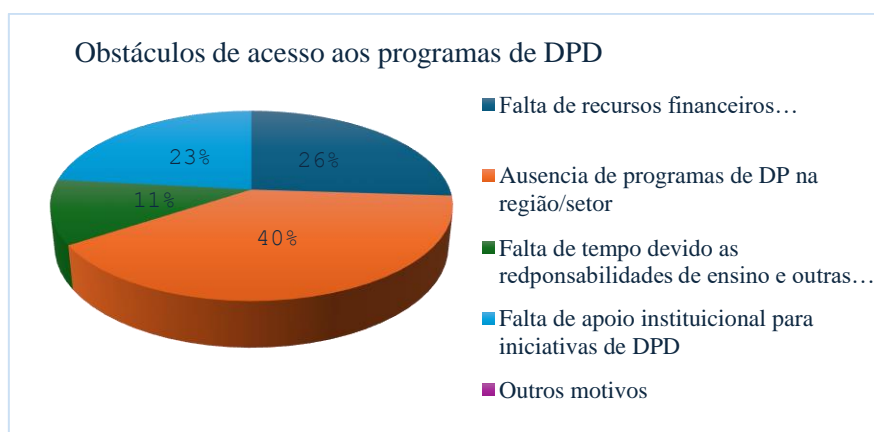
**Figura 17-** Perceções sobre as oportunidades do desenvolvimento profissional docente na GB.

- **Principais obstáculos que impedem os professores de ter acesso às oportunidades de desenvolvimento profissional**

Para melhor perceber as causas da existência ou não das oportunidades de DPD, procurámos fundamentos que justifiquem as respostas anteriores. Nesta ótica, perguntámos aos inquiridos sobre quais consideram ser os principais obstáculos de acesso às oportunidades de desenvolvimento profissional.

Sobre esta questão: 37,7% afirmou que não existem programas de desenvolvimento profissional disponíveis nas regiões/localidades onde se encontram; 24,7% fundamenta na falta de recursos financeiros que possibilitam a participação nos cursos ou *workshops*; 22,1% alega que este facto está relacionado com a falta de apoio institucional para iniciativas de DPD; 10,4% dos respondentes afirmou que as tarefas e/ou responsabilidades atribuídas aos professores nas escolas são fatores que não lhes

permitem participar nos programas que lhes proporcionam os desafios do DP. Por último, 4,1% dos inquiridos alegaram a existência de outras situações que não explicitaram, porém, consideraram que essas situações não permitem que os professores se desenvolvem ao longo da carreira docente.



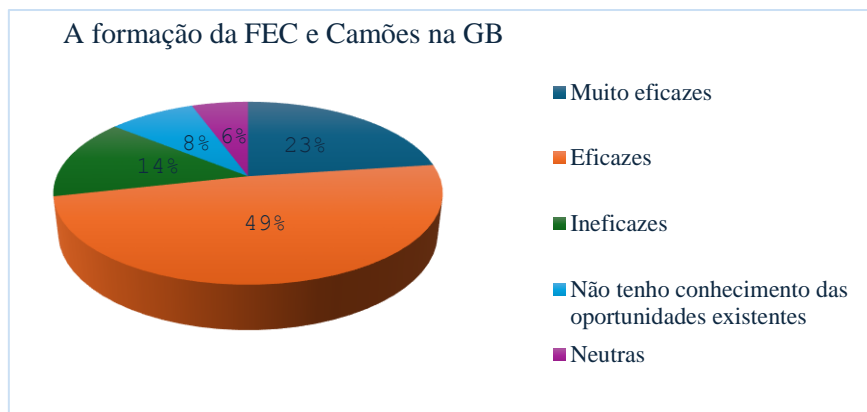
**Figura 18**-Principais obstáculos que impedem os professores de ter acesso às oportunidades de DP.

- **Avaliação da eficácia das oportunidades de desenvolvimento profissional atualmente disponíveis na Guiné-Bissau**

No decurso da investigação, descobrimos que existem alguns programas que apoiam os professores, dando-lhes as oportunidades de se desenvolverem profissionalmente. Para isso, perguntámos aos inquiridos quais as suas avaliações sobre as formações que atualmente são oferecidas, principalmente pela Fundação Fé e Cooperação-FEC e pelo Camões-Instituto da Cooperação e da Língua.

Sobre esta situação, 48,6% dos participantes mostraram que estas formações apresentam resultados eficazes, 22,9% insistiram que estas formações são muito eficazes. Porém, 14,3% afirmou que estas formações são ineficazes. Entretanto, 8,6% dos participantes declararam não ter conhecimento da existência de tais oportunidades de formação oferecidas pelas duas organizações portuguesas no país; e, 3,6% dos inquiridos ficaram neutros nesta situação, sem saber o que responder.

A figura abaixo mostra os dados obtidos nas respostas dos inquiridos sobre a situação em análise.



**Figura 19-** Avaliação da eficácia das oportunidades de desenvolvimento profissional atualmente disponíveis na Guiné-Bissau.

• **Qual é a sua opinião sobre o desenvolvimento profissional nas escolas de formação de professores?**

Opiniões dos professores e técnicos sobre o DP na formação docente no país
<p>- “Os professores devem ser capacitados durante a sua formação com rigor para poderem formar homens capazes de responder às demandas que hoje a sociedade exige.</p> <p>Na minha opinião, a inexistência de programas de desenvolvimento profissional nas escolas de formação de professores tem haver com a ausência de bons recursos para tal. Os docentes têm-se esforçado, mas se nota que faltam não só materiais didáticos, mas também o apoio institucional para tornar estas instituições uma casa por excelência de formar o "Homem Novo" que irá ajudar a mudar a sociedade” (P1).</p>
<p>- “A minha modesta opinião é que os docentes/formadores devem estar presentes face às exigências do mundo contemporâneo. Melhorar a técnica da formação humana ao nível da formação. Nessas escolas é fundamental ter em cada período, definido pelo próprio Ministério de Educação, um plano de seleção, capacitação e promoção de corpo docente. Essa prática, no meu ponto de vista, é que pode ajudar o professor a crescer progressivamente, sentindo que está comprometido a um desafio” (P2).</p>
<p>- Péssima, não existe profissionalismo nas escolas de formação, porque, a liberdade de expressão não existe, os professores tratam os formandos muito mal. Minha opinião é que os formandos devem adquirir conhecimentos não só dos conteúdos lecionados e sim através de seminários, participações nas pesquisas e adquirir conhecimentos informáticos para desenvolvimento profissional. Uma vez que FEC não dá formação para todos os professores” (P3).</p>
<p>-A meu ver, o desenvolvimento profissional nas escolas de formação de professores é fraco, por ter faltado uma preparação adequada dos professores formadores. Ou seja, muitos, além de não terem</p>

formação superior, não têm preparação na área do professorado, isto é, falta-lhes o domínio pedagógico e metodológico. Neste sentido, o Estado deve investir seriamente neste setor e implementar novas ferramentas de tecnologia” (P4).

**Tabela 5** – Perceções sobre o desenvolvimento profissional nas escolas de formação inicial de professores.

● **As oportunidades de desenvolvimento profissional aos professores guineenses durante e depois da formação inicial**

Categorias (oportunidades de DPD)	Respostas recolhidas
<p>- Existe muita necessidade de DP para os docentes, desde a formação até no exercício profissional.</p>	<p>“Os docentes devem ter as oportunidades para poderem ser atualizados, durante os seus exercícios profissionais, durante os intervalos docentes em todas as áreas educativas, para que possam satisfazer a necessidade da sociedade. Todos devem ter as mesmas oportunidades, durante os períodos de férias para a sua reciclagem, nos domínios didáticos e pedagógicos, no melhoramento da língua portuguesa, atualmente que é um grande problema” (P1).</p> <p>“Na minha opinião acho que o país precisa de trabalhar para mudar o paradigma da formação humana na educação e não só educação, mas sim em centros das formações existentes do país. Os professores devem ser motivados durante e depois de formação pelo próprio exíguo estado guineense no sentido de poderem continuar com os objetivos preconizados” (P3)</p>
	<p>“Os Professores guineenses, nunca têm uma oportunidade de poder desenvolver a sua capacidade durante a formação e muito menos após a formação. Por exemplo, quando por iniciativa própria de Professor procurar uma oportunidade de se aprofundar conhecimento tanto no país como estrangeiro tem sempre obstáculo/impedimento ou bloqueio de seu salário, fato que dificulta o seu desempenho no processo de autoformação e no desenvolvimento profissional docente. Portanto, estamos com poucas oportunidades de desenvolvimento profissional durante a formação e assim como depois” (P2).</p>

<p>- Não existem oportunidades que permitem aos professores o DP ao longo em todas as fases</p>	<p>“Durante a formação dos professores, verifica-se falta de preparação cabal dos professores formadores, falta e inadequação de materiais didáticos e as metodologias usadas não são adequadas. Depois da formação, o professor que pretende corresponder com as exigências e as expectativas dos alunos, tem de pautar para a formação. Caso contrário, vai, ao longo do exercício da sua atividade profissional, enfrentar sérias dificuldades, o que não lhe permitirá ter sucessos profissionais. Foi o que tenho feito, autoformar-me, produzir, com colegas, novos materiais com base no contexto e realidade da vivência dos aprendizes. Também, é importante adaptar os materiais didáticos à realidade atrás referida” (P5).</p>
---	--

**Tabela 6** – As oportunidades de desenvolvimento profissional aos professores guineenses durante e depois da formação inicial.

## 4.2. Síntese das entrevistas

Como anteriormente explicitado na metodologia, na realização das entrevistas, elaboramos um guião único que se aplicou a três pessoas seleccionadas (anexo 3). Este guião foi submetido juntamente com o termo de consentimento informado que espelha o que se pretende com os resultados da entrevista. Todos os documentos foram enviados por *e-mail* e também pelo WhatsApp. Após a leitura, os participantes aceitaram de forma livre participar neste trabalho. Obtidas as respostas satisfatórias, às entrevistas de todos os participantes foram realizadas e gravadas a partir do *WhatsApp* e pelo *Zoom*, as quais foram transcritas de acordo com as respostas dos participantes.

Esta parte do trabalho surge como um complemento para o aprofundamento dos questionários, e que serve de elemento fundamental para a triangulação das informações recolhidas através dos dois tipos de instrumentos de recolha de dados. A discussão dos resultados encontra-se depois da apresentação dos dados das entrevistas.

### 4.2.1. Apresentação dos dados

#### **A formação docente nas escolas de formação de professores na Guiné-Bissau**

Neste ponto, os três informantes responderam as questões contidas no guião que lhes foi submetido sobre o processo de se tornar professor na Guiné-Bissau, desde a formação dos

professores, às escolas de formação e às oportunidades de crescimento profissional existentes na formação inicial.

Os entrevistados foram inquiridos sobre a formação docente nas escolas de formação inicial de professores. Pois trata-se de um tópico muito relevante na sociedade guineense, sobretudo para a classe profissional. Uma das ideias que emergiu foi o distanciamento da formação atualmente proporcionada nos cursos de formação de professores face às necessidades existentes. Esta ideia é ilustrada no excerto seguinte: (muitos formadores, sobretudo para a área de bacharel têm o nível de bacharel alguns com licenciatura). Como se pode ver na resposta de um dos entrevistados:

Na minha modesta opinião digo que a formação dos professores na Guiné-Bissau não é uma formação que vai ao encontro daquilo que é a realidade do contexto do país, ou seja, da realidade dos próprios aprendentes, porque esses professores a formação que adquirem durante 3, 4 ou 5 anos no caso do Instituto Camões, os conteúdos que aprendem, que são disponibilizados são os conteúdos que estão mais virados a realidade muito mais distante da vivência, tanto quanto dos professores assim como dos alunos, e a formação visa essencialmente enquadrar na realidade de ambos, além disso, o que se vê também tem a ver com a forma de ensinar, ou seja, muito dos professores formadores sobretudo para a área de bacharel têm o nível de bacharel alguns com licenciatura (E2).

Ainda, sobre este tópico, destaca-se a formação que os formadores de professores necessitam para apoiar os futuros professores.

O excerto seguinte explicita esta perceção:

Portanto, é difícil oferecer o que não tem, por isso, é preciso elevar o nível dos professores formadores para assim poder preparar pessoas com base no ensino do contexto. Outra situação muito triste é que nas escolas de formação de professores como é o caso das Escolas Superiores 17 de Fevereiro e Tchico Té, sem falar das outras, muitos professores formadores são formados em outras áreas sem preparação pedagógica e metodológica, e ficam carecidos de ferramentas suficientes e necessárias para a preparação dos estudantes, futuros-professores (E2).

## **As dificuldades que os estudantes, futuros professores enfrentam nas escolas de formação**

Perguntamos aos entrevistados das dificuldades que os futuros professores enfrentam durante a formação inicial, uma questão fundamental e que, de fato, mereceu uma reflexão e que levou-lhes a pensar de forma profunda sobre como foi a sua formação inicial durante o tempo que estiveram em formação. O excerto do primeiro entrevistado (E1), mostra o seguinte:

A maior dificuldade que os futuros professores enfrentam nas escolas de formação de professores é o domínio da língua em que se ensinam e se aprendem(...), então, chegam as escolas de formação com uma inibição, com uma complexidade e com medo, portanto este é o maior problema que os futuros professores enfrentam nas escolas de formação, também os professores formadores têm essas dificuldades por conta disso, não conseguem transmitir conhecimentos sólidos aos seus formandos, um elemento muito importante que se pode considerar, neste momento a ESE está a implementar a realização de monografias na conclusão de curso, mas a maioria de professores que ensinam não sabem como se faz porque nunca o fizeram, portanto torna muito difícil encontrar a qualidade desejada(E1).

## **A criação das escolas de formação de professores (públicas e privadas)**

Quanto à criação de novas escolas de formação no país, os entrevistados lamentam tanto a forma com que as escolas de formação surgem nos últimos anos, todas elas, tanto públicas quanto privadas, ainda mais consideram que o sistema do ensino relativamente no quadro da formação do pessoal docente deve ser reformulado para melhor corresponder às necessidades. A resposta de um dos participantes na entrevista (E3) é a seguinte:

(...) na minha opinião, acho que as escolas devem fazer reforma profunda, reforma dos próprios professores, nisto porque os formadores faltam a preparação, também faltam a base do conhecimento que hoje o contexto exige, então deve haver uma reforma profunda, porque o país já tem muitas pessoas formadas nas áreas pedagógicas com cursos superiores os quais devem ser dadas as oportunidades para revolucionar a qualidade do ensino nas escolas de formação e conseqüentemente o sistema do ensino do país no seu todo, mas se as pessoas menos preparadas continuarem a frente e marginalizam as pessoas mais preparadas, o país continuará

a ter falta de qualidade de formação e o sistema do ensino permanecerá o mesmo sistema precário, portanto, tudo que se precisa fazer é a reforma profunda e dar oportunidade às pessoas aptos para poderem ajudar a melhorar a qualidade do ensino (E3).

### **A preparação tecnológica dos professores guineenses após a graduação e início de atividade profissional**

Uma questão que achamos interessante e que não podia ser ignorada numa altura em que a tecnologia assume um papel estrondoso na educação e que está a contribuir positivamente para o avanço no setor educativo, e considerando este importante papel, os entrevistados foram questionados sobre a preparação dos professores no uso das ferramentas tecnológicas após a titulação o que de fato consideraram uma como uma das fraquezas da formação inicial. E, sobre esta questão obtivemos as três respostas congruentes e que permitiu-nos selecionar a resposta abaixo:

Não gosto de ser pessimista, mas começo a lamentar sobre a situação, porque o que se constata é que muitos dos professores formadores, formados e formandos há pessoas que até não sabem mexer no *mouse* (rato), e vê-se o professores a levar os seus trabalhos para solicitar um aluno a fim de digitalizar, o que acaba de gerar fuga de informações e às vezes os alunos conseguem ter acesso a esse trabalho, às vezes o professor leva o seu trabalho ao *cyber* e pede um terceiro para digitalizar, de igual forma muitas vezes essa pessoa acaba por negociar o esqueleto da prova com os alunos, portanto, o nível de preparação tecnológica é muito, e muito baixo, independentemente, de ser formado em Tchico Té ou não, os professores têm enorme dificuldades na utilização de ferramentas tecnológicas, sobretudo informáticas, então, quando assim for, o professor fica limitado em encontrar as oportunidades de enriquecimento que hoje a em dia o mundo nos oferece, e nem consegue ter habilidades quando confrontado com a pergunta dentro da sala de aula. Esta é uma das situações muito graves que se vive nas escolas de formação e nas escolas seculares (E1).

## **As oportunidades e as mudanças necessárias para garantir uma formação inicial que proporciona o desenvolvimento profissional docente**

Os entrevistados reconheceram a existência dos programas de formação contínua e que possibilitam o DP dos professores, porem consideram que esses programas são insuficientes e não conseguem atingir toda classe docente, pelo que os seus efeitos não são sentidos na classe e pela sociedade.

Existem programas que possibilitam o desenvolvimento profissional docente, contudo são muito insignificantes, mas existem, a FEC-Fundação Fé e Cooperação, uma entidade portuguesa que tem desenvolvido ações de formação contínua sobretudo para os professores do ensino básico (EB), esses seminários de capacitação são importantes, em 2014 e 2015 participei na formação da FEC e sou prova da existência de uma das entidades que apoiam na formação contínua no país. Contudo são insuficientes e os programas de INDE não vão ao encontro no aspeto do DP, que devia começar logo na elaboração do currículo escolar que se devia incluir os aspetos de reciclagem e formação contínua dos professores (...).

Outra coisa que não quero deixar e que acho muito importante sobre este ponto, é que muitas escolas de formação de professores não têm bibliotecas e as que têm estão sem livros e essas escolas não têm internet o que torna muito difícil o crescimento dos profissionais, portanto afirmo que a formação qualificada continua a ser o grande problema da Guiné-Bissau (E3).

## **Os programas de DPD nas Escolas Normais, Centros e Institutos de formação de professores**

Sobre as oportunidades de DPD na formação inicial, os entrevistados esclareceram que não existem programas adequados na formação inicial que permitam os estudantes desenvolverem-se profissionalmente, durante a formação. A resposta dos dois entrevistados é a seguinte:

Não existe nenhuma oportunidade na formação inicial que proporciona o DPD, pelo que o currículo de formação deve ser revista baseando nos conteúdos que vão ao encontro do interesse dos aprendentes (...), o mais “chocante” é que na escola que forma especialidades (Tchico Té), encontram-se professores que lecionam a mesma cadeira e o mesmo nível com programas diferentes e conteúdos diferentes e os formados acabam por ter uma formação desproporcional. Atualmente, a formação

docente transformou-se num campo de refúgio, isto é, quando alguém não tem emprego ou não tem como se entrar na universidade para fazer o curso que gostaria de fazer acaba por se refugiar para a área da educação (E1 e E3).

#### **4.2.2. Discussão dos resultados**

Neste ponto do trabalho, apresentamos os resultados da triangulação dos dados obtidos na entrevista e dos dados encontrados nos questionários para melhor explicitar o problema que norteia esta investigação e os objetivos que nos impulsionam num trabalho deste género. Sendo uma das partes mais esperada, cada questão considerada relevante será analisada e discutida consoante a necessidade da investigação.

Atualmente, a questão da formação de professores e do desenvolvimento profissional docente é um desafio que se coloca à sociedade guineense no seu todo. Por mais prejudicial que seja, nenhum dos decisores da política educativa nacional age para controlar esta problemática que, dia após dia, ganha espaço significativo, prejudicando negativamente a qualidade do ensino nas escolas e em todo país. Nesta perspetiva, durante a nossa investigação, incluímos as entidades que melhor podem fornecer respostas adequadas, pois são elementos contidos no problema em questão, isto é, são pessoas que vivenciam os aspetos do nosso estudo. Durante o processo de recolha de dados, incluímos diferentes perfis de participantes, nomeadamente, estudantes em formação inicial, professores das escolas públicas e privadas, professores das escolas de formação de professores e técnicos do Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau. O conjunto destas perspetivas permitiu recolher dados e informações relevantes e que precisam ser levadas a todos os profissionais interessados na viragem da página do sistema de ensino da Guiné-Bissau.

- **Sobre a formação docente na Guiné-Bissau**

Uma vez que, “tornar-se professor constitui um processo complexo e idiossincrático que se encontra fortemente marcado pela formação da identidade profissional” (Flores, 2024, p. 5), destacam-se, de seguida, os principais resultados obtidos a partir da apresentação dos dados das entrevistas e dos questionários, designadamente, os aspetos ligados à formação inicial de professores.

Considerando a formação inicial como um elemento-chave para a profissionalização docente, e não só, para a qualificação da profissão, durante a investigação os estudantes, professores e técnicos do setor educativo, convergem em muitos aspetos relativos à formação que se oferece nas Escolas normais, Institutos e Centros de formação de professores, tais como:

- a) Preocupação sobre a falta de professores qualificados;
- b) Preocupação sobre falta de bibliotecas nas escolas de formação;
- c) Falta de materiais nas bibliotecas existentes;
- d) Falta de suporte financeiro para superar as dificuldades.

Como apresentado, a maioria dos estudantes da formação inicial de professores está preocupado com a falta de professores nas escolas da sua comunidade, pelo que decidiram participar no curso de professor, contribuindo para o desenvolvimento da comunidade.

- a) Paixão de partilhar o conhecimento e aprendizagem

A segunda dimensão que emerge da análise dos dados é a escolha dos estudantes para fazer o curso da docência, pois têm a paixão de partilhar o conhecimento e aprendizagem.

Como apresentado, esta informação é divergente da informação analisada relativa aos professores já em atividade docente. Estes fundamentam que, atualmente, na formação dos professores, “a qualidade cede o lugar à quantidade”, como Apple e Jungck (1990 citado por Nóvoa, 1992, p. 12) referem. Neste âmbito, destaca-se a ideia apresentada por alguns dos professores entrevistados (E1 e E3) que afirmam que “nos últimos tempos, a educação tem-se transformado num campo de refúgio, ou seja, como uma via de concretização da formação superior”. Neste sentido, estes entrevistados consideravam que, muitas vezes, os candidatos que ingressam nos cursos da docência não são pessoas com vocação ou ambição de serem professores, mas pessoas que não conseguem ter colocação nos cursos que desejam e que acabam por ingressar na formação de professores. Não queremos encarar a questão da formação docente como “a panaceia para melhorar a educação”, mas acreditamos que uma formação qualificada pode resolver muitos problemas enraizados no sistema educativo guineense (Flores, 2015, p. 2).

Segundo Nóvoa (1992), a formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que fornece aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas

de autoformação. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é, também, uma identidade profissional.

Como expresso, o setor educativo guineense tem várias necessidades, sendo a formação docente uma delas. Considera-se que, neste momento, todas as áreas de formação docente necessitam de uma revolução positiva dos quadros qualificados. Quase cem anos depois, e considerando que os governos são detentores das políticas públicas sobre a educação, mantém-se atual o apelo de Eusébio Tamagnini (1930) ao avisar sobre “a necessidade de um equilíbrio entre as três dimensões essenciais à formação do qualquer professor: preparação académica, preparação profissional e prática profissional” (Eusébio Tamagnini, citado em Nóvoa, 1992, p. 6).

Por fim, ainda sobre a formação docente na Guiné, importa realçar dois aspetos positivos que os professores e técnicos destacaram em aulas de cariz expositivo com atividades práticas. Esta dimensão é relevante na procura de uma formação de qualidade na preparação de profissionais qualificados. Esta perspetiva vai ao encontro da importância de integrar teoria e prática na formação docente promovendo, como refere Nóvoa, a reflexão crítica sobre as experiências educativas (Nóvoa, 1992).

### ● **Desafios na formação inicial de professores**

Os dados recolhidos mostram que a formação docente na Guiné enfrenta grandes desafios, com perspetivas convergentes entre os estudantes, professores e técnicos participantes nos questionários e entrevistas, tais como:

- a) Falta de recursos humanos qualificados;
- b) Falta de recursos materiais;
- c) Falta de acesso à tecnologia e à internet.

Tendo em conta os dados apresentados, os desafios no sistema educativo guineense começam desde a entrada na escola de formação e percorrem toda fase da vida dos profissionais. Os desafios que perpassam várias dimensões da formação, e os que são mais enunciados relacionam-se com a falta de materiais didáticos nas escolas de (incluem livros), falta de bibliotecas equipadas, falta de formadores qualificados, falta de infraestruturas informáticas e falta de acesso à internet. Para além destes, a maioria dos

profissionais destacou que o desafio maior está associado à falta de domínio da língua em que se ensina pelos professores formadores, formandos e professores em formação.

Como exposto, para os inquiridos, as escolas de formação carecem de quase tudo que é preciso para garantir uma formação de qualidade. Estas privações têm implicações no seu percurso inicial de formação para a docência dado que se encontram numa altura em que cada profissional da educação precisa de qualidade para poder lidar com as grandes mudanças. Para tal, as escolas de formação de professores precisam de ser repensadas, reformuladas e reestruturadas para corresponderem às necessidades educacionais.

Considera-se, ainda, que essa mudança deve envolver a inclusão da tecnologia, porque, na conjuntura atual, é importante preparar os professores no uso das tecnologias de forma eficaz de acordo com as suas necessidades de desenvolvimento das competências digitais durante a formação inicial (Valverde-Berrocoso *et al.*, 2021).

Pozo-Rico *et al.* (2020) consideram que a formação direcionada dos professores em ferramentas pedagógicas digitais, melhora significativamente o comprometimento dos alunos e os resultados académicos.

Em síntese, os desafios expressos através dos dados recolhidos com os vários instrumentos de recolha utilizados incidem sobre a dificuldade no uso das ferramentas digitais, a falta de profissionais qualificados nas escolas de formação e o domínio da língua. Estes desafios afetam a qualidade da formação de professores e, por inerência, a qualidade do ensino no sistema educativo guineense. Importa atuar sobre estes, reforçando a articulação entre o estado, como detentor das políticas públicas, e as lideranças das escolas de formação de professores. Importa conjugar esforços para a criação de bibliotecas bem equipadas, para a criação das salas de informática com *internet* e, para a inclusão de unidades curriculares promotoras do desenvolvimento de competências de utilização pedagógica das tecnologias e das ferramentas tecnológicas educacionais.

· Falta de formadores qualificados ou com cursos superiores (licenciatura, mestrado ou doutoramento), contudo a maioria dos professores formadores são licenciados, sendo que a mais de metade desses professores são da Escola Superior Unidade Tchico Té onde também se encontra o Instituto Camões, e apenas 3 e 8 professores doutores e mestres

respetivamente existem em todas as 13 escolas de formação inicial de professores em todo território nacional, e 27,2% de formadores são bacharelados.

· Barreiras linguísticas, que de fato constitui um problema mais urgente de combater, pois a maioria de professores formadores e professores das escolas públicas tem imensa dificuldade em expressar a língua portuguesa que é a nossa língua do Ensino e do trabalho o que de falta dificulta a transmissão de mensagem aos estudantes e alunos.

### ● **O desenvolvimento profissional docente (DPD)**

Os dados apresentados evidenciaram a percepção dos participantes sobre as dificuldades do país no âmbito do DPD. Como apresentado, ao longo das entrevistas e questionários, os profissionais e professores mostraram que as únicas oportunidades de desenvolvimento profissional que conhecem referem-se à formação oferecida pela Cooperação Portuguesa através da Fundação FEC-Fé e Cooperação e à formação contínua ministrada pelo Instituto Camões. Como observado, estas organizações não conseguem oferecer a formação contínua para todos, ou seja, apenas um número muito insignificante de professores consegue ter acesso à oportunidade de DPD. Para além destes apoios da Cooperação Portuguesa, não encontramos na investigação, nenhuma evidência sobre a existência de programas do governo que apoiam os professores nos aspetos de formação contínua que proporcionam o seu desenvolvimento profissional.

Para a maioria dos professores e profissionais inquiridos, o DP é um problema sério, dado que a maioria dos professores está desprovida de competências necessárias para a prática de muitas atividades que lhes podem proporcionar o DPD de maneira particular. Neste trabalho, os profissionais expressaram, de forma clara, que a maioria dos professores não sabe usar o computador, um instrumento chave para a educação e que ajuda o professor na realização das suas tarefas, tanto na escola com os seus alunos quanto na preparação dos seus trabalhos em casa. Defende-se, desta forma, que existem vantagem e/ou as vantagens do uso de computador nos dois âmbitos, mostrando que:

No contexto pessoal, as vantagens dos computadores prendem-se com o ganho de tempo na execução de tarefas rotineiras (tais como preparar testes, elaborar fichas, ou realizar trabalhos de casa, que passam a ser executadas com a ajuda da máquina), com a facilidade de pesquisa de assuntos

específicos, com a possibilidade de formação à distância, de partilha e permuta de saberes e experiências, etc. No contexto educativo, deve referir-se a interação diferenciada que o professor pode estabelecer com os seus alunos quando recorre a software específico, a pesquisa on line dos alunos orientados pelo professor, a possibilidade de comunicação por e-mail para tirar dúvidas, enviar trabalhos de casa, etc (Paiva et al., 2003, p. 2).

A ideia de uso das tecnologias de informação constitui, desde há muito tempo, uma preocupação para o exercício da docência e não só, para Adell (1997), “as tecnologias de informação e comunicação não são mais uma ferramenta didática ao serviço dos professores e alunos...elas são e estão no mundo onde crescem os jovens que ensinamos...” (Adell, 1997, citado por Paiva *et al.* 2003, p. 2).

A falta de atenção no setor educativo guineense provoca grandes prejuízos à qualificação profissional e, conseqüentemente, danos imensuráveis, uma vez que, esses professores menos preparados e que estão longe de atingir o perfil do professores na contemporaneidade, requerem uma preparação mínima no uso das ferramentas tecnológicas e *internet*, um trabalho a ser realizado tendo em vista a sua autoformação, a partir dos cursos *online*, *workshops* virtuais, e muitas outras atividades que proporcionam o DPD.

## **Capítulo-V: Considerações finais e perspectivas futuras**

As considerações finais incidem sobre os resultados obtidos neste estudo que visa conhecer as opiniões dos docentes e futuros docentes sobre o desenvolvimento profissional docente na Guiné-Bissau.

No âmbito da formação inicial de professores, apesar dos inquiridos qualificarem a formação que recebem ou receberam como “boa”, identificaram, simultaneamente, as oportunidades proporcionadas pelas bolsas de estudo no exterior como o seu melhor suporte para a elevação da qualidade da sua formação.

Através dos resultados dos inquéritos e das entrevistas realizadas, percebemos, ainda, que as 13 escolas, centros de formação e/ou institutos de formação de professores existentes, vocacionadas para a formação docente, carecem de formadores com perfis adequados ao preconizado na Lei Base do Sistema Educativo guineense, assim como de formadores com formação pedagógica, domínio das ferramentas informáticas e programas de formação mais uniformizados. Por outro lado, é salientado que muitas destas escolas não dispõem de equipamentos e recursos pedagógicos adequados à sua missão, incluindo a falta de internet, salas de informática e bibliotecas equipadas com os materiais necessários para os estudantes e professores.

Através das entrevistas, os entrevistados reforçaram estes aspetos e salientaram que a formação de professores, em expansão, e disponível no país, não vai ao encontro das necessidades existentes no sistema educativo, salientando a necessidade da sua adequação face ao estabelecido na lei e da melhoria dos recursos e das infraestruturas escolares qualificadas. Neste contexto, percebemos que a formação docente disponível no país está longe daquilo que toda a sociedade almeja para o avanço do sistema educativo no seu todo e conseqüentemente o desenvolvimento do país. Considera-se, por isso, relevante que os governos, como detentores das políticas públicas sobre a educação e formação, repensem, juntamente com os técnicos da área de educação, a oferta de programas de formação inicial nas escolas, institutos e centros de formação docente. Esta reformulação é relevante para todas as escolas de formação (públicas e privadas) porque, se se pretende que a formação de professores contribua positivamente para a melhoria dos processos de educação e formação, torna-se necessário desenvolver programas de formação de qualidade, nomeadamente “desenvolver uma visão clara e explícita sobre o processo de

aprendizagem do professor, pôr em prática abordagens pedagógicas específicas e investir na qualificação dos formadores de professores” (Korthager et al., cit. Flores, 2017, p. 20).

Considerando que “a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (Nóvoa, 1992, p. 4), é, assim, “premente (re)pensar a formação de professores, à luz da visão da escola, de currículo, de cidadão a formar no século XXI, mas também dos contextos cada vez mais complexos e exigentes em que os professores têm de trabalhar” (Flores, 2017, p. 22).

No âmbito da formação contínua de professores, essencial pelo seu papel nos processos de desenvolvimento profissional docente, os participantes identificaram a existência de oportunidades, porém muito insuficientes. A maioria dos professores, isto é, 37,7% refere não ter conhecimento de programas de formação contínua existentes nas zonas onde trabalham. Ainda assim, há evidências que a FEC e o Instituto Camões desenvolvem atividades de formação contínua em diversas zonas e em todas as regiões da Guiné-Bissau. Porém, o número muito reduzido dos professores que acede a estes programas, aliado à escassa oferta de programas de DP por parte do governo e das lideranças escolares, não é suficiente para impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores em cada região e área de docência.

Os professores já em atividade profissional esclareceram que, depois da graduação e com início da atividade profissional, se deparam com dificuldades relativas ao domínio dos conteúdos que têm de ensinar aos alunos, dado que os conteúdos explorados durante a sua formação inicial são diferentes dos contemplados nos programas dos ensinos básico e secundário. Neste âmbito, os professores em formação inicial, os professores em serviço e os técnicos do MEN identificam algumas propostas relativas ao DPD como meio de qualificação do ensino, entre as quais: a criação de programas uniformizados nacionalmente, a criação de programas de acompanhamento e supervisão das práticas pedagógicas mais consistentes nos últimos anos da formação inicial e/ou a extensão do tempo da prática pedagógica no último ano de formação inicial uma maior oferta de formação contínua, particularmente disponível para os professores recém formados que lhe confira mais oportunidades de desenvolvimento profissional e competências para responder às necessidades do contexto de trabalho.

### **Recomendações e futuros estudos**

Considerando as evidências encontradas no estudo, elencamos um conjunto de recomendações:

Ao governo da Guiné-Bissau:

- 1) A criação de uma equipa de monitorização dos professores formadores nas escolas de formação;
- 2) A obrigação da aplicação da LBSE sobre o perfil dos professores do ensino superior nas escolas, institutos e centros de formação docente existentes no país;
- 3) A adaptação do período probatório a todos os professores após a graduação, e durante esse tempo, a implementação de processos de inspeção e de liderança escolares;
- 4) Desenvolver programas de formação contínua em todas as regiões;
- 5) Criação de fundos ou apoios que possibilitem aos formadores e formandos a participação nas atividades de formação contínua;
- 6) A criação de gabinetes de apoio ao docente iniciante, em cada delegacia regional;

Às escolas, institutos e centros de formação de professores:

- 1) Sejam feitas seleções dos docentes com base na LBSE, em todas as áreas e departamentos;
- 2) A criação das bibliotecas equipadas com os materiais didáticos necessários de acordo com as especialidades de formação existentes na escola, centro ou instituto;
- 3) A criação de salas de informática, promoção do acesso à internet e a inclusão de uma unidade curricular na formação contínua de professores que permita o desenvolvimento de competências digitais e a interação com as ferramentas tecnológicas e digitais;
- 4) A criação de comunidades de aprendizagem e/ou comunidades de prática facilitadoras de oportunidades de desenvolvimento profissional dos docentes da partilha de conhecimento, práticas e recursos pedagógicos.
- 5) A criação de um conselho científico para avaliação dos programas curriculares do ensino básico e secundário e da adequação do perfil dos novos docentes das escolas de formação docente.

Aos professores formadores, formados (das escolas públicas) e aos professores em formação inicial:

- 1) Investimento na formação pedagógica e no uso das tecnologias digitais, sobretudo no domínio da informática;
- 2) Procurem as oportunidades de formação contínua, a partir das plataformas digitais e escolas;

Portanto, os novos estudos e/ou futuros estudos devem tentar aprofundar e compreender os impactos transformadores dos programas de formação disponíveis nas escolas de formação inicial de professores com relação à formação qualificada do pessoal docente, a partir de uma investigação séria voltada a qualificação que proporciona o DPD, desde aos formadores, educadores da infância, professores do ensino básico, do curso geral e até os professores do curso complementar.

Ainda, é importante trabalhar na questão de criação de programas de formação contínua que envolve aspetos como a criação das comunidades de aprendizagem, reciclagem e que envolve o uso das ferramentas tecnológicas como uma possibilidade e oportunidade para os professores serem capacitados e oferecerem o melhor que puderem para o desenvolvimento do sistema do ensino em que estão inseridos.

## Referências bibliográficas

- André, M. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, 174–181.
- Baptista, C., & Sousa, M. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Pactor.
- Barreto, M., & Carvalho, C. (2022). Paulo Freire na Guiné-Bissau: Um olhar sobre a Escola de Formação de Professores Combatentes da Liberdade da Pátria - Centro Máximo Gorki. *Sinergias – Diálogos educativos para a transformação social*, 13, 59-75
- Bragança, I. F. D. S. (2012). *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. EdUERJ.
- Cá, L. O. (2000). *A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973)*. ETD-Educação Temática Digital, 2(1).
- Cá, L. O. (2007). *A contribuição de Paulo Freire na organização do sistema educacional da Guiné-Bissau*. Publit/EdUFMT.
- Cabrito, B. L. Cardoso, L. F. (2022). *Metodologia da Pesquisa: Fundamentos e Práticas*. Pactor.
- Cadima, R., Milhano, S., Jerónimo, M., & Pinto, H. (2024). Experiencias y propuestas sobre la organización y gestión universitaria de la IA en Portugal. In Gairín Sallán, J., & Mir, Laia Alguacil (Coords.) *La Gestión de la Inteligencia Artificial en los Contextos Universitarios Iberoamericanos* (221-237). RedAGE-Red de Apoyo a la Gestión Educativa.
- Cândido, G. (2024). *Gestão de tecnologia, inovação e transformação digital*. Editora Senac.
- Carvalho, H. G. D., Reis, D. R. D., & Cavalcante, M. B. (2011). *Gestão da inovação*. Aymarã.
- Cochran-Smith, M. (2005a). Studying teacher education: What we know and need to know. *Journal of Teacher education*, 56(4), 301-306.
- Cochran-Smith, M. (2005b). The new teacher education: For better or for worse? *Educational researcher*, 34(7), 3-17.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Leya.

- Creswell, J. W. (2013). *Steps in conducting a scholarly mixed methods study*. DBER Speaker Series. Paper 48. <http://digitalcommons.unl.edu/dberspeakers>.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (4ª ed.)*. Sage Publications.
- Cros, F. (2001). Pour une réflexion critique de l'évaluation des innovations scolaires. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 6(1), 69-79.
- da Silva Azinari, A. P. (2022). Interculturalidade e o desenvolvimento profissional docente no contexto das diferenças culturais. *Revista da Faculdade de Educação*, 38(2), 59-74.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em revista*, 213-230.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession. *National Staff Development Council*, 12(10).
- Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 3-32). Open University Press.
- de Carvalho, M. (2020). *A Inovação, o Currículo, a Pedagogia, a Avaliação e a Aprendizagem e as relações existentes entre estes*. <https://www.researchgate.net/publication/343084562>.
- de Oliveira Morais, M., & Alves Morais, G. (2023). Proposta de Modelo Conceitual Entre Gestão do Conhecimento, Inovação Organizacional e Gestão da Informação na Busca pela Melhoria de Desempenho nas Organizações. *Revista FSA*, 20(7).
- de Sousa Ferreira, E. (1977). *O fim de uma era: o colonialismo português em África*. Livraria Sá da Costa Editora.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research (5ª ed.)*. SAGE Publications.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1940). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Heath and Company.

- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, Phone, Mail, and Mixed-Mode Surveys: The Tailored Design Method* (4<sup>a</sup> ed.). Wiley.
- Ellis, R. (2004). *The Case Study Approach in Education*. Sage Publications.
- Estrela, M. T., & Caetano, A. P. (2012). Reflexões sobre a formação ética inicial de professores. *Revista Interações*, 8(21).
- Ferreira, E. D. S. (1974). *Portuguese colonialism in Africa: The end of an era*. Unesco Press.
- Fiorentini, D., & Crecci, V. (2013). *Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação?* <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.
- Flores, M. A. (2004). Teacher learning in the workplace: Conditions, understanding, and implications. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 265-277.
- Flores, M. A. (2005). How do teachers learn in the workplace? Findings from an empirical study carried out in Portugal [1]. *Journal of in-service education*, 31(3), 485-508.
- Flores, M. A. (2010). *Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores*. Educação.182-188.
- Flores, M. A. (2015). *Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar, in CNE – Conselho Nacional de Educação (Ed.) Estado da Educação 2014*, Conselho Nacional de educação, pp. 262-277.
- Flores, M. A. (2017). *Contributos para (re)pensar a formação de professores, in CNE (Ed.) Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva, Volume II (pp. 773-810)*. Conselho Nacional de Educação.
- Flores, M. A. (2024). Indução e desenvolvimento profissional de professores: desafios e possibilidades. *Revista Eletrônica de Educação*, 18.
- Flores, M. A., & Pacheco, F. (1999). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos para uma nova abordagem*. Porto Editora.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 301-316.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview. *The Sage handbook of qualitative research*, 3(1), 695-727.
- Forte, A. M. B. P. X. (2005). *Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re) construção da (s) identidade (s) dos professores do 1.º CEB*. (Doctoral dissertation, Universidade do Minho (Portugal)).
- Fowler, F. J., Jr. (2013). *Survey Methodology* (4<sup>a</sup> ed.). Wiley.

- Freire, J. (2004). *Associações profissionais em Portugal*. Celta.
- Freire, P. (1970). *Education for awareness a talk with Paulo Freire*. Risk. <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/90047>.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). Reviving teaching with ‘professional capital’. *Education week*, 31(33), 30-36.
- Gatti, B. A. (2014). A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista Usp*, (100), 33-46.
- George, A. L. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Belfer Center for Science and International Affairs.
- Gonçalves, D., & Nogueira, I. C. (2019). *Eixos estruturantes do desenvolvimento profissional docente*. In N. Fraga (Org.), *CIEC 2018-II Conferência Internacional de Educação Comparada* (525-536). SPCE.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Haro, F., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., & Costa, R. (2018). *Investigação em ciências sociais: Guia prático do estudante*. Factor.
- Hyer, L. D.-H. M., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. ERIC. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Study/86084>.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233.
- Jain, A., & Aggarwal, S. (2021). *EDUCATION: A VAST FIELD FOR RESEARCH*. ScienceDirect.
- Jerónimo, M., Cadima, R., & Milhano, S. (2022). La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en Portugal. In Gairín Sallán, J., & A., Barrera-Corominas (Coords.), *La gestión y funcionamiento de programas formativos híbridos en la universidad en Iberoamérica* (207-223). RedAGE-Red de Apoyo a la Gestión Educativa.
- Jesus, P., Alves, J.M. (2019). Inovação pedagógica, formação de professores e melhoria da escola (estudo de caso). In I. Cabral, J. Machado, C. Palmeirão, I. Baptista, J. Azevedo, J.M. Alves, M.C. Roldão (orgs.), *Educação, territórios e desenvolvimento humano: atas do III seminário internacional* (203-229). Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano.

- Jesus, P., & Azevedo, J. (2020). Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (20), 21-55.
- Johnson, R., B., & Johnson, P.F. (1997). Building a collaborative enterprise. *Harvard Business Review*, 75(1), 97-108.
- Lave, J. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lei n.º 4/2011, de 21 de maio de 2010, publicada no Boletim Oficial n.º 13, de 29 de março de 2011 (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Leite, C., & Pinto, C. L. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, (48), 69-91.
- Marcelo García, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de ciências da educação*, 8, 7-22.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research (6ª ed.)*. Sage Publications.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, 61(1), 6-13.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education". Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation (4ª ed.)*. Jossey-Bass.
- Mesquita-Pires, C. (2010). *A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. EDUSER.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. SAGE Publications.
- Milhano, S. (2021). In-service elementary classroom teachers training in the pedagogical use of technologies in music education. In *Proceedings of the International Conference on Future of Education*. <https://doi.org/10.17501/26307413.2021.4104>
- Milhano, S. (2022a). *Práticas artísticas participativas-pedagogias de transformação para uma educação mais inclusiva*. In J. Sousa, C. Mangas (Eds.), *Inclusão sociocultural e intervenção comunitária (143-158)*. Almedina.

- Milhano, S. (2022b). *Processos e estratégias de educação musical ao longo da vida: continuidades e descontinuidades*. In S. Lopes & J. Sousa (Eds.), *O lugar da educação ao longo da vida: das práticas e dos intervenientes num mundo em (trans)formação* (87–101). Almedina.
- Milhano, S., Nogueira, F, & Correia, M. (2022). Educação artística: lugar de confluência do direito à educação, à cultura e às artes? Um olhar pré e pós crise pandémica. In *La dimensión transformadora del Derecho Educativo. Rede Internacional Investigación em Direito Educativo*, 77-89.
- Milhano, S., Reis, S., & Mangas, C. (2020). Local and regional dynamics of cooperation to promote success in school –an integrated and innovative project network, EDULEARN20 Proceedings, 12th International Conference on Education and New Learning Technologies, (1804-1813). *IATED Academy*. <http://doi.org/10.21125/edulearn.2020>.
- Milhano, S., Reis, S., & Mangas, C. (2021). Inclusion and innovation in schools: contributions of an intermunicipal project to promote the successful learning. *Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health*, 2(9e), 261–269. <https://doi.org/10.29352/mill029e.23767>.
- Mira M. M., & Romanowski, J. P. (2015). Desafios e perspectivas da formação inicial de professores: o caso das licenciaturas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(2), 637-655.
- Mouraz, A. (2019). *O trabalho colaborativo entre professores na promoção da inovação pedagógica*. <http://hdl.handle.net/10451/47224>.
- Namone, D. (2014). *A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional*. <http://hdl.handle.net/11449/115896>.
- Neuliep, J. W. (2019). *Intercultural Communication: A Contextual Approach (7th ed.)*. Sage Publications.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Dom Quixote. <http://hdl.handle.net/10451/4758>.
- Nóvoa, A. (2024). Formação de professores: Uma terceira revolução? *Educação, Sociedade & Culturas*, (67), 1-14.
- OCDE (2005). *Panorama da Educação nos países da OCDE*. [www.oecd.org/bookshop](http://www.oecd.org/bookshop).
- Oppenheim, N. (2000). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement (2ª ed.)*. Continuum.

- Pacheco, J. (2019). *Inovação educacional. Obstáculos e Possibilidades*. Edições Mahatma.
- Paiva, J. R., Costa, I. L., & Silva, C. A. (2003). *Metodologia da Pesquisa Científica*. Editora Atlas.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice (4<sup>a</sup> ed.)*. SAGE Publications.
- Pinto, C. L. L., & Leite, C. (2014). *Trabalho colaborativo: um conceito polissêmico=Collaborative work: a polysemic concept*. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/76616>.
- PNUD, O. (2021). *Em uma armadilha: altas desigualdades e baixo crescimento na América Latina e no Caribe*. <https://bit.ly/3j75IjM>.
- Ponte, J. P. D. (1994). *O desenvolvimento profissional do professor de matemática. Educação e matemática, 31, 9-12 e 20*. <http://hdl.handle.net/10451/4474>.
- Ponte, J. P. D. (2006a). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema.
- Ponte, J. P. D. (2006b). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista de Educação, 19-36*.
- Pozo-Rico, T., Baños, A., & González-Sánchez, J. (2020). *Research Methods in Social Sciences: Theories, Practices, and Innovations*. Routledge.
- Pozo-Rico, T., Gilar-Corbí, R., Izquierdo, A., & Castejón, J. L. (2020). Teacher training can make a difference: tools to overcome the impact of COVID-19 on primary schools. An experimental study. *International journal of environmental research and public health, 17(22)*, 8633. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228633>.
- Reis, F. D. (2022). *Investigação científica e trabalhos académicos-guia prático*. Edições Sílabo.
- Ribeiro, V. M. B. (2005). Discutindo o conceito de inovação curricular na formação dos profissionais de saúde: o longo caminho para as transformações no ensino médico. *Trabalho, Educação e Saúde, 3*, 91-121.
- Ricoldi, A., & Artes, A. (2016). Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. *ex aequo - Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres, 33*. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2016.33.10>
- Rocha, C., & Silva, S. M. (2007). *Raparigas e rapazes no ensino superior em Portugal no final dos anos 90*. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/25869>.
- Rodrigues, Â. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de*

- Formação Inicial de Professores*. Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, A. (2016). A educação e as novas tecnologias: Desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 157-176.
- Rodrigues, F., & Mogarro, M. J. (2019). Os currículos de formação inicial de professores: aproximações e distanciamentos em dois países europeus. *Revista Lusófona de Educação*, 46(46).
- Romanowski, J. P., & Oliver Martins, P. L. (2015). Desafios da formação de professores iniciantes. Challenges for teacher beginners. *Páginas de educación*, 6(1), 83–96. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.534>
- Santos, F. P., & Nogueira, M. (2023). *Trabalho final de Mestrado: antes, durante e depois*. Edições Almedina.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Roberto Cataldo Costa. Artmed.
- Semedo, O. C. (2011). *Guiné-Bissau: histórias, culturas, sociedades e literatura*. Nandyala.
- Severino, A. J. (2017). *Metodologia do trabalho científico*. Cortez editora.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications
- Tavares, F. G. de O. (2019). O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. *Educação(UFSM)*, 44, e4/ 1–19 . <https://doi.org/10.5902/198464443231>
- Tchuda, D. L. (2020). *As contribuições da comunidade internacional no ensino guineense (2000 a 2017)*. Tchuda, D. L. (2020). *As contribuições da comunidade internacional no ensino guineense (2000 a 2017)*. <http://repositorio.unilab.edu.br:8080/jspui/handle/123456789/1838>.
- Teixeira Junior, P. R. (2020). *Inovação curricular e SINAES: os casos de dois cursos de engenharia*. <http://repositorio.sis.puccampinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15268>.
- Thomas, G. (2021). *How to do your case study*. Sage.
- Tidd, J., & Bassant, J. (2015). *Gestão da inovação-5*. Bookman Editora.
- Torres, C. A., Arnove, R. F., & Misiaszek, L. I. (Eds.). (2022). *Comparative education: The dialectic of the global and the local*. Rowman & Littlefield.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*.
- Valverde-Berrocoso, J., Fernández-Sánchez, M. R., Revuelta Dominguez, F. I., & Sosa-Díaz, M. J. (2021). The educational integration of digital technologies preCovid-19: Lessons for teacher education. *PloS one*, *16*(8), e0256283.
- Veloso, A., & Rodrigues, A. F. (2013). *Contribuições da gestão de recursos humanos para a criatividade e inovação organizacional*. [Universidade Federal de Santa Catarina \(UFSC\)](https://hdl.handle.net/1822/28023). <https://hdl.handle.net/1822/28023>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes (Vol. 86)*. Harvard University Press.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa estudo de caso-desenho e métodos*. Sage.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods (Vol. 5)*. Sage.

## **ANEXOS:**

### **Anexo-1**

## **Questionários de investigação**

### **a) Questionários de investigação aplicados aos professores**

Este questionário faz parte de uma pesquisa acadêmica destinada à elaboração de uma dissertação no âmbito do Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica do Instituto Politécnico de Leiria-IPL (Portugal) sobre o desenvolvimento profissional docente na formação inicial de professores na Guiné-Bissau.

O objetivo deste questionário é coletar informações valiosas que ajudarão a compreender melhor as necessidades, desafios e experiências dos professores em formação inicial, neste contexto específico.

Neste questionário, todas as respostas serão tratadas com sigilo e usadas apenas para fins acadêmicos.

Obs.: Responda a todas as perguntas de forma mais honesta e precisa possível, com base na sua própria experiência e percepção como profissional.

Obrigado pela sua participação.

### **I- Parte: Dados do inquirido**

#### **Aceita responder a este questionário?**

Sim  
Não

#### **1. Sexo**

Masculino  
Feminino

#### **2. Idade**

20 - 30  
30 - 40  
40 - 50  
50 - 60

### **3. Nível de formação**

Curso Médio  
Bacharelato  
Licenciatura  
Pós-graduação  
Mestre  
Doutor  
Outra: Mestrando ou doutorando

### **4. Situação Profissional**

Indique a situação profissional em que se enquadra.

Recém-formado/a  
Professor/a contratado/a  
Professor/a novo Ingresso  
Professor/a efetivo/a

### **5. Tempo de exercício profissional**

**Indique o tempo em que exerceu ou exerce a atividade docente na Guiné-Bissau**

01 - 05 anos  
05 - 10 anos  
10 - 20 anos  
20 - 30 anos  
30 - 40 anos

## **II- Parte: Formação de professores na Guiné-Bissau.**

A formação inicial de professores nas escolas de formação de professores na Guiné-Bissau desempenha um papel fundamental na preparação dos futuros educadores do país. As instituições de formação de professores têm como objetivo primordial fornecer aos

estudantes os conhecimentos teóricos, habilidades práticas e competências pedagógicas necessárias para exercer a profissão docente de forma eficaz e responsável.

**1. Quais foram os principais métodos de ensino e estratégias pedagógicas abordados durante sua formação inicial?**

Aulas expositivas

Trabalhos em grupo

Atividades práticas em sala de aula

Discussões em sala de aula

Aulas expositivas e atividades práticas simultaneamente

Outra

**2. Como classificaria a qualidade dos materiais didáticos fornecidos durante sua formação inicial?**

Excelente

Bom

Regular

Insatisfatório

Não recebi material durante a formação

**3. Como descreveria a qualidade da supervisão durante seus estágios práticos e/ou a prática pedagógica?**

Muito eficaz

Eficaz

Neutra

Ineficaz

Não fiz estágio prático

**4. Quais são, na sua opinião, os maiores desafios enfrentados pelos professores em formação inicial na Guiné-Bissau? (Selecione até três opções).**

Falta de recursos materiais (livros, materiais didáticos, etc.)

Instalações inadequadas nas instituições de formação  
Carência de professores qualificados  
Limitações de infraestrutura tecnológica  
Dificuldades socioeconómicas dos estudantes  
Barreiras linguísticas

**5. Quais áreas de competência que considera mais importantes para a formação inicial de professores na Guiné-Bissau? (Selecione até três opções).**

Conhecimento disciplinar  
Habilidades de gestão de sala de aula  
Competências em tecnologia educacional  
Compreensão da diversidade cultural e linguística  
Habilidades de comunicação  
Desenvolvimento de currículo

**6. Sente que a sua formação inicial preparou-lhe adequadamente para lidar com os desafios reais encontrados no ambiente escolar ?**

Sim  
Não  
Talvez

**7. Explique a sua resposta anterior.**

R.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**8. Qual é a sua opinião sobre a qualidade de formação de professores nas antigas e novas escolas de formação de professores na Guiné-Bissau?**

R.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**9. Dê a sua opinião sobre a abertura de novas escolas de formação de professores na Guiné-Bissau.**

R.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**III- Desenvolvimento Profissional Docente na Guiné-Bissau.**

**1. Quais são as áreas de desenvolvimento profissional que considera mais importantes para os professores na Guiné-Bissau? (Selecione até três opções).**

- Habilidades pedagógicas e didáticas
- Competências em tecnologia educacional
- Gestão de sala de aula e disciplina
- Conhecimento disciplinar aprofundado

Compreensão da diversidade cultural e linguística

Desenvolvimento de currículo

**2. Considera que os professores na Guiné-Bissau têm acesso adequado a oportunidades de desenvolvimento profissional docente?**

Sim

Não

Talvez

**3. Se respondeu não, quais são os principais obstáculos que impedem os professores de ter acesso as oportunidades de desenvolvimento profissional? (Selecione até duas opções).**

Falta de recursos financeiros para participar de cursos ou workshops

Ausência de programas de desenvolvimento profissional disponíveis na região/localidade

Falta de tempo devido às responsabilidades de ensino e outras obrigações

Falta de apoio institucional para iniciativas de desenvolvimento profissional

Outro

**4. Como avalia a eficácia das oportunidades de desenvolvimento profissional atualmente disponíveis para os professores no país? (Ex.: formação de FEC e Camões).**

Muito eficazes

Eficazes

Neutras

Ineficazes

Não tenho conhecimento das oportunidades existentes

**5. Qual é a sua opinião sobre o desenvolvimento profissional nas escolas de formação de professores?**

R.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

---

---

**6. O que pensa sobre as oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores guineense durante e depois da formação inicial? Dê a sua opinião baseada na sua experiência vivenciada.**

R.: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

**b) Questionários de investigação aplicados aos estudantes das escolas de formação de professores na Guiné-Bissau.**

Este questionário faz parte de uma pesquisa acadêmica destinada à elaboração de uma dissertação no âmbito do Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica do Instituto Politécnico de Leiria-IPL (Portugal) sobre **o desenvolvimento profissional docente na formação inicial de professores na Guiné-Bissau.**

O objetivo destes questionários é coletar informações valiosas que ajudarão a compreender melhor as necessidades, desafios e experiências dos estudantes futuros-professores em formação inicial, neste contexto específico.

Nestes questionários, todas as respostas serão tratadas com sigilo e usadas apenas para fins acadêmicos.

Obs.: Responda a todas as perguntas de forma mais honesta e precisa possível, com base na sua própria experiência e percepção como estudante.

Obrigado pela sua participação.

**I-Parte: dados do Inquirido**

**Aceita responder a estes questionários?**

Não

Sim

## **2. Sexo**

Masculino

Feminino

## **3. Idade**

18 - 25 anos

26 - 30 anos

31- 35 anos

## **4. ano de curso**

1- Ano

2- Ano

3- Ano

## **II- Sobre a formação**

### **1. Qual é a principal motivação para escolherem a profissão de professor?**

- a) Paixão pelo compartilhamento de conhecimento e aprendizagem.
- b) Influência familiar ou pressão social.
- c) Perspetiva de estabilidade financeira.
- d) Falta de opções de carreira alternativas.
- e) Desejo de contribuir para o desenvolvimento educacional da comunidade.

### **2. Como descreveria a qualidade da formação que estão a receber?**

- a) Excelente.
- b) Boa.
- c) Satisfatória.
- d) Insatisfatória.

### **3. Quais são os principais desafios que enfrenta durante sua formação como futuro professore?**

- a) Falta de recursos educacionais adequados, como livros e materiais didáticos.

- b) Dificuldades de acesso a tecnologia e internet.
- c) Pouco suporte financeiro para despesas pessoais e educacionais.
- d) Instalações escolares inadequadas ou em más condições.

**4. Que tipo de suporte ou recursos adicionais gostaria de receber para melhorar sua formação?**

- a) Bolsas de estudo ou assistência financeira para cobrir despesas educacionais.
- b) Acesso a workshops e treinamentos adicionais sobre métodos de ensino inovadores.
- c) Maior disponibilidade de materiais educacionais, como livros e recursos digitais.
- d) Mentoria e orientação personalizada de professores experientes.
- e) Oportunidades de estágio e prática em diferentes ambientes educacionais.

**5. Sente que sua formação o prepara adequadamente para lidar com as demandas da sala de aula guineense?**

- a) Sim, sinto-me completamente preparado(a) para enfrentar os desafios da sala de aula.
- b) Em grande parte, mas ainda sinto que há áreas em que preciso de mais preparação.
- c) Neutro - estou incerto sobre a eficácia da minha formação até o momento.
- d) Não completamente - sinto que há lacunas na minha preparação para a sala de aula.
- e) Não, sinto-me mal preparado(a) para lidar com as demandas específicas da sala de aula guineense.

**6. Quais são as áreas específicas de ensino ou habilidades pedagógicas que sente que precisa de mais atenção durante sua formação?**

- a) Desenvolvimento de planos de aula e estratégias de ensino.
- b) Manejo de comportamento e gestão da sala de aula.
- c) Adaptação de currículo para atender às necessidades de todos os alunos.
- d) Avaliação e feedback dos alunos para melhoria contínua.
- e) Incorporação de tecnologia educacional de forma eficaz no ensino e aprendizagem.

## **Anexo-2**

### **Termo de consentimento informado**

O presente termo de consentimento informado refere-se ao estudo sobre o Desenvolvimento Profissional Docente na Formação Inicial de Professores na Guiné-Bissau, que se realiza no âmbito do Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria pelo mestrando, Silvino Guerra da Silva, sob a orientação da Professora Doutora Sandrina Diniz Fernandes Milhano.

O objetivo do estudo é conhecer a opinião dos professores sobre o desenvolvimento profissional docente na formação inicial na Guiné-Bissau.

O estudo adota a metodologia de carácter qualitativo justificada pelos objetivos do estudo, ficando enquadrado no âmbito do estudo de caso e com técnica de recolha de dados, a entrevista semiestruturada e questionários mistos com os estudantes, professores e técnicos do Ministério da Educação Nacional (MEN).

Na entrevista será atribuído um nome fictício assegurando o anonimato para garantir a sua confidencialidade como entrevistado, e a entrevista será gravada e utilizada apenas para o fim a que está destinada (investigação), e depois de cumprido o objetivo a gravação será destruída. Sendo que os resultados serão apenas divulgados em contexto científico pelo que as informações recolhidas serão muito confidenciais.

Toda e qualquer informação que possa ser utilizada para a análise dentro deste trabalho a sua participação é voluntária e a sua decisão de não participar não lhe trará prejuízo algum. E, se desistir a qualquer momento depois da entrevista e preferir que, a informação fornecida não seja utilizada a mesma será destruída imediatamente.

Obrigado pela disponibilidade em participar nesta entrevista, facilitando esta investigação.

Silvino Guerra da Silva

Telm.: (+351) 920588861; E-mail: [niatasanha@gmail.com](mailto:niatasanha@gmail.com)

O entrevistado

Eu, \_\_\_\_\_, após ter lido o termo de consentimento informado do objetivo da entrevista, declaro ter compreendido bem, as informações que me foram fornecidas pelo entrevistador, o qual garantiu-me a confidencialidade ao longo de todo o processo. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo mestrando Silvino Guerra da Silva, o qual me garantiu também que:

- 1) a gravação da entrevista será utilizada apenas para fins de investigação e será destruída quando deixar de ter a utilidade.

Leiria, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2024

Assinaturas:

O investigador: \_\_\_\_\_

O Entrevistado: \_\_\_\_\_



## Anexo-III

### Guião de Entrevista Semiestruturada

**Tema:** “Desenvolvimento Profissional Docente na Formação Inicial de Professores na Guiné-Bissau”.

**Objetivo Geral:** “Conhecer a opinião dos professores sobre o desenvolvimento profissional docente na Guiné-Bissau”

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Observação
A Legitimação da entrevista  Motivação do entrevistado	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista;</li><li>2. Motivar o entrevistado;</li><li>3. Garantir a confidencialidade;</li><li>4. Solicitar autorização para o registo áudio da entrevista.</li></ol>	O presente guião é aplicado no âmbito de investigação para a elaboração de dissertação do mestrado em Educação e Inovação Pedagógica, sob título: “Desenvolvimento Profissional Docente - DPD, na Formação Inicial de Professores na Guiné-Bissau”. O estudo é realizado a partir do Instituto Politécnico de Leiria – IPL, Portugal, concretamente na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – ESECS, sob a orientação da Professora Doutora Sandrina Diniz Fernandes Milhano e Professor Doutor Ricardo Felipe da Silva	

		<p>Pocinho.</p> <p>Este estudo tem como objetivo geral “conhecer a opinião dos professores sobre o desenvolvimento profissional docente na Guiné-Bissau.</p> <p>A sua participação nesta entrevista contribuirá grandemente para que os objetivos do estudo sejam atingidos de forma clara e objetiva, considerando que a sua participação é completamente voluntária, e não obrigatória.</p> <p>Quanto à confidencialidade, nesta entrevista/estudo será atribuído um nome fictício de modo a assegurar o anonimato; Nisto, todas as informações desta entrevista serão utilizadas, apenas, para fins próprios, ainda importa realçar que os resultados serão utilizados apenas no contexto científico.</p> <p>Para garantir a fiabilidade do nosso trabalho, gostaria de lhe informar que a sessão de entrevista será gravada e servirá apenas, para o fim ora indicado, para garantir a confidencialidade e as informações da gravação serão destruídas quando deixam de ter a relevância.</p>	
--	--	---	--

		<p>Gostaria de expressar a minha sincera gratidão por ter aceitado participar neste estudo. A sua participação é inestimável e fundamental para o sucesso desta investigação.</p> <p>Agradeço por partilhar o seu tempo, conhecimento e experiência. As suas informações serão de grande valor na análise e na busca por insights significativos nesta área de estudo. Se surgirem mais questões ou se precisar de esclarecimentos adicionais, não hesite em entrar em contacto. Mais uma vez, obrigado pela sua participação e colaboração.</p>	
<p><b>B</b></p> <p>Perfil dos entrevistados</p>	<p>- Formação profissional do professor;</p> <p>- O tempo de serviço;</p> <p>-Formação pedagógica,</p>	<p>B.1- Qual o seu nível académico?</p> <p>B.2- Há quanto tempo leciona?</p> <p>B.3- Fez outro curso de pedagogia além da formação de professor?</p>	

<p><b>C</b></p> <p>Conhecer a opinião dos professores sobre o desenvolvimento profissional docente</p>	<p>-Compreender o processo de desenvolvimento profissional docente;</p> <p>-Conhecer o percurso de formação de professores na Guiné-Bissau;</p> <p>- Saber a opinião dos professores sobre o conhecimento de conteúdos que ensinam;</p>	<p>C.1. O que entende por Desenvolvimento Profissional Docente?</p> <p>C.2. Quais os benefícios do DPD para o sistema educativo da Guiné-Bissau?</p> <p>C.3. Quais os recursos/apoios que deverão existir para que a formação inicial dos professores possa revolucionar o ensino guineense no seu todo?</p> <p>C.4. Como avalia a formação docente disponível nas escolas de formação de professores no país?</p> <p>C.5. A escola onde fez o curso de professor tem todos os recursos necessários para garantir uma formação qualificada aos futuros-professores ?</p> <p>C.6. Qual é a sua opinião sobre a formação dos professores nas escolas de formação na Guiné-Bissau?</p> <p>C.7. Segundo a LBSE, os docentes do ensino superior devem ser doutores, mestres e “licenciados”:</p> <p>a) Qual a sua opinião sobre a aplicabilidade desta lei nas</p>	
--	---	---	--

		<p>escolas de formação dos professores?</p> <p>C.8. Como professor/a com muita experiência na docência:</p> <p>a) Acha que os estudantes são bem preparados nas escolas de formação para o exercício da docência?</p> <p>b) Na sua opinião, o que motiva a abertura de novas escolas/institutos de formação docente na Guiné-Bissau?</p> <p>C.9. Atualmente, existem mais de 12 escolas de formação de professores espalhados em todo território da Guiné-Bissau.</p> <p>a) Qual avaliação faz sobre este flagelo (a proliferação das escolas de formação) com relação ao desenvolvimento profissional docente e conseqüentemente a melhoria do cenário educativo atual?</p> <p>b) Na sua opinião, o que é necessário para a abertura de novas escolas de formação docente?</p>	
--	--	---	--