

Efeitos da formação de professores na promoção de capital de conhecimento em São Tomé e Príncipe – O coletivo de história

Marta Marques Gomes

Lisboa, 2014

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Efeitos da formação de professores na promoção de capital de conhecimento em São Tomé e Príncipe – O coletivo de história

Marta Marques Gomes

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Maria Ivone Gaspar

Lisboa, 2014

Resumo

No decorrer do 3º quartel do séc. XX e no séc. XXI, a formação de professores assume-se como instrumento essencial ao desenvolvimento sustentável e à inclusão, permitindo simultaneamente o crescimento económico dos países em vias de desenvolvimento pelo aproveitamento e adequação dos recursos humanos à realidade, trazendo a si uma maior parte de capital humano e diminuindo os números de exclusão social. Docentes mais capazes, mais responsáveis e mais reflexivos constituem o elemento fundamental deste desafio.

Neste contexto, São Tomé e Príncipe surge como um país que, tendo sido alvo de transformações educativas ao longo das últimas décadas, tem caminhado no sentido da valorização dos professores pela promoção da formação de professores. Assim, à formação inicial junta-se a formação contínua de professores, entendendo-se este processo como contínuo na construção do indivíduo nos domínios pessoal e profissional. O modo como a formação contínua de professores é interpretada em S. Tomé e Príncipe pelos docentes de História do ensino secundário é o mote para esta investigação-ação que procura dissecar a importância que este conceito ocupa no contexto das suas ações sobre desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, nas práticas assumidas no quotidiano docente. As sessões de acompanhamento de história constituíram, no intervalo de tempo entre 2009 e 2013, a forma pela qual a formação de professores se concretizou, visando complementar a reforma educativa em curso no que respeita à melhoria das competências dos docentes. O grupo de história viveu esta transformação e sobre ele se debruçou este estudo.

Palavras-chave: Formação de Professores; Formação Contínua de Professores; S. Tomé e Príncipe; Reforma educativa do ensino secundário - 2009.2013; Sessões de acompanhamento pedagógico e científico.

Abstract

During the 3rd quarter of the twentieth and twenty-first century, the teacher training process is assumed as essential to a sustainable development and inclusion tool, while allowing economic growth of developing countries in the use and adequacy of staffing to reality, bringing itself a major part of human capital and decreasing the number of exclusion. Teachers more capable, more responsible and more reflective constitute the fundamental element of this challenge.

In this context Sao Tome and Principe emerges as a country that has been targeted in educational transformations over the past decades, have moved towards the appreciation of teachers by promoting teacher training. Thereby, the initial training joins the ongoing training of teachers on the understanding this process as continuing construction of the individual in personal and professional domains.

The way the continuous training of teachers is interpreted in S. Tomé and Príncipe by professors of history in secondary education is the axiom for this action research that seeks to dissect the importance that this concept holds in the context of their meanings about professional development and consequently in practices undertaken in their everyday teaching. Follow-up sessions consisted of history, the time interval between 2009 and 2013 the way in which teacher education materialized view to complementing the educational reform underway with regard to improving the skills of teachers. The group lived history of this transformation and he leaned on this study.

Keywords: Teacher Training; Continuing Teacher Education; Sao Tome and Principe; S. Tomé – Educational Reform 2009.2013; Pedagogical and scientific history follow-up sessions.

Dedicatória

Dedico o meu trabalho aos que sempre me apoiaram incondicionalmente e que contribuíram para que eu continuasse a minha aprendizagem.

Aos meus pais:

Maria Noémia M.C. Gomes

Leonel Marques Gomes.

À minha filha:

Ana Marta M.C. Gomes.

Igualmente ao meu padrinho:

Armando Moura Aparício

e à minha tia:

M^a Manuela M.C. Aparício.

Agradecimentos

No decorrer deste trabalho foram várias as pessoas que me ajudaram, incentivaram e apoiaram de múltiplas formas, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional.

Começo por agradecer aos meus pais o carinho, o amor, o afeto, a preocupação e a admiração nutridas por mim, fundamentais ao meu percurso de vida e à construção da minha pessoa. À minha filha, o meu maior tesouro, a paciência, a dedicação e encorajamento que me deu. Aos meus tios, Armando e Manuela Aparício, a amizade, confiança e carinho com que sempre me presentearam.

À Senhora Professora Maria Ivone Gaspar, minha orientadora, agradeço todas as aprendizagens com que me brindou, a paciência que teve em momentos menos fáceis, a compreensão, as sugestões sempre oportunas e a simpatia com que obsequiou os nossos encontros. Sem a sua preciosa ajuda não teria conseguido.

A todos os colegas são-tomenses, em particular aos professores de história, aos colegas cooperantes portugueses desde 2002 e a todos quantos me têm acompanhado profissionalmente por S. Tomé, agradeço as aprendizagens concretizadas em conjunto no decorrer de 12 anos de trabalho, os bons e maus momentos que me fizeram crescer como pessoa e como profissional.

A todos, o meu bem-haja.

Índice Geral

Resumo	II
Abstract.....	III
Dedicatória.....	IV
Agradecimentos.....	V
Índice Geral	VI
Índice de Quadros.....	IX
Índice de Figuras	X
Índice de Gráficos.....	XI
Índice de tabelas	XII
Siglas e Acrónimos.....	XIV
Introdução.....	1
Capítulo I – A Formação de Professores – contextualização	7
1. Formação inicial de professores	7
2. Formação contínua de professores	26
2.1. Paradigmas da Formação contínua de professores.....	32
2.2. Modelos de Formação Contínua.....	38
3. A formação contínua de Professores enquanto processo bivalente de aprendizagem e socialização.....	43
Capítulo II – A formação de professores em países em vias de desenvolvimento.....	49
1. A formação de professores promotora de inclusão no contexto da “Educação para todos”.....	53
2. A formação de Professores enquanto instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional nos PVD.....	58
Capítulo III – A formação de professores impulsionadora de desenvolvimento em S. Tomé e Príncipe.....	63
1. Formação de professores em S. Tomé e Príncipe.....	64
1.1. Formação de professores em STP na cooperação com Portugal.....	70

1.2. Breves considerações sobre o ensino secundário antes da reforma de 2009-2013	73
1.3. Formação de professores e a reforma educativa do ensino secundário (2009/2013) - As sessões de acompanhamento como forma de capacitação de professores	82
Capítulo IV - A investigação: problemática e design	89
1. Apresentação da problemática de investigação	89
2. Formulação das questões de investigação	89
3. População - Explicitação e Caracterização População e contexto da investigação	90
3.1. Os professores de História	91
3.2. Os delegados de História	94
3.3. Os professores observados	95
4. Design da Investigação	96
Capítulo V – Procedimentos Metodológicos	99
1. As técnicas e instrumentos de investigação	99
1.1. Questionário	99
1.2. Entrevista	102
1.3. Observação	103
2. Os métodos de análise	105
Capítulo VI - Apresentação, análise e interpretação dos resultados	107
1. Questionário	107
1.1. Bloco 2 – Professores e prática letiva	107
1.2. Bloco 3 – Professores e as sessões de acompanhamento na disciplina de História	117
1.3. Bloco 4 – Professores, formação contínua e supervisão pedagógica	123
2. Entrevista	128
2.1. Categoria A – Legitimação e motivação	128
2.2. Categoria B e C – Ingresso na Carreira Docente e Experiência Profissional	128
2.3. Categoria D - Mudanças estruturais e organizacionais no contexto da reforma curricular	130
2.4. Categoria E – O contributo das sessões de acompanhamento para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores de História em STP	134

2.5. Categoria F – A Importância da formação contínua e da supervisão pedagógica no contexto educativo são-tomense.....	136
3. Registo de observação em sala de aula.....	138
3.1. Bloco B - Procedimentos institucionais	139
3.2. Bloco C – Planificação	139
3.3. Bloco D – Estratégias pedagógicas	140
3.4. Bloco E – Recursos	140
3.5. Bloco F – Domínio Científico	141
4. Registo de observação nas sessões de acompanhamento	142
4.1. Domínio metodológico	142
4.2. Domínio didático e pedagógico.....	143
4.3. Domínio Científico	143
Conclusão	145
Referências Bibliográficas.....	151
Apêndices	I
Grupo I – Instrumentos de Investigação.....	I
Apêndice I – Modelo de Inquérito por questionário.....	II
Apêndice II – Guião de entrevista semiestruturada.....	IX
Apêndice III – Modelo de Grelha de observação 1	XII
Apêndice IV – Modelo de Grelha de observação 2.....	XIV
Grupo II – Autorizações e Observações	XVI
Apêndice V – Autorização IMVF - Projeto Escola +.....	XVII
Apêndice VI - Pedido dirigido à direção do Liceu Nacional e Autorização	XIX
Apêndice VII - Registo de assiduidade às sessões de acompanhamento de professores.....	XXI
Anexos.....	XXV
Anexo I – Lei 5/97 de 1998	XXV

Índice de Quadros

Quadro 1 – Significado terminológico	10
Quadro 2 - Dimensões de formar segundo Goguelin (1975) distribuídas por categorias e momentos de concretização de acordo com Pacheco & Flores (1999)	13
Quadro 3 - Paradigmas da formação de professores e retratos profissionais segundo Feiman-Nemser (1989).....	17
Quadro 4 - Características dos paradigmas de formação segundo Zeichner (1983)	18
Quadro 5 - Diferença entre Formação e Desenvolvimento Profissional	27
Quadro 6 - Campos do Desenvolvimento Profissional	29
Quadro 7 - Terminologia relacionada com o domínio da formação contínua de professores em Portugal	30
Quadro 8 – Outros modelos de formação contínua de professores	42
Quadro 9 - Formas de aplicação prática dos modelos de formação contínua	42
Quadro 10 – Horas de acompanhamento e número de beneficiados.....	83
Quadro 11 - Progressão do número de professores incluídos na atividade de acompanhamento ao longo da implementação da reforma curricular	84
Quadro 12 - Investigação-ação (fases e práxis).....	97
Quadro 13 - Apresentação das categorias da entrevista semiestruturada.....	103
Quadro 14 – Guia de construção das grelhas de observação.....	104
Quadro 15 - Observações realizadas	104
Quadro 16 - Quadro sistematizador dos itens classificadores das observações realizadas	105
Quadro 17 - Guião de Inquérito por entrevista semiestruturada	IX

Índice de Figuras

Figura 1 - Convergência de práticas para a concretização do ato formativo.....	12
Figura 2 - Paradigmas segundo K. M. Zeichner (1983)	16
Figura 3 - Paradigmas de Zeichner segundo Garcia (1999)	16
Figura 4 – Paradigma Behaviorista	19
Figura 5 – Paradigma Tradicional-Artesanal.....	19
Figura 6 – Paradigma Personalista	21
Figura 7 – Paradigma de Pesquisa Orientada	23
Figura 8 - Domínios de desenvolvimento referenciais à formação de professores	26
Figura 9 - Interceções do Desenvolvimento Profissional.....	31
Figura 10 – Paradigmas da formação - Eraut (1987).....	33
Figura 11 – Relação Paradigma/eixo de ação.....	34
Figura 12 - Perspetiva holística da formação do professor no contexto de desenvolvimento profissional segundo Arends (1995)	36
Figura 13 – Modelos de formação contínua segundo Ferry (1987)	40
Figura 14 - Educação e Formação permanente na promoção de uma sociedade cognitiva	59
Figura 15 - Sistema Educativo da República Democrática de S. Tomé e Príncipe até 1982	74
Figura 16 – Plano de Reforma Integral do Ensino da RDSTP (1982.1983)	75
Figura 17 – Sistema Educativo segundo lei de bases de 2003 e decreto-lei 27/2010	76
Figura 18 – Formação de professores em São Tomé e Príncipe segundo a Lei de Bases	77
Figura 19 - Ensino Superior em São Tomé e Príncipe (2012.013)	79
Figura 20 – Domínios em que se pode perspetivar a formação contínua em STP	80
Figura 21 - Esquema simplificado da hierarquia institucional do Ministério da Educação em STP	94
Figura 22 - Tarefas da investigação-ação	98

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Opinião dos professores são-tomenses sobre a influência das sessões de acompanhamento no processo de capacitação no trabalho pedagógico	86
Gráfico 2 - Opinião dos professores são-tomenses sobre a promoção de reflexão crítica ancorada à revisão curricular	87
Gráfico 3 – Questão 1: Há quantos anos é professor?	128
Gráfico 4 - Questão 2: (...) Assim sendo o que o(a) levou a escolher esta ocupação?	129
Gráfico 5 - Questão 3: Que outras funções têm desempenhado ao longo destes anos?	130
Gráfico 6 - Questão 4: Gosta de ser professor?	130
Gráfico 7 - Questão 5: Considera-se bem informado sobre a reforma curricular que entrou em vigor em 2009?	130
Gráfico 8 - Questão 6: Mencione alguns exemplos de alterações que considere uma mais-valia para o ensino em São Tomé.	131
Gráfico 9 - Questão 7: Considera que o acompanhamento de história responde às exigências expostas na lei?	132
Gráfico 10 - Questão 8: Como avalia a ideia levada a cabo pelo projeto Escola + quanto à implementação do de um programa de acompanhamento pedagógico e científico dos professores ao longo destes quatro anos de implementação da reforma curricular?	133
Gráfico 11 - Questão 11: Como pode avaliar o contributo do acompanhamento de História para o seu desenvolvimento pessoal e profissional?	135
Gráfico 12 - Questão 14: Depois desta experiência de 4 anos, a sua ideia de formação alterou-se? Porquê?	137
Gráfico 13 - Questão 15: O despacho 38/2010 prevê como órgãos de supervisão pedagógica (i) o conselho pedagógico e (ii) os coletivos e /ou agrupamentos disciplinares. Considera-os bastante?	138

Índice de tabelas

Tabela 1 - Caracterização da população por sexo	91
Tabela 2 - Caraterização da população por idade.....	91
Tabela 3 - Caraterização da população por habilitações literárias	92
Tabela 4 - Caraterização da população por escolaridade que frequenta em serviço	92
Tabela 5 - Caraterização da população por escolaridade que frequenta e habilitações literárias que possui	92
Tabela 6 - Caraterização da população por tipo de contratação	92
Tabela 7 - Caraterização da população por anos de trabalho	92
Tabela 8 - Caraterização da população por habilitações literárias e tipo de contratação	92
Tabela 9 - Caraterização da população de acordo com o ciclo de lecionação.....	93
Tabela 10 - Caraterização da população de acordo com o ciclo que leciona e as habilitações literárias	93
Tabela 11 - Caraterização da população dos delegados * sexo.....	94
Tabela 12 - Caraterização da população dos delegados * idade.....	94
Tabela 13 - Caraterização da população dos delegados * anos de serviço * tipo de contratação.....	95
Tabela 14 - Caraterização da população dos delegados * habilitações literárias * escolaridade que frequenta	95
Tabela 15 - Caraterização da população dos delegados * habilitações literárias * ciclo que leciona.....	95
Tabela 16 - Condições de trabalho de que dispõem professores e alunos (questão 7). 108	
Tabela 17 - Relação ente sessões de acompanhamento e processos de ensino e aprendizagem na sala de aula (questão 8)	109
Tabela 18 - Estratégias e atividades utilizadas no processo ensino e aprendizagem (questão 9)	111
Tabela 19 - Recursos e materiais utilizados para a concretização das estratégias de ensino e de aprendizagem (questão 10).....	112
Tabela 20 - - Práticas avaliativas utilizadas para a concretização das estratégias de ensino e aprendizagem (questão 11).....	114
Tabela 21 - Frequências da variável número total de alunos por professor (questão 6d do inquérito)	115
Tabela 22 - Opinião dos docentes relativamente à sua prática pedagógica.....	115

Tabela 23 - Sessões de acompanhamento frequentadas entre 2009 e 2013 no âmbito da disciplina de história (questão 13).....	118
Tabela 24 - Frequência média em horas (questão 15).....	119
Tabela 25 - Classificação do nº de horas dispensadas às sessões de acompanhamento	119
Tabela 26 - Tabela de registo de faltas em percentagem (2012.2013).....	119
Tabela 27 - Utilidade das sessões de acompanhamento (questão 14).....	119
Tabela 28 - Relevância das sessões de acompanhamento (questão 17).....	119
Tabela 29 - Opinião dos docentes face ao acompanhamento (questão 18).....	120
Tabela 30 - Opinião dos professores sobre formação contínua de professores face à legislação existente (questão 19).....	123
Tabela 31 - Opinião dos professores sobre supervisão pedagógica face à legislação existente (questão 20).....	125
Tabela 32 - Opinião dos professores sobre alterações sofridas na sua forma de trabalho (questão 21).....	126
Tabela 33 - Alterações mais significativas sugeridas pelos professores.....	127
Tabela 34 - Grelha de observação em sala de aula – bloco B.....	139
Tabela 35 - Grelha de observação em sala de aula – bloco C.....	139
Tabela 36 - Grelha de observação em sala de aula – bloco D.....	140
Tabela 37 - Grelha de observação em sala de aula – bloco E.....	140
Tabela 38 - Grelha de observação em sala de aula – bloco F.....	141
Tabela 39 - Dados resultantes de observação na sessão de acompanhamento – Domínio metodológico.....	142
Tabela 40 - Dados resultantes de observação na sessão de acompanhamento – Domínio didático e pedagógico.....	143
Tabela 41 - Dados resultantes de observação na sessão de acompanhamento – Domínio Científico.....	143

Siglas e Acrónimos

EFOPE	Escola de Formação de Professores e Educadores
EFQD	Escola de Formação de Quadros Docentes
EPT	Educação para Todos
ES	Escola Secundária
FCG	Fundação Calouste Gulbenkian
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IMVF	Instituto Marquês de Valle Flôr
IPAD	Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento
IPL	Instituto Politécnico de Leiria
ISP	Instituto Politécnico de S. Tomé e Príncipe
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MECJD	Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto
ONG	Organização Não Governamental
PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Eixo R1	Eixo R1 - Parque escolar melhorado e reforçado
Eixo R2	Eixo R2 - Competências técnicas dos professores melhoradas
Eixo R3	Eixo R3 - Capacidade de gestão e acompanhamento do sistema de ensino reforçados
Eixo R4	Eixo R4 - Sistema de ensino mais adaptado às necessidades do país
RDSTP	República Democrática de São Tomé e Príncipe
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
STP	São Tomé e Príncipe
ULSTP	Universidade Lusíada de S. Tomé e Príncipe

“There is no difference between living and learning... it is impossible and misleading and harmful to think of them as being separate.”¹

John Holt (1923 – 1985)

¹ Não há diferença entre viver e aprender... é impossível, enganoso e prejudicial considerá-los em separado.

Introdução

“Um professor constrói-se ao longo de uma vida” (Ribeiro, 2013, p. 2)

Ninguém questiona a importância da educação e da formação para a criação, manutenção e desenvolvimento dos Estados. Por isso, ambas são continuamente discutidas, dialogadas, pensadas e repensadas no anseio de adequar as respostas às questões que se levantam. A sua importância é tanto maior quanto menor for o grau de desenvolvimento dos países, pois a “educação e formação são elementos fundamentais de suporte ao desenvolvimento integrado” (Barreto, 2011, p. 5)

Entretanto, as últimas décadas têm visto consolidar as vozes mundiais em torno de uma ideia fundamental: a Educação como motor da estabilidade, paz e, conseqüentemente, desenvolvimento. Reconhece-se, então, a educação enquanto força da mudança, tal como Mandela² nos diz

Education is the great engine of personal development. It is through education that the daughter of a peasant can become a doctor, that the son of the mine worker can become head of the mines, that the child of a farm worker can become president of a great nation³

A polivalência da Educação é, segundo a UNESCO, a melhor ferramenta na promoção da paz bem como dos ideais de justiça e tolerância, quer pelo espírito de cooperação que pode desenvolver, quer pelo diálogo intrínseco ao conceito de educação pelos ideais de união coletiva e solidarização baseados na visão dos direitos individuais que orientam os objetivos do século XXI no combate à exclusão e violência. A educação afirma-se como uma condição primordial da coesão social e da coexistência pacífica entre povos, conduzindo à resolução dos problemas pelo espírito da cooperação e conseqüentemente, levando ao entendimento e paz mundial (Delors, et al., 1996).

Na relação da educação com a paz, já a UNESCO em 1974 havia assumido que a educação detinha um papel preponderante na construção de uma cidadania mundial em que se destacaria a

² Nelson Mandela In <http://www.youreawesome.co.za/607/>. Acedido a 12 de 02 de 2014.

³ A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês se torna médica, que o filho de um mineiro pode chegar a chefe de mina, que o filho de trabalhadores rurais pode chegar a presidente de uma grande nação.

inadmissibilidade do recurso à guerra para fins de expansão, agressão e domínio, ou da utilização da força e da violência para fins repressivos (...) [devendo] fazer com que todas as pessoas compreendam e assumam as suas responsabilidades ao nível da manutenção da paz (UNESCO, 1974, ponto 6).

A Educação assume, definitivamente, o papel de um direito inaliável na medida em que passa a ser encarada como a forma pela qual todo o indivíduo se torna membro ativo da construção de si próprio e conseqüentemente pode assumir um papel determinante na sua comunidade e no mundo (IPAD, 2011), salientando-se neste domínio, o ser profissional por excelência – o professor –, onde a formação é de primordial importância devendo à ideia de formação contínua aliar-se a de mudança social (Rodgers, 2006).

Becoming a teacher or teacher educator committed to social change requires a fundamental shift in the way one views the world, one's place in it, and one's relationship to others. This is not accomplished in a course, or even in a year, but over a lifetime of conscious, mindful, inquiring, reflective teaching, not just alone, but in the company of committed others. To make a difference, teachers must care from the inside out—rather than because they should—about social justice issues⁴ (*idem*, p.1270)

Consciente desta dinâmica e movida pela vontade de ter uma participação mais válida na educação e na capacitação de jovens e professores em países em vias de desenvolvimento surge a necessidade de descobrir-se (a mestranda) a si e aos outros no contexto educativo envolvente.

A vontade deste trabalho nasce no contexto de uma missão de cooperação entre o Estado Português e o Estado São-tomense. Em 2002 ingressava numa aventura que se prolongaria até Agosto de 2013. Enquanto agente da cooperação na República Democrática de São Tomé e Príncipe (RDSTP) desempenhou funções de docente de acordo com a sua formação inicial procurando, desde sempre, responder o melhor possível aos obstáculos apresentados. Para além dos físicos, relacionados com a falta de

⁴ Tornar-se um professor ou um professor educador comprometido com a transformação social exige uma mudança fundamental na forma como se vê o mundo, o lugar que se ocupa, e a sua relação com os outros. Isto não é realizado num curso, ou mesmo em um ano, mas ao longo de uma vida de consciente e atenta indagação, de ensino reflexivo, não apenas sozinho, mas na companhia de outros igualmente empenhados. Para fazer a diferença, os professores devem cuidar de dentro para fora, e não porque eles devem, mas sim porque se importam.

diversos materiais para uso nas aulas e com o elevado número de alunos por turma, outros surgiram prendendo-se com inúmeras questões. Perguntas que inicialmente mais não eram do que uma amálgama de ideias dispersas e que dificilmente se encadeavam, mas que ao fim de alguns anos se concentraram em torno de um eixo estrutural essencial: a formação de professores.

O contexto educativo são-tomense evoluiu, desde 2002, de forma significativa, ainda assim, as questões continuaram a surgir e com o arranque da reforma educativa do ensino secundário, no ano letivo de 2009-2010, ganharam um novo significado.

Por esta altura o Projeto Educativo da organização não-governamental (ONG) Instituto Marquês de Valle Flôr (IMVF), designado de ESCOLA +, começava o seu trabalho. Um projeto de quatro anos letivos que visava uma intervenção em quatro eixos estruturais e cujos objetivos andavam em torno da ideia:

Contribuir para o desenvolvimento socio-económico de São Tomé e Príncipe, através do reforço das capacidades dos recursos do país; Promoção do ensino da língua portuguesa através do reforço do Ensino Secundário em São Tomé e Príncipe (IMVF, 2011, p. 54)

Importa, desde já, referir que uma das questões com que o ensino são-tomense se depara e que é transversal a todos os ciclos de ensino, é a falta de profissionais qualificados o que conduz à problemática da formação inicial de professores e à questão da formação contínua, subjacente a este trabalho.

Ainda que a formação inicial não constitua a questão central deste trabalho, é importante não a perder de vista, pois, na verdade, é aqui que se inicia o caminho no que concerne à formação de professores. Sem esta premissa atendida, não há caminho a percorrer.

Independentemente da terminologia usada – adotou-se, para já, a expressão formação contínua de professores – esta é uma realidade que apenas se poderá constatar, ou pelo menos enunciar quando verificados dois pressupostos: (i) a formação inicial desses professores e a (ii) existência legal da carreira docente. Mas, perante contextos onde a linearidade caracteriza as decisões, ignorando a necessidade de pressupostos e ultrapassando a reflexão sobre as consequências, pode-se falar em formação contínua de professores? E se a carreira docente estiver consignada em diploma legal mas sem qualquer efeito prático? Ou seja, sem aplicação? Nestas condições, haverá estímulos à formação contínua? Que tipo de formação se pode inscrever neste cenário?

Perante todas estas questões, tornou-se claro que seria importante refletir sobre a formação de professores e as suas necessidades. A introdução de uma reforma curricular pareceu, pois, o momento certo para proceder a uma reflexão mais cuidada, procurando enquadrar as referidas questões. Nesta sequência surge o presente trabalho intitulado: Efeitos da formação de professores na promoção de capital de conhecimento em São Tomé e Príncipe – O coletivo de História.

Esta primeira opção diz respeito a um cenário específico de São Tomé e Príncipe (STP) e está relacionada com o facto de haver professores: (i) sem formação inicial, (ii) com formação inicial desajustada à disciplina que lecionam e (iii) sem formação pedagógica ainda que com formação académica.

Assim sendo, qual o objeto de estudo? Quem o constitui?

Como já foi referido anteriormente, o projeto ESCOLA + teve início em 2009-2010 com a reforma do ensino secundário são-tomense, apostando em quatro eixos estruturais, que se designaram, respetivamente, por:

- R1 - Parque escolar melhorado e reforçado;
- R2 - Competências técnicas dos professores melhoradas;
- R3 - Capacidade de gestão e acompanhamento do sistema de ensino reforçados e
- R4 - Sistema de ensino mais adaptado às necessidades do país.

No contexto do Eixo R2 - Competências técnicas dos professores melhoradas, segundo os seus objetivos⁵ foram desenvolvidas duas linhas de intervenção: (i) Cursos de Formação em Gestão Curricular, Supervisão Pedagógica e Inspetores com parceria com o Instituto Superior Politécnico de Leiria, e (ii) sessões de acompanhamento, a cada um dos coletivos disciplinares, realizadas sob orientação dos professores cooperantes ou professores locais.

É sobre as “sessões de acompanhamento” (IMVF, 2011, p. 13), mais especificamente as que ocorreram no coletivo de História, que se debruça este trabalho. Do ponto de vista transversal, estas sessões de acompanhamento, propunham-se dotar os professores de ferramentas, essencialmente práticas, que possibilitassem aperfeiçoar o processo de ensino de modo a facilitar a aprendizagem.

⁵ “Professores beneficiados pelas ações de capacitação implementadas; Qualidade do ensino melhorada nas diferentes disciplinas lecionadas; Aumenta[r] a capacidade de atrair quadros nacionais para o Ensino; Implementa[r] um sistema de formação contínua” (IMVF, 2011, p. 13)

Desde logo, tornou-se intenção verificar se seria verosímil estabelecer um paralelo entre a realidade que se desenvolvia e a formação de professores na vertente de formação contínua.

O grupo de professores de história do 1º e 2º ciclos do ensino secundário, que corresponde à faixa entre a 7ª e 12ª classes, na sua experiência formativa designada de sessões de acompanhamento⁶ no decorrer da reforma do ensino secundário que ocorreu entre os anos letivos de 2009-2010 a 2012-2013 integra o objeto de estudo.

O número de professores que usufruiu destas sessões de acompanhamento foi crescendo em paralelo à introdução da reforma, tendo terminado no ano letivo de 2012-2013 com o número de 53 professores distribuídos por 14 escolas.

Identificado o objeto de estudo, torna-se fundamental apresentar as questões de investigação que estiveram subjacentes a este estudo: (i) Qual a relevância que as sessões de acompanhamento assumiram no desenvolvimento profissional⁷ e pessoal dos docentes de História em São Tomé e Príncipe, (ii) Como contribuíram as sessões de acompanhamento para a implementação de novas práticas pedagógicas e didáticas dentro do grupo de professores de história?

Estas questões conduziram à formulação dos objetivos seguintes: (i) determinar a importância dada às sessões de acompanhamento, enquanto forma de promoção pessoal e profissional (desenvolvimento profissional) no seio dos professores de História em STP, (ii) reconhecer a influência que as sessões de acompanhamento levadas a cabo entre 2009-2013 tiveram na prática pedagógica e didática dos professores de História em STP e (iii) identificar a interpretação do futuro da formação contínua no seio do coletivo dos professores de História.

O trabalho estrutura-se em 6 capítulos que se encadeiam no sentido de mostrar a interdependência entre a componente teórica e prática. Pretende-se que a fundamentação teórica sirva de base às conclusões apresentadas, expondo de forma consistente o que significaram as “sessões de acompanhamento” à luz da atual problemática da formação contínua de professores e no contexto específico de STP.

⁶ Estas tiveram início no ano letivo de 2010-2011.

⁷ Considera-se, neste estudo, relativamente ao conceito de Desenvolvimento Profissional, a ideia expressa em Day (2001, p. 20-21) de que é um “processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica (...), o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes.”

Os três primeiros capítulos organizam-se em torno da apresentação das grandes linhas teóricas que fundamentam a problemática em questão. Nestes capítulos perscruta-se os significados dos conceitos e ideias da formação de professores do geral ao particular. Primeiramente no campo etimológico, afere-se quais os significados atribuídos à formação contínua ao longo das últimas décadas. Depois procura-se traçar o caminho das tendências atuais da formação contínua de professores e a sua importância no contexto dos países em vias de desenvolvimento como elemento fundamental de promover um desenvolvimento sustentável.

O terceiro capítulo procura integrar ambas as ideias na realidade de STP, mostrando como a formação de professores, quer inicial, quer contínua se executam numa perspetiva de promover o desenvolvimento do ensino secundário em STP.

No capítulo 4 dá-se início ao tratamento de dados segundo uma metodologia de investigação-ação. Apresenta-se o problema de forma mais detalhada, expondo as questões subjacentes. Este capítulo contará, ainda, com a caracterização e explicitação da população envolvida no presente estudo.

No capítulo 5 procede-se, depois de explicitar e justificar a escolha dos instrumentos de investigação escolhidos, à apresentação e fundamentação dos procedimentos metodológicos inerentes aos mesmos.

O capítulo 6 estabelece uma relação entre a parte empírica e a parte prática pela apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos.

A conclusão dá por encerrado este trabalho, apresentando e sublinhando as reflexões gerais consideradas mais pertinentes.

Capítulo I – A Formação de Professores – contextualização

A formação de professores é um importante sustentáculo na progressão do desenvolvimento, pois é nos professores que assenta a árdua tarefa de construir cidadãos que se esperam mais interventivos e assertivos na esperança de contribuírem, cada vez mais, para uma sociedade que se pretende mais democrática, justa e equitativa. É, pois, de suma importância entender a formação de professores do ponto de vista teórico para que se perspetivem práticas eficazes de construção do saber pedagógico e didático (Campos, 2004) na medida em que “a atividade do professor é, cada vez menos, uma atividade técnica e, cada vez mais, uma atividade profissional” (*idem*, p. 21-22).

Neste capítulo, pretende-se refletir sobre a formação de professores, visualizando as bases teóricas que a sustentam, quer do ponto de vista paradigmático, quer do ponto de vista metodológico. Procede-se à contextualização da formação de professores com destaque para a sua formação contínua a propósito da qual são abordados os paradigmas e os modelos que a suportam empiricamente.

1. Formação inicial de professores

For centuries, educators assumed that learning consisted of rote memorization of new knowledge: students listened to lectures and read books, their progress measured by their ability to recite what they had heard and read. Research in the past 20 years, however, clearly shows that understanding occurs only when learners actively think about or try out new ideas in light of their prior knowledge. This shift in understanding how learning occurs marks an important new direction for teacher learning (Floden & McDiarmid, 1995, p. 2).⁸

No seio dos profissionais da educação, é comum assumir o princípio de que o docente deverá fazer um percurso de aprendizagem contínua. Percurso que tem o seu começo na formação inicial, seguida por um *continuum* que se traduz em aprendizagens formais ou

⁸ Durante séculos, os educadores assumiram que a aprendizagem consistia na memorização de novos conhecimentos: os alunos assistiam a palestras e liam livros, o seu progresso era medido pela sua capacidade de recitar o que tinham ouvido e lido. Pesquisas nos últimos 20 anos, porém, mostram claramente que o entendimento só ocorre quando os alunos pensam ou experimentam ativamente novas ideias à luz de seu conhecimento prévio. Essa mudança na compreensão de como ocorre a aprendizagem marca uma importante nova direção para a aprendizagem de professores.

informais que configuram a capacidade de responder a diferentes necessidades contextuais: institucionais, sociais, pessoais, afetivas e/ou psicológicas.

Este processo envolve diferentes momentos marcados por aprendizagens teóricas, vivências em contextos práticos, aplicação e reflexão, passando pelo corte e, simultaneamente, evolução a que se assiste quando o aluno passa a professor, (re)conceitualizando o seu agir. Da interiorização e autogestão do conhecimento adquirido e conseqüente apropriação de regras segundo as suas experiências pessoais, até à indagação em contexto social o profissional docente, partindo de várias redes interativas, é levado a processar *insights* e *outputs* de carácter pessoal, escolar, institucional e social (Pacheco & Flores, 1999).

Assim, é importante não esquecer que a formação de professores é, tal como lembra Martinho (2000), uma questão com várias frentes de intervenção: (i) política, enquanto projeto que implica uma conceção de um futuro; (ii) social, uma vez que interage com informações advindas de várias áreas e (iii) pedagógica na medida em exige uma definição clara de “objetivos educativos e de estratégias de avaliação” (*idem*, p. 1).

A formação de professores mobiliza dados provenientes das diferentes ciências da educação e reflecte, desse modo, o seu estado de desenvolvimento, conduzindo à adopção de novos conceitos e de novas formas de encarar o acto educativo! (*ibidem*).

A formação de professores assume-se claramente como um elemento-chave de qualquer reforma educativa uma vez que refletirá sobre as questões prementes do sistema educacional em questão servindo-se dos meios necessários para dotar os professores de ferramentas que os tornem mais aptos profissionalmente (Martinho, 2000).

A este propósito, Nóvoa (1995) remete para a situação vivida em Portugal na década de 80 na sequência da explosão escolar, em que o sistema educativo se deparava com um elevado número de professores que estava nas escolas a lecionar sem no entanto estar preparado científica ou pedagogicamente para isso. Neste contexto, foi preciso criar soluções que passaram pela profissionalização, característica fundamental para a estruturação do sistema educativo português. Neste processo identificaram-se três etapas normativas: (i) década de 70 – formação inicial; (ii) década de 80 – profissionalização em serviço e (iii) década de 90 - formação contínua (*ibidem*). Importará observar esta situação

numa perspetiva analógica à realidade são-tomense pós-independência no que respeita à (i) explosão escolar e ao (ii) elevado número de professores sem preparação adequada. Para Nóvoa (1995), a continuidade da formação surge naturalmente a partir da formação inicial já completa que, no caso dos professores de Portugal integra, a partir da década de 80, a profissionalização, na perspetiva de desenvolvimento profissional em duplo sentido: (i) pessoal e (ii) profissional onde a continuidade se assume como forma de reflexão crítica e inovação das práticas educativas (*ibidem*).

Seja pela formação inicial seja pela formação contínua, o professor está perante o ato de aprender a ensinar (Arends, 1995) pelo que é claro que “os professores devem ser sempre capazes de aprender, à medida que o conhecimento necessário para o seu trabalho se modifica com os novos desafios e progressos da ciência e tecnologia” (*idem*, p. 15) uma vez que “os professores não irão para a escola sabendo tudo o que precisam de saber, mas sabendo como descobrir o que precisam de saber, onde obtê-lo e como ajudar os outros a perceber o seu significado” (*ibidem*). Fica claro que a apropriação do conhecimento é vital, em contrapartida a aquisição do mesmo muda em função do carácter da formação – inicial ou contínua –.

Como os próprios vocábulos indicam: início reporta para a “designação comum de começo ou de princípio (...) aprendizagem ou iniciação”⁹, enquanto que contínuo transporta para o ato de continuar, ou seja: “não parar, prosseguir, insistir, avançar”¹⁰. Desta forma, os processos estruturais que sustentam, quer a formação inicial quer a formação contínua de professores, têm de ser, necessariamente, diferentes. Se a formação inicial se reporta à aquisição de conhecimentos científicos específicos da área a lecionar, associando-os à apropriação de teorias e práticas nos campos da pedagogia e da didática, a continuação desta formação deverá corresponder à atualização dos diferentes saberes e à progressão do sentido profissional docente.

Mas será ensinar, do ponto de vista conceptual, sinónimo de formar?

De acordo com Barbosa-Lima, Castro & Araújo, (2006), será importante fazer um levantamento etimológico das palavras para entender os seus verdadeiros significados e consequentes apropriações. No entanto, segundo Fabre (1995) e Avazini (1996), citados em Silva (2003), é a forma de apropriação dos saberes em relação com a sua significância que os distingue entre si.

⁹ In <http://www.lexico.pt/inicio/> acedido a 22 de 07 de 2013

¹⁰ In <http://www.lexico.pt/continuar/> acedido a 22 de 07 de 2013

Através da leitura do quadro 1 pode-se entender o ato de formar como último no percurso de aprendizagem, aquele em que, pela apropriação e convergência de todos os anteriores (figura 1), o sujeito se torna apto a transformar-se através de si, por si e para si em concordância com o contexto que o envolve.

Quadro 1 – Significado terminológico

	Educar	Ensinar	Instruir	Formar
Significado etimológico	<i>Educere</i> ¹¹ = verbo composto pelo prefixo <i>ex</i> (fora) + <i>ducere</i> (conduzir, levar); significa “conduzir para fora”, ou seja, preparar o indivíduo para o mundo	<i>Insignare</i> ¹² = indicar, designar marcar	<i>Instruere</i> ¹³ = “equipar, fornecer informação”, formado por <i>in-</i> , “em”, + <i>struere</i> , “amontoar, empilhar, reunir, criar, erguer”.	<i>Forma</i> ¹⁴ = traduzido do grego <i>eidós</i> . Está ligado à ideia “formar” “afloorar o conhecimento”
Onde ocorre	Família e sociedade	Escola	Instituições diversas	Instituições diversas
Domínios	Saber viver com os outros	Saber Saber	Saber Fazer	Saber Ser
Aprendizagem	Obedece e submete-se ao modelo apresentado	Obedece e submete-se ao modelo apresentado	Reproduz as competências adquiridas	Transforma o conhecimento; adequando-o a novos problemas
Conteúdo	(Valores, regras de conduta, normas, atitudes, costumes,	(Conteúdos programáticos que dizem respeito ao saber	(Conteúdos programáticos de carácter prático)	(conteúdos programáticos de carácter teórico e prático

¹¹Do ponto de vista etimológico existem duas possibilidades. Segundo alguns autores a palavra derivará do latim *educere*, para outros do latim *educare* (Nazaré, Rocha, Veiga, & Fernandes, 1998). Porém, ambas remetem o vocábulo para o domínio da “acção educativa” (*idem*, pp. 772-773). Para o efeito considerou-se o vocábulo latino *educere*.

¹² In <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n2/08.pdf> acessido a 22 de 08 de 2014

¹³ In <http://origemdapalavra.com.br/site/pergunta/segnoificado-e-origem-de-instruir/> acessido a 22 de 08 de 2014

¹⁴ In In <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n2/08.pdf> acessido a 22 de 08 de 2014

	tradição e comportamentos sociais)	teórico e temático)		de carácter específico que convergem para a construção holística do indivíduo nas valências pessoal e profissional)
Apropriação	Ação que se desenvolve no quotidiano e que tem vários agentes ativos desde a família, os amigos, etc., prevendo o desenvolvimento ético, moral e social	Ação dirigida segundo objetivos orientados conforme princípios institucionais e/ou metodológicos definidos à <i>priori</i>	Ação dirigida para a aquisição de competências específicas de domínio prático	Ação pela qual se verifica a convergência da prática e da teoria num domínio específico pela aquisição de competências
Transmissão	Normas Exemplos Mecanismos de punição ou recompensa	Explicativo Expositivo Demonstrativo	Imitação Repetição	Indagação Reflexão Transformação Construção
Processo	Contínuo	Descontínuo	Contínuo ou descontínuo	Contínuo
Adaptado de Pombo (2006), Delors, et al., (1996), Barbosa-Lima et al., (2006)				

Não obstante o observado no quadro 1, segundo Freire (1996), os termos fundem-se na medida em que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (*idem*, p. 6). Para Freire (1996, p.12), ensinar e formar vivem de cumplicidade na medida em que não há distância entre ensinar e aprender. Para o autor, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” pelo que, ambas convergem, pois “educar é substantivamente formar” (*idem*, p.19).

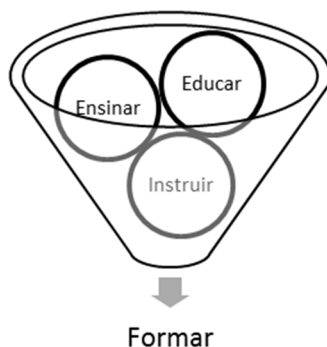


Figura 1 - Convergência de práticas para a concretização do ato formativo

Compreende-se, portanto, que falar de formação implica falar da ação de conceber algo. Goguelin (1975, 1991; citado em Silva, 2003) a este respeito apresenta 5 dimensões do conceito formar:

- a) a ação pela qual uma coisa se forma (...); b) a ação de formar (...); c) o modo como uma coisa se formou (...); d) o resultado da ação pela qual uma coisa se forma (...); e) o resultado da ação de formar” (*idem*, p.26), que se desenvolvem dentro de três categorias: (i) ação, (ii) modo e (iii) resultado.

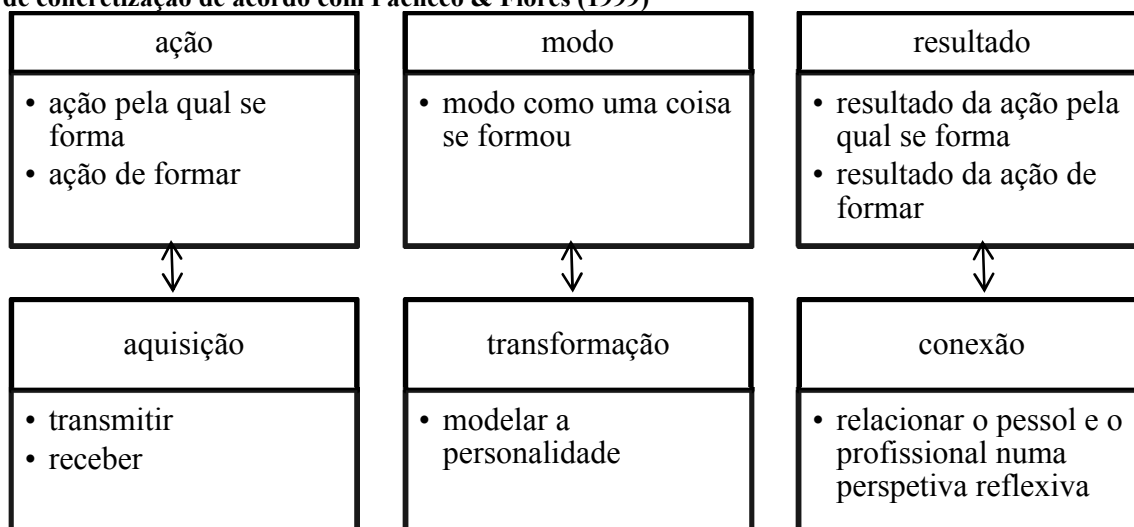
Tal como se pode observar no quadro 2, o ato de formar é uma ação que se concretiza em diferentes momentos, um preceito evolutivo que passa pela (i) aquisição, (ii) transformação interior e (iii) indução de mudança na conexão com o meio envolvente (Pacheco & Flores, 1999) ou, como Fabre (1995, p.23 citado em Silva 2003) apresenta, “uma tripla orientação: 1) transmitir conhecimentos como a instrução; 2) modelar a personalidade na sua globalidade; 3) alargar o saber com a prática, com a vida”, ou seja, “desenvolver nos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer (...) dentro do contexto em que trabalham e levando em consideração as necessidade de aprendizagem dos seus alunos” (Zeichner, 2008, p. 536).

Desta forma e segundo Veiga (2009), o ato de formar reestrutura-se e reinicia-se continuamente inscrevendo-se numa dimensão de ininterrupta aprendizagem.

Como já foi referido, o ciclo de formação de professores estrutura-se em torno de dois grandes momentos: (i) o iniciático, a que por norma se chama de formação inicial e que está associado à formação que credencia profissionalmente o professor a exercer a docência (Borges, 2010), e (ii) o continuado, designado por formação contínua e que abarca o conjunto de formações que o docente, após a formação inicial, faz ao longo da vida no sentido de proceder a um *upgrade* dos seus conhecimentos e competências, tornando-o mais apto a enfrentar os desafios que o avançar do tempo lhe aduz (Avanzini,

1996 citado em Silva, 2003; Fabre, 1995 citado em Silva, 2003; Fabre, 2009; Lagar, 2011).

Quadro 2 - Dimensões de formar segundo Goguelin (1975) distribuídas por categorias e momentos de concretização de acordo com Pacheco & Flores (1999)



Está-se, assim, perante os diferentes momentos pelos quais passa o ensino e a aprendizagem, visando a “valorização do capital humano ao longo de toda a vida activa, partindo do ensino básico e prosseguindo com a formação inicial para em seguida, encontrar apoio, na formação contínua” (Comissão Europeia, 1994).

Segundo Canário (2007), o professor começa a aprender a sua profissão ainda enquanto aluno na escola, antes da sua formação inicial, pelo que seria importante que esta tomasse uma configuração cumulativa das experiências que os futuros professores têm enquanto estudantes no sentido de perspectivarem a dimensão da sua atuação, no entanto, segundo J. Formosinho (2001, p. 50 citado em Canário, 2007, p. 141) “as formações iniciais tendem a ser cegas relativamente ao valor formativo das anteriores experiências”, razão pela qual para Canário (*ibidem*) se torna fundamental a formação contínua no sentido de dar uma dimensão evolutiva ao desempenho profissional dos professores.

Assim, se por um lado se afirma como determinante a formação inicial enquanto *output* que articula a identificação de mecanismos necessários de aprofundar naquele que deve ser o caminho da formação contínua, por outro sublinha-se a importância do domínio de competências no domínio didático e pedagógico. Tendência que se afirma até à atualidade, ainda que com algumas dicotomias próprias da evolução dos tempos. Veja-se a tendência atual que, contrariamente ao que se defendia na década de 90, sublinha essencialmente o conceito de progressão em que “em vez de prolongar desnecessariamente a formação inicial, há que investir na criação de mecanismos adequados de acompanhamento no início da carreira, na formação contínua e na formação

especializada de professores” (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão, & Tavares, 1997, p. 10) que responde necessariamente a outros *insights* educativos, pois hoje o professor é cada vez mais

um profissional com dupla especialização – em conhecimentos científicos de base e em conhecimentos e competências de índole educacional. Tal como um engenheiro, um professor tem de ser capaz de conceber artefactos – neste caso aulas e materiais de ensino. Tal como um médico, um psicólogo ou um sociólogo, um professor tem de ser capaz de diagnosticar e equacionar problemas – neste caso, problemas de aprendizagem de alunos e grupos e de alunos (*idem*, p.11)

Esta necessidade justifica-se, tanto mais, quando existem cenários como o que Zeichner descreve em que o “ensino é visto como um processo meramente técnico” (Zeichner, 2008, p. 537) onde os intervenientes não se questionam quanto ao que fazem nem como fazem, não concebendo, portanto, o ensino como uma “atividade moral ou ética, sobre a qual [têm] poder” (*ibidem*).

Apointa-se no sentido do desenvolvimento de uma atitude reflexiva que permita ao docente descobrir a importância dessa contínua aprendizagem como parte integrante da sua profissionalidade onde a mudança terá por critério dominante a exigência com o objetivo da qualidade.

[Se] a formação inicial corresponde à base da aquisição de conhecimentos, teorias, práticas metodológicas (...) a formação contínua corresponderá ao alimentar dessa descoberta e aprendizagem (...) a um constante desenvolvimento (Santos, 2003, p. 40)

Este é um processo em que a formação contínua, pela sua condição de assimilação de conhecimentos, contribui para o desenvolvimento profissional do docente na sua dimensão de decisor relativamente: (i) ao modo como encara e executa as suas tarefas, interligando a teoria e a prática, (ii) à construção do Eu profissional que o individualiza e valoriza nas suas características (Ponte, 1998, p. 2).

Tal como é apresentado em Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão, & Tavares, (1997, p.13)

a formação inicial é um aspeto importante da formação dos professores, mas tem de ser complementada pela formação contínua. Esta deve contemplar domínios e níveis de aprofundamento muito variados (nas vertentes científica de base, educacional e prática, mas agora privilegiando ainda mais a óptica integradora e multidisciplinar), virada para as necessidades dos professores

Deste modo, ao falar de formação de professores, seja inicial ou contínua, é importante compreender os paradigmas que a sustentam e os modelos que deles decorrem. Pois é a partir destes que se elaboram planos de formação que permitirão preparar os profissionais da educação de forma a gerirem as alterações sociais emergentes e projetarem as suas aquisições formativas para um plano pessoal e profissional; capaz de se adaptarem e ultrapassarem as carências do processo ensino-aprendizagem em que os seus alunos se vão refletir enquanto membros ativos da sociedade (Rodrigues, s.d.). Desta união surgem vários modos de perceber a formação de professores. Estes decorrem diretamente do olhar que os teóricos têm sobre a melhor forma de agir no sentido de colher os melhores frutos (Oliveira, 2007). Assim, a formação de professores surge arreigada aos paradigmas educativos existentes, pois, de facto, pretende-se que esta responda às necessidades encontradas, de acordo com um conjunto pré-existente de crenças quanto aos objetivos da educação e da formação que se pretendem atingir (Zeichner, 1993).

Segundo Zeichner (1983, p. 3) são quatro os paradigmas da formação de professores,

There seem to be at least four paradigms that have dominated the discourse of debate in teacher education in recent years “behavioristic” teacher education, “personalistic” teacher education, “tradicional-craft” teacher education, and “inquiry-oriented” teacher education¹⁵

tal como se pode observar na sistematização da figura 2.

¹⁵ Parece haver pelo menos quatro paradigmas que dominaram o discurso do debate na formação de professores nos últimos anos: formação de professores "behaviorista", formação de professores "personalista", formação de professores "tradicional-artesanal", e formação de professores por "indagação orientada".

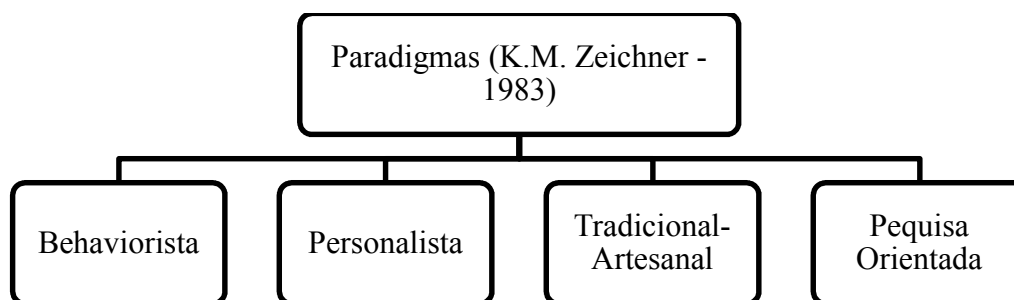


Figura 2 - Paradigmas segundo K. M. Zeichner (1983)

Expõem-se quatro paradigmas que ensejam a organização do conhecimento por parte do professor procurando responder às necessidades práticas do processo aprender a ensinar. Prática que envolve, num processo evolutivo, a operacionalização da percepção, reflexão, por meio de habilidades técnicas e pesquisa em torno de um significado. Zeichner (1983) agrupa-os em dois eixos, não obstante sublinha que os paradigmas não se bastam a si próprios na formação de professores, pois na verdade coexistem e têm diferentes influências nos professores:

- Behaviorista e tradicional-artesanal – paradigmas que privilegiam a recepção passiva do conhecimento.
- Personalista e pesquisa orientada – paradigmas que procuram enquadrar os professores como participantes ativos.

Garcia (1999, p.32) posiciona os mesmos paradigmas da seguinte forma (figura3):



Figura 3 - Paradigmas de Zeichner segundo Garcia (1999)

Ao longo das décadas que intercalam os paradigmas apresentados por Zeichner e a atualidade, vários têm sido os autores que procuram, completar ou melhor adequar o seu quadro mental a novas realidades. Feiman-Nemser (1989, p. 21) lembra que esta questão não é tão simples, sendo que os paradigmas devem servir para orientar conceptualmente

o ensino e a aprendizagem, ainda que o cenário ideal seja o de coexistência dos vários eixos em aplicação prática:

Ideally, a conceptual orientation includes a view of teaching and learning and a theory about learning to teach. Such ideas should give direction to the practical activities of teacher preparation such as program planning, course development, instruction, supervision, evaluation. This section surveys five conceptual orientations in teacher preparation: (a) academic; (b) practical; (c) technological; (d) personal; and (e) critical/social.¹⁶

Alerta, ainda, o autor para o facto de que esta coexistência é tanto mais frutífera quanto menos se assumirem estas estruturas como regras vinculativas:

Unlike structural alternatives, conceptual orientations are not tied to particular forms of teacher preparation. They can shape a single component or an entire professional sequence, apply to undergraduate as well as graduate-level programs. Nor are the conceptual orientations mutually exclusive. By design or default, they can and indeed do exist side by side (*ibidem*)¹⁷

Feiman-Nemser (1989), sobre a relação que ocorre entre os paradigmas de formação de professores e os retratos profissionais que se pretendem criar, estrutura um quadro (quadro 3) que operacionaliza propostas de vários autores segundo o que considera serem as principais “cinco orientações conceituais” (*idem*, p. 20), quanto aos percursos da formação de professores.

Quadro 3 - Paradigmas da formação de professores e retratos profissionais segundo Feiman-Nemser (1989)

Orientações conceituais Autores	<u>Académico</u>	<u>Prático</u>	<u>Tecnológico</u>	<u>Pessoal</u>	<u>Crítico-social</u>
Joyce (1975)	Académico	Tradicional	Competência	Personalista	Progressivo

¹⁶ Idealmente, a orientação conceptual inclui uma visão de ensino e aprendizagem e uma teoria sobre aprender a ensinar. Tais ideias devem dar uma orientação para as atividades práticas de preparação de professores, tais como planificação, desenvolvimento do curso, instrução, supervisão e avaliação. Esta seção examina cinco orientações conceituais na formação de professores: (a) académico (b) prático, (c) tecnológico; (d) pessoal, e (e) crítico/social.

¹⁷ Ao contrário de alternativas estruturais, orientações conceituais não estão vinculados a determinadas formas de formação de professores. Eles podem formatar um único componente ou uma sequência profissional inteira, aplicam-se a programas de licenciatura, bem como de pós-graduação. Nem são as orientações conceituais mutuamente exclusivas. Pelo projeto ou padrão, eles podem e de fato existem lado a lado.

Hartnett and Naish (1980)		Artesanal	Tecnológico		Crítico
Zeichner (1983)	Académico	Artesanal	Behaviorista	Personalista	Indagador
Kirk (1986)		Clínico	Técnico	Pessoal	Crítico
Zimpher and Howey (1987)		Ação deliberada Análise crítica	Aplicação de competências Aplicação de princípios e teorias		
Retirado de Feiman-Nemser (1989, p. 22)					

Reportando, uma vez mais, aos paradigmas de formação de professores apresentados por Zeichner (1983), sintetizam-se as suas principais características quanto à noção de *practicuum* como se pode observar no quadro 4.

Quadro 4 - Características dos paradigmas de formação segundo Zeichner (1983)

Behaviorista	Tradicional-artesanal	Personalista	Pesquisa orientada
<ul style="list-style-type: none"> •visão tecnicista do ensino •valorização das técnicas que o professor deve adquirir 	<ul style="list-style-type: none"> •visão clássica de mestre-aprendiz •valorização dos conteúdos e dos programas de formação 	<ul style="list-style-type: none"> •visão humanista •valorização do "eu" de cada professor 	<ul style="list-style-type: none"> •visão crítica da prática educativa integrada em contexto social •valorização da adequabilidade das acções dos professores aos constrangimentos

O paradigma behaviorista (figura 4) opta por uma visão que privilegia a aplicação de técnicas extraídas diretamente do estudo científico que se corporiza na relação estímulo-resposta. O professor é o profissional que, pelas competências adquiridas, aplica-as de acordo com os objetivos que pretende atingir ao ensinar.

A base deste paradigma é o pós-positivismo e especialmente o movimento da psicologia comportamentalista (behaviorista), que pretende objectivar a realidade, para a conhecer, através de um conjunto de variáveis que a descobrem e a analisam. (Rivilla & Domínguez, s.d., p. 5)

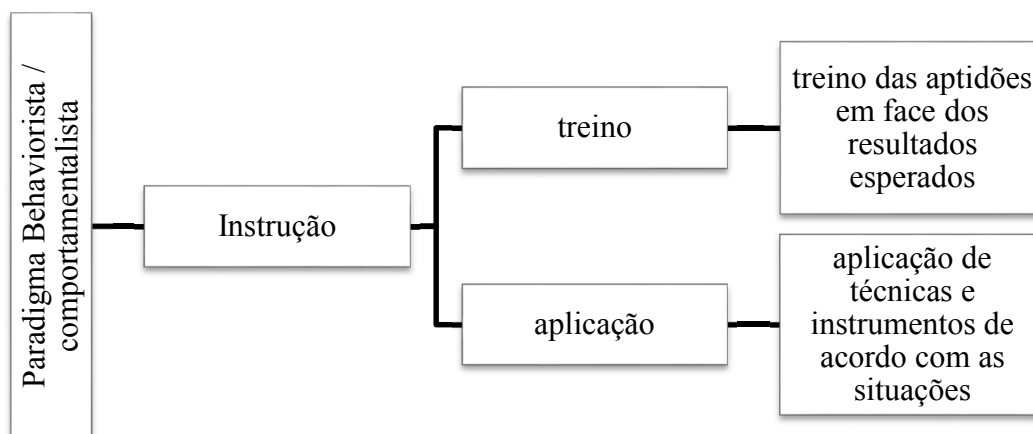


Figura 4 – Paradigma Behaviorista

Segundo este paradigma, a formação de professores deve-se estruturar em torno de procedimentos observáveis *standard*, prosseguindo objetivos específicos delimitados de forma rigorosa tendo em conta os resultados pré-estabelecidos.

Tal equivale a dizer que este é um paradigma que valoriza a repetição de um determinado comportamento, pois acredita-se que este procedimento conduzirá à perfeição do desempenho e conseqüentemente ao sucesso pela concretização dos objetivos delineados (Rivilla & Domínguez, s.d.).

No paradigma tradicional-artesanal, tal como se apresenta na figura 5, o professor é metaforicamente comparado ao artesão que aprende vendo os profissionais mais experientes a desenvolverem o seu trabalho, acumulando experiência pelo *modus operandi* tentativa/erro.

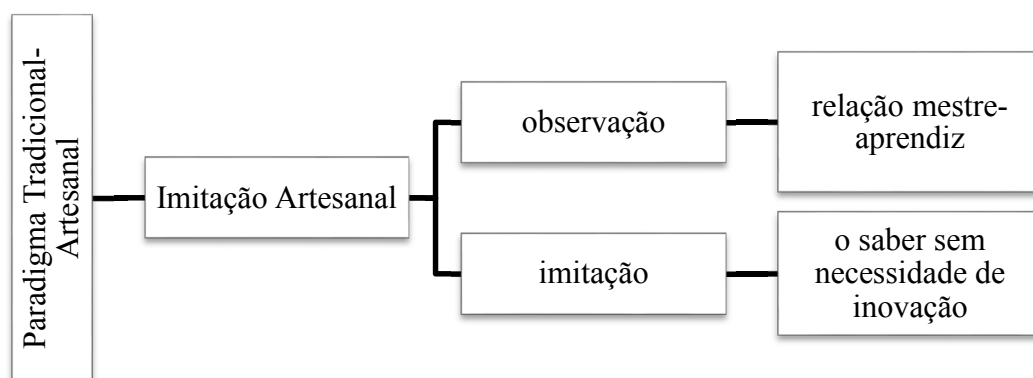


Figura 5 – Paradigma Tradicional-Artesanal

Damião (2008) lembra o que Faria de Vasconcelos dizia no início do século XX: “toda a preparação era determinada pelas coisas e não pelas pessoas a ensinar” e com isto reconduz a uma dimensão de ensino e de aprendizagem em que o

ensino como atividade artística e artesanal, ainda que centrado no saber, denota sérias preocupações com a didática, que permitirá a sua transmissão. (...) Estamos perante um enigma interessante: o conhecimento da profissão é eminentemente tácito, no sentido em que o professor o pode obter, dominar e recorrer[r] a ele sempre que necessário, mas não pode explicá-lo inteiramente e, muito menos, especificá-lo; por outro lado, ninguém do exterior pode ter a pretensão de alcançar o mesmo conhecimento (Damião,2008, p.6)

Consequentemente, a formação de professores resulta de uma relação direta entre mestre e aprendiz numa conexão de transferência e aquisição de conhecimentos “sendo os formandos vistos mais como recetores desses conhecimentos do que como parceiros credíveis na determinação da substância e direção da sua preparação (Garcia, 1999)” (*ibidem*).

Ser professor exigia ter um vasto leque de conhecimento mas, acima de tudo, residia numa dimensão de propensão nata para essa função.

[Ao] dom de ensinar (...), deveria, pois, aliar-se uma sabedoria profunda das matérias a ensinar e uma cultura erudita, bem como um protagonismo exemplar no plano axiológico. Nas palavras de Boavida (1986, 338), o professor deveria ser “competente no saber (...) metódico e claro na exposição, austero e exigente na disciplina, justo na avaliação”. Nesta conceção global de ensino é possível delimitar dois entendimentos – o académico e o artesanal-artístico – que, apesar das diferenças conceptuais, têm gerado múltiplas concretizações. (Damião,2008, p.5)

No paradigma personalista (figura 6), pode-se observar a valorização do desenvolvimento pessoal, pela adequação da realidade experienciada ao conhecimento, interesses e necessidade de cada professor na busca do seu Eu pessoal e simultaneamente profissional. Este paradigma pressupõe que o conhecimento profissional está em contínua elaboração e nesse contexto a experiência ganha relevância na perspetiva da formação de professores.

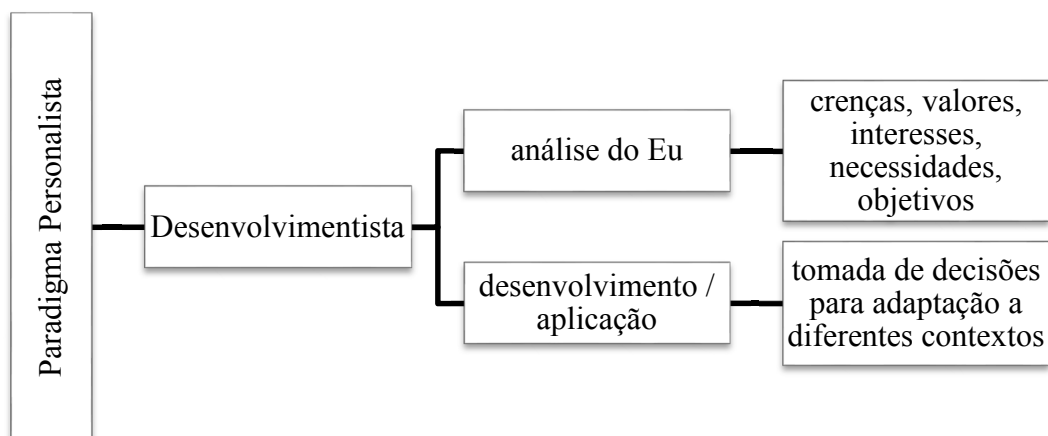


Figura 6 – Paradigma Personalista

Philippe Perrenoud (1993, p.149, citado em Damião 2008, p.31) refere que “o professor é uma pessoa! mas é preciso que ele (...) o assuma no exercício da sua profissão.”

A este respeito, Damião (2008, p. 32) relembra que

com efeito, os estudos concebidos à luz desta abordagem são consensuais na afirmação de que a individualidade do professor – aspeto desprezado pela perspectiva behaviorista e, de certo modo, mal-tratado pela perspectiva ecológica – “com todos os seus limites e possibilidades” (García, 1999, 37), não pode deixar de se reflectir na sua maneira de ensinar (v.g. Abraham¹⁸, 1982; 1984; Holly, 1992). Em última instância, o desempenho profissional não depende, primeiramente, dos saberes académicos ou da demonstração de competências técnicas ou, ainda, da capacidade de atender ao contexto mas, acima de tudo, da consciência que a pessoa em causa tem de ser professor.

Consequentemente entra-se na dimensão da construção do professor enquanto professor, mas, também, enquanto pessoa. O pressuposto assenta na ideia de que um professor não o pode verdadeiramente ser, sem antes se construir enquanto pessoa, enquanto no seu interior não desenvolver uma identidade em que ambos os aspetos comunguem de si (Damião, 2008; Garcia, 1999; Nóvoa, 1992).

A instrução ou a pura observação são insuficientes segundo os princípios orientadores do paradigma personalista. O EU assume um carácter determinante enquanto identidade em permanente (des)construção para a (re)aquisição de novas competências. Desta forma o modelo formativo que melhor se adequa a este paradigma deverá ser todo aquele que

¹⁸ Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris: Editions ÉRES, EPAS.
Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: ESF.

assume um compromisso ideológico em que, segundo Estrela (1999, p. 18 citado em Damião, 2008, p. 35) ser docente “dependerá mais daquilo que o professor é e daquilo em que o professor acredita”.

Assim, a escolha formativa deverá incidir na ótica de “ajudar os formandos a tornarem-se professores, através de um trabalho de autoconhecimento e de autodescoberta pessoal” (Damião, 2008, p. 35).

O paradigma de pesquisa orientada (figura 7) privilegia a investigação como forma de desenvolvimento dos contextos de ensino. Ao problematizar as situações de ensino, pretende-se que os sujeitos sejam levados a tomar decisões, a refletirem e avaliarem o efeito das mesmas.

O paradigma de pesquisa orientada remete para uma ação cogitativa sobre os processos de ensino e de aprendizagem na dimensão do docente. Pela observação de si no contexto que o envolve e fruto das suas reações, equaciona respostas sobre as quais reflete quanto à razoabilidade da sua adequabilidade.

Através da união entre conhecimento, experiência, investigação e reflexão chega ao momento em que é capaz de agir como agente mutante de acordo com as necessidades específicas de cada contexto ecológico-social. Não obstante a importante dimensão educativa e sociológica que este paradigma encerra em si, sobretudo na atualidade, é importante lembrar Zeichner (1993) relativamente ao desvirtuamento epistemológico a que o uso desmedido da palavra reflexão pode remeter:

In the last decade, the terms reflective practitioner and reflective teaching have become slogans for reform in teaching and teacher education all over the world. Amid all of this activity by educational researchers and teacher educators, there has been a great deal of confusion about what is meant in particular cases by the term reflection (*idem*, p. 3)¹⁹

¹⁹ Na última década, os termos prático reflexivo e ensino reflexivo tornaram-se *slogans* para a reforma no ensino e na formação de professores em todo o mundo. No meio de toda essa atividade levada a cabo por pesquisadores educacionais e formadores de professores, houve uma grande confusão sobre o que significa em casos particulares, a expressão de reflexão.

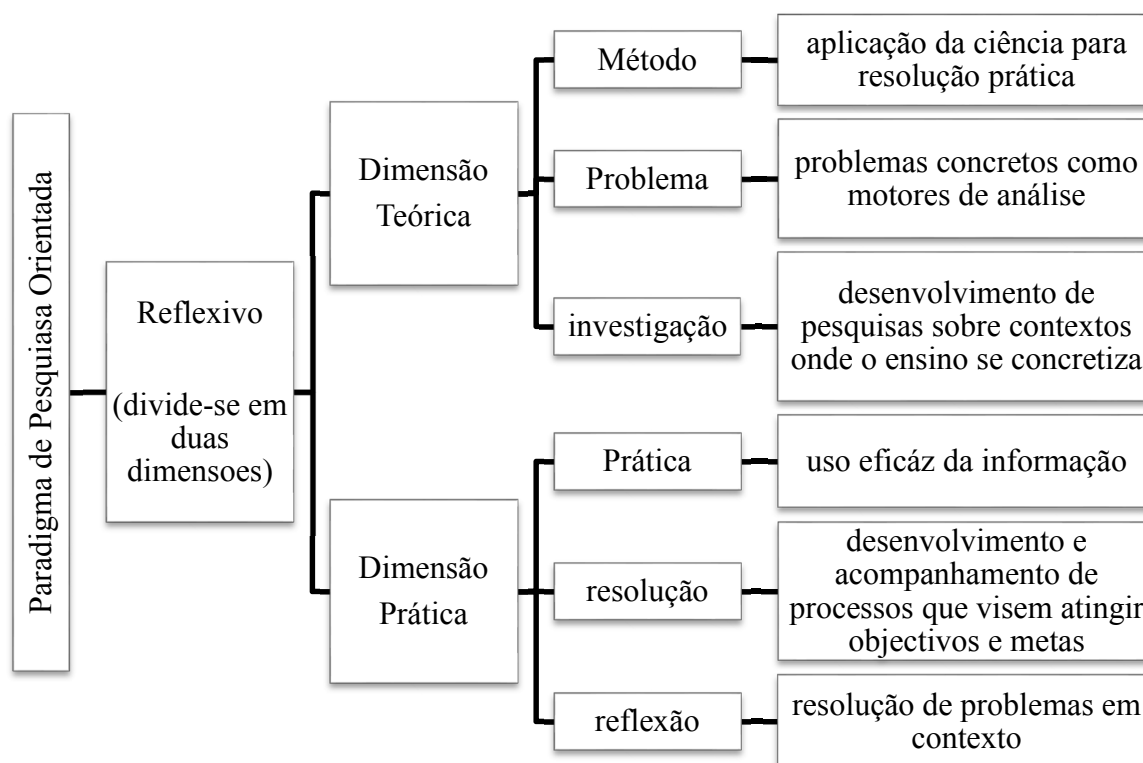


Figura 7 – Paradigma de Pesquisa Orientada

Ainda a propósito do paradigma de pesquisa orientada, importa reviver Dewey (1910) pois é nele que reside o início do percurso do entendimento do professor enquanto agente reflexivo:

So much for the description of the more external and obvious aspects of the fact called thinking. Further consideration at once reveals certain sub processes Which are involved in every reflective operation. These are: (a) a state of perplexity, hesitation, doubt; and (b) an act of search or investigation directed toward bringing to light further facts which serve to corroborate or to nullify the suggested belief. (*idem*, p. 3)²⁰

Conclui-se que este paradigma para “além de contemplar a reflexão sobre desempenhos docentes situados, acentua a importância da mesma incidir, também, sobre o meio envolvente em que os desempenhos têm lugar” (*idem*, p. 42).

É observável, no percurso pelos vários paradigmas de formação de professores, uma evolução no entendimento do processo de ensino em adaptação ao objetivo de alcançar o

²⁰ Tanto para a descrição dos aspetos mais externos e óbvios do facto chamado pensar. Uma análise mais aprofundada, revela certos subprocessos que estão envolvidos em cada operação reflexiva. São eles: (a) um estado de perplexidade, hesitação, dúvida, e (b) um ato de pesquisa ou investigação direcionada para trazer à luz novos factos que servem para confirmar ou anular a crença sugerida.

desenvolvimento pleno da personalidade de cada um dos indivíduos naquilo que deverá ser uma procura constante da adequação e “alargamento da compreensão dos fenómenos educativos [e pela] inclusão da vida escolar num processo de aprendizagem permanente e comunitário das pessoas, ao longo das suas vidas” (Oliveira, 2008, p. 1º parágrafo).

Esta dinâmica deverá agir como motor transformador de todos os homens em agentes ativos da sua própria aprendizagem, capazes de adequar as suas respostas às necessidades encontradas no seu quotidiano profissional (UNESCO, 1960).

Zeichner (1993, p. 65) vai mais longe ao afirmar que “nem o ensino nem a formação de professores podem ser neutros. Nós, como formadores, seja a que nível for, devemos agir com grande lucidez quando se trata de saber de quem são os interesses que promovemos no nosso trabalho diário”, considerando, desta forma, como essencial a atitude crítica.

Entende-se agora a importância da compreensão das ideias conceptuais, dos paradigmas em que se inscrevem as práticas de cada um, na medida em que é fundamental a cimentação teórica para uma atitude reflexiva consciente sobre a prática da docência.

As concepções encontram-se no núcleo do conhecimento, tanto declarativo como processual, manifestando-se de modos diversos em diferentes mundos de experiência. (...) Efetivamente, são muitas as concepções que podem entrar em jogo numa dada situação de prática, associadas a valores e experiências diversas. Este facto não indicia necessariamente a existência de contradições, mas sim a necessidade de dar respostas diferenciadas a situações também elas distintas (Ponte & Oliveira, 2002, p. 5)

É um facto, tal como Feiman-Nemser & Remillard (1995) afirmam, que muitos são os que acham que aprender a ensinar é um processo fácil sendo que existem um conjunto de mitos que suportam esta e outras aceções. No entanto, a realidade é outra e são várias as questões que a formação contínua de professores levanta quanto ao mundo da aprendizagem dos professores neste contexto. Questões que, ao colocarem-se, mostram que a formação inicial é apenas um patamar numa visão global de desenvolvimento. Apenas respondendo a questões como (i) quem são os professores aos quais se pretende chegar, (ii) quais as aprendizagens (inicial e/ou contínua) pretendidas, (iii) como se deverá proceder esse processo e (iv) quando e onde deverá ter lugar essa aprendizagem (Feiman-Nemser & Remillard, 1995, p. 2) se pode entender a complexidade tácita da

formação de professores e a necessidade do seu caráter contínuo no contexto do desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

While teaching performance depends on knowledge and skills, it cannot be defined independent of purposes, commitments, and values. Except for the reference to "fairness" in relation to classroom rules and routines, the tasks of teaching framework avoids moral language. But teaching is a moral practice as well as a technical activity, and this has implications for thinking about the content of learning to teach. Besides acquiring requisite knowledge and skills, teachers must also develop values, commitments, and images of good teaching (*idem*, p. 17-18)²¹

Da conjunção destes fatores, resulta que tenderão a operar-se diferentes respostas formativas face ao entendimento da significância dos vários paradigmas, em justificação da correta adequabilidade das necessidades formativas aos particularismos conjunturais. Esteves (2001), ao questionar a importância do estudo dos diversos paradigmas, acaba por conduzir ao facto essencial de estes serem determinantes na criação de estruturas de formação possibilitando ajustar conceções a ações desejáveis criando perfis profissionais em contexto, pois, tal como Feiman-Nemser (1989, p. 1) relembra, “conceptual alternatives reflect different views of teaching and learning to teach and suggest different orientations to the preparation of teachers.”²²

Assim, ao falar de formação de professores, é necessário ter a ideia do perfil de professor que se pretende para, dentro dos padrões paradigmáticos, se poder considerar as modalidades mais adequadas ao *design* desse perfil, pois a formação de professores envolve o processo aprender e ensinar, numa relação bivalente onde o educador assume, simultaneamente, o papel de aprendiz (Santos, 2003).

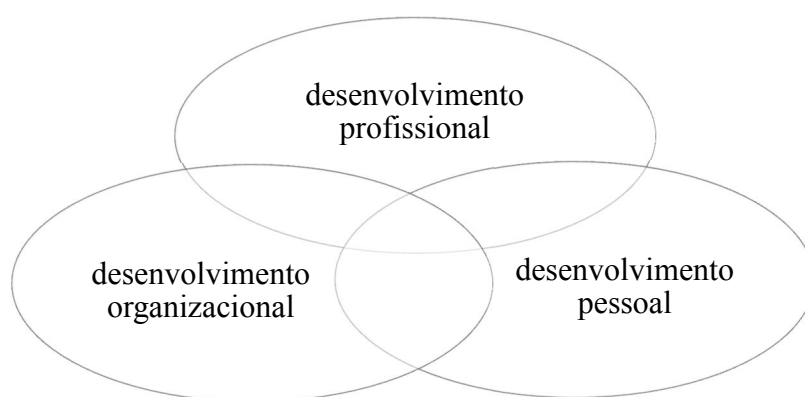
São vários os domínios que se aplicam à formação de professores, no entanto é unânime a necessidade de esta partir do domínio profissional abarcando a esfera pessoal do EU, e

²¹ Embora o desempenho docente dependa do conhecimento e habilidades, ele não pode ser definido independentemente de propósitos, compromissos e valores. Exceto para a referência a "justiça" em relação a normas e rotinas de sala de aula, as tarefas do quadro docente evitam linguagem moral. Mas o ensino é uma prática moral, bem como uma atividade técnica, e isso tem implicações no pensar sobre o conteúdo de aprender a ensinar. Além de adquirir conhecimentos e habilidades necessárias, os professores também devem desenvolver valores, compromissos e imagens de bom ensino.

²² Alternativas conceptuais refletem diferentes visões de ensino e aprendizagem para ensinar e sugerir diferentes orientações para a preparação de professores.

organizacional, enquanto membro da escola nas suas várias dinâmicas, onde a formação funciona como estímulo de constante aprendizagem.

A este propósito, Pacheco e Flores (1999) referem 3 áreas modelares de formação que se inscrevem nos âmbitos: (i) pessoal, (ii) profissional e (iii) organizacional (figura 8). Neste contexto, é possível afirmar que formação surge como uma tarefa muito mais circunscrita que educação, na medida em visa a aquisição de uma determinada competência por meio de uma atividade desenvolvida e desde logo pré-estabelecida (Silva, 2003), ancorada num determinado modelo, enquanto educação “é uma prática que se exerce sem objetivo limitativo, esforçando-se por desenvolver a polivalência da pessoa” (Avanzini, 1996, p. 9 citado em Silva, 2003, p.28)



Com base em Pacheco & Flores (1999)

Figura 8 - Domínios de desenvolvimento referenciais à formação de professores

Assim, ancorados nos vários paradigmas apresentados, surgem vários modelos de formação de professores que se explicitam no ponto seguinte.

2. Formação contínua de professores

La formación es diferente de la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pero la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio o una profesión²³ (Ferry, 1997, p. 2)

A formação contínua de professores apresenta-se, atualmente, como foco essencial do crescimento pessoal e profissional do docente, já foi dito e nunca é demais sublinhar. Não obstante, é importante ter presente que formação e desenvolvimento profissional, embora

²³ Formação é diferente de ensino e da aprendizagem. O ensino e aprendizagem podem entrar na formação, mas a formação é encontrar maneiras para cumprir determinadas tarefas num ofício ou numa profissão.

caminhem a par um do outro, não são sinónimos. Esquematizando (quadro 5) a explicação de Ponte (1998) a este respeito, observa-se que formação contínua e desenvolvimento profissional têm uma relação próxima, ainda que conceptualmente apresentem diferenças.

Quadro 5 - Diferença entre Formação e Desenvolvimento Profissional

	Formação	Desenvolvimento profissional
Movimento	De fora para dentro - Assimilação de conhecimento	De dentro para fora - É agente decisor nas suas ações
Foco	Lacunas do professor	Potencialidades do professor
Ação	Compartimentada por disciplinas ou temas O professor é entendido como objeto de formação TEÓRICO	Junção das esferas cognitiva, afetiva e interpessoal O professor é entendido como sujeito ativo do seu desenvolvimento TEÓRICO E PRÁTICO
Concretização	Formação formal: ações de formação no contexto da formação contínua	Promove-se de várias formas. Entre elas a formação de carácter formal.
Adaptado de Ponte (1998)		

A formação contínua, do ponto de vista do desenvolvimento profissional, apresenta-se, como um instrumento, ainda que não o único, fundamental na promoção do mesmo.

Mas terá sido sempre assim? Será importante balizar a dimensão do conceito formação contínua, até porque sendo um conceito em constante evolução é desde logo um conceito controverso.

O conceito de formação contínua evoluiu e foi-se adaptando terminologicamente às necessidades de cada momento específico do contexto profissional dos professores, aparecendo muitas vezes associado a outros termos como reciclagem, aperfeiçoamento, formação em serviço, educação de adultos, mais recentemente aliando-se ao conceito de desenvolvimento profissional de professores.

Em Portugal, a questão da formação contínua surge de alguma forma relacionada com a reforma educativa de Veiga Simão na medida em que, fruto do aumento do número de professores num intervalo de tempo muito curto, verificou-se a contratação de professores não profissionalizados (Nóvoa, 1992). Depois de uma primeira fase em que se privilegiou a formação inicial de professores, principiou (na década de 80) o domínio da formação contínua onde esta passou a ser encarada como uma necessidade capaz de colmatar lacunas que se afirmavam como preocupantes. Na verdade esta foi a década na qual se

verificou, em Portugal, a institucionalização²⁴ da formação contínua como forma de progressão de carreira a par de outros critérios. Falava-se sobretudo em formação em serviço (*ibidem*). Ainda Assim, na década de 80, o enfoque recaiu sobre a profissionalização dos professores. Apenas na década de 90 se pensou mais demoradamente sobre a formação contínua, depois da publicação, em 1989, do Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro (*ibidem*).

Por esta altura, o significado dado à formação contínua confundia-se com a ideia de reciclagem dos professores numa visão de atualização científica de conteúdos programáticos. Na realidade a formação contínua dos anos 90, tal como Nóvoa (1992) mostra, não contemplou o conceito de desenvolvimento profissional, como se observa tendencialmente nos dias de hoje (*ibidem*).

A este propósito é interessante relembrar a definição de formação contínua que Garcia Álvarez (citado em Barreira, 2010/2011, p. diapositivo 5) apresenta:

atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para o desempenho eficaz das suas tarefas ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas.

Atualmente, a formação contínua de professores assume-se como formação ao longo da vida numa perspetiva de desenvolvimento profissional onde convergem três dimensões, como se pode observar no quadro 6: (i) novos conteúdos e novas metodologias, (ii) novas competências e (iii) novos valores e mudança de conceções.

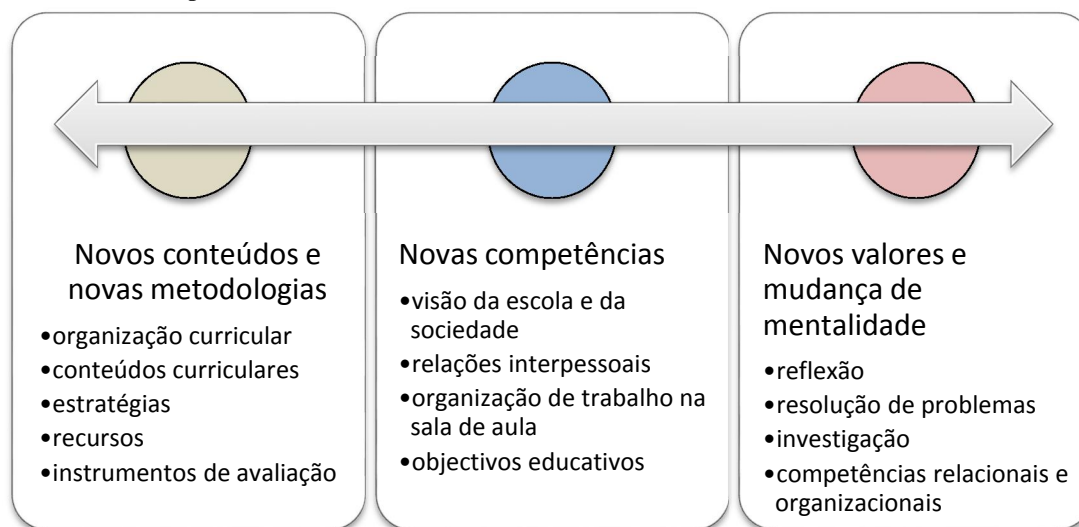
O conceito da formação ao longo da vida, também, não é novo, surgiu há cerca de quarenta anos (década de 70) e tem vindo a evoluir desde então, estando (cada vez mais) associado a uma dimensão global de aprendizagem que vai para além dos aspetos formais da aprendizagem, fruto das rápidas transformações que se operam nas sociedades, sobretudo depois da década de 90 e das orientações da OCDE no sentido de reajustar o crescimento dos países industrializados (Pires, 2002).

Constata-se, portanto, que o conceito aprendizagem ao longo da vida tem caminhado no sentido do desenvolvimento global do indivíduo (*ibidem*) o que no contexto da formação de professores se concretiza numa perspetiva de desenvolvimento profissional que

²⁴ Decreto-Lei 409/89 de 18 de Novembro (no seguimento da Lei de Bases de Sistema Educativo – Lei 46/86 onde o artigo 35º já regulamenta genericamente a formação contínua)

inevitavelmente se associa à formação contínua de professores do ponto de vista formal da aquisição das aprendizagens apresentada no quadro 6.

Quadro 6 - Campos do Desenvolvimento Profissional



Com base em Ponte (2003a); Ponte (2003b); Ponte & Oliveira (2002) e Pacheco & Flores (1999)

No que respeita à realidade portuguesa, pode-se verificar uma alteração à medida que as necessidades no domínio da formação contínua se vão alterando (quadro 7) até que chegados à atualidade se entra na dimensão do desenvolvimento profissional.

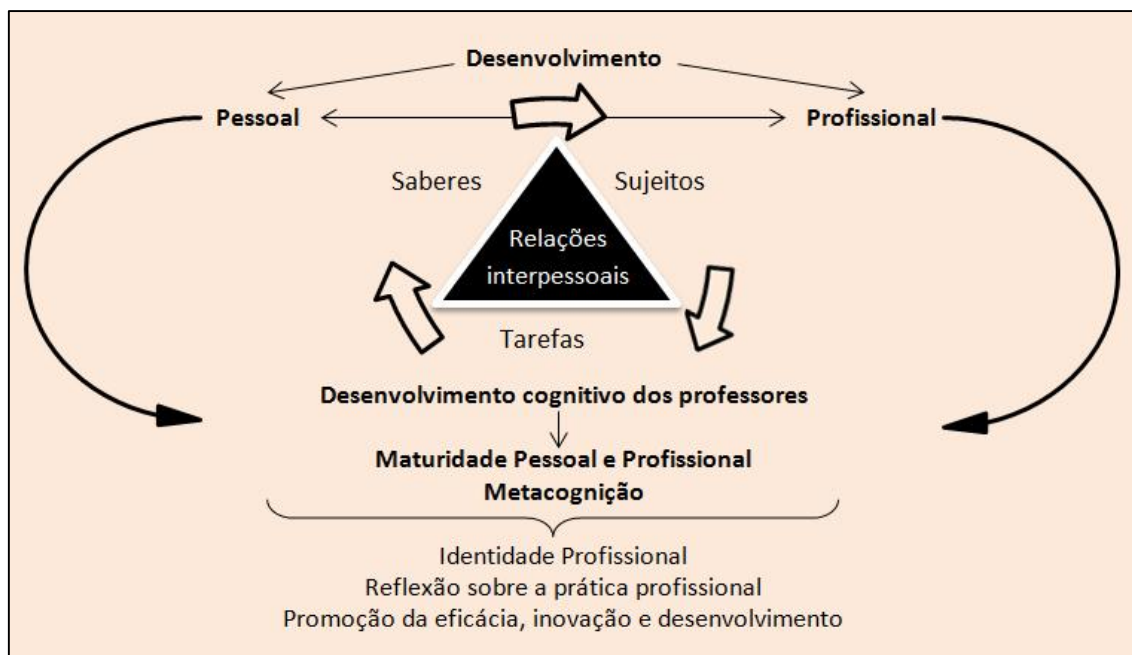
Quadro 7 - Terminologia relacionada com o domínio da formação contínua de professores em Portugal

<p>Reciclagem e Aperfeiçoamento</p> <ul style="list-style-type: none"> • década de 60 e 70 • influência da OCDE e UNESCO • atualização científica, pedagógica e cultural pela qual se obtêm melhores resultados 	<p>Atualização e Profissionalização</p> <ul style="list-style-type: none"> • década de 80 • profissionalização em serviço (decreto-lei n.º 580/80 de 3 de dezembro) • formação em serviço associado ao conceito de formação de adultos em contexto de trabalho
<p>Aprendizagem ao longo da vida</p> <ul style="list-style-type: none"> • década de 90 • conceito complexo que dá origem a várias interpretações • pode-se referir apenas ao domínio cognitivo (tendência francófona) ou ao domínio cognitivo e afetivo (tendência anglófona) 	<p>Formação contínua e especializada</p> <ul style="list-style-type: none"> • primeira década de 2000 • irá centrar-se em metas definidas pelo Conselho da União Europeia de 2003
<p>Desenvolvimento profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> • atualmente • desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida • formação contínua assume uma dimensão formal do desenvolvimento profissional 	

Adaptado de DGRHE, (2007) e Martins, (s.d.)

A construção da identidade profissional do docente conhece vários momentos, merecendo destaque dois deles: (i) formação inicial enquanto alicerce e (ii) formação contínua enquanto reforço e manutenção desse alicerce. Assim, sublinha-se a ideia de que o progresso profissional do docente está intimamente ligado ao seu amadurecimento enquanto indivíduo (figura 9) e enquanto sujeito social. Esta relação precisa de um harmonioso equilíbrio para uma evolução progressiva (Mello, 2000).

Se a formação inicial de professores responde a um referencial legal do protótipo desse mesmo profissional, a formação contínua deverá permitir o seu desenvolvimento pela atualização, complemento e adequação. Um desenvolvimento que deverá ter em conta as expectativas e necessidades desse mesmo sujeito face às suas experiências e percursos, não esquecendo que este “assume particular relevância na preparação dos indivíduos para novas realidades laborais e sociais” (Miranda, 2001, p. 119).



Com base em Ceia (2002), Trindade (2007), Ponte (2003a) e Ponte (2003b)

Figura 9 - Interceções do Desenvolvimento Profissional

A formação contínua assume-se, portanto, como um domínio que se relaciona com várias outras questões pertinentes decorrentes das transformações ocorridas (i) nas realidades produzidas pelo mercado de trabalho e (ii) na globalização comunicacional e difusão de conhecimento (Miranda, 2001). A nova sociedade de trabalho e de informação trouxe aos professores novas necessidades no domínio da tecnologia, mas também no domínio dos conhecimentos na sua área de especialidade, bem como no domínio das competências. Na verdade, ela “representa uma profunda mudança na organização da sociedade e da economia, havendo quem a considere um novo paradigma técnico-económico” (Takahashi, 2000, p.5 citado em Coutinho & Lisbôa, 2001 p. 7) que se repercute, obrigatoriamente, na educação.

Estas alterações fazem com que a oferta da formação contínua tenha de ser “especializada e diversificada” (Miranda, 2001, p. 121). Mais, é fundamental que essa formação vise realçar as apetências de cada indivíduo no sentido de o motivar para um melhor desenvolvimento profissional, onde inclui as suas competências (*ibidem*). Mas o que se entende por competência? Segundo Gaspar (2004), por competência entende-se o conhecimento prático que permite o desenvolvimento de um ofício. Uma competência é um agir prático fundamentado pelo saber teórico que permite ao profissional refletir sobre as suas escolhas – aquisição e aplicação – (Le Boterf citado em Gaspar, 2004), onde o desenvolvimento das mesmas ocorre quer na formação inicial quer contínua, afirmando-

se como “uma capacidade estratégica, indispensável em situações complexas, independentemente da sua natureza” (Gaspar, 2004, p. 62).

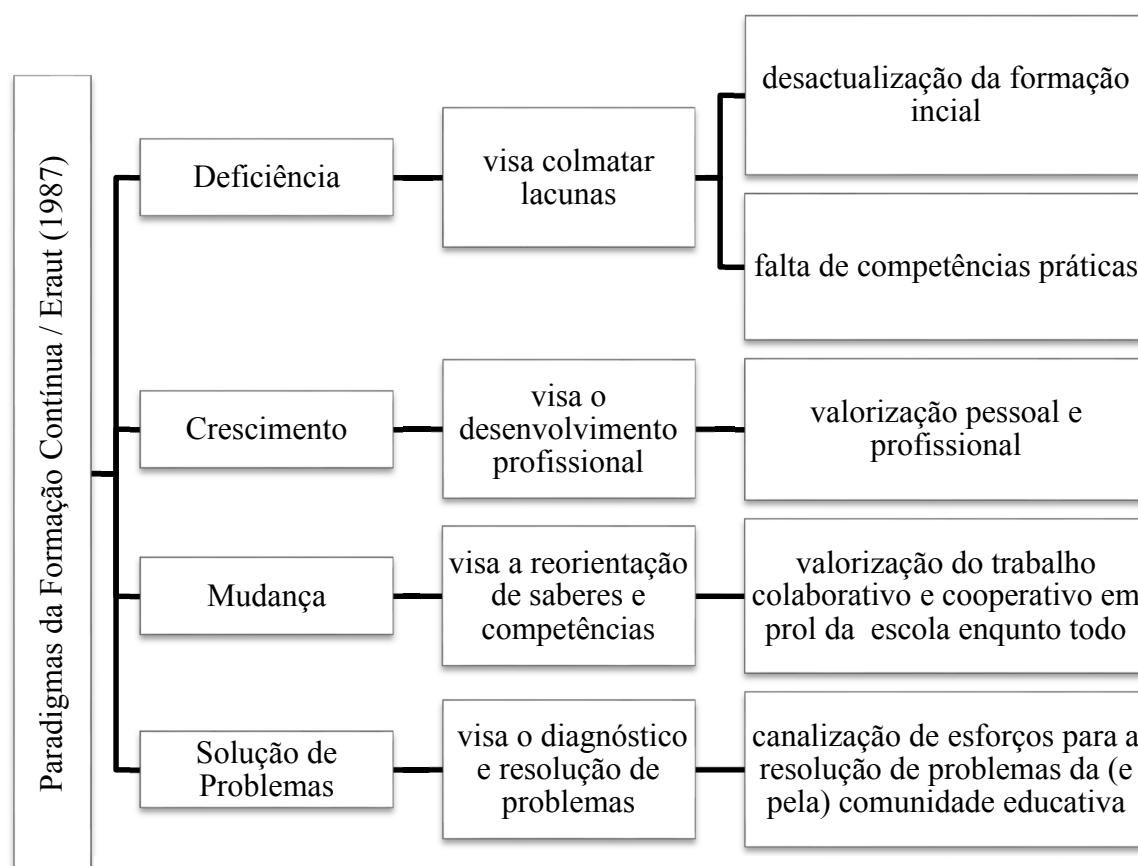
Acresce que, ao falar de formação de professores, é necessário ter em conta o referencial da carreira docente. Na verdade, é no contexto desta que surge a formação inicial e contínua. A formação inicial que conduz à entrada na carreira caracterizada pela descoberta e pelo entusiasmo próprio de tudo o que se inicia, mas, também, pela procura da estabilização que conduz a uma maior disponibilidade para a experimentação e diversificação de técnicas e posteriormente a necessidade, consciente ou não, de mudança de questionamento que conduz a transformações pessoais e consequentemente profissionais (Ponte, 2002a; Santos, 2003).

[Desta forma] o conteúdo tende a relacionar-se com a vida quotidiana e com os acontecimentos mundiais, com as questões e preocupações de professores e crianças; a relevância, o interesse e a curiosidade são tidos em consideração; as diferenças individuais são importantes, na medida em que as crianças são levadas a desenvolver as suas capacidades únicas e comuns. O conhecimento cresce e alarga-se quando partilhado, de tal modo que a aprendizagem em colaboração e por descoberta decorrem da premissa de que o conhecimento é construído socialmente (Berger e Luckmann, 1966) e o essencial a reter da ação é que as pessoas aprendam fazendo (Dewey, 1916). (Holly, 2007)

2.1. Paradigmas da Formação contínua de professores

Tal como se encontram arquétipos concetuais, paradigmas, que marcam genericamente a formação de professores, estes também existem no domínio mais específico da formação contínua de professores.

Segundo Eraut, referenciado nas obras de Ribeiro & Ribeiro, (1989) e de Pacheco & Flores (1999), a formação contínua de professores poderá ocorrer segundo quatro paradigmas: (i) deficiência, (ii) crescimento, (iii) mudança e (iv) resolução de problemas (Figura 10).



Adaptado de Pacheco & Flores (1999)

Figura 10 – Paradigmas da formação - Eraut (1987)

Observa-se uma incidência paradigmática assente em dois eixos: um de cariz pessoal e outro de cariz profissional (figura 11). No entanto, relembra-se o pensamento de Feiman-Nemser, (1989), relativamente à dificuldade de qualquer paradigma subsistir em estado puro sem inter-relações. Na verdade, a sua transfiguração para o domínio prático faz com que se verifiquem convergências entre eles aquando da aplicação em campo, como se observa na figura 11.

Falar de formação contínua é falar de desenvolvimento profissional; a alteração de terminologia que se tem verificado nas últimas décadas impõe reflexão sobre este conceito. São vários os autores que, segundo Flores (1998), consideram a terminologia de formação contínua redutora, alegando que, na verdade, este termo apenas abrange a dimensão do contexto organizacional, respondendo sobretudo às necessidades do sistema, dando ênfase a uma conceção formativa associada à transmissão passiva de conhecimento em que o formando passa a estar em segundo lugar em vez de estar em primeiro (Ponte, 1998).

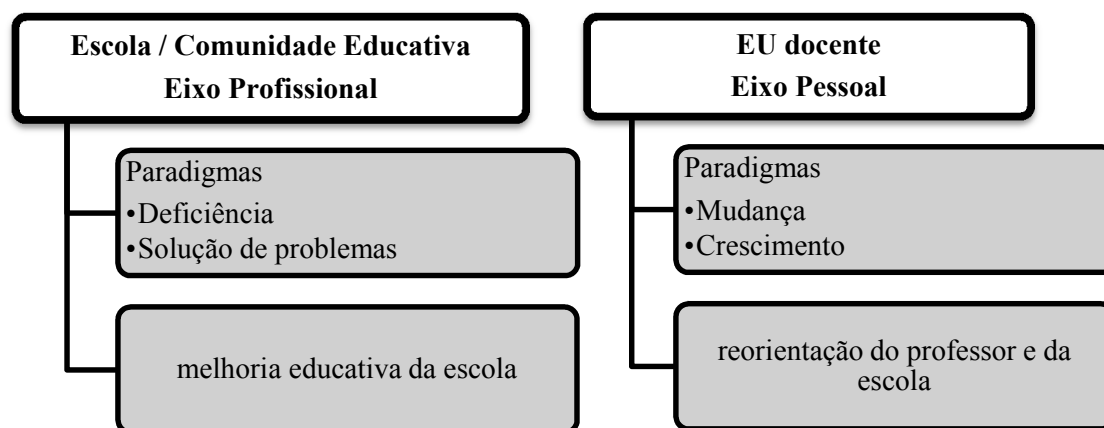


Figura 11 – Relação Paradigma/eixo de ação

Esta ideia coloca a formação contínua num processo evolutivo em que o sujeito desenvolve várias valências do ponto de vista profissional e tem subjacente um conceito determinante, o de profissionalidade, que segundo Roldão (1998) se desenvolve em torno de quatro eixos: (i) a tipicidade da atividade desenvolvida, (ii) o saber alcançado, (iii) o grau de poder de decisão que detém e (iv) no saber transformado fruto da reflexão e da tomada de decisões, o que segundo a mesma autora se afirma pela derivação de três pressupostos, de entre os quais se sublinha o de que “qualquer profissionalidade incorpora a sua história e interage com quadros sociais dinâmicos e evolutivos” (*idem*, p. 45). Justifica-se, assim, a ideia de construção do professor pela sua composição holística num processo evolutivo em resposta aos estímulos exteriores e interiores que conduzem ao questionamento, transformação, inovação e alteração.

[Com efeito] este saber não pode ser assimilado ao mero domínio de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos curriculares, nem reduzido aos conhecimentos científicos relativos aos conteúdos curriculares e metodológicos do campo das ciências da educação, ainda que os exija e muito (...) o saber educativo inclui e é feito de todos esses elementos, sem poder dispensar nenhum, e sem se reduzir à lógica aditiva das partes que o integram. Consiste antes na mobilização complexa, organizada e coerente, de todos esses saberes em torno de cada situação complexa, organizada e coerente, de todos os saberes em torno de cada situação educativa concreta, no sentido da consecução do objetivo definidor da acção profissional. (Roldão, 2004, p. 102)

Ao longo deste desenvolvimento profissional verifica-se uma alteração face ao entendimento da profissão e à sua abordagem do ponto de vista pessoal e profissional,

trazendo ao sujeito uma visão muito mais real do seu contexto (Flores, 1998), fruto da “tendência inata do indivíduo para o desenvolvimento (...) no qual as conquistas alcançadas (...) não são nunca definitivas [pois advêm] de saberes do ‘ser’ e não do ‘ter’, próximas, (...) do processo de mudança do ser” (Miranda, 2001, p. 109).

Dois caminhos complementares se apresentam, quanto à polissemia do termo. Um que orienta para o saber/saber e saber/fazer pretendendo, aqui, buscar um maior desenvolvimento quanto à performance técnica do desempenho da função do sujeito entrando no domínio da formação vocacional (Tight, 1996 citado em Silva, 2003). Outro, mais completo, que direciona para a formação global, fazendo afluir a si os vários saberes: saber/saber, saber/fazer e saber/ser onde o sujeito se assume como um todo em permanente (re)construção assumindo os caminhos que deseja e considera necessários de acordo com a sua evolução (Santos, 2003), numa perspectiva de que a aprendizagem será “tanto mais profunda quanto envolver o indivíduo enquanto um todo” (Miranda, 2001, p. 111).

Apresenta-se um panorama em que a formação poderá ser mais orientada, (i) para a melhoria da escola como forma de ajuste ao local de trabalho numa conceptualização estandardizada de como se faz, ou seja, conduzida pelos paradigmas da deficiência ou resolução de problemas, ou (ii) numa outra perspectiva, orientada para a reflexão indutora de indagação que conduz a uma mudança interna do sujeito e, conseqüentemente, externa pela sua nova e (re)construída forma de estar, ser e agir. Executam-se os paradigmas de mudança e crescimento onde a intervenção é significativamente mais profunda devendo ir muito além da formação académica e pedagógica do professor, devendo envolver todas as preocupações internas ao desenvolvimento profissional mas, também, a reflexão e a investigação (Borba, et al., 2006). Segundo Arends (1995), esta evolução estrutura-se em torno da aquisição, por parte do professor, de uma capacidade crítica face aos processos do ensino e da aprendizagem tal como se apresenta na figura 12.

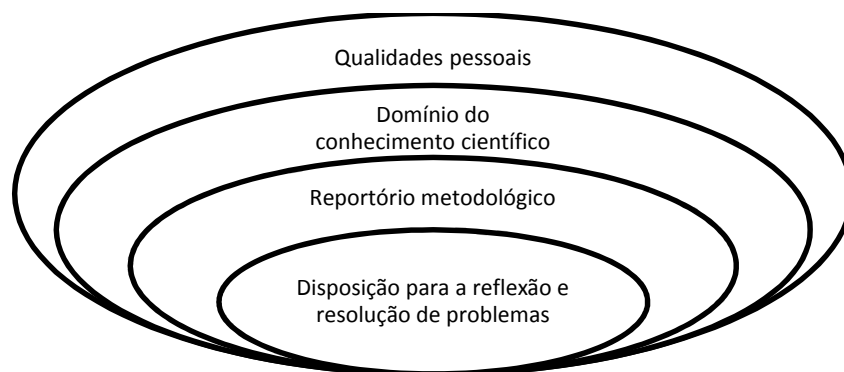


Figura 12 - Perspetiva holística da formação do professor no contexto de desenvolvimento profissional segundo Arends (1995)

A nova realidade e as novas exigências de aprendizagens, onde se enquadram as de carácter formativo contínuo, deparam-se com a emergência de novos paradigmas educativos.

[Consta-se que] alterar paradigmas educacionais não é fácil, mas é com a sua alteração que se provocam as verdadeiras mudanças. Os sistemas educativos, no sentido de responder aos novos desafios de mudança, são obrigados a diversificar a oferta educativa, quer nos seus paradigmas filosóficos, quer nos seus paradigmas processuais e metodológicos. (Gaspar, 2001, p. 69)

Estes procuram ir ao encontro de uma realidade mais complexa e cientificamente mais exigente (Morin, 1921) identificando competências mais globalizantes onde a informação e o conhecimento chegam até nós, de forma cada vez mais rápida (Gaspar, 2001) justificando o surgimento de “novos modelos formativos que provocam, naturalmente, reformulações de componentes básicas dos processos de formação e de aprendizagem” (*idem*, p.68)

Para Morin (1921), a complexidade atribuída à ciência é uma falsa questão que quer afastar a reflexão, remetendo de imediato para a necessidade dessa complexidade no provir do desenvolvimento numa postura transdisciplinar:

a procura da explicação no movimento retroativo (...) [dos]processos (...) (partes todo, todo partes) anuncia-nos uma primeira introdução da complexidade no nível paradigmático (pois, (...), a complexidade não deve ser respeitada no nível dos fenômenos para ser escamoteada no do princípio de explicação: é no nível do princípio que a complexidade deve ser revelada (*idem*, p. 260)

A complexidade deverá resultar de um conhecimento progressivamente mais indagador e crítico fruto das nossas preocupações internas em prol das externas que rodeiam,

[pois] de fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões: assim, como acabei de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc. (Morin, 1921, p. 177)

Portanto, o paradigma da complexidade de Morin assenta no conhecimento da relação todo/partes e partes/todo de onde sobressaem 3 pontos: (i) o todo é mais que a soma das partes, (ii) o todo é menos que a soma das partes e (iii) o todo é mais que o todo (*idem*, p. 261). Na verdade este paradigma deriva da existência de opostos que, segundo Morin, deverão ser tratados segundo uma proposta ética que os medeie, uma vez que a realidade é constituída por todos eles (Pereira, Pereira, & Carrão, 2008).

Este paradigma, transportado para o plano educacional, conduz a uma dimensão do ser enquanto todo constituído por partes, ou seja,

para se manter a racionalidade não se pode ignorar as múltiplas dimensões do ser humano (...) uma característica do pensamento complexo é reconhecer a impossibilidade e a necessidade de uma totalização, de uma unificação, de uma síntese, ao mesmo tempo que crê no inacabado de todo o conhecimento (*idem*, p. 4).

Logo, o sujeito se completa através das suas experiências pessoais, uma vez que a sua construção se faz pela convergência de ideias contrárias num patamar que se crê poder ser harmonioso enquanto ferramenta de crescimento que se efetiva no processo de compreensão (*idem*. p. 9). Desta forma a aprendizagem apresenta-se como

a conjunção do reconhecimento e da descoberta; o homem precisa aprender a pensar de forma complexa, levando em conta que os problemas devem ser colocados, tratados e incorporados nos grandes desafios culturais, políticos, profissionais e científicos (*ibidem*)

Pode-se desta forma, verificar que a emergência deste novo paradigma prevê uma visão holística da aprendizagem contínua ao longo da vida o que reorienta a formação contínua para se organizar em torno de uma visão sistémica global. (Ferreira, Carpim, & Bebens, 2010).

2.2. Modelos de Formação Contínua

La noción de modelo es bastante ambigua en el campo de la educación. No hay un modelo mejor que otro. Cada uno elegirá aquél que sea mejor para él. En pedagogía y en formación es interesante tener varios modelos y permitir a docentes y formadores adoptar el modelo que sea más conveniente para su situación particular²⁵ (Ferry, 1997, p. 2)

O intuito dos modelos de formação é o de orientar educativa e pedagogicamente, segundo preceitos teóricos inclusos nos paradigmas existentes, um conjunto de princípios que adaptados aos contextos, permitam responder às necessidades dos docentes.

Estas necessidades, às quais se acrescentam preocupações, podem dividir-se em dois meridianos, conduzindo a duas linhas de formação contínua de professores; uma de cariz generalista que tenta dar resposta às grandes questões da formação e outra de carácter mais particular onde se tenta aplicar essas respostas aos particularismos dos contextos encontrados (UNESCO, 1972).

Na prática, pode-se observar, tal como Pacheco & Flores (1999) referem, a existência de 3 domínios: (i) pessoal, de autoconhecimento; (ii) profissional, no domínio da satisfação pessoal da progressão da carreira; e (iii) organizacional, perspetivando um maior índice de inserção no contexto das mutações ocorridas.

Verifica-se, então, que a formação contínua de professores, tal como Dias (1982) declara no contexto da educação de adultos, pode e tem vindo, efetivamente, a concretizar-se de modos diferentes tentando responder aos distintos desafios geracionais e, ao mesmo tempo, retorquindo às exigências inerentes e às vivências particulares de cada um dos lugares a que está associada, pois a complexificação da prática pedagógica procurou soluções em novos horizontes.

²⁵ A noção de modelo é bastante ambígua no campo da educação. Não há um modelo melhor do que o outro. Cada um vai escolher o que é melhor para si. Em pedagogia e na formação é interessante ter vários modelos e permitir que professores e formadores possam adotar o modelo que melhor se adequa à sua situação.

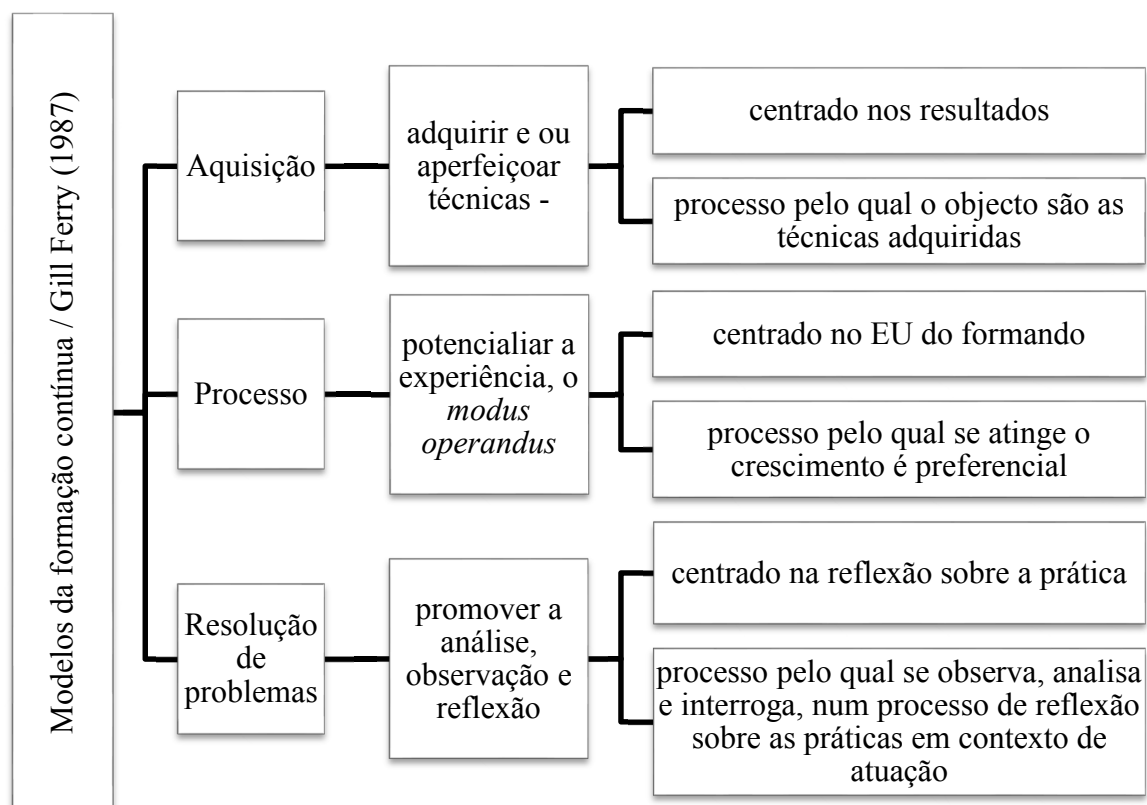
A este respeito, Nóvoa (2001, entrevista - questão 3 e 6) revive a ideia de que “o desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade” pois a escola não deverá ser entendida como mero espaço físico onde se ensina, mas “como o lugar onde se (...) aprende”. Para a concretização desta aprendizagem é fundamental que o professor reflita sobre a sua prática, “uma reflexão partilhada entre os colegas” no sentido de reconhecer essa necessidade de formação, uma vez que a “formação depende do trabalho de cada um” na medida em que “formar é formar-se”; conduzindo à ideia de que “conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação”.

Relativamente aos modelos de formação contínua de professores, constata-se a existência de várias propostas.

Nóvoa (1991 citado em Pacheco & Flores, 1998) delimita-os a duas áreas: (i) os modelos estruturantes ligados ao ensino tradicional e comportamentalista e (ii) os modelos construtivos que se ajustam a uma visão reflexiva onde o formando intervém no seu processo de formação por meio de uma atitude investigativa e reflexiva. Já Formosinho (1991 citado em Pacheco & Flores, 1998) alarga a dimensão da formação contínua a 7 (sete) domínios acabando, no entanto, por reconhecer dois como essenciais e que podem constituir-se em modelos: (a) o modelo centrado nas escolas e (b) o modelo de parceria social.

A este respeito Ferry (1987, citado em Pacheco & Flores, 1999) considera que a formação contínua se orienta segundo três modelos referenciais: (i) aquisições, (ii) processo e (iii) situação (resolução de problemas) deixando de parte as comuns preocupações com metas, conteúdos ou estrutura da formação.

Tal como se observa na figura 13, cada um dos modelos propostos por Gill Ferry assenta num eixo de intervenção distinto.



Adaptado de Pacheco & Flores (1999)

Figura 13 – Modelos de formação contínua segundo Ferry (1987)

O modelo de aquisição gira em torno dos conteúdos a transmitir e por conseguinte a adquirir. Este modelo formativo é pensado em prol dos conteúdos a lecionar no sentido de aperfeiçoar conhecimentos, técnicas e competências (Pacheco & Flores, 1999). O sucesso ou insucesso, deste modelo, será verificado pela mensurabilidade das técnicas adquiridas e dos conhecimentos renovados.

Já o modelo de processo centra-se na capacidade de adaptação do formando às situações do ponto de vista da apropriação das estratégias utilizadas tendo em atenção os conteúdos, privilegiando, também, a experiência de cada formando (*ibidem*). No contexto deste modelo de formação contínua observa-se a aplicação de técnicas que revelam a adequação e transformação de processos às necessidades observadas. Ao formador caberá a tarefa de criar situações onde o formando terá de desenvolver respostas adequadas e onde a sua experiência adquirida se traduza numa mais-valia.

O formador não é um especialista ou distribuidor de conhecimentos, mas um facilitador, um desencadeador do processo de formação, do sujeito que se forma. (...) a relação teoria/prática não é da ordem de aplicação mas da ordem da transferência. O momento de formação é um lugar de reflexão sobre as

práticas da teoria, onde também se modificam as práticas. (Correia, 2008, p. 4)

A proposta de modelo de Ferry centrada na resolução de problemas contempla, essencialmente, a problematização ativa sobre as práticas. Este modelo sublinha a importância da reflexão pela observação dessas práticas onde o formador assume o papel de mediador/facilitador, enfatizando o de observador. Nesta lógica os conteúdos curriculares são um meio para atingir um fim e podem-se (re)construir no contexto do trabalho que se pretende desenvolver e em prol do caminho que a reflexão/problematização necessitem de percorrer (Correia, 2008).

Importará sublinhar o pensamento de Ferry (1997, p.3) registado em: “cuando hablamos de formación profesional tratamos de formación práctica”²⁶ pelo que, “cuando se habla de formación docente es obvio que se trata de una formación en las prácticas de la enseñanza.”²⁷ Assim, “cuando se habla de prácticas se designa lo que se hace, lo que se produce. Lo que se hace y lo que se produce es siempre una transformación”²⁸. Este pensamento é tanto mais importante quanto a alteração verificada decorrente do modelo de formação contínua adotado e da sua relação com o domínio da prática.

Encontram-se, entretanto, várias perspetivas de formação, defendidas por autores diferentes. No quadro 9 é perceptível a variedade de modelos de formação que, na maioria, integram três momentos que contemplam a (i) aprendizagem teórica, (ii) a adequação da teoria à experiência prática adquirida e (iii) a apropriação, transformação e aplicação refletida de novas práticas.

Consequentemente, a importância da formação contínua de professores inscreve-se na concretização de vários objetivos. Segundo Pacheco & Flores (1999), esta assume-se como fundamental no sentido de desenvolver as várias valências do professor dentro da dinâmica do desenvolvimento pessoal e profissional. É, pois, fundamental que os professores reconheçam a sua necessidade, manifestem as suas opiniões e façam ouvir os seus anseios no sentido de construir um diálogo alargado e reflexivo que congregue vários interesses, apresentando um horizonte suficientemente alargado que possibilite o engajamento de várias soluções consoante os vários problemas e carências detetadas.

²⁶ Quando falamos de formação profissional, falamos de formação prática.

²⁷ Quando se fala de formação docente fala-se da formação na área das práticas do ensinar.

²⁸ Quando se fala de práticas, estamos a referir-nos ao que se faz, ao que se produz. O que se faz e o que se produz é sempre uma transformação.

Quadro 8 – Outros modelos de formação contínua de professores

Pacheco & Flores (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Modelo Administrativo</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Enquadra-se no contexto do desenvolvimento do sistema educativo • <u>Modelo Individual</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Enquadra-se no contexto das necessidades individuais dos professores • <u>Modelo de Colaboração Social</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ Enquadra-se no contexto do desenvolvimento profissional do professor fazendo convergir o conhecimento teórico e prático
J. A. Correia (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Modelo de formação Negociada</u> → Reprodução <ul style="list-style-type: none"> ○ Nas especificidades do Saber-fazer • <u>Modelo de desenvolvimento pessoal</u> → Adaptação <ul style="list-style-type: none"> ○ Projeção nas necessidades e valorização da experiência • <u>Modelo de análise e transformação prática</u> → Mudança <ul style="list-style-type: none"> ○ Apropriação de saberes, atitudes e competências adaptadas à função
Adaptado de Pacheco & Flores (1999) e Correia, Lopes & Matos (1999)	

Se a formação contínua, numa perspetiva de desenvolvimento profissional, tem por objetivo responder às necessidades dos professores, então deverá aplicar-se segundo modelos, que podem confluir entre si mediante a estruturação que a formação apresentar e em face das necessidades apresentadas (Ponte, 1998).

Fruto das preocupações com a qualidade do ensino, que dinamizou grandemente a reflexão no domínio da formação de professores nas últimas décadas, sobretudo no que diz respeito à formação contínua (Seixas, 2005) assistiu-se, simultaneamente à diversificação de técnicas de concretização prática dos modelos de formação em função das novas necessidades dos formandos. Assim, tal como se pode observar no quadro 10, é possível estruturar a formação contínua de professores de vários modos: (i) formação em grupo, (ii) formação individualizada, (iii) formação diferenciada e (iv) formação personalizada (Harris, 2002).

Quadro 9 - Formas de aplicação prática dos modelos de formação contínua

em grupo	individualizada	diferenciada	Personalizada
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos fixados pelo formador e/ou instituição • O formador assume-se como transmissor de conhecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos com base num referencial de formação • Os formandos delineam o seu 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos fixados pelo formador e/ou instituição e pelo formando • Os formandos têm momentos de formação 	<ul style="list-style-type: none"> • Centrada no sujeito • Percurso individualizado de auto-formação • Formador é um acompanhante

<ul style="list-style-type: none"> • Todos os formandos percorrem o mesmo caminho 	<p>percurso de formação</p> <ul style="list-style-type: none"> • O formador presta assistência técnica 	<p>direcionados às suas necessidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • O formador conjuga dinâmicas de grupo com dinâmicas individuais 	
<ul style="list-style-type: none"> • O mesmo percurso no mesmo tempo 	<ul style="list-style-type: none"> • Percursos diferentes em tempos diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> • O mesmo percurso em tempos diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Percursos diferentes em tempos diferentes
Adaptado de Correia (2008), Harris (2002) e Pereira (2007)			

A literatura existente, sobre formação de professores e desenvolvimento profissional, é profícua e não obstante as diversas linhas de orientação e a complexidade de conceitos é aceite a importância, desta temática, no contexto de um exercício de funções docentes conscientes e responsáveis pautadas pela reflexividade e contínua maturação. O mesmo acontece relativamente à formação contínua.

resultado das inúmeras transformações que têm vindo a afectar o mundo laboral, em geral, o objetivo parece ser o de uma aprendizagem constante no próprio trabalho, tornando-se a autoformação uma parte normal da vida profissional do docente. (...) A formação contínua, enquanto uma das etapas (a mais longa) do desenvolvimento profissional do professor, deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo (...) investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa. (Seco, 2002, p. 164)

Não restam dúvidas, quanto à pertinência da formação contínua enquanto meio capaz de potenciar respostas mais adequadas às necessidades dos alunos e da escola pela promoção de sinergias pessoais e profissionais em benefício último de todos os agentes da comunidade educativa (Casanova, 2013, p. 01). É tal como Perrenoud (1998) mostra, o caminho para a aquisição e desenvolvimento de competências essenciais aos professores em benefício do sistema educativo.

3. A formação contínua de Professores enquanto processo bivalente de aprendizagem e socialização

A emergência de uma consciência globalizante contemporânea surge essencialmente depois da 2ª Guerra mundial, trazendo uma dimensão global do mundo e das preocupações que ele encerra (Steger, 2003). A educação é apontada como forma de conquistar o desenvolvimento reconhecido necessário.

A globalização e a sociedade de informação, quer enquanto processo horizontal (de sociedade para sociedade), quer enquanto processo vertical (do indivíduo para a sociedade), modificam e intensificam as relações sociais, seja pela convergência ou pela divergência de pensamentos que produzem.

No domínio da educação assistiu-se a uma crescente europeização dos sistemas educativos assentes em conceptualizações europeístas com origem nas diversas organizações internacionais como a OCDE ou a UNESCO onde “a agenda política nacional para a educação [passa a ser] globalmente estruturada, verificando[-se] conexões fortes com relações supranacionais e globais” (Antunes, 2008, p. 16).

É verdade que este diálogo global educativo consolida a ideia da educação como alavanca de mudança comportamental que deverá operacionalizar práticas de desenvolvimento necessárias à global aquisição de conhecimento, porém é preciso lembrar que a globalização não é uma realidade ao alcance de todos e por isso mesmo os valores que preconiza não são tão globais quanto se pode pensar de imediato. Hargreaves, (2003) alerta precisamente para isso ao citar Soros (2002):

a globalização tem um lado negativo...Muitas pessoas, particularmente nos países menos desenvolvidos, foram prejudicadas por ela sem serem apoiados por uma rede de segurança social; muitas outras têm sido marginalizadas pelos mercados globais... A globalização [também] tem provocado uma distribuição errada dos recursos entre bens privados e públicos (Hargreaves, 2003, pp. 17,18)

Neste contexto a socialização surge como motor fundamental de comunicação e integração, por isso mesmo indissociável da escola. A este respeito, Delors, et al. (1996) reconhecendo a importância desta dimensão pede que se retomem as responsabilidades sociais quando diz que “as instâncias básicas e estáveis da socialização como a família e a escola são reconvocadas a reassumir o seu papel nuclear na implementação dos alicerces duradouros da sociedade do futuro” (*idem*, p. 222). A socialização e a comunicação tornam-se determinantes mediante a complexidade das relações que se operam na

sociedade, quer pela vasta tela multicultural quer pelos problemas sociais crescentes, que perigam a equidade, pela discriminação a que conduzem. Mais do que nunca a escola afirma-se como um espaço primordial para a difusão de práticas que visem a promoção da coesão social (Delors, et al., 1996). Este desafio, social e escolar, faz com que os docentes tenham que evoluir nas suas formas de socialização, pelo que, conseqüentemente terão de refletir no desafio que a escola enfrenta como constante motor de socialização. Nesse sentido a formação de professores, quer inicial quer contínua, desempenha um papel determinante, pela dinâmica que deverá incutir aos professores enquanto profissionais resilientes nas suas tentativas de produzir “culturas resistentes à exclusão (...) reinventa[ndo] a cada etapa novos e mobilizadores papéis sociais” (*idem*, p. 224)

É verdade e constata-se, diariamente, que a escola e os sistemas educativos são cada vez mais pressionados pela diversidade de contextos que vão emergindo pelo que é urgente aprender a lidar com essa diversidade através de uma linguagem social transversal aos vários grupos humanos existentes e às suas diferentes experiências de vida (Delors, et al., 1996). A bivalência EU/OUTRO passa a existir de forma mais forte e exigente. A interação pressupõe planeamento, exige o cultivo da atitude de aceitação para atingir a cooperação que conduza à colaboração. Características que passam a deter um papel importante, senão determinante, na compreensão do EU e do OUTRO numa confluência de identidades: individual e coletiva.

Perante isto, não há dúvida de que a formação contínua, enquanto instrumento de evolução pessoal, organizacional e profissional deverá operacionalizar-se, também, segundo esses objetivos de socialização, devendo procurar promover um avanço no crescimento económico que se projete estruturalmente no desenvolvimento pessoal e profissional dos vários intervenientes da educação, passando transversalmente pelo entendimento (i) do contexto escolar, (ii) do saber docente face às necessidades do lócus escolar e (iii) da experiência profissional de cada um (Albuquerque, 2006).

Este desafio prende-se com a capacidade de habilitar profissionais para intervir nas estruturas organizacionais, de modo a que se concebam sistemas educativos mais inclusivos e se desenvolvam nos alunos competências de inserção na sociedade de que fazem parte valorizando a justiça social e a equidade de oportunidades (Fullan & Hargreaves, 1991). Será, então, necessário que “o processo formativo que acontece na escola se dê por meio da prática reflexiva coletiva, construída em grupo, em que os

professores, juntos, identifiquem os problemas e tentem resolvê-los.” (Albuquerque, 2006, pp. 6-7)

Nesta perspectiva, a análise e a reflexão são processos essenciais à socialização e moldam uma forma de entendimento global. A formação contínua de professores assume-se como espaço privilegiado dessa construção uma vez que é pela formação contínua de professores que se

aprende [que] viver junto consiste no esforço coletivo pelo aprimoramento e desenvolvimento de si, do outro e do conhecimento historicamente situado. É exatamente por esta responsabilidade interpenetrante do professor que a leitura de sua realidade solicita posicionamentos bem definidos que seguramente contribuirão para sua formação continuada (Lima, 2010, p. 63)

Tal equivale a dizer que a formação contínua de professores é uma forma de comunicação, uma vez que cria vínculos entre profissionais com referências comuns. Pelo diálogo com os seus pares, o docente amplia as áreas da sua intervenção reflexiva, reclamando novas formas de estar que se fundamentam em novas necessidades de aperfeiçoamento profissional, mas, também, de bem-estar pessoal e profissional (Delors, et al., 1996).

Em virtude de uma visão estrutural mais vasta afirma-se a tendência de fazer confluir o domínio educacional e o domínio social. Neste patamar, deixam de existir padrões fixos de categorias de saberes passando a ser necessário e urgente saber agir perante os particularismos de cada um numa visão globalizante que se quer regida por valores morais e éticos do ponto de vista social, antropológico, político, social, filosófico, cultural.

Importa sublinhar que apesar de o acesso às tecnologias de informação ser encarado como uma forma de grande abertura ao mundo (*ibidem*), existem situações onde se criaram barreiras difíceis de transpor como em alguns países com situações difíceis de gerir (Hargreaves, 2003). A ajuda que a maioria destes países teve, a partir da década de 80, assentou em programas de escolarização básica visando o aumento dos índices de alfabetização essenciais à sobrevivência internacional política e económica dos países emergentes, porém, as condições em que aconteceu essa expansão da alfabetização negligenciaram, em muitos casos, o acesso às tecnologias e as qualificações dos professores (*ibidem*).

A prioridade foi para a formação de professores, (numa primeira etapa no domínio da formação inicial e posteriormente, na dimensão da formação contínua), no sentido de

assegurar que a escola – fulcro dos sistemas educativos – dinamizasse a socialização dos indivíduos do ponto de vista pessoal e profissional. Apostava-se na mobilização de interesses que contribuíssem para o desenvolvimento político, económico e social das sociedades visando a inclusão dos seus cidadãos pelo acesso ao ensino nas suas variantes (Delors, et al., 1996).

É fundamental perceber que a formação contínua de professores, enquanto processo bivalente – pessoal e profissional – que capacita os docentes a estar consigo numa relação íntima de introspeção e conseqüentemente com os outros numa perspetiva relacional de sociabilização. Poderão questionar reflexivamente sobre ações, ponderando os seus objetivos e concretizações, avaliando de forma constante, *insights* e *outcomes* visando uma maior adequação das soluções aos problemas encontrados, permitindo neste processo de socialização um “maior compromisso com os meios sociais mais desfavorecidos e marginalizados, [podendo] contribuir para a melhor inserção dos jovens e adolescentes na sociedade” (*idem*, p. 27).

A formação contínua de professores, podendo categorizar-se em formal e informal, ocorre do ponto de vista da socialização associada ao processo formal, pelo que está aliada a estruturas e organismos de caráter coletivo, que deverão munir-se de modelos que promovam a reflexão sobre problemas reais recorrendo privilegiadamente à dinâmica saber-fazer (Albuquerque, 2006). Desta forma, enquanto processo de socialização a formação contínua surge, como um processo de socialização secundário especializado cujo objetivo é o de capacitar o sujeito em contexto de formação a interagir em realidades diferentes e contrastantes com aquelas em que se insere desde a sua própria socialização primária (Finkler, Caetano, & Ramos, 2009).

Capítulo II – A formação de professores em países em vias de desenvolvimento

A nova ordem mundial, decorrente do fim da 2ª Guerra Mundial, baseia-se num pressuposto de ações de cooperação e boa vontade entre os países. Com base neste pressuposto, a UNESCO assume a educação como “um processo de vida social por intermédio do qual os indivíduos e grupos sociais aprendem a desenvolver conscientemente, no seio e em benefício das comunidades nacional e internacional, o conjunto das capacidades pessoais.” (UNESCO, 1974, pp. ponto 1, alínea a).²⁹

Deste modo a UNESCO reconhecia a importância da educação como instrumento de promoção dos objetivos enunciados na Carta das Nações Unidas, na constituição da UNESCO e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, não obstante, admitia paralelamente que o impacto da UNESCO ainda estava aquém do desejado, sendo que muitas vezes os seus programas eram desajustados da realidade, não indo ao encontro das necessidades reais. Esta constatação firmava-se na grande distância que existia entre os ideais de equidade, justiça e liberdade e a realidade quotidiana vivida por tantos (*ibidem*). Assim, recomendava-se em 1974 e em prol de um conjunto de medidas que eram, então, reconhecidas urgentes de implementar, que as disposições da UNESCO fossem objeto de discussão refletida pelas autoridades, organismos, organizações, comunidade civil, estudantes e encarregados de educação de forma a promover um mundo mais igualitário. A UNESCO atribuía à educação um papel determinante, na medida em que esta passaria a ser entendida como agente concretizador da cooperação, da paz internacional, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais como elementos chave no que deveria passar a chamar-se de “educação internacional” (*idem*, alíneas a), b) e c)). Esta concretizar-se-ia pela “aprendizagem, formação, informação e ação” (*idem*, ponto 5) em busca de uma mais proficiente inclusão e igualdade dos mais desfavorecidos promovendo, nestes, a aquisição de competências que viabilizassem o desenvolvimento de “qualidades, aptidões, e capacidades” (*ibidem*) capazes de operacionalizar objetivos de manutenção necessários aos processos de formação visando a viabilização dessas aprendizagens.

No entanto, em 1990, a declaração mundial sobre educação para todos, logo no seu preâmbulo, afirma:

²⁹ Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais.

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; - mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990, p. 1)

Os objetivos não se haviam atingido e a desigualdade de oportunidades e a falta de equidade continuaram, na década de 90, a fazer-se sentir no domínio na educação mundial. Assim, foram vários os encontros ³⁰ de onde saíram recomendações no sentido de intensificar ações que viabilizassem a instrumentalização da educação enquanto meio de promover liberdades e direitos fundamentais. Neste contexto afirma-se como imprescindível uma responsável e eficaz formação de professores (inicial e contínua), acabando esta por ser tema central de discussão em 1996, reafirmando-se a ideia de melhorar “a qualidade das respostas” por meio de uma intervenção reflexiva da sociedade civil (Cristina & Silveira, 1999, p. 448). Não obstante e contrariamente ao esperado – partilha de consensos materializados em práticas públicas que promovessem a equidade no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem – (*ibidem*) em 2008 a inquietação continua a ser grande face aos resultados apurados entre 1990 e 2007 (UNESCO, 2007). A equidade da aprendizagem não foi atingida, os cortes na educação produzidos pelos estados são preocupantes, o número de crianças que abandonam a escola é elevado, as competências adquiridas estão muito aquém das necessárias e proclamadas pelas políticas

³⁰ 1990 – Educação para todos – recomendações baseadas na conferência de Jomtien; 1994 – Educação para o entendimento internacional – recomendações baseadas na conferência internacional de educação de 1974; 1996 – Formação de professores em um mundo de mudança – recomendações baseadas na condição do professor de 1966 assinadas pela UNESCO e OIT (Cristina & Silveira, 1999, p. 443).

educativas mundiais, a escola como elemento socializador e diminuidor de desigualdade social é uma ação difícil e nem sempre realizada de forma adequada. Os anos foram passando e não obstante os avanços que se registaram, no domínio da educação, em tantas partes do mundo, nos países em vias de desenvolvimento persistem ainda graves problemas relacionados não só com a qualidade de educação mas, também, no que respeita ao seu acesso (*ibidem*).

Em muitos locais a falta de professores condicionou, e continua a condicionar, o sucesso das políticas educativas quanto aos objetivos de desenvolvimento do milénio bem como aos objetivos de educação para todos até 2015 (Beutel, 2012). Muitos são os países que tentam ultrapassar este problema contratando professores não formados no sentido de garantir que as escolas tenham professores para todas as turmas (*ibidem*). Ainda assim, esta solução não parece responder às necessidades do ensino. Na verdade, o uso sistemático de professores sem formação inicial conduz a outro tipo de questões, nomeadamente sobre a qualidade do ensino oferecido. Torna-se evidente a necessidade crescente de programas de formação de professores que contemplem a formação inicial e a formação contínua de professores. É indispensável ter em conta os condicionalismos socioeconómicos dos países em vias de desenvolvimento onde estudos revelam que os “professores tendem a considerar a aquisição de qualificações adicionais primeiramente como uma forma de aumentar a remuneração, dando menor importância ao melhoramento das suas capacidades de ensino” (*idem*, p.7). É, pois, importante, agilizar paralelamente aos programas de formação de professores, meios que permitam a progressão na carreira incentivando e, simultaneamente, responsabilizando os docentes no que respeita aos seus deveres enquanto professores.

A par destas questões, não se pode descurar uma outra realidade que condiciona grandemente o trabalho dos professores e que diz respeito ao elevado número de alunos. As elevadas taxas de natalidade dos países em vias de desenvolvimento e o reduzido número de professores, conduziram os PVD a (i) sociedades com elevado número de crianças em idade de escolarização e a (ii) uma relação desajustada entre número de alunos por professor (UNESCO, 2007) o que no contexto de educação de massas reporta para cenários de turmas com elevado número de alunos.

Assim, o grande “desafio é melhorar a qualidade da educação ao mesmo tempo que a provisão da educação continua a expandir. A qualidade de educação não deve ser sacrificada ainda mais pela quantidade” (Beutel, 2012, p. 07).

Segundo dados fornecidos pela UNESCO (2007), a percentagem de professores capacitados nem sempre é viável, pois existem muitos países cujos dados estatísticos na área da educação não existem. Relativamente aos dados existentes, na África Subsariana, apenas cerca de 15% a 30% dos países apresentam uma capacitação de professores ao nível do ensino secundário.

O objetivo de assegurar a todas as crianças e jovens não só o ensino básico, mas permitir que cada um vá o mais longe possível no processo de ensino, teve, em muitos países, como consequência direta o recrutamento massivo de docentes. (...) Em quase todas estas situações, este recrutamento fez-se com fracos recursos, esquecendo qualificações profissionais, sacrificando a qualidade à quantidade. Como consequência mais visível assistimos à deterioração da imagem social da profissão. Um inquérito da UNESCO de 1996 mostra que o nível de vida dos docentes se deteriorou, quer nos países industrializados quer nos países em vias de desenvolvimento (Serralheiro, 2011, p. 81)

Ainda assim, os dados apontam para uma melhoria significativa, uma vez que nos anos de 2000 e 2001 observou-se um aumento relativamente aos números de professores capacitados por aluno (UNESCO, 2007, p. 87). Diz o mesmo documento, que esta melhoria terá ocorrido devido à implementação de duas medidas: (a) investimentos realizados no âmbito da atualização da formação de professores (b) a substituição de professores não qualificados. Ambas vão ao encontro da tendência das medidas apresentadas ao longo deste século recaindo, indubitavelmente, na qualificação dos profissionais de educação pelo seu carácter essencial para a concretização de um sistema educativo eficaz.

Desta forma, a primeira fase de intervenção passa pelos Estados encontrarem as soluções necessárias para a preparação e habilitação de professores – formação inicial –, incluindo mecanismos de motivação e empenho; outra fase orienta-se para a aquisição e atualização de domínio interdisciplinar, tecnológico, metodológico e didático – formação contínua – esta com uma chamada de atenção clara no sentido de identificar assertivamente os beneficiários, objetivos e estratégias (UNESCO, 2007, parte VII) definindo programas que conduzam à reflexão e práticas conscienciosas sobre o desenvolvimento profissional (UNESCO, 1996).

1. A formação de professores promotora de inclusão no contexto da “Educação para todos”

O conceito de “educação para todos” associado ao de inclusão cresce e expande-se em prol do direito à educação fruto das mutações sociais que transformaram a educação em “educação de massas”, fenómeno que se difundiu e se notabilizou pela explosão das taxas de alfabetização de finais do século XIX, e que se generalizou ao longo do século XX, podendo verificar-se que “o ato de educar se torna um mecanismo de controle (para a burguesia) e de emancipação social (para o povo)” (Andrade, Ruan Duran Neris, Cruz, & Lima, 2012, p. 178) dando um novo dinamismo às relações sociais existentes. A educação deixa de ser um privilégio de alguns para se tornar num direito de todos.

Desta forma, verifica-se que a educação de massas expandiu-se paralelamente ao fenómeno da terciarização da sociedade ocidental e à crescente preocupação com os direitos humanos. A Educação passou a ser uma questão central pelo facto de se assumir, cada vez mais, como um instrumento de desenvolvimento da uma nova sociedade.

Assumindo-se a educação como fundamental ao crescimento das sociedades, torna-se essencial a compreensão do processo formativo do professor para que melhor se responda por meio deste às necessidades do processo de ensino e de aprendizagem em toda a sua amplitude. Neste sentido, a planificação das intervenções visando promover a inclusão caminha a par de decisões no desenvolvimento curricular enquanto estratégias políticas. Em consequência desta necessidade, surgem orientações internacionais no domínio da Educação para Todos (EPT) que servem como linhas orientadoras da discussão e ação que devem envolver para além das entidades que definem as políticas, os professores e os pais no sentido de construir um sistema educativo que responda as exigências atuais. (UNESCO, 2005)

É importante esclarecer que por Educação para Todos entende-se o direito “de (...) todas as crianças [terem] acesso a uma educação básica de qualidade” (*idem*, p. 7) com condições que possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem e de capacidades em todas as crianças em ambiente “inclusivo (...), simpático e acolhedor, saudável e protector” (*ibidem*), ou seja, o conceito de inclusão inerente à intervenção do domínio da EPT diz respeito à definição de estratégias que viabilizem “responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem” (*idem*, p. 9)

Compreende-se, portanto, a importância de definir políticas que possibilitem a concretização destas ações, mas, além disso, que preparem os professores para esta mudança de modo a que sejam eles a operacionalizá-la efetivamente nas suas escolas e salas de aula.

Uma questão surge de imediato, qual o papel que a formação de professores desempenha no processo de inclusão?

A UNESCO clarifica parte desta questão na 48ª conferência sobre educação, ao esclarecer que Educação Inclusiva se deve entender como um princípio orientador geral que se pretende condutor de um desenvolvimento sustentável por meio de uma aprendizagem ao longo da vida que privilegie a equidade e a justiça (UNESCO, 2008).

Desta orientação, e de acordo com Shulman (1986), o professor torna-se elemento central como profissional de educação com um leque de intervenção alargado a várias áreas onde é chamado a desenvolver estratégias inclusivas e interativas numa atitude crescentemente proactiva exigindo a aquisição de novas competências.

A falta de experiência dos professores, nestas situações, faz com que as orientações de uma educação inclusiva se tornem, na prática, muito difíceis de concretizar (Silva, 2007).

A formação contínua deverá, naturalmente, responder às novas necessidades, havendo “factores que fazem emergir a necessidade de recorrer a novos processos, ou de reestruturar os tradicionais, de organização do contexto e das oportunidades de aprendizagem” (Campos, 2004, pp. 16-17) no sentido de os adequar a novos objetivos de aprendizagem na educação escolar, que são segundo o autor: (i) “viver numa sociedade multicultural, inclusiva e tolerante”, (ii) “viver segundo estilos de vida de acordo com desenvolvimento ambiental sustentável”, “lidar com a igualdade de género na família, no trabalho e na vida social” e (iv) “gerir a sua trajectória vocacional” entre outras.

Depreende-se, portanto, que a formação de professores tem de se fundamentar, cada vez mais, num exercício de parcerias entre as escolas, na identificação das suas problemáticas e nas instituições de formação com respostas que visem a adequação de programas formativos a essas mesmas problemáticas (Campos, 2004).

Pretende-se assim, organizar uma rede consistente e sustentável composta por representantes da sociedade civil, que procura actuar junto dos governos, com o intuito de alcançar os grandes objetivos das políticas nacionais da educação, nomeadamente a reafirmação da luta pelo Direito Humano a Educação nos

Países lusófonos (Fundação da Criança e da Juventude, 2011, p. 1º e 2º parágrafos).

Verifica-se, fundamental, que enquanto capacitador social, moral e ético o professor tenha uma constante postura de complexa indagação sobre quem é, do ponto de vista pessoal e profissional, que o conduzirá indubitavelmente a uma aprendizagem ao longo da vida (Campos, 2004).

A formação de professores assume, desta forma, um papel inclusivo, a vários níveis (i) na forma de estar, de ser e de agir, (ii) na forma de se relacionar, compreender e tolerar o outro, e (iii) na absorção de novos horizontes multireferenciais (culturais, sociais, tecnológicos).

Torna-se evidente que a formação de professores, nomeadamente a contínua, opera, no contexto da EDT, um papel importante na promoção de valores e atitudes, na construção de um perfil ético e moralmente correto fundamentais a uma educação inclusiva, igualitária e justa, por isso mesmo é preciso desenvolver uma atitude crítica e reflexiva que se traduza a médio e longo prazo em mais investimento no sentido de promover uma educação de qualidade (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011).

É essencial perceber que “o professor tem de ser um estudante do seu próprio ensino” Kats, (1995, citado em Rodrigues, et al., 2011, p. 103) pelo que será, pois, importante desenvolver uma atitude formativa que opere com realidades complexas e diversas com capacidade de refletir sobre metodologias e estratégias a aplicar quotidianamente. Se a formação inicial de professores não é capaz, por uma questão de tempo, de mostrar todas as faces de uma mesma moeda, a formação contínua permite não só o alargamento de horizontes, mas sobretudo a possibilidade de progredir na construção de um aperfeiçoamento profissional. Este é tanto mais frutífero quanto maior for a partilha e a colaboração: “quando se reflecte em conjunto não se encontra “a” solução, mas avaliamos as soluções possíveis e escolhemos a que nos parece menos má” (*idem*, p. 104).

A inclusão levanta, porém, um grande desafio cuja resposta terá de se encontrar na formação contínua duplamente generalista e específica. Mais específica para que responda de forma mais particularizada às necessidades dos alunos e simultaneamente mais generalista para que consiga lidar com vários contextos diferenciados em sala de aula (Rodrigues, et al., 2011). Desta forma é indispensável que a formação de professores responda à modernidade global vivida em tempo útil para que se efetive uma real inclusão

(Francisco & Machado, 2004). Uma inclusão que em pleno século XXI se faz à luz de uma sociedade, designada de conhecimento e dos particularismos da globalização.

Ainda que os sistemas de educação possam ser diferentes de local para local, compreende-se a relevância que a formação contínua assume em qualquer um deles, quer sejam países desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, dado que “as escolas atuais requerem, com urgência, a Formação Continuada de seus professores, como condição *sine qua non* para conseguirem fazer frente aos desafios que a profissão lhes coloca” (Fundação Carlos Chagas, 2011, p. 13).

Confirma-se a importância das políticas educativas para um desenvolvimento sustentável, no contexto de um mundo globalizado mais justo e promotor de medidas mais equitativas onde todos tenham acesso às mesmas oportunidades. Subentende-se a continuidade de um esforço que não é novo e que vem a (re)afirmar-se por meio de acordos e ajudas internacionais. Sublinha-se a urgência de promover uma educação responsável promotora de sujeitos capazes de se integrarem na comunidade local, nacional e internacional. Esta integração obedece a princípios cada vez mais exigentes, onde saber ler e escrever não basta, é necessária a apropriação de vários saberes e o desenvolvimento de competências de adaptação à mudança.

Os investimentos nos PVD visando a qualificação dos docentes passam pela implementação de programas de formação de professores que aumentem a sua capacitação profissional, dentro de padrões de exigência o que obrigará (i) ao investimento em infraestruturas de carácter público ou privado e (ii) à promoção de modelos formativos adequados às condições especiais de cada um dos cenários possíveis (UNESCO, 2007).

Constata-se que nos PVD, várias agências da ONU, como a UNESCO, UNICEF e PNUD ao lado da OCDE e do Banco Mundial, têm desempenhado um papel fundamental na promoção de políticas educativas de reforço bem como de inclusão. A educação inclusiva é uma obrigatoriedade social na medida em que o século XXI é reconhecidamente tempo de afirmação da aprendizagem ao longo da vida como meio de garantir o desenvolvimento sustentável de cada um, da economia, da sociedade pela harmonia entre todos (Baptista, 2011).

Nos países desenvolvidos da Europa, esta preocupação tem-se concretizado em legislação, (no caso português desde 1997) que prevê a materialização de uma educação inclusiva ancorada no conceito de educação especial. Do ponto de vista da formação de professores, acontece o mesmo, pois conceptualmente a inclusão associa-se, também, à

ideia de educação especial. Tendencialmente a formação de professores nesta área concretiza-se no domínio da formação contínua especializada, a cargo do ensino superior que em Portugal é devidamente homologada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011).

No entanto, nos PVD a realidade é bem diferente. A falta de professores é uma constante e a formação de professores ainda parece ser uma quimera em muitos desses países o que se traduz numa qualidade de ensino muito precária (UNESCO, 2009).

A formação de professores apresenta graves deficiências, não preparando os docentes para o que vão encontrar. Na maior parte dos casos depara-se com sistemas educativos incapazes de produzir professores, com currículos desadequados e agravados por políticas educativas pouco transparentes (UNESCO & UNICEF, 2000) que em nada contribuem para o progresso das comunidades.

Research on classrooms in Namibia paints a sobering picture of poorly trained teachers. Hardly dramatic, but none the less clear, there is very little reason for children to go to school or engage in learning when the little that their teachers are doing is nevertheless 'the best they can do'. When 'choral repetition is the primary method of teaching in the languages, and even in math's in some cases [and], in the majority of cases, it was clear that the learners were not reading, but were just looking at the teacher and repeating'³¹(Fair, 1994, p.42 citado em UNESCO & UNICEF, 2000, p. 7)

Compreende-se, portanto, que sejam vários os apelos internacionais no sentido de promover programas intensivos de formação de professores que visem um desenvolvimento profissional efetivo.

Teachers as well as school leaders must be encouraged to discuss learning and teaching as well as methods and possibilities for development. They must be given a chance to reflect together on their practice, and to influence the methods and strategies used in their classes and schools. Teachers must also

³¹ Pesquisa em salas de aula na Namíbia pinta um quadro sombrio de professores mal treinados. Muitíssimo dramático, mas, não obstante, claro, existem poucas razões para que as crianças vão à escola ou se envolvam no processo de ensino e de aprendizagem quando o pouco que os professores fazem é, no entanto, "o melhor que podem fazer". Quando a 'repetição coral é o principal método de ensino nas línguas, e até mesmo em matemática, em alguns casos [e], na maioria dos casos, ficou claro que os alunos não leem, mas apenas olham para o professor e repetem'.

be familiarized with new curricula and trained in addressing student performances. (...). Teachers, other educators and non-teaching support staff need to be trained and ready to assist children, youth and adults in their development and learning processes on a daily basis. (...) Moreover, national policies must address the status of teachers, their welfare and professional development³². (UNESCO, 2009, p. 21)

2. A formação de Professores enquanto instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional nos PVD

Ao longo do trabalho apresentado, já alguma coisa se disse sobre formação e a sua importância para o desenvolvimento profissional numa perspectiva de enriquecimento pessoal e profissional o que contribuirá para a sustentação de um sistema educacional mais sólido e consistente do ponto de vista orgânico e estrutural.

Os professores são atores determinantes, pela dinâmica que imprimem ao processo ensino, pelo que a contínua aprendizagem por parte desses professores é fundamental do ponto de vista da informação a que se acede, da construção de conhecimento, na perspetivação de novos horizontes, no contacto que se tem com outras pessoas e com novas e diferentes realidades. O professor é o elo entre o aluno e mundo novo que se lhe apresenta a cada dia. Numa ótica empresarial, o docente é, numa 1ª instância, um intermediário que tem que dominar as estratégias de mercado para melhor chegar ao seu cliente, tem de conhecer o seu comprador nos seus vários cenários para melhor adaptar as estratégias de venda. Para isto é necessário trabalho de campo, pesquisar e investigar o habitat deste cliente para melhor adaptar o seu produto às necessidades reais do consumidor. Para que os alunos “consumam” melhores produtos, os professores, têm de estar em contínua prospeção de mercado. Verificar o que os alunos gostam e precisam, de onde derivam novas formas de trabalho, de aproximação relacional, de metodologias, de estratégias, de recursos e de linguagem.

³² Os professores, assim como as direções das escolas devem ser incentivados a discutir o processo de ensino e de aprendizagem, bem como os métodos e possibilidades de desenvolvimento. A todos deve ser dada a oportunidade de refletir em conjunto sobre a sua prática diária no sentido de refletir sobre métodos e estratégias utilizadas nas aulas e na escola. Os professores também devem estar familiarizados com os novos currículos e treinados para enfrentar os alunos nas suas diversas formas de estar (...). Professores, outros educadores e pessoal de apoio não docente precisa ser treinado e preparado para ajudar crianças, jovens e adultos diariamente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. (...) Além disso, as políticas nacionais devem tratar da situação dos professores, do seu bem-estar e desenvolvimento profissional.

Ensinar na economia baseada no conhecimento exige níveis de competência e de julgamento que estão muito além dos implicados na mera transmissão de um currículo construído por outros e na simples atribuição de resultados ao desempenho conseguido pelos alunos nos testes estandardizados (Hargreaves, 2003, p. 100).

Em 1996, no ano europeu da Educação e da Formação permanente tentava-se encontrar um caminho que fizesse convergir educação e mercado de trabalho no sentido de uma educação que tivesse por finalidade um desenvolvimento sustentável. Para atingir esta finalidade, concluiu-se que seria necessário promover (i) o crescimento económico, (ii) a competitividade, (iii) o emprego e (iv) a promoção de um novo modelo de desenvolvimento sustentável. Estas características são responsáveis por mudanças estruturais (figura 14) nas suas vertentes, informativa, científica e económica que se pretendem transversalmente cognitivas (Osorio, 2005).



Adaptado de Osorio (2005)

Figura 14 - Educação e Formação permanente na promoção de uma sociedade cognitiva

As novas qualificações referidas obrigam a adequação permanente da educação e da formação a uma nova sociedade em crescimento que garanta (i) a universalidade da aprendizagem, (ii) o investimento nos recursos humanos, (iii) a adequação do ensino ao conceito “aprendizagem ao longo da vida”, (iv) a convergência de esforços para valorizar a educação não formal e informal, (v) o aconselhamento na aprendizagem e (vi) a aproximação da família e das comunidades à escola (*idem*).

A Comissão Europeia (1994) refere que

as profissões de amanhã exigirão a aptidão para formular um diagnóstico e elaborar propostas de melhoria a todos os níveis, a autonomia, a independência de espírito e a capacidade de análise que o saber proporciona. Consequentemente, é necessário adaptar o conteúdo do ensino e tornar possível que todos possam melhorar a sua formação (saber e saber-fazer) sempre que tal for necessário (*idem*, p.17)

O grande desafio é o de “colocar explicitamente a formação contínua a serviço do desenvolvimento das competências profissionais” (Perrenoud, 1998, p. cap.I) integrando-as nas práticas diárias da escola e da sala de aula como forma de construir um diálogo mais próximo das realidades promovendo uma maior adaptabilidade dos modelos e instrumentos (Perrenoud P. , 1998).

Antes de avançar, será pertinente lembrar que falar de PVD e simultaneamente de educação conduz ao alargamento das periferias de tal modo que quase diluem o centro gravitacional da questão. Existem muitos fatores, alguns já aludidos anteriormente, como a falta de quadros adequados à docência, mas importa ter presente outros, tais como a fome, famílias desestruturadas, taxas elevadas de desemprego que acinzentam o quadro educacional e formativo na medida em que de acordo com a hierarquia de necessidades de Maslow “apenas quando as necessidades físicas, de amor, e de auto-estima estão satisfeitas é que os indivíduos se esforçam para alcançar as necessidades de nível mais elevado” (Arends, 1995, p. 140). A questão é tanto mais importante quanto menor for o estímulo motivacional, ou seja, quanto maior for o número de “pessoas que não têm controlo sobre o que lhes acontece (...) [e em consequência disso] não são levados a agir por valores intrínsecos, mas por um sentido de obrigação ou por recompensas externas, sentindo sempre que estão a fazer o que os outros querem” (*idem*, p. 141). Ainda assim, é de ter em atenção que os dados de 2010 revelam “que por norma os professores têm uma melhor educação nos dias de hoje do que no passado; [sendo que] a taxa de professores com formação situa-se atualmente nos 80% relativamente aos países em desenvolvimento” (PNUD, 2010, p. 126).

Os PVD, para além das demandas económicas, defrontam-se, no domínio da educação com todas as exigências do século XXI relativamente à sociedade de informação ao que acresce o determinante papel que a educação tem para a transformação social e económica em que estes vivem. A promoção de uma educação de qualidade apenas se pode concretizar por meio de uma consciente formação contínua que viabilize a identificação

das suas próprias necessidades e em função destas desenhe os seus programas de formação.

Observa-se que nos países em vias de desenvolvimento a formação de professores, inicial e contínua, é pensada como forma integrante das reformas educativas. A tendência, no que respeita à formação inicial, é no sentido de uma formação em exercício, enquanto na formação contínua a propensão é que esta seja pensada de acordo com temas que não foram abordados no decorrer da formação inicial depois de auscultar os professores sobre as necessidades dos mesmos, ainda que o destaque recaia sobre temáticas pedagógicas. A orientação é para descentralizar, ou seja, os conhecimentos são transmitidos entre colegas, partindo daqueles que assistem às ações de formação. As estratégias são tanto mais fecundas quanto maior for o grau de desenvolvimento dos países havendo uma tendência crescente para a educação a distância em substituição do que foi em tempos idos o telensino (Barreto, 2001). A este respeito, a 45ª conferência internacional de educação sublinha como propósitos (i) a participação ativa dos docentes na transformação dos sistemas educativos, (ii) a necessidade de reformar a formação inicial, (iii) a importância da inovação educativa, (iv) a relevância da autonomia profissional, (v) a urgência da equidade no acesso à aprendizagem, (vi) a pertinência de transformar a escola num espaço de diálogo, coesão e democratização social, (vii) a premência de criar um compromisso entre todos os atores da educação no sentido de criar uma escola mais ativa onde a aprendizagem se aproxime, o mais possível, da realidade (UNESCO, 1996). Objetivos que se tornam transversais aos diversos subsistemas educativos e programas de cooperação bilaterais que visam a aplicação prática destas medidas em prol de um desenvolvimento sustentável, ou seja, um desenvolvimento assente na capacitação dos agentes locais no sentido de a transformação partir de dentro para fora, procurando atingir mais sujeitos e de um forma mais permanente.

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E

só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender. Mas a modificação profunda dos quadros tradicionais da existência humana, coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de entreajuda pacífica e, por que não de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece. Esta tomada de posição levou a comissão a dar mais importância a um dos quatro pilares por ela considerados como as bases da educação, Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. (Delors, et al., 1996, p. 19)

Mediante a comparação dos propósitos da 45^a conferência internacional de educação com a atuação do projeto Escola +, é possível verificar compatibilidade entre todos os aspetos. Não obstante, o tempo percorrido entre ambas é de 13 anos³³. Observar-se-á, a seu tempo, como as práticas descritas acima se verificam em STP.

³³ Tendo em atenção o início da reforma educativa – Setembro de 2009.

Capítulo III – A formação de professores impulsionadora de desenvolvimento em S. Tomé e Príncipe

A formação de professores é fundamental enquanto ferramenta de transformação da Educação. Encontra-se fortemente ligada a reformas educativas, porque sem a formação de professores adequada não se poderão operacionalizar as mutações pretendidas nos sistemas educativos e nos seus personagens. Deste modo apresenta-se como fundamental que as políticas internas, no domínio formativo, estejam em diálogo com as tendências internacionais no sentido de promover os desígnios da equidade social na qual a escola tem, cada vez mais, um papel essencial.

O mesmo se aplica à realidade são-tomense.

Antes disso, numa caracterização breve do percurso económico de São Tomé, será importante não esquecer que com a independência,

instala-se no país um regime de orientação socialista, que adota a então em voga via não capitalista de desenvolvimento. (...), onde se estabelece que o sector do Estado é o elemento preponderante e dinamizador da economia nacional. (...) No plano social, mudam-se os termos da política educacional e sanitária do Estado, colocando-se agora a questão da participação da população nos custos destes dois benefícios (Governo da República Democrática de São Tomé e Príncipe, 2013a, p. 25)

Esta situação política (juntamente com outras advindas do período colonial) conduzirá São Tomé e Príncipe, a breve trecho, a uma situação económica desconfortável que o inscreverá no grupo de países com um baixo índice de desenvolvimento humano (IDH). Em 1998, já num panorama democrático³⁴, STP estaria na 128ª posição com um produto interno bruto (PIB) *per capita* de 400 dólares quando para o referido ano o índice rondava os 14000 dólares para os países desenvolvidos (Governo da República Democrática de São Tomé e Príncipe, 2013a).

Em 2001, esta situação mantinha-se. STP continuava a inscrever-se no grupo de países de IDH com grandes dificuldades como nos apresenta a síntese do relatório do desenvolvimento humano de São Tomé e Príncipe de 2002 (Governo da República

³⁴ Politicamente, STP, pós independência, divide-se em dois períodos: (i) 1ª República de 1975 a 1990 – Regime Socialista de partido único e (ii) 2ª República de 1991 até à atualidade (2014) – regime democrático

Democrática de São Tomé e Príncipe, 2013b). O baixo rendimento *per capita*, o deficitário PIB e as políticas económicas centradas no setor agrícola de carácter de subsistência agravaram a situação económica interna que no ano de 2011 por “novos cálculos e variáveis” (Costa, 2011, p. 1º parágrafo) levariam STP a posicionar-se no 144º lugar, não obstante o crescimento que se verificou entre 2001 e 2007. São Tomé e Príncipe não conseguiu deixar de ser considerado como “a economia mais pequena da África” (Governo da República Democrática de São Tomé e Príncipe, 2013c).

São vários os fatores que estão na origem do desequilíbrio económico que marcou as décadas de 80 e 90 do século XX. Para além da centralização económica levada a cabo pelo governo de cariz socialista, uma série de outros fatores contribuíram para o contínuo agravamento da situação: (i) rendimento económico fruto de apenas investimento público, (ii) insuficiente investimento privado, (iii) decréscimo da produção, (iv) decréscimo das exportações, (v) aumento das importações, (vi) desvalorização da moeda, (vii) índice inflacionário crescente, (viii) aumento da taxa do desemprego, (ix) desequilíbrio das finanças públicas e (x) aumento da dívida externa (Governo da República Democrática de São Tomé e Príncipe, 2013a).

É igualmente importante referenciar que as novas exigências advindas da globalização, da era da informação e conhecimento colocaram STP diante de novas realidades e desafios que do ponto de vista educativo se concretizaram em novos objetivos educacionais ligados à cidadania ativa, às novas tecnologias, às novas competências exigidas não só aos alunos mas, e sobretudo, aos professores. Passou a ser exigido um novo papel aos intervenientes da educação, particularmente no contexto das reformas curriculares onde em consequência das mesmas se assume como vital atualizar o domínio dos saberes de forma vertical e horizontal (SEMTEC/MEC, 1999). Acentua-se, portanto, a importância da formação de professores.

1. Formação de professores em S. Tomé e Príncipe

A formação de professores, em São Tomé e Príncipe (STP), foi desde o início da sua história, enquanto país independente, um ponto de relevância maior, sobretudo se forem tidos em atenção os dados do PNUD (1998, p. 48 citados por Martelo 2005, p.119) que remetem para uma taxa de alfabetização de apenas 20% nos últimos anos de STP enquanto colónia portuguesa.

Com a massificação da educação que se verificou no decorrer da 1ª República pela mão do governo de Manuel Pinto da Costa, a explosão escolar obrigou ao recrutamento de estudantes que ainda não haviam terminado o seu percurso académico para o exercício de funções docentes. Um fenómeno similar ao que ocorrera em Portugal na década de 60 aquando da reforma de Veiga Simão (Nóvoa, 1992). Idêntico, também, ao que acontece nos dias de hoje, a maioria dos países em vias de desenvolvimento, fruto da escassa mão-de-obra qualificada, vê-se obrigada a entregar o ensino a pessoas que designam por professores sem formação inicial (Beutel, 2012).

Assim, como aconteceu em Portugal nas décadas de 70 e 80, também em STP houve a necessidade de enveredar por uma aposta forte na formação inicial e posteriormente na formação contínua. S. Tomé e Príncipe via-se confrontado com a necessidade, urgente de converter os seus professores em docentes profissionalizados. No entanto a formação de professores “fundamental para a melhoria e desenvolvimento do sistema educativo, em São Tomé e Príncipe [apresentava], grandes carências estruturais” (Martelo, 2005, p. 5) A primeira grande intervenção educativa em STP aconteceu na década de 70 e ainda que não diretamente relacionada com a formação de professores importa mencioná-la pelas alterações que produziu.

A 12 de Julho de 1975³⁵, “o número de escolas primárias era inferior a 30 [havendo] uma única escola secundário, o liceu D. João II³⁶ [ao qual estava agregado] as instalações [da] Escola técnica Silva Cunha”³⁷ (Governo da República Democrática de São Tomé e Príncipe, 2013a, p. 17). Com a implementação de um Estado independente, dava-se início a um regime político de cariz comunista liderado por Manuel Pinto da Costa que colocaria em marcha uma estratégia de alfabetização forte (Governo da República Democrática de São Tomé e Príncipe, 2013a) onde o grande objetivo era proceder à alfabetização da população são-tomense. Para este efeito o Estado contou com ajuda de Cuba, Portugal e França. Em 10 anos o índice de alfabetização passou de 20% para 60% (*ibidem*).

A alfabetização da população, para além de ser um investimento necessário e importante, constituiu a bandeira de um regime político que queria inaugurar um estado livre e independente pela capacitação dos seus membros que faziam falta aos quadros do país. Neste contexto a vinda de Paulo Freire seria um ponto de viragem na medida em

³⁵ Data da proclamação da independência de São Tomé e Príncipe

³⁶ Atualmente (2013) Escola Patrice Lumumba

³⁷ Atualmente (2013) Liceu Nacional de São Tomé

que o trabalho desenvolvido por Freire e sua equipe extrapol[ou] o âmbito do Ministério da Educação, dos educadores e educandos envolvidos nos Círculos de Cultura. Essa formação incidu sobre a sociedade São-tomense de uma forma bastante abrangente (Moraes, 2005, p. 1)

Esta primeira intervenção educativa pós-independência foi fundamentalmente um esforço de alfabetização de adultos que se concretizou com base em quatro cadernos de cultura popular “usados pelos educandos como livros básicos, quer na alfabetização quer na pós-alfabetização” Paulo Freire (1989,p.23).

Não obstante a importância da alfabetização e dos efeitos acrescidos que, obviamente, se revelam significativos a qualquer processo de desenvolvimento da educação, passados 20 anos sobre o projeto de alfabetização de Paulo Freire, o relatório de IDH de 1998 (Governo da República Democrática de São Tomé e Príncipe, 2013a), regista uma taxa de alfabetização de 90%, número que se revela grandemente positivo no contexto de África. Relativamente à transição de classe, a percentagem revela-se inferior aos 70% com tendência a piorar devido ao abandono escolar. Ainda que se tenham observado, nas décadas de 80 e 90 do século XX, algumas melhorias, sobretudo relacionadas com os programas de alfabetização intensiva, prevaleceram e tenderam a agravar-se outros problemas, sobretudo relacionados com a qualidade de ensino o que hipotecou “as oportunidades de desenvolvimento do país e os seus habitantes” (*idem*, p.10).

A este propósito não será demais relembrar que sendo a educação e a formação considerados elementos fundamentais num processo de desenvolvimento sustentável dos Estados, ainda o são mais quando se está perante um Estado com graves deficiências associadas ao défice existente no sector secundário e ao reduzido mercado de trabalho. Admite-se, então, que “serão atividades ligadas à economia do conhecimento e informação que poderão impulsionar esses pequenos estados [insulares] para patamares superiores do desenvolvimento.” (Cardoso, 2004, p. 1)

Se bem que nas décadas de 80 e 90 do século XX, se tivesse assistido a alguns progressos, a verdade é que em 2002 São Tomé e Príncipe continuava a deparar-se com questões preocupantes como o facto de (i) apenas cerca de metade dos professores que asseguravam a docência terem formação específica ou pedagógica, (ii) não existir, no ensino público, a 12ª classe, (iii) o ensino técnico-profissional estar confinado a uma experiência francesa que se desenvolvia desde 1981 e que não respondia às necessidades, (iv) a falta de estabelecimentos que apresentassem uma oferta em estudos de formação

inicial ou contínua de professores culminando com (v) a grande disparidade entre o número de jovens estudantes e o mercado de trabalho (Governo da República Democrática de São Tomé e Príncipe, 2013a).

O impulso da educação foi considerado imperativo devendo ir ao encontro das manifestas preocupações existentes que se enquadravam no domínio das qualificações dos docentes. Até então as políticas educativas/formativas orientavam-se segundo dois eixos: o primeiro agregado à I República (1975-1990) em torno da alfabetização, o segundo agregado à II República, claramente associado a uma pretensão mais interventiva, fruto de uma orientação política multipartidária democrática associada a uma consciencialização cívica dos cidadãos o que implicaria o desenvolvimento e apropriação de uma consciência reflexiva crescente (Cardoso, 2004).

Como já foi referido, a alfabetização “como método cultural de consciencialização, [teve] um carácter essencialmente político” (Costa M. P., 1979, p. 114 citado em Amado, 2002, p. 143) na medida em que, substancialmente diferente da alfabetização colonial, preconizou “preparar homens conscientes, profundamente críticos, e criar revolucionários capazes de enfrentar, sem vacilar, as dificuldades a encontrar no caminho da construção da Nova Sociedade” (Amado, 2002, p.143).

Na II República, com a abertura ao mundo económico de carácter liberal, na década de 90, STP encontrou novos estímulos comerciais que viriam a projetar-se em políticas petrolíferas e turísticas às quais se acrescem, no domínio do desenvolvimento de capital humano e do novo mercado de trabalho, um conjunto de novas competências necessárias desenvolver para responder a esses desafios. É neste período, em consequência destas emergentes necessidades que se toma consciência do problema que caracterizaria STP nas décadas seguintes, na evidência de que o sistema educativo não preparava os jovens para os novos desafios profissionais com que estes se deparavam (Cardoso, 2004).

Esta autora vai mais longe ao afirmar que o sistema educativo em causa não se apresentava capaz de mostrar aos jovens os benefícios que o investimento na sua educação e conseqüentemente a aquisição de novas competências poderiam produzir em termos de melhoria de condições de vida. Por outras palavras os jovens não estavam conscientes do que essa transformação significava sob o ponto de vista da apropriação de conhecimentos e aquisição de competências. O sistema educativo não gerou uma escola capaz de os preparar; porquê?

A realidade de então deixava a claro que a grande maioria dos professores não tinha qualquer formação específica, cerca de 80% da população docente não detinha qualquer

tipo de formação, ainda que o previsto fosse que os professores do ensino básico tivessem frequentado um “curso específico com a duração mínima de 3 anos” (Cardoso, 2004, p. 6). Esta situação agrava-se nos anos terminais, designados, na altura, de ensino pré-universitário (10^a e 11^a classes)³⁸, pois não era cumprida a determinação para que os docentes tivessem um bacharelato na área de lecionação verificando-se que “havia muitos professores a lecionar disciplinas de uma área diferente daquela para a qual tinham formação e muitos outros sem qualquer formação pedagógica ou científica” Cardoso (2004, p. 6). Entretanto essa realidade estendeu-se até 2013 de forma transversal. Encontram-se, no decorrer da implementação da reforma educativa do ensino secundário, casos desses, nomeadamente no grupo disciplinar de História como se verá adiante, na caracterização do coletivo.

Na década de 90, no âmbito da EPT, STP compromete-se, politicamente, a desenvolver meios pelos quais os jovens efetivassem no seu processo de escolarização, a aquisição de competências necessárias à sua integração no mundo do trabalho. Surge assim, o Plano Nacional que assentaria em quatro pontos estruturais dos quais o segundo seria a Formação de Professores (Cardoso, 2004).

A formação destes professores tinha por base um programa com propostas diferentes para dois grupos distintos: (i) o grupo sem habilitação específica para a docência, a quem deveria ser facultado três anos de especialização e (ii) o grupo com formação específica, a quem deveriam ser dados os complementos necessários para fazer corresponder as suas competências às necessidades educativas. No entanto “não houve formação de professores (...) durante toda a década de 90” (Cardoso, 2004, p. 6) ainda que o Plano Nacional o previsse pela implementação do Programa de Formação e Capacitação de Quadros Docentes.

Entretanto, na década de oitenta foram organizados cursos no âmbito da formação inicial e da formação contínua, adotando a terminologia típica da época (de influência portuguesa) que reconduzia o significado de formação contínua para o conceito de reciclagem feita em exercício. No âmbito da formação inicial a EFQD apresentava 3 cursos: (i) auxiliares pedagógicos da educação pré-escolar, (b) professores primários e (iii) professores do ensino básico. Todos tinham a duração de 3 anos e o ingresso era permitido com a 9^a classe. No âmbito da formação em exercício, as opções recaíram sobre encontros quinzenais com os metodólogos da disciplina que usavam o formato de

³⁸ Não esquecer que a 12^a classe só foi introduzido no ano letivo de 2011-2012

seminários. As condições precárias com que a Escola de Formação de Quadros Docentes (EFQD) se deparava e a falta de materiais didáticos tornavam complicada a intervenção da equipa docente responsável³⁹ e assim, a EFQD encerra em 1989.

STP esteve durante uma década sem programas de formação de professores o que constituiu um vazio profundamente marcante e que contribuiu grandemente para o agravamento da situação conhecida. A gravidade era de tal forma que em 1999, 61% dos professores que lecionavam até à 9ª classe tinham como habilitação máxima a 9ª classe (Cardoso, 2004). Esta lacuna estendia-se aos docentes do ensino secundário.

No domínio da formação inicial de professores, apenas em 1997/1998 passaram a existir cursos de bacharéis em Línguas e Literaturas Modernas, Matemática/Ciências, História/Geografia e Física/Química, no Instituto Superior Politécnico de São Tomé⁴⁰ (ISP) e no ano de 2000 abriu a Escola de Formação de Professores e Educadores (EFOPE) (Cardoso, 2004). Nos anos subsequentes ainda que se tenham verificado algumas melhorias, as alterações foram lentas. Paulatinamente, o ISP foi formando alguns bacharéis que passaram a integrar o grupo de docentes do ensino pré-universitário (10ª e 11ª classes)⁴¹. Na primeira década do nosso século (século XXI), STP apresentava um preocupante défice de professores qualificados: “62,4% dos educadores do ensino pré-escolar, 61,2% dos professores do ensino básico e 73% dos professores de ensino secundário, não têm formação adequada (...) 100% dos professores mais jovens, com menos de 24 anos, não têm formação para a docência” (MECJD, 2006, p. 14), pelo que se tornou vital delinear um plano que reconduzisse a educação santomense ao domínio da formação de professores apresentando como essencial definir políticas que apostassem na formação científica e pedagógica dos professores desde o ensino básico ao universitário contemplando os eixos “contextual (...), institucional (...), [de natureza] teórico-prático (...),[e nos domínios] ético (...) e investigativo” (Kuezer, 1999, p. 175), tal como o relatório “Estratégia para a Educação e a Formação” nos demonstra relativamente à promoção de capital para o desenvolvimento:

A educação aumenta a produtividade da mão-de-obra, assim como os seus rendimentos. Ela será assim, capital, não somente no imediato mas também

³⁹ Constituída por 6 agentes da cooperação e dois professores nacionais.

⁴⁰ Em janeiro de 2014, o ISP – Instituto Superior Politécnico de São Tomé, por decreto de lei, passará a ser Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP)

⁴¹ A 12ª classe é introduzida em STP, no contexto da reforma educativa no ano letivo de 2010-2011 em regime curricular de transição e apenas no ano de 2012-2013 em regime curricular definitivo.

para facilitar a transferência da mão-de-obra do sector informal para o sector formal que caracteriza as economias em vias de modernização (...) reduz as desigualdades (...) promove a participação democrática (...) forja a coesão social e a cidadania responsável (...) ela arma as pessoas de saber, de atitudes e de valores que elas precisam para poderem tirar melhor partido das oportunidades que lhes oferece a economia de mercado. (MECJD, 2006, pp. 6,7).

Deste modo, destacam-se como necessidades prioritárias (i) a melhoria da gestão dos recursos humanos, (ii) a focalização sobre o estabelecimento escolar, (iii) a valorização, profissionalização e melhor utilização do grupo dos professores, (iv) a melhoria da qualidade das aprendizagens, (v) o reforço da rede escolar, (vi) a equidade e inclusão e (vii) a adaptação dos instrumentos e procedimentos às características insulares de STP (MECJD, 2006, pp. 24-27), por meio da “valorização, profissionalização e melhor utilização da classe dos professores” (*ibidem*).

Não há dúvidas quanto à bondade das intenções expressas. Estas organizam-se segundo os seguintes pontos de intervenção: (i) valorização da profissão, (ii) motivação dos professores, (iii) implementação da carreira docente, (iv) processo de ensino-aprendizagem focalizado na criança, (v) requalificação dos professores existentes em exercício, (vi) desenvolvimento profissional, (vii) atualização dos currículos das formações inicial e contínua e (viii) controlo do absentismo (*idem*, p.25).

É, pois, neste contexto que surge a reforma curricular de 2009-2010 a 2012-2013 a abordar mais adiante.

1.1. Formação de professores em STP na cooperação com Portugal

A partir das décadas de 60 e 70, ainda em plena Guerra Fria, as políticas de intervenção socioeconómica tornaram-se mais ativas no contexto internacional visando o desenvolvimento sustentável nos países em vias de desenvolvimento. A cooperação ganhara um papel importante, por um lado na afirmação de alianças políticas, por outro como forma de mitigar as desigualdades que se agravavam nos novos países que viam aumentar,

de dia para dia, os índices de subdesenvolvimento. O mesmo se verificava em S. Tomé e Príncipe.

Tendo em atenção que a educação influencia diversas e distintas áreas da sociedade, como a saúde, o ambiente, o emprego, a governação, entre tantas outras justifica-se, desta forma, a formação de professores como forma de garantir a eficácia dessa educação, pois apenas pela educação se poderá melhor equilibrar as desigualdades económicas e sociais (IPAD, 2011).

Em 1978 já se estruturavam programas de cooperação bilateral, entre os Estados Português e São-tomense no domínio da Educação, sendo que a formação de professores foi desde logo uma preocupação. (Martelo, 2005)

A formação professores era, então, uma prioridade quer pela sua formação inicial quer pela sua atualização através da formação contínua.

Ao analisar as linhas condutoras da política de cooperação bilateral educativa entre S. Tomé e Portugal, constata-se que esta tem-se pautado – para além da promoção e valorização da língua portuguesa – pelo apoio dado à melhoria dos sistemas educativos e indubitavelmente pela valorização da formação dos quadros promovendo uma maior dinâmica na formação de professores inicial ou contínua (Martelo, 2005).

Esta aposta na educação e na formação justifica-se por um conjunto de tratados que afirmam a Educação como uma obrigação dos Estados e da sociedade civil sublinhando a importância da educação para a reestruturação de mentalidades, apelando-se a que os Estados detenham um papel ativo na regulamentação da educação (Barreto, 2011).

Em STP, verifica-se esta tendência com a publicação da Lei de Bases⁴² do sistema educativo que enaltece a responsabilidade do Estado em promover a democratização do ensino pelo livre acesso ao mesmo tempo sublinha o papel que a família e as comunidades locais deverão passar a ter (*ibidem*).

As décadas de 80 e 90 ligariam Portugal e S. Tomé por intermédio de uma equipa da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG)⁴³, que se deslocou a S. Tomé e Príncipe com o objetivo de “incrementar as determinações do estudo analítico realizado pela missão de 1983” (Pontes, 2008, p. 36º parágrafo) tendo em atenção as deficiências encontradas: (i) precariedade do parque escolar, (ii) elevado número de alunos, (iii) falta de material

⁴² À data do presente trabalho a Lei de Bases do sistema educativo são-tomense pode ser consultada em <https://dre.pt/application/dir/pdfstp/udr/2003/00700.pdf>

⁴³ Missão de estudo a S. Tomé publicada, em dois volumes, pela Fundação Calouste Gulbenkian com a denominação “A Educação na República Democrática de S. Tomé e Príncipe: análise sectorial”, no ano de 1986.

didático (*idem*, parágrafo 15 a 17) situação que ainda se constata à data deste estudo, se atender-se à superlotação das turmas e ao funcionamento das aulas em dois turnos distintos (Meia-Onça, 2013). A equipa abriria caminho a um vasto trabalho da FCG em prol da dinamização de uma estratégia que permitisse a estabilização curricular da 1ª à 9ª classe. Este trabalho esteve a cargo do Ministério da Educação de Portugal” em parceria com o seu homólogo são-tomense e foi executado pela FCG.

Em 2008, a Gulbenkian, no seu Relatório Anual (Fundação Calouste Gulbenkian, 2008), apresenta um outro projeto de cooperação bilateral cujo enfoque recai, desta vez, na reforma do ensino básico. Este projeto previa uma intervenção que se estimava de 6 anos, repartidos por vários tipos de intervenção que iriam desde a elaboração de materiais didáticos até à formação de técnicos.

Depois do desafio que foi feito pela Fundação Calouste Gulbenkian, em 2005, foi organizada uma equipa multidisciplinar na ESE de Santarém, e uma equipa multidisciplinar em São Tomé, maioritariamente constituída por metodólogos do 1º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, de várias áreas disciplinares, que nos acompanhou ao longo do processo. Depois de uma fase inicial de diagnóstico, delinearam-se as diferentes etapas do projecto (Cardona, 2011, p. 200)

Esta reforma do ensino básico seria colocada em marcha pela Escola Superior de Educação de Santarém, em parceria com quadros docentes e técnicos do Ministério da Educação, Juventude e Desporto de São Tomé e Príncipe (Fundação Calouste Gulbenkian, 2008).

Em Setembro de 2009 a organização não-governamental (ONG) portuguesa de nome Instituto Marquês de Valle Flôr (IMVF) deu início à implementação do Projeto Escola +, Educação para todos. Este projeto visou a dinamização do ensino secundário em São Tomé e Príncipe através (i) da promoção e melhoria do sistema educativo são-tomense e (ii) da implementação da reforma do ensino secundário, contando com parcerias várias que se materializam na intervenção em quatro eixos:

- Eixo R1 – Parque escolar melhorado e reforçado (R1)
- Eixo R2 – Competências técnicas dos professores melhoradas (R2)
- Eixo R3 – Capacidade de gestão e acompanhamento do sistema de ensino reforçados (R3)

- Eixo R4 – Sistema de ensino mais adaptado às necessidades do país (R4)

Destes quatro eixos, destaca-se, o eixo R2 onde se manifestam as intenções específicas de formação de professores, pela promoção das ações de acompanhamento de professores e pelo Programa de Formação para Diretores Escolares e Delegados numa parceria entre IMVF e o Instituto Politécnico de Leiria (IPL). Este programa pretendeu suprir algumas das necessidades mais imediatas: (i) na formação em gestão escolar, (ii) na criação de mecanismos necessários à implementação da supervisão e inspeção e (iii) na capacitação dos professores através de ações coordenadas com o Instituto Superior Politécnico de S. Tomé no sentido de graduar bacharéis em regime de complemento de formação inicial, para a docência nas áreas de Matemática, Ciências Naturais/Biologia e Físico/Química (Instituto Politécnico de Leiria, 2012).

Constatou-se que a formação de professores ganhou substancial importância ao longo dos anos, com as experiências que se foram desenvolvendo.

As várias medidas de política que foram decididas e aplicadas, quer internas quer bilaterais, mostram como foi crescendo a consciencialização da importância e significado da formação de professores. De uma visão focalizada na alfabetização (que continua a ser relevante quanto aos objetivos de erradicação da pobreza), transitou-se para uma outra mais alargada que projeta a formação de professores (inicial e contínua) como fundamental na criação de profissionais de ensino responsáveis.

1.2. Breves considerações sobre o ensino secundário antes da reforma de 2009-2013

As mudanças experimentadas em S. Tomé nas últimas décadas têm ampliado as funções do professor, conduzindo obrigatoriamente a uma maior necessidade de dedicação e ocupação de tempo com tarefas de preparação de aulas. Esta situação levará o professor são-tomense, tal como acontece com os professores de muitos países, a sentir cada vez mais necessidade de atualizar e desenvolver competências adequadas às funções a desempenhar.

As declarações de Nairobi⁴⁴, Jomtien⁴⁵ e Salamanca⁴⁶, veiculam o princípio de que todo o indivíduo é agente da sua própria educação, pelo que promovem a aquisição de uma intelectualidade que viabilize a aprendizagem ao longo da vida. Esta perspetiva tem subjacente a ideia de que os sistemas educativos são interdependentes de outros sistemas

⁴⁴ In <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=253> acedido a 01 de setembro de 2014

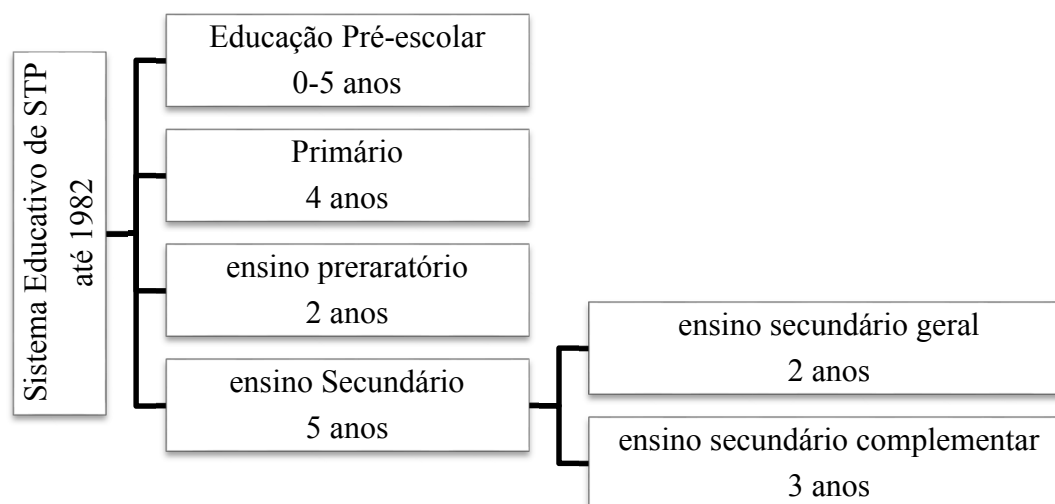
⁴⁵ In <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> acedido a 01 de setembro de 2014

⁴⁶ In <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> acedido a 01 de setembro de 2014

num contexto de desenvolvimento integral (UNESCO & MECE, 1994) e a formação será um processo contínuo em busca da progressão individual e simultaneamente coletiva. A necessidade de reformar não é uma realidade exclusiva do sistema educativo de São Tomé e Príncipe, ela é extensiva a outros países, como uma consequência das mudanças que experimentam, justificando a necessidade de proceder a ajustamentos de carácter legal, sistémico e estrutural que respondam a essas alterações.

Desta forma, e sendo que a vida em sociedade se caracteriza por particularidades às quais é necessário contínua adaptação, é imperativo criar delimitações legais para essas práticas para que não se verifiquem situações de exclusão de grupos e/ou indivíduos e para que se garanta o acesso da escolaridade a todos.

Segundo Amado (2002), até 1982 (figura 15) o sistema educativo de STP apresentava a seguinte estrutura:

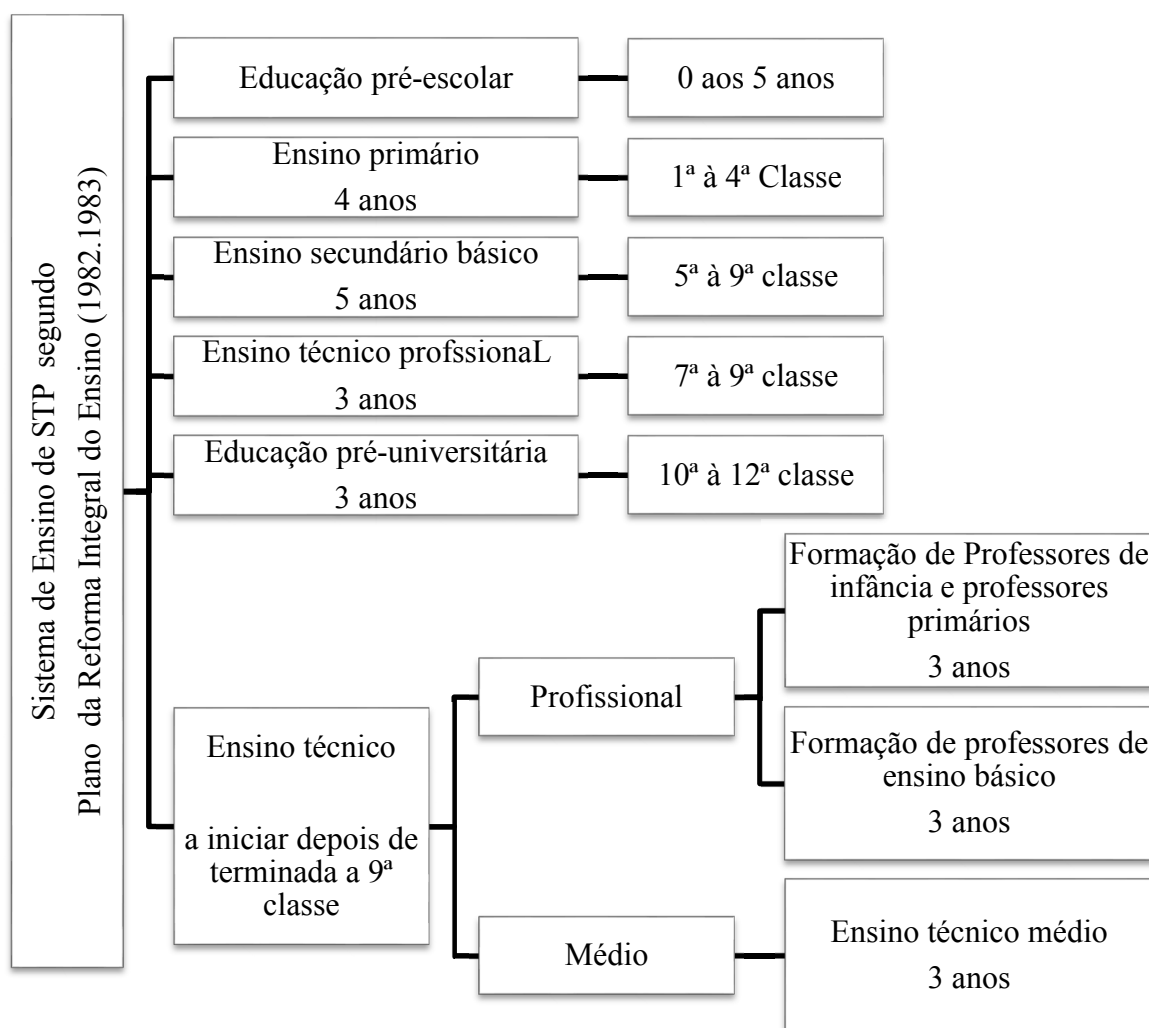


Adaptado de Amado (2002)

Figura 15 - Sistema Educativo da República Democrática de S. Tomé e Príncipe até 1982

Em 1982/1983, de acordo com Amado (2002) iniciou-se a primeira reforma do sistema educativo sob o epíteto de Reforma Integral do Ensino. Esta responderia a 6 áreas estruturais de intervenção: (i) estruturação do sistema, (ii) revisão dos programas, (iii) organização escolar, (iv) capacitação do quadro docente, (v) desenvolvimento do ensino técnico e profissional e (vi) diminuição das taxas de analfabetismo (Amado, 2002). Esta reforma do sistema educativo previa o “ingresso em cursos de 3 anos visando a formação de professores do ensino secundário básico (...) [deste modo o plano da] reforma integral do ensino estabelec[ia] em 1982 novos princípios e fins para a educação de São Tomé e Príncipe” (Amado, 2002, p. 126).

Com o Plano da Reforma Integral do Ensino o sistema educativo ficaria organizado de forma diferente (figura 16).



Adaptado de Gulbenkian (1983) citado em Amado (2002)

Figura 16 – Plano de Reforma Integral do Ensino da RDSTP (1982.1983)

Apesar do previsto, esta reforma integral do ensino deparou-se com grandes constrangimentos conduzindo a um vazio formativo que caracterizou a década de 90 e que se agravou pela falta de implementação da 12ª classe bem como pelo progressivo declínio da formação de educadores de infância e professores do ensino primário e secundário básico e do ensino técnico médio. Este vazio foi, levemente colmatado, nos finais de 90 e inícios de 2000 com o surgimento dos bacharelatos no ISP e o surgimento da EFOPE (Amaro, 2002).

A reforma educativa do ensino secundário de 2009-2010 completou a arrumação do sistema educativo são-tomense previsto na LBSE de STP de 2003 (figura 17).

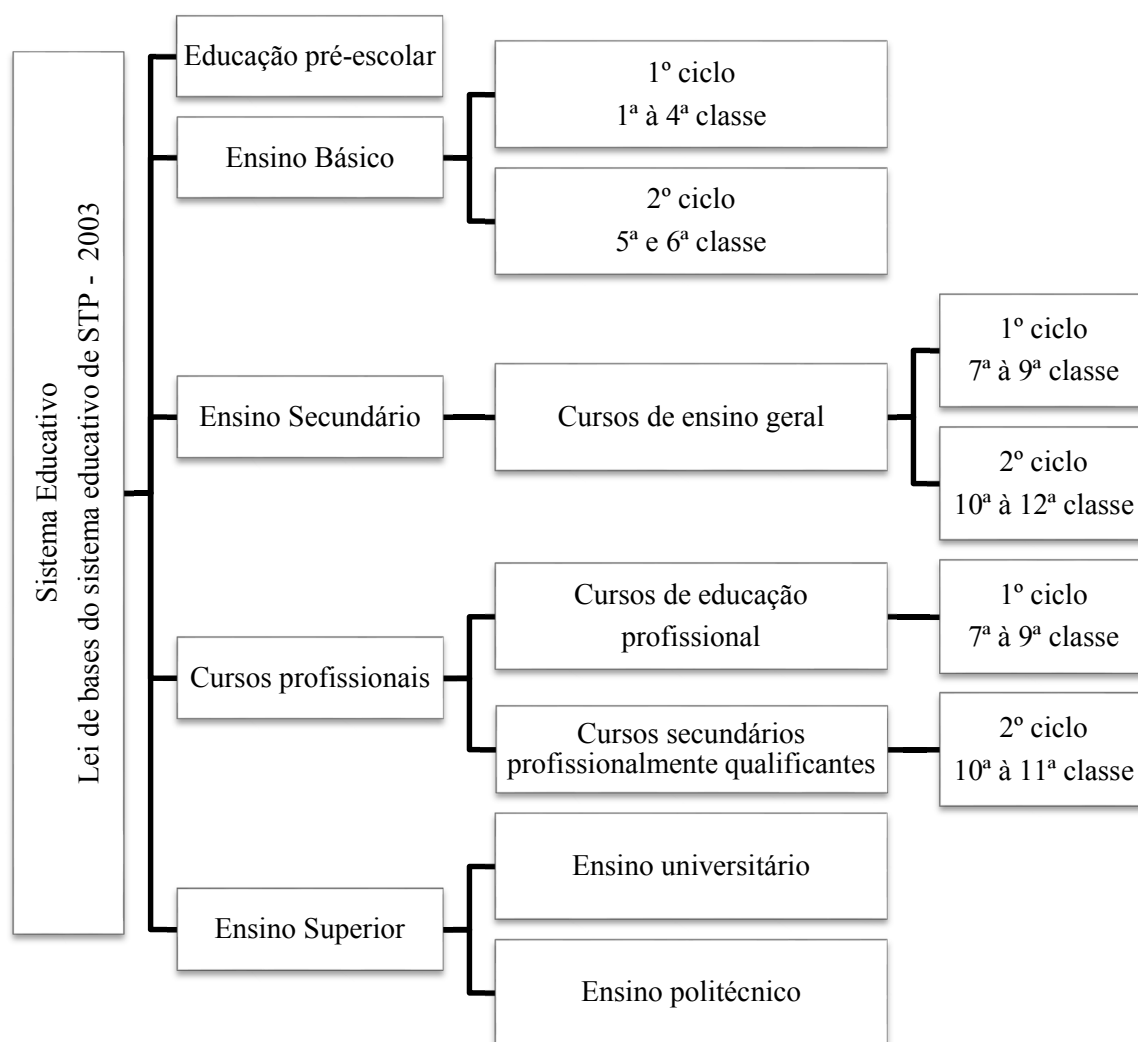


Figura 17 – Sistema Educativo segundo lei de bases de 2003 e decreto-lei 27/2010

No ano letivo imediatamente anterior ao início da reforma de 2009-2010 “ 51% dos professores do 1º ciclo [do ensino básico] não possuíam habilitação para a docência, o mesmo se passando com 58% dos docentes do 2º ciclo [do ensino básico], valores agravados no corpo docente do ensino secundário.” (Costa, 2010, p. 27).

Mas, como se enquadra legalmente a formação de professores em STP?

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 2003 verifica-se a existência de dois tipos de formação de professores: (i) formação inicial, (ii) formação contínua e/ou em serviço (anexo II). A lei prevê uma nova dinâmica formativa onde se pode observar o momento iniciático e o *continuum* do processo de amadurecimento profissional (figura 18) de acordo com as tendências atuais no âmbito da formação de professores.

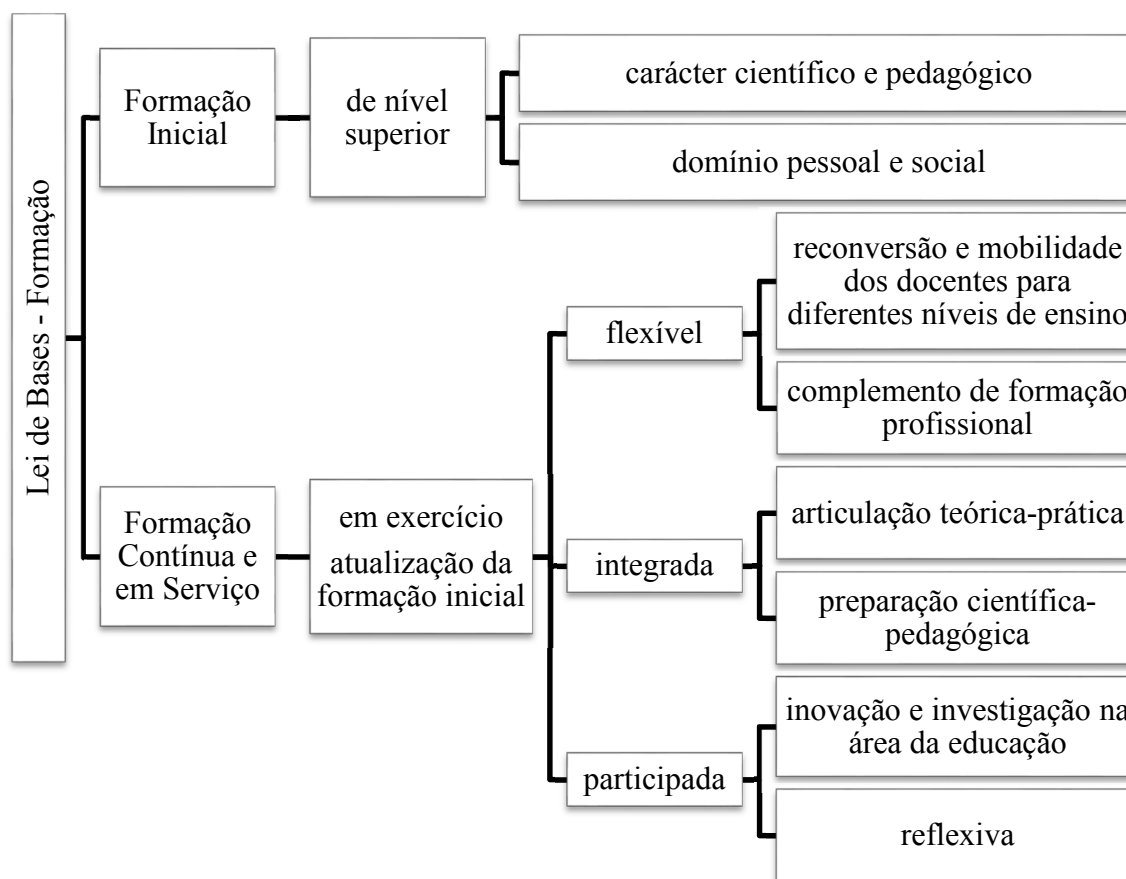


Figura 18 – Formação de professores em São Tomé e Príncipe segundo a Lei de Bases

É de grande importância este facto, sobretudo se for considerado que a realidade docente são-tomense, tal como já foi referido anteriormente, depara-se com a existência de muitos professores sem formação inicial, fazendo com que o conceito de formação contínua possa ser enquadrado de forma diferente da habitual:

Todos os professores necessitam de apoio contínuo (...) que os possibilite refletir sobre práticas de ensino (...). A formação continuada também é uma maneira de fornecer novas ideias aos professores sobre como ajudar os alunos com mais dificuldades. (...). A formação continuada é ainda mais importante para professores que começam a lecionar com pouca ou nenhuma formação inicial, ou cuja formação não os preparou suficientemente bem para a exposição à realidade da sala de aula⁴⁷ (UNESCO, 2014, p. 40)⁴⁸

⁴⁷ Sublinhado e negrito não constam do original.

⁴⁸ Formação continuada é um termo brasileiro que se refere à formação contínua, este pode dizer respeito aos professores – formação continuada de professores – ou não. Neste último caso refere-se a cursos destinados a estudantes que pretendem uma inserção mais rápida no mercado-de-trabalho. Neste caso em específico está-se perante uma tradução brasileira do relatório, onde o termo original é “Ongoing training”.

Assim, a Lei de Bases mostra uma formação de professores pensada enquanto processo evolutivo que se deve concretizar numa 1ª fase pela formação inicial com uma componente científica e uma componente metodológica e didática e posteriormente pela formação contínua e em serviço e que visa a atualização do docente.

Será pela formação inicial que os professores adquirem a qualificação profissional para um respetivo nível de educação e ensino. A formação inicial, definida pela Lei de bases, estabelece que a sua responsabilidade é do (i) Instituto Superior Politécnico e da (ii) Escola de formação de professores e educadores (EFOPE). (Assembleia Nacional, 2003). Ambas procuraram suprir a lacuna que existe por parte do Estado no que respeita ao ensino público direcionado à formação de professores e centraram-se, nos primeiros anos da sua existência, em cursos de bacharéis e/ou formação média. Presentemente, já contam com a introdução de cursos de complemento aos bacharelatos no sentido de estes se transformarem em licenciaturas. É de referir que a oferta no domínio do ensino superior inscreve-se numa realidade muito recente em STP quando comparado com outros países africanos lusófonos (Pontífice, s.d.). A formação superior em S. Tomé e Príncipe, no ano de 2013, estava confinada a quatro instituições (figura 19): (i) o Instituto Universitário de Contabilidade, Administração e Informática (IUCAI), (ii) o Instituto Superior Politécnico (ISP), (iii) a Escola de Formação de Professores e Educadores (EFOPE) e (iv) a Universidade Lusíada (ULSTP).

Depois da formação inicial e de acordo com o enquadramento legislativo, a Formação Contínua de Professores afirma-se como um direito do docente. A lei de bases, no artigo 35.º, refere que a todos os docentes é “reconhecido o direito à formação contínua e em serviço” (Assembleia Nacional, 2003, p. 113) mas sem mais nada acrescentar.

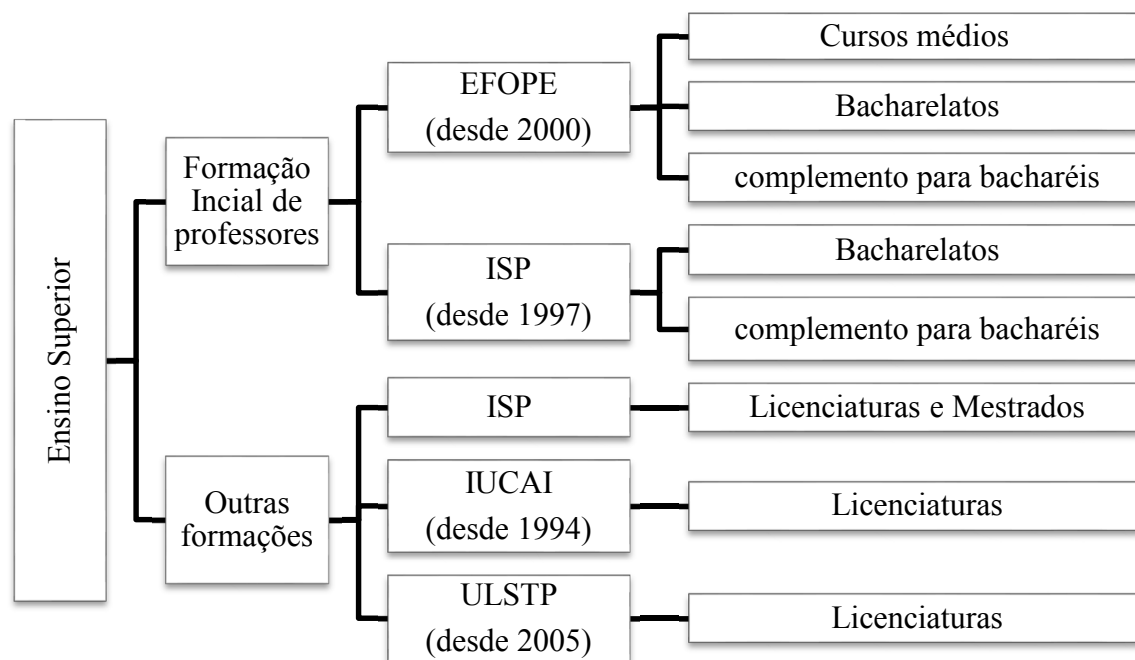


Figura 19 - Ensino Superior em São Tomé e Príncipe (2012.013)

Não obstante, o artigo 8.º (cf. Anexo 1), do estatuto da função pública⁴⁹ (estatuto no qual se enquadra, também, o professor), determina o aperfeiçoamento dos conhecimentos técnicos e metodológicos. Mais adiante o artigo 17.º (cf. Anexo 1) acaba por referir que a formação profissional deverá ser fomentada pela administração no sentido de “promover a eficácia dos serviços e desenvolver e qualificar os recursos humanos (...) e com carácter sistemático, articulando prioridades de desenvolvimento dos serviços com os planos individuais da carreira” (Assembleia Nacional, 1998, p. 12). Ainda que a Lei de Bases considere a formação contínua apenas um direito, o estatuto da função pública considera a atualização constante um dever, pelo que se reconhece a formação contínua como um meio de modernização e amadurecimento profissional, esta passa a ser além de um direito um dever de todo o profissional responsável. Este dever advém da sua necessidade de transformação face às alterações que ocorrem, pelo que mais que uma obrigação institucional deve surgir como resposta a uma necessidade sentida e vivenciada no domínio do desenvolvimento profissional.

Sobre a questão da obrigatoriedade e/ou do dever profissional, Pacheco & Flores (1999, pp. 135 a 137), em modo de comentário aos princípios orientadores da formação contínua de professores apresentados por Develay (1996), diz que a formação deve acontecer como uma forma de autorresponsabilização enquadrando as suas obrigações profissionais e as

⁴⁹ O Estatuto da Função Pública de São Tomé e Príncipe (Lei 5/97) poderá ser consultado na íntegra, à data do presente trabalho, em <http://workspace.unpan.org/sites/internet/Documents/UNPAN039439.pdf>

suas escolhas pessoais sendo que “cada professor deve entender a formação não como uma obrigação administrativa, mas como uma necessidade permanente” (Pacheco & Flores, 1999, p. 137).

Desta forma, de acordo com o previsto no âmbito legal são-tomense (figura 20), a formação contínua perspectiva-se segundo os seguintes critérios: (i) pessoal, (ii) profissional e (iii) organizacional (Assembleia Nacional, 2003), podendo originar diferentes orientações formativas direcionadas para: (i) o crescimento pessoal (ii) o crescimento profissional em regime de colaboração social e (iii) a resposta às necessidades administrativas (Pacheco & Flores, 1999).



Figura 20 – Domínios em que se pode perspetivar a formação contínua em STP

A reforma (2009/2010 – 2012/2013) foi fruto de uma reconhecida necessidade de mudança. Esta privilegiou áreas consideradas deficitárias, verificando-se assim, intervenções no domínio nos eixos de intervenção anteriormente referenciados (cf. Escola + (2013) Atividades desenvolvidas nos diversos eixos). Intervenções que, dentro de um contexto global, visaram (i) a manutenção do ensino secundário que passou a estruturar-se em dois ciclos de educação geral e dois ciclos de educação profissional, (ii) a introdução de um sistema de avaliação contínua, (iii) a introdução de áreas de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino secundário, (iv) a introdução de novos programas mais adaptados à realidade contextual são-tomense, (v) a elaboração de textos de apoio que suportassem a introdução dos novos programas, (vi) a melhoria das

infraestruturas escolares, (vii) implementação dos cursos de complemento de formação, (viii) a criação de legislação de suporte às decisões tomadas (ix) o incremento de serviço administrativo (Barreto, 2012, p. 511).

No contexto específico da intervenção do Eixo R2, concernente às competências técnicas dos professores melhoradas o projeto Escola + perspetivou a sua intervenção nas seguintes áreas: (i) “Formação de professores do ensino secundário”, (ia) “Acompanhamento de professores”, (ib) Cursos de Gestão Curricular e Supervisão Pedagógica em parceria com o Instituto Politécnico de Leiria, (ic) definição de programa de Formação de professores para os professores do ensino secundário com o apoio do Instituto Superior Politécnico de São Tomé, (ii) melhoria das condições de trabalho dos quadros técnico, (iia) “Aprovação do estatuto da carreira docente” e (iii) “Responsabilização dos quadros nacionais pelo processo educativo da RDSTP” (Escola + | Educação para todos, 2013, pp. 10-12).

Verifica-se que perante o vazio existente, no que respeita à formação contínua, foram promovidos cursos nas áreas (i) da inspeção do ensino secundário e (ii) da gestão escolar e supervisão pedagógica em parceria com a Escola Superior de Educação de Leiria. A inexistência de quadros no domínio da inspeção no ensino secundário e na área da gestão escolar, bem como a deficitária oferta académica nestas áreas justificaram estas opções. Para além disso acrescia uma lacuna na área da avaliação do sistema educativo, do desempenho das escolas e dos seus órgãos constitutivos na identificação e resolução de problemas bem como no desempenho docente (Barreto, 2012). Esta última justificaria uma forte aposta nas sessões de acompanhamento aos grupos disciplinares no sentido de colmatar deficiências pedagógicas e científicas que se verificavam desde há vários anos no quotidiano da lecionação.

Assim, no sentido de melhorar as competências do quadro docente existente foi criado o acompanhamento pedagógico e científico a delegados e professores. Este acompanhamento ficou a cargo dos professores cooperantes de cada disciplina e também de alguns professores locais tendo como objetivo principal melhorar as competências dos docentes de acordo com as novas exigências programáticas e curriculares. O apoio foi direcionado às áreas científica, metodológica e didática pretendendo dotar de mais e melhores ferramentas os docentes no seu processo ensino e de aprendizagem (Escola + | Educação para todos, 2013).

Mas poderão estas iniciativas ser consideradas formação contínua de professores?

Apesar dos esforços desenvolvidos no sentido de capacitar os docentes com a formação prevista pela LBSE, ela não se efetivou até ao termo do ano letivo de 2012-2013. Na verdade os dois pressupostos, segundo Nóvoa, fundamentais à formação contínua de professores em 2012.2013 não se constataram. Continuam a existir docentes sem formação inicial e que por razões óbvias não podem ser beneficiados pelos programas de formação contínua de professores. Para além disso e apesar de já ter sido publicado e Estatuto da Carreira Docente, este ainda não se encontrava em vigor, à data deste estudo. Na verdade o “O Estatuto da Carreira Docente foi publicado (...) em 2011⁵⁰” (Ferreira, et al., 2013a, p. 75) no entanto “não foi regulamentado nem implementado no tempo de vigência do Projeto [Escola +]” (*ibidem*).

Se por um lado a formação contínua de professores, anunciada entre 2009 e 2013 ainda não acontece de forma estruturada pelas instituições definidas por Lei, por outro lado, as intervenções levadas a cabo pelo projeto Escola + no sentido de capacitar os professores dentro de um esquema formativo contínuo, não se concretizaram.

(...) pese embora a intenção de gizar um sistema de formação, o que encontramos é diferente. Por um lado um conjunto de cursos concebidos e realizados pela ESECS/IPL e por outro um conjunto de ações desenvolvidas durante a vigência do projeto pelos professores cooperantes portugueses e professores são-tomenses. Não consideramos que o conjunto destas duas intervenções, embora bem-sucedidas, possa ser considerado um “sistema de formação contínua” para o país (Ferreira, et al., 2013a).

Ainda assim, estas intervenções deixam várias informações que poderão ser úteis à compreensão das necessidades formativas dos docentes são-tomenses.

1.3. Formação de professores e a reforma educativa do ensino secundário (2009/2013) - As sessões de acompanhamento como forma de capacitação de professores

No ano letivo de 2010-2011, no âmbito da revisão curricular, estruturou-se uma intervenção de apoio aos professores são-tomenses que visou dotar os mesmos de competências técnicas e pedagógicas que os preparassem para a nova realidade educativa

⁵⁰ Decreto- Lei 5/2011 (nota de rodapé constante no original)

decorrente da reforma educativa do ensino secundário. Esta iniciativa acompanhou paralelamente a revisão curricular.

Neste processo, estiveram envolvidos, como se pode ver pelo quadro 10⁵¹, os professores do 1º e 2º ciclos do ensino secundário, num total de 672 professores no ano letivo de 2012-2013.

Quadro 10 – Horas de acompanhamento e número de beneficiados

2010-2011	2011-2012	2012-2013
2316 horas	1736 horas	--
343 professores	547 professores	672 professores

(Escola + | Educação para todos, 2013)⁵² As sessões de acompanhamento, designação dada a estes encontros, estiveram a cargo dos professores cooperantes na generalidade das disciplinas. No ano letivo de 2011-2012, os delegados disciplinares passaram a estar mais envolvidos no apoio aos professores do respetivo grupo pela orientação de tarefas, previamente planificadas.

Será da responsabilidade do professor cooperante responsável pelo acompanhamento da disciplina, preparar esta semana de formação. No entanto, ao longo das sessões a responsabilidade de orientar o trabalho deverá ser partilhada com os delegados de disciplina de cada escola (Escola +, 2011, p. 5)

O trabalho desenvolvido visou aspetos essencialmente práticos como: (i) planificação a longo, médio e curto prazo, (ii) domínio dos conteúdos apresentados nos novos currículos disciplinares, (iii) apropriação dos textos de apoio produzidos como instrumento de trabalho na sala-de-aula, (iv) promoção de hábitos de construção de materiais didático-pedagógicos enquanto recursos essenciais ao processo de ensino e de aprendizagem e (v) apropriação da nova forma de avaliação (modelo de avaliação contínua) (Escola +, 2010; Escola +, 2011). Para além destas temáticas, os docentes foram dotados de autonomia no sentido de gerirem contextualmente as suas sessões de acompanhamento de acordo com as necessidades identificadas em cada grupo.

⁵¹ Nestes números não estão considerados os dados relativos à ilha do Príncipe.

⁵² O documento referenciado não indica o número de horas dedicadas à formação de professores no ano letivo de 2012-2013

Estes encontros ocorreram semanalmente, num dia pré-estabelecido para cada coletivo disciplinar, sendo que as sessões de acompanhamento do coletivo de História concretizaram-se todas as sextas-feiras, no período da manhã para o 1º ciclo do ensino secundário e no período da tarde para o 2º ciclo do ensino secundário, fazendo com que no ano 2012.2013 o total de beneficiários, no que diz respeito à disciplina de História fosse de 53 professores como se pode observar no quadro 11.

Quadro 11 - Progressão do número de professores incluídos na atividade de acompanhamento ao longo da implementação da reforma curricular.

Ensino Secundário (1º e 2º ciclos)					
Sessões de Acompanhamento de História					
2010-2011		2011-2012		2012-2013	
26 professores		35 professores		53 professores	
1º ciclo	2º ciclo	1º ciclo	2º ciclo	1º ciclo	2º ciclo
Delegados e Professores		Delegados e Professores		Delegados e Professores	
7ª	10ª	7ª	10ª	7ª	10ª
		8ª	11ª	8ª	11ª
				9ª	12ª

No que respeita à atuação do projeto (relativamente às sessões de acompanhamento) na área geográfica do Príncipe a sua organização foi pensada de forma diferente:

O acompanhamento do trabalho dos professores das classes da nova reforma não poderá ter a mesma organização (...) Para que seja possível a concretização de um apoio científico e pedagógico a estes professores serão planificadas visitas à região autónoma tentando que todas as disciplinas sejam representadas pelo menos uma vez por período. Complementar-se-á este trabalho com contactos via email, partilha de documentos nas plataformas de ensino à distância⁵³ que estão a ser construídas e possíveis sessões de vídeo-conferência (Escola +, 2011, p. 16)

A expressão “sessão de acompanhamento” pretendia abarcar dois domínios: formação e capacitação, não havendo no entanto um esclarecimento formal do seu conteúdo; ainda

⁵³ Não se verificou a concretização do uso destas plataformas de ensino. Ainda que esta ideia tenha existido e que a tenha sido construída esta nunca chegou a ser utilizada pelo projeto nem pelos professores do Príncipe.

assim, aquando da avaliação do projeto tal expressão foi considerada com o significado de formação na medida em que se registam afirmações tais como:

“O que se constatou, de facto, é que o trabalho de formação⁵⁴ que foi desenvolvido durante os anos do Projeto e que beneficiou certamente os professores teve como objetivo e conteúdo a apropriação da revisão curricular em curso. Esta foi a interpretação que se fez do indicador nº6 [Professores beneficiados pelas ações de capacitação implementadas]” (Ferreira, et al., 2013a, p. 56).

E ainda quando afirmam que “A leitura dos planos de acompanhamento evidencia a preocupação dos formadores com a apropriação e a consolidação das questões referentes à revisão curricular.” (*idem*, p. 60)

Adiante, no referido documento e sobre a opinião dos professores que beneficiaram das sessões de acompanhamento, pode ler-se que:

A análise da opinião dos professores inquiridos sobre o processo de formação⁵⁵ (questões 21 a 24) é francamente positiva, o que nos permite concluir que, globalmente, a formação teve sucesso. Assim: 96% declaram ter acompanhado com facilidade as temáticas da formação; 92% consideram-nas úteis para a prática pedagógica; 83% consideraram adequados os recursos e materiais que foram utilizados na formação e 83% considerou adequado o tempo de formação.⁵⁶ (*idem*, p.63)

Ou seja, ainda que não se possa falar da implementação de um sistema de formação contínua de professores, é reconhecido um carácter formativo a esta intervenção designada de “sessões de acompanhamento”. Mas não se tratando de formação inicial nem de formação contínua, que tipo de formação é? Acrescenta-se que perante a inoperância da aplicação prática do estatuto da carreira docente, tais ações não contaram para efeitos de progressão de carreira. Não obstante o carácter positivo da intervenção é pertinente lembrar os dois pressupostos estabelecidos por Nóvoa (1995) para a formação contínua de professores, já referidos no início deste trabalho, a existência de formação

⁵⁴ Sublinhado não consta do original

⁵⁵ Sublinhado não consta do original

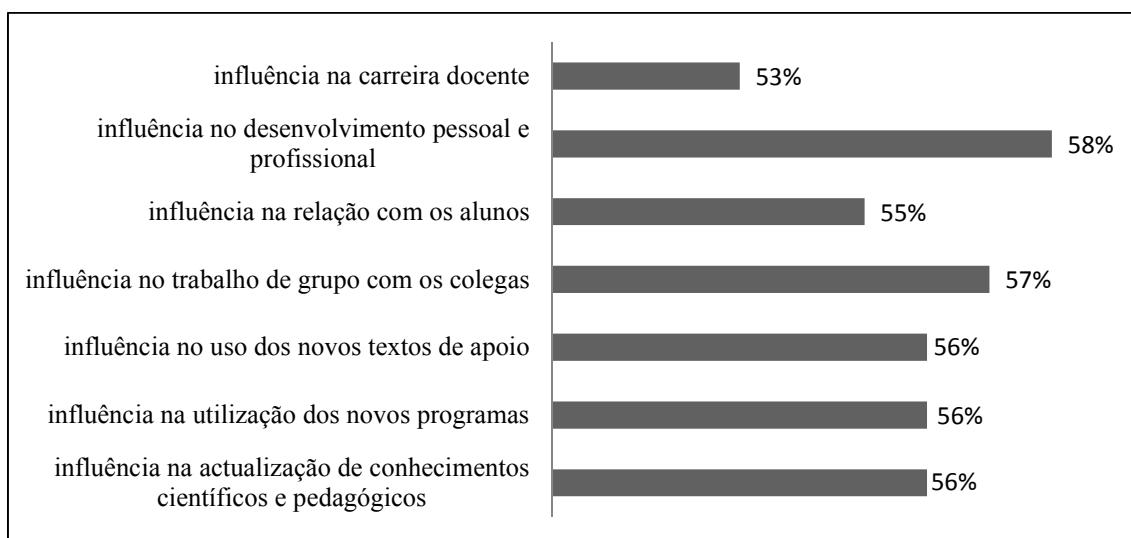
⁵⁶ Sublinhado não consta do original

inicial realizada e a existência de uma carreira docente que sustente tais ações como forma de progressão na carreira, ademais como legalmente está prevista na lei de bases da educação da RSTP. Assim, ainda que não possa ser considerada formação contínua de professores pela definição de Nóvoa (1995), pode ser encarada como formação de professores enquanto processo que contribui para o desenvolvimento profissional dos mesmos.

Neste contexto, será interessante observar o que o relatório preliminar de avaliação final do projeto nos diz relativamente ao grau de satisfação dos professores são-tomenses.

De acordo com o mesmo constatou-se que a média de satisfação, face aos indicadores (i) acompanhamento e utilidade das temáticas, (ii) adequação de recursos e (ii) tempo de formação é elevada. É de 88,5% o que deixa antever desde logo que os professores são-tomenses consideram esta experiência relevante.

Ainda o mesmo documento, relativamente à opinião dos professores sobre o processo de capacitação no domínio pedagógico mostra (figura 21) que, mais de metade dos inquiridos considera que estes encontros formativos influenciaram as suas práticas diárias desde o que diz respeito à sua atualização de conhecimentos até ao domínio da carreira docente.

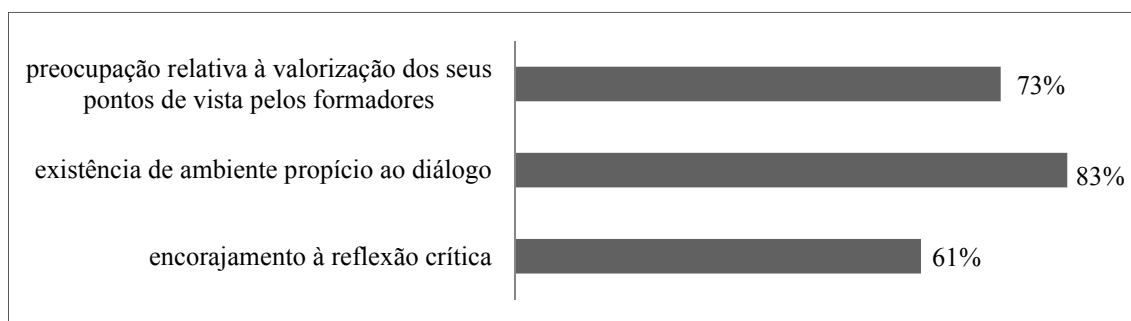


Adaptado de Ferreira, et al. (2013b, p. 64)

Gráfico 1 - Opinião dos professores são-tomenses sobre a influência das sessões de acompanhamento no processo de capacitação no trabalho pedagógico

No que respeita à promoção de um clima propício ao amadurecimento reflexivo dos professores através da exposição das opiniões de cada um consequentemente pela valorização das suas experiências individuais as percentagens apresentadas na figura 22

sugerem que estas sessões foram caracterizadas por um espírito de partilha promotor de evolução pessoal e profissional.



(*ibidem*)

Gráfico 2 - Opinião dos professores são-tomenses sobre a promoção de reflexão crítica ancorada à revisão curricular

Ficou claro que, apesar de no decorrer da implementação da reforma de 2009-2013 não ter sido organizado e oferecido um programa de formação contínua de professores, houve uma preocupação constante com o desenvolvimento profissional dos docentes são-tomenses que se traduziu em sessões de acompanhamento no sentido de estes se apropriarem de novas e mais eficazes ferramentas permitindo responder de forma mais adequada aos problemas e exigências dos tempos atuais. Desta forma, as sessões de acompanhamento assumem-se como formação de professores, ainda que não se integrem no quadro de formação contínua. Tais sessões constituem uma importante ferramenta de responsabilização e amadurecimento dos docentes no contexto do seu desenvolvimento profissional. A capacitação pedagógica centrada na atualização e reflexão dos docentes foi determinante no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Capítulo IV - A investigação: problemática e design

Com o capítulo IV inicia-se a apresentação empírica da investigação. Assim, este capítulo diz respeito à problemática da investigação e divide-se em quatro pontos. No ponto 1 apresenta-se o problema que conduziu ao estudo, explicitando o foco da investigação. Seguidamente, no ponto 2, justificam-se as questões que ancoraram a investigação fazendo uma ponte de ligação com os objetivos a atingir. No sentido de contextualizar a investigação quanto à população em estudo procede-se, no ponto 3, à apresentação e caracterização da população envolvida no estudo subdividindo-a em 3 categorias: (i) professores de história, (ii) delegados de História, e (iii) professores observados. Os anteriores pontos, conduzem ao *design* da investigação uma vez que o justificam.

1. Apresentação da problemática de investigação

A formação de professores apesar de ser, em STP, um assunto alvo de discussão, na prática é, à data deste estudo, uma área que carece de iniciativas e investimento. Quer a formação inicial quer a formação contínua de professores têm vindo a deparar-se com grandes dificuldades de âmbito físico e humano. Visando colmatar algumas destas lacunas, a reforma educativa do ensino secundário iniciada em 2009 trouxe, a nível curricular, novos programas disciplinares que conduziram à implementação de uma metodologia de trabalho assente no acompanhamento pedagógico e científico dos professores no sentido de os melhor preparar face às novas exigências apresentadas.

Este estudo focaliza-se nas sessões de acompanhamento de história que ocorreram entre os anos letivos de 2010.2011 a 2012.2013 e que tiveram como propósito, dotar os docentes de maior conhecimento científico, pedagógico e didático através da apropriação e aplicação dos novos conteúdos programáticos de história. Este trabalho realizado com os professores, no âmbito da sua formação contínua visa perceber o resultado das referidas sessões de acompanhamento na perspetiva de construção e/ou evolução pessoal e desenvolvimento profissional.

2. Formulação das questões de investigação

O foco da investigação anteriormente referido e que está na base do nosso objeto de estudo conduziu à formulação das questões seguintes:

- (i) Qual a relevância que as sessões de acompanhamento assumiram no desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes de História em São Tomé?
- (ii) Como contribuíram as sessões de acompanhamento para a implementação de novas práticas pedagógicas e didáticas dentro do grupo de professores de História?

A procura das respostas a estas questões impõe a necessidade de reflexão sobre a relação causal entre a reforma de ensino em STP entre 2009 e 2013, a ação de acompanhamento científico e pedagógico dos docentes de História e o papel da formação contínua de professores neste contexto. Deste cenário decorrem os três objetivos que norteiam esta investigação:

- (i) Determinar a importância dada às sessões de acompanhamento, enquanto forma de promoção pessoal e profissional (desenvolvimento profissional) no seio dos professores de História em STP,
- (ii) Reconhecer a influência que as sessões de acompanhamento levadas a cabo entre 2009-2013 tiveram na prática pedagógica e didática dos professores de História em STP,
- (iii) Identificar a interpretação do futuro da formação contínua no seio do coletivo dos professores de História.

3. População - Explicitação e Caracterização População e contexto da investigação

A população na qual a presente investigação se centrou tem particularidades e insere-se num contexto, cujas especificidades terão de ser recordadas.

O conjunto de professores a lecionar História, à data deste estudo, é de 53 e constituiu a população sobre a qual foi aplicada o inquérito por questionário.

Deste todo destaca-se o grupo dos delegados de história que no presente ano letivo é constituído por 11 delegados. Merece, ainda, relevância o grupo de cinco professores, cujas aulas foram observadas: um de cada classe de leção do 1º e 2º ciclos do ensino secundário (não se realizou a observação da 12ª classe porque o único docente a lecionar nessa classe era a investigadora). Selecionou-se uma amostra com base em critérios de

conveniência, tendo em conta a disponibilidade dos observados e a convergência dos seus horários com os da investigadora.

3.1. Os professores de História

A população estudada, tal como já foi referida, inclui apenas os professores de História e é maioritariamente masculina sendo que existem 35 professores e apenas 18 professoras, perfazendo no total um conjunto de 53 indivíduos que constituíram o objeto de estudo (tabela 1).

As suas idades distribuem-se conforme a tabela 2 apresenta. O grupo com maior prevalência é de <entre 30 e 39> com 22 indivíduos, seguido pela faixa etária <entre 20 e 29> com 17 frequências. Etariamente, o objeto de estudo caracteriza-se por ser um grupo jovem com um total de 39 professores entre os 20 e os 39 anos.

Tabela 1 - Caracterização da população por sexo

	Frequência	Percentagem
Masculino	35	66,0
Feminino	18	34,0
Total	53	100,0

Tabela 2 - Caracterização da população por idade

	Frequência	Percentagem
Entre 20 e 29	17	32,1
Entre 30 e 39	22	41,5
Entre 40 e 49	8	15,1
50 ou mais	4	7,5
não responde	2	3,8
Total	53	100,0

No que respeita às habilitações literárias, verifica-se a tendência dos países em vias de desenvolvimento. Assim, constata-se (tabela 3) que 38,2% da população é constituída por professores com apenas o ensino secundário são-tomense⁵⁷ concluído, imediatamente seguidos por 32,1% de professores detentores de formação média: Bacharelato, face aos apenas 34% detentores de formação superior.

Não obstante, verifica-se pela observação da tabela 4 que cerca de metade dos professores, paralelamente à sua atividade docente, contínua a estudar, sendo que dos 24 professores que <não frequenta> apenas 3 não têm formação superior, observando-se na tabela 5, que a maior parte dos professores que à data deste estudo não frequenta nenhuma escolaridade, já detém estudos universitários.

⁵⁷ A este respeito importa lembrar que o ensino público são-tomense até 2009 tinha apenas 11 anos de escolaridade, sendo a 11ª classe, o fim do ensino secundário. O 12º ano existiu, até 2009, limitado ao ensino português que em S. Tomé e Príncipe se fazia representar pelo Instituto Diocesano João Paulo II. Apenas no ano letivo 2009/2010, com a introdução da Reforma Educativa, o ensino secundário passou a ser composto por dois ciclos, cada um dos quais com 3 anos. Desta forma o ensino são-tomense passou a contar com 12 anos, 6 dos quais obrigatórios. A introdução da 12ª classe ocorreu pela primeira vez no ano letivo de 2012/2013.

Dos 53 professores, 26 professores encontram-se a frequentar o ensino superior (licenciatura ou mestrado).

Tabela 3 - Caracterização da população por habilitações literárias

	Frequência	Porcentagem
11ª classe	5	9,4
12ª classe	11	20,8
Bacharelato	17	32,1
Licenciatura	13	24,5
Pós-graduação	3	5,7
Mestrado	2	3,8
Não responde	2	3,8
Total	53	100,0

Tabela 4 - Caracterização da população por escolaridade que frequenta em serviço

	Frequência	Porcentagem
Bacharelato	3	5,7
Licenciatura	22	41,5
Mestrado	4	7,5
Não frequenta	24	45,3
Total	53	100,0

Tabela 5 - Caracterização da população por escolaridade que frequenta e habilitações literárias que possui

		Habilitações literárias							Total
		11ª classe	12ª classe	bacharelato	licenciatura	pós-graduação	mestrado	não responde	
Escolaridade que frequenta	bacharelato	2	1	0	0	0	0	0	3
	licenciatura	1	9	12	0	0	0	0	22
	mestrado	0	0	0	2	2	0	0	4
	não frequenta	2	1	5	11	1	2	2	24
	Total	5	11	17	13	3	2	2	53

Relativamente ao tipo de contratação, a população é, na sua generalidade, efetiva (tabela 6) ainda que a maior parte da mesma esteja nos seus primeiros anos de serviço (tabela 7). Consta-se que, 60,4% da população tem até 9 anos de trabalho e é quadro das escolas.

Tabela 6 - Caracterização da população por tipo de contratação

	Frequência	Porcentagem
Efetivo	33	62,3
Extraordinário	13	24,5
Não responde	7	13,2
Total	53	100,0

Tabela 7 - Caracterização da população por anos de trabalho

	Frequência	Porcentagem
de 0 a 4	18	34,0
de 5 a 9	14	26,4
de 10 a 14	11	20,8
de 15 a 19	2	3,8
20 ou mais	8	15,1
Total	53	100,0

Verifica-se, ainda, que a população deste estudo é constituída por 11 professores efetivos sem formação inicial (tabela 8) o que no cômputo geral corresponde a 20,75% da população. Tabela 8 - Caracterização da população por habilitações literárias e tipo de contratação

Tipo de contratação	Total
---------------------	-------

Habilitações literárias	Efetivo	Extraordinário	Não responde	
11ª classe	3	1	1	5
12ª classe	8	1	2	11
Bacharelato	15	2	0	17
Licenciatura	5	6	2	13
Pós-graduação	2	1	0	3
Mestrado	0	2	0	2
Não responde	0	0	2	2
Total	33	13	7	53

Quanto à distribuição da população por ciclos de ensino, (tabela 9) a maioria dos professores leciona no 1º ciclo do ensino secundário o que corresponde às 7ª, 8ª e 9ªs classes, ficando o segundo ciclo do ensino secundário, concentrado em dois locais – Liceu Nacional de S. Tomé, na cidade capital, e o Liceu de Santo António, na ilha do Príncipe⁵⁸ – com um total de 6 professores.

Quanto às habilitações literárias dos docentes de ambos os ciclos (tabela 10) há, comparativamente, mais professores licenciados no 2º ciclo, ou seja, nas classes terminais.

Tabela 9 - Caracterização da população de acordo com o ciclo de lecionação

	Frequência	%
1º ciclo	45	84,9
2º ciclo	6	11,3
não responde ⁵⁹	2	3,8
Total	53	100,0

Tabela 10 - Caracterização da população de acordo com o ciclo que leciona e as habilitações literárias

	Habilitações literárias							Total
	11ª classe	12ª classe	bacharelato	licenciatura	pós-graduação	mestrado	não responde	
ciclo a que leciona								
1º ciclo	5	10	16	11	2	1	0	45
2º ciclo	0	1	1	2	1	1	0	6
não responde	0	0	0	0	0	0	2	2
Total	5	11	17	13	3	2	2	53

A população em estudo distribui-se por 12 escolas⁶⁰. Em cada escola verifica-se a existência de um grupo disciplinar dirigido pelo delegado disciplinar, à exceção da escola de Porto Alegre devido ao facto de ter apenas um professor. Os delegados respondem à

⁵⁸ Esta situação alterou-se, no ano letivo seguinte (2013/2014), com a abertura de várias classes do 2º ciclo do ensino secundário em outros distritos.

⁵⁹ Não responde

⁶⁰ Liceu Nacional, Escola Patrice Lumumba, Escola de Santa Catarina, Escola de Neves, Escola de Guadalupe, Escola da Desejada, Escola da Trindade, Escola do Bombom, Escola de Santana, Escola de Angolares, Escola de Porto Alegre e o Liceu de Santo António no Príncipe (com dependências).

figura do metodólogo disciplinar que é responsável pela funcional gestão de recursos humanos para a concretização do processo de ensino e de aprendizagem (figura 21). Concluindo, desta população fazem parte 53 professores distribuídos por 12 escolas, sendo onze delegados disciplinares e um metodólogo disciplinar.

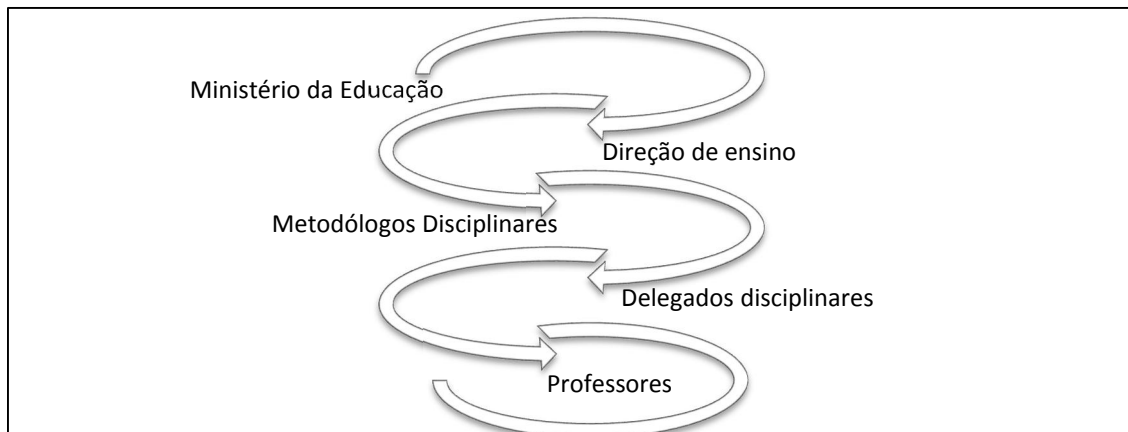


Figura 21 - Esquema simplificado da hierarquia institucional do Ministério da Educação em STP

3.2. Os delegados de História

Os delegados disciplinares de história de STP são 11 elementos, dos quais 82% pertencem ao <sexo masculino> (tabela 11). Quanto às idades, estas distribuem-se uniformemente por 4 faixas etárias (tabela 12).

Tabela 11 - Caracterização da população dos delegados * sexo

	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Delegados	9	2	11
Total	9	2	11

Tabela 12 - Caracterização da população dos delegados * idade

	Idade				Total
	entre 20 e 29	entre 30 e 39	entre 40 e 49	50 ou mais	
Delegados	3	3	3	2	11
Total	3	3	3	2	11

No que respeita aos anos de serviço e tipo de contratação (tabela 13) 100% dos delegados são professores efetivos e 72,72% dos mesmos tem mais de 10 anos de serviço. No que respeita às habilitações literárias (tabela 14) 36,36% dos docentes não possuem formação inicial ainda que se encontrem a estudar. Do total dos 11 delegados, apenas 4 não estudam no ano letivo em que decorre este estudo (2012.2013).

Tabela 13 - Caracterização da população dos delegados * anos de serviço * tipo de contratação

Tipo de contratação	Anos de serviço					Total
	entre 0 a 9	entre 10 a 19	entre 20 a 29	entre 30 e 99	40 ou mais	
Efetivo	3	4	2	1	0	11
Extraordinário	0	0	0	0	0	0
Total	3	4	2	1	0	11

Tabela 14 - Caracterização da população dos delegados * habilitações literárias * escolaridade que frequenta

escolaridade que frequenta	Habilitações literárias					Total
	11 ^a classe	12 ^a classe	bacharelato	licenciatura	pós-graduação	
bacharelato	1	1				2
licenciatura	1		2			3
mestrado				1	1	2
não frequenta	1		1	2		4
Total	3	1	3	3	1	11

Na tabela 15 verifica-se que há, apenas, um delegado disciplinar afeto ao 2º ciclo do ensino secundário e que este é licenciado⁶¹.

Tabela 15 - Caracterização da população dos delegados * habilitações literárias * ciclo que leciona

ciclo a que leciona	Habilitações literárias					Total
	11 ^a classe	12 ^a classe	bacharelato	licenciatura	pós-graduação	
1º ciclo	3	1	3	2	1	10
2º ciclo				1		1
Total	3	1	3	3	1	11

3.3. Os professores observados

No sentido de inferir sobre a prática dos docentes decorrente das sessões de acompanhamento, considerou-se pertinente observar um professor de cada classe de lecionação de ambos os ciclos do ensino secundário. Foram observados, no total, 5 professores - um de cada classe de ambos os ciclos do ensino secundário, com exceção da 12ª classe porque a única docente a lecionar 12ª classe foi responsável pelo presente estudo.

Enquanto os inquéritos (quer por questionário quer por entrevista) foram aplicados ao total da população (respetivamente à população de professores de História e à população de delegados de História) em estudo, o mesmo não aconteceu com as observações. O critério que orientou a escolha dos professores sujeitos à técnica de observação foi o da

⁶¹ À data do presente estudo, apenas existe 2º ciclo do ensino secundário nas escolas Liceu Nacional na cidade capital de S. Tomé e no Liceu de Santo António na ilha do Príncipe. Neste ano o delegado do Príncipe acumulou funções e foi, simultaneamente, delegado do 1º e do 2º ciclos do ensino secundário. Para efeitos de contagem é considerado no grupo dos professores de 1º ciclo do ensino secundário.

oportunidade espacial e temporal, privilegiando escolas da cidade capital a fim de ser mais fácil ajustar observações e eventuais contratempos da investigadora.

Este grupo não apresenta características específicas, enquadrando-se no conjunto dos docentes inquiridos.

4. Design da Investigação

Realizar uma investigação implica fazer escolhas. Estas prendem-se (i) com o sujeito da investigação, (ii) com as técnicas e respetivos instrumentos de recolha de dados e (iii) com as técnicas de tratamento dos dados recolhidos. Estas escolhas são determinantes na medida em que justificam a opção por uma demarcada metodologia de investigação e ainda mais quando se inscrevem no domínio dos métodos qualitativos, uma vez que se torna determinante o desenvolvimento da investigação (Matos, 2004).

Estamos perante um estudo de natureza mista, com predomínio da metodologia qualitativa que tem por base uma atitude interpretativa face aos dados descritivos recolhidos (Tuckman, 2000).

Tratando-se de um estudo de natureza mista, escolheram-se, como técnicas de recolha de dados, o inquérito e a observação de onde decorrem os instrumentos utilizados: o questionário, a entrevista semi-dirigida e as grelhas de observação (cf. Apêndices I, II, III e IV). No que diz respeito às técnicas de tratamento de dados, a focalização foi na análise estatística para categorização da população em estudo e na análise de conteúdo para interpretação da opinião dos professores no âmbito das questões orientadoras do estudo. Tais opções justificam-se pelo facto de se tratar de uma investigação-ação em que se pretende estudar o fenómeno mudança ocorrido nos professores no contexto do seu desenvolvimento profissional e a partir das sessões de acompanhamento efetuadas entre os anos letivos de 2009/2010 a 2012/2013. Esta mudança é analisada e interpretada em função das opiniões dos professores envolvidos neste processo de transformação.

A metodologia quantitativa, também ela empregue, visou o levantamento estatístico de dados de identificação e categorização da população de professores e delegados em estudo.

Visando estudar a alteração das práticas docentes, operacionalizada pelas sessões de acompanhamento, optou-se pelo *design* da investigação-ação na medida em que torna possível o estudo e a operacionalidade de soluções para um problema por meio de uma espiral convergente na mudança (Akken, 1999 citado em Matos, 2004), ou seja, por meio

de um procedimento cíclico de carácter social que assenta (i) na pretensão de melhorar a prática profissional, e na (ii) reflexão e adequação de novas condutas advindas dos resultados obtidos sobre o grupo em estudo (Simões, 1990). Acrescenta-se a razão, pela qual a mestrand, como responsável pelas sessões de acompanhamento, estar diretamente ligada à população na qual se processou a ação da mudança.

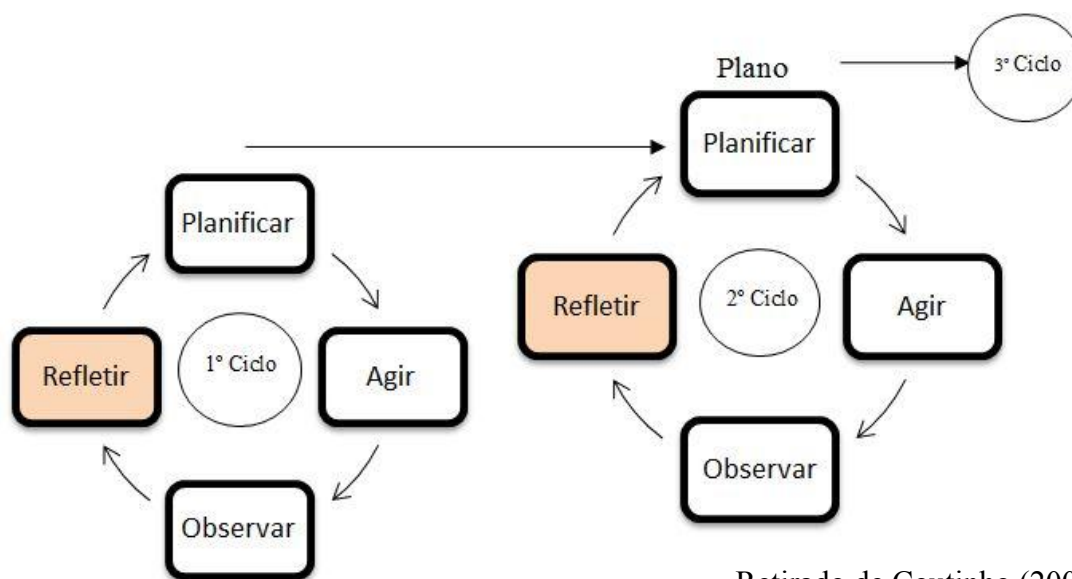
Neste contexto as fases de trabalho inerentes à investigação-ação são fundamentais à *praxis* operativa, podendo ambos os processos resumirem-se ao que se representa no quadro 12.

Quadro 12 - Investigação-ação (fases e práxis)

Fases	Práxis
1. Pré-observação	Pré-intervenção
2. Escolha do problema	
3. Planificação, calendarização e revisão bibliográfica	
4. Intervenção no terreno	Intervenção
5. Realização do projeto – observação e registo	
6. Avaliação e apresentação dos resultados – conclusões e hipóteses que potenciem o projeto	Avaliação
Com base em Matos (2004)	

Desta forma, o trabalho em curso desenha-se por meio da (i) planificação, (ii) intervenção/ação, (iii) observação e (iv) reflexão em ciclos sucessivos (Coutinho, 2008) tal como a figura 22 ilustra. O objetivo é “operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados” (*idem*, parágrafo 4) com base em 3 aspetos essenciais (i) a informação, (ii) a interação e (iii) a colaboração.

O elemento ação que caracteriza esta investigação serve de alavanca a reflexão que conduz ao agir e ao refletir. Assim, procura-se entender as relações comportamentais (Carlos, 2008) inerentes ao fenómeno em causa intervindo na sua mudança. A mudança apresenta-se como elemento funcional pois “cada ação de mudança provoca uma reação que poderá impulsionar mais mudanças, provocando um efeito em cadeia de eventos futuros” (Flores & Colossi, 2008, p. 2).



Retirado de Coutinho (2008)

Figura 22 - Tarefas da investigação-ação

A reflexão sobre as sessões de acompanhamento no contexto da reforma educativa, conduziu a mudanças sobre as quais é necessário, novamente, refletir procurando alterar ou modificar comportamentos que se pretendem ser a forja de um novo modo de agir, de uma nova mentalidade, “trata[ndo]-se, portanto, de uma pesquisa não-independente cuja grande vantagem será a de tentar superar a lacuna entre a teoria a prática” (Roque, 2010, p. diapositivo 3).

Deste modo, enquanto metodologia predominantemente prática, a mudança opera um papel determinante pelo que o plano da investigação-ação é flexível e consequentemente adaptável às mudanças estruturais que surjam no decorrer da investigação (Matos, 2004). Assim, perante um estudo *in loco*, cuja base metodológica é de predominância qualitativa decidiram-se as técnicas de investigação - o inquérito, e a observação direta que suportam os instrumentos a elaborar e aplicar.

No sentido de acompanhar o evoluir e transformar de uma situação, aferindo os resultados daí recorrentes e decidindo as eventuais necessidades de posteriores ajustes, a investigadora redesenha a sua operação em funções de novos *insights* ou *outcomes*.

Importará, portanto, dedicar atenção ao conjunto de procedimentos metodológicos que firmaram o percurso deste estudo.

Capítulo V – Procedimentos Metodológicos

Ancorada nas abordagens referentes à formação de professores escolheram-se as técnicas que pareceram mais adequadas ao *design* desta investigação e nas quais se suportaram os instrumentos construídos na pretensão de atingir os objetivos enunciados. A elaboração e aplicação desses instrumentos tiveram por base a combinação de vários métodos de recolha justificados pela necessidade de agir de acordo com “as condições existentes num dado espaço de tempo (...) [e recorrendo-se simultaneamente] a métodos mais informais e menos quantitativos de avaliação” (Almeida & Freire, 2000, p. 99) visando “recolher diferentes perspetivas dos sujeitos sobre o objecto de estudo ou a obter diferentes perspetivas do mesmo fenómeno” (Pacheco, 1995b, p. 72).

1. As técnicas e instrumentos de investigação

As técnicas utilizadas para recolha de dados foram (i) o inquérito, com o objetivo de reunir informação sobre o perfil do grupo de professores, identificar padrões no contexto da formação contínua de professores em S. Tomé, aceder às ideias que os professores têm sobre a formação contínua de professores, desenvolvimento profissional e supervisão pedagógica e obter informações que não se encontram publicadas para fazer cruzamento de informação, e (ii) a observação, que se deteve sobre o contexto de sala-de-aula em paralelo com contexto das sessões de acompanhamento.

Integrados nas técnicas escolhidas foram decididos os respetivos instrumentos de investigação que possibilitaram a recolha de dados: (i) o questionário (cf. Apêndice I), (ii) o guião da entrevista (cf. Apêndice II) e (iii) grelhas de observação (cf. Apêndices III e IV). Tais instrumentos foram elaborados tendo por base o conhecimento da realidade são-tomense, o resultado do trabalho desenvolvido ao longo das sessões de acompanhamento que já decorrem desde o ano letivo de 2010/2011, as questões de investigação anteriormente apresentadas (cf. Capítulo IV – ponto 2) e ainda a legislação em vigor, nomeadamente a Lei de Bases do sistema educativo de STP⁶² e o despacho 38/2010. Pré-estabeleu-se, para cada um dos instrumentos, categorias de recolha de informação.

1.1. Questionário

⁶² Lei 2/2003 de 2 de junho

Sendo que

[o questionário] consiste em colocar a um conjunto de inquiridos (...) uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 188)

e tendo em conta o que Hill & Hill (2009) referem quanto às vantagens e desvantagens das questões abertas e fechadas, o questionário foi construído maioritariamente em torno de questões fechadas uma vez que se pretendia obter informação quantitativa em função das variáveis escolhidas no sentido de posteriormente confrontar com a informação recolhida por meio das entrevistas. Não obstante o questionário compreendia uma resposta aberta no sentido de identificar as variáveis inerentes aos aspetos considerados mais positivos da reforma educativa intrínseca ao estudo.

É de mencionar que as questões consideradas para elaboração do questionário foram pensadas e concretizadas tendo em atenção as orientações de Tuckman (2000) no que respeita aos *inputs* considerados e aos *outputs* que se pretendam obter, face às questões da pesquisa. Desta forma as perguntas foram, na sua generalidade, elaboradas tendo em atenção a necessidade de trabalhar com variáveis latentes, ou seja, variáveis que não podendo ser medidas diretamente concretizam-se pela medição de outras variáveis (Tuckman, 2000) o que no caso das ciências humanas se concretiza pelas técnicas de descrição de fenómenos humanos e sociais (Valle, 2006). Para cada uma das variáveis consideradas foram apresentadas afirmações em número diverso com quatro alternativas de preferência, duas de natureza positiva e outras duas de natureza negativa. Aqui optou-se por excluir uma alternativa de preferência intermédia às duas naturezas forçando os inquiridos a fazer uma opção clara entre o positivo e o negativo. O questionário tem ainda questões de sim, não e não sei; estas feitas sobre a forma de questões fechadas, sobre a prática letiva dos docentes, ou seja, segundo Hill & Hill (2009, p.131) sobre um assunto onde se requer “um conhecimento específico do respondente”.

O questionário foi estruturado em duas dimensões, uma relativa à da caracterização pessoal e profissional do docente e outra quanto às suas perceções no exercício da profissão, dividindo-se nas seguintes categorias:

-
- (i) Bloco 1 - Caracterização do coletivo de história – visa conhecer o coletivo de história quanto às suas habilitações e experiências profissionais.
 - (ii) Bloco 2 - Professores e prática letiva – pretende obter informações que permitam caracterizar as condições de trabalho de que dispõem professores e alunos no decorrer do ensino e da aprendizagem.
 - (iii) Bloco 3 - Professores e sessões de acompanhamento de história - procura conhecer a opinião relativamente ao trabalho desenvolvido nas sessões de acompanhamento e ao seu contributo para o desenvolvimento profissional dos docentes.
 - (iv) Bloco 4 - Professores, formação contínua e supervisão pedagógica – intenta colher informação sobre o conhecimento que os docentes têm sobre a legislação afeta à reforma educativa em vigor e ainda face aos conceitos de formação contínua de professores e supervisão pedagógica procurando estabelecer relações de causa-efeito quanto às necessidades de formação contínua de professores.

No sentido de garantir a validade do questionário e de acordo com Hill & Hill (2009) tentou-se (i) minimizar o risco dos respondentes darem respostas socialmente desejáveis por meio do anonimato dos inquiridos bem como pela (ii) listagem de todos os itens representativos de um mesmo aspeto, simultaneamente positivos e negativos.

Antes de ser aplicado à população em estudo, o questionário foi testado num conjunto de professores alheios à investigação no sentido de se verificar a sua aplicabilidade, tendo-se posteriormente procedido às alterações consideradas necessárias. Ainda assim, constatou-se no decorrer da sua generalização dificuldades de interpretação de algumas questões o que levou à intervenção direta da investigadora, tendo em conta que desempenhou as tarefas de entrega e recolha deste instrumento.

Foi aplicado ao longo do ano letivo de 2012/2013, à população de 53 professores de história no espaço temporal das sessões de acompanhamento de acordo com a disponibilidade dos mesmos. Houve dois professores que optaram por não responder ao questionário, as suas respostas foram codificadas como <não respondeu> tendo ambos sido considerados como casos da população em estudo. O inquérito por questionário poderá ser consultado no apêndice I.

1.2. Entrevista⁶³

O guião de entrevista para além dos pressupostos que fundamentam a sua elaboração, anteriormente referidos, obedeceu às categorias apresentadas no quadro 13, que foram definidas em função das questões científicas orientadoras desta investigação (cf. Capítulo IV – ponto 2).

Fundamentada na abordagem qualitativa e reflexiva, a opção de um inquérito por entrevista semiestruturada justifica-se pelas informações que pode facultar enquanto técnica que permite por meio de um guião a aquisição de dados sobre determinada ocorrência, recorrendo-se a um conjunto de pessoas que estão diretamente envolvidas com o fenómeno em estudo procurando perceber os seus pontos de vista, anseios e necessidades (Tuckman, 2000).

Desta forma, perante a necessidade de auscultar os delegados disciplinares de história sobre o panorama da formação contínua em STP e simultaneamente sobre o seu papel enquanto elementos participantes da dinâmica de supervisão segundo o modelo legal legislado, foi decidida a entrevista cujo guião pode ser consultado apêndice II.

As questões procuram incidir sobre a realidade de trabalho destes delegados enquanto professores, mas, sobretudo, enquanto orientadores de um grupo disciplinar, onde diariamente se confrontam com diferentes modos de ser e de agir, estabelecendo uma relação entre intenção e realidade. Estas foram construídas de forma direta ainda que tendo em atenção as considerações de Tuckman (2000) relativas à construção de questões, a entrevista foi preparada contrabalançando perguntas diretas e indiretas com questões específicas e não-específicas.

Antes da sua aplicação, o guião de entrevista foi testado junto de um grupo de professores alheios ao estudo no sentido de aferir a sua razoabilidade. Posteriormente, as entrevistas foram combinadas seguindo a disponibilidade dos professores. Aos entrevistados foi explicado o propósito da entrevista e foi solicitada autorização para proceder à gravação da mesma. Quando terminada foi agradecida a participação e colaboração dos mesmos. Posteriormente procedeu-se à transcrição na íntegra das entrevistas para, a seguir, se proceder à devida análise. O anonimato subjacente às entrevistas faz com que as mesmas não se encontrem nos anexos e que as referências aos entrevistados sejam feitas por letras.

⁶³ Por motivos de respeito ao total anonimato prometido, as entrevistas não se incluem em anexo, podendo ser disponibilizadas para consulta desde que consideradas importantes para investigações afins.

Quadro 13 - Apresentação das categorias da entrevista semiestruturada

Catg.	Descrição	Objetivos
A	Legitimação e motivação	Certificar a entrevista Motivar os entrevistados
B	Ingresso na carreira docente	Identificar os motivos que levaram os professores (hoje delegados) a escolher esta profissão
C	Experiência Profissional	Identificar as funções desempenhadas, ao longo dos anos pelos professores Reconhecer os fatores de motivação inerentes à função de professor
D	Mudanças estruturais e organizacionais no contexto da nova reforma curricular	Identificar o conhecimento relativamente às mudanças estruturais resultantes da reforma curricular.
E	Contributo das sessões de acompanhamento para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores de S. Tomé e Príncipe	Evidenciar a importância que as sessões de acompanhamento têm para o desenvolvimento profissional do coletivo de História. Conhecer as expectativas existentes face às sessões de acompanhamento Enquadrar as mudanças comportamentais docentes, fruto das sessões de acompanhamento
F	A importância da formação contínua e da supervisão pedagógica no contexto educativo são-tomense	Averiguar o papel da formação no crescimento do capital humano em STP Verificar a importância da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional em STP

1.3. Observação⁶⁴

A observação em contexto de formação de professores justifica-se pela reflexão necessária sobre a prática diária do profissional de educação no sentido de desenvolver uma práxis pedagógica correta e assertiva (Estrela, 1990). Desta forma torna-se necessário definir qual o objetivo da observação a realizar. Este foi o primeiro passo a dar

⁶⁴ (cf. Apêndices – Grupo II – Autorizações e Observações)

no sentido de definir os objetivos empregues na construção do “projeto de observação” (*idem*, p.29). Assim, foi delineado um quadro esquemático (quadro 14) que permitiu guiar a construção das grelhas de observação.

Quadro 14 – Guia de construção das grelhas de observação

	Observação I	Observação II
Unidade de observação	O professor na sala de aula	O professor (o mesmo) na sessão de acompanhamento
Campo de observação	Pontualidade, abertura da aula, cumprimento do planificado, execução de plano de aula, metodologia / estratégias empregues e domínio dos conteúdos a lecionados	Assiduidade, conhecimento do programa, construção de documentos, adequação de estratégias, domínio de conhecimentos científicos.
Sequências comportamentais	<i>Continuum</i> comportamental na sala de aula	Participação prática e reflexiva no contexto das sessões de acompanhamento
Adaptado de Estrela (2009)		

Se no domínio nos inquéritos (quer por questionário quer por entrevista semi-dirigida) se verificou a aplicação dos mesmos à população existente, no caso das observações foi diferente. O critério que orientou a escolha dos professores a ser observados foi o de oportunidade espacial e temporal. Nesta conjuntura foram observados 5 professores em dois contextos: um de sala-de-aula e outro no contexto das sessões de acompanhamento (quadro 15). A este respeito importa referir que não constou desta observação a 12^a classe, uma vez que no ano letivo 2012.2013, as duas turmas existentes tinham como docente a mestranda responsável pelo presente trabalho.

Quadro 15 - Observações realizadas

Ensino Secundário					
1º Ciclo			2º Ciclo		
7ª Classe	8ª Classe	9ª Classe	10ª Classe	11ª Classe	12ª Classe
1 professor	1 professor	1 professor	1 professor	1 professor	NR ⁶⁵
Observação de sala-de-aula					
Observação em contexto de “acompanhamento de professores”					

No que respeita ao processo de observação este foi escolhido tendo em conta os particularismos do estudo como se observa no quadro 16.

A observação em contexto de sala-de-aula, (apêndice III), considerou 5 parâmetros: (i) procedimentos institucionais (ii) planificação, (iii) estratégias pedagógicas, (iv) recursos

⁶⁵ NR = não realizado

e (v) domínio científico dos conteúdos. O observado nos referidos itens é posteriormente cruzado com os critérios de observação das sessões de acompanhamento (apêndice IV) que recaíram em 3 domínios: (i) metodológico, (ii) pedagógico e didático e (iii) científico, resultando daqui uma triangulação de dados a apresentar no capítulo seguinte.

O cruzamento de ambas desejou recolher informações que permitam estabelecer um padrão entre o praticado pelos docentes nas sessões de acompanhamento e o efetuado em contexto de sala de aula. Como complemento a estas observações foi tido em conta o registo de assiduidade dos professores que pode ser consultado no apêndice VII.

Quadro 16 - Quadro sistematizador dos itens classificadores das observações realizadas

CCO ⁶⁶	Observação I - Sala-de-aula	Observação II - Sessão de acompanhamento
Situação	Participada Não há interferência no momento da observação, mas há uma relação próxima	Participada O observador é o responsável pelas sessões de acompanhamento aos professores.
Processo	Ocasional Observa características do professor que se considerem pertinentes para a análise do estudo em causa por meio de recolha de dados em um só momento	Contínua Com base nos 3 anos de acompanhamento no que respeita ao trabalho realizado ao longo das sessões de acompanhamento pelo professor observado
Campo	Molar Ações concretizadas pelo professor em contexto de sala-de-aula	Molar Ações concretizadas pelo professor no contexto das sessões de acompanhamento
Adaptado de Estrela (2009)		

2. Os métodos de análise

A demonstração analítica das evidências, a descrição das várias interpretações da análise bem como a síntese dos aspetos mais relevantes, no correto entendimento do fenómeno estudado no seu contexto envolvente, apresentam-se como fundamentais (Strickland, 1997). Para isso é necessário apresentar os métodos de análise a que a investigadora sujeitou os seus dados.

Estes foram de carácter qualitativo e quantitativo de acordo com a índole da investigação, anteriormente apresentada. A análise qualitativa decorreu a par da quantitativa, considerando-se que, pela tipologia do trabalho, ambas se complementavam uma vez que destas decorreria uma organização e divisão da informação em unidades e ou categorias

⁶⁶ Campo de classificação da observação

permitindo encontrar padrões e identificar ações-chave num domínio da causa-efeito (Pina, 2010). Desta forma e tendo em conta que os dados recolhidos são essencialmente de carácter qualitativo, procurou-se garantir a existência de “deduções específicas sobre um acontecimento” (Bardin, 1977, p. 141) por meio da discriminação de objetivos em função das referidas categorias.

Enquanto investigação-ação, a análise dos dados recolhidos recaiu na pesquisa de evidências que possibilitem refletir sobre as questões apresentadas e verificar os agentes de mudança operacionalizados na pesquisa, sendo necessário apresentar primeiramente uma descrição factual dos dados permitindo posteriormente enquadrar as questões em estudo considerando posteriormente as relações decorrente das variáveis trabalhadas (Couto, 1996). Assim, as técnicas de tratamento de dados foram a análise estatística recorrendo-se ao programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para o tratamento dos dados, e a análise de conteúdos com base em grelhas de análise de conteúdo construídas em função das categorias criadas para o questionário e para a entrevista. A categorização dos instrumentos foi realizada de forma a permitir uma análise de conteúdo de acordo com os objetivos traçados pela investigação.

A “representação de conteúdo” (Bardin, 1977, p. 129) foi concretizada por meio da transformação da informação em códigos capazes de agregar ou relacionar pelo sistema SPSS, por meio da categorização de informação que permitiu posteriormente a representação dos dados por meio de, gráficos, quadros e tabelas mediante a sua adequabilidade de apresentação à análise dos mesmos.

Capítulo VI - Apresentação, análise e interpretação dos resultados.

Sendo a reflexão, o momento-chave da investigação-ação, esta encontra um espaço privilegiado no presente capítulo tendo em conta que por meio da análise e interpretação dos resultados obtidos se poderá aprofundar o questionamento a fim de melhor conhecer os meandros das sessões de acompanhamento no contexto da formação de professores, bem como melhor perceber e compreender a mudança nele eventualmente operacionalizada.

Para a apresentação dos referidos resultados e subsequente análise e interpretação, o capítulo estrutura-se em torno dos resultados obtidos por meio de cada um dos instrumentos de investigação já anteriormente apresentados. A interpretação dos dados desenvolve-se segundo as categorias criadas para cada um dos instrumentos, podendo os mesmos ser consultados nos apêndices I e II.

A experiência e conhecimento *in loco* da realidade são-tomense na medida da investigadora que se encontra desde 2002 em S. Tomé e Príncipe são determinantes na interpretação de alguns dos resultados.

1. Questionário

Os dados apresentam-se seguindo uma matriz que tem por base a estrutura do questionário e, no sentido de facilitar a sua leitura, agrupam-se em tabelas.

O Bloco 1 é constituído por questões que permitiram a caracterização da população em estudo e o resultado e cruzamento de dados foi utilizado para apresentação e caracterização da população (cf. Capítulo IV, ponto 3.1).

1.1. Bloco 2 – Professores e prática letiva

Tal como já foi referido, este bloco visa obter informações que permitam caracterizar as condições de trabalho de que dispõem os professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. A tabela 16 reporta às respostas obtidas aos itens da questão 7 – “Quanto às suas salas de aula e à escola onde trabalha, caracterize as condições de trabalho de que dispõem professores e alunos no ensino e na aprendizagem”.

Tabela 16 - Condições de trabalho de que dispõem professores e alunos (questão 7)

	Sim	Não	Não sei	Não responde	Total
A escola tem salas em número suficiente para o número de alunos que tem?	10	38	2	3	53
Há condições para que os alunos estejam sentados na proporção de um aluno por carteira?	11	40	0	2	
A escola tem mapas que suportem os conteúdos de História?	18	28	4	3	
A escola possui uma biblioteca com materiais de História?	19	24	7	3	
A escola possui materiais audiovisuais, como televisão, data show, projetor, vídeo ou outros?	9	37	3	4	
A escola possui um espaço que permita o visionamento de filmes ou documentários?	22	25	3	3	
A escola tem luz elétrica a todas as horas do dia?	15	35	1	2	
Os alunos e professores têm manuais ou textos de apoio?	37	10	3	3	
As salas de aula estão equipadas com computadores ou quadros interativos?	2	47	1	3	
Os alunos e professores têm acesso a computadores nas salas de aula?	1	49	1	2	
Os alunos e professores têm acesso a computadores em salas de estudo?	7	39	4	3	

Pela leitura dos dados apresentados na tabela 16, verifica-se que a prática letiva dos professores são-tomenses assenta, essencialmente, no uso de manuais ou textos de apoio⁶⁷. Depreende-se pelas respostas dadas pelos inquiridos que as carências fazem-se sentir a vários níveis, deste a falta de materiais físicos necessários à prática letiva como salas que permitam a diminuição de alunos por sala de aula, bem como cadeiras para que os alunos possam assistir às aulas sentados. A energia elétrica, à data do presente estudo, constituía um problema sendo que os cortes de energia eram frequentes condicionando o uso de meios audiovisuais na sala de aula, não obstante a maioria dos inquiridos afirmarem não existirem nas escolas. O acesso a novas tecnologias revela-se diminuto,

⁶⁷ De ter em atenção que os textos de apoio, no ensino secundário, ainda que não sendo uma novidade constituem, uma realidade recente, pois foi com a reforma educativa do ensino secundário que teve início em 2009 que passaram a existir, novamente, textos de apoio para a maioria das disciplinas. Muito embora, em 1986, a Fundação Calouste Gulbenkian tivesse investido em manuais, passados 23 anos, os que subsistiam eram poucos, desatualizados e em más condições (Meia-Onça, 2013). É importante esclarecer, também, que os manuais a que se refere o inquérito são manuais de outros países, quase sempre portugueses, à exceção das línguas, e que funcionam como material de apoio à preparação das aulas dos próprios docentes.

quer em contexto de sala de aula quer em contexto de salas de apoio a professores e estudantes condicionando a aprendizagem de novas competências – e-competências – que se assumem neste novo século como mais uma dimensão de literacia. Deduz-se que o processo de ensino e de aprendizagem acontece envolto em grandes constrangimentos que se repercutem na prática quotidiana dos docentes. Sublinham-se (i) o elevado número de alunos, (ii) a falta de mesas e cadeiras e (iii) a inexistência ou desadequação de espaços de apoio ao trabalho (docente ou discente) condicionam a motivação e satisfação pessoal quer de professores, quer de alunos, uma realidade que se estende a outros contextos e que se assume segundo dados da UNESCO (2007) como uma vivência recorrente dos PVD. Deverá assumir-se como fundamental e de acordo com as conclusões da UNESCO sobre as “medidas para promover a inclusão” (*idem*, p. 3) que os Estados consigam equilibrar o rácio de alunos por professor e consequentemente por sala de aula. A falta de meios, tal como a figura 41 mostra, refletir-se-á no domínio das metodologias que não poderão ir muito além do método expositivo, (que na maior parte das escolas, não encontra meio de enriquecimento) dada a falta de materiais ou simplesmente o excesso de alunos que condiciona a participação de todos ou a escolha de métodos alternativos. De sublinhar que esta é uma realidade que se repete, na verdade muitos dos professores que lecionam hoje, enquanto alunos, viveram as mesmas dificuldades. Esta situação conduz a uma estranha forma de acomodamento que condiciona negativamente a interação professor-aluno influenciando este último no seu processo de aprendizagem (Beutel, 2012). Este conformismo age como desculpa bloqueando a alavanca da mudança e conduzindo a uma apatia generalizada e consequentemente ao agravamento da situação. As respostas aos itens concernentes à questão 8 – “Manifeste a sua opinião quanto à relação entre o acompanhamento de História e o processo ensino-aprendizagem na sala-de-aula (...)” apresentam-se na tabela 17.

Tabela 17 - Relação ente sessões de acompanhamento e processos de ensino e aprendizagem na sala de aula (questão 8)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não responde	Total
As sessões de acompanhamento ajudam a criar aulas mais dinâmicas.	2	1	36	12	2	

O acompanhamento mostra-me possibilidades de dinamizar as aulas.	1	0	45	5	2	53
O acompanhamento não interfere na minha forma de agir enquanto docente	5	22	17	5	4	
O que se passa nas aulas dos meus colegas não me interessa.	10	34	3	2	4	
As propostas de trabalho sugeridas no acompanhamento atrapalham-me	17	30	2	1	3	
O acompanhamento não contribuiu em nada para a minha preparação letiva no dia-a-dia	24	20	3	0	3	

De acordo com os dados apresentados na tabela 17, constata-se que a maioria dos docentes do coletivo de história é da opinião que as sessões de acompanhamento constituíram um instrumento importante no processo de ensino e de aprendizagem, sendo que 90,6% dos docentes consideraram que estas ajudaram na criação de aulas mais dinâmicas, aos quais se juntaram 83% de docentes que são de opinião que as mesmas contribuíram para a sua prática letiva diária. Depreende-se destas percentagens que as sessões de acompanhamento foram efetivamente formativas contribuindo para comportamentos que privilegiam o diálogo e a partilha de ideias, fundamentais à operacionalização de novas formas de estar e de sentir a profissão e as suas necessidades, indo ao encontro de Nóvoa quando diz que “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores [assume-se como] momento-chave de socialização e de configuração profissional” (Nóvoa, 1992, p.4).

Ainda assim, 41, 5% dos docentes afirmam que o acompanhamento não interfere na forma de agir do professor. Perante este contrassenso, considera-se possível a existência de docentes que apesar de responderem que as sessões de acompanhamento ajudam na criação de aulas mais dinâmicas não tem as condições físicas que lhes permitam modificar e tornar mais interativo o processo de ensino e de aprendizagem. Poder-se-á estar diante de professores que reconhecendo nas sessões de acompanhamento uma mais-valia no enriquecimento do processo de ensino e de aprendizagem, na prática encontram grandes constrangimentos em por em prática novas metodologias, técnicas e instrumentos. Será difícil efetivar alterações em contexto de sala de aula perante a falta de luz (tabela 17) ou com a falta de giz⁶⁸ e outros constrangimentos⁶⁹.

⁶⁸ É frequente os professores depararem-se com giz que não escreve devido à elevada percentagem de humidade, como também é frequente este faltar. Ainda que esta situação há verificasse melhorias em 2012, muitas aulas houve em que nem o giz e consequentemente nem o clássico quadro negro, podiam servir de recursos ao ensino e à aprendizagem.

⁶⁹ Muitas vezes as dificuldades são condicionadas por questões climatéricas em que num país tropical de elevada precipitação, quando chove as salas ficam inundadas e os vidros partidos deixam a chuva entrar. Com isto as aulas simplesmente param.

A tabela 18 representa as respostas obtidas à questão 9 – “Relativamente às estratégias e actividades utilizadas (...) e sua frequência”.

Tabela 18 - Estratégias e actividades utilizadas no processo ensino e aprendizagem (questão 9)

	nunca	1 a 2 vezes por período	1 vez por mês	Quase sempre	Não responde	Total
Aulas expositivas	4	12	2	29	6	53
Leitura comentada e exploratória de textos.	1	9	5	33	5	
Trabalho cooperativo e colaborativo	12	14	10	11	6	
Trabalho de grupo (investigação)	15	20	7	5	6	
Visitas de estudo	25	17	6	0	5	

Confirma-se a falta de meios que os professores têm à sua disposição para tornar as aulas mais dinâmicas e interativas. 54,7% dos professores confessam que as suas aulas são quase sempre expositivas aos quais se juntam 62,3% de docentes que dizem fazer aulas comentadas e exploratórias de textos. É de realçar, nesta tabela, que o número de professores não respondentes é comparativamente superior correspondendo a uma média de 11%. Esta percentagem poderá estar associada ao facto de os professores não saberem reconhecer no seu quotidiano as técnicas utilizadas e consequentemente não saberem transpor a sua realidade para esta questão em particular ou então não querem responder deliberadamente, considerando que a sua resposta possa ser “errada”. Se por um lado o número de não respondentes pode relevar algum constrangimento em falar sobre a realidade e confessar a falta de instrumentos e de motivação para proceder à mudança, outros afirmam recorrer na generalidade ao método expositivo. Esta opção pode estar relacionada com os fatores já anteriormente mencionados: (i) falta de meios e (ii) excesso de alunos por turma. Não obstante as aulas expositivas não têm de se apresentar com um modelo purista e confirmando esta ideia grande parte diz fazer aulas de exploração de textos. De acordo com as questões anteriores depreende-se que se trate de excertos de obras ou fontes documentais existentes nos textos de apoio em que não havendo meios adicionais muito além do quadro e giz terão por base a metodologia expositiva. O trabalho interpares sobre a forma de investigação parece ser uma opção usada com frequência ainda que perante a questão do número de alunos por turma levante indagações quanto à metodologia e avaliação usadas, não obstante, demonstra alguma preocupação em tornar

as aulas num momento de diálogo e discussão de ideias fundamental na construção do conhecimento. No que respeita às visitas de estudo, o aprender *in loco*, parece deparar-se com dificuldades que travam a sua escolha por grande número de docentes. Mais uma vez esta situação pode dever-se ao elevado número de alunos por turma, mas também à falta de meios quanto à possibilidade de alugar transportes para deslocação bem como o pagamento de outras despesas inerentes às visitas de estudo ou simplesmente a dificuldade de encontrar colegas com que se possa dividir a responsabilidade de realização de uma tarefa deste tipo. O uso destas metodologias parece ser conhecido teoricamente, mas na prática os professores apresentam-se reticentes na sua utilização. O facto de se recorrer poucas vezes a estas atividades leva a que se sintam pouco à vontade ficando na sua zona de conforto. Aqui a constante falta de recursos pode ser, não um impedimento, mas uma desculpa face à tomada de decisões que se possam assumir como riscos (Korthagen, 2012).

Os resultados obtidos na questão 10 – “Quanto aos recursos e materiais utilizados (...)” são apresentados na tabela 19.

Tabela 19 - Recursos e materiais utilizados para a concretização das estratégias de ensino e de aprendizagem (questão 10)

	nunca	1 a 2 vezes por período	1 vez por mês	Quase sempre	Não responde	Total
Textos de apoio	2	2	0	45	4	53
Apontamentos, elaborados pelo professor ou por outrem	8	7	2	28	8	
Materiais audiovisuais como filmes ou documentários	41	3	3	1	5	
Mapas	9	13	6	19	6	
Sínteses esquemáticas	0	9	2	36	6	
Ditar apontamentos	22	9	5	10	7	
Dar apontamentos a copiar	21	7	3	17	5	

Mais uma vez os textos de apoio revelam-se como instrumento de trabalho prioritário, sendo que 84, 9% dos professores dizem usar quase sempre os textos de apoio nas suas aulas, seguidos de 67,9% que se recorrem das sínteses esquemáticas para lecionarem os seus conteúdos. Esta opção estará condicionada pela falta de recursos generalizada que transforma os textos de apoio no grande suporte de trabalho do professor e do aluno na operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem. A referida falta de meios

manifesta-se numa percentagem de 77,4% dos professores a dizerem que não utilizam meios audiovisuais como filmes ou documentários nas suas aulas. Indubitavelmente esta questão prende-se com a falta de materiais, mas também poderá estar ligada com o facto de os professores não estarem acostumados a olhar para o filme como um recurso e consequentemente não estarem habituados a lidarem com esta ferramenta em contexto de sala-de-aula. Este poderá ser um aspeto determinante na condução da mudança. O sentir relutância em sair da zona de conforto e a manifesta insegurança em contato com algo novo pode conduzir a barreiras que em determinados contextos podem levar à estagnação. É preciso não esquecer que “o desenvolvimento profissional genuíno inclui a assunção de riscos” (*idem*, p. 50).

A utilização de mapas nas aulas de história é uma prática de <quase sempre> apenas em cerca de 35,8% dos professores, o que é preocupante, na medida em que os textos de apoio os têm. Esta situação poderá então dever-se à dificuldade de interpretação dos mesmos ou à falta de hábito em trabalhar com este instrumento (os textos de apoio) não potencializando a sua utilização ao máximo em contexto de sala de aula.

Pode-se, também, observar que 18,9% de professores dizem ditar apontamentos e 32,1% assinalam a opção de dar apontamentos a copiar como práticas sistemáticas, paralelamente 11,1% não responde a esta questão, crê-se que com a ausência de resposta os professores revelam que têm uma ideia do que é teoricamente mais ou menos correto, embora não o utilizem na prática pedagógica.

A persistência de tais atitudes não deixa de ser preocupante, uma vez que até há bem pouco tempo esta era uma prática frequente (Meia-Onça, 2013), no entanto os números indicam que tendencialmente estão a ser substituídas por outras mais adequadas ao estudo da história nos 1º e 2º ciclos do ensino secundário.

É interessante notar, pelo contacto direto com os professores, que esta prática tem diminuído consideravelmente, assumindo-se pela apreciação global ao questionário que as sessões de acompanhamento terão contribuído para uma efetiva mudança. Considera-se que tal prática foi substituída pelo uso de sínteses e/ou esquemas que 68% dos professores dizem usar sistematicamente nas suas aulas, revelando uma crescente preocupação em dotar os alunos de pensamento histórico diacrónico e sincrónico assente na identificação de causas e consequências de um determinado acontecimento relativamente à operacionalidade de conceitos históricos. Encontra-se nestes dados, eco do esforço em dotar os docentes de ferramentas que permitam reinventar e potenciar o método expositivo.

No que respeita à avaliação, apresenta-se a questão 11 - “Quanto às práticas avaliativas utilizadas para a concretização do processo ensino-aprendizagem. Assinale a frequência de utilização (...)” que é representada na tabela 20.

Tabela 20 - - Práticas avaliativas utilizadas para a concretização das estratégias de ensino e aprendizagem (questão 11)

	nunca	1 a 2 vezes por período	1 vez por mês	Quase sempre	Não responde	Total
Avaliação diagnóstica	6	14	12	15	6	53
Avaliação formativa	2	16	13	12	10	
Avaliação sumativa	0	34	3	10	6	
Trabalhos de casa	2	2	1	43	5	
Resolução de exercícios na sala de aula	1	4	3	40	5	
Chamadas orais	1	6	7	35	4	

Cerca de 28,3% dos docentes recorre à avaliação diagnóstica <quase sempre>, denotando-se nesta prática alguma preocupação em conhecer a turma ou aferir o conhecimento dos alunos sobre um determinado conteúdo ou unidade didática. Este aspeto é tanto mais importante se for considerado que a utilização de práticas formativas revela um maior e real conhecimento dos alunos e conseqüentemente remete para práticas mais direcionadas no processo de ensino e de aprendizagem visando as necessidades dos alunos. Pode-se deduzir destes dados a existência de um grupo de profissionais já orientados para um ensino mais centrado na construção do conhecimento por meios que privilegiam o acompanhamento diferenciado. Esta ideia é reforçada pelos resultados que dizem respeito à avaliação formativa e revelam que apenas 22, 6% fazem uso desta <quase sempre>, ainda que no que diz respeito aos trabalhos de casa, resolução de exercícios e chamadas orais, a média percentual de utilização destes domínios <quase sempre> ronde os 74,2%. Interpretam-se estes resultados como sendo sinónimo de que os professores não reconhecem nas opções assinaladas formas de avaliação formativa, ou que as usam exclusivamente como formas de avaliação sumativa o que se pode questionar quanto à sua aplicabilidade dado que empregar chamadas orais em tempos letivos de 45 minutos a turmas de mais 50 alunos se torna, do ponto de vista da planificação, execução e avaliação, quase impossível sobretudo quando a média de alunos por professor é de 233 (tabela 21).

No que respeita à avaliação sumativa, esta é usada <1 a 2 vezes por período> por 64,2% dos docentes. Na totalidade dos dados verifica-se que 88,6% dos inquiridos recorrem à avaliação sumativa de forma sistemática o que obedece às normas do sistema educativo que prevê 2 momentos de avaliação formais por período⁷⁰.

A questão da avaliação revela-se bastante interessante uma vez que está intrinsecamente ligada ao agir pedagógico refletindo as conceções teóricas que o fundamentam (Pinto & Santos, 2006). Pode-se afirmar, neste contexto, que a importância dada à avaliação sumativa revela que se está perante um sistema educativo assente no reconhecimento social do mérito dos alunos, onde os professores são, também, avaliados pelos resultados dos mesmos, assumindo-se esta como um elemento regulador. Ressalta um sistema educativo que, apesar dos esforços que tem envidado em mudar, centra-se em torno da obtenção da qualificação profissional e na referenciação normativa por meio da “comparação dos resultados individuais” (*idem*, p.20).

Tabela 21 - Frequências da variável número total de alunos por professor (questão 6d do inquérito)

Válido	53
Ausente	0
Média	233,72
Máximo	570

A tabela 22 representa a questão 12 – “Relativamente à sua prática pedagógica, manifeste a sua opinião (...)”

Tabela 22 - Opinião dos docentes relativamente à sua prática pedagógica

	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante	Essencial	Não responde	Total
As planificações anuais e a médio prazo	0	12	6	30	5	
Os planos de aula	0	1	10	38	4	

⁷⁰ Será importante não esquecer que a aplicação de avaliações diagnósticas, formativas e sumativas está grandemente condicionada pela falta, ou não, de condições materiais das escolas em reproduzir esses materiais. Enquanto as escolas garantem e disponibilizam consumíveis à realização de avaliações sumativas, o mesmo já não acontece no que respeita a outros materiais que o professor queira utilizar nas suas aulas, ficando o docente limitado ao quadro e giz no que respeita à aplicação da avaliação diagnóstica ou formativa se tiver intenção de o fazer, o que revela que o próprio sistema relega para segundo plano o uso da avaliação diagnóstica ou formativa valorizando uma dimensão grandemente centrada em ideais de meritocracia. Para além disso é preciso ter em conta que em média uma turma ronda os 50 alunos, havendo, no entanto (muitos) casos de 70 ou 80. A exiguidade do espaço físico e a falta de mobiliário adequado agravam a situação. Foi por esta razão que durante muitos anos esteve instituído um momento de avaliação sumativa a cargo das direções das escolas, garantindo a aplicação de um elemento de avaliação. Com a reforma do ensino secundário, essa responsabilidade é passada ao professor comprometendo-se a aplicar duas avaliações sumativas por período.

A elaboração de materiais didáticos	3	14	11	19	6	53
A concretização de atividades extracurriculares	13	17	11	7	5	
A aplicação de diferentes tipos de avaliação	5	10	17	15	6	
A discussão de práticas pedagógicas em grupo	4	13	15	16	5	

Verifica-se, pela leitura dos dados expostos na tabela 22, que os docentes consideraram a execução das planificações a longo e médio prazo, bem como os planos de aula como essenciais com respetivamente 56,6% e 71, 7%. É um facto que a sua importância é reconhecida, ainda assim, será esta prática aplicada?

O cruzamento desta informação com a realidade dos professores observados mostra que a generalidade dos professores no contexto das sessões de acompanhamento executa planificações anuais e trimestrais. No entanto quando em contexto de observação em sala de aula, verificou-se que poucos foram os que apresentaram ter consigo as respetivas planificações ou terem feito o plano de aula. A que poderá dever-se tal situação? A falta de recursos poderá justificar a falta de fotocópias, mas a inexistência de planos de aula? A falta de tempo poderá ser um fator. Divididos entre várias tarefas e sem a exclusividade exigida por um percurso a palmilhar num contexto de carreira docente, os docentes veem esta tarefa, ainda que importante, como secundária. Por outro lado, os professores mais experientes veem esta preocupação dos professores em início de funções e os que estão em início de funções veem-na de forma complexa. Não se crê que no domínio prático esta seja vista como um elemento facilitador do processo de ensino e de aprendizagem. A experiência das sessões de acompanhamento leva a crer que muito embora teoricamente, os professores demonstrem conhecer as mais-valias, na prática não as reconhecem, uma vez que continuam sem planificar. Da amostra de professores que constituiu as observações (5 professores) verificou-se que apenas um professor elaborou plano de aula⁷¹ o que revela que esta é, no seio dos professores, uma questão de menor importância. Neste contexto, assume-se como necessário a contínua sensibilização dos mesmos para este assunto. Não obstante a sentida distância entre a teoria e a prática e tendo em atenção muitos dos constrangimentos sentidos considera-se que quando ocorrer a interiorização da relevância deste ato para o desenrolar de todo o processo de ensino e de aprendizagem, este passará a ser uma prática recorrente.

Quanto à elaboração de materiais didáticos a percentagem é menor com apenas a 35,8% a considerarem essencial a sua concretização. Isto confirma os resultados obtidos no

⁷¹ A este respeito é de relembrar que as observações foram combinadas à priori o que poderia ter levado os professores a construir os seus planos de aula, ainda assim não o fizeram.

grupo de questões anteriores onde se verifica ser fundamental a utilização de manuais ou textos de apoio. Se por um lado a falta de tempo⁷² pode ser entendida como justificação, por outro lado a falta de recursos pode conduzir à ideia de que a aula expositiva (a que muitos professores recorrem) não precisa de recursos na medida em que se centra na propensão do orador para chegar até aos seus alunos que leva a que o professor construa tão poucos materiais. Aliás esta ideia acaba por ser contraditória, estando-se perante um cenário de acesso condicionado a recursos, poderia verificar-se que o professor iria construindo um conjunto de materiais auxiliares de que se socorresse. A experiência do acompanhamento científico não revelou essa realidade. Acentuou, porém, a ideia de que o conceito de que se tem de aula expositiva acaba por relegar para segundo plano a necessidade de construir materiais a utilizar em sala de aula. Assim, compreende-se que no que concerne à concretização de atividades extracurriculares 24, 5 % dos docentes consideram este item <pouco relevante> na sua prática letiva.

São várias as dificuldades com que se debatem os professores na árdua tarefa de levar o conhecimento aos seus alunos, sobretudo quando se assume ensinar enquanto processo pelo qual “se desenvolve uma ação especializada (...) de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, [organizando e acionando] um conjunto variado de dispositivos que promovem efectivamente a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009, p. 14 e 15) tendo em conta “o baixo [índice] salarial, a ausência de apoio pedagógico (...), a baixa competência profissional dos professores e a [inexistência de implementação] de uma carreira profissional estruturada que possa incentivar e compensar uma boa prestação profissional” (Meia-Onça, 2013, p. 11).

1.2. Bloco 3 – Professores e as sessões de acompanhamento na disciplina de História

O conjunto de questões apresentadas neste bloco pretende, tal como já foi referido, verificar qual a ideia que os docentes tiveram da formação, designada por sessões de acompanhamento, frequentadas pelo grupo de história e aferir a perceção dos mesmos face à necessidade e relevância destas no seu processo de desenvolvimento profissional. A tabela 23 apresenta as respostas aos itens da questão 13 – “Nos anos entre 2009 e 2013, que formações, no contexto da implementação da nova reforma curricular, frequentou?”

⁷² O tempo que os professores dispõem para trabalhar em casa é uma forte condicionante, na medida em que o facto de não terem apenas uma profissão tem grande influência sobre o desempenho de tarefas que o professor conhecidamente, leva para casa. Convém, a este propósito lembrar, que à data do presente estudo ainda persiste a ideia de que ser professor é “uma atividade extra que permite ganhar mais algum [rendimento salarial] ao fim do mês” (Meia-Onça, 2013, p.11).

Tabela 23 - Sessões de acompanhamento frequentadas entre 2009 e 2013 no âmbito da disciplina de história (questão 13)

	Frequência	Percentual
delegados	6	11,3
história 1º ciclo	25	47,2
história 2º ciclo	2	3,8
delegados / historia 1º ciclo	7	13,2
delegados / história 2º ciclo	2	3,8
história 1º ciclo / história 2º ciclo	2	3,8
não responde	9	17,0
Total	53	100,0

Constata-se que o grupo mais frequentado foi o das sessões de acompanhamento do 1º ciclo. Isto deve-se ao facto de o grupo de professores 1º ciclo ser constituído por mais professores do que o grupo do 2º ciclo.

Não obstante, vários são os docentes que frequentaram mais do que uma das sessões de acompanhamento, este grupo perfaz um total de 11 docentes correspondendo a um total de 20,8%. Acumulando sessões de acompanhamento reuniram, também, um maior número de horas que dedicaram a este apoio pedagógico e científico prestado aos docentes, como se pode verificar na tabela 23. Esta situação verificou-se sempre com os delegados que frequentavam as sessões de acompanhamento dirigidas aos delegados e as que diziam respeito à classe que lecionavam, verificando-se assim, que 24,5% dos professores dedicou mais de 6 horas às sessões de acompanhamento, o que vai ao encontro dos dados anteriormente expressos.

Relativamente à frequência média de horas (tabela 24), verifica-se que 24,5% dos inquiridos frequentou as sessões de acompanhamento mais de 6 horas. Quando inquiridos sobre a “classificação do nº de horas dispensadas às sessões de acompanhamento” 62,3% dos docentes as qualificaram de suficientes (tabela 25), ainda que segundo o registo de faltas (cf. apêndice VII) a percentagem mostre um elevado número de ausências (tabela 26).

Tabela 24 - Frequência média em horas (questão 15)

	Frequência	Percentual
2 horas	16	30,2
4 horas	14	26,4
6 horas	2	3,8
mais de 6 horas	13	24,5
não responde	8	15,1
Total	53	100,0

Tabela 25 - Classificação do nº de horas dispensadas às sessões de acompanhamento

	Frequência	Percentual
insuficiente	16	30,2
suficiente	33	62,3
não responde	4	7,5
Total	53	100,0

Tabela 26 - Tabela de registo de faltas em percentagem (2012.2013)

Classe	Faltas em %			
	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a 11 ^a 12 ^a
Ano de 2012.2013	49%	38%	38%	90%

Este aspeto leva a que fora do âmbito da lecionação a que o professor continua a ter de responder se considerem as múltiplas tarefas a que está sujeito; por outro lado, a acumulação de horas a que os delegados foram submetidos devido ao facto de estes estarem inseridos em mais de um grupo de acompanhamento científico e pedagógico. As tabelas 27 e 28 mostram, respetivamente a opinião dos professores relativamente à questão 14 – “Como classifica o acompanhamento de história quanto à sua utilidade” e questão 17 – “O acompanhamento de professores e delegados ao longo dos anos lectivos de 2009-2013 foi/é?”.

Tabela 27 - Utilidade das sessões de acompanhamento (questão 14)

	Frequência	Percentual
necessário	46	86,8
desnecessário	3	5,7
não responde	4	7,5
Total	53	100,0

Tabela 28 - Relevância das sessões de acompanhamento (questão 17)

	Frequência	Percentual
Importante	23	43,4
muito importante	26	49,1
não responde	4	7,5
Total	53	100,0

Na tabela 27, verifica-se que 86,8% dos docentes consideram o acompanhamento de professores <necessário>, mostrando-se de acordo com as respostas dos inquiridos quanto à relevância do mesmo como nos é dado a ver na tabela 28. Aqui, a pertinência atribuída às sessões de acompanhamento é 92,5% positiva com uma incidência de 49,1% sobre o <muito importante>. Apesar das faltas registadas, as respostas apontam para a satisfação dos professores face às sessões de acompanhamento bem como para a perceção da sua utilidade na aquisição de mais e melhores ferramentas que potenciam o ato de ensinar. A utilidade e pertinência das sessões de acompanhamento podem justificar-se não só pelos temas tratados versando a planificação, execução e avaliação do ponto de vista pedagógico e metodológico bem como pelo tratamento de dúvidas de carácter científico

relativamente a novas temáticas introduzidas no programa. Ambos potencializaram o ensino e a aprendizagem pela valorização das dimensões do conhecimento profissional no contexto de sala de aula partindo da gestão do novo programa disciplinar em prol do fazer aprender. Desta forma, os dados apresentados mostram uma vontade de crescer profissionalmente, muito embora as adversidades vividas.

Apesar dessa vontade expressa, é preciso aferir como se concretiza em práticas concretas essa utilidade e relevância. A questão 18 – “Manifeste a sua opinião face às afirmações apresentadas (...)” é formulada nesse sentido e tabela 29 mostra as respostas dos inquiridos.

Tabela 29 - Opinião dos docentes face ao acompanhamento (questão 18)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não responde	Total
O acompanhamento de História levado a cabo entre os anos 2009 e 2013 permitiu um conjunto de aprendizagens em grupo proveitosas	1	0	28	19	5	53
A elaboração de tarefas, de domínio científico, pedagógico e didático, acompanhadas e orientadas permitiu o desenvolvimento do grupo de docentes de História.	0	2	32	13	6	
As aulas de cada um dos professores são tarefas individuais, pelo que outros professores não devem colaborar na sua elaboração ou preparação.	14	27	4	2	6	
O acompanhamento de História permitiu discutir ideias do ponto de vista individual, enquanto forma de enriquecimento coletivo.		6	29	11	7	
As aprendizagens, de cada professor, fruto da sua experiência pessoal e profissional, não são relevantes no processo de ensino-aprendizagem do grupo.	17	23	5	2	6	
O acompanhamento de História, aos docentes do 1º e 2º ciclos, demonstrou a utilidade concreta da formação contínua de professores.	0	0	34	13	6	
O acompanhamento de História verificou-se necessário apenas aos professores que ainda não tenham ou não estejam a frequentar uma licenciatura	11	27	7	1	7	
As opiniões, expressas pelo grupo nas sessões de acompanhamento, são fundamentais para a evolução do meu trabalho.	0	3	27	17	6	
As críticas feitas ao meu trabalho são entendidas de forma construtiva.	0	1	33	12	7	
A experiência dos colegas em nada enriquece o meu desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto professor.	21	26	1	0	5	

As críticas negativas são um mecanismo desmotivador que em nada melhoram o meu desempenho.	15	21	11	1	5
Os professores responsáveis pelo acompanhamento são vistos como colegas com os quais posso aprender.	1	0	28	19	5
As perspectivas educativas apresentadas nas sessões de acompanhamento não me atraem.	13	29	2	2	7
O trabalho em grupo, entretanto desenvolvido, será uma mais-valia para o trabalho a realizar individualmente.	1	3	28	13	8
O meu desempenho melhorou devido às sessões de acompanhamento realizadas no contexto da reforma curricular.		6	30	11	6
As sessões de acompanhamento aumentaram a minha confiança na nova reforma curricular.	1	4	31	10	7
O trabalho individual não sofrerá alterações, face às práticas que eu utilizava anteriormente.	6	23	14	3	7
O acompanhamento de História contribuiu para alterar a forma como dou aulas.		1	30	16	6

A leitura da tabela 29 revela que 52,8% dos professores são da opinião que o acompanhamento contribuiu para aprendizagens de grupo proveitosas, considerando 77,4% dos docentes que a preparação de aulas não deve ser um processo individual nem ficar à margem da colaboração de outros professores pelo que se percebe que o desenvolvimento de tarefas em grupo contribuiu, segundo 84,9% dos docentes para o desenvolvimento dos mesmos. Em consonância com os dados já anteriormente apresentados nas tabelas 27 e 28, a tabela 29 revela a opinião relativa ao acompanhamento e as áreas em que este desempenhou uma ação relevante. A ação reflexiva, introduzida nas sessões de acompanhamento enquanto processo de crescimento individual por meio da permuta estabelecida em contexto de grupo, revela-se, aqui, um benefício enquanto meio pelo qual se buscam soluções. A mudança acionada pela dinâmica reflexiva em grupo a orientar uma nova forma de desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem (Korthagen, 2012). Os resultados demonstram, Assim, que os professores têm a noção de trabalho colaborativo como instrumento que pode ajudar a todos, indo ao encontro dos 75,5% dos inquiridos que consideraram que as sessões de acompanhamento contribuíram para a discussão de ideias permitindo o enriquecimento do coletivo de história valorizando em 75,5% a partilha das aprendizagens individuais para um processo de ensino e aprendizagem mais relevante. Ainda a este respeito 77,4% dos inquiridos considera o trabalho em grupo uma mais-valia. Destes dados pode ser inferido que os docentes reconhecem a importância de trabalhar de forma colaborativa no sentido de

alcançar a mudança bem como, enquanto forma de potencializar o desenvolvimento profissional do cada elemento do grupo Korthagen (2012).

A partilha de opiniões em grupo bem como todo o processo crítico inerente, foi considerado positivo pelos docentes, respetivamente com 83% e 84,9% de inquiridos a sublinharem esta ideia. Aqui, 88,7% dos inquiridos concordam que as experiências dos colegas são importantes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional e 67,9% referem não considerarem as críticas negativas desmotivadoras. Os docentes inquiridos são da opinião, em 77,4%, que o seu desempenho melhorou devido às sessões de acompanhamento realizadas no contexto da reforma curricular, contribuindo, segundo 86,8% da população inquerida, para alteração da forma como estes dão aulas ainda que 32,1% responda que o seu trabalho individual não sofreu modificações. A reflexão como motor de desenvolvimento profissional está aqui subentendida, quando não conceptualmente, em forma de atuação. Ao reconhecerem que práticas reflexivas contribuíram para o enriquecimento do coletivo estão a considerar que contribuíram para o seu crescimento individual e profissional na medida em que o grupo não evolui ou progride sem o crescimento *per si* de cada um dos seus elementos. Na verdade estamos perante o processo formativo de que nos fala Develay (1996 citado em Pacheco & Flores, 1999) em que partindo do encontro do modelo pedagógico implícito do formando e do modelo pedagógico de referência do formador nasce o modelo pedagógico personalizado do formando.

No que respeita à relação que os docentes têm com os professores responsáveis pelas sessões de acompanhamento, os inquiridos respondem positivamente, afirmando em 88,7% que estes são vistos como colegas com os quais podem aprender. Este é um aspeto que considera a importância da “cultura de colaboração” conforme Pacheco & Flores (1999, p135) explica para a efetivação de formação contínua na medida em que apenas uma perspetiva de partilha e diálogo de problemas que lhes são comuns pode conduzir a um efetivo reconhecimento da necessidade de formação contínua num ângulo operativo de aprendizagem permanente (*ibidem*).

A ideia de que as novas perspetivas apresentadas nas sessões de acompanhamento não atraem os docentes de história são-tomenses é claramente rebatida por uma percentagem de 79,2 % de discordantes, sendo de realçar que 77,4% dos professores são da opinião que as sessões de acompanhamento contribuíram para o aumento da sua confiança. Isto apenas é possível mediante uma articulação entre a prática letiva e o seu enquadramento

teórico onde a prática tem por base a teoria (Develay, 1996 citado em Pacheco & Flores, 1999).

Por fim, 71,7% dos professores dizem que o acompanhamento não serve apenas licenciados reconhecendo (88,7%) que esta experiência das sessões de acompanhamento demonstrou a utilidade da formação contínua de professores. Sabendo que em 2009, 73%⁷³ dos docentes não detinham formação superior e ou pedagógica (Meia-Onça, 2013) o domínio da formação toma contornos específicos de um contexto particular ainda que não abandonando a sua intencionalidade última de desenvolvimento profissional (Pacheco & Flores, 1999). Mais ainda, quando no grupo de história há uma diversidade de cenários que vão desde os professores sem qualquer formação superior ou pedagógica, a professores que detém formação superior de 2º ciclo. Aqui torna-se tanto mais importante a construção de uma identidade profissional pela interiorização da necessidade de desenvolvimento profissional no sentido de caminhar para a “profissionalidade” enquanto processo formativo (*idem*, p.144) que visa abandonar a “desprofissionalização dos professores” (*ibidem*).

1.3. Bloco 4 – Professores, formação contínua e supervisão pedagógica

As questões deste bloco, como referido anteriormente, pretendem saber como relacionam os professores são-tomenses a formação contínua de professores e as sessões de acompanhamento.

A tabela 30 mostra as respostas obtidas à questão 19.

Tabela 30 - Opinião dos professores sobre formação contínua de professores face à legislação existente (questão 19)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não responde	Total
O acompanhamento de História é formação contínua.	0	4	33	10	6	
A formação contínua é essencial para a concretização prática da reforma curricular em curso em S. Tomé e Príncipe.	0	1	33	14	5	
A maturação pessoal e profissional dos docentes depende dos seus graus académicos, não da formação contínua.	7	20	18	2	6	

⁷³ Dados de 2009 e referentes ao total dos professores do ensino secundário de STP

A formação contínua é essencial para aprender métodos pedagógicos novos e aumentar a minha eficácia profissional.	0	1	25	21	6	53
A frequência das ações de formação contínua deveriam implicar a existência de um subsídio complementar.	0	8	23	15	7	
A formação contínua destina-se aos não licenciados.	15	27	2	1	8	
As ações de formação contínua contribuem para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.	0	0	25	23	5	
As ações de formação contínua são uma perda de tempo.	25	21	1	0	6	
Todos os professores deveriam ser obrigados a frequentar ações de formação contínua.	3	9	18	18	5	

Constata-se que 81,1% dos inquiridos consideram as sessões de acompanhamento como formação contínua de professores, e de seguida que a formação contínua é essencial à reforma educativa do ensino secundário em curso com 88,7%. Neste sentido compreende-se que 86,8% dos docentes considerem a formação contínua fundamental no melhoramento da eficácia profissional na medida em que 50,9% rejeita a ideia de que a maturação profissional depende da formação académica e não da formação contínua. É igualmente importante realçar que 79,2% dos docentes discordam da ideia em que a formação contínua de professores destina-se a não licenciados.

Ainda que os docentes demonstrem entender a necessidade da formação de professores indicando compreender a formação enquanto processo de valorização pessoal e profissional dos indivíduos (Pacheco & Flores, 1999) por outro não demonstram reconhecer a formação de professores como um processo contínuo que se subdivide em formação inicial e contínua de professores. Esta confusão é ainda mais visível aquando da leitura das entrevistas onde delegados nos seus discursos não clarificam o conceito de formação de professores não distinguindo dentro deste a formação inicial e a contínua, ou quando o fazem consideram-no possível de ocorrer em simultâneo (Entrevista A, 2013). Na verdade as entrevistas vêm confirmar esta confusão conceptual com apenas dois entrevistados a referir a formação contínua de professores como um processo subsequente ao da formação inicial e dentro do domínio da formação de professores (Entrevista C e Entrevista D, 2013).

Esta confusão ocorre, em 1º lugar, em resultado de o grupo docente ainda não estar, na maioria, a par do percurso académico pós formação inicial, considerando a licenciatura como um fim e não como um principio, em 2º lugar porque os docentes não conhecem as leis que regulam o sistema educativo em que trabalham e por fim, o facto de a carreira docente ainda não ter entrado em vigor não trouxe à discussão muitas destas questões.

Outra ideia que as respostas aos questionários deixam transparecer e que posteriormente é clarificada nas entrevistas diz respeito à relação entre formação de professores e carreira

docente. O facto de não existir até 2011 um diploma sobre a carreira docente apesar de o mesmo ter sido publicado não ter entrado em vigor paralelamente à questão da motivação que já foi referida anteriormente, não dá aos professores a verdadeira dimensão da importância da formação inicial na profissão de professor permitindo posteriormente enquadrar a formação contínua como um *continuun* essencial à progressão profissional institucional. Verifica-se inclusivamente, à data deste estudo (2012.2013) que os professores não conhecem a lei de bases da educação nomeadamente quanto ao direito da formação contínua de professores num contexto de evolução pessoal e profissional. Apesar de alguma confusão teórica, a ideia generalizada é de que a formação contínua de professores contribui para o desenvolvimento pessoal (90,6%) discordando em 86,8% da ideia de que a formação contínua é uma perda de tempo. A importância que a formação contínua de professores tem no seio dos professores de história faz-se notar nos 67,9% que consideram que esta deveria ser obrigatória ainda que 71,7% seja da opinião que esta deveria implicar a existência de subsídios⁷⁴. O conceito de obrigatoriedade poderá advir da reconhecida necessidade de os professores fazerem continuamente formação no contexto do seu desenvolvimento profissional, mas também do facto de não estando ainda implementada a carreira docente faltarem estímulos profissionais que por si combatam esta condição de remuneração socialmente imposta à frequência da formação.

A questão 20 é apresentada na tabela 31 onde se pode verificar a relação que os professores estabelecem entre formação contínua e supervisão pedagógica.

Tabela 31 - Opinião dos professores sobre supervisão pedagógica face à legislação existente (questão 20)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não responde	Total
A conceção de supervisão pedagógica, acima apresentada, prevê implicitamente um conceito de formação contínua que a complementar.	0	2	35	7	9	
A supervisão pedagógica apresentada assenta num modelo de reflexão colaborativa e crítica como forma de desenvolvimento profissional	0	1	37	7	8	

⁷⁴ Este é um dado relevante caso se tenha em conta a realidade são-tomense em que normalmente se paga aos formandos para receber formação, esta é uma estratégia utilizada transversalmente, para que se consiga que os formandos frequentem as formações. As sessões de acompanhamento também funcionaram desta forma, tendo sido pago um complemento aos delegados e professores mediante a sua assiduidade. Observando esta prática num contexto de baixa compensação salarial e de simultaneidade de empregos, é fácil de perceber o porquê desta prática.

A Supervisão Pedagógica é uma prática que permite a maturação e progressão do docente no domínio pessoal e profissional.	0	2	30	15	6	53
A supervisão pedagógica apresenta-se como uma forma de gerir a mudança em proveito das necessidades que se mostram.	0	2	38	5	8	

Verifica-se que 79,2% dos docentes consideram que supervisão pedagógica e formação contínua se relacionam, sendo que é entendido por 83% dos inquiridos que o modelo de supervisão pedagógica previsto na lei de bases são-tomense assenta na reflexão colaborativa e crítica como forma de desenvolvimento profissional, ou seja, os professores de história parecem estar cientes de que a formação contínua e a supervisão pedagógica, tal como esta última é pensada e implementada nas escolas, devem operar numa dinâmica de trabalho colaborativo interpares centrada na escola procurando responder às carências formativas dos docentes, ainda que nem sempre o mesmo aconteça por falta de condições ou tempo. No que respeita à supervisão pedagógica 84,9% dos professores reconhecem que esta prática conduz a uma maturação pessoal e profissional ao mesmo tempo que 81,1% considera-a o meio pelo qual de podem gerir as mudanças necessárias. Parece que os professores têm plena noção dos órgãos e dos mecanismos a operacionalizar no sentido de estruturar um programa de formação contínua a partir de si mesmos visando o desenvolvimento do agir profissional. Tal apenas é possível se a mesma for entendida numa dinâmica de reflexão-ação onde segundo Schön (1987, p.26 citado, em Pacheco & Flores, 1999,) esta se concretiza na diferenciação entre si nas diferentes formas de refletir: (i) refletir sobre a ação, (ii) refletir sobre a reflexão-na-ação e (iii) refletir sobre a descrição feita sobre a reflexão-ação. Confirma-se, assim, a estreita relação entre os conceitos supervisão pedagógica e formação contínua existente nos docentes.

A tabela 32 mostra a opinião dos inquiridos face às alterações que ocorreram entre o antes e o depois da implementação da reforma educativa do ensino secundário de 2009 a 2013, mais concretamente as modificações que a implementação das sessões de acompanhamento trouxe.

Tabela 32 - Opinião dos professores sobre alterações sofridas na sua forma de trabalho (questão 21)

	Sim	Não	NR	Tota
Comparativamente com a prática anterior à implementação das sessões de acompanhamento houve mudanças na sua forma de trabalhar?	42	4	7	53

Constata-se que 79,2% referem que se verificaram alterações na forma de trabalho. Contrariamente aos 41, 5% dos docentes que haviam afirmado que o acompanhamento

não interfere na forma de agir do professor, verifica-se agora que 79,2% dos professores dizem terem ocorrido mudanças na forma de trabalhar decorrentes das sessões de acompanhamento, identificando 3 áreas onde ocorreram alterações no modo de operar. A resposta a esta questão agrega as várias opiniões expressas anteriormente pelos professores rematando a apreciação destes sobre a sua experiência nas sessões de acompanhamento, podendo-se inferir que as sessões de acompanhamento contribuíram para a efetiva mudança de comportamento em prol de um crescimento pessoal e profissional que beneficie o ensino e a aprendizagem. A zona de conforto de cada professor foi abandonada em prol de uma maior consciencialização sobre o que é ensinar, conduzindo a uma maior ação reflexiva conjunta substanciada na partilha de experiências na análise e interpretação das mesmas.

De seguida, a tabela 33 apresenta as áreas identificadas pelos docentes em que ocorreram as referidas alterações.

Tabela 33 - Alterações mais significativas sugeridas pelos professores

	Frequência	Percentual
Planificação/Gestão de tempo ⁷⁵	7	13,2
Planificação/Estratégias e Materiais/Avaliação	19	35,8
Estratégias	6	11,3
Avaliação	3	5,7
Materiais/ elaboração de materiais didáticos	1	1,9
não responde	17	32,1
Total	53	100,0

Estas alterações, ainda que várias, giram em torno de 3 eixos: (i) a planificação, (ii) métodos e estratégias e (iii) avaliação. Não obstante o elevado número de não respondentes (32,1%), 19 professores consideram estes eixos como os mais significativos, seguidos pelos restantes que delimitam mais os seus campos de transformação. O facto de haver 17 professores que não respondem a esta questão indica que 32,1% dos docentes não conseguiram identificar as áreas em que ocorreu maior e/ou mais profunda mudança ou não conseguiram sistematizar as aprendizagens mais relevantes que fizeram. Uma ou outra são preocupantes na medida em que apesar de teoricamente os professores parecerem identificar os conceitos inerentes à mudança e consequentemente à concretização de novas estratégias, na prática não conseguem ou não consideram pertinente identificar as áreas em que estas ocorreram.

⁷⁵ Estas alterações foram referidas pelos professores em resposta aberta

2. Entrevista

Os dados obtidos por entrevista foram tratados segundo as categorias que estruturam o guião que lhe serviu de suporte. Assim, serão apresentados, analisados e interpretados em obediência à mesma lógica

2.1. Categoria A – Legitimação e motivação

Nesta categoria procedeu-se à apresentação dos objetivos da entrevista aos delegados disciplinares entrevistados bem como ao pedido de autorização dos mesmos para a gravação.

2.2. Categoria B e C – Ingresso na Carreira Docente e Experiência Profissional

O gráfico 3 mostra o cenário profissional dos delegados disciplinares relativamente ao número de anos de trabalho.

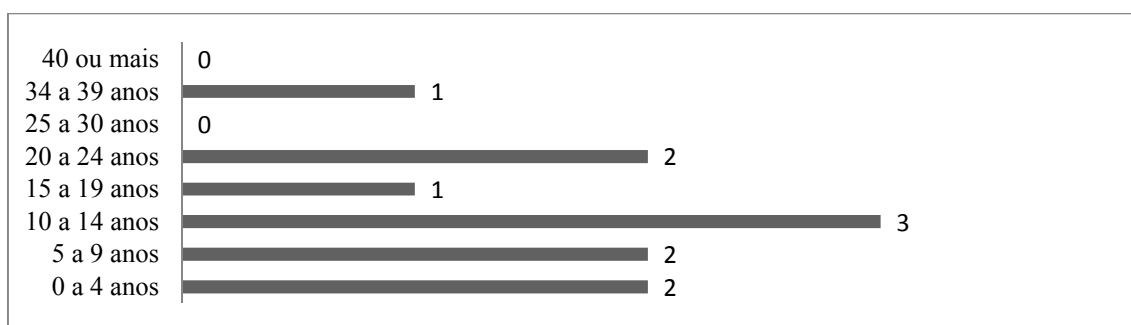


Gráfico 3 – Questão 1: Há quantos anos é professor?

Verifica-se que a maioria dos delegados é professor há mais de 10 anos, dos quais 100% afirmam gostar de ser professores, ainda que dos 11 delegados apenas 4 confessem ter escolhido a profissão por motivação intrínseca. A maior parte dos professores e consequentemente dos delegados referem que escolheram esta profissão fruto dos condicionalismos de São Tomé e Príncipe (gráfico 4).

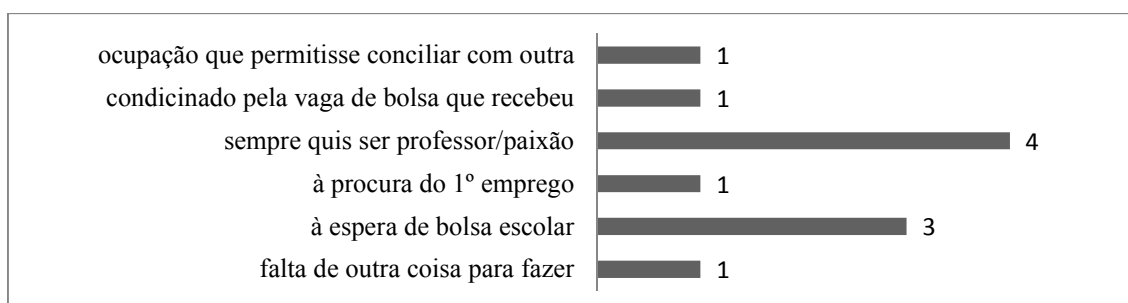


Gráfico 4 - Questão 2: (...) Assim sendo o que o(a) levou a escolher esta ocupação?

O sistema de educação em STP até há bem pouco tempo, remetia o ensino superior para fora do país, pelo que muitos dos estudantes à espera de bolsa de estudos dedicavam-se ao ensino como forma de ocupar o seu tempo livre. Outra situação é a necessidade de conciliar vários empregos à qual a profissão de professor parece adequar-se pela possibilidade de permitir conjugar o horário da escola com outro. Assim, muitos dos delegados deste grupo escolheram esta ocupação mais pela forma como esta se adapta às suas necessidades em determinado momento da sua vida, do que pela vocação ou a identificação de uma profissão a que se dedicar no futuro. Esta situação condiciona bastante o sistema de educação na medida em que não são consideradas as efetivas necessidades do sistema, ocupando-o com profissionais não qualificados e que a breve trecho poderão abandonar o sistema, não contribuindo para um desenvolvimento sustentável da educação e do ensino.

Socialmente, a profissão de professor ainda continua (2012.2013) a ser vista como uma profissão de recurso, ou seja, dar aulas é uma forma de ir buscar mais um salário ao fim do mês (Meia-Onça, 2013). A implementação efetiva da carreira docente será muito importante para desmistificar este pensamento, alterar a forma de estar da escola e perante a escola, dando mais credibilidade à profissão e aos seus profissionais.

A função de delegado disciplinar carrega consigo novas responsabilidades, por isso é importante que os professores que a exercem conheçam a realidade em que se inserem e possam ajudar e orientar o grupo que lideram, assim, observa-se pela leitura do gráfico 5 que grande parte dos delegados tem um conhecimento vasto da escola e do seu funcionamento pelo facto de já ter desenvolvido vários papéis no contexto escolar.

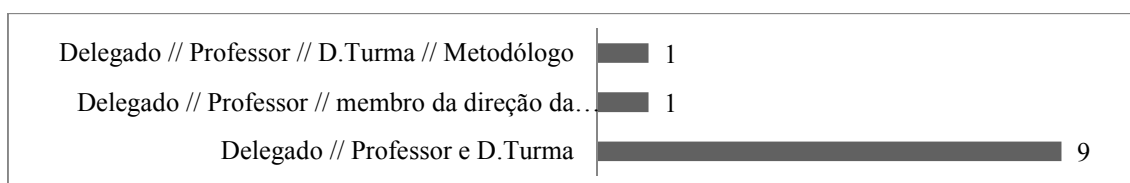


Gráfico 5 - Questão 3: Que outras funções têm desempenhado ao longo destes anos?

A acumulação de experiência revela-se bastante importante na medida em que o delegado exerce uma função mediadora entre os órgãos de supervisão e os docentes permitindo a adequação de soluções a problemas que surjam no seio disciplinar.

Apesar dos condicionalismos referidos é importante constatar que a maior parte dos professores gosta da profissão que exerce (gráfico 6).

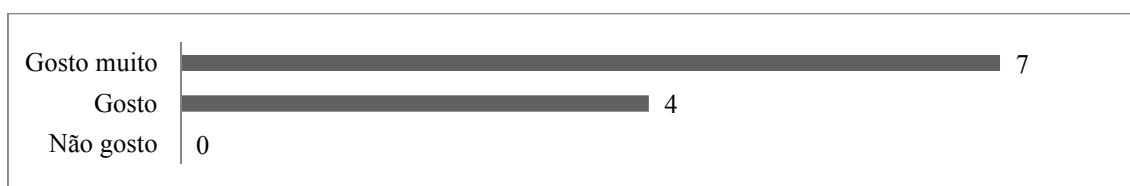


Gráfico 6 - Questão 4: Gosta de ser professor?

Este sentimento é determinante na construção de um caminho de reflexão e agir em conformidade com os objetivos do desenvolvimento profissional que se efetiva, também, pela satisfação profissional.

2.3. Categoria D - Mudanças estruturais e organizacionais no contexto da reforma curricular

Começa-se por observar, nesta categoria, que cerca de 73% dos delegados assumem conhecer a reforma curricular em vigor desde 2009 (gráfico 7).

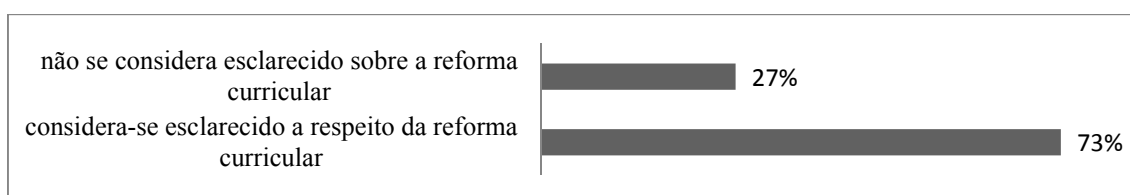


Gráfico 7 - Questão 5: Considera-se bem informado sobre a reforma curricular que entrou em vigor em 2009?

Considera-se, portanto, numa primeira impressão, que os delegados conhecem a legislação de base da nova reforma educativa. É certo que estes, enquanto delegados, têm essa obrigação, na medida em que são eles o elo entre a direção das escolas e todos os seus docentes. No entanto, o que se verifica no decurso das entrevistas é que a confusão de conceitos leva a inferir que muito embora estes professores pensem conhecer o âmago da reforma, na verdade, esse conhecimento não se concretiza. Uma das razões que pode contribuir para esta situação é o facto de os delegados considerarem que a informação

veiculada é suficiente e não aprofundarem o conhecimento sobre a legislação vinculada à profissão que desempenham, outra razão é o facto de considerarem que apenas necessitam de conhecer os aspetos concernentes à sua disciplina. Quer se deva a uma ou outra razão a consequência é que embora se considerem bem informados, na verdade existem lacunas que ainda necessitam de ser trabalhadas.

As respostas à questão 6 surgem representadas no gráfico 8.

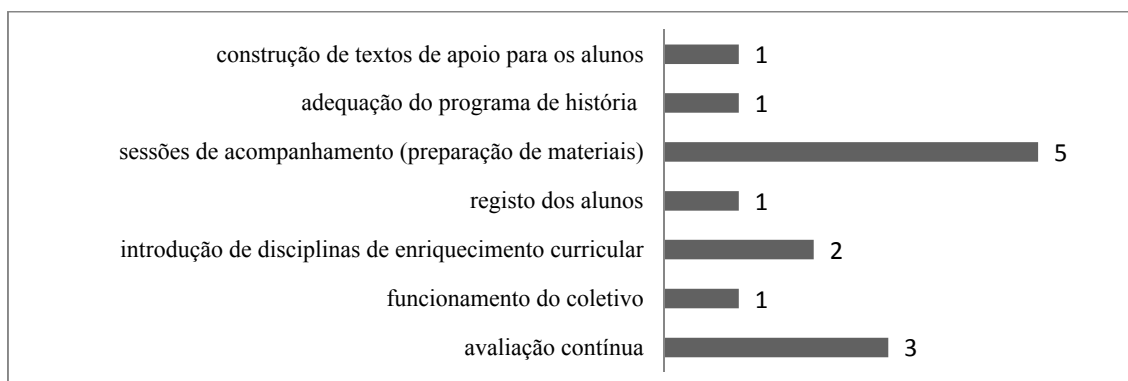


Gráfico 8 - Questão 6: Mencione alguns exemplos de alterações que considere uma mais-valia para o ensino em São Tomé.

Tal como pode ser observado pela leitura do gráfico 8, os docentes consideraram como aspetos mais positivos a reter: a introdução das sessões de acompanhamento, seguido da introdução de um novo sistema avaliativo assente no conceito de avaliação contínua bem como a introdução de novas disciplinas de enriquecimento curricular. Estas opções justificam-se pelo complemento que trouxeram à implementação da reforma e são demonstrativas de que tendo ocorrido alterações curriculares, em alguns casos profundas, as sessões de acompanhamento foram interpretadas como uma mais-valia na minimização de constrangimentos potencializando, desde o início da implementação de novos programas, o sucesso destes⁷⁶, assegurando, igualmente, uma maior autonomia de atuação, essencial à solidificação dos alicerces de confiança e motivação, mas, fundamentalmente, potenciando a mudança.

No gráfico 9, pode-se observar as respostas à questão 7.

⁷⁶ A introdução de novos programas, bem como de textos de apoio trouxeram a ambição de dinamização do ensino e da aprendizagem no sentido de melhorar as competências dos professores potencializando o sistema educativo por via de um ensino mais integrador dos alunos na sociedade através da aquisição de novas e melhoradas competências. Esta mudança paradigmática em S. Tomé e Príncipe vem acompanhada da necessidade de preparar, atualizar e apoiar os docentes nesta nova caminhada.

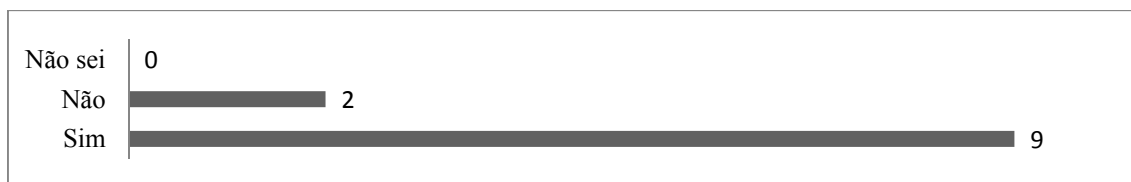


Gráfico 9 - Questão 7: Considera que o acompanhamento de história responde às exigências expostas na lei?

No âmbito da lei de bases do sistema educativo são-tomense e simultaneamente no cenário da formação contínua de professores, os delegados disciplinares foram inquiridos no sentido de verificar se estes consideram que as sessões de acompanhamento respondem às exigências formativas expostas na lei. Aferiu-se que 82% dos delegados consideram que sim. No entanto denotou-se (Entrevista J e H) que a generalidade dos entrevistados não conhece a lei. Apenas dois entrevistados (Entrevista C e D) referem que as sessões de acompanhamento ainda que de grande apoio e de importância fulcral no domínio da reforma do ensino secundário, não são formação contínua e não substituem a fórmula legalmente redigida. O entrevistado C é o único a refletir sobre o direito à formação contínua de professores expresso na lei e a concluir (no seu ponto de vista) que esse direito não se observa. A própria ideia de continuidade é, como já referido, confusa, Nem sempre é claro nos depoimentos dos delegados a ideia de que a formação contínua ocorre depois de uma formação inicial.

Está-se perante dois aspetos diferentes, primeiro a confusão face aos conceitos e posteriormente a falta de conhecimento e esclarecimento dos conceitos em contexto legislativo.

O atribulado caminho que a formação de professores teve durante décadas em STP terá contribuído para esta confusão conceptual, ao que se juntou a escassa e quase inexistência formação superior que terá condicionado a compreensão do progresso formativo de professores enquanto processo académico. Situação agravada pela inexistência de carreira docente que condicionou a compreensão do procedimento formativo de professores enquanto sistema de progressão e desenvolvimento profissional. A juntar-se a este novo cenário, a reforma educativa agrega várias dinâmicas em simultâneo. O professor delegado é chamado a agir em vários domínios em simultâneo: o conhecimento do programa, a adequação de conteúdos, a atualização pedagógica e a consequente adaptação de metodologias a novas exigências no domínio das competências terminais de ciclo, o apoio a professores menos experientes, e o conhecimento legal que fundamenta o enquadramento de todas estas alterações. A tudo isto acresce que esta é uma profissão partilhada, na generalidade, com outras e por isso a falta de tempo aumenta

consideravelmente face a todos estes chamamentos profissionais. A exclusividade impõe-se. Em 2012/2013, a carreira docente é urgente enquanto instrumento regulador da profissão e do seu agir.

O entendimento sobre estes e outros preceitos profissionais é fundamental à compreensão da implementação da carreira docente, mas sobretudo, à formação de uma nova mentalidade profissional assente no pressuposto de desenvolvimento profissional onde a formação contínua de professores é apenas um dos instrumentos (Pacheco & Flores, 1999). Ainda assim, a mudança está em curso. É transversal a todas as entrevistas, o reconhecimento da necessidade formativa e o desejo da sua concretização. Todos reafirmam a necessidade e importância de programas formativos que ajudem os professores a reajustarem-se, não só às necessidades programáticas e curriculares, mas às necessidades gerais decorrentes da sociedade em transformação.

A questão 8, representada no gráfico 10 pretende avaliar a ideia das sessões de acompanhamento. Veja-se a sua representatividade:

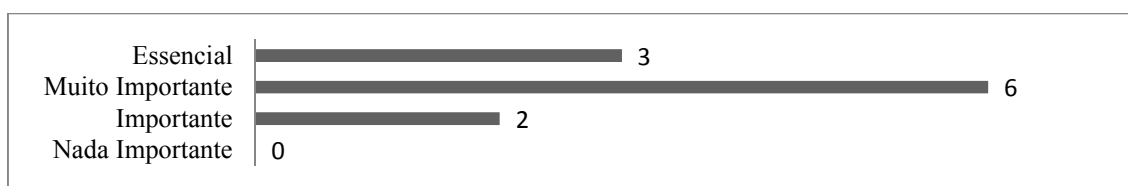


Gráfico 10 - Questão 8: Como avalia a ideia levada a cabo pelo projeto Escola + quanto à implementação do de um programa de acompanhamento pedagógico e científico dos professores ao longo destes quatro anos de implementação da reforma curricular?

Dos delegados entrevistados, 54,54% avaliaram a ideia das sessões de acompanhamento de <muito importante> argumentando, no ponto 8.1. que as sessões de acompanhamento de história foram muito importantes porque permitiram (i) o acesso à informação, (ii) novas aprendizagens, (iii) maior coordenação e organização do trabalho, (iv) uniformização de regras de trabalho, (v) troca de experiências, (v) melhorar a qualidade dos docentes, (vi) superar lacunas dos docentes, (vii) melhorar a forma como dar aulas e (viii) maior conhecimento dos conteúdos programáticos.

Compreender estes dados implica ter em conta a insularidade são-tomense, pois esta tem condicionado o viver pessoal e profissional de cada um dos seus habitantes nas mais diversas áreas⁷⁷. Tal realidade identifica constrangimentos que contribuíram para que as sessões de acompanhamento trouxessem uma transformação na formação de professores.

⁷⁷ Na verdade a necessidade de informação é grande. Tendo em conta que em STP não existe, na presente data, nenhuma livraria, e que a internet como forma generalizada de utilização não tem mais do que 6 a 8 anos, facilmente se percebe a imensa sede de conhecimento e a necessidade de novas aprendizagens, seja em que área for.

As soluções viabilizadas apontaram para uma vivência de partilha, de construção de conhecimento por meio de novos problemas sobre os quais refletir, enquadrados no domínio das suas ações enquanto docentes: planificação, execução e avaliação das aprendizagens.

A este respeito o relatório final de avaliação externa, acerca do Projeto Escola +, refere-se às sessões de acompanhamento como “intervenções no âmbito da formação de professores, que produziram mudanças e reforçaram as suas [dos professores locais] competências” (Ferreira, et al., 2013b, p. 135) ainda que sublinhe que à luz da definição do conceito de formação contínua de professores⁷⁸ utilizado “não foi implementado um sistema de formação contínua”(ibidem).

2.4. Categoria E – O contributo das sessões de acompanhamento para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores de História em STP

A categoria E abre com a questão 9. Quando questionados sobre o contributo das sessões de acompanhamento para o desenvolvimento profissional (questão 9), 100% dos delegados entrevistados afirmam que as sessões de acompanhamento contribuíram positivamente para o desenvolvimento profissional dos docentes na medida em “mudou bastante e é importante esta mudança, creio que contribuiu, de certa forma, para o melhoramento do sistema educativo de São Tomé” (Entrevista C, 2013)

[O] projeto Escola + [entenda-se aqui sessões de acompanhamento] não substituiu a formação propriamente, mas perante essa situação, o facto de termos pessoas que nunca tiveram formação para lecionar, o projeto Escola + com o acompanhamento contribuiu muito para (...) ajudar esses professores que não têm formação específica na área a encontrarem um espaço (...) e (...) eu acho que saíram bastante enriquecidos e melhoraram. (Ibidem)

A este respeito é interessante realçar o testemunho do entrevistado D:

tem contribuído para o desenvolvimento profissional deles [dos docentes são-tomenses] enquanto professores e eu acho que tem contribuído mesmo,

⁷⁸ “(...) conjunto de medidas articuladas e fundamentadas na investigação sobre formação de professores, incluindo objectivos de médio e longo prazo, com o propósito de assumir e garantir a atualização científica dos docentes, estimular uma prática pedagógica adequada ao contexto em que o ato educativo decorre de promover a reflexão e autoavaliação dos docentes.” (Ferreira, et al., 2013b, p. 80)

também, para o melhoramento do seu conhecimento científico porque é vulgar nós assistirmos a uma aula em que o professor dá erros de datas, de conceitos, portanto, eu acho que essa formação é importante, não só para melhorar o nível do conhecimento científico do professor, como é também fundamental para melhorar o seu desempenho profissional.

Dos delegados entrevistados, 100% consideram que a prática letiva geral bem com a de cada um, sofreu transformações fruto das sessões de acompanhamento (questão 9.1 e questão 10) tendo sido referidas neste contexto (questão 10.1) (i) maior autonomia dos professores, (ii) mais profícua relação entre programa da disciplina, conteúdos e textos de apoio, (iii) produção de materiais adicionais de apoio às aulas, (iv) trabalho mais organizado e orientado no que respeita à preparação das aulas, (v) maior abertura para apresentação de dúvidas e troca de ideias com os colegas apontando para uma dinâmica de maior capacitação daqueles que podem ser motores de mudança nas gerações mais jovens.

Tais asserções são compreensíveis perante a quase inexistente formação de professores que tem marcado as últimas décadas, a falta de tempo e a escassa informação. Todos estes fatores contribuíram decerto para uma maior motivação em conhecer mais, compreender melhor e querer mudar.

No que respeita ao contributo das sessões de acompanhamento de História para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, estes consideraram-no de <muito relevante> como se observa no gráfico 11.

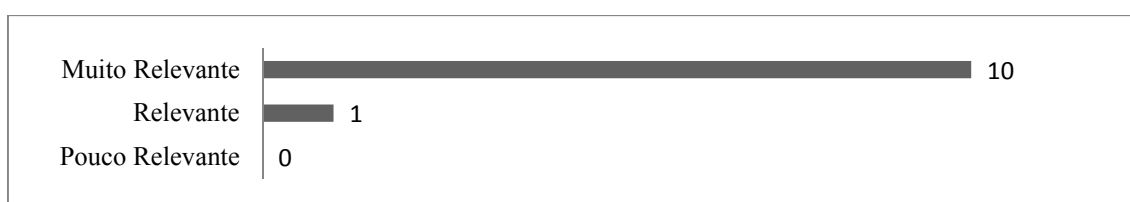


Gráfico 11 - Questão 11: Como pode avaliar o contributo do acompanhamento de História para o seu desenvolvimento pessoal e profissional?

Estes apresentaram como justificação dessa relevância (i) a falta de formação inicial de alguns professores, (ii) o amadurecimento profissional e pessoal fruto da informação e experiências, (iii) o enriquecimento da prática docente no que respeita à descontração de estar na sala de aula, (iv) desenvolvimento de estímulos motivacionais. Mais uma vez constata-se o reconhecimento dado às sessões de acompanhamento, sobretudo no sentido de colmatar as lacunas dos que sendo professores ainda não possuem formação inicial, ainda que no decorrer das entrevistas a generalidade dos entrevistados deixe claro

considerar (apesar da confusão relativamente ao conceito de formação contínua) que esta deve ser para todos. O facto de considerarem que as sessões de acompanhamento contribuíram para o seu desenvolvimento mostra que os docentes de história, possuem uma base reflexiva sobre as suas ações o que numa perspetiva de desenvolvimento profissional permite o reconhecimento das suas dificuldades, pressuposto essencial ao crescimento individual e profissional, onde a formação contínua terá um papel relevante e adequado à situação.

2.5. Categoria F – A Importância da formação contínua e da supervisão pedagógica no contexto educativo são-tomense.

Este último grupo de questões tem início com a questão 12 pretende saber qual o papel que os delegados disciplinares atribuem à formação contínua de professores no contexto da promoção e desenvolvimento profissional dos professores são-tomenses.

Neste contexto aferiu-se que 100% dos docentes consideram a formação contínua importante, senão mesmo fundamental, para os professores continuarem a exercer as suas funções de forma atualizada permitindo o desenvolvimento dos professores (Entrevista A, 2013), sobretudo tendo em atenção que em todas as áreas a capacitação e atualização dos profissionais é essencial e que a formação inicial, já não é suficiente (Entrevista E, 2013), uma vez que o ensino exige cada vez mais do professor e o docente tem de estar preparado para responder a todas as exigências que a sociedade lhe apresenta (Entrevista B, 2013).

“Nós nunca devemos ensinar como aprendemos e muitas vezes estamos a ensinar como aprendemos e afinal as coisas estão a mudar e nós ficamos ali a gravitar. Precisamos de ter a formação contínua na perspetiva de nós irmos acompanhando, também, pouco a pouco a evolução das coisas a nível planetário.” (Entrevista C, 2013)

Verificou-se, igualmente, que 100% dos entrevistados consideram a experiência das sessões de acompanhamento (que aconteceram desde 2010.2011 a 2012.2013) como formação contínua de professores (questão 13) ainda que existe uma parcela de professores (27%) que ressalve que existe uma diferença entre formação contínua de professores a o que acontece com as sessões de acompanhamento referindo-se ao pressuposto da existência de formação inicial para uso da terminologia de formação

contínua de professores indo ao encontro dos princípios gerais da formação contínua expressos no artigo 30º na LBSE de STP. Mais uma vez fica patente o desconhecimento da lei e a confusão conceptual na dimensão da formação de professores.

Na generalidade, os delegados inquiridos referem as sessões de acompanhamento como formação contínua de professores por considerarem que estas sessões contribuíram para (i) recordar conhecimentos já anteriormente adquiridos, em alguns casos em contexto de formação inicial, (ii) complementar às aprendizagens já anteriormente realizadas e (iii) a capacitação e um desempenho com mais qualidade por parte dos docentes.

Temos direito de ter formação contínua mas infelizmente não tem havido essa formação contínua exceto a questão do acompanhamento ao nível da Escola +, mas fora disso não tem havido, de facto, formação contínua de professores (Entrevista C, 2013)

Este depoimento mostra o entendimento e reconhecimento da formação enquanto preparação num contexto específico associada à ideia de treino de competências indo ao encontro do pensamento de Tight (1996, referenciado em Pacheco & Flores, 1999), mas sobretudo mostra que já se percebe a formação num contexto mais alargado de aprendizagens em que o professor se revê como um profissional e, por isso um agente com intervenção.

No universo dos delegados verifica-se (gráfico 12) que 73% mudaram a sua ideia inicial relativamente ao conceito de formação contínua de professores.



Gráfico 12 - Questão14: Depois desta experiência de 4 anos, a sua ideia de formação alterou-se? Porquê?

Estes docentes justificaram esta alteração de perspectiva pela mais-valia que demonstrou ser a (i) troca de experiências entre professores, (ii) a necessidade de aprender coisas novas (atualização) conduzindo assim, a uma nova ideia que se expressa na noção de que a formação inicial não basta e que é preciso um constante atualização e aquisição de novas competências (Entrevista A, 2013). A ideia que transparece é a de que o coletivo de história passou a valorizar o diálogo e a troca de experiências na sua prática docente, dando-lhes crédito enquanto instrumentos que viabilizam a mudança e evolução de cada um e simultaneamente do grupo. Conquista importante, atendendo ao chamamento que

esta reforma educativa apresenta quanto ao envolvimento dos docentes na melhoria do sistema educativo.

As duas últimas questões desta categoria dizem respeito à supervisão pedagógica e à sua ligação com a formação contínua de professores.

A questão 15 (gráfico 13) procura saber se, na opinião dos delegados de grupo, os órgãos previstos para exercer a supervisão pedagógica em S. Tomé e Príncipe são bastantes e adequados.

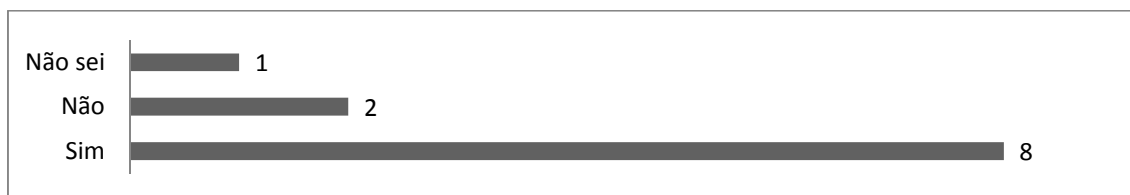


Gráfico 13 - Questão 15: O despacho 38/2010 prevê como órgãos de supervisão pedagógica (i) o conselho pedagógico e (ii) os coletivos e /ou agrupamentos disciplinares. Considera-os bastante?

Constatou-se, que 73% dos delegados são da opinião de que o conselho pedagógico e os grupos disciplinares constituem-se enquanto órgãos de supervisão suficientes no contexto da escola, no entanto são vários os delegados que mencionam que deveria existir um grupo externo, fora da escola, de forma a assegurar uma supervisão pedagógica mais ditosa (Entrevista A; Entrevista F).

Este ponto de vista é interessante, sobretudo quando existe o setor metodológico que pode, também ele, fazer uma supervisão pedagógica assente no acompanhamento e ajuda aos professores nas suas escolas, gerando uma dinâmica mais intensa no que respeita à triangulação de esforços que se pode fazer entre o setor metodológico, delegados disciplinares e professores.

Os docentes deixaram, na questão 16, clara a ideia de que, constituiria uma mais-valia, unir a supervisão pedagógica a um programa de formação contínua de professores. Os delegados consideraram que seria fundamental na medida em que contribuiria “para melhorar sempre o programa educativo implementado na escola” (Entrevista A). A supervisão e a formação contínua de professores, enquanto complemento uma da outra, marcam a mudança de mentalidade, a abertura do pensamento a uma nova etapa, a da reflexão.

3. Registo de observação em sala de aula

Os dados resultantes da aplicação da técnica da observação foram tratados segundo os blocos que estruturam o modelo de grelha de observação 1, concebido para o contexto de

sala de aula (cf. Apêndice III). A apresentação, análise e interpretação de dados seguirão a mesma organização. Importa ainda acrescentar que o bloco A, constitui um elemento introdutório de identificação cujos dados foram utilizados na contextualização da amostra observada.

3.1. Bloco B - Procedimentos institucionais

No que respeita ao cumprimento dos procedimentos institucionais, a leitura da tabela 34 demonstra que a generalidade dos observados cumpre com os mesmos.

Tabela 34 - Grelha de observação em sala de aula – bloco B

	Não	Sim	NO ⁷⁹	Total
É pontual		5		5
Procede à chamada das faltas dos alunos	2	3		
Procede à abertura da aula e registo do sumário no quadro		5		

No que respeita ao ponto do registo de faltas, verificou-se que 2 professores não o efetivaram. Em ambos fala-se de turmas do 2º ciclo do ensino secundário, com um elevado número de alunos por turma. Esta ocorrência pode registar-se por serem muitos alunos e por isso a chamada de todos implicar muito tempo e simultaneamente serem alunos de uma faixa etária mais velha em que se considera que já não é preciso recorrer a essa prática, ainda que isso signifique não recolher elementos necessários à avaliação do aluno no que respeita à sua assiduidade que posteriormente se deveriam traduzir numa nota quantitativa com o peso de 5%.

3.2. Bloco C – Planificação

A tabela 35 clarifica o cenário quanto ao domínio da planificação.

Tabela 35 - Grelha de observação em sala de aula – bloco C

	Não	Sim	NO	Total
• Apresenta planificação	4	1		5
• A planificação revela coerência quanto à planificação a médio prazo		1	4	

Observa-se que apenas 1 professor apresenta o plano de aula permitindo a confrontação com o planificado para o ano letivo, ou seja 80% da amostra não se deteve na elaboração do plano de aula. Admite-se que os professores não consideram este passo relevante no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, os professores não consideram que planificar a sua aula possa constituir uma mais-valia no ato de ensinar os seus alunos ou ter implicações no ato de aprender por parte dos alunos. Poderá depreender-se também

⁷⁹ NO = não observável

que os professores consideram este passo necessário quando perante métodos mais complexos e que recorram ao uso de estratégias mais exigentes por parte das técnicas em uso e dos recursos a utilizar. Em última análise este poderá ser também resultado da falta de tempo dos docentes, uma vez que, como já foi referido, estes docentes têm outras ocupações. Ainda assim, é um cenário que levanta muitas dúvidas em torno do ato de fazer aprender que se pretende que ocorra em cada aula.

3.3. Bloco D – Estratégias pedagógicas

Pode-se observar na tabela 36 os dados sobre a preferência dos docentes quanto às estratégias utilizadas em contexto sala de aula.

Tabela 36 - Grelha de observação em sala de aula – bloco D

	Não	Sim	NO	Total
Estratégias centradas no professor				
• Expositivas		3		5
• Demonstrativas		2		
• Interrogativas		3		
Estratégias centradas no aluno				
• Interativas				
• Participação espontânea em grupo/turma		1		
• Participação solicitada ao aluno em grupo/turma		4		
• Trabalho de grupo				
• Trabalho de pares				

Observa-se que os docentes optam por estratégias que se centram fundamentalmente no professor em detrimento do aluno, com falta de processos mais dinâmicos que criem momentos de reflexão conjunta. O trabalho cooperativo não é frequente. A falta de materiais e o número excessivo de alunos por turma justificam esta situação; ainda assim, os métodos expositivo e/ou interrogativo podem ser trabalhados e enriquecidos de forma a promover, nos alunos, uma atitude participativa.

3.4. Bloco E – Recursos

Os dados referentes à utilização de recursos apresentam-se na tabela 37.

Tabela 37 - Grelha de observação em sala de aula – bloco E

	Não	Sim	NO	Total
Utiliza textos de Apoio	1	4		5
Utiliza mapas	5			
Utiliza fontes documentais historiográficas	5			

Utiliza meios audiovisuais	5			
outros	5			

Verifica-se que 80% dos docentes utilizam como recurso prioritário o texto de apoio da disciplina. Esta situação prende-se com a falta de materiais com que as escolas se deparam. Ainda assim, a exploração dos textos de apoio apresenta, também, problemas uma vez que contendo mapas e fontes historiográficas os professores continuam sem recorrer a estes em sala de aula. Esta situação poderá encontrar explicação na dificuldade que alguns professores encontram na interpretação de textos históricos, imagens, caricaturas, leitura de mapas e que foram detetadas no contexto das sessões de acompanhamento.

3.5. Bloco F – Domínio Científico

No que respeita ao domínio científico, apresentam-se os dados na tabela 38

Tabela 38 - Grelha de observação em sala de aula – bloco F

	Não	Sim	NO	Total
Conhece factos		4	1	5
Utiliza corretamente conceitos		4	1	
Descreve adequadamente os acontecimentos		4	1	
Estabelece relações adequadamente		4	1	
Inferir causas pertinentes		4	1	
Distingue tipos diferentes de consequências		4	1	
Elabora diagramas sistematizadores coerentes		1	4	
Interpreta corretamente documentos		1	4	

Observa-se que os professores dominam os conteúdos que estão a dar não incorrendo em erros de carácter científico, não obstante constatou-se que 80% dos professores não utilizam sínteses esquemáticas (diagramas sistematizadores coerentes) nem recorrem à interpretação de documentos em contexto de sala de aula, situação preocupante se considerarmos que ambas se apresentam como essenciais ao trabalho em História. A falta de materiais não justifica tal situação, até porque os textos de apoio vêm munidos com ferramentas que permitem esse trabalho na sala de aula. Deste cenário sobressai a ideia que o grande impedimento reside na dificuldade que os professores encontram em pôr em prática estas atividades.

4. Registo de observação nas sessões de acompanhamento

A informação resultante da aplicação da técnica da observação foi tratada segundo as categorias que estruturam o modelo de grelha de observação 2, concebida para o contexto das sessões de acompanhamento (cf. Apêndice IV), pelo que os dados são apresentados no respeito pelos domínios utilizados.

4.1. Domínio metodológico

Os dados recolhidos no âmbito deste domínio apresentam-se na tabela 39.

Tabela 39 - Dados resultantes de observação na sessão de acompanhamento – Domínio metodológico

	Não	Sim	NO ⁸⁰	Total
Participa na construção da planificação anual no contexto do grupo disciplinar	1	4		5
Planifica a médio prazo	1	4		
Elabora planos de aula	3	2		
Elabora instrumentos de avaliação		4	1	
Elabora grelhas de correção e cotação dos instrumentos de avaliação		4	1	
Reflete sobre as práticas implementadas	3	1	1	

A leitura da tabela 39 mostra que 80% participou da elaboração da planificação anual bem como da planificação por período (a médio prazo) no entanto verifica-se que 60% dos docentes não executam ou apresentam planos de aula nas sessões de acompanhamento. No que diz respeito à elaboração de instrumentos de avaliação e suas respetivas grelhas de correção e avaliação verifica-se que 80% dos professores apresentas. Não obstante constata-se que 60% não o faz de forma crítica, não refletindo sobre as práticas que desenvolve e implementa. Existe uma mecanização nos atos dos professores, não se observando um espírito crítico que os conduza à reflexão sobre o que fizeram e porque o fizeram. A reflexão sobre o porquê das escolhas efetuadas é de difícil concretização verificando-se que muitas das vezes o professor toma decisões, sem ter pensado maduramente sobre elas. Na maior parte das vezes o tempo é o grande problema, mas a falta de conhecimento didático e pedagógico também não ajuda o docente na concretização dos seus objetivos.

⁸⁰ Na grelha de observação na sessão de acompanhamento os itens consideram-se não observados quando o docente faltou às sessões de acompanhamento não havendo registo do seu trabalho nesse domínio.

4.2. Domínio didático e pedagógico

A tabela 40 ilustra o desempenho dos docentes no domínio didático e pedagógico decorrente da prestação dos mesmos nas sessões de acompanhamento.

Tabela 40 - Dados resultantes de observação na sessão de acompanhamento – Domínio didático e pedagógico

	Não	Sim	NO	Total
Conhece o programa de história		4	1	5
Discute e reflete sobre as possíveis abordagens de conceitos	1	2	2	
Antecipa as formas de trabalho a utilizar na sala de aula	3		2	
Prevê dificuldades dos alunos	2	1	2	
Concebe respostas a essas dificuldades	3		2	
Elabora diagramas sistematizadores coerentes	3		2	

Se na tabela 39 é visível que 60% dos professores não executam planos de aula nas sessões de acompanhamento a tabela 40 mostra que tal não acontece porque não existe por parte dos docentes o exercício de antecipar formas de trabalho em sala de aula. Em consequência disto, os professores revelam incapacidade na antevisão das dificuldades dos alunos mesmo que se esteja a falar de conteúdos que foram abordados anteriormente e/ou no desenvolvimento de estratégias que permitam minimizar efeitos negativos ou ultrapassar situações mais complexas. A elaboração de diagramas sistematizadores coerentes apresenta-se como uma dificuldade em 3 dos 5 professores observados. Esta realidade estará, decerto, ligada ao facto de estes docentes não terem sido, enquanto alunos, estimulados nestas práticas de trabalho e estudo inviabilizando o incremento dessas competências. Estes professores viveram todo um conjunto de práticas, enquanto alunos, que replicam enquanto professores, tornando-se urgente mudar este cenário.

4.3. Domínio Científico

A tabela 41 apresenta os resultados da prestação dos docentes no domínio científico

Tabela 41 - Dados resultantes de observação na sessão de acompanhamento – Domínio Científico

	Não	Sim	NO	Total
Conhece factos		3	2	5
Utiliza corretamente conceitos		3	2	
Descreve adequadamente acontecimentos		3	2	
Estabelece relações pertinentes	2	1	2	
Infere causas corretamente	2	1	2	
Distingue tipos diferentes de consequências	1	2	2	
Interpreta corretamente documentos	1	2	2	

Verifica-se que os docentes conhecem e dominam os conteúdos do ponto de vista teórico, ainda assim, quando transportados para o domínio das competências adjacentes, verificam-se lacunas importantes. Esta situação ficará a dever-se à falta de preparação académica em alguns casos, à falta de preparação pedagógica noutros. Para os professores sem formação inicial é determinante a influência que exerce a experiência de cada um enquanto aluno, sendo que esta constituirá o seu primeiro ponto de referência. Mas essa experiência é problemática, desde o excesso de alunos por turma à falta de recursos; como podem os docentes ultrapassar este obstáculo? A resposta reside na formação de professores, que desempenhará um papel fulcral quando se está perante universos de professores sem formação inicial. Esta será o meio pelo qual se pode dotar os professores de competências científicas e pedagógicas essenciais, mas também, constituirá a ponte entre os professores sem formação e o sistema que integram sem que tenham de sair do mesmo fruto das novas exigências profissionais e legais.

Conclusão

Antes de apresentar as principais conclusões deste trabalho, importará o registo daquilo que se apelida de ‘considerações gerais’.

Constata-se que a formação de professores ainda se enquadra numa moldura com duas expressões – formação inicial e formação contínua – se bem que a segunda expressão apresente significados diferentes, pelo que se procura identificar alguns dos seus paradigmas e caracterizar modelos que deles decorrem.

Assume-se que a formação de professores se interliga com a educação inclusiva e o desenvolvimento sustentável, tendo como ideia subjacente que a formação de professores é a chave para uma educação inclusiva tal como nos apontam diversos encontros internacionais (UNESCO, ONU e UNICEF).

Convocou-se a realidade educativa são-tomense, após traçado do percurso de reformas no Sistema educativo deste país desde 1975, referindo o papel da cooperação portuguesa. Neste contexto, mereceu destaque a reforma educativa do ensino secundário que teve início em 2009-2010 que tem por base a ação do Eixo R2 - Competências técnicas dos professores melhoradas. A caracterização desta reforma e os objetivos do Eixo R2 enquadraram as sessões de acompanhamento, objeto do presente estudo.

Tendo a investigação-ação como o pilar metodológico, procurou-se através da parte empírica a resposta para as questões de investigação que se formularam e que foram duas (Cf. Capítulo IV, ponto 2).

- (i) Qual a relevância que as sessões de acompanhamento assumiram no desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes de História em São Tomé?

Tendo em atenção os dados recolhidos e a análise e interpretação dos mesmos é possível concluir que as sessões de acompanhamento contribuíram grandemente para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Apesar de não se inscreverem na dinâmica convencional de formação de professores assente no binómio formação inicial e contínua, as sessões de acompanhamento assumem-se como formação de professores visando a melhoria e aquisição de competências no sentido do desenvolvimento da autonomia e da segurança refletidas no processo de ensino. Esta opção enquadrada por uma esfera legal onde a carreira docente deu os primeiros passos permitiu aos professores sem formação inicial a possibilidade de desenvolverem as suas competências no domínio científico bem como pedagógico e

didático potencializando dinâmicas mais adequadas às novas exigências curriculares. Neste sentido, afirma-se que as sessões de acompanhamento aos docentes de história contribuíram positivamente para o desenvolvimento profissional dos mesmos permitindo uma maior dinâmica reflexiva de grupo em prol do desenvolvimento da escola e de uma maior consciencialização e responsabilização do agir do professor.

- (ii) Como contribuíram as sessões de acompanhamento para a implementação de novas práticas pedagógicas e didáticas dentro do grupo de professores de História?

No âmbito desta segunda questão constatou-se que as sessões de acompanhamento permitiram uma melhor adequação de práticas pedagógicas e didáticas aos objetivos e competências necessários para atingir um mais profícuo ensino tendo em vista uma aprendizagem efetiva. Verificou-se que nos domínios da planificação, implementação e execução da prática pedagógica, as sessões de acompanhamento trouxeram alterações significativas na forma de agir tornando os professores mais reflexivos, mais autónomos e responsáveis pelas suas ações. Para isso terá contribuído o trabalho de grupo, o diálogo entre colegas e a possibilidade de crescer perante novas exigências.

As respostas às questões anteriores apenas se tornaram possíveis por meio dos objetivos traçados. Estes orientaram a pesquisa servindo de base a toda a investigação-ação. Importa verificar neste momento, em que medida foram atingidos.

O primeiro objetivo reportou-se à intenção de determinar a importância dada às sessões de acompanhamento, enquanto forma de promoção pessoal e profissional (desenvolvimento profissional) no seio dos professores de História em STP. Considera-se que este objetivo foi atingido. Não só se identificou a percentagem de professores que assim o acha, como foi possível, pela relação entre os dados, perceber que a generalidade dos professores alterou positivamente a sua forma de pensar sobre a sua profissão e consequentemente a forma de agir. Ocorreu uma mudança que operou o início do abandono de práticas menos adequadas e consequentemente a substituição por outras que se perceberam mais vantajosas e adequadas ao processo de ensino enriquecendo os professores mas também as escolas enquanto organismos que se querem vivos e mutáveis perante a adequação a novas exigências. Os professores transformaram-se em força impulsionadora da mudança pelo seu desenvolvimento pessoal chamando a si a reforma educativa em curso e passando a efetivar a transformação pretendida. O professor, pelo seu amadurecimento pessoal, tornou-se agente de mudança dentro de um grupo.

O segundo objetivo, igualmente atingido, visou reconhecer a influência que as sessões de acompanhamento levadas a cabo entre 2009-2013 tiveram na prática pedagógica e didática dos professores de História em STP. Identificaram-se três áreas de mudança, a planificação, a metodologia e a avaliação. Apesar de todos os constrangimentos identificados considera-se que os docentes alteraram a sua forma de trabalhar procurando adequar mais eficazmente as suas escolhas à realidade vivida em contexto de sala-de-aula. É certo que existem ainda muitas práticas nas quais é preciso continuar a trabalhar para que deixem de ser apenas intenções mas que passem a ser ações concretas, no entanto pode aferir-se uma evolução que advém da implementação de um processo de ensino mais organizado, mais crítico e mais adequado. Ainda não se atingiu um patamar em que o professor tenha à sua disposição uma panóplia de recursos que lhe permita tornar o ensino mais ativo, mas compreendeu-se que o pensamento pode ser ativo independentemente do método utilizado. Os docentes compreenderam a importância de estruturar o processo de ensino e da implicação disto na aprendizagem. Não obstante, ainda é preciso solidificar o trabalho no que respeita à planificação da aula no sentido de pensar mais detalhadamente em todos os momentos dessa aula, preparando o professor para os imprevistos. No que respeita à metodologia, os professores operaram uma mudança significativa e que se traduz no enriquecimento do método expositivo por intermédio do recurso dos textos de apoio e da sua interpretação, abandonando o método clássico de exposição retórica tornando a exposição mais interativa. A avaliação foi outro domínio que conheceu alterações, não só porque a reforma assim o ditou, mas porque o professor passou a adotar instrumentos de avaliação formativa, mesmo que ainda não muito consciencializado disso, ou seja, ainda que não saiba dar nome à ação, na verdade já a pratica. O professor cresceu passando a ser um agente consciente e crítico das suas ações.

No último objetivo, era intenção identificar a interpretação do futuro da formação contínua no seio do coletivo dos professores de História. Considera-se que este objetivo ainda que tenha sido atingido ficou aquém do esperado. Verificou-se que os professores reconhecem a sua formação como fundamental, ainda que dentro desta nem sempre diferenciem formação inicial de formação contínua. Ainda que reconheçam na designação “contínua” a intencionalidade de continuar alguma coisa, não reconhecem na mesma a indicação do que vão continuar. É também curioso notar que ainda que os professores tenham a noção de que a formação é algo que deve fazer parte da vida do docente, não conhecem a dimensão legal que ela ocupa nem o que está previsto para a sua implementação e execução. São poucos os professores que dizem conhecer a lei e que

efetivamente demonstram saber o que a mesma determina no campo da formação de professores. Não obstante, há docentes que reconhecem a importância da formação de professores, e aqueles que distinguem dentro desta a formação inicial de contínua afirmam que a formação inicial não é suficiente pois identificam como necessária a formação contínua como forma de adequação do professor aos desafios da sua profissão, que não sendo apenas de carácter científico e pedagógico também são enquanto elemento social em constante atualização para melhor se adaptar ao ambiente envolvente. Já no que concerne à supervisão pedagógica, teoricamente o universo em estudo parece ter noção clara da sua função e da sua importância, sobretudo das vantagens que pode ter uma ação conjunta entre formação contínua e uma supervisão mais consciente e responsável por parte dos órgãos previstos, ainda que na generalidade os professores sejam pouco críticos neste ponto.

Não houve limitações significativas neste estudo, porque a mestranda a já conhecia bem o universo de professores com quem trabalhou, bem como a realidade em que o mesmo se inscreveu. Não obstante, a maior dificuldade encontrada residiu no facto de, por vezes, os professores não conhecerem ou não interpretarem da forma mais correta os conceitos inerentes ao trabalho. Ainda assim, como a aplicação e recolha dos instrumentos de investigação foi feita pela mesma pessoa essa dificuldade foi ultrapassada em tempo útil pelo esclarecimento de eventuais dúvidas de parte a parte. Deslocações, encontros, recolha de materiais específicos relativos ao projeto também não constituíram obstáculos, na medida em que S. Tomé pela sua dimensão geográfica permite essa facilidade.

Ainda que se considere que os objetivos foram atingidos, a concretização deste trabalho trouxe dúvidas e novas ideias transformadas em questões que poderão servir estudos futuros no sentido de conhecer e refletir sobre a realidade educativa são-tomense.

Uma das dúvidas que se levantou diz respeito à resistência encontrada na generalidade dos professores no ato de planificar a aula. Verificou-se que, apesar de os professores terem introduzido a planificação nas suas tarefas de lecionação, esta fica-se pela planificação anual ou trimestral, sendo muito poucos, os que realizam planificações a curto prazo (plano de aula). Quais as razões que estão na origem desta resistência? Se identificaram esta prática como uma mais-valia porque não fazem dela uma prática profissional?

Um outro aspeto que se crê ser interessante de verificar futuramente relaciona-se com a aquisição de competências no domínio da história, essenciais ao término do 1º e 2º ciclos do ensino secundário (entenda-se por parte dos alunos) que muitos dos professores não

possuem devido ao facto de eles próprios serem fruto dos problemas existentes no sistema. Na verdade, estão a ser formados docentes que têm as mesmas carências que encontramos nos nossos alunos. Como reverter esta situação? Que modelo de formação de professores poderá contribuir para alterar esta realidade?

Na linha da questão anterior, uma outra surgiu, desta feita associada às e-competências e à importância destas no domínio da literacia do século XXI. Não será a formação de professores em ambiente e-learning ou b-learning simultaneamente mais apelativa e mais necessária nos países em vias de desenvolvimento? Não será esta uma forma de, cumulativamente, ultrapassar obstáculos no domínio das competências profissionais (científicas e metodológicas) e capacitar os professores na área das novas tecnologias informáticas e comunicacionais? Não será este um caminho mais viável, sobretudo quando falamos de professores sem formação inicial?

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. (1997). A Formação de professores no Portugal de hoje. Obtido em 22 de 07 de 2013, de Universidade de Lisboa:
<http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.educ.fc.ul.pt%2Fdocentes%2Fj ponte%2Fdocs-pt%2F97-Alarcao-Ponte%28CRUP%29.rtf&ei=THrtUYqOHOnR7AabqoDwAg&usg=AFQjCNH opqPQt7tZVh98zv4n8dcetrT7eQ&sig2=o0t>
- Albuquerque, M. O. (2006). Formação continuada e o processo de socialização profissional. Obtido em 12 de 7 de 2013, de Universidade Federal do PIAUÍ:
www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt2/GT2_2006_04.PDF
- Amado, L. B. (2002). São Tomé e Príncipe no período pós-colonial (de 1975 a 1991). O percurso do sistema educativo. tese de mestrado (Mestrado em Desenvolvimento Social e Económico em África, Análise e Gestão). Lisboa, Portugal: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - Centro de Estudos Africanos.
- Andrade, M. d., Ruan Duran Neris, N. A., Cruz, R. S., & Lima, E. P. (11 de 2012). A História da Educação no século XIX. *Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais*, 1, nº 14, pp. 175-181. Obtido em 29 de 07 de 2013, de *Cadernos de Graduação*:
<https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernohumanas/article/view/223/151>
- Antunes, F. (2008). *A Nova Ordem Educacional - Espaço europeu de Educação e Aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra, Portugal: Almedina.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar* (2008, 7ª ed.). (A. Faria, Trad.) Basauri, Aravaca - Madrid, Espanha: McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U.
- Assembleia Nacional. (1998). *Estatuto da Função Pública Lei nº 5/97* (Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A. reimpressão novembro de 2000, 1ª ed.). São Tomé, Água Grande, República Democrática de São Tomé e Príncipe: Direcção-Geral da Administração Pública.
- Assembleia Nacional. (02 de Junho de 2003). *Lei de Bases da Educação*. *Diário da República*, nº 07 (Legislação), 105-118. São Tomé, República Democrática de São Tomé e Príncipe: Diário da República.

- Baptista, J. A. (2011). Inclusão Para o Desenvolvimento: A face oculta da exclusão escolar. Obtido em 2014 de 04 de 17, de PORSINAL:
<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=214>
- Barbosa-Lima, M. d., Castro, G. F., & Araújo, R. M. (Agosto de 2006). Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. *Ciência e Educação (Bauru)*, n.º 2, vol.12, pp. 235-245. Obtido de <http://www.scielo.br/>:
<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n2/08.pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo* (Outubro de 2011, 4ª ed.). (P. U. France, Ed., & L. A. Pinheiro, Trad.) Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barreira, C. (2010/2011). Modalidades de formação. Apresentação em PPT - disciplina de Teorias e Modelos de Formação de Professores. Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra. Obtido a 27 de Março de 2013 em Universidade de Coimbra em: <https://woc.uc.pt/fpce/getFile.do?tipo=2&id=9604> .
- Barreto, M. A. (7 a 10 de Agosto de 2011). XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais | Diversidades e (Des)igualdades. O papel das organizações da sociedade civil na educação e na formação: o caso da Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique. Apresentação de um projecto de investigação a decorrer de 2010 a 2013(Ciências Sociais). (U. F. Ondina, Ed.) Salvador, Bahia, Brasil. Acedido a 06 de 02 de 2013 de
http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1306447095_ARQ_UIVO_ArtigoCongresso.pdf .
- Barreto, M. A. (2012). A reforma do ensino secundário em S. Tomé e Príncipe. Apresentação do projecto Escola +. Livro de Actas Colóquio Internacional São Tome e Príncipe numa perspectiva interdisciplinar, diacrónica e sincrónica (pp. 505-517). Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Estudos Africanos (CEA-IUL), Instituto de Investigação Científica Tropical (IICT).
- Beutel, M. (Março de 2012). Professores falando - contribuições dos professores primários para a qualidade da educação em Moçambique. (N. U. NUT, M. M. MEPT, I. T. EPT, & VSO, Edits.) Obtido em 29 de 7 de 2012, de VSO:
http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.vsointernational.org%2Fimages%2Fteachers-talking-PT-web_tcm76-

[36453.pdf&ei=3179UZCqOOTd7Qa5p4CABw&usg=AFQjCNGuNPYemR6Xvyy7-ivtuSnWKM0U7Q&sig2=hwEONk_1](#)

- Borba, M. d., Dawson, A. S., Arcavi, A., Schoenfeld, A., Doerr, H. M., Adler, J., & Wood, M. N. (2006). *Tendências Internacionais em Formação de Professores de Matemática*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica Editora.
- Borges, L. F. (2010). Um currículo para a formação de professores. In I. P. Veiga, & E. F. Silva, *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* (pp. 35-60). Campinas, São Paulo, Brasil: Papyrus.
- Campos, B. P. (2004). Novas Dimensões do Desenvolvimento e Formação de Professores. In M. J. Tavares, A. D. Figueiredo, B. P. Campos, M. I. Gaspar, A. Pereira, G. Bastos, . . . B. Miranda, *Discursos - Formação de Professores* (pp. 13-26). Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Canário, R. (2007). *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores*. Obtido em 3 de 5 de 2013, de <http://www.google.st/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fmam.net.educom.pt%2Ffile.php%2F1%2FSIAP%2F2010%2F10Jun26%2FFormDesenvolProfisProfes.pdf&ei=wE8BUeWgG4POhAfDioHIAg&usg=AFQjCNEgEREjkyAYVMPyqCAVDtL4RJ-EhQ&b>
- Cardona, M. J. (2011). A construção de novos materiais - um elemento crucial para a reforma do ensino básico em São Tomé e Príncipe. In COOPEDU, *Congresso Portugal e os PALOP Cooperação na Área da Educação* (pp. 197-204). Lisboa: CEA. Obtido em 01 de Setembro de 2014, de <https://repositorio.iscte-iul.pt/>: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/3020/1/Cardona_COOPEDUI_3.9.pdf
- Cardoso, M. M. (2004). *Educação/Formação/Investigação em S. Tomé e Príncipe - Será uma aposta do país no caminho para o desenvolvimento? VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais | A questão Social no Novo Milénio* (pp. 1-13). Coimbra: Universidade de Coimbra - Faculdade de de Economia, Centro de Estudos Sociais.
- Carlos, E. (2008). *Em Foco: Pesquisa-ção sobre a prática docente // Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica // David Tripp*. Obtido em 20 de Agosto de 2014, de SlidePlayer: <http://www.slideplayer.com.br/slide/286373/>

- Casanova, M. P. (2013). Avaliação da Formação Contínua de Professores. In T. E. al., Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas. (p. Portugal). Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Ceia, C. (27 de Novembro de 2002). A identidade do professor na perspetiva social - II Jornadas de Educação: “Da escola que temos à escola que queremos”. (C. d. Feira, Produtor, & Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas) Obtido em 23 de Novembro de 2013, de [www.fcsh.unl.pt: http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/educare/identidade_of.pdf](http://www.fcsh.unl.pt/http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/educare/identidade_of.pdf)
- Comissão Europeia. (1994). Crescimento, Competitividade, Emprego: Os desafios e as pistas para entrar no século XXI «Livro Branco». Obtido em 2 de 8 de 2013, de http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CDcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fbookshop.europa.eu%2Fpt%2Fcrecimento-competitividade-emprego-pbCM8294529%2Fdownloads%2FCM-82-94-529-PT-C%2FCM8294529PTC_001.pdf%3Bpgid%3Dy8dIS7GUWMdSR0EA
- Correia, A. (2008). Modelos de Ensino | Formação - Manual de Apoio. Obtido em 12 de 01 de 2013, de Portal dos Formadores: https://docs.google.com/file/d/1aGli0ddnqVJtbF4yTc-0gIkmM_4a-Xj3HynSUBjOBCWiIgrHjKbV5aCOuBbd/edit
- Correia, J. A., Lopes, A., & Matos, M. (1999). Formação de Professores. Da racionalidade instrumental à acção comunicacional. Porto, Portugal: Edições ASA.
- Costa, A. M. (2010). Que formação de professores para a inclusão em São Tomé e Príncipe? (Tese de Mestrado). Obtido em 12 de 09 de 2012, de Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/112/1/Que%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20para%20a%20inclus%C3%A3o%20em%20S%C3%A3o%20Tom%C3%A9%20e%20Pr%C3%ADncipe.pdf>
- Costa, L. (03 de Novembro de 2011). São Tomé e Príncipe dispenca para 144º lugar no relatório sobre desenvolvimento humano. (A. T. Veiga, Ed.) Têla Nón, (jornal digital). Obtido a 02 de Janeiro de 2012 de Telá Nón em: <http://www.telanon.info/sociedade/2011/11/03/8891/sao-tome-e-principe->

[dispenca-para-144%C2%BA-lugar-no-relatorio-sobre-desenvolvimento-humano/](#)

- Coutinho, C. (2008). Investigação-Acção - metodologia preferencial nas práticas educativas. Obtido em 3 de Agosto de 2014, de Investigação-Acção: http://www.faadsaze.com.sapo.pt/11_modelos.htm
- Coutinho, C., & Lisbôa, E. (2001). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: Desafios para a educação do século XXI. Revista da Educação, XVIII, nº 1, pp. 5-22. Obtido em 12 de 05 de 2013, de http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1.pdf
- Couto, L. F. (1996). Karl Popper e a falseabilidade como critério básico de cientificidade de uma teoria. In L. F. Couto, Pesquisa em Psicanálise (pp. 129-140). Rio de Janeiro, Brasil: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia. Acedido a 2 do 10 de 2012 de <http://www.infocien.org/Interface/Colets/v01n16a012.pdf>
- Cristina, E., & Silveira, C. d. (set/dez de 1999). O espaço das conferências internacionais de educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas. Revista brasileira Estudos pedagógicos n.º 196, v. 80, pp. 440-450.
- Damião, M. H. (Novembro de 2008). Ensino e formação de professores: De perspectivas teóricas a um esquema eclético | Cadernos de Psicologia. Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1996). Educação Um Tesouro a Descobrir - Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Brasileira de 1997 ed.). (U. Asa/Cortez, Ed.) São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Dewey, J. (1910). How We Think. Obtido em 11 de 10 de 2011, de Rutgers - New Brunswick/Piscataway Campus | The State University of New Jersey: <http://rci.rutgers.edu/~tripmcc/phil/dewey-hwt-pt1-selections.pdf>
- DGRHE, D. G. (2007). Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Brochura, 1ª . (M. Ministério da Educação, & D. Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, Edits.) Lisboa, Lisboa, Portugal: Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. Obtido a 23 de Março de 2013 de

DGERT

em: <http://www.dgert.mtss.gov.pt/refernet/docs/Politica%20de%20Formacao%200Professores%20em%20Portugal%20PT.pdf>.

Dias, J. R. (1982). Educação permanente - Evolução do conceito de Educação, Coleção Educação de Adultos (3ª ed., Vol. 2). Braga, Portugal: Universidade do Minho.

Escola + | Educação para todos. (2013). Actividades desenvolvidas nos diversos eixos. documento interno. S. Tomé, Água Grande, Rep. Dem. de São Tomé e Príncipe: Escola +.

Escola +. (Setembro de 2010). Plano de acompanhamento dos professores da 7ª e 10ª classes. documentação interna. São Tomé, Água Grande, Rep. Dem. de São Tomé e Príncipe: R2 – COMPETÊNCIAS TÉCNICAS DOS PROFESSORES MELHORADAS.

Escola +. (Julho de 2011). Plano de Acompanhamento dos professores das classes de revisão curricular do ensino secundário - Ano lectivo 2011/2012. documentação interna. São Tomé, Água Grande, Rep. Dem. de São Tomé e Príncipe: R2 – COMPETÊNCIAS TÉCNICAS DOS PROFESSORES MELHORADAS.

Esteves, M. (2001). A investigação como estratégia de formação de professores: Perspectivas e Realidades; *Máthesis*, vol. 10, pp.217-233. Obtido em 19 de 12 de 2012, de

http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat10/mathesis10_217.pdf

Estrela, A. (1990). Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de formação de professores (4ª ed.). Porto, Portugal: Porto Editora.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). Formação de professores para a inclusão - orientações para as políticas. (C. d. Europeia, Ed.) Obtido em 30 de 07 de 2013, de European Agency for Development in Special Needs Education:

<https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&ved=0CE0QFjAD&url=https%3A%2F%2Fwww.european-agency.org%2Fpublications%2Fflyers%2Fteacher-education-for-inclusion-key-policy-messages%2FTE4I-policypaper-PT.pdf&ei=osD6UY-xC6WR7AaP-oGwB>

Fabre, M. (Janeiro de 2009). Qu'est-ce que problématiser? Genèses d'un paradigme. (P. Pequito, Trad.) *Recherches en Education* n.º. 6.

- Feiman-Nemser, S. (1989). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives . (NCRTL, Ed.) Obtido em 20 de 12 de 2012, de National Center for Research on Teacher Learning: <http://ncrtl.msu.edu/http/ipapers/html/pdf/ip895.pdf>
- Feiman-Nemser, S., & Remillard, J. (1995). Perspectives on Learning to Teach. (NCRTL, Ed.) Obtido em 15 de 1 de 2013, de National Center for Reserach on Teacher Learning: <http://ncrtl.msu.edu/http/ipapers/html/pdf/ip953.pdf>
- Ferreira, J. d., Carpin, L., & Bebens, M. A. (Janeiro-Abril de 2010). Do paradigma tradicional ao paradigma da complexidade: um novo caminha na educação profissional. B. Téc. Senac: a R.Educ. Prof., 36, nº1, pp. 51-59. Obtido de SENAC:
http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ecsbdefesa.com.br%2Ffts%2FPCQE.pdf&ei=mtDzUY-bIsS47AaVIYAY&usg=AFQjCNHtm1kbGahntK0I6aaKTuRcYy6s3g&sig2=-1i_XNqC01lgXBtfuFqw_g
- Ferreira, M. M., Almeida, M. E., Costa, A. S., Esteves, G., Solla, L., & Valadares, J. (2013a). Versão preliminar do relatório final de avaliação externa Projeto Escola + Dinamização do Ensino Secundário em São Tomé e Príncipe (2009-2010 a 2012-2013). Universidade Aberta, Centro das Migrações e das Relações Interculturais. Lisboa: Instituto Marquês de Valle Flôr e Camões Instituto da Cooperação e da Língua.
- Ferreira, M. M., Almeida, M. E., Costa, A. S., Esteves, G., Solla, L., & Valadares, J. (2013b). Relatório final de avaliação externa - Projeto Escola + Dinamização do ensino secundário em São Tomé e Príncipe (2009-2013). Universidade Aberta, Centro de Migrações e das Relações Interculturais. Lisboa: Instituto Marquês de Valle Flôr e Camões, Instituto da Cooperação e da Cultura.
- Ferry, G. (1997). Reseña de Pedagogia de la formación. Obtido em 23 de 05 de 2013, de Facultad de Psicología:
<http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&ved=0CD8QFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.psico.edu.uy%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2FRese%25C3%25B1a%2520de%2520Pedagog%25C3%25Aa%2520de%2520la%2520Formaci%25C3%25B3n%2520-%2520Gilles%2520Ferry>

- Finkler, M., Caetano, J. C., & Ramos, F. R. (2009). O cuidado ético-pedagógico no processo de socialização profissional: por uma formação ética. Obtido em 29 de 7 de 2013, de SciELO Brazil:
http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fpdf%2Ficse%2F2012nahead%2Faop5012.pdf&ei=Zob5UYDRAYLKhAfzxIDwDw&usg=AFQjCNEj5g5ie3BZt7I_bIGqPREYjdHA2w&sig2=5zyn5FXa_fv-KkkD_ai1Q
- Floden, R. E., & McDiarmid, G. W. (1995). National Center for Research on Teacher Learning. Obtido em 24 de 12 de 2012, de College of Education Michigan State University: <http://ncrtl.msu.edu/http/ncrtl.pdf>
- Flores, L. C., & Colossi, N. (11 de Junho de 2008). Mudança organizacional: Processo de introdução de software de gestão em insituição do ensino superior. Obtido em 24 de Janeiro de 2014, de www.rapes.unsl.edu.ar:
http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/III%20Encuentro/Completos/DA%20SILVA3.pdf
- Flores, M. A. (Dezembro de 1998). (Re)pensar Práticas de Formação. ELO, 6(Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda). Obtido em 23 de 01 de 2013, de Centro de Formação Francisco de Holanda: http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo6/elo6_3.htm
- Francisco, D. J., & Machado, G. J. (2004). Sociedade, inclusão digital e formação de professores. (U. Aberta, Ed.) Obtido em 30 de 07 de 2013, de Repositório Aberto:
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/157/1/Discursos%e2%80%93Forma%c3%a7%c3%a3o%20de%20Professores39-54.pdf>
- Freire, P. (1989). A importância do ato de ler em três artigos que completam - Coleção Polêmicas do nosso tempo (23ª ed., Vol. 4). São Paulo, Brasil: Cortez Editora. Obtido de
http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A_import%C3%A2ncia_do_Ato_de_Ler.pdf
- Freire, P. (1996). Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa. Obtido em 22 de 07 de 2013, de Universidade Federal de Minas Gerais:
http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.letras.ufmg.br%2Fespanhol%2Fpdf%255Cpedagogia_da_autonomia_-

[_paulofreire.pdf&ei=f9DuUbvlEeKQ7AaZs4DYBw&usg=AFQjCNHQvmBkA2raAmXLxz8O2eThaM3Tog&sig2=mA8](http://paulofreire.pdf&ei=f9DuUbvlEeKQ7AaZs4DYBw&usg=AFQjCNHQvmBkA2raAmXLxz8O2eThaM3Tog&sig2=mA8)

- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola (2001, 1ª ed.). (P. S. Ontario, Ed., & J. Á. Lima, Trad.) Porto, Portugal: Porto Editora.
- Fundação Calouste Gulbenkian. (2008). Relatório, Balanço e Contas 2008. Fundação Calouste Gulbenkian, Programa de Ajuda ao Desenvolvimento. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Acedido a 05 de 02 de 2013 de Fundação Calouste Gulbenkian de:
http://www.gulbenkian.pt/media/files/FTP_files/pdfs/RelatorioAnual2008/Relatorio2008_08_PGAD.pdf
- Fundação Carlos Chagas. (2011). Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Obtido em 30 de 07 de 2013, de Fundação Victor Civita:
<http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=38&cad=rja&ved=0COQCEBYwJQ&url=http%3A%2F%2Fwww.dgaep.gov.pt%2Fupload%2Fhomepage%2FRelatoriofinal.pdf&ei=Lfb8UdaqKubE7Aa0z4GYDA&usg=AFQjCNHWwnspas32Avi0ko33jzFjDyKezQ&sig2=mlNtV49Dzz74rJKSfTBBEw>
- Fundação da Criança e da Juventude. (19 de 10 de 2011). Têla Nón: Rede Nacional de Educação para Todos – O Arranque em São Tomé e Príncipe. Obtido em 26 de 10 de 2012, de Lusofonias em Educação - Blog do Programa de Cooperação Sul-Sul pelo direito à Educação entre Países Lusófonos:
<http://cooplusofonoseducacao.wordpress.com/2011/10/19/tela-non-red>
- Garcia, M. (1999). Formação de Professores para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Gaspar, M. I. (2001). Ensino a Distância e Ensino Aberto. In M. J. Tavares, M. E. Marques, M. B. Trindade, M. L. Pires, A. Pereira, B. Miranda, . . . J. C. Mota, Discursos, Língua, Cultura e Sociedade - Perspectivas em Educação - III Série, número especial (pp. 67-76). Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Gaspar, M. I. (2004). Competências em questão: contributo para a formação de professores. In M. J. Ferro, A. D. Figueiredo, B. P. Campos, M. I. Gaspar, A. Pereira, G. Bastos, . . . B. Miranda, Discursos - Formação de Professores - Série: Perspectivas em Educação (pp. 55-71). Lisboa: Universidade Aberta.

- Governo da República Democrática de São Tomé e Príncipe. (2013a). Síntese do Relatório do Desenvolvimento Humano de São Tomé e Príncipe - 1998. PNUD. São Tomé e Príncipe: Governo da República Democrática de São Tomé e Príncipe; PNUD.
- Governo da República Democrática de São Tomé e Príncipe. (2013b). Síntese do relatório do desenvolvimento humano de São Tomé e Príncipe 2002 - As Mudanças de 1990 a 2002 e o Desenvolvimento Humano. PNUD. São Tomé: Governo da República Democrática de São Tomé e Príncipe; PNUD.
- Governo da República Democrática de São Tomé e Príncipe. (2013c). Síntese do relatório nacional sobre o desenvolvimento humano em São Tomé e Príncipe 2008 - A Problemática da terra e o desenvolvimento humano sustentável. PNUD. São Tomé: Governo da República Democrática de São Tomé e Príncipe; PNUD.
- Hargreaves, A. (2003). O Ensino na Sociedade de Conhecimento - A Educação na era da insegurança (Janeiro de 2004, 1ª ed.). (J. Á. Lima, Trad.) Porto, Portugal: Porto Editora.
- Harris, B. M. (2002). II Parte - Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. In J. Oliveira-Formosinho, A Supervisão na Formação de Professores II - Da organização à pessoa (2ª ed., pp. 133-223). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). Investigação por questionário (revista, 2ª ed.). (M. Robalo, Ed.) Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Holly, M. L. (2007). IV Investigando a vida profissional dos professores: Diários Biográficos. In A. Nóvoa, Vidas de Professores (2ª ed., pp. 79-110). Porto, Portugal: Porto Editora.
- IMVF. (2011). Relatório de Atividades IMVF 2011. Obtido em 20 de 07 de 2013, de ISSUU: <http://issuu.com/imvf/docs/relatorioatividades2011>
- IPAD, C. P. (Maio de 2011). Estratégia da cooperação portuguesa para a educação. Documento de Estratégia (Cooperação e Educação). (IPAD, Ed., & I. |. Portuguesa, Compilador) Lisboa, Portugal: IPAD - Instituto de Apoio ao Desenvolvimento. Acedido a 06 de 02 de 2013 de MNE.GOV.: <http://www.ipad.mne.gov.pt/CentroRecursos/Documentacao/EstrategiaCooperacao/Documents/EstrategiaEducacaoMaio2011.pdf>

- Korthagen, F. A. (2012). Educação, Sociedade e Culturas n. 36, pp. 141-158. Obtido em 15 de 11 de 2014, de 2012:
<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/Arquivo.pdf>
- Kuezer, A. Z. (Dezembro de 1999). As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. Educação & Sociedade, Ano XX, nº68(Educação), pp. 163-183. Acedido em 23 do 12 de 2012 de SciELO:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>. Obtido em 26 de 12 de 2012, de SciELO: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>
- Lagar, F. M. (Maio de 2011). Concepções de formação docente. Obtido em 10 de 12 de 2012, de CEPED - Centro de estudos e pesquisas em didática:
<http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/256-544-1-SM.pdf>
- Lima, P. G. (2010). Formação de Professores: Por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola. Brasil: EDUFGD.
- Martelo, A. J. (2005). A Cooperação - Portugal / São Tomé e Príncipe na área da educação e ensino (1975-2005). (tese de mestrado). (ISCTE, Ed.) Lisboa, Portugal: ISCTE - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - Área Científica de Estudos Africanos.
- Martinho, A. M. (2000). A História da Educação na formação de professores. MÁTHESIS 9(Pedagogia e didáctica), pp. 279-296.
- Martins, E. C. (s.d.). Formação contínua de professores em Portugal (Antes e depois da Lei de Bases de 1986).
- Matos, J. C. (2004). Metodologias de Investigação em Educação - Mestrado em Química para o ensino 2004/2005. Obtido em 9 de 27 de 2014, de Página pessoal de João Carlos de Matos Paiva:
<http://www.jcpaiva.net/getfile.php?cwd=ensino/>
- MECJD. (Novembro de 2006). Estratégia para a Educação e a Formação 2007-2017. 1ª edição de 2003. São Tomé, República Democrática de São Tomé e Príncipe: Ministério da Educação Cultura Juventude e Desporto -. Acedido a 14 de 12 de 2012 de <http://www.globalpartnership.org/media/library/saotomeESP.pdf>.
- Meia-Onça, S. M. (Setembro de 2013). O ensino secundário em São Tomé e Príncipe e os contributos do projeto Escola +. tese de mestrado(Desenvolvimento e Cooperação Internacional). Lisboa, Lisboa, Portugal: Universidade Técnica de Lisboa - Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG).

- Mello, G. N. (2000). Formação inicial de professores para a educação básica - uma (re)visão radical. Obtido em 12 de 11 de 2012, de SciELO Brazil:
<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>
- Miranda, J. (2001). Carl Rogers - Uma análise crítica. In M. J. Tavares, M. E. Marques, M. B. Trindade, M. L. Pires, M. I. Gaspar, B. Miranda, . . . J. C. Mota, Discursos, Língua, Cultura e Sociedade - Perspectivas em Educação - III Série (1ª ed., pp. 109-118). Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Moraes, S. C. (2005). Legado de Paulo Freire em São Tomé e Príncipe – África . Obtido em 03 de 11 de 2013, de Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos - Cereja:
http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/Salete%20Campos%20de%20Moraes_out2005.pdf
- Morin, E. (1921). Ciência como Consciência (2005, 8ª ed.). (Alexandra, & M. A. Dória, Trads.) Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand Brasil. Acedido em 08 de Junho de 2013 de Espiritismo, Complexidade e Transdisciplinaridade:
<http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fruipaz.pro.br%2Ftextos%2Fcienciaconciencia.pdf&ei=NbLzUfi>
- Nazaré, M. T., Rocha, F., Veiga, M. A., & Fernandes, E. (1998). Educação. In R. Cabral, M. B. Chorão, R. F. Ferreira, F. Guedes, J. d. Oliveira, & J. M. Júdice, Pólis - Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado (2ª ed., Vol. 2, pp. 772-787). Lisboa, Portugal: Verbo.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa, Os professores e a sua formação (pp. 13-33). Lisboa: Publicações D. Quixote. Obtido em 01 de 08 de 2013, de Repositório da Universidade de Lisboa:
http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Frepositorio.ul.pt%2Fbitstream%2F10451%2F4758%2F1%2FFPPD_A_Novoa.pdf&ei=8rD-UZGbdITB7Ab1zICIBA&usg=AFQjCNFaMW-pLR92Sh9Z0rncu4Cwb-3aEg&sig2=jHMvBO4dTUQI9blv
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e a sua formação (2ª ed.). Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (Maio de 2001). Professor se forma na escola. (N. Escola, Entrevistador) Brasil: Nova Escola.

- Oliveira, C. C. (2007). Educação: Pesquisa, complexidade e contemporaneidade. Obtido em 10 de 12 de 2012, de UNISC - Universidade de Santa Cruz do sul: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/624/416>
- Osorio, A. R. (2005). Educação permanente e a educação de adultos. Lisboa, Portugal : Instituto Piaget.
- Pacheco, J. A. (1995a). Formação de Professores. Teoria e Praxis. Braga, Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (1995b). O Pensamento e a Acção do Professor. Porto, Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). Formação e Avaliação de Professores. Colecção Escola e Saberes, nº 16. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M. (2007). Manual para uma formação personalizada. Obtido em 23 de 7 de 2013, de ASSOL: <http://www.assol.pt/files/livro01/>
- Pereira, R. C., Pereira, R. d., & Carrão, E. V. (2008). O Paradigma da Complexidade e a Questão da Educação. (U. F. Fora, Ed.) Obtido em 27 de 07 de 2013, de UFJF/Defesa: <http://www.ecsbdefesa.com.br/fts/PCQE.pdf>
- Perrenoud, P. (1998). Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor. (L. Lopreto, Trad.) Obtido em 2 de 8 de 2013, de Université de Genève: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_4_8.html#Heading1
- Pina, N. (25 de Janeiro de 2010). Métodos qualitativos aplicados às ciências da informação. Obtido em 17 de 10 de 2012, de SlideShare: <http://www.slideshare.net/CRE/mtodo-qualitativo-analise-de-dados-2983207>
- Pires, A. L. (2002). Educação e Formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências. Tese de Doutoramento(Educação e Formação ao Longo da Vida). Lisboa, Lisboa, Portugal: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Acedido em 20 de 03 de 2013 de Socialgest:http://www.socialgest.pt/_dlds/EFATESE_FORMACAO-AO-LONGO-DA-VIDA.pdf.
- PNUD. (2010). Relatório de Desenvolvimento Humano 2010 - A verdadeira riqueza das nações, vias para o desenvolvimento humano. Obtido em 1 de 8 de 2013, de

Human Development reports:

http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_PT_Complete_reprint.pdf

- Pombo, O. (2006). Ensinar, Educar e Instruir: Três nomes para definir a mesma actividade ou três actividades diferentes. Obtido em 06 de Agosto de 2014, de www.educ.fc.ul.pt/: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/jogo/>
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. Obtido em 21 de 5 de 2013, de Universidade de Lisboa - Instituto de Educação: http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&cad=rja&ved=0CGgQFjAH&url=http%3A%2F%2Fwww.educ.fc.ul.pt%2Fdocentes%2Fjponge%2Fdocs-pt%2F98-Ponte%28Profmat%29.rtf&ei=JNj3UbnbGqbR7AbH_YCwDw&usg=AFQjCNHgJ0BR5e4DRIROrT1Xea9JqiCHBw&sig2=3mW8EX-O
- Ponte, J. P. (2 de Setembro de 2003a). Desenvolvimento Profissional. (I. d. Educação, Ed.) Obtido em 22 de Março de 2013, de www.educ.fc.ul.pt: www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponge/fp/slides/dp3.ppt
- Ponte, J. P. (2003b). Formação e desenvolvimento Profissional. Obtido em 21 de Dezembro de 2013, de www.educ.fc.ul.pt: www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponge/fp/slides/dp3.ppt
- Ponte, J. P., & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional. Obtido em 12 de 01 de 2013, de Universidade de Lisboa - Departamento de Educação: <http://www.google.st/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.educ.fc.ul.pt%2Fdocentes%2Fjponge%2Fdocs-pt%2F03-JP-HO%28Rev.Educacao%29.doc&ei=6REBUZHaHYyGhQe7v4CABg&usg=AFQjCNFxfptNVJtpkfhWMbD-5ajc8wnVQ&bvm=bv.4>
- Pontífice, M. F. (s.d.). Educação Superior em São Tomé e Príncipe. Obtido em 06 de 01 de 2013, de <http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/pontifice.pdf>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa, Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1989). Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem. Lisboa, Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

- Ribeiro, G. M. (9 a 22 de Janeiro de 2013). O presente da História. (A. e. Jornal de Letras, Ed.) Jornal de Letras, Artes e Ideias / Educação - Entrevista de Francisca Cunha Rêgo, Ano XXXII, Número 1103(Educação), 1-2.
- Rivilla, A. M., & Domínguez, C. (s.d.). Texto 1 - Formação do Formador de pessoas adultas (de Enseñanza y curriculum para la formación de personas adultas: el profesional de la education de adultos). In I. d. Formação, Caderno de Recursos (pp. 3-14). Portugal: Acedido em 27 de 12 de 2012 de:
http://www.iefp.pt/formacao/formadores/formacao/ReferenciaisFormadores/FormacaoContinua/Documents/CADERNO_DE_RECURSOS.pdf.
- Rodgers, C. R. (2006). The turning of one's soul - learning to teach for social justice: The putney graduate school of teacher education (1950-1964). Teachers College Record, 108, nº7, pp. 1266-1295. Obtido em 31 de 07 de 2013, de Academia.edu:
http://www.academia.edu/1879037/The_Turning_of_Ones_Soul_-_Learning_to_Teach_for_Social_Justice_The_Putney_Graduate_School_of_Teacher_Education_1950-1964
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (Setembro de 2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? Obtido em 16 de 02 de 2013, de ScieELO Brasil: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300004
- Rodrigues, D., Frutos, A. E., Latas, Á. P., Magalhães, A., González-Gil, F., Morgado, J., . . . Franco, V. (2011). Educação Inclusiva Dos conceitos às práticas de formação (1ª ed.). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Rodrigues, L. (s.d.). Modelos de formação inicial de professores segundo Kennet Zeichner. Obtido em 10 de 12 de 2012, de Universidade da Madeira:
http://www3.uma.pt/liliana/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=286
- Roldão, M. d. (1998). O que é ser professor hoje? - a profissionalidade docente revisita. Revista da ESES, 9, Nova Série, 79-87. Revista ESES, 9, Nova Série, pp. 79-87. In Roldão, M. d. (2009). Estratégias de Ensino - O saber e o agir do professor, Coleção DPP nº 6 (Abril de 2010, 2ª ed.). Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. d. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. In M. J. Tavares, A. D. Figueiredo, B. P. Campos, M.

- I. Gaspar, A. Pereira, G. Bastos, . . . B. Miranda, Discursos - Formação de Professores. Série: Perspectivas em Educação (pp. 95-120). Lisboa, Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Roque, M. S. (20 de Abril de 2010). A Investigação-acção em Educação. Obtido em 1 de Agosto de 2014, de <http://pt.slideshare.net/pt.slideshare.net/mscabral/investigao-aco>
- Santos, G. M. (2003). Desenvolvimento profissional de Professores - uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo (tese de mestrado). Obtido em 2 de 12 de 2012, de Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação:
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4446/1/UC-FPCE%20-%20Desenvolvimento%20Profissional%20de%20Professores.pdf>
- Seco, G. M. (2002). A satisfação dos professores (1ª ed.). Lisboa, Portugal: Edições ASA.
- Seixas, V. (15 de 06 de 2005). Qualidade na formação. Obtido em 13 de 07 de 2013, de Formação individualizada | Blog de formação:
<http://blogdaformacao.wordpress.com/tag/formacao-individualizada/>
- SEMTEC/MEC. (1 de 11 de 1999). Fundamentos para a formação do professor da educação básica. Obtido em 06 de 11 de 2012, de Ministério Educação e Cultura do Brasil: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/esbo%E2%80%A1o4.pdf>
- Serralheiro, J. P. (2011). Reinventar os sistemas educativos | A solução não está em mais reformas mas na sua radical reinvenção (1ª ed.). Porto, Portugal: Profedições, Lda. / Jornal a Página.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: a contemporary perspective. In Handbook of Research on Teaching (pp. 3-36). New York: Collier Macmillan.
- Silva, A. M. (2003). Formação, Percursos e Identidades - Coleção Nova Era: Educação e Sociedade . Coimbra, Portugal: Quarteto.
- Silva, K. R. (2007). Criatividade e inclusão na formação de professores. (L. UFRJ/FE, Ed.) Obtido em 29 de 7 de 2013, de LaPEADE - UFRJ/FE:
www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Criatividade%20e%20inclusao.pdf
- Simões, A. (1990). A Investigação-Acção: Natureza e Validade - Revista Português de Pedagogia, Ano XXIV. Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra.
- Soros, G. (2002). George Soros on Globalization. New York: Perseus Books.

- Steger, M. B. (2003). A dimensão económica da globalização. In M. B. Steger, & O. U. Press (Ed.), *A Globalização - Compreender* (A. Tanque, & H. Serrano, Trans., 2006, 1ª ed., pp. 44-61). Vila Nova de Famalicão, Portugal: QUASI Edições.
- Strickland, T. (1997). *Strategic Management | GUIDE TO CASE ANALYSIS*. (M.-H. C. Division, Ed.) Obtido em 3 de 10 de 2012, de McGrawHill Higher Education: <http://www.mhhe.com/business/management/thompson/11e/case/prepare2.htm>
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação* (2ª ed.). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação.
- UNESCO & UNICEF. (2000). *World Education Forum. Education for all and Children who are excluded*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (21 a 31 de Agosto de 1960). *Final Report - World Conference on Adult Education*. (UNESCO, Editor) Obtido em 30 de 11 de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000245/024536eb.pdf>
- UNESCO. (1972). *Troisième Conférence Internationale sur l'éducation des adultes réune par l'Unesco*. Paris: Unesco.
- UNESCO. (1974 de novembro de 1974). *Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais*. Obtido em 30 de 07 de 2013, de Gabinete de documentação e direito comparado: http://direitoshumanos.gddc.pt/3_20/IIIPAG3_20_2.htm
- UNESCO. (5 a 9 de Março de 1990). *Conferência Mundial sobre Educação para todos - Declaração mundial sobre educação para todos - Plano de acção para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagens*. (UNESCO, Ed.) Obtido em 29 de 7 de 2013, de Universidade Estadual de Ponta Grossa: <http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>
- UNESCO. (30 de Setembro a 5 de Outubro de 1996). *IEC 45th session - Strengthening of the role of teachers in a changing world*. Obtido em 1 de 8 de 2013, de UNESCO - International Bureau of Education: <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDQQFjAA&url=http%3A%2F%2Funesdoc.unesco.org%2Fimages%2F0010%2F001050%2F105015E.pdf&ei=XuIEUryUL7TX7AanqICoBA&usg=>

[AFQjCNExRKjhOR1WqSeldkSuLFultk55Xg&sig2=CCZw1Z0pbIBpfiYod3NxUA](http://www.unesco.org/education/AFQjCNExRKjhOR1WqSeldkSuLFultk55Xg&sig2=CCZw1Z0pbIBpfiYod3NxUA)

- UNESCO. (2005). Orientações para a inclusão - Garantindo o acesso à Educação para todos. (M. A. Alves, & D. Mendonça, Trans.) França: UNESCO.
- UNESCO. (2007). Educação para todos em 2015. Um objetivo acessível? UNESCO, Conselho Editorial da UNESCO no Brasil. Brasília: Moderna. Obtido em 29 de 07 de 2013, de <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187129por.pdf>
- UNESCO. (2008). 48th Conference on Education - Conclusion and Recommendations. Geneve: IBE.
- UNESCO. (2009). Police Guidelines on Inclusion in Education. Paris, França: UNESCO.
- UNESCO. (2014). Ensinar e Aprender: alcançar a qualidade para todos. UNESCO. Paris: UNESCO.
- UNESCO, & MECE, M. d. (7-10 de junho de 1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das necessidades educativas especiais - Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha: UNESCO e MECE. Obtido em 23 de 07 de 2013, de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- Valle, C. A. (Abril de 2006). Teoria da Mediação de Variáveis Latentes: História e utilização atual. Obtido em 26 de 10 de 2014, de Site Departamento de Métodos Estatísticos - Instituto de Matemática da UFRJ: <http://www.dme.im.ufrj.br/extensao/VarLat.pdf>
- Veiga, I. P. (2009). A aventura de formar professores. Campinas, São Paulo, Brasil: Papirus.
- Zeichner, K. M. (May de 1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. Journal of Teacher Education, 34, nº 3 , pp. 3-9. Obtido em 20 de 12 de 2012, de: <http://jte.sagepub.com/content/34/3/3.extract>.
- Zeichner, K. M. (1993). A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas. (M. j. A. J. Carmona Teixeira, Trad.) Lisboa, Portugal: EDUCA.
- Zeichner, K. M. (maio/agosto de 2008). Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, pp.535-554. Educ. Soc. Campinas, vol.29, nº 103., pp. 535-554. Obtido em

19 de 12 de 2012, de SciELO - The Scientific Electronic Library Online:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>

Apêndices

Grupo I – Instrumentos de Investigação

Apêndice I – Modelo de Inquérito por questionário

Aplicado aos professores do coletivo de História

Questionário sobre a formação contínua no colectivo de História no contexto da reforma educativa

Caro (a) colega;

No âmbito da minha dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, venho solicitar o seu apoio no sentido de responder ao inquérito por questionário de seguida apresentado. Este questionário para além de **anónimo e CONFIDENCIAL. Não há respostas correctas ou incorrectas**, apenas se pretende que cada um responda com a maior sinceridade possível às questões apresentadas.

Deixo-lhe, desde já, o meu agradecimento, pelo tempo tomado e pela sua generosidade em responder a todas as questões.

Marta Gomes

Bloco 1 - Caracterização do colectivo de História

Peço-lhe que indique, **assinalando com X ou de acordo com as indicações**, alguns dados pessoais que se destinam à caracterização do colectivo de História.

1. Género

- a) Masculino
- b) Feminino

2. Idade em 31.12.2013

- a) Entre 20 e os 29
- b) Entre 30 e os 39
- c) Entre 40 e os 49
- d) 50 ou mais

3. Anos de serviço em 31.08.2013

- a) De 0 a 4
- b) De 5 a 9
- c) De 10 a 14
- d) De 15 a 19
- e) 20 ou mais

4. Tipo de contratação ¹

- a) Efectivo
- b) Extraordinário

5. Nas opções abaixo apresentadas, assinale com:

C – a escolaridade concluída que possui

e com **EF** – se ainda estuda, a escolaridade que actualmente frequenta (indique a variante dos estudos)

- | | | | |
|----------------|--------------------------|------------------|--------------------------|
| a. 9ª classe | <input type="checkbox"/> | e. Licenciatura | <input type="checkbox"/> |
| b. 11ª classe | <input type="checkbox"/> | f. Pós-graduação | <input type="checkbox"/> |
| c. 12ª classe | <input type="checkbox"/> | g. Mestrado | <input type="checkbox"/> |
| d. Bacharelato | <input type="checkbox"/> | h. Doutoramento | <input type="checkbox"/> |

6. Quanto às turmas e alunos que tem, por favor, indique:

- a) o(s) ciclo(s) a que lecciona
- b) o número de turmas a que dá aulas
- c) o número de alunos em média por turma
- d) o número total de alunos (aproximadamente)

¹ Nos parâmetros da Lei 5/97, Estatuto da Função Pública.

Bloco 2 – Professores e prática lectiva

Solicito-lhe, agora, que responda de acordo com a sua realidade, experiência, prática pedagógica e didáctica, **assinando com X** a resposta que melhor se adequar à sua opinião.

7. Quanto às suas salas de aula e à escola onde trabalha, caracterize as condições de trabalho de que dispõem professores e alunos no ensino e na aprendizagem.	Sim	Não	Não sei
7.1. A escola tem salas em número suficiente para o número de alunos que tem?			
7.2. Há condições para que os alunos estejam sentados na proporção de um aluno por carteira?			
7.3. A escola tem mapas que suportem os conteúdos de História?			
7.4. A escola possui uma biblioteca com materiais de História?			
7.5. A escola possui materiais audiovisuais, como televisão, datashow, projector, vídeo ou outros?			
7.6. A escola possui um espaço que permita o visionamento de filmes ou documentários?			
7.7. A escola tem luz eléctrica a todas as horas do dia?			
7.8. Os alunos e professores têm manuais ou textos de apoio?			
7.9. As salas de aula estão equipadas com computadores ou quadros interactivos?			
7.10. Os alunos e professores têm acesso a computadores nas salas de aula?			
7.11. Os alunos e professores têm acesso a computadores em salas de estudo?			

8. Manifeste a sua opinião quanto à relação entre o acompanhamento de História e o processo ensino-aprendizagem na sala-de-aula, escrevendo uma cruz no quadrado correspondente.	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
8.1. As sessões de acompanhamento ajudam a criar aulas mais dinâmicas.				
8.2. O acompanhamento mostra-me possibilidades de dinamizar as aulas.				
8.3. O acompanhamento não interfere na minha forma de agir enquanto docente				
8.4. O que se passa nas aulas dos meus colegas não me interessa.				
8.5. As propostas de trabalho sugeridas no acompanhamento atrapalham-me				
8.6. O acompanhamento não contribuiu em nada para a minha preparação lectiva no dia-a-dia				

9. Relativamente às estratégias e actividades utilizadas no processo ensino-aprendizagem, assinale a frequência de utilização, escrevendo uma cruz no quadrado correspondente.	nunca	1 a 2 vezes por período	1 vez por mês	Quase sempre
9.1. Aulas expositivas				
9.2. Leitura comentada e exploratória de textos.				
9.3. Trabalho cooperativo e colaborativo				
9.4. Trabalho de grupo (investigação)				
9.5. Visitas de estudo				

	nunca	1 a 2 vezes por período	1 vez por mês	Quase sempre
10. Quanto aos recursos e materiais utilizados para a concretização das estratégias de ensino-aprendizagem. Assinale a frequência de utilização, escrevendo uma cruz no quadrado correspondente.				
10.1. Textos de apoio				
10.2. Apontamentos, elaborados pelo professor ou por outrem				
10.3. Materiais audiovisuais como filmes ou documentários				
10.4. Mapas				
10.5. Sínteses esquemáticas				
10.6. Ditar apontamentos				
10.7. Dar apontamentos a copiar				

	nunca	1 a 2 vezes por período	1 vez por mês	Quase sempre
11. Quanto às práticas avaliativas utilizadas para a concretização das estratégias de ensino-aprendizagem. Assinale a frequência de utilização, escrevendo uma cruz no quadrado correspondente.				
11.1. Avaliação diagnóstica				
11.2. Avaliação formativa				
11.3. Avaliação sumativa				
11.4. Trabalhos de casa				
11.5. Resolução de exercícios na sala de aula				
11.6. Chamadas orais				

	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante	Essencial
12. Relativamente à sua prática pedagógica, manifeste a sua opinião, escrevendo uma cruz no quadrado correspondente				
12.1. As planificações anuais e a médio prazo				
12.2. Os planos de aula				
12.3. A elaboração de materiais didáticos				
12.4. A concretização de actividades extracurriculares				
12.5. A aplicação de diferentes tipos de avaliação				
12.6. A discussão de práticas pedagógicas em grupo				

Bloco 3 – Professores e sessões de acompanhamento de História

Quanto à reforma curricular levada a cabo nos anos 2009-2013 e à sua participação nas sessões de acompanhamento do colectivo de História, peço-lhe que responda às seguintes questões, **assinalando com um X**, a resposta que melhor se adequa à sua opinião.

13. Nos anos entre 2009 e 2013, que formações, no contexto da implementação da nova reforma curricular, frequentou?

- a. Delegados
- b. História 1º ciclo
- c. História 2º ciclo
- d. outras

Quais: _____

14. Como classifica o acompanhamento de História quanto à sua utilidade?

- a) Necessário
- b) Desnecessário

15. Em média, reúne quantas horas mensalmente?

- a) 2 horas
- b) 4 horas
- c) 6 horas
- d) Mais de 6 horas

16. Como considera o número de horas que ocupa com o acompanhamento de História?

- a) Insuficiente
- b) Suficiente

17. O acompanhamento de professores e delegados ao longo dos anos lectivos de 2009-2013 foi/é

- a) Pouco importante
- b) Importante
- c) Muito importante

18. Manifeste a sua opinião face às afirmações apresentadas, escrevendo uma cruz, no quadrado correspondente.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
18.1. O acompanhamento de História levado a cabo entre os anos 2009 e 2013 permitiu um conjunto de aprendizagens em grupo proveitosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.2. A elaboração de tarefas, de domínio científico, pedagógico e didáctico, acompanhadas e orientadas permitiu o desenvolvimento do grupo de docentes de História.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.3. As aulas de cada um dos professores são tarefas individuais, pelo que outros professores não devem colaborar na sua elaboração ou preparação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.4. O acompanhamento de História permitiu discutir ideias do ponto de vista individual, enquanto forma de enriquecimento colectivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.5. As aprendizagens, de cada professor, fruto da sua experiência pessoal e profissional, não são relevantes no processo de ensino-aprendizagem do grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(continuação do grupo 18)	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
18.6. O acompanhamento de História, aos docentes do 1º e 2º ciclos, demonstrou a utilidade concreta da formação contínua de professores.				
18.7. O acompanhamento de História verificou-se necessário apenas aos professores que ainda não tenham ou não estejam a frequentar uma licenciatura				
18.8. As opiniões, expressas pelo grupo nas sessões de acompanhamento, são fundamentais para a evolução do meu trabalho.				
18.9. As críticas feitas ao meu trabalho são entendidas de forma construtiva.				
18.10. A experiência dos colegas em nada enriquece o meu desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto professor.				
18.11. As críticas negativas são um mecanismo desmotivador que em nada melhoram o meu desempenho.				
18.12. Os professores responsáveis pelo acompanhamento são vistos como colegas com os quais posso aprender.				
18.13. As perspectivas educativas apresentadas nas sessões de acompanhamento não me atraem.				
18.14. O trabalho em grupo, entretanto desenvolvido, será uma mais-valia para o trabalho a realizar individualmente.				
18.15. O meu desempenho melhorou devido às sessões de acompanhamento realizadas no contexto da reforma curricular.				
18.16. As sessões de acompanhamento aumentaram a minha confiança na nova reforma curricular.				
18.17. O trabalho individual não sofrerá alterações, face às práticas que eu utilizava anteriormente.				
18.18. O acompanhamento de História contribuiu para alterar a forma como dou aulas.				

Bloco 4 – Professores, Formação contínua e supervisão pedagógica

Solicito-lhe, agora, que responda de acordo com a sua opinião sobre a importância da formação contínua e supervisão pedagógica.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
19. Tendo por base a legislação que suporta a reforma educativa em vigor, formação contínua significa um “modo [pelo qual se visa] assegurar o (...), aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais.” ² Pronuncie-se relativamente às afirmações seguintes, escrevendo uma cruz, no quadrado correspondente.				
19.1. O acompanhamento de História é formação contínua.				
19.2. A formação contínua é essencial para a concretização prática da reforma curricular em curso em S. Tomé e Príncipe.				
19.3. A maturação pessoal e profissional dos docentes depende dos seus graus académicos, não da formação contínua.				
19.4. A formação contínua é essencial para aprender métodos pedagógicos novos e aumentar a minha eficácia profissional.				
19.5. A frequência das acções de formação contínua deveriam implicar a existência de um subsídio complementar.				
19.6. A formação contínua destina-se aos não licenciados.				
19.7. As acções de formação contínua contribuem para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.				
19.8. As acções de formação contínua são uma perda de tempo.				
19.9. Todos os professores deveriam ser obrigados a frequentar acções de formação contínua.				
20. Com base na lei, a “supervisão pedagógica [deverá ser assegurada pelos] colectivos ou agrupamentos [disciplinares devendo] promover: a) a cooperação entre os docentes dos colectivos ou agrupamentos de disciplina, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos; b) a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas; c) a coordenação das orientações curriculares e programáticas, definidos a nível nacional; d) o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola; e) o apoio e o acompanhamento pedagógicos aos professores com maiores dificuldades; f) a elaboração dos instrumentos de avaliação das aprendizagens; g) a fiscalização do cumprimento das planificações” ³ Pronuncie-se relativamente às afirmações seguintes, escrevendo uma cruz, no quadrado correspondente.				
20.1. A concepção de supervisão pedagógica, acima apresentada, prevê implicitamente um conceito de formação contínua que a complementar.				
20.2. A supervisão pedagógica apresentada assenta num modelo de reflexão colaborativa e crítica como forma de desenvolvimento profissional				
20.3. A Supervisão Pedagógica é uma prática que permite a maturação e progressão do docente no domínio pessoal e profissional.				
20.4. A supervisão pedagógica apresenta-se como uma forma de gerir a mudança em proveito das necessidades que se mostram.				

² Lei 2/2003 de 2 de Junho de 2003 – Lei de Bases do Sistema Educativo

³ Despacho N.38 / GMEC / 2010, artigo 38º

21. Comparativamente com a sua prática anterior à introdução da reforma curricular e consequentemente, à implementação das sessões de acompanhamento, houve mudanças na sua forma de trabalhar?

sim	<input type="checkbox"/>
não	<input type="checkbox"/>

22. Se respondeu **sim** na questão anterior, indique, no máximo de 3, as alterações que considere mais significativas.

1. _____
2. _____
3. _____

Muito obrigada pela sua colaboração!

Apêndice II – Guião de entrevista semiestruturada

Quadro 17 - Guião de Inquérito por entrevista semiestruturada

Objetivos específicos	Questões
Categoria A – Legitimação e motivação	
Certificar a entrevista Motivar os entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> → Informar os entrevistados dos objetivos da entrevista dentro do contexto da investigação → Enfatizar a importância do entrevistado para a importância do trabalho → Informar o entrevistado da confidencialidade dos dados → Solicitar a autorização para a gravação da entrevista
Categoria B – Ingresso na carreira docente	
Identificar os motivos que levaram os professores (hoje delegados) a escolher esta profissão	<ol style="list-style-type: none"> 1. Há quantos anos é professor? 2. Ainda que a Lei de Bases de 2003 se refira a carreira docente, na verdade o decreto que a regula apenas saiu em 2011. Assim sendo, o que o (a) levou a escolher esta ocupação⁸¹?
Categoria C – Experiência profissional	
Identificar as funções desempenhadas, ao longo dos anos pelos professores Reconhecer os fatores de motivação inerentes à função de professor	<ol style="list-style-type: none"> 3. Que funções têm desempenhado ao longo destes anos? 4. Gosta de ser professor?
Categoria D – Mudanças estruturais e organizacionais no contexto da nova reforma curricular	

⁸¹ A escolha desta palavra em vez de profissão tem a ver com o facto de muitos dos professores iniciarem a sua atividade profissional antes de estar perspectivada a ideia de carreira docente, assim é frequente ver que existem professores com mais empregos em paralelo e outros que o são a tempo inteiro devido ao facto de terem aulas no período da manhã, da tarde e da noite como se de 3 profissões distintas se tratasse.

<p>Identificar o conhecimento existente relativamente às mudanças estruturais resultantes da reforma curricular</p>	<p>5. Considera-se bem informado sobre a reforma curricular que entrou em vigor em 2009?</p> <p>6. Mencione alguns exemplos de alterações, que considere mais-valias para o ensino em STP.</p> <p>7. Considera que o acompanhamento de história responde as exigências expostas na legislação quanto à formação contínua de professores?</p> <p>8. Como avalia a ideia levada a cabo pelo projeto Escola + quanto à implementação de um programa de acompanhamento pedagógico e científico dos professores ao longo destes 4 anos de implementação da reforma curricular?</p> <p style="padding-left: 40px;">a) Nada importante</p> <p style="padding-left: 40px;">b) Importante</p> <p style="padding-left: 40px;">c) Muito Importante</p> <p style="padding-left: 40px;">d) Essencial</p> <p>8.1. Porquê?</p>
<p>Categoria E – O contributo das sessões de acompanhamento para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores de História em S. Tomé e Príncipe</p>	
<p>Identificar a importância que as sessões de acompanhamento têm para o desenvolvimento profissional do coletivo de História.</p> <p>Conhecer as expectativas existentes face às sessões de acompanhamento</p> <p>Aferir as mudanças comportamentais docentes, fruto das sessões de acompanhamento</p>	<p>9. Acha que as sessões de acompanhamento têm contribuído para um desenvolvimento profissional dos docentes?</p> <p>9.1. Relate um episódio que ilustre/justifique a sua resposta anterior.</p> <p>10. No seu caso concreto, a sua prática letiva mudou em algum aspeto?</p> <p>10.1. Qual ou Quais?</p> <p>11. Como pode avaliar o contributo do acompanhamento de História para o seu desenvolvimento pessoal e profissional?</p> <p style="padding-left: 40px;">a) Pouco relevante</p> <p style="padding-left: 40px;">b) Relevante</p> <p style="padding-left: 40px;">c) Muito relevante</p> <p>11.1. Porquê?</p>

<p>Categoria F – A importância da formação contínua e da supervisão pedagógica no contexto educativo santomense (os conceitos são os expressos na lei. No decorrer da entrevista são esclarecidos através da leitura dos respetivos artigos)</p>	
<p>Averiguar o papel da formação no crescimento do capital humano em STP</p> <p>Aferir a importância da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional em STP</p>	<p>12. Qual o papel que atribui à formação contínua de professores no contexto da promoção e desenvolvimento profissional dos professores são-tomenses?</p> <p>13. Considera o acompanhamento de história destes últimos 4 anos como uma forma de formação contínua?</p> <p>14. Depois desta experiência de 4 anos, a sua ideia de formação alterou-se? Porquê?</p> <p>15. O despacho 38/2010⁸² prevê como órgãos de supervisão pedagógica (i) o conselho pedagógico e (ii) os coletivos e ou agrupamentos disciplinares. Considera-os bastante?</p> <p>16. Tendo em atenção o conceito de supervisão pedagógica expresso na lei acha importante que futuramente e em forma de complemento à reforma educativa⁸³ seja pensado um cenário de supervisão pedagógica em sintonia com um programa de formação contínua? Porquê?</p>

⁸² O referido despacho poderá ser consultado, à data do presente trabalho em https://www.4shared.com/office/4XwbbrVG/Despacho_38_GMEC_2010.html

⁸³ Aqui subentende-se a reforma educativa do ensino secundário, uma vez que se está a falar de professores que estão inseridos no contexto do ensino secundário.

Apêndice III – Modelo de Grelha de observação 1

Sala-de-aula

Grelha de observação 01_sala de aula

Identificação			
Escola:	Ano:	Turma:	
Disciplina: História	Professor:	Sala:	
Data:	Tempo lectivo:	Hora	
Nº de Alunos:	Faltas:		
Tema:			
Sumário:			
Procedimentos institucionais			
	Não	Sim	Não Observável
É pontual			
Procede à chamada e registo das faltas dos alunos			
Procede à abertura da aula e registo do sumário no quadro			
Planificação			
	Não	Sim	Não Observável
Apresenta a planificação a curto-prazo			
<ul style="list-style-type: none"> A planificação apresentada revela coerência quanto à planificação anual e planificação a médio prazo 			
Estratégias pedagógicas			
	Não	Sim	Não Observável
Estratégias centradas no professor			
<ul style="list-style-type: none"> Expositivas 			
<ul style="list-style-type: none"> Demonstrativas 			
<ul style="list-style-type: none"> Interrogativas 			
Estratégias centradas no aluno			
<ul style="list-style-type: none"> Interactivas 			
<ul style="list-style-type: none"> Participação espontânea do aluno em grupo/turma 			
<ul style="list-style-type: none"> Participação solicitada ao aluno em grupo/turma 			
<ul style="list-style-type: none"> Trabalho de grupo 			
<ul style="list-style-type: none"> Trabalho em pares 			

Apêndice IV – Modelo de Grelha de observação 2

Sessões de acompanhamento

Grelha de observação 02_sessão de acompanhamento

Escola: **Liceu Nacional**

Disciplina: **História** Professores responsáveis: **Marta Gomes e Sónia Rodrigues**

Data: Sala: **Espaço Ke mese** Horário:

Tema:

Ciclo: Ano: Nome do professor:

Escola: Faltas:

Não	Sim	Não Observável
-----	-----	-------------------

Domínio metodológico

Participa da construção da planificação anual no contexto do grupo disciplinar			
Planifica a médio prazo			
Elabora planos de aula			
Elabora instrumentos de avaliação			
Elabora grelhas de correcção e cotação dos instrumentos de avaliação			
Reflecte sobre as práticas implementadas			

Domínio pedagógico e didáctico

Conhece o programa de História			
Discute e reflecte sobre as possíveis abordagens de conceitos			
Antecipa as formas de trabalho a utilizar na sala-de-aula			
Prevê as dificuldades dos alunos			
Concebe respostas a essas dificuldades			
Elabora diagramas sistematizadores coerentes			

Domínio Científico

Conhece factos			
Utiliza correctamente os conceitos			

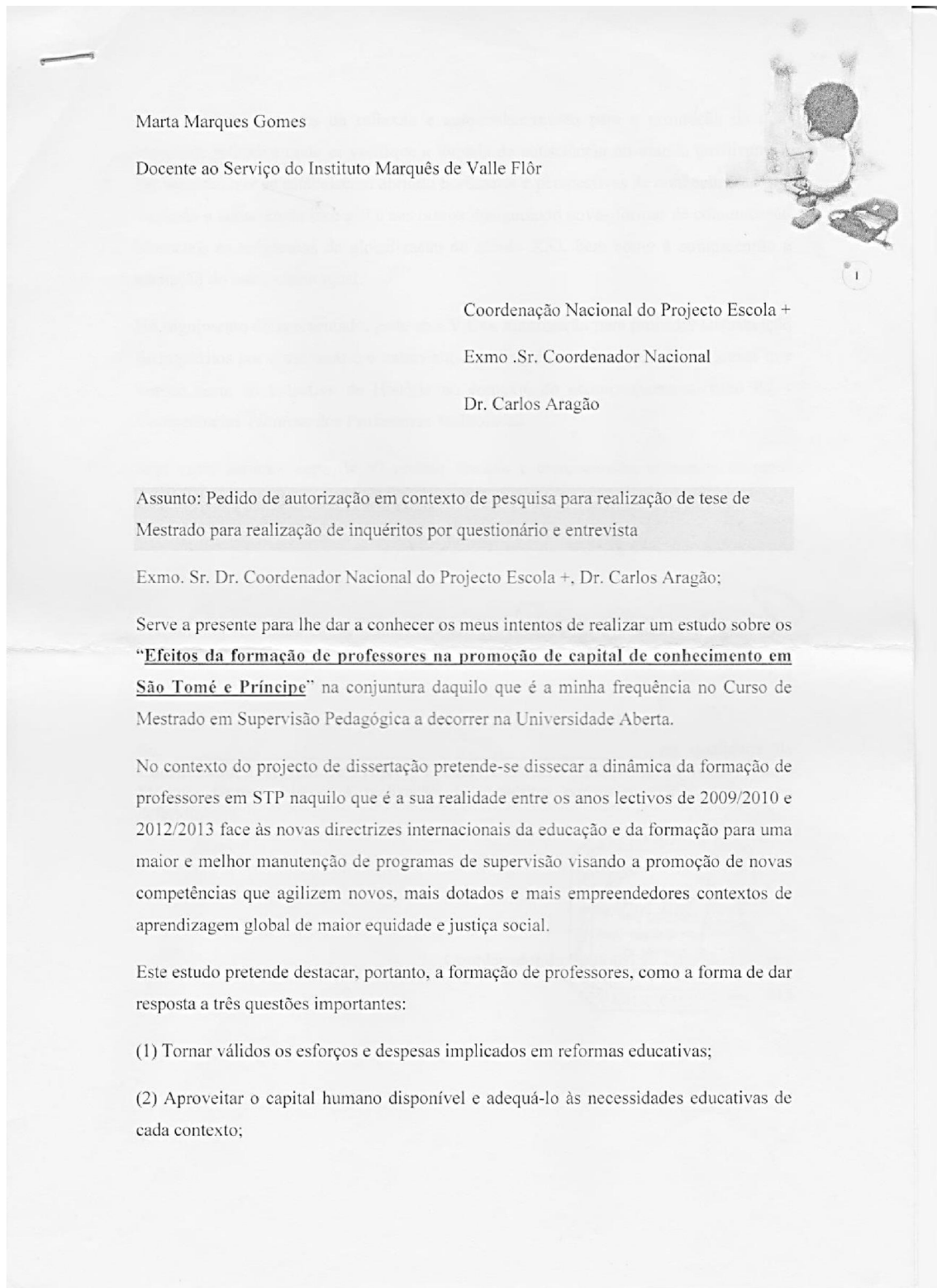
Descreve adequadamente acontecimentos			
Estabelece relações pertinentes			
Infere causas corretamente			
Distingue tipos diferentes de consequências			
Interpreta correctamente documentos			

Observações

Grupo II – Autorizações e Observações

Apêndice V – Autorização IMVF - Projeto Escola +

(Coordenação Nacional em STP)



(3) Lançar as sementes da reflexão e autoconhecimento para a promoção de uma sociedade reflexiva onde se verifique a tomada de consciência do mundo envolvente e das relações que se estabelecem abrindo horizontes e perspectivas de conhecimento que mudarão a consciência face a si e aos outros inaugurando novas formas de comunicação essenciais às exigências da globalização do século XXI, bem como à compreensão e aceitação do outro como igual.

No seguimento do apresentado, pede-se a V.Exa. autorização para proceder Distribuição de inquéritos por questionário e entrevista semidirigida aos docentes são-tomenses que tomam parte do colectivo de História no contexto do acompanhamento Eixo R2 – Competências Técnicas dos Professores Melhoradas.

Sem outro assunto, certa da V/ melhor atenção e compreensão, apresento os meus cordiais e respeitosos cumprimentos;


Aguardando deferimento



Marta Marques Gomes

Eu, _____ na qualidade de **Coordenador Nacional do Projecto Escola+** considero o pedido da Professora Marta Marques Gomes relativo à realização de inquéritos por questionário e entrevista deferido.

Coordenador do Nacional do Projecto Escola +



29-01-2013

Apêndice VI - Pedido dirigido à direção do Liceu Nacional e Autorização

Marta Marques Gomes

Docente ao Serviço do Instituto Marquês de Valle Flôr

Liceu Nacional
Recebido
21/01/2013

Direção do Liceu Nacional

Exmo.Sr. Director

Dr. Felizberto Pimentel

Assunto: Pedido de autorização em contexto de pesquisa para realização de tese de Mestrado para observação de aulas no espaço do Liceu Nacional

Exmo. Sr. Dr. Director do Liceu Nacional;

Serve a presente para lhe dar a conhecer os meus intentos de realizar um estudo sobre os **“Efeitos da formação de professores na promoção de capital de conhecimento em São Tomé e Príncipe – Estudo caso / O coletivo de História”** na conjuntura daquilo que é a minha frequência no Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica a decorrer na Universidade Aberta.

No contexto do projeto de dissertação pretende-se dissecar a dinâmica da formação de professores em STP naquilo que é a sua realidade entre os anos letivos de 2009/2010 e 2012/2013 face às novas diretrizes internacionais da educação e da formação para uma maior e melhor manutenção de programas de supervisão visando a promoção de novas competências que agilizem novos, mais dotados e mais empreendedores contextos de aprendizagem global de maior equidade e justiça social.

Este estudo pretende destacar, portanto, a formação de professores, como a forma de dar resposta a três questões importantes:

- (1) Tornar válidos os esforços e despesas implicados em reformas educativas;
- (2) Aproveitar o capital humano disponível e adequá-lo às necessidades educativas de cada contexto;

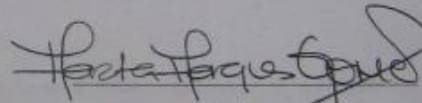
(3) Lançar as sementes da reflexão e autoconhecimento para a promoção de uma sociedade reflexiva onde se verifique a tomada de consciência do mundo envolvente e das relações que se estabelecem abrindo horizontes e perspectivas de conhecimento que mudarão a consciência face a si e aos outros inaugurando novas formas de comunicação essenciais às exigências da globalização do século XXI, bem como à compreensão e aceitação do outro como igual.

No seguimento do apresentado, pede-se a V.Exa. autorização para proceder à observação das seguintes aulas, com a posterior e devida autorização do docente responsável pela aula em causa.

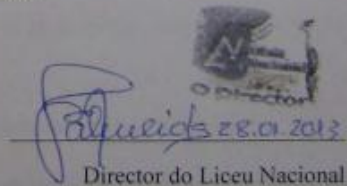
- Uma aula de História da 7ª classe
- Uma aula de História da 8ª classe
- Uma aula de História da 9ª classe
- Uma aula de História da 10ª classe
- Uma aula de História da 11ª classe

Sem outro assunto, certa da V/ melhor atenção e compreensão, apresento os meus cordiais e respeitosos cumprimentos:

Aguardando deferimento


Marta Marques Gomes

Eu, Felisberto Pimental de Sousa Almeida na qualidade de Director do Liceu Nacional de S. Tomé, considero o pedido da Professora Marta Marques Gomes relativo à observação de aulas deferido.


Director do Liceu Nacional

28-01-2013

Apêndice VII - Registo de assiduidade às sessões de acompanhamento de professores

Mapa de assiduidade geral
Ciclo: 1º e 2º ciclos do ensino secundário

Disciplina: História

Nome	Escola	nº de sessões contabilizadas													
		2010-2011			2011-2012			2012-2013			2012-2013				
		7ª / 10ª	7ª	8ª	10, 11	7ª	8ª	9ª	7ª	8ª	9ª	10, 11, 12			
		0	0%	--	--	--	--	0	0%	--	--	--	--	1	8%
		9	36%	--	--	--	--	18	86%	--	--	--	--	3	25%
		--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1	8%
		0	0%	--	--	10	43%	--	--	--	9	90%	14	93%	--
		--	--	--	--	22	96%	--	--	--	7	70%	--	--	--
		--	--	--	--	19	83%	--	--	--	6	60%	--	--	--
		--	--	--	--	15	65%	--	--	--	8	80%	--	--	--
		9	36%	--	--	17	74%	--	--	--	2	20%	--	--	--
		--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	14	93%	--
		--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	12	80%	--
		--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	15	100%	--
		--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	10	67%	--
		--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	8	53%	--
		0	0%	22	96%	22	96%	--	--	--	9	90%	14	93%	0
		18	72%	10	43%	--	--	--	--	9	38%	--	--	--	--
		21	84%	21	91%	--	--	--	--	--	5	50%	--	--	--
		--	--	--	--	19	83%	--	--	20	83%	--	--	--	--
		--	--	13	57%	--	--	--	--	--	--	--	7	47%	--
		--	--	--	--	21	91%	--	--	--	--	--	14	93%	--
		0	0%	21	91%	21	91%	--	--	20	83%	8	80%	--	--
		13	52%	12	52%	12	52%	--	--	--	--	--	2	13%	--
		17	68%	--	--	16	70%	--	--	--	--	9	90%	--	--
		1	4%	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
		--	--	--	--	--	--	--	--	6	25%	6	60%	--	--
		--	--	--	--	--	--	--	--	0	0%	--	--	--	--
		--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	10	100%	--	--
		--	--	11	48%	11	48%	--	--	5	21%	3	30%	--	--
		5	20%	22	96%	22	96%	--	--	20	83%	6	60%	--	--
		2	8%	--	--	--	--	--	--	1	4%	--	--	--	--
		8	32%	6	26%	--	--	--	--	7	29%	--	--	--	--
		--	--	--	--	12	52%	--	--	--	3	30%	--	--	--

		nº de sessões contabilizadas											
Nome		25	23	23	21	24	10	15	12				
		2010-2011					2011-2012			2012-2013			
		7ª / 10ª	7ª	8ª	10, 11	7ª	8ª	9ª	10, 11, 12				
Ilha do Príncipe										não existe registo de faltas			
		--	--	--	--	--	--	--	--				
		X	--	--	X	--	--	--	--				
		--	X	X	--	X	X	--	--				
		X	X	X	--	X	X	--	--				
		--	--	--	--	--	--	--	--	X			

Média de Assiduidade nos 3 anos de implementação da reforma

		n.º de sessões contabilizadas									
25	23	23	21	24	10	15	12				
2010-2011		2011-2012					2012-2013				
7 ^ª / 10 ^ª	7 ^ª	8 ^ª	10, 11	7 ^ª	8 ^ª	9 ^ª	10, 11, 12				
9,115	36%	36,75	54%	9,359	48%	29,01	46%				
média de assistências por ano lectivo											
média de assistências nos 3 anos de formação											

*Anexos***Anexo I – Lei 5/97 de 1998**[Estatuto da Função Pública](#)

“Artigo 8º

(Deveres)

(...)

4 – O dever de zelo, consiste em conhecer e cumprir as normas legais, regulamentares, e as instruções dos seus superiores hierárquicos, bem como possuir e aperfeiçoar os seus conhecimentos técnicos e métodos de trabalho de modo a exercer as suas funções com eficiência e correção” (Assembleia Nacional, 1998, p. 9).

(...)

“Artigo 17º

(Formação profissional)

1. O direito à formação profissional na Administração desenvolve-se num quadro integrado de gestão e racionalidade dos meios existentes, visando modernizar e promover a eficácia dos serviços e desenvolver e qualificar os recursos humanos.
2. A Administração fomenta e opera iniciativas e desenvolve programas de formação profissional com carácter sistemático, articulando prioridades de desenvolvimento dos serviços com os planos individuais da carreira” (Assembleia Nacional, 1998, p. 12).