



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

***A SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA DE
EDUCADORES DE INFÂNCIA EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE.
PROPOSTA DE UM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL***

**Dissertação Apresentada à Escola Superior de Educação de Santarém para
obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação na Especialização de
Supervisão e Orientação Pedagógica**

Akaísa Luciano do Espírito Santo Neto Camblé

Orientação: Professor Doutor António M C Mesquita Guimarães

2016 Março

AGRADECIMENTOS

Um especial agradecimento ao meu orientador, Dr. António Manuel Caldas Mesquita Guimarães pelos ensinamentos, sugestões, incentivo e disponibilidade que demonstrou ao longo deste trabalho.

Aos professores, Dr. Ramiro Marques, Dra. Sónia Galinha e a Dra. Maria João Cardona, pelos ensinamentos e disponibilidade em colaborar, indispensáveis para a concretização desta investigação.

Aos meus pais, Páscoa Neto e Cristóvão Neto e à minha filha Márcia, pela paciência, compreensão e apoio que sempre revelaram ao longo deste percurso.

RESUMO

O presente trabalho de investigação desenvolve-se em torno da temática da Supervisão de Professores.

O objetivo operacional é o de propor um Modelo de Supervisão integrado na Formação Contínua dos Educadores e Professores que contribua para o desenvolvimento profissional em São Tomé e Príncipe. Complementarmente caracterizamos o pensamento dos educadores e as práticas de supervisão a que estão submetidos.

Em termos conceptuais adotámos a premissa de que, tanto a Supervisão como a Formação Contínua deverão partilhar idênticos objetivos e metodologias, com vista à melhoria das competências profissionais, promovendo dinâmicas de Aprendizagem Colaborativa, em ambiente Dialógico, não apenas na sala de aula, mas no contexto abrangente da escola. Em termos operacionais concebemos as Práticas de Supervisão como um processo interativo que requiere a intervenção articulada de várias estruturas do Sistema Educativo (Escolas de Formação; Departamentos Ministeriais; Diretores de Escolas e Coordenadores das RPM) e agentes especializados (Orientadores / Supervisores Pedagógicos). Como peça fundamental deste processo, os professores devem ser chamados a serem sujeitos e não apenas meros objetos dos programas de formação.

Em termos metodológicos a investigação assume-se como *Estudo de Caso, Pesquisa Descritiva* e Estudo de Opinião, predominantemente *Qualitativo*, realizado em São Tomé e Príncipe.

Participaram, neste estudo 82% do Educadores de Infância em exercício efetivo de funções, nos Jardins de Infância de todos os distritos do País, à exceção da Região Autónoma do Príncipe.

A informação foi recolhida através de questionário de administração direta, submetido a processos de validação. Para tratamento de dados utilizaram-se estatísticas elementares adequadas à sua natureza bem como técnicas de análise indutiva de conteúdo.

Concluiu-se que os educadores possuem baixos níveis de Formação Contínua, quer quanto ao número, quer quanto à variedade das ações que frequentaram.

As Reuniões de *Preparação Metodológica* surgem como estruturas importantes no processo de apoio e acompanhamento dos educadores, que as consideram imprescindíveis na resolução dos problemas pedagógicos do dia-a-dia.

Quanto às Visitas que receberam dos Orientadores Pedagógicos e Inspetores, é bastante negativa a avaliação que fazem sobre a influência destas visitas no desenvolvimento de competências pedagógicas.

Com base nestas conclusões e nos dados de pormenor que o estudo clarificou, concebemos um Programa de Supervisão Pedagógica para São Tomé e Príncipe, dirigido a educadores de infância e professores do 1º CEB, composto por três subprojectos: *Planeamento e Programação de Ações de Formação Contínua* baseadas em processos de Avaliação de Necessidades, em articulação com as instituições de formação; *Formação dos Coordenadores das RPM* com vista a uma maior otimização destas reuniões; *Formação dos Supervisores Pedagógicos* para que assumam um papel importante em todo o processo de Supervisão e Formação dos professores.

Palavras-Chave: *Pensamento dos Educadores; Formação Contínua; Andragogia; Desenvolvimento profissional; Supervisão pedagógica; Orientação Pedagógica; Formação em Contexto.*

ABSTRACT

The research theme is on supervision of educators. The operational objective is to propose an integrated supervision model in Continuous Training of Educators and Teachers, to contribute to the professional development in São Tomé e Príncipe. In addition, we characterize the thinking of educators and supervisory practices to which they are subjected.

Conceptually we adopted the premise that both, Supervision and Continuing Education, should share similar objectives and methodologies to improve professional skills, promoting dynamic Collaborative Learning in Dialogic environment, not only in the classroom but in broader context of the school. We conceived Supervisory Practices as an interactive process that requires the coordinated intervention of various structures on the Education System (Training Schools, Ministerial Departments, School Principals and Coordinators RPM) and specialized agents (Advisors / Supervisors Pedagogic). As a fundamental part of this process, teachers should be called to be subjects and not just mere objects of training programs.

Methodologically the research is assumed as Case Study, Research and Descriptive Opinion Study, predominantly Qualitative held in São Tomé e Príncipe.

Participated in this study 82 % of kindergarten teachers in active employment all over the country's districts, with the exception of the Autonomous Region of Príncipe.

The information was collected through direct questionnaire, subject to validation processes. For data treatment we used elementary statistics and inductively content analysis techniques.

We concluded that educators have low levels of Continuing Education, both in number and in variety of content.

The Methodological Preparation Meetings emerge as important structures in the process of supporting and monitoring educators, who consider essential in solving the educational problems of everyday life.

As for the received visits from Guiding and Pedagogic Inspectors, it is quite negative their assessment of the influence of these visits in the development of teaching skills.

Based on these findings and the detail data we designed a Supervision Program for São Tomé and Príncipe, addressed to kindergarten teachers and teachers of the 1º CEB, composed of three sub- projects: Planning and Program Continuous training based on Needs Assessment process; Training RPM Coordinators to further optimization meetings; Training Pedagogic Supervisors to assume an important role in the whole process of supervision and teachers preparation.

Keywords : Educators Thinking; Professional development; Andragogy; Pedagogical Supervision; Educational Guidance; Training in Context .

ABREVIATURAS

STP: São Tomé e Príncipe

RPM: Reuniões de Preparação Metodológica

PFC: Programas de Formação Contínua

ME: Ministério da Educação

INE: Instituto Nacional de Estatística

SP: Supervisor Pedagógico; Supervisão Pedagógica

OP: Orientador Pedagógico; Orientação Pedagógica

SOP: Supervisão e Orientação Pedagógica

ÍNDICE	Pag
Resumo	II
Capítulo I -Introdução	1
1. Objetivo do Estudo	1
2. Relevância do estudo	2
3. Temática	2
Cap II - Revisão da literatura	6
1. Aprendizagem do adulto e a supervisão pedagógica	7
1.1.Princípios organizadores da aprendizagem do adulto	9
2. Modelos de supervisão e formação contínua	11
2.1. Cenários de supervisão	13
3. Desenvolvimento profissional dos educadores de infância e professores no quadro da formação contínua em contexto	18
4. A dimensão ética da intervenção do supervisor	20
Capítulo III Metodologia	23
1-Tipo de estudo	23
2 - Locus de pesquisa	23
3 -População do estudo	23
4 - Objetivos do estudo	24
5 - Instrumentos de recolha de dados. Construção, validação e metodologia de aplicação	24
5.1. Construção do questionário	24
5.2. Validação do questionário e metodologia de aplicação	26
6 - Tratamento de dados	26
6.1 - Análise quantitativa	26
6.2 - Análise qualitativa	27
7 - Limitações do estudo	28
Capítulo IV. Análise e discussão dos resultados	29
1. Caracterização geral da população	29
1.1. Idade	29
1.2. Locus de Pesquisa	30
1.3. Tempo de Serviço dos Educadores	30
1.4. Situação profissional	31
2. Formação profissional	32

2.1. Formação inicial	32
2.2. Formação contínua	33
2.2.1 Entidades Responsáveis pela Formação Contínua	33
2.2.2 Duração da Formação Contínua	34
2.2.3 Conteúdos da Formação Contínua	36
3. Reuniões de preparação metodológica (rpm) na orientação da prática educativa	38
3.1. Organização e funcionamento das RPM	38
3.2. Metodologia da discussão sobre os problemas da prática educativa	39
3.3..Problemas do domínio curricular discutidos nas RPM	41
3.4. Impacto das rpm na prática educativa	43
4. Influências das visitas na melhoria das competências profissionais dos educadores	45
4.1 Planeamento	47
4.2. Estratégias educativas	49
4.3. Gestão dos recursos materiais	51
4.4 Avaliação	53
4.5. Promoção do desempenho e desenvolvimento das crianças	55
4.6. Gestão da disciplina	56
4.7. Individualização	57
4.8. Necessidades educativas especiais	58
4.9. Desenvolvimento social e cidadania	59
4.10. Cooperação	61
4.11. Relação escola família	62
5. Dificuldades sentidas na prática educativa	63
6. Sugestões de melhoria da prática educativa	65
Capítulo V. Conclusão geral	68
Referências Bibliográficas	74
Anexos	80

ÍNDICE DE QUADROS

Título	Pag
Quadro nº 1. Síntese dos Cenários de Supervisão	16
Quadro nº 2. Distribuição Etária da População	29
Quadro nº 3. Jardins de Infância Envolvidos no Estudo	30
Quadro nº 4. Tempo de Serviço da População	31
Quadro nº 5. Situação Profissional	32
Quadro nº 6. Frequência de Formação Inicial Educadores Infância	32
Quadro nº 7. Frequência de Curso Promoção	32
Quadro nº 8 . Participação das Entidades Formadoras na Formação Contínua dos Educadores	33
Quadro nº 9. Duração Formação Contínua dos Educadores	34
Quadro nº 10. Peso da formação geral e específica na formação contínua recebida pelos educadores	36
Quadro nº 11. Problemas do Domínio Curricular Discutidos nas RPM	42
Quadro nº 12. Contribuição das RPM para a melhoria da prática educativa	44
Quadro nº 13. Supervisão da prática. Total de Visitas recebidas pelos educadores num ano letivo	45

ÍNDICE DE FIGURAS

Título	Pag
Fig nº 1. Esquema conceptual da pesquisa bibliográfica	6
Fig nº2. Planificar atividades educativas	47
Fig nº 3. Planificar período tempo Prolongado	48
Fig nº 4. Dinamizar passeios visitas	48
Fig nº 5. Aprender novas estratégias educativas	49
Fig nº 6. Conhecer formas de organização do grupo de crianças	50
Fig nº 7. Saber construir e usar materiais didáticos	50
Fig nº 8. Organizar e adaptar salas às necessidades das crianças	51
Fig nº 9. Gerir Escassez de Materiais e Recursos	52
Fig nº 10. Avaliar o desempenho das crianças	53
Fig nº 11. Compreender dificuldade de aprendizagem das crianças	54
Fig nº 12. Avaliar nível de aprendizagem e desenvolvimento das crianças	54
Fig nº 13. Saber corrigir o desempenho das crianças	55
Fig nº 14. Saber usar linguagem clara com crianças	55
Fig nº 15. Motivar a Participação Crianças	55
Fig nº 16. Ajudar Criança construir conhecimento	56
Fig nº 17. Prevenir Resolver Problemas Indisciplinas	56
Fig nº 18. Trabalhar Grupos Crianças diferentes Níveis Desenvolvimento	57
Fig nº 19. Tratar crianças forma individualizada	58
Fig nº 20. Trabalhar Crianças NEEs	58
Fig nº 21. Educar para valores	60
Fig nº 22. Promover Desenvolvimento social das crianças	60
Fig nº 23. Educar igualdade géneros	61
Fig nº 24. Trabalhar equipa colegas educadoras	61
Fig nº 25. Relacionar-me com pais das crianças	62
Fig nº 26 Princípios que devem reger as visitas dos Orientadores	75
Fig nº 27 Campos Intervenção do Projeto Supervisão e Orientação Pedagógica	77

INDICE DE ANEXOS

Anexo 1 (Questionário);

Anexo 2 (Sistema de Classificação das Áreas da Formação Contínua), (Sistema de Classificação das Vantagens das RPM para a Atividade Docente), (Sistema de Classificação dos Contributos das RPM para a Atividade Docente),

Anexo 3 (Sistema de Classificação Problemas Levados para a Atividade Docente),

Anexo 4 (Sistema de Classificação da Justificação sobre o Impacto das RPM na Prática Educativa),

Anexo 5 (Sistema de Classificação da Metodologia de Discussão nas RPM),

Anexo 6 (Sistema de Classificação das Dificuldades Sentidas e Sugestões de Melhoria da Atividade Docente) (Sistema de Classificação das Sugestões de Melhoria)

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Nota introdutória sobre o termo Supervisão:

A literatura sobre Formação de Professores em Portugal tem sido pródiga na utilização de termos diferentes para designar, quer o processo de apoio ao desenvolvimento das competências profissionais, quer os agentes envolvidos.

Esta proliferação semântica resulta da ênfase dada às perspetivas e fundamentos teóricos que procuram enfatizar o papel do professor, umas vezes como objeto de formação, outras como sujeito, o objetivo do processo, umas vezes de classificação, controlo e monitorização, outras de formação e apoio ao desenvolvimento de competências didáticas, pessoais e relacionais.

Cientes de que os termos não são inócuos, em vez de optarmos por uma designação mais complexa e aditiva (Supervisão e Orientação Pedagógica), usamos o termo *Supervisão Pedagógica*, ou simplesmente *Supervisão e Supervisor Pedagógico* ou, abreviadamente, *Supervisor*, sem que isso signifique tomar partido por uma perspetiva de Avaliação e Controlo.

Aliás, a perspetiva em que nos situamos, é a de uma Supervisão que engloba, tanto a Avaliação como a Orientação e Apoio dos professores, no desenvolvimento da sua Prática Profissional em contexto.

1. OBJETIVO DO ESTUDO

O objetivo operacional da presente investigação é o de propor um Modelo de Supervisão na Formação dos Educadores que contribua para o desenvolvimento profissional em São Tomé e Príncipe. Pretendemos que as propostas nele contidas resultem do conhecimento real do pensamento dos educadores santomenses e das condições específicas que definem o contexto educativo em que se movem.

É por esta razão que definimos como objetivos complementares a caracterização do seu pensamento e das práticas de supervisão a que estão submetidos. Um maior detalhe sobre estes objetivos serão apresentados no capítulo da Metodologia.

2. RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Não existem estudos que caracterizem o estado atual da educação pré-escolar em São Tomé e Príncipe, que tenham como base o pensamento e opiniões dos educadores no terreno.

Constata-se que os educadores não têm um apoio sistemático e organizado, dirigido ao seu desenvolvimento profissional. É urgente que a resposta às necessidades educativas das crianças em S.Tomé melhore nos planos quantitativos e qualitativos, pois todo o sistema educativo irá beneficiar.

Segundo a perspetiva de Lesourne, citado por Rodrigues, e Esteves, M (1993: 39). «...nenhum outro corpo profissional produzirá, a longo prazo, efeitos tão importantes no futuro da sociedade se não se evidenciar uma atenção cuidada à formação destes». Os mesmos autores, referindo-se ao pensamento de Mialaret, consideram a formação de professores como a chave da abóbada de todo o sistema educativo, o que é concordante com o pensamento de Alarcão (1996) quando refere que é urgente encontrar novas estratégias, meios para modificar e melhorar a qualidade da ação, envolvendo um plano prévio, equacionando as dificuldades e preparando estratégias de superação que venham ao encontro das necessidades reais do país.

3. TEMÁTICA

O conceito de supervisão conheceu nos últimos anos maior relevância com a implementação da Avaliação do Desempenho Docente, num contexto de Reforma do Sistema Educativo.

Segundo Alarcão e Tavares (2003:16), este conceito surgia associado ao processo em que, «um professor mais experiente e mais informado orientava um outro professor em formação inicial ou contínua, no seu desenvolvimento humano e profissional». Presentemente a Supervisão não se limita apenas aos professores que se encontram na formação inicial, mas a todos os professores que estão inseridos no sistema educativo.

Um dos principais objetivos deveria ser o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, baseado num trabalho conjunto de colaboração com o supervisor.

Tanto a Supervisão como a Formação Contínua deverão partilhar idênticos objetivos e metodologias, na medida em que a Formação Contínua se dirige, igualmente, à melhoria das competências profissionais, promovendo dinâmicas de Aprendizagem Colaborativa, em ambiente Dialógico. O modo como os Programas de Formação se

organizam é de enorme importância para a sua adequação às situações profissionais sobretudo num mundo caracterizado pela mudança, (Day. 2001) que põe em causa as capacidades dos professores para aprenderem com os outros no local de trabalho visando o desenvolvimento profissional contínuo, na perspetiva que Marcelo, (1999: 136) define ao referir-se à formação contínua de professores como toda a «...atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa, tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente e em grupo para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas»

Nesta perspetiva o desenvolvimento profissional do professor não ocorre no vazio, pois está inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular (Marcelo, 1999). Os próprios docentes têm investigado as suas práticas contribuindo para que se tornem mais flexíveis e autónomos, desempenhando de forma mais eficaz o seu trabalho nas escolas e na sala de aula, pelo desenvolvimento de processos de reflexão na ação e sobre a ação.

Assim, quando se fala em formação contínua, o foco incide sobre o coletivo dos professores. O objeto essencial da atividade de supervisão é a qualidade da formação e do ensino que se pratica, e a supervisão deve ser vista, não simplesmente no contexto da sala de aula, mas num contexto abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos.

A formação de um professor não termina na sua formação inicial nem após a sua profissionalização, devendo prosseguir na Formação Contínua aliada á Supervisão envolvendo a ajuda do supervisor-colega no âmbito do grupo de disciplina, da turma, da escola, criando dinâmicas de auto-supervisão acompanhada.

Deste modo, falar de supervisão pedagógica num contexto de formação ao longo da vida implica repensar práticas pedagógicas e atitudes organizacionais que estimulem e desenvolvam atitudes autónomas, participativas e colaborativas, com base em conceitos como *reflexividade*, *autonomia* e *investigação-ação*. Implica igualmente repensar conceitos como *desempenho* e *avaliação formativa* adequados a contextos educativos específicos e devidamente diagnosticados, numa atitude de corresponsabilização entre os pares, as instituições que estes integram e o público-alvo com quem interagem no quotidiano escolar

Aceitando que a escola e a profissão de professor são hoje um desafio, com a sua progressiva autonomização e consequente responsabilização, fatores como o autoquestionamento, a autoavaliação, a autosupervisão, justificam a associação do

conceito de supervisão ao contexto de uma escola que se pretende reflexiva e impulsionadora de mudanças sustentáveis das suas práticas. Barreto, J.M. (2010)

A valorização destas dimensões desloca a atenção da sala de aula para outras questões igualmente prioritárias e reflexivamente deficitárias tais como a necessária atualização ao nível das didáticas disciplinares, dos programas e dos currículos perspetivando urgentes situações de análise e de mudança.

No entanto, para que a reflexão seja consistente, não pode contribuir apenas para a compreensão dos fenómenos educativos, mas tem que garantir também a qualidade das aprendizagens dos professores e dos alunos.

Só assim se conseguirá um espírito de profissionalidade crítica, colaborativa, partilhada, feita de pequenos contributos, valorizando ações conjuntas, projetos coletivos, capazes de produzir mudanças nos contextos escolares.

As práticas do supervisor, consequentes com o conceito que temos vindo a enunciar, devem definir-se por verbos como, interagir, partilhar, informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar. (Alarcão e Tavares:2003).

A função do supervisor deve ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo. A formação reflexiva é a prática que mais se adequa à atividade docente e ao seu desenvolvimento profissional (Mendonça & Bento, 2008).

Em consonância com esta ideia, Cogan e Goldhammer, citados por Formosinho, O. (2002) defendem que a reflexão é central para a instrução. Todavia, um profissional prático-reflexivo não se limita apenas à meditação sobre a própria prática, mas atua sobretudo expondo-se perante os problemas e agindo previsivelmente em busca de solução destes. Na visão de A. Pérez Gómez, citado por Belo «...o profissional reflexivo, ao atuar e refletir na ação, e sobre a ação, constrói o próprio conhecimento profissional». Mendonça e Bento (2008:230)

Nesta perspetiva «... o supervisor terá como principal função, apoiar o professor na criação de seu próprio conhecimento.» (Formosinho, O. 2002:57). Ainda na opinião desta autora, este processo é feito através de dois tipos de reflexão: reflexão sobre a ação, na qual o professor estuda acontecimentos imediatos e reflexão sobre a reminiscência, na qual uma revisão dos acontecimentos recentes é utilizada como dados.

Nesta linha de pensamento, Schon (1987) salienta como conceito chave da sua obra – o conhecimento na ação (*knowing-in-action*), reflexão na ação (*reflection-in-action*),

reflexão sobre a ação (*reflection-on-action*) e reflexão sobre a reflexão na ação (*reflection-on-reflection-in-action*) o que traduz de uma forma clara o importante papel outorgado à prática como fonte de construção do conhecimento profissional.

Os processos de reflexão podem ser muito úteis quando se pretende levar a cabo reformas, nomeadamente do ensino. A mudança de práticas, qualquer que seja o domínio profissional, é geradora de sentimentos de insegurança que levam à resistência dos professores. Julgamos que quanto maior for o carácter impositivo das reformas, mais resistência provoca. Os processos de reflexão podem aumentar o grau de participação ativa e a maior tomada de consciência quanto aos aspetos que devem ser mudados.

A reforma do ensino implica repensar a educação e a pedagogia em diferentes contextos de formação. A concretização deste objetivo pressupõe que os professores estejam munidos de um conjunto de competências que lhes permitam adequar a sua ação às necessidades educativas e motivações dos seus alunos.

Também é preciso que os professores encarem a mudança como um estímulo para crescer e não como um constrangimento desmobilizador. É, pois, importante desenvolver a capacidade de intervenção crítica/reflexiva que se traduza numa verdadeira transformação da sociedade.

Para formar professores competentes não basta proporcionar-lhes estratégias de adaptação à realidade, pois esta não é estável. A realidade de hoje pode ser bem diferente da do amanhã e as respostas ou soluções não devem ser estandardizáveis, porque o público a quem se destinam pode também ser variável. Isto significa que as estratégias devem variar consoante o público-alvo.

CAP II

REVISÃO DA LITERATURA

Organização Conceptual da Revisão Bibliográfica: A Supervisão Pedagógica na Formação Contínua de Professores é o tema principal da Revisão Bibliográfica. A escolha das subtemáticas desenvolvidas, baseou-se nos pressupostos de que os destinatários são professores, indivíduos adultos com características próprias, problemática a que a *Andragogia* procura dar resposta. Por outro lado, assumimos que a Supervisão Pedagógica não faz sentido se se ativer apenas à Avaliação dos professores. Foi nosso entendimento de que se deve preocupar com o *Desenvolvimento Profissional*, atuando nos locais de trabalho dos professores, com vista ao desenvolvimento de competências didáticas em situação.



Fig Nº 1 Esquema Conceptual da Pesquisa Bibliográfica

Por outro lado, e não menos importante, é a assunção de que a atuação do Supervisor coloca questões *Éticas* e não apenas problemas de natureza técnica. Há que submeter a relação entre o Supervisor e o Professor a *códigos morais ou de valores* que não estejam dependentes de decisões assistemáticas, individuais e subjetivas.

Considerando a imprevisibilidade dos contextos e das situações pedagógicas, o desafio que se coloca ao Supervisor é o de adequar os *Modelos de Supervisão* à situação específica, o que o obriga a conhecer vários modelos ou cenários de intervenção, escolhendo aquele ou aqueles que forem mais adequados.

1. APRENDIZAGEM DO ADULTO E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

A educação do adulto é uma prática tão antiga quanto a história da humanidade, mas só recentemente tem sido objeto do estudo científico.

A Educação de Adultos aparece associada à necessidade de combater o analfabetismo e dar resposta às carências formativas dos trabalhadores. Surgiu como um imperativo da revolução industrial e da democracia como sistema político. A Institucionalização da Educação de Adultos beneficia do ambiente gerado pela Revolução Francesa de 1789 e em 1792 foi criado o primeiro documento legal referente à Educação de Adultos, e em 1794, criado em Paris o primeiro centro de instrução de adultos.

Desde a década de 40 do século passado, educadores e investigadores sobre o ensino tentam definir um método eficaz mas depararam-se com a ausência de conhecimento específico sobre os processos cognitivo e afetivo, que estão na base da aprendizagem do homem adulto.

Os estudos sobre a Supervisão Pedagógica têm feito ressaltar a especificidade desta aprendizagem como fundamento dos programas de intervenção consolidando a ideia de que é necessário conhecer as particularidades da aprendizagem do adulto para adaptar os métodos didáticos a serem usados com esta população específica.

Uma das características distintivas é a frequência com que o adulto experimenta um grau de tensão emocional elevado quando se confronta com uma oportunidade de aprendizagem que não pode ser desperdiçada.

Em 1950 alguns educadores começaram a organizar ideias em torno da noção de que os adultos aprendem melhor em ambientes informais, confortáveis, flexíveis e não ameaçadores. Passados dez anos o termo *andragogia* surge como um conceito relacionado com os processos de aprendizagem dos adultos.

O profissional que atua com adultos deve realizar um cuidadoso planeamento em que se respeitem as experiências que estes formandos trazem, considerando, também, que a sua motivação para aprender aumenta na medida em que suas necessidades e interesses sejam satisfeitos. Paulo Freire (1996, p. 26) afirma a este propósito que:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los.

É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de experiência feito que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.

A orientação de aprendizagem do adulto deve, então, estar centrada na sua própria vida. Deste modo os programas de formação devem considerar as situações reais, e reconhecer que os «Adultos têm uma profunda necessidade de serem autodirigidos; por isto, o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los. As diferenças individuais entre as pessoas crescem com a idade; por isto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem» (Oliveira, 1999, p. 11).

Segundo Freire citado por Gadotti (1979), nos anos 40 a Educação de Adultos era entendida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural, mas na década de 50, começa a ser considerada como educação de base, responsável pelo desenvolvimento comunitário. A partir daí surgem duas tendências:

Uma, que entendia a Educação de Adultos como uma educação que liberta e consciencializa, cujo expoente máximo foi Paulo Freire e, outra, que entende a Educação de Adultos como educação funcional (profissional).

Quer uma quer outra tendência tinha em comum o princípio de que os programas de educação do adulto devem ser pensados e planejados para que possibilitem o acesso e a permanência do aluno, o que implica, necessariamente, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem as experiências e conhecimentos prévios e considerem o vínculo entre a educação, o trabalho e as práticas sociais e culturais.

1.2. Princípios Organizadores da Aprendizagem do Adulto

Os princípios do ensino de adultos diferem em alguns aspetos dos que norteiam o ensino de crianças e adolescentes. O conhecimento destes princípios é fundamental no desenvolvimento de qualquer atividade didática, visto que esta deve ser direcionada e adaptada às necessidades da população na qual será aplicada.

Para ajudar a clarificar e distinguir a pedagogia dirigida aos adultos é necessário ter em consideração os seguintes *Princípios*:

1. *Aprendizagens Significantes.* Qualquer que seja a atividade desenvolvida, a primeira reacção do adulto é tentar integrar a informação nova com as aprendizagens já adquiridas. Necessita fazê-lo para não sentir que tudo o que aprendeu até então foi em vão ou está errado. A motivação do adulto para a aprendizagem é maior quando se sente livre para partilhar a sua história de vida, as suas experiências e opiniões. Necessita de elogios e encorajamento, e de ser tratado como adulto, condição importante para que partilhe as suas experiências o que lhe confere mais segurança em si próprio.

2. *Aprendizagem por Etapas.* O adulto concentra-se num determinado conteúdo de cada vez e só se desloca para um novo conceito, quando se sente seguro que compreendeu e integrou o ponto anterior.

3. *Aprendizagem Voluntária.* A aprendizagem é um ato voluntário e a eficácia do ensino exige a aceitação por parte de quem aprende. Apesar deste princípio parecer óbvio, nem sempre é praticado pois perdura, ainda, o mito da onipotência do docente.

4. *Diferenciação e Individualização das Pedagogias.* A educação do adulto requer o recurso a pedagogias diferenciadas, por vezes mesmo individualizadas, para que se atenuem a resistência dos próprios sujeitos que aprendem ao recusarem estar em situação escolar pelo medo do insucesso, pela submissão ao professor e por temerem a depreciação da sua autoimagem.

5. *Valorização das Pedagogias conhecidas dos tempos da sua Infância.* Os adultos esperam que a sua formação se faça segundo regras e ambientes próximos daqueles que tiveram na escola da sua infância. O formador encontra aqui um obstáculo sério que importa contornar, tentando convencer os sujeitos que aprendem a romperem com as atitudes tradicionais, e assumirem ser protagonistas e responsáveis pelas próprias aprendizagens.

6. *Confiança e a reciprocidade*. Estas componentes são essenciais para uma situação pedagógica favorável. *Confiança* em si e no outro, seja ele formador ou sujeito que aprende. Relação construída na *reciprocidade*, no sentido em que cada um reconhece o outro por aquilo que ele é, na sua riqueza e nas suas insuficiências, tentando não ser influenciado pelas primeiras representações e impressões. A educação de adulto é, neste aspeto, uma boa escola de tolerância e de abertura na linha do pensamento de Galinha, S.A. & Santos, A. R. (2010) e Galinha, S. A. (2011) que advogam a necessidade de interações de qualidade pela via afetiva, princípios humanistas defendidos por Paulo Freire e João dos Santos, em que o conhecimento é co construído em contextos de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de um *Projeto de Homem*, para superar vulnerabilidades e fortalecer a autoafirmação do Ser.

7. *Urgência na Aprendizagem*. O tempo para o adulto tem um valor diferente do tempo na infância o que torna mais exigente quanto aos processos de ensino a que é submetido. Quanto mais rápido aprender, melhor, porque a sua vida está submetida a tarefas e exigências múltiplas.

Em síntese, não podemos afirmar que, nos seus princípios, a *Andragogia* seja diametralmente oposta á *Pedagogia* que concilia, na sua origem mais remota, os conceitos, *Criança* (Paidos) e *Condução* (Agein). Desde os tempos da sua origem helénica, o conceito de *Pedagogia* foi acrescentado na sua abrangência, passando a significar a relação de Ensino Aprendizagem com grupos de jovens nas diversas fases de desenvolvimento. Quando se equacionam os princípios desta Pedagogia, aqueles que foram referidos como identitários da Andragogia, também podem fundamentar a relação pedagógica a estabelecer com jovens.

No entanto, os grupos de adultos aprendentes colocam problemas particulares ao professor, dada a sua maior urgência, exigência, sentido crítico, e experiencia pessoal, que acabam por condicionar a escolha das estratégias mais adequadas.

2. MODELOS DE SUPERVISÃO E FORMAÇÃO CONTÍNUA

O conceito de supervisão, não sendo novo, conheceu nos últimos anos maior relevância com a implementação da Avaliação do Desempenho Docente, no contexto de Reforma do Sistema Educativo. Com a homologação do Decreto-lei 15/2007, o conceito do supervisor estava intimamente ligado à formação inicial de professores.

Segundo Alarcão e Tavares (2003:16), o conceito de supervisão de professores surge associado ao processo em que, «...um professor mais experiente e mais informado orienta um outro professor em formação inicial ou contínua, no seu desenvolvimento humano e profissional». No entanto, com a instituição da observação de aulas dos professores que estão inseridos no sistema educativo, a Formação Contínua voltou a estar incluída na agenda das prioridades do Sistema Educativo.

No entanto, para que a formação contínua pretenda melhorar as competências dos professores, deve considerar como importante o modo como se organiza para se adequar às situações profissionais cada vez mais caracterizadas pela mudança (Day, 2001), em que o *tempo*, as *oportunidades*, bem como as *disposições* e *capacidades* dos professores para aprenderem no local de trabalho com os outros professores e com outros elementos da escola, são fatores chaves no desenvolvimento profissional contínuo.

Garcia Álvarez citado por Marcelo, (1999: 136) refere-se à formação contínua de professores como toda a «...atividade que o professor em exercício realiza, com uma finalidade formativa, tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente e em grupo, para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas». Na linha deste pensamento Estrela (1994) refere que a formação contínua de docentes assenta essencialmente na estratégia fundamental de aquisição de competências de investigação por parte dos docentes, sobre problemas emergentes das suas situações de trabalho, permitindo o acesso das pessoas à cultura e à informação, para que se tornem mais flexíveis e autónomos, desempenhando de forma mais eficaz o seu trabalho nas escolas e na sala de aula, o que quer dizer que o desenvolvimento profissional do professor não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular (Dillon- Peterson, 1981 in Marcelo, 1999: 139).

Neste sentido, o foco da formação contínua incide no coletivo dos professores, procurando melhorar a qualidade da formação e do ensino que se pratica, não apenas no

contexto da sala de aula, mas num contexto abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos.

Hoje é inquestionável que a formação de um professor não termina no momento em que ele se habilita formalmente para o exercício profissional, devendo estender-se ao longo da vida, o que implica ter que repensar práticas pedagógicas e atitudes organizacionais que estimulem e desenvolvam atitudes autónomas, participativas e colaborativas, com base em conceitos como *reflexividade*, *autonomia* e *investigação-ação*. Implica igualmente repensar conceitos como *desempenho* e *avaliação formativa* adequados a contextos educativos específicos e devidamente diagnosticados, adotando uma atitude de *corresponsabilização* entre pares e instituições onde se integram.

Este equacionamento desloca a atenção da sala de aula para outras questões igualmente prioritárias e reflexivamente deficitárias, tais como a necessária atualização ao nível das didáticas disciplinares, dos programas e dos currículos perspetivando urgentes situações de análise e de mudança.

No entanto, para que a reflexão seja consistente, não pode contribuir apenas para a compreensão dos fenómenos educativos, mas tem que garantir, também, a qualidade das aprendizagens dos professores e dos alunos. Contudo, isto só é possível com condições de trabalho escolar e com um clima organizacional que acrescente, aos tempos lectivos e não letivos nos horários dos professores e dos alunos, um tempo para uma reflexão séria e contextualizada que venha a repercutir-se nas relações entre os diferentes agentes que constituem uma escola. Ao desenvolver laços estreitos entre as diferentes partes da instituição educativa, poder-se-ão criar as condições para um real e efetivo grau de satisfação e consequente sucesso.

Só assim se conseguirá um espírito de profissionalidade crítica, colaborativa, partilhada, feita de pequenos contributos, valorizando ações conjuntas, projetos coletivos, capazes de produzir mudanças nos contextos escolares. Neste quadro a Supervisão não será, apenas, avaliar mas também, interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar (Alarcão e Tavares:2003) num ambiente de interajuda que não retire ao professor a autonomia de ser ele a descobrir, por si próprio, a melhor forma de atuar e a assumir a responsabilidade que lhe cabe no processo (Alarcão e Tavares:1987).

A função do supervisor deve ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo.

2.1. Cenários de Supervisão

Segundo Alarcão e Tavares (2003), as práticas de supervisão podem ser agrupadas em nove diferentes cenários, aos quais subjazem diferentes concepções.

Neste sentido, apresentaremos uma síntese de cada um dos desses cenários, evidenciando as suas principais características e, consequentemente, as suas vantagens e desvantagens:

O *Cenário da imitação artesanal*, pressupõe a imitação do modelo, do mestre, do bom professor, que permite «a passagem do saber fazer, de geração em geração, como forma de perpetuar a cultura.» (p. 17).

Sendo assim, a figura do mestre assume um papel de «artesão», já que o iniciante vai ser *moldado* à sua ideologias e perspetivas. O mestre é um elemento fulcral estando a si associada a autoridade e fonte de saber fazendo da demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer.

Em última análise no cenário da imitação artesã segue o paradigma tradicional da aprendizagem artesanal e procura profissionalizar e socializar o professor de acordo com modelos exemplares que deve seguir passivamente, sem discussão.

O *cenário da aprendizagem pela descoberta* guiada, distingue-se bastante da Imitação Artesanal nas práticas e nos pressupostos. Não obstante se basear num conhecimento analítico dos métodos de ensino, assenta numa dinâmica não diretiva entre Supervisor e Professor, em que este experimenta situações de prática pedagógica guiado por interrogações sucessivas que o Supervisor lhe vai colocando. Deste modo os conhecimentos didáticos vão sendo adquiridos no confronto com a prática, e as competências são adquiridas no exercício constante de soluções que vão sendo discutidas, posteriormente, com o supervisor.

Poderemos considerar que este modelo é uma derivação dos Modelos Reflexivos, com a característica distintiva de que se advoga uma experimentação não totalmente controlada e previsível. As práticas pedagógicas supervisionadas não seguem a sequência lógica dos conteúdos de um Programa de Formação, porque irão surgir das situações que forem sendo experimentadas, e que podem fazer ressaltar aspetos teóricos próprios.

O cenário behaviorista, considera o professor como um técnico de ensino, um executivo e tem como referência o microensino e o desenvolvimento de competências didáticas. Assenta na observação de situações tipificadas, em que as variáveis complexas existentes na relação ensino aprendizagem, são controladas criando situações simplificadas (microensino), para que o professor tome consciência das relações entre o Comportamento do Professor, o Comportamento do Aluno e as relações dos alunos entre si.

O cenário clínico, surge no final dos anos 50, fruto da necessidade de cientificar o processo da supervisão, e de proporcionar ao próprio professor um papel ativo na sua aprendizagem atribuindo ao supervisor o papel de acompanhante, e de promotor da análise conjunta dos resultados do processo de ensino. Goldhammer, R., Anderson, R. H. & Krajewski, R. J. (1980) desenvolveram este modelo composto por fases bem definidas de Encontro Pré-Observação, Planeamento, Observação, Tratamento de Dados, e Análise Conjunta a que se segue um novo Ciclo de Ensino com as correções resultantes das conclusões do Ciclo anterior. Este Cenário requiere um clima de confiança entre supervisor e professor, isento de tensões, e que favoreça o diálogo, a partilha e a entreaajuda.

e) *O cenário psicopedagógico*, elaborado por Stones (1984) centra o objetivo fundamental no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes. Este cenário remete para um ciclo de supervisão, que é comum a outros modelos, dividido em três etapas: A preparação da aula com o professor; A discussão da aula; A avaliação do ciclo de supervisão. Este modelo, nas suas intenções, não se afasta do Modelo de Descoberta Guiada, com a particularidade de que este cria situações menos controladas, mais abertas e menos previsíveis.

f) *O cenário pessoalista*, parte do pressuposto de que a atuação pedagógica do professor é determinada, sobretudo, pelas suas características enquanto pessoa, mais do que pelas competências e saberes técnicos que possua. Uma das preocupações dominantes é a de conhecer as necessidades e preocupações do indivíduo em formação.

O aprofundamento deste cenário de supervisão foi desenvolvido por Glassberg e Sprinthall (1980) baseados nos fundamentos das Teorias do Desenvolvimento de

Piaget e Kohlberg, no sentido de que a maturidade psicológica dos indivíduos determina o seu desenvolvimento cognitivo, e daí, a eficácia pedagógica.

- g) *O cenário reflexivo*, desenvolvido por Schön, D. (1987) tendo por base conceitos de competência profissional, oferece uma abordagem para a educação profissional do professor em todas as áreas da sua atividade, preparando-o para lidar com os problemas complexos e imprevisíveis da prática. Propõe um ciclo que combina a ação, experimentação e reflexão sobre a ação para a construção do conhecimento profissional. Neste modelo, é muito importante que o supervisor encoraje o professor a refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

A aplicação deste cenário implica uma presença constante do Supervisor e elevadas capacidades de mediação, para que o professor mantenha a devida autonomia, na resolução das interrogações constantes que emanam da complexa prática pedagógica que vai experimentando.

- h) *O cenário ecológico*, inspira-se em Bronfenbrenner (1979) que considera o desenvolvimento humano fruto das dinâmicas sociais e das interações que se estabelecem entre o indivíduo em desenvolvimento e o contexto onde este se insere, este também em constante evolução. Bebendo das noções de ecologia, procura-se o equilíbrio dinâmico em que as atividades, os papéis e relações são fulcrais para o desenvolvimento humano e profissional. A intervenção do Supervisor deve assumir a mudança como positiva, e a ideia de que não há soluções tipo generalizáveis. É, sobretudo, a aceitação da constante mutação na procura dos equilíbrios e da eficácia da ação do professor.

- i) *O cenário dialógico*, referido por Waite (1995), atribui à linguagem e ao diálogo crítico um papel predominante na construção da cultura e do conhecimento profissional dos professores e no desvendar das circunstâncias contextuais, sociais e escolares. Deste modo, os docentes desempenham um papel social ativo, fazem ouvir a sua voz, e são vistos como um coletivo. Tão importante quanto a análise técnica do discurso dos professores é, para Galinha S. (2010), essencial o ambiente psicológico e relacional desse discurso, a criação de relações empáticas capazes de construir soluções com os outros. A figura chave deste cenário de intervenção é o próprio professor, mas ao Supervisor é atribuído um papel importantíssimo na ajuda que presta para a

compreensão, sobretudo, da meta comunicação entre os atores presentes nas situações pedagógicas, ao mesmo tempo que pode contribuir para a da identidade coletiva dos professores.

Quadro Nº 1 Síntese dos Cenários de Supervisão

CE- NÁ- RIO	CARACTERÍSTICAS	VANTAGENS	DESVANTAGENS
IMITAÇÃO ARTESÃ	Modelo tradicional. Relação unidirecional Aprendiz / Mestre. Aprende-se seguindo o Mestre, Experiente. Molda-se à imagem das ideologias e perspectivas do Mestre. O Mestre é a Autoridade e a fonte do saber imutável. Papel central da Imitação. Processos didáticos intuitivos.	Pode funcionar quando os intervenientes não têm formação em didática.	O Modelo é seguido sem discussão. Limita o número de perspectivas sobre o ato de ensinar e aprender. Cria uma mentalidade acrítica no futuro professor.
DESCOBERTA GUIADA	O orientador não dá a solução. Interroga o professor, para a descoberta das soluções. Formando assume papel ativo. A aprendizagem Teórica não tem uma sequência previsível.	Maior autonomia nos professores. Promove processos de inovação	Requere grande preparação didática do professor. Futuro professor começa demasiado cedo a sua atuação pedagógica
BEHAVIORISTA	Análise de situações reais e laboratoriais (microensino) Observação, com recurso a gravações de vídeo, do próprio professor em formação a executar pequenas tarefas com pequenos grupos de alunos; Formação centrada em técnicas de ensino e na sua modificação tendo como padrão o que a investigação definiu como práticas excelentes.	Compreensão das componentes do ato de ensino aprendizagem. O professor acede a um manual com instruções que o ajudam a observar a lição.	Demasiado enfoque na forma de ensinar e menos ao conteúdo em si. Demasiada atomização do comportamento didático. Descontextualização das competências.

CE- NÁ- RIO	CARACTERÍSTICAS	VANTAGENS	DESVANTAGENS
CLÍNICO	Aluno estagiário figura central da sua própria aprendizagem. Supervisor acompanha e ajuda a planificação, observação e avaliação do seu próprio ensino. Este modelo de supervisão pressupõe um ciclo com fases específicas: (1) encontro de pré-observação; (2) observação; (3) análise e estratégia; (4) encontro de pós-observação; (5) Novo ciclo para melhorar o ensino	Clarifica desde o início os direitos e os deveres do supervisor e professor. Relação estabelecida com base no objetivo comum de melhorar o ensino. Soluciona os dilemas sentidos pelos professores.	É exigente quanto a Recursos humanos e materiais necessários. Requer uma preparação técnica rigorosa dos supervisores. Podem surgir problemas de relação decorrentes da avaliação que o supervisor tem de fazer.
PSICOPEDAGÓGICO	As relações entre supervisor e professor enquadram-se na Pedagogia do Adulto (Andragogia).	Reconhece-se que o Adulto terá características próprias que devem ser conhecidas para que o processo de supervisão seja mais eficaz.	Corre-se o risco de aproximar demasiado o processo de formação dos professores ao ensino aprendizagem dos alunos em geral.
PESSOALISTA	Centra-se em Relatos de Experiência de Vida, promovendo o autoconhecimento e o desenvolvimento psicológico social e profissional atendendo ao seu grau de desenvolvimento, percepções, sentimentos e objetivos.	O professor como pessoa é o centro do processo e as suas experiências pessoais são valorizadas.	Subjetividade de todo o processo e enfoque excessivo na figura do professor
REFLEXIVO	A aprendizagem resulta do ciclo, pensamento e ação, em o supervisor adquire um papel fundamental de encorajamento e guia da reflexão sobre o vivido, construindo-se ativamente o conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão. As experiências são vividas em conjunto.	O professor não é um simples prático, mas aquele que sabe pensar as situações pedagógicas, resultando na descoberta de soluções criativas e contextualizadas.	Preparação do supervisor é complexa. Assenta em competências que dependem sólida experiência profissional, e de capacidades exigentes de diálogo e interpretação que demoram tempo a adquirir.

CE- NÁ- RIO	CARACTERÍSTICAS	VANTAGENS	DESVANTAGENS
ECOLÓGICO	Bebendo das noções da Ecologia, as relações entre os atores do processo educativo são analisadas no quadro das sinergias criadas pela interdependência de Sistemas, que se procura sejam equilibrados. O desenvolvimento humano resulta destas dinâmicas sociais. A intervenção do Supervisor deve assumir que não há soluções tipo generalizáveis.	Desenvolve uma visão holística em que os atores são subalternizados ao conjunto total dos fatores do processo de ensino. Valoriza as dinâmicas institucionais.	Grande imprevisibilidade sobre os resultados. Subjetividade prejudica o controlo sobre o processo
DIALÓGICO	Linguagem e diálogo têm um papel predominante na criação de ambientes psicológicos e relacionais empáticos para a construção da cultura e do conhecimento do professor. Supervisor ajuda à compreensão da meta comunicação entre os atores presentes. Linguagem funciona como amplificadora da capacidade cognitiva.	Os docentes desempenham um papel social ativo, fazem ouvir a sua voz, e são vistos como um coletivo. Combate o isolamento dos professores.	A formação do Supervisor exige um esforço de atualização constante, em domínios complexos da gestão das relações humanas.

3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES NO QUADRO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA EM CONTEXTO.

A formação contínua centrada na escola e nos professores revelou-se um contributo importante para o desenvolvimento profissional dos educadores e professores (Day, 1998, 2001; Escudero, 1998; Oliveira-Formosinho, 1998, 2001b), apesar de Formosinho referir que *formação contínua* e *desenvolvimento profissional* são perspetivas distintas da *educação permanente dos professores* na medida em que a formação contínua é um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional um processo de aprendizagem/crescimento. Contudo, consideramos ser desejável não opor o *ensino/formação* à *aprendizagem/crescimento*, e considerar a Formação Contínua como um *processo permanente*, dirigido ao Desenvolvimento Profissional dos professores englobando modelos diversificados em que tanto está presente o ensino como a formação e crescimento pessoal, visando a melhoria das práticas educativas.

É neste sentido que concebemos a Supervisão Pedagógica focada nos processos de formação colocando em pé de igualdade a identidade psicossocial e as competências profissionais e curriculares dos professores.

A formação entendida como dimensão do desenvolvimento profissional é para Escudero (1998) um processo de acompanhamento permanente da função docente, multimodal, em contexto de trabalho, atenta às necessidades dos professores assumindo uma visão holística do desenvolvimento profissional ao articular dimensões pessoais, dimensões sociais e coletivas e, ainda fatores e dimensões contextuais ou ecológicas (Marcelo Garcia, 1999).

Day (2001) apresenta uma definição de aprendizagem profissional que respeita a complexidade da função docente ao incluir a aprendizagem pessoal a partir da experiência, através da qual os educadores e professores aprendem a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas e nas escolas, favorecendo mudanças educativas que resultam em benefício tanto dos educadores e professores como do Sistema de Ensino.

A Supervisão Pedagógica deve assumir um modelo na base do desenvolvimento de projetos que impliquem os educadores e professores nos processos de melhoria da escola, a partir da resolução de problemas concretos identificados (Oliveira-Formosinho, 1998), pois, como vimos nas referências que fizemos à Andragogia, os adultos aprendem mais eficazmente quando as novas aprendizagens que têm de realizar, resolvem problemas concretos sentidos no seu trabalho, o que permite esbater as reações instintivas à inovação pedagógica (Fullan (1990; Marcelo García, 1999).

Ao equacionarmos a Supervisão Pedagógica não apenas como a sede da inspeção e avaliação, mas, sobretudo, integrada e catalisadora do Desenvolvimento Profissional dos Professores, propomos um processo multidimensional:

- a) Centrado na dimensão física da escola ou local de trabalho, entendido como unidade social e organizacional (Formosinho, 1991; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001).
- b) Respeitando a dimensão psicossocial dos processos de formação, reconhecendo o educador de infância e professor como sujeitos da sua formação ao participarem

na identificação das necessidades, planificação, execução e avaliação da formação.

- c) Promovendo a elaboração de projetos de transformação das práticas, valorizados os saberes práticos e experienciais dos educadores e professores.

Esta compreensão faz a ponte com os conceitos de aprendizagem organizacional (Bolívar, 1997), e de escola como *Formação em Contexto* para o desenvolvimento profissional das educadoras de infância que, para Escudero e Bolívar (1994), são a unidade básica da mudança.

A formação centrada na escola pode, nesta perspetiva, criar oportunidades para a mobilização dos saberes dos educadores e professores se for capaz de integrar as diversas dinâmicas de formação num dispositivo formativo mais vasto, organizado numa lógica da *ação* e da *produção de saberes* (Canário, 1995).

Assim, a *formação em contexto* que a Supervisão e Orientação Pedagógica devem assumir, inscreve-se na definição ampla, proposta por nós, da *formação contínua* na escola enquanto organização, favorecendo processos de mudança e transformação, protagonizados pelos diversos atores da comunidade educativa.

4. A DIMENSÃO ÉTICA DA INTERVENÇÃO DO SUPERVISOR

A tarefa de criar nas escolas um código deontológico comum é complexa e difícil porque os *Valores* são, muitas vezes, vistos como algo subjetivo e variável, na medida em que, Supervisor e Educador podem ter posições diferentes sobre o que é correto, bom, justo, ou seja, sobre o que tem *Valor*.

Nesse caso, as escolas não teriam um código moral ou de valores, declarado e assumido, e a adoção de valores seria uma decisão individual e pessoal, assumida de forma assistemática e acidental ao longo do relacionamento entre Supervisor e Educador podendo coexistir, professores que apreciam a cooperação e outros a competição, alguns repudiariam às mais variadas formas de violência, enquanto outros seriam complacentes perante atos violentos ou agressivos dos alunos entre si, ou mesmo entre os próprios professores.

A problemática da Ética das Relações na escola tem sido analisada sobretudo no quadro dos atores Educador e Alunos e menos no equacionamento da Relação Supervisor,

Professor o que nos leva a considerar importante que na formação dos Supervisores haja uma forte componente de preparação para as questões da Deontologia e da Ética nas relações de Supervisão, onde se vivem situações bastante delicadas no plano das relações de poder.

Os professores têm consciência que a sua profissão é uma «...atividade constitutivamente ética: ética porque o professor deve agir na observância de um conjunto de princípios de natureza moral e também porque o que se espera do professor é que ele recorra a uma estratégia, desenvolva um método e disponha de recursos para promover a formação ética dos alunos.» (Silva, 1994, p.93). No entanto, a rigidez com que as escolas encaram os Programas que lecionam são impedimento ao desenvolvimento de uma Cultura de Escola, em que a educação para os Valores encontre um espaço nos programas, com a mesma dignidade e importância dos que são reservados às aprendizagens mais técnicas e instrumentais.

Seiça (2003, p.236), tentando compreender se é possível encontrar uma conceptualização ética comum capaz de fundamentar uma deontologia profissional, estudou as representações de professores sobre a sua prática, e concluiu que «estas representações parecem sugerir, à luz de uma ética da virtude, de inspiração aristotélica, um elenco de virtudes pessoais e profissionais que os professores devem possuir e que apontam para a necessidade de formar os alunos mediante a transmissão de valores».

A Supervisão Pedagógica deve dar a importância devida a esta predisposição dos educadores em encararem a dimensão deontológica da sua profissão, e eleger como objetivo importante o da consciencialização dos Valores e Princípios Éticos intimamente envolvidos nas práticas pedagógicas, não obstante ser importante considerar a melhoria das técnicas de ensino e da qualidade didática do professor.

Apesar de ser importante que cada professor se sinta livre para escolher as metodologias que melhor sirvam os objetivos do nível de ensino em que leciona, a Supervisão Pedagógica deve ajudar a criar um clima organizacional que seja assumido por professores, alunos e pais como uma marca da escola em concreto. Um código de Valores e Princípios a que todos se sintam obrigados e funcione como uma bússola de condutas.

A tarefa da Supervisão em consciencializar os professores, não é apenas complexa pela natureza subjetiva dos Valores mas porque, hoje, a profissão de professor se caracteriza por oferecer poucos estímulos, incentivos, e até razões para que os docentes se envolvam num processo de motivação e evolução qualitativa das suas capacidades

peçoais e profissionais. Por isso Marques, Ramiro (2003) partindo do entendimento de que o ambiente da escola, o nível de motivação dos professores e o respetivo desempenho profissional estão intimamente interligados, e de que a escola deve ser considerada um espaço vivo e dinâmico, considera importante melhorar a eficácia dos órgãos de gestão intermédia nas escolas para que se dediquem às tarefas de apoio e motivação dos professores, nas situações e contextos em que exercem a sua de prática profissional.

Um dos órgãos de gestão intermédia a que Marques, Ramiro (2002) se refere é o Diretor de Turma que tem um papel altamente responsável na relação educativa, ao desempenhar um papel de intermediário e mediador entre professores, pais e alunos, onde os laços de amizade que deve desenvolver são também vitais na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Em São Tomé e Príncipe esta figura deverá ser implementada e desenvolvida, pois a função de mediação e coordenação pedagógica está entregue aos diretores das escolas que, como veremos adiante na análise e interpretação dos resultados, assumem, de modo muito positivo, a coordenação das Reuniões de Preparação Metodológica (RPM), órgão importantíssimo na orientação dos educadores e professores.

Para que a formação ética seja possível, em vez de ser ensinada, deve ser encarada como um trabalho pessoal de cada professor baseado na análise, reflexão e crítica, realizada, preferencialmente, ao nível intersubjetivo e dialógico, para que se confronte com pontos de vista exteriores a si mesmo. Esse trabalho de reflexão deverá incidir sobre a fundamentação subjacente às suas próprias decisões, com as quais é confrontado, no quotidiano das suas próprias práticas educativas. Nesta dinâmica, para que o supervisor desempenhe um papel importante, deve ter uma atitude de bom senso, revelando-se um profissional mediador e reflexivo, dinamizando um processo comunicacional que permita a construção e a partilha de saberes e de experiências, de forma a refletir-se positivamente no sucesso da prática pedagógica.

Um processo de supervisão que não seja apenas dual mas que procure envolver um grupo mais alargado, será mais complexo e difícil de conduzir, mas mais enriquecedor ao potenciar a reflexão e crítica dos diversos atores sobre a sua ação profissional, promovendo práticas de reflexão e questionamento, na partilha de experiências através da comunicação entre si, originando a pesquisa, o desenvolvimento da autonomia e a abertura a novas perspetivas pedagógicas e didáticas, gerando ambientes pedagógicos dinâmicos, novas práticas docentes e processos de crescimento profissional centrados nos próprios professores em formação.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

1-TIPO DE ESTUDO

A presente investigação enquadra-se nas tipologias *Estudo de Caso*, *Pesquisa Descritiva* e *Estudo de Opinião* por termos investigado de forma empírica fenómenos contemporâneos dentro do seu contexto de vida real e, ainda, porque os dados foram recolhidos de forma sistemática, planeada e metódica. É uma investigação descritiva, dado que se trata de uma radiografia da situação dos educadores de infância em São Tomé e Príncipe, em especial quanto ao processo de Supervisão a que têm sido submetidos. É um *Estudo de Opinião* porque tenta revelar o pensamento, apreciações e juízos da quase totalidade dos educadores de infância.

O *Estudo* pode considerar-se, predominantemente *Qualitativo*, por valorizar a qualidade dos fenómenos e menos a sua expressão quantitativa, apesar de recorrermos a técnicas estatísticas elementares para a compreensão dos fenómenos na sua expressão quantitativa.

2 - LOCUS DE PESQUISA

A pesquisa realizou-se em São Tomé e Príncipe, em diversos Jardins de Infância, em quase todos os distritos do País com exceção da Região Autónoma do Príncipe por motivos de dificuldade de acesso.

3 - POPULAÇÃO DO ESTUDO

Participaram, neste estudo 45 Educadores de Infância (43 do sexo feminino e 2 do sexo masculino)

Uma caracterização mais aprofundada dos educadores envolvidos neste estudo será apresentada no capítulo da Análise e Tratamento de Dados.

4 - OBJETIVOS DO ESTUDO

O objetivo principal da investigação foi o de conceber um Programa de Supervisão Pedagógica de Professores e Educadores, adaptado às características socioprofissionais dos educadores e ao contexto específico de STP. Para a

consecução deste objetivo foram definidos outros que a ele se subordinaram, nomeadamente:

1. Caracterizar os Educadores de Infância em São Tomé e Príncipe (STP) quanto á Idade, Tempo de Serviço, Situação Profissional, ao Nível de Formação Profissional, ao Número e Conteúdos da Formação Contínua que realizaram ao longo da sua vida profissional.
2. Compreender o modo de funcionamento das Reuniões de Preparação Metodológica e o seu impacto no Desempenho Profissional.
3. Conhecer as Práticas de Formação e Supervisão de educadores em S. Tomé e Príncipe.
4. Perceber a influência das Visitas de Inspeção e Supervisão na melhoria das suas práticas educativas.
5. Conhecer o pensamento dos educadores quanto aos problemas sentidos na sua prática profissional e sugestões de melhoria.

5 - INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS. CONSTRUÇÃO, VALIDAÇÃO E METODOLOGIA DE APLICAÇÃO

5.1. Construção do Questionário

A recolha de dados foi realizada junto dos educadores através de Questionário cuja elaboração teve em conta os objetivos definidos para a investigação. A estrutura, apresentação e linguagem foi pensada de modo a motivar e facilitar a sua leitura.

Optámos por questionário de administração direta (Campenhout e Quivy, 1988) dado que o objetivo era o de solicitar à população em estudo respostas sem interferência de outros meios de recolha de informação.

A opção por este instrumento de recolha resultou da necessidade de tornar mensuráveis os conhecimentos, os valores, preferências e opiniões das pessoas, (Tuckman, 1972).

O questionário, composto por 4 partes, explicitou os seus objetivos e regras de preenchimento, tendo-se utilizado uma forma de escrita simples e precisa:

Na primeira parte pretende-se recolher informação para a *caraterização dos respondentes*; na segunda, saber o seu *Nível de Formação Inicial* para o exercício da Educação de Infância, bem como as características da *Formação Contínua* quanto a *Dados Cronológicos, Conteúdos, Duração e Entidades Organizadoras*. Na terceira parte,

procuramos perceber o modo de funcionamento das *Reuniões de Preparação Metodológica (RPM)* e o seu impacto na Prática Pedagógica. Uma quarta parte dedica-se a recolher informação sobre as *Visitas de Inspeção e Supervisão* que os educadores receberam, e o seu *impacto no desempenho profissional*. Procura-se, igualmente, saber as *dificuldades sentidas* pelos educadores na sua prática educativa bem como *sugestões de melhoria* que estes apresentam.

Para perceber a forma como os educadores avaliavam a *influências das visitas de supervisão e inspeção* que receberam foi criada uma lista de 25 *Competências Profissionais* adaptadas do estudo de Rodrigues, T.; Mesquita Guimarães (2014) e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997). As Competências foram distribuídas aleatoriamente para não condicionar as respostas. Posteriormente, aquando da sua análise, foram agrupadas em Categorias lógicas.

Adotámos uma Escala proposta por de Likert, Rensis (1932) de cinco pontos, por se tratar da Avaliação de Opiniões dos educadores sobre o valor a atribuir às visitas recebidas pelos Metodólogos e Inspetores.

O princípio estruturante deste tipo de escalas é o de que as respostas implicam claramente uma *simetria* de níveis ao redor da categoria central e de que os níveis de 1 a 5 correspondem a intervalos e não a pontos de uma escala contínua.

Foi pedido aos educadores que avaliassem as 24 Competências, colocando um "X" na coluna que correspondesse á sua opinião. Foi dada a seguinte informação adicional: *Os pontos 4 e 5 da escala significam que a Supervisão tem tido uma influência, respetivamente, Muito ou MUITÍSSIMO Positiva no desenvolvimento das competências. Os pontos 1 e 2 significam que a Supervisão não tem contribuído, respetivamente, em Nada ou Pouco para este desenvolvimento. O ponto 3 significa que têm dúvidas quanto à avaliação a atribuir.*

A decisão sobre o sentido deste termo médio justifica-se porque o respondente podia optar por duas posições claramente positivas (4 e 5) e duas claramente negativas (1 e 2). Assim, a posição (3) aparece como intermédia entendida como uma dificuldade em posicionar o seu juízo de valor.

A determinação das *dificuldades sentidas na atividade docente e as sugestões de melhoria* foram determinadas através de duas questões abertas, cuja análise indutiva do conteúdo (adiante explicitada) determinou dois Sistemas de Categorias distintos. Estas

duas questões foram deixadas, propositadamente, para o final do questionário, que se iniciou com as questões mais simples e fáceis de responder.

5.2. Validação do Questionário e Metodologia de Aplicação

Antes de ser aplicado ao seu público-alvo, o questionário foi testado em educadores de infância a exercer em STP, com três aplicações sucessivas. Nesta testagem foram detetadas algumas imprecisões ortográficas, e algumas formulações pouco claras para os respondentes. Após a testagem o questionário ainda passou pela análise de um especialista em educação.

Os questionários foram distribuídos aos educadores nos seus locais de trabalho e nas Reuniões de Preparação Metodológica pelo próprio investigador, que lhes explicou, de forma clara, os objetivos do trabalho de investigação e a importância da sua colaboração para o sucesso desta investigação, sendo sugerido que os educadores lessem, com atenção, todas as questões e que respondessem de acordo com a sua opinião. A todos os educadores foi feito um agradecimento pela sua colaboração. O questionário foi entregue a cada educador e respondido na presença do investigador disponibilizando-se para responder a todas as dúvidas.

Foi afirmada, várias vezes, a confidencialidade das respostas. Após preenchidos, os questionários foram recolhidos pelo investigador.

6 - TRATAMENTO DE DADOS

6.1 - Análise Quantitativa

Após a recolha dos questionários em papel, procedemos ao seu tratamento, começando por inserir todas respostas às perguntas numa folha de cálculo *Excel*, com vista ao tratamento das respostas fechadas. Embora a folha de cálculo não tenha sido originalmente concebida para a elaboração de tratamentos estatísticos, a verdade é que a mesma permite calcular medidas estatísticas e representar dados em figuras de vários tipos, alguns visualmente bastante apelativas.

Inicialmente foi elaborada a caracterização dos respondentes, através de Frequências, Médias e Percentagens, segundo o *género*, a *idade*, o *local de trabalho*, o

tempo de serviço e a situação profissional, a forma como se deslocam para a escola, a formação profissional.

A análise dos valores resultantes da aplicação da escala de Likert respeitou o facto de se tratar de escala de intervalos, obrigando a que o somatório da opinião dos educadores em cada ponto da escala fosse convertido em percentagem e seguisse a seguinte ordem de análise:

Primeiro: Verificar a expressão dos intervalos extremos da escala (1 e 5) por representarem as opiniões mais negativas (*As Visitas dos Orientadores e Inspetores em Nada me ajudaram a melhorar as minhas Competências Profissionais*) ou mais positivas (*As Visitas dos Orientadores e Inspetores Ajudaram-me Muitíssimo a melhorar as Competências Profissionais*)

Segundo: Considerar os valores do ponto intermédio (3) para constatar o grau de indecisão que os educadores tiveram, ao avaliarem a influência das visitas em cada uma das competências.

Terceiro: Somar os valores dos intervalos 1 e 2 e compará-lo com os dos intervalos 4 e 5, por permitir o confronto das avaliações díspares globais.

6.2 - Análise Qualitativa

A opção por uma análise qualitativa do conteúdo foi suportada pelas propostas de Bardin (1977) e Mucchielli, R. (1979) que recomendam que a documentação seja precedida de uma primeira leitura de todas as respostas, designada por *leitura flutuante*.

Após esta leitura, procedeu-se à escrita de todas as questões para, seguidamente, procedermos à sua análise.

Assim, apresentam-se as várias etapas que constituíram a análise indutiva de conteúdo:

1. Recolha e organização dos questionários;
2. Leitura das respostas;
3. Isolamento e listagem total das Unidades Mínimas de Informação, expressas nas respostas dos professores. Procurou-se ser o mais fiel possível ao discurso dos respondentes.
4. Categorização;
5. Classificação das unidades de registo em categorias e subcategorias;
6. Interpretação dos resultados.

Apresentamos, em Anexo, os vários Sistemas de Categorização construídos de forma Indutiva: **Anexo 1** (Questionário); **Anexo 2** (Sistema de Classificação das Áreas da Formação Contínua), (Sistema de Classificação das Vantagens das RPM para a Atividade Docente), (Sistema de Classificação dos Contributos das RPM para a Atividade Docente), **Anexo 3** (Sistema de Classificação Problemas Levados para a Atividade Docente), **Anexo 4** (Sistema de Classificação da Justificação sobre o Impacto das RPM na Prática Educativa), **Anexo 5** (Sistema de Classificação da Metodologia de Discussão nas RPM), **Anexo 6** (Sistema de Classificação das Dificuldades Sentidas e Sugestões de Melhoria da Atividade Docente) (Sistema de Classificação das Sugestões de Melhoria)

7 - LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Tivemos de superar algumas dificuldades na recolha de dados. Pelo facto de estarmos em Portugal e termos decidido estudar a opinião dos próprios intervenientes no processo de Supervisão Pedagógica, tivemos de nos deslocar a São Tomé e Príncipe por duas vezes. Na primeira, em que validamos o questionário a aplicar, fomos confrontados com barreiras incomprensíveis por parte da responsável pelo Setor Pré-Escolar da Divisão do Ensino Básico que, não só protelou a autorização para nos deslocarmos aos jardins de Infância, como deu indicações pessoais a alguns educadores para não facilitarem a recolha de dados.

Por isso tivemos de realizar a recolha sem a devida autorização, o que foi compensado pela total disponibilidade dos educadores em colaborarem, de que resultou uma percentagem de respostas de quase 100% da população de educadores, quer na primeira quer na segunda fase de recolha.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA POPULAÇÃO

1.1. Idade

(A margem de variação da idade dos educadores é grande e a maioria situa-se entre os 31 e 50 anos. Reflete a irregularidade do investimento na formação inicial)

Num universo de 60 (sessenta) educadores foram questionados 45 (quarenta e cinco), 43 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, que trabalham em jardins de infância localizados em zonas diferenciadas do País. Como veremos adiante, os locais de trabalho situam-se não só em zonas urbanas como em zonas rurais e mistas. Acrescenta-se, ainda, que a idade e tempos de serviço são muito heterogéneos bem como a formação inicial. Estas características atribuem à população estudada o carácter de representatividade face ao universo dos educadores.

Quadro nº 2 Distribuição Etária da População

Idade em Anos	20 a 25	26 a 30	31 a 35	36 a 40	41 a 45	46 a 50	51 a 55	56 a 60	61 a 65	66 a 70
N	1	3	14	0	3	11	7	6	0	1

A idade dos educadores está compreendida entre os 20 e os 70 anos, sendo que a maioria (31) não ultrapassa os 50 anos. Os escalões 31/35 anos e 46/50 são os que registam maior número de educadores. Verifica-se uma irregularidade no número de educadores nos diversos escalões de 5 anos de idade.

Estes dados resultam do facto de terem havido períodos de tempo de cinco a dez anos em que o investimento na formação de educadores foi menor a que se seguiram períodos em que se apostou mais nesta formação, o que é revelador de uma irregularidade quanto ao investimento na formação para as primeiras idades. Com efeito houve períodos de tempo em que as escolas de formação de educadores interromperam a sua atividade.

Os dados do INE (2012) apontam para um número de crianças com tendência a aumentar em STP, a par de um índice baixo de mortalidade infantil, fruto de melhorias no Sistema de Saúde. É urgente inverter este padrão do passado que está patente no quadro 2 criando um sistema de formação de educadores e professores estável e de qualidade.

1.2. Locus de Pesquisa

(A recolha de dados foi feita em contextos diversificados)

A pesquisa foi feita em 11 jardins de infância englobando meio rural e urbano.

O quadro nº3 apresenta o nome dos jardins e nº de educadores questionados, e ainda o local. Como se constata foram abrangidos jardins da capital e de outros centros urbanos como Trindade e Neves, zonas semirrurais e arredores urbanos.

Quadro nº 3 Jardins de Infância Envolvidos no Estudo

Nº Educ	Jardim de Infância	Local
9	Jardim de Infância Olof Palme	Trindade
8	Jardim das Madres Canossianas	São Tomé (Capital)
5	Jardim Tartaruga	São Tomé (Capital)
4	Jardim Pôr do Sol	Neves
4	Jardim Alda da Graça do E.S	Pantufo (Rural)
3	Jardim Páscoa de Carvalho	São Tomé (Capital)
3	Jardim de Infância Porcelana	Água Grande
3	Jardim de Infância 1º de Maio	O Quê Del Rei (arredores de S.Tomé)
2	Jardim Mina Anzu	Madre Deus (arredores de S. Tomé)
1	Esc Básica Integrada da Vila Fernanda	Riboque (arredores de S. Tomé)
1	Creche Quinta das Palmeiras	Arredores da Trindade

Esta variedade de locais de pesquisa confere aos dados recolhidos maior credibilidade na medida em que as conclusões se aproximam da generalidade das opiniões dos educadores do país. Esta heterogeneidade de locais aliada ainda ao facto de termos inquirido a quase totalidade dos educadores (60), confirma que os dados recolhidos espelham a população dos educadores de S.T.P. Pudemos, ainda, constatar que estes educadores habitam em média a 5,8 Km dos locais de trabalho, deslocando-se de formas muito variadas (a pé, mota, carro) concluindo que estão familiarizados com a cultura local onde os jardins de infância estão inseridos.

1.3. Tempo de Serviço dos Educadores

(A descontinuidade da Formação Inicial afeta o equilíbrio do tempo de serviço dos educadores)

O quadro nº4 apresenta-nos a média de tempo de serviço e de jardins em que trabalharam.

Constata-se que a média que os educadores de idades compreendidas dos 35 aos 68 de idade apresentam uma média de tempo de serviço de 25,5 anos contra 6,4 anos dos educadores até aos 34 anos o que parece uma diferença demasiado elevada que não terá uma justificação apenas na idade dos educadores, mas, mais uma vez, na descontinuidade da formação inicial dos educadores em S.T.P.

Quadro nº4 Tempo de Serviço da População

Educadores com tempo serviço até 34 anos idade (Média)	6,4 Anos
Educadores com tempo serviço de 35 a 68 anos idade (Média)	25,5 Anos
Nº Médio de Jardins em que trabalhou	4,4

Os educadores referiram terem trabalhado em média em 4,4 jardins. Este dado parece-nos ser um indicador de estabilidade e permanência nos seus locais de trabalho, considerando que estamos face a uma população com uma grande variação dos valores de idade (entre 20 e 70 anos).

Quando um educador é constantemente transferido para outro local de serviço, muitas vezes desmotiva-se e perde empenho, e por isso é uma mais valia para a qualidade do seu trabalho não variar muito de local de trabalho na medida em que fica mais familiarizado não só com a instituição como com o contexto social em que se insere o que permite melhor desempenho das suas tarefas.

1.4. Situação Profissional

(Não tem havido uma progressão na carreira. A maioria dos educadores situa-se nos escalões profissionais mais baixos)

A *situação profissional* dos educadores (quadro nº 5) revela que estamos perante uma classe profissional que ocupa, em grande parte, os escalões mais baixos, não obstante termos constatado uma média de idade elevada. Este dado deve-se ao facto de grande parte dos educadores ter iniciado a profissão sem a habilitação própria, desempenhando, durante largos anos, as funções de auxiliar de educação. Só recentemente puderam adquirir a habilitação de educadores de infância através de cursos de promoção.

Quadro nº 5 Situação Profissional

Técnico Sup 3ª	Técnico adj 1ª	Técnico adj 2ª	Técnico adj 3ª
8	9	2	25

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

2.1. Formação Inicial

(A Formação Inicial dos educadores é homogénea)

Dos 43 educadores que responderam à pergunta sobre as características da sua formação profissional, 32 afirmaram possuir uma *formação inicial* em educação de infância (Quadro nº 6) e 10 um *Curso de Promoção* (Quadro nº7).

Quadro nº 6 Frequência de Formação Inicial Educadores Infância

N	Nome Esc Form	Duração Curso
32	16 na EFOPE	2,9
	11 no Centro Ped Didático	Não referiram
	2 na Esc. Form Educa	Não referiram
	1 na Esc de Edu. Do C.I Cuba	Não referiram

A maior parte dos que referiram formação inicial (29) realizaram os estudos no País na EFOPE, CPD e Escola de Formação de Educadores. Apenas 1 frequentou um curso no estrangeiro (Cuba). A duração dos cursos foi de 3 anos.

Quadro nº 7 Frequência de Curso Promoção

N	Nome Escola Formação	Duração Curso
10	5 na EFOPE	1 a 1.5 anos (2005)
	3 no CPD	Não referiram
	2 na Esc Viana da Mota	Não referiram

Dez educadores fizeram cursos de promoção com a duração de 1 a 1.5 anos nas mesmas instituições frequentadas pelas colegas referidas anteriormente.

Apenas uma educadora referiu ter outra formação inicial de 2.5 anos não tendo especificado a entidade formadora.

Conclui-se que os educadores por nós inquiridos possuem uma homogeneidade de formação por terem frequentado em grande parte as mesmas escolas de formação no País,

o que poderá resultar na adoção de currículos idênticos e processos semelhantes de os pôr em prática.

Este facto poderá ser positivo se se considerar como bom a uniformização da educação pré-escolar no País, mas pode limitar os processos de inovação por não haver um confronto de perspetivas educativas. As *reuniões de preparação metodológica* beneficiariam desta heterogeneidade tornando-se mais dinâmicas.

2.2. Formação Contínua

2.2.1 Entidades Responsáveis pela Formação Contínua

(O Ministério da Educação representa metade da oferta formativa!)

O quadro nº 8 revela que durante todo o período considerado no nosso estudo registaram-se 36 ações de formação diferenciadas correspondendo a igual número de Entidades Formadoras diferenciadas:

Quadro nº 8 - Participação das Entidades Formadoras na Formação Contínua dos Educadores

Nº Ações Formação Diferenciadas	Entidade Formadora
17	MEF
3	M. da Saúde
3	UNICEF
3	ALISEI
3	ONG FONG
2	"P.A.M"
2	Cruz Vermelha
2	Dir. Jardim Pôr do Sol
1	Escola Técnica
Total: 36	

As entidades formadoras que participaram nas ações de formação, não se limitam ao Ministério de Educação. Outras, como Ministério da Saúde, UNICEF, ALISEI, ONG FONG, PAM, Cruz Vermelha, Direção do Jardim Pôr do Sol e a Escola Técnica, também desenvolveram esforços de qualificação dos educadores, apesar de se verificar uma descoordenação quanto a temas e prioridades, dado o número tão diversificado de Entidades que apresentaram propostas de formação.

Verifica-se também que há uma distribuição equitativa entre o número de ações da responsabilidade do Ministério da Educação (17) e o somatório das restantes entidades formadoras (19). Isto significa que o MEF teve uma participação relativamente

considerável, dado que desenvolveu quase tantas ações como as que foram dinamizadas pelas restantes entidades juntas.

Mais uma vez podemos afirmar que, não obstante ser importante que outras instituições participem na formação dos educadores, o MEF deverá ter um papel preponderante nesta tarefa, porque pode garantir um maior controlo das temáticas a desenvolver e um maior conhecimento das dificuldades efetivas dos educadores de infância.

2.2.2 Duração da Formação Contínua

(A duração da Formação Contínua tem sido muito baixa!)

O Quadro n.º 9 refere-se à duração da formação contínua, apresentando valores de formação em dias, em escalões de 5 em 5 anos iniciando em 1985 até a 2012.

Quadro n.º 9 Duração Formação Contínua dos Educadores

Ano Formação Escalões 5 em 5 anos	Duração em dias	Nº de Educadores em exercício de 1985 a 2012	Média Dias Formação por educador em cada 5 anos
1985 / 1990	26	23	1,13
1991 / 1995	0	23	0
1996 / 2000	95	26	3,65
2001 / 2005	226	40	5,65
2006 / 2010	132	40	3,3
2010 / 2012	45	45	1
Ações sem Discriminar o Ano	114		
Total Dias Form Contínua	638		

Os valores da duração, em dias, correspondem ao somatório do número de dias que cada um dos educadores referiu, quando respondeu à questão sobre a duração das ações de formação que frequentou.

Note-se que, em 1985 e 1990 nesse escalão, apenas uma parte dos educadores (23) poderiam ter respondido, dado que os restantes educadores ainda não exerciam a atividade profissional.

A partir de 2001 a quase totalidade dos educadores da nossa população pôde fazê-lo, o que explica que o número de dias de formação nos escalões fosse crescendo sucessivamente, dado que um maior número de educadores pôde responder.

No entanto, este número de dias de formação não depende apenas de haver maior número de educadores a exercer, porque estão dependentes da oferta que as diversas entidades formadoras foram fazendo, incluindo o Ministério da Educação. Ao longo dos tempos houve momentos em que a dinâmica das entidades foi diferente, havendo mesmo períodos de total estagnação, como é o caso do quinquénio 1991/95, em que nenhuma ação de formação é referida.

Outro período em que se verificou decréscimo da dinâmica formativa é o do escalão 2006/2010 em que são registadas 132 horas, sensivelmente metade do número de horas referidas entre 2001/2005 (226).

Ora a explicação para esse dado, analisando a base de dados, poderá estar relacionada com uma menor oferta do Ministério de Educação em ações de formação contínua no período 2006/2010, contrariamente ao período anterior, em que o Ministério de Educação aparece com maior relevância na oferta de ações de formação.

Por outro lado, continuam a surgir ações de formação a cargo de instituições, ONGs e outras, o que é sempre importante porque a participação de diversas entidades pode enriquecer as temáticas abordadas nas ações de formação. No entanto, se não devermos esperar que seja o Ministério da Educação o único responsável pela oferta formativa, também é verdade que a este cabe a coordenação das propostas apresentadas aos professores, para evitar que o currículo da formação contínua surja desgarrado e pouco adequado às necessidades dos educadores e professores.

Mesmo considerando que, em 114 ações de formação (um quinto do total), os educadores não referiram o ano em que elas ocorreram, o quadro nº 9 é esclarecedor quanto à baixíssima duração da formação contínua a que os educadores foram submetidos. Houve um período de 5 anos em que os educadores tiveram zero (0) dias de formação, sendo o valor máximo registado de 5,65 dias (cinco vírgula sessenta e cinco) o que representa pouco mais de um dia dedicado à FC em cada ano.

Contudo, consideramos importante que o Ministério de Educação não se demita da promoção do desenvolvimento profissional dos educadores e parece-nos cada vez mais o urgente que venha a ser considerada a criação de uma estrutura de supervisão pedagógica da responsabilidade do Ministério de Educação, com características de apoio ao desenvolvimento profissional dos educadores, sediada onde se achar mais conveniente, que seria responsável pela constante avaliação das necessidades dos educadores e uma consequente proposta de ações de formação dirigida às necessidades inventariadas.

2.2.3 Conteúdos da Formação Contínua

(A Formação Contínua tem privilegiado a formação geral em detrimento da formação curricular específica)

O quadro nº 10 refere-se à componente qualitativa da formação contínua que os educadores referiram. Essa componente qualitativa está expressa nos conteúdos em que os educadores realizaram a formação.

Quadro Nº 10 - Peso da formação geral e específica na formação contínua recebida pelos educadores

TEMAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA	CONTEÚDOS
1. Formação Curricular Específica / Currículo Formal	6 Domínio da Lógica Matemática; 2 Domínio da Abordagem Oral e Escrita; 1 Conhecimento do mundo;
	3 Domínio Psico Motor / Expressão Motora 2 Expressão Dramática 2 D. Expressão Plástica; 1 Educação Musical;
	2 Formação sobre Crianças com deficiência;
	1 Edu. Moral
2. Formação Geral	PEDAGOGIA E DIDÁTICA GERAL 8 Noções Básicas de Pedagogia 4 Construção de Materiais Didáticos; 3 Capacitação de Educadores 1 Ciclos de projetos; 1 Projetos Educativos; 1 Currículo do Pré- Escolar; 1 Novos currículos; 1 Atualização dos Educadores de Infância
	SAÚDE 4 Noções Básicas de Saúde; 1 Saúde de Infância; 1 Educação Sanitária; 1 Saúde Oral, Visão, Audi, 1 Medicina Preventiva; 1 Socorrismo; 1 Luta Contra Sida; 1 Saúde para Todos; 1 Lavagem das Mãos; 1 Saúde e Alimentação 1 Nutrição;
	1 Iniciativas Comunitárias; 1 Voluntariado; 1 Formação Pessoal;
	4 Noções Básicas de Organização. Gestão Escolar 1 Liderança 1 Tutoria
	Estatística; 2 Informática

Decidimos considerar, por um lado, os conteúdos que se referiam à *formação curricular específica (currículo formal)* e por outro lado os que incidiram sobre a

formação geral de modo percebermos as prioridades que as entidades formadoras consideram atendendo a que a decisão sobre os conteúdos das ações de formação é da responsabilidade dessas entidades, sem uma eficaz avaliação das necessidades dos educadores. Os conteúdos referidos são precedidos de um número que representa as vezes que essa ação foi referida.

Considerando a expressão geral dos conteúdos verifica-se desde de já que há um predomínio das ações de formação dirigidas a formação geral, não só no nº de ações que foram referidas como também no nº de horas despendidas para essa formação.

Pensamos que deveria haver um maior equilíbrio entre os conteúdos referentes a formação específica e os da formação geral. É evidente que a formação geral pode ser importante, mas acreditamos que os educadores estariam interessados em continuar a sua formação continua sobre temas específicos, sobre temas do domínio do currículo específico.

Pelo menos deveria haver um equilíbrio entre os dois grupos de conteúdos de formação. Observando o conteúdo da formação curricular específica, verifica-se que o domínio da *matemática* foi referido mais vezes. Este é um dado que nos parece semelhante as outras situações, inclusive dos outros países nomeadamente em Portugal, mas o *domínio da abordagem oral e escrita e do conhecimento do mundo*, que normalmente representam um investimento maior na formação, não se diferenciam dos demais domínios curriculares específicos.

Os *domínios psicomotores, dramáticos e a expressão plástica* surgem com algum peso, mas a *educação musical* é referida apenas uma vez. Apenas duas ações de formação foram referidas sobre a *problemática das crianças com deficiências*.

Parece-nos demasiado pobre esta oferta que foi sendo feita ao longo dos anos, considerando que foram referidas por uma população de 45 educadores que, nalguns casos, têm 30 ou mais anos de serviço, o que revela um investimento muito baixo na formação dos educadores de infância em S. Tomé.

A *formação geral* está dividida em questões de ordem geral, como as *noções básicas de pedagogia referidas 8 vezes*, a problemática dos *projetos*, dos *ciclos de projetos* e de *projetos educativos*, a *formação geral para os novos currículos*, é também relevante a *construção de materiais didáticos* porque acreditamos que é um investimento importante a fazer em S. Tomé e Príncipe, nomeadamente onde são escassos os materiais que são utilizados no dia a dia curricular.

Outro grupo de ações de formação geral são os que referem a *saúde, a saúde de infância e as noções gerais da saúde, educação sanitária aspetos da saúde oral, visão e outros*, mas também, aspetos de *medicina preventiva, socorrismo, luta contra a sida, saúde para todos, lavagem das mãos, saúde e alimentação e nutrição*.

Parece-nos que a saúde tem representado uma preocupação elevada nas preocupações dos educadores de infância. É também de notar uma referência a iniciativa no domínio do *voluntariado, das iniciativas comunitárias e da formação pessoal*. São referidos aspetos como as *noções básicas da organização e gestão escolar e aspetos de liderança* e uma referência a uma formação em *tutoria, estatística e informática*.

Verifica-se que a formação geral é um domínio sobre o qual tem sido feito um investimento bastante grande, de certa forma exagerado quando comparado com o domínio curricular específico. Quanto a nós deverá haver, em futuros programas de ação formação contínua, um investimento maior em domínios específicos do currículo formal.

3. REUNIÕES DE PREPARAÇÃO METODOLÓGICA (RPM) NA ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA

3.1. Organização e Funcionamento das RPM

(As RPM têm uma duração de 4 horas, decorrem com regularidade, envolvem entre 1 a 5 Jardins de Infância diferentes e os educadores são incentivados a levarem problemas para discussão.)

As RPM constituem um aspeto distintivo do Sistema Educativo em STP. Ocorrem quinzenalmente com o objetivo de planear as atividades educativas para um período de 15 dias, mas constituem momentos importantes para o debate de problemas pedagógicos e organizativos e promovem a coerência das práticas educativas entre as instituições de ensino. Realizam-se nos vários níveis do Sistema Educativo, mas, conforme as particularidades de cada um dos níveis, assim assumem características próprias.

Através da voz dos educadores pudemos perceber como se caracterizam no nível pré-escolar.

Quanto ao número de Jardins de Infância que as RPM envolvem, 21 dos educadores questionados afirmam que já têm participado em reuniões constituídas apenas por 1 Jardim, enquanto que os restantes têm tido a experiência de reunirem com 2, 3, 4 e 5 Jardins de Infância diferentes.

Constata-se que há bastante diversidade na constituição das RPM devido, por certo, a fatores contextuais, mas seria desejável que a situação mais frequente fosse aquela que envolvesse mais instituições, pela riqueza que esta diversidade trará ao debate de problemas educativos e à procura de soluções.

A duração das RPM é de 4 horas, dirigidas por um dos Coordenadores de Jardim de Infância.

O Coordenador pede para trazerem duvidas e problemas?

Sim	Não	As vezes
90.7	0	9.3

As Dúvidas e Problemas são debatidos na RPM?

Nunca	Poucas Vezes	Muitas vezes	Sempre
0	0	22.7	72.7

A quase totalidade dos educadores (90,7%) diz que são os próprios coordenadores que lhes pedem para trazerem problemas para a reunião e que muitas das vezes (22,7%) ou sempre (72,7%) as dúvidas são debatidas.

3.2. Metodologia de Discussão Sobre Problemas da Prática Educativa

(O ambiente de discussão é democrático, colaborativo e amigável, predominado a troca de experiências em que prevalece o consenso entre os educadores. O Coordenador da RPM dirige, e catalisa o trabalho exemplificando, quando necessário.)

Ambiente da Discussão:

Apesar das RPM terem como principal objetivo realizar o Planeamento Quinzenal, durante os trabalhos são discutidos os problemas e dúvidas, que ocorrem na prática profissional quotidiana. Procuramos saber o modo como essa discussão se processa. Os dados foram recolhidos através de perguntas abertas, cujas respostas foram sujeitas a análise indutiva de conteúdo (Sistema de Classificação no Anexo 5).

No que concerne ao ambiente em que a discussão se processa nas RPM, apenas um educador refere que é feita por *processos diretivos e passivos*, enquanto os restantes classificam o ambiente como *democrático, colaborativo e amigável*, predominando uma *boa relação humana com troca de experiências*. Pode concluir-se que este ambiente está próximo do clima organizacional desejável para a Formação de Adultos, a que aludimos no capítulo da Pesquisa Bibliográfica, e que se deve basear em *Aprendizagens*

Significativas, em Aprendizagens Voluntárias, na Diferenciação e Individualização, na Confiança e Reciprocidade.

Papel dos Educadores na Discussão:

Num ambiente democrático, colaborativo e dialogante, os educadores afirmam que *a discussão é feita com objetivo de chegar a um acordo, consenso, para o melhoramento uma conclusão que é feita em coletivo, em conjunto para chegar a um entendimento e tirar dúvidas sendo que todos contribuem para a resolução dos problemas, em que cada um expõe a sua dúvida e dá o seu ponto de vista, parecer, e a sua opinião para que os assuntos sejam discutidos entre nós até encontrarmos uma solução viável.* O ambiente criado nesta discussão desenvolve relações na base de princípios humanistas referidos por Galinha, S. A (2010a) e Duarte, C.V. & Galinha, S.A. (2010) revitalizando o pensamento de João dos Santos e Paulo Freire.

O testemunho destes educadores evidencia a subordinação dos processos de formação à educação para a cidadania, como motor principal de uma mudança pessoal no quadro da formação de profissionais, nos mais diversos domínios (Galinha, S. A. 2010 b), para além de afirmar as RPM como instrumentos importantes de apoio e formação, e não apenas meras reuniões passivas em que seriam debitadas ordens e soluções.

Considerando o ambiente organizativo poderemos dizer que as RPM se situam na confluência dos Cenários Psicopedagógico, Reflexivo e Dialógico. Seria interessante que o Programa de Supervisão, a implementar em STP, pudesse inscrever nos seus objetivos operacionais a tomada de consciência, por parte dos coordenadores das RPM, das características da sua gestão, levando-os a conhecer os Cenários de Supervisão que, de uma forma intuitiva, já aplicam.

Papel da Coordenadora e Metodologia da Discussão:

Os educadores referiram que a reunião segue um roteiro em que *primeiro a Coordenadora realiza uma exposição, seguindo-se uma discussão entre os colegas em que a Coordenadora procura esclarecer e tirar dúvidas.* Nesta fase a *Coordenadora participa com os colegas e cria condições para ajuda mútua entre todos.* Por vezes, para melhor esclarecimento, procede-se à *exemplificando dos conteúdos em questão e à demonstração das atividades.*

3.3. Problemas do Domínio Curricular Discutidos nas RPM

(As temáticas discutidas nas RPMs são muito variadas quanto á abrangência e conteúdo e refletem as dificuldades de um quotidiano pedagógico)

Quisemos saber qual a situação relativa aos problemas que os educadores levam para as reuniões das RPM. Estas reuniões são apenas meios de organizar o planeamento quinzenal, mas também, momentos de discussão dos problemas com que os educadores se deparam no dia a dia. Para o estudo desta questão, elaboramos uma pergunta aberta em que perguntamos aos educadores se levavam questões do seu dia a dia para as RPM e sobre que assuntos.

O estudo das respostas foi feito através de uma análise de conteúdo indutiva e a listagem e categorização das unidades mínimas de informação fizeram surgir os principais problemas em debate (quadro nº 11).

Constata-se que é referida uma grande variedade de assuntos no domínio curricular geral, nomeadamente, a *pedagogia ou didática geral, os problemas de aprendizagem, as questões de indisciplina, a compreensão do programa, os conhecimentos relativos ao planeamento*, que envolvem a *escolha das estratégias, das atividades, dos meios materiais de ensino e didáticos*, e também questões relacionadas com a *avaliação dos alunos*, enquanto que no domínio curricular específico a abrangência de temas já não é tão grande, ao referirem a *aprendizagem ou emergência da matemática nas crianças, a expressão musical e expressão plástica*, conteúdos em que os educadores sentem dificuldades no seu dia a dia.

Quanto à *pedagogia e didática geral* as questões levantadas são relativas às *dificuldades na execução dos currículos e implementação do programa*. São referidos *assuntos pedagógicos de ordem geral*, especificamente, a questão dos *cabeçalhos nos trabalhos das crianças*.

Quadro N° 11 Problemas do Domínio Curricular Discutidos nas RPM

Categoria	Temas discutidos nas RPM
Pedagogia ou Didática geral	Dificuldades na execução dos currículos Colocação de cabeçalhos nos trabalhos das crianças Métodos para melhor assimilação Lógica Matemática Domínio da Lógica Matemática Assuntos pedagógicos gerais
Problemas de Aprendizagem	Conteúdos que as crianças não assimilam bem
Indisciplina	Como lidar com crianças agressivas
Compreensão Programas	3 Programa
Planear	9 Objetivos Específicos e Gerais 3. Elaboração do plano diário Plano Quinzenal Melhor estrutura de plano Atividade plástica no último tempo
Estratégias / Atividades	7. Novas estratégias e Atividades 3. Expressão Musical, Canções 2 Atividades de Expressão Plástica
Meios e Materiais de Ensino/ Didáticos	Como implementar o plano a nível dos materiais Falta de materiais didáticos
Avaliação	2 Aproveitamento das crianças

Esta questão dos *cabeçalhos* surge porque tem havido opiniões divergentes por parte dos supervisores quanto a escrever-se, ou não, nos desenhos das crianças aquilo que elas desenharam. Há educadores que recebem orientações de que não se deve escrever nada nos desenhos, enquanto que outros são orientados para que o façam.

A maior parte dos educadores acha que é útil acrescentar informação aos desenhos para que os pais consigam perceber o que os seus filhos desenharam, visto que, nestas idades, as crianças nem sempre são capazes de reproduzir o real com clareza.

A *indisciplina* é um problema referido por esses profissionais preocupados, sobretudo, com a *agressividade* das crianças. É uma temática que atravessa todos os níveis de ensino, em particular quando o número elevado de crianças por sala faz sobressair ainda mais a preocupação dos educadores.

Quanto ao *Planeamento*, sobressaem as questões do *Programa*, da *definição dos objetivos específicos e gerais*, da *elaboração do plano diário e do plano quinzenal* que é discutido nas RPM. A maior preocupação prende-se com a questão de *como transformar o plano quinzenal em planos diários*.

O esclarecimento sobre *novas estratégias e atividades* e sobre o *uso dos materiais didáticos* relacionados com os planeamentos quinzenais, são assuntos discutidos nas RPM.

Quanto à temática da *avaliação*, é sublinhada a dificuldade em *avaliar o aproveitamento ou as aprendizagens das crianças* na idade pré-escolar, o que se compreende por ser uma questão sensível neste nível de ensino, onde a maior parte das aprendizagens eclodem de forma emergente, o que torna difícil a sua observação e classificação.

Acreditamos ser este um assunto que merece ser alvo de formação contínua, organizada em programas adequados às dificuldades reais e ao contexto específico em que os educadores exercem.

3.4. Impacto das RPM na Prática Educativa

(As RPMs têm bastante impacto na prática educativa, são excelentes momentos de Formação Contínua, contribuem para a partilha de saberes e experiências, esclarecimento de dúvidas, melhoria do trabalho docente, e inovação das práticas)

O estudo das RPM não ficaria completo se não procurássemos saber a opinião dos educadores quanto ao impacto que estas têm na sua prática educativa. Na análise anterior pudemos constatar que estas reuniões se realizam em ambiente francamente positivo, predominando processos ativos de discussão, o que levará a prever que se traduzem em momentos ricos de aprendizagem e de suporte concreto da prática educativa que realizam entre cada reunião. Como verificámos não se trata apenas de momentos de realização dos planeamentos quinzenais, pois são ocasiões únicas de troca de experiências e soluções.

Não se trata apenas de harmonizar as práticas nos diversos jardins de infância do País, mas também de promover aprendizagens dos educadores, o que compensa a falta de Programas de Formação Contínua adequados.

Assim, quando questionamos os educadores sobre a contribuição das RPM para a melhoria da prática educativa (quadro nº 12), apenas 2,1 % considera que têm *Pouco* impacto. A larga maioria (97,9%) avalia como Muito e MUITÍSSIMO positivo o impacto nas suas práticas educativas.

Quadro nº 12 Contribuição das RPM para a melhoria da prática educativa

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
0	2.1	76.1	21.8

Questionados sobre as razões desta avaliação, a análise indutiva às suas respostas fez sobressair 6 grandes conjuntos de razões:

1. Porque promovem a *partilha de experiências, estratégias e sugestões* entre educadores de muitos assuntos ligados à atividade educativa resultando em aprendizagem entre colegas.
2. Porque há lugar ao esclarecimento de dúvidas.
3. Porque verificam que os seus alunos aprendem e participam melhor como resultado da melhoria das suas competências como educadores.
4. Porque promovem mais conhecimento.
5. Porque melhora o trabalho docente e as competências dos educadores referindo incrementos da sua eficácia e da prática educativa, a aquisição de ferramentas didáticas nomeadamente de canções, o esclarecimento sobre como proceder com as crianças para o seu desenvolvimento. Referem, ainda, consequências positivas na inovação das atividades, e na forma de encarar os problemas de ordem pedagógica do Jardim de Infância.
6. Porque promove a *ajuda à Planificação e Programação* do trabalho e dos conteúdos semanais e diários permitindo a *coordenação das atividades diárias* a realizar com as crianças.

O conteúdo das respostas confirma a ideia de que as RPM são mais do que um simples momento para realizar o Planeamento Quinzenal das atividades educativas. Afirmam-se como excelentes momentos de Formação Contínua dos educadores, sobretudo pela metodologia adotada, pelas atividades que se realizam, pelos efeitos positivos na partilha de saberes e experiências, no esclarecimento de dúvidas, na melhoria do trabalho docente, na aquisição de estratégias e ainda na inovação das práticas, resultando em incrementos no desenvolvimento das crianças.

Perante esta avaliação tão positiva dos educadores, concluímos que as RPM devem ser mantidas, pelo impacto que parece ter sobre o desenvolvimento de competências didáticas, por ser uma prática que caracteriza o sistema educativo de São Tomé e Príncipe e por constituir um dos indicadores positivos da sua organização educativa.

4. INFLUÊNCIA DAS VISITAS NA MELHORIA DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS EDUCADORES

(As visitas não têm a periodicidade e frequência desejável)

A Supervisão será um importante fator de desenvolvimento profissional, desde que permita uma reflexão sobre as práticas, num processo que combine a Avaliação e a Formação. Esta é a perspectiva que nos parece mais adequada para promover o desenvolvimento profissional dos educadores. Nos capítulos anteriores analisamos a situação em STP, caracterizando as práticas que são implementadas, dando relevo às Reuniões de Preparação Metodológica, ou de Planificação como também são chamadas.

Concluimos que é um dos aspetos a manter em STP, e acreditamos que, parte do sucesso das práticas dos educadores, se deve a estas Reuniões.

Para além destes encontros periódicos, os educadores recebem visitas de

**Quadro nº 13 Supervisão da prática. Total de Visitas
recebidas pelos educadores num ano letivo**

Feitas pelos Inspectores	Feitas pelos Metodólogos
51	49

Metodólogos, sem a periodicidade e frequência que seria desejável, como pudemos constatar.

O quadro nº 13 apresenta o número de visitas realizadas aos educadores durante um ano letivo. Constata-se que, tanto os Metodólogos como os Inspectores, fizeram o mesmo número de visitas e que em média, cada educador terá sido visitado apenas duas vezes num ano.

Quisemos saber qual a avaliação que os educadores fazem das visitas que recebem, tendo como referência uma lista de Competências Profissionais que definem, em pormenor, a prática educativa em educação de infância.

Estrutura Lógica das Competências Profissionais:

Para definição deste conjunto de competências fundamentamo-nos no estudo de Mesquita Guimarães e Rodrigues, T. (2014) que realizaram uma investigação sobre a realidade educativa de STP e nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância, tendo resultado um conjunto de 24 Competências que representam a expressão analítica do *desempenho profissional*.

No Questionário a lista de Competências foi distribuída de forma aleatória para não condicionar as respostas.

No entanto, na análise dos dados, para melhor compreensão do juízo dos educadores, agrupámos as Competências nas seguintes grandes Dimensões:

Planeamento: Planificar Atividades Educativas; Planificar Período Tempo Prolongado; Dinamizar passeios visitas

Estratégias educativas: Aprender novas estratégias educativas; Organização de grupo de crianças; Construção de Materiais Didáticos

Gestão dos Recursos Materiais: Montar, organizar, adaptar a sala às necessidades das crianças; Gerir escassez Materiais e recursos

Avaliação: Avaliar o desempenho das crianças; Compreender as dificuldades de aprendizagem das crianças; Avaliar nível aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Promoção do Desempenho e Desenvolvimento das Crianças: Saber corrigir desempenho crianças; Saber usar linguagem clara com as crianças; Motivar a Participação das Crianças; Ajudar a Criar e construir o seu conhecimento.

Gestão da disciplina: Prevenir e Resolver Problemas de Indisciplina

Individualização: Trabalhar com Grupo de Crianças com diferentes níveis de desenvolvimento; Tratar crianças de forma individualizada

Necessidades educativas especiais: Trabalhar com Crianças com necessidades educativas especiais.

Desenvolvimento social e cidadania: Educar para valores; Promover Desenvolvimento Social das crianças; Educar para a igualdade géneros

Cooperação: Trabalhar em equipa com colegas educadores

Relação escola família: Relacionar-se com pais de crianças

Os educadores responderam a perguntas fechadas atribuindo a sua avaliação na base de uma escala de likert em 5 pontos conforme as *Visitas* Influenciaram em *Nada (1)*; *Pouco (2)*; *Indeciso (3)*; *Muito (4)* e *Muitíssimo (5)*.

A Metodologia de Análise dos dados quantitativos respeita as características da escala de Likert de 5 pontos. Dado que é uma escala de intervalos, os dados foram tratados em frequências e percentagens. A escala adotada é simétrica, constituída por dois intervalos de avaliação negativa (1 e 2) e dois de avaliação positiva (4 e 5). O intervalo intermédio (3) destinava-se aos casos de indecisão quanto ao juízo a formular.

Para facilitar a interpretação dos dados das figuras que adiante se apresentam recordamos a metodologia de análise que foi descrita no capítulo da metodologia.

Lógica da Interpretação dos Dados:

Na interpretação dos valores seguimos a seguinte ordem de análise:

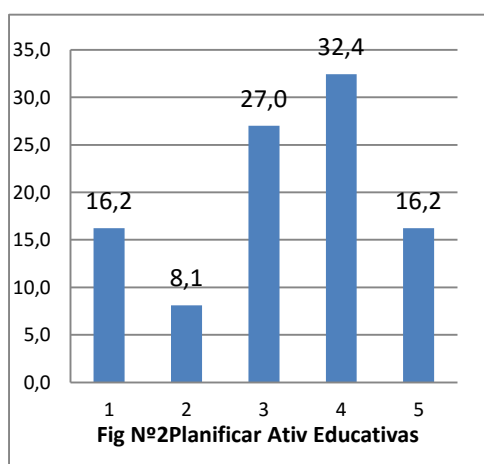
Primeiro: Verificar a expressão dos intervalos extremos da escala (1 e 5) por representarem as opiniões mais negativas (*As Visitas dos Orientadores e Inspetores em Nada me ajudaram a melhorar as minhas Competências Profissionais*) ou mais positivas (*As Visitas dos Orientadores e Inspetores Ajudaram-me Muitíssimo a melhorar as Competências Profissionais*)

Segundo: Considerar os valores do ponto intermédio (3) para constatar o grau de indecisão que os educadores tiveram, ao avaliarem a influência das visitas em cada uma das competências.

Terceiro: Somar os valores dos intervalos 1 e 2 e compará-lo com os dos intervalos 4 e 5, por permitir o confronto das avaliações globais.

4.1 Planeamento

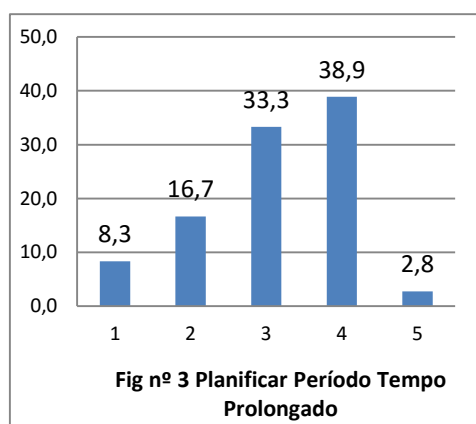
Os valores da Fig. nº2 indicam que (48.6%) dos educadores consideram as visitas, positivas no apoio ao processo de *Planeamento das Atividades Educativas*. Note-se que os educadores, neste campo do questionário, não estavam a avaliar as Reuniões de Preparação Metodológica mas apenas o papel dos Supervisores e Inspetores que deverão dar apoio nos jardins de infância.



No entanto, 24.3 % dos educadores não são desta opinião, ao classificarem de forma negativa o contributo das visitas que receberam. Apesar de haver um pendor positivo nesta avaliação, não podemos deixar de valorizar a opinião de um quarto dos educadores que estão insatisfeitos com o papel da supervisão, tanto mais que 27%, têm uma posição intermédia, o que pode revelar

alguma indecisão quanto ao juízo a formular. Não se pode concluir de uma forma categórica que os educadores tenham uma avaliação francamente positiva.

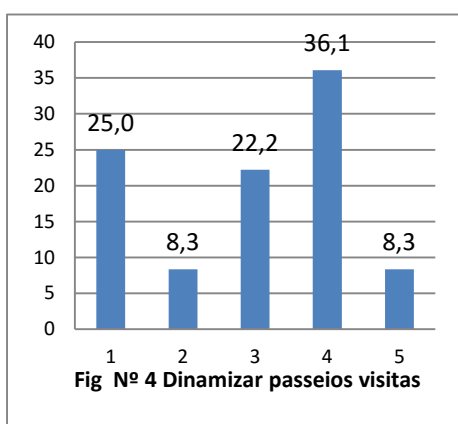
Quando analisamos os valores da opinião sobre a influência das visitas na capacidade de *Planear para Períodos de Tempo Prolongados* (fig. nº 3) percebe-se que



é mais elevado (8,3%) o valor daqueles que consideram que as Visitas em Nada os têm ajudado quando comparado com 2,8% dos que têm opinião contrária, acrescido ainda do valor elevado dos Indecisos (33,3%).

Poderemos concluir que se trata de uma avaliação moderadamente positiva (41,7%), em que uma parte dos educadores não se sente apoiado (25%), pelo que haverá muito a fazer neste conjunto de Competências Pedagógicas tão importantes para o processo educativo que configuram uma das funções didáticas mais complexas, a *planificação*, sem a qual se pode perder o sentido global da ação do professor. É certo que as RPM têm colmatado esta falta de apoio que os educadores manifestam, mas os Supervisores não se devem alhear de discutir com os educadores, in loco, os planos elaborados.

Na temática, *Dinamizar passeios e Visitas*, (fig. 4) regista-se uma avaliação positiva (44.4%) *contra* uma avaliação negativa de 33,3% e um valor de 22,2% de educadores indecisos. Apesar de, em termos globais, a avaliação ser ligeiramente positiva, é importante considerar que um quarto dos educadores (25%) considera que as visitas *em nada* os têm ajudado. Quando este número de educadores afirma, de modo tão



categorico, que não teve nenhuma ajuda por parte de Metodólogos e Inspetores, deveremos concluir que os *Passeios e Visitas* não são temas que mereçam ser discutidos nas visitas.

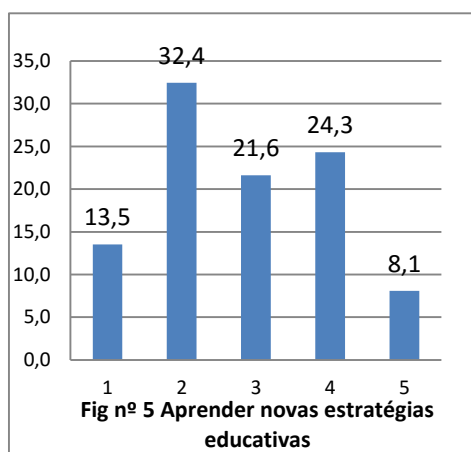
Em STP este tema traduz-se em visitas a outros Jardins de Infância, idas à praia e a certos locais que possam estar relacionados com assuntos que estejam a ser tratados, como é o caso das visitas ao mercado quando o tema da alimentação está a ser desenvolvido. Dado o número elevado de crianças por sala os *passeios* assumem dificuldades acrescidas, o

que obriga a que sejam muito bem planeadas, organizadas e controladas. Esta organização é feita com algum apoio das RPM, onde estão representados outros Jardins de Infância, mas tem sido um assunto

4.2. Estratégias Educativas

(Aprenderem novas estratégias educativas; Organização de grupo de crianças; Construção de Materiais Didáticos)

Contrariamente ao que se registou na avaliação das visitas para a ajuda ao *Planeamento de Atividades Educativas* (fig. nº2), no caso da aprendizagem *de novas estratégias educativa* (fig. nº 5) a Avaliação Negativa é elevada (45.9%) ou seja, os educadores consideram que as visitas não os têm ajudado a melhorar esta competência.

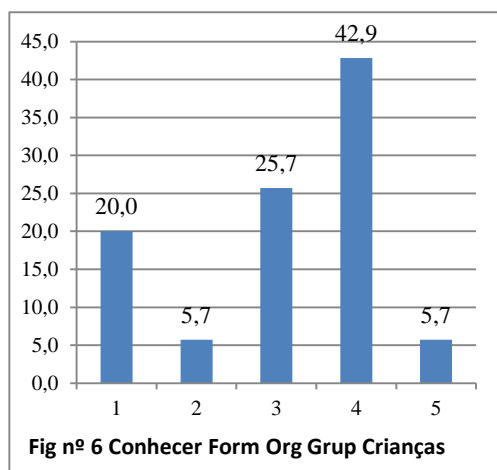


Esta opinião poderá dever-se ao facto de, muitas vezes, os metodólogos e inspetores assumirem uma função de carácter inspetivo *verificando, fiscalizando e vigiando*, em vez de promover a formação em contexto, discutindo sobre quais os aspetos que devem ser melhorados. Os feedbacks dos Metodólogos devem incidir sobre o desempenho dos educadores mas, igualmente, sobre como o

melhorar.

Organização de grupo de crianças

Em relação à organização de grupo de crianças (Fig. nº 6) verificamos um valor elevado (48.6%) de avaliação positiva, superior ao verificado para a avaliação negativa (25.7%). No entanto o número de indecisos (25,7%) continua a ser elevado bem como o dos que consideraram que as visitas *em nada* os ajudaram nesta competência de ensino. Assim, a avaliação do papel dos metodólogos tende a ser positiva, não obstante se verificar que uma parte dos educadores está insatisfeita.



Apesar do elevado número de crianças por sala, será sempre possível adotar formas de organização diferentes das habituais. Este deverá ser mais um tema a ser abordado pelos Metodólogos nas visitas aos educadores, e constar de um Programa de Formação em Contexto, a que aludiremos no final deste trabalho.

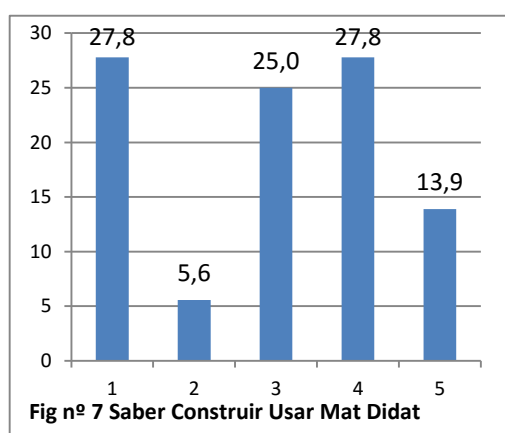
Construção de Materiais Didáticos

O material didático incorpora atividades que facilitam uma aprendizagem ativa.

Na fig. 7 (*Saber construir e usar materiais didáticos*) o valor das opiniões positivas (41.7%) não se afasta muito da opinião daqueles que consideraram que as visitas não influenciaram o desenvolvimento desta competência (33.4%).

Salienta-se, ainda, o valor relativamente elevado dos indecisos (25%) e uma avaliação francamente negativa (27,8%) daqueles que consideram que as visitas *em nada* os ajudaram.

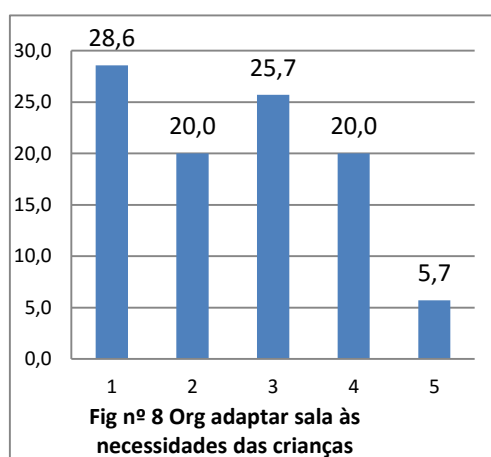
Estes dados parecem significar que os educadores estão divididos em relação a esse



aspecto, o que pode revelar que esta é uma questão pouco tratada nas visitas. Atendendo a que os materiais didáticos e os meios de ensino dependem, em regra, da decisão do educador, recomenda-se que, tanto nas visitas como nas Reuniões de Preparação Metodológicas, este tema faça parte das prioridades de formação contínua, dado que a formação pedagógica de

qualidade e, consequentemente, a eficácia do ensino, dependem da capacidade dos educadores em tomarem decisões adequadas neste domínio (Delors, 2005).

Os meios auxiliares de ensino desempenham um papel importantíssimo no processo



de ensino e aprendizagem, sobretudo na base de pedagogias ativas pois, na opinião de Mansutti (1993), quanto mais a criança explora o mundo, mais capaz se torna de relacionar factos e ideias, e de extrair as suas próprias conclusões.

Este autor criou uma definição de *material didático*, ou *material instrucional*,

a partir do significado das palavras, material e instruir, em que combina materiais manipuláveis com os recursos que o professor necessita para trabalhar, criando aquilo que denomina de *organizadores do trabalho do professor*. Estamos perante uma competência didática importante para o sucesso das aprendizagens que deveria merecer maior atenção da parte dos Supervisores.

Propomos que os Programas de Formação, a realizar futuramente, incluam esta temática em pé de igualdade com outras que têm vindo a ser tratadas.

4.3. Gestão dos Recursos Materiais

A organização dos espaços da sala de atividades tem por base, além de princípios didáticos e pedagógicos, princípios psicológicos (necessidades das crianças), arquitetónicos, estéticos, de segurança, etc. (Zabalza, 1991).

Neste sentido os espaços na educação pré-escolar devem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem realizar e aprender. Saber montar, organizar e adaptar uma sala é uma condição indispensável para o bem-estar das crianças promovendo atividades e experiências de acordo com ao nível de desenvolvimento e necessidades.

A opinião dos educadores sobre o impacto das visitas na *Organização e Adaptação da sala às Necessidades das Crianças* (fig. 8) regista um valor bastante negativo (48.6%)

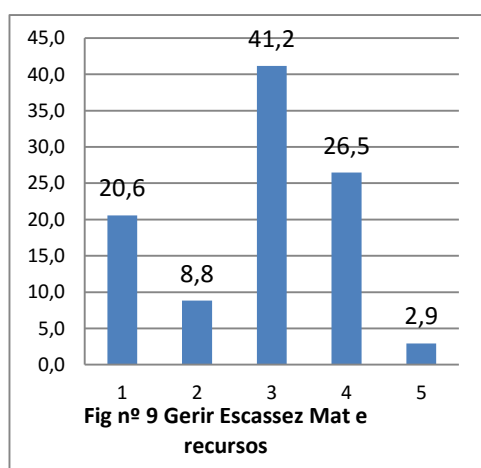
em contraste com o valor positivo de 25.7%, salientando-se ainda que ¼ dos educadores (25,7 %) estão de indecisos quanto ao juízo a formular.

Isto demonstra que as visitas pouco contribuem para apoiar os educadores na difícil tarefa de adaptar o contexto às necessidades das crianças. Sabemos que a maioria dos Jardins de Infância apresenta carências de espaço e de materiais pedagógicos, o que é agravado pelo elevado número de crianças por sala.

Este facto ainda reforça mais a necessidade de Programas destinados aos educadores sobre *metodologias e conteúdos práticos* sobre a temática da *Organização e Gestão de espaços e materiais*. Esta formação prática é tão urgente quanto aquela que se dirige à formação teórica dos educadores.

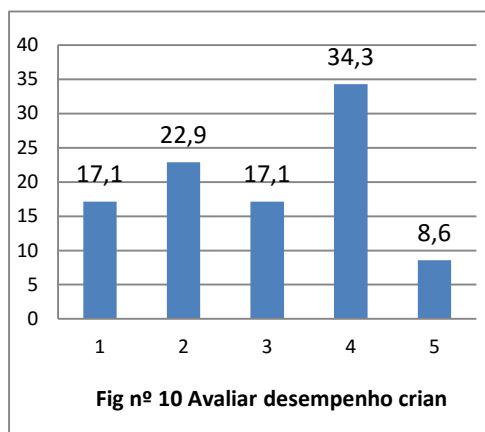
Os dados deste estudo revelam que há carências que urge resolver, a par das medidas que o Ministério de Educação tem de tomar no sentido da melhoria das instalações educativas do País.

Tem-se pedido muito aos educadores para que criem condições de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças de São Tomé e Príncipe. Realmente assiste-se a um esforço muito grande por parte dos educadores, ao mesmo tempo que demonstram a sua insatisfação.



Esperam ajudas que devem vir do próprio Governo, melhorando as condições físicas dos jardins, mas esperam também que a Supervisão a que são submetidos desempenhe o seu papel. As opiniões que estão representadas pelos valores da figura nº 9 revelam que uma parte dos respondentes (29.4%) considera que as visitas dos supervisores não os têm ajudado a *Gerir a*

Escassez de Materiais e Recursos enquanto que o mesmo número de educadores (29.4%) tem opinião contrária. O dado mais relevante a assinalar é o do número elevado de educadores (41,2%) que não têm opinião sobre esta questão.



Os dados das figuras 8 e 9 parecem ser claros quanto à prioridade que a temática da *Gestão de Instalações e Materiais* deve merecer de todos os setores responsáveis pela melhoria das condições necessárias ao exercício da atividade docente.

Urge melhorar as Instalações e equipamentos dos Jardins de Infância, diminuir o número de crianças por sala, mas, ao mesmo

tempo, melhorar o apoio aos próprios educadores no terreno sobre as estratégias mais adequadas de gestão dos espaços e materiais educativos.

É urgente uma formação prática neste campo.

4.4 Avaliação

A temática da avaliação em jardim de infância foi decomposta nas seguintes sub-temáticas: *Saber avaliar o desempenho das crianças; Compreender as dificuldades de aprendizagem das crianças e Avaliar o nível da aprendizagem das mesmas.*

Avaliar o desempenho das crianças é uma função que implica saber observar o comportamento como condição para realizar a avaliação.

Apesar das aprendizagens instrumentais serem importantes, a característica da educação pré-escolar é a centralidade que atribui aos aspetos qualitativos do comportamento das crianças. As preocupações dirigem-se, em especial, às atitudes, à autoestima e autodomínio e a competências nos domínios da expressividade, da comunicação, da linguagem, dos relacionamentos, da cooperação, da assunção de regras, entre outros. Neste nível do sistema educativo, a avaliação cognitiva não ocupa a mesma preocupação central dos outros níveis.

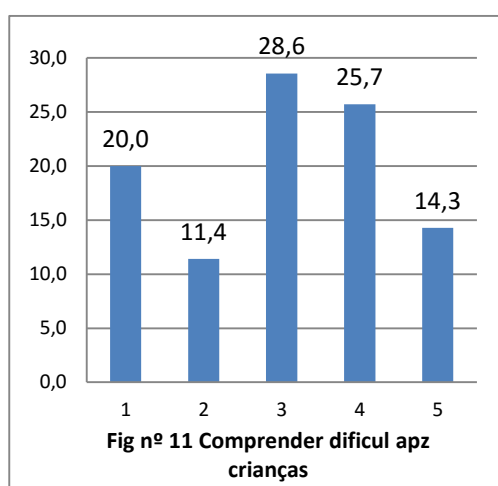
Sobre a influência das visitas no apoio à *avaliação do desempenho das crianças* (fig. nº10,) a opinião dos educadores divide-se entre a avaliação positiva (42.9) e a negativa (40) com um valor baixo de indecisos (17.1).

Poderemos concluir que os educadores estão divididos em relação a esta questão, sendo preocupante a constatação de que quase metade dos inquiridos não está satisfeita com o apoio dos Supervisores e Inspetores.

O juízo dos educadores no que concerne às restantes competências do educador relacionadas com a avaliação, estão patentes nas figuras nº11 e 12 respetivamente, *compreensão das dificuldades da aprendizagem das crianças* e a *avaliação de níveis de aprendizagens das crianças*.

Estas competências profissionais são complementares na medida em que a *avaliação do nível de aprendizagens de uma criança* implica saber qual o nível em que ela se situa face a um padrão geral, constituindo uma apreciação global enquanto que, *compreender as dificuldades de aprendizagem*, implica saber quais as reais dificuldades. A opinião dos educadores sobre a influência das visitas nestas duas competências é, igualmente, distinta.

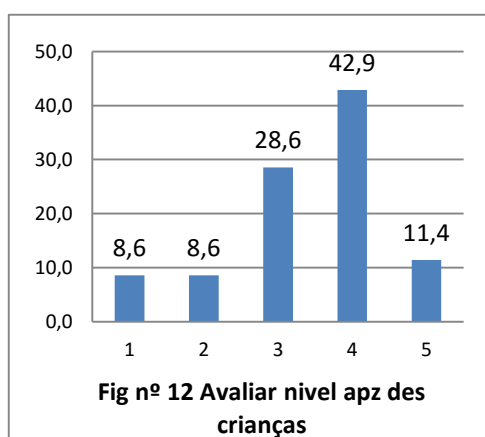
Os dados da fig. nº11 (*Compreender o Nível de Desempenho das Crianças*),



revelam que o valor mais elevado é o dos indecisos (28.6 %) o que revela a dificuldade em proferir o seu julgamento.

A avaliação dos educadores que consideram que as *visitas não os ajudaram a resolver as suas dificuldades* é de 31.4% contra 40% daqueles que consideram que *as visitas influenciaram positivamente*. Não estamos perante valores claramente distintos, apesar de um ligeiro pendor da avaliação positiva. No item, *avaliação do nível da*

aprendizagem das crianças (fig. nº12) o numero de indecisos é, também, muito elevado (28.6%) mas a opinião é francamente positiva (53.3%) quando comparada com 17.2%



dos que consideraram que as visitas não os ajudaram a melhorar nesta competência.

Estamos perante duas funções complementares, *compreender as dificuldades das crianças e avaliar o seu nível de aprendizagem geral*. A primeira, sendo uma competência profissional mais exigente, pois requer competências e qualidades profissionais mais apuradas, é

onde os educadores se sentem mal orientados, o que representa um desafio aos

Supervisores para que discutam com os educadores os casos específicos das crianças e não apenas o nível geral de desenvolvimento do grupo.

Por outro lado, o desafio é também no sentido de que os Supervisores se devem sentir preparados para desempenhar essa tarefa, o que nos leva a colocar na ordem de prioridades a atualização da formação em Supervisão Pedagógica.

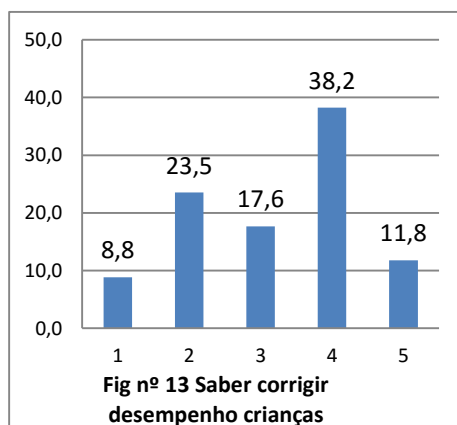
4.5. Promoção do Desempenho e Desenvolvimento das Crianças

O próximo grupo de funções pedagógicas ou funções do ensino diz respeito a promoção de desempenho e desenvolvimento das crianças. Este grupo divide-se em quatro competências: *Saber corrigir o desempenho das crianças*; *Saber usar linguagem clara*; *Motivar a participação das crianças*; *Ajudar a criar e construir conhecimentos*.

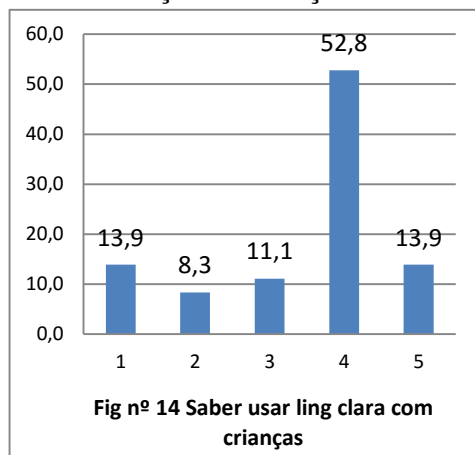
Saber corrigir o desempenho das crianças é uma competência que tem como pré-requisitos as competências que foram previamente analisadas no subcapítulo anterior, dado que a avaliação permite ao educador recolher e classificar informação necessária à correção do desempenho das crianças no sentido da sua modificação ou reforço.

O uso de uma linguagem clara com as crianças implica distinguir uma criança de 3, 4, 5 anos de uma criança mais velha, sabendo quais os seus limites cognitivos, de modo a transmitir uma mensagem compreensível, do mesmo modo que *motivar a participação das crianças* implica também ter uma noção daquilo que elas são, percebendo o que as leva aderir ou rejeitar certas propostas.

Analisando os dados da avaliação dos educadores sobre a influência das visitas no domínio da *correção do desempenho das crianças* (fig. nº 13) verifica-se que 50% dos respondentes avaliaram a supervisão de uma forma positiva, enquanto que 32.3% consideraram que não os ajudou na melhoria desta capacidade



Em relação à *utilização de uma linguagem clara* (fig. nº14) a avaliação ainda é mais

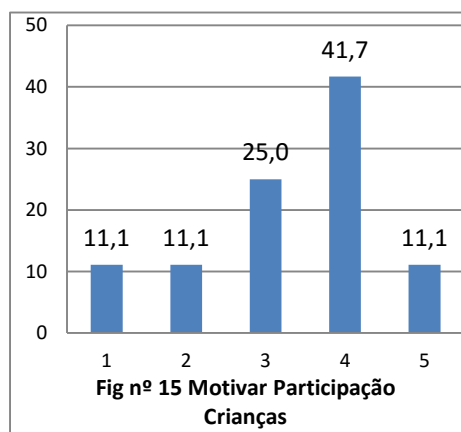


positiva (66.7%) dado que apenas 22.2% considerou que as visitas não os ajudaram.

O mesmo acontece com os valores muito próximos nas figuras nº 15 e 16 que se referem, respetivamente, à capacidade de *Motivar a Participação das Crianças* e *Saber ajudar a criança a construir o seu conhecimento*. Na primeira registam-se 52,8% de avaliação positiva contra 22.2% de avaliação negativa e

na segunda 57.2% dos educadores avaliaram positivamente as visitas contra 22.9% que

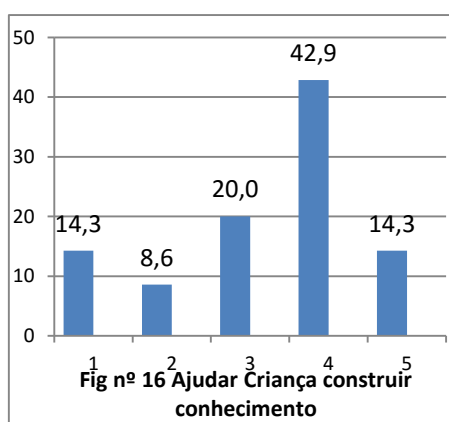
as avaliaram de forma negativa.



Estes dados revelam uma avaliação positiva sobre o efeito que a supervisão tem tido no desempenho pedagógico dos educadores no domínio da *Promoção do Desempenho e Desenvolvimento* das crianças

Estes resultados, apesar de tendencialmente positivos, não podem descansar os responsáveis do Ministério da Educação, pois ainda há um número considerável de educadores que não estão satisfeitos com a supervisão pedagógica de que têm sido alvos.

4.6. Gestão da Disciplina



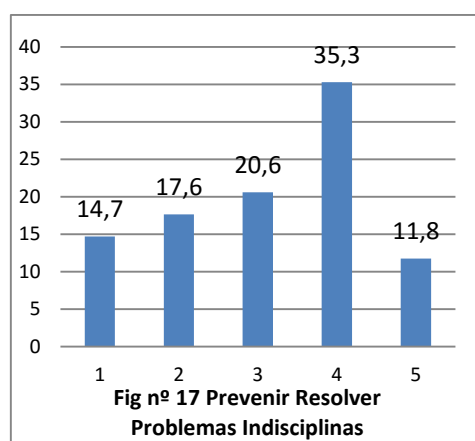
A competência pedagógica relacionada com gestão da disciplina nos jardins de infância foi incluída neste estudo por considerarmos que faz todo o sentido em jardim de infância, não obstante se considerar que as questões da indisciplina se colocam, com mais acuidade, em níveis de ensino superiores.

Sobretudo, nas condições em que os educadores trabalham em S. Tomé e Príncipe, com um número elevado de crianças por

sala, há dois tipos possíveis de comportamentos que os educadores consideram como indisciplina.

O primeiro tipo tem que ver com os *comportamentos das crianças entre si*, nomeadamente, *agressividade física, lutas e linguagem agressiva*, e outro tipo com o *comportamento das crianças dirigidos aos educadores e ao jardim*, concretamente, as *faltas de respeito para com os educadores, o não cumprimento de regras* que a instituição vai estabelecendo, a *não preservação das salas, estragando paredes, e materiais*. Os educadores procuram desenvolver atitudes saudáveis através do estabelecimento das *rotinas, do matutino, e comportamentos normalizados* a observar durante o lanche, para que o grupo funcione com ordem.

A avaliação dos educadores sobre a influência das visitas na capacidade de *Prevenir e Resolver Problemas de Indisciplina* (Fig. nº 17) apresenta um valor de 20.6% de

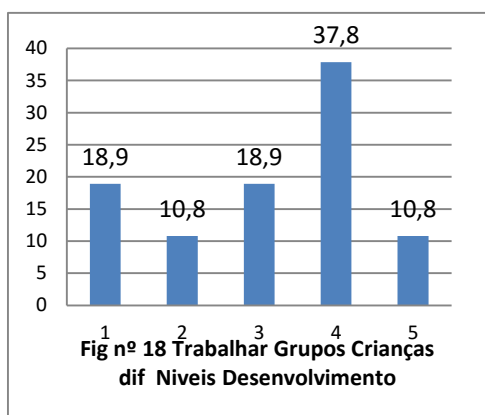


indecisos e uma avaliação predominantemente positiva (47.1%), apesar de não muito acentuada, na medida em que 32.3% dos educadores (1/3 da população estudada) consideraram que as visitas não os têm ajudado em nada na resolução dos problemas. Conclui-se que este é um tema que merece figurar nos conteúdos da formação contínua.

4.7. Individualização

A Individualização do Ensino é um domínio de competências que assume, em qualquer nível de ensino, uma importância crucial e características específicas de aplicação, conforme o contexto.

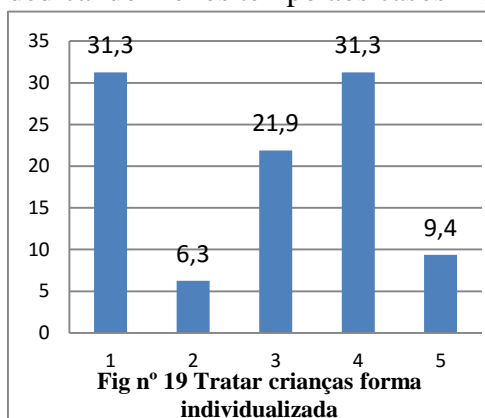
Subdividimos este domínio em dois tipos de competência: uma que tem que ver com, *lidar com grupos diferenciados de crianças segundo os níveis de desenvolvimento* e outra *tratar as crianças de forma individualizada*.



Estas competências dependem de outras analisadas anteriormente, relacionadas com saber *observar o comportamento das crianças*, detetando, observando, avaliando, através do comportamento visível, em que nível de desenvolvimento se situam.

Esta problemática merece um tratamento especial em São Tomé e Príncipe porque a maior

parte das salas dos jardins de infância têm, muitas vezes, o dobro ou o triplo das crianças dos jardins de infância em Portugal, o que aumenta muito a dificuldade dos educadores em individualizarem a sua intervenção pedagógica. Os educadores, que têm de gerir salas com mais de 50 crianças, gostariam de as tratar de modo individualizado, mas vêm-se obrigados a passar mais tempo com dinâmicas dirigidas ao grupo como um todo, dedicando menos tempo aos casos individuais que cada criança apresenta.



Ao analisarmos os dados da fig. nº 18 verificamos que a avaliação dos educadores face à influência das visitas no desenvolvimento da competência *trabalhar com crianças de níveis de desenvolvimento diferentes*, é tendencialmente positiva, dado que 48.6% considera a influência das visitas muito e muitíssimo positiva, contra 29.7%

daqueles que têm uma posição contrária.

Em relação a *tratar as crianças de forma individualizada*, os valores da fig. nº19 apontam para um equilíbrio de opiniões, dado que 40.7% considera muito positiva a influência das visitas, enquanto que 37.6% considera que estas não os ajudaram de maneira nenhuma a lidar com essa competência.

Um dado importante a referir diz respeito ao facto de 31.3% dos educadores, considerar que as visitas *em nada* os ajudaram. Em suma, a temática da *Individualização* regista posições negativas de grande parte dos educadores (acima de um terço) o que acentua a ideia de ser urgente que as entidades competentes insiram esta questão nos futuros programas de formação, sobretudo por se tratar de uma competência complexa, ao envolver outras competências relacionadas com a observação e avaliação.

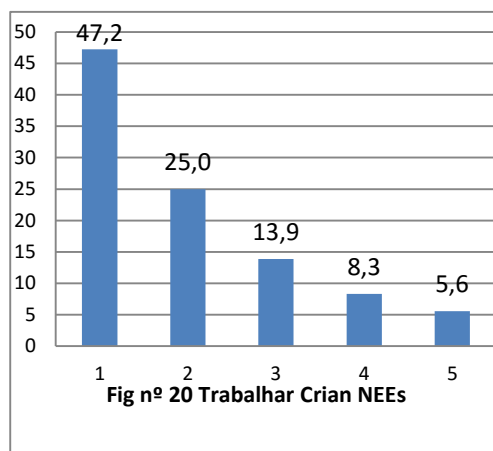
4.8. Necessidades Educativas Especiais

Nos últimos anos esta temática tem vindo a ser uma prioridade nos sistemas mais evoluídos, que adotam como meta que as crianças com dificuldades especiais de aprendizagem e desenvolvimento sejam integradas no sistema educativo e incluídas nos processos de aprendizagem gerados nas salas de aula.

O tema das *necessidades educativas especiais*, sobre o qual quisemos saber opinião dos educadores, é um dos mais difíceis e resolver em qualquer sistema educativo, mas mereceu nos últimos anos um primeiro desenvolvimento com o estudo realizado no âmbito do RIQUEB, da autoria de uma equipa de professores da Escola Superior de

Educação de Santarém.

A formação inicial dos educadores e professores não os tem preparado de forma suficiente para saberem lidar com as crianças que apresentem diferenças de comportamento e aprendizagem, o que coloca no topo das prioridades a organização de programas de formação contínua.



Os dados da figura nº 20 referem-se à opinião dos educadores sobre a influência

que as visitas de supervisão têm tido na *capacidade de os educadores trabalharem com crianças com necessidades educativas especiais*. Estamos perante uma das avaliações mais negativas analisadas até agora, pois 72.2% educadores considera que as visitas em nada os têm ajudado nesta temática, contra apenas 13.9% dos que referem o contrário (somatório das avaliações 4 e 5). Esta posição é reforçada quando constatamos que apenas 13.9% se manifestou sem opinião. Apesar do problema das crianças com NEEs ser uma preocupação das escolas e da sociedade em geral em STP, a sua resolução carece de uma política bem definida que projete ações concretas adaptadas ao contexto particular. O estudo de Piscalho (2014) revela o quanto há que fazer neste domínio e aponta para uma necessária articulação da formação de professores com as tarefas a concretizar no terreno.

Pensamos que esse projeto tem de ser posto em prática rapidamente, mas como os resultados demorarão a surgir, propomos que sejam levadas a cabo ações de formação contínua urgentes, inseridas no Programa de Supervisão que apresentamos no final deste trabalho.

4.9. Desenvolvimento Social e Cidadania

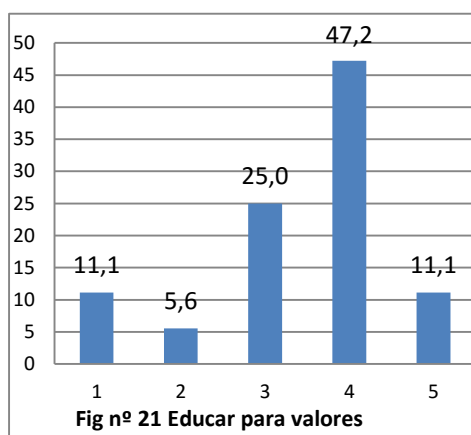
(Avaliação positiva das visitas no apoio ao Desenvolvimento Social, à Cidadania e Valores, mas uma posição diferenciada quanto à Igualdade de Géneros.)

Este conjunto de competências profissionais dos educadores engloba a capacidade de promover nas crianças *o Desenvolvimento Social e a Cidadania*, os *Valores* e a consciencialização para a *Igualdade de Géneros*. São temas que estão presentes em todos os discursos sobre a educação, mas as práticas não são condizentes com as intensões! Mesquita Guimarães (2008) apresenta um *Modelo Axiológico de Intervenção* que incide sobre a necessidade de reconhecer a criança como sujeito e aponta um programa concreto de desenvolvimento, a partir das atividades físicas, lúdicas e desportivas, em que as aprendizagens formais e instrumentais, de que a leitura, escrita e cálculo são um exemplo, apesar de terem o seu lugar, não surgem como a primeira prioridade do currículo.

Como já afirmamos anteriormente a educação pré escolar em S. Tomé assume características próprias que decorrem, entre outros, da superlotação das salas que têm muitas vezes mais do dobro de crianças dos jardins de infância portugueses.

Isto quer dizer que os educadores se vêm obrigados a dar particular atenção ao desenvolvimento dos valores e desenvolvimento social pois, caso contrário, o dia a dia das salas seria quase insuportável. Verifica-se que os educadores dirigem muito do seu trabalho ao desenvolvimento de questões como, a *solidariedade* entre as crianças, *amizade*, *cooperação*, *justiça*, *cumprimentos de regras* com repercussões positivas no clima organizacional das salas.

Esta temática é de tal forma evidente quando se visita uma sala de jardim de infância em São Tomé, que não admira que este assunto assumia importância quase igual à que é dada à questão das aprendizagens, pois são temas fundamentais para a vida e o equilíbrio das próprias salas. Não será de estranhar que a avaliação dos educadores sobre o papel dos Metodólogos que os visitam seja positiva.

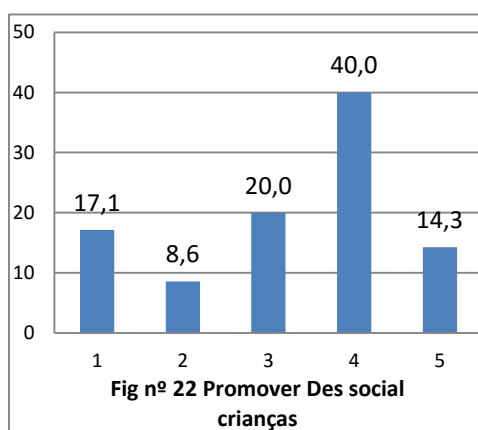


Com efeito os valores da fig. nº 21 (*educar para os valores*), revelam que 58.3% dos educadores estão satisfeitos com o apoio recebido, enquanto que 16.7% têm opinião contrária.

Avaliação idêntica é a que se regista na temática do *desenvolvimento social das crianças* (fig. nº 22) em que 54.3% assume uma avaliação positiva contra 25.7 %

avaliação negativa. Ainda assim 25% e 20% (um quarto dos educadores) mostraram-se indecisos quanto à formulação de opinião.

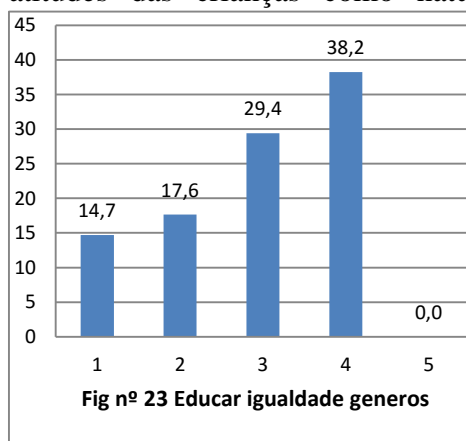
Em relação a competência relacionada com a *igualdade de géneros*, (Fig. nº 23)l, verificamos um padrão de resposta diferente dos anteriores, pois 38.2% assume avaliação



positiva e 32.3% uma avaliação negativa, ou seja, há uma divisão equitativa de posições face ao apoio que recebem das visitas.

Por outro lado, o valor elevado de indecisos (29.4 %) poderá significar que não é uma questão para a qual os educadores e a supervisão dirijam muita atenção, não obstante os Países Europeus terem exportado para São Tomé e Príncipe alguns projetos que são

acolhidos pelos educadores de forma positiva. A sociedade santomense ainda se caracteriza pela predominância masculina em muitos dos sectores da vida quotidiana, e pela aceitação de diferenças idiossincráticas, o que levará os educadores a encararem as atitudes das crianças como naturais e instintivas, revelando-se em brincadeiras



diferenciadas.

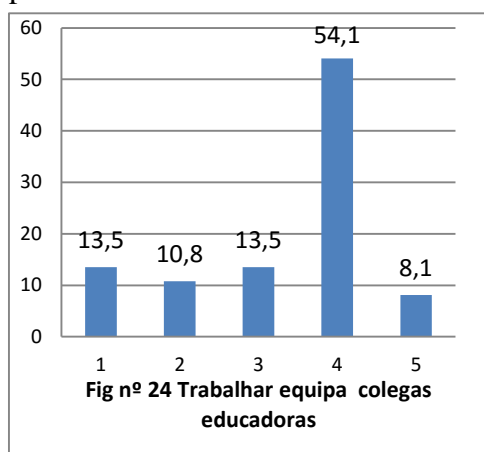
Não queremos apelar a que os educadores desvalorizem o tema da igualdade de géneros pois, como vimos em análises anteriores, demonstram grande preocupação com *desenvolvimento dos valores e desenvolvimento social*, estes sim, fatores fundamentais para o equilíbrio dos jardins de infância e do clima das salas (Marques, R 2008).

4.10. Cooperação

(Prioridade à Cooperação como forma de sobrevivência perante as condições adversas em que trabalham. Os educadores atribuem muita importância a este domínio, e avaliam de forma francamente positiva o apoio que recebem nas visitas.)

Os valores da figura nº 24 (*cooperação entre colegas educadores*) evidenciam uma das posições mais bem definidas de quantas temos analisado dado que 62.2% profere uma avaliação positiva, contra 24.3% dos que pensam o contrário, ao mesmo tempo que apenas 13.5% dos educadores estão indecisos quanto ao juízo a formular.

A razão de ser desta avaliação poderá derivar das condições e contexto específicos em que os educadores exercem a sua atividade, trabalhando em salas lotadas de crianças, o que faz da *cooperação entre os educadores* das diversas salas uma condição necessária para minorar os efeitos do número tão elevado de crianças. Os educadores realizam



muitas atividades em conjunto e não se fixam exclusivamente no seu trabalho de sala, colaborando na resolução de tarefas gerais, como os *matutinos gerais*, e em tarefas específicas do trabalho das salas contíguas.

As condições adversas em que os educadores trabalham fazem sobressair, naturalmente, o incremento da atenção ao trabalho e cooperação com os colegas, o que já constatamos em análises anteriores, nomeadamente, quanto ao *desenvolvimento social, cidadania e valores*, em que as características adversas levam os educadores a priorizarem a sua intervenção pedagógica.

Neste caso, a cooperação surge como uma resposta natural a uma necessidade de sobrevivência da própria instituição.

4.11. Relação Escola Família

Esta é uma temática a que o Jardim de Infância dá prioridade, e uma das características que o diferencia face aos restantes níveis do Sistema Educativo. Atendendo a que as crianças ainda estão muito ligadas ao ambiente familiar é da máxima importância que o trabalho do educador se faça em conjugação com os pais e com as famílias (Marques, R. 1998, 1999, 2001).

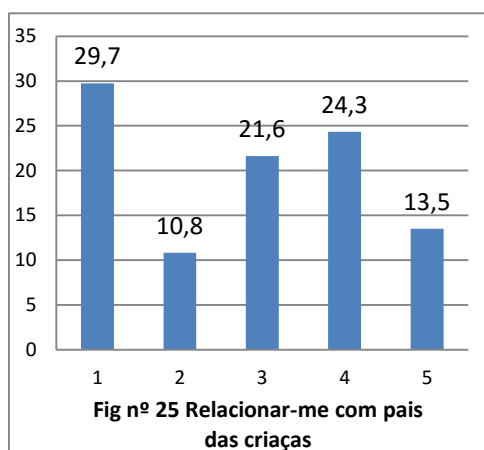
O jardim de infância acaba por ser uma 2ª família onde, em muitos casos, as crianças estão mais tempo do que com os pais, o que destaca a importância dos dois contextos terem que cooperar entre si.

Por essa razão quisemos saber qual a opinião dos educadores quanto à importância que as visitas atribuem na discussão desta temática.

Os valores que constam da fig. nº 25 revelam um equilíbrio entre aqueles que consideram que as visitas não discutem este tema (40.5%) contra 37.8% dos que consideram que as visitas o abordam.

Se por um lado isto poderá significar equilíbrio entre as avaliações dos educadores, por outro estamos perante uma das posições mais extremadamente negativas, dado que 1/3 dos educadores (29,7%) afirmam que as visitas *em nada os ajudaram*.

A atitude mais generalizada em S. Tomé é a dos educadores não estabelecerem



limitações à entrada dos pais nos jardins de infância, desde que se anunciem e peçam autorização. Em certos momentos festivos verifica-se, muitas vezes, uma excelente relação com os pais, que cooperam na organização. Sendo assim, os dados algo contraditórios da avaliação dos educadores podem apenas querer dizer que as visitas dos Supervisores não abordam a temática do relacionamento com as Famílias, sendo que a evolução dos educadores

nesta competência profissional resulta da vivência do quotidiano pedagógico, e menos de qualquer outro apoio.

5. DIFICULDADES SENTIDAS NA PRÁTICA EDUCATIVA

(Para além de dificuldades relativas ao Contexto, nomeadamente espaços e materiais, à relação com os colegas e pais, sobressaem a falta de formação e o apoio de Orientadores Pedagógicos)

Após a análise da avaliação dos educadores sobre o processo de supervisão a que têm sido submetidos, quisemos saber quais as *Dificuldades Sentidas* e que *Sugestões de Melhoria* apresentam.

As respostas foram recolhidas através de perguntas abertas, e os dados foram submetidos a Análise Indutiva do respetivo Conteúdo. As Unidades Mínimas de Informação relacionadas com as *Dificuldades Sentidas* foram agrupadas num Sistema Lógico de Categorias que apresentamos e seguida:

1. *Falta de Formação e de Seminários Inovadores*
2. *Falta de Apoio de Colegas/ Orientadores*
3. *Dificuldades Extrínsecas ao educador (Contexto)*
4. *Dificuldades na Relação com Comunidade Social/ Pais*

O quadro com mais detalhe pode ser consultado no *Anexo nº 6*

Em Relação à *Formação* os aspetos mais referidos foram a *Falta de Seminários de Atualização* concretamente, *trabalhar com crianças agressivas e indisciplinadas* e a organização de *sessões de expressão plástica*. Estes problemas são especialmente sentidos devido ao número de crianças por sala ser muito elevado, o que coloca dificuldades acrescidas aos educadores.

Recorde-se que as ações de Formação Contínua que os educadores tiveram ao longo dos anos foram dirigidas essencialmente a aspetos curriculares gerais e os domínios curriculares específicos tiveram menor expressão e note-se que mais de um terço dos educadores referiu que as Visitas de Supervisão que têm recebido não os têm ajudado a resolver problemas do âmbito disciplinar.

Confirma-se que deve ser dada prioridade à formação sobre problemas do dia a dia pedagógico, e que os Programas de Formação a desenvolver em STP devem ser elaborados a partir do conhecimento real das dificuldades que os educadores sentem.

Parece-nos interessante referir que alguns educadores consideraram o *caráter pouco inovador das metodologias* usadas nos Seminários que frequentaram. Os Programas de Formação devem estar particularmente atentos, não apenas aos Temas ou Conteúdos dos Seminários, mas, também, às Metodologias empregues.

Os educadores são muito sensíveis a este aspeto sublinhando que os Formadores não revelaram conhecimentos específicos sobre as atividades realizadas em Jardim de Infância, transformando a formação em momentos demasiado teóricos.

A *Falta de Apoio e Entregajuda por parte de Colegas* é outro dos aspetos mencionados o que, em certa medida, poderá contradizer a avaliação positiva que fizeram às visitas dos Metodólogos. Esta contradição recomenda que se estude melhor este aspeto. Não se poderá dizer que em STP não haja uma cultura colaborativa entre educadores. O

problema é que estes são em número reduzido em cada Jardim de Infância e as crianças em número excessivamente elevado, o que retira capacidade efetiva para que se desloquem às salas dos colegas. Não obstante, como já foi por nós referido, existem alguns momentos em que os educadores realizam tarefas comuns que envolvem mais do que uma sala.

As *Dificuldades Extrínsecas ao educador (Contexto)*, são as que ocupam grande parte das preocupações, com especial relevo para a *Falta de Materiais Didáticos*, o *Excesso de Crianças* por sala, a *Falta de Espaços Exteriores Adequados* e o *Número Reduzido de Educadores* em cada instituição.

Merecem destaque a *Mistura de Várias Faixas Etárias* em cada sala, a *Falta de Água Potável* e a inexistência de *Casas de Banho* em boas condições.

Em relação a estes aspetos os educadores sentem-se impotentes porque a sua resolução não depende deles. Compete ao Governo e a outros poderes políticos colocarem nas suas agendas estes problemas com a prioridade que merecem. São indicadores objetivos da Qualidade do Sistema Educativo que revelam as debilidades do setor Pré-Escolar em São Tomé e Príncipe.

Quanto à *Comunidade Social/ Pais*, apenas é referida como problemática a falta de colaboração dos pais, apesar de se saber que a estes não é vedada a entrada nas salas, desde que devidamente anunciada e autorizada e que, em certas alturas do ano lectivo, apoiam a organização de eventos e festividades.

6. SUGESTÕES DE MELHORIA DA PRÁTICA EDUCATIVA

(Em conformidade com as dificuldades expressas, os educadores continuam a acentuar a urgência de Programas de Orientação Pedagógica, que promovam um apoio sistemático centrado nos locais de trabalho)

Como referimos os educadores foram questionados através de perguntas abertas, sendo as respostas submetidas a Análise Indutiva do respetivo Conteúdo. As Unidades Mínimas de Informação relacionadas com as *Sugestões de Melhoria da Prática Educativa* foram agrupadas num *Sistema Lógico de Categorias* que apresentamos e seguida:

1. *Materiais Didáticos subdividida em Qualidade dos Materiais e Construção de Materiais*
2. *Espaços / Instalações*
3. *Grupo de Crianças*

4. *Formação*
5. *Currículo, subdividida em Metodologia e Conteúdos*
6. *Intercâmbios Institucionais*
7. *Orientação / Supervisão*
8. *Condição Profissional*

No *Anexo nº 6* apresentamos o quadro mais detalhado com referência às Unidades Mínimas de Informação.

Quanto à *Qualidade dos Materiais Didáticos* os educadores sugerem, sobretudo, mais materiais, mas também que sejam *adequados ao número de crianças e respetiva faixa etária*. Esta sugestão é coerente com as Dificuldades Sentidas, tratando-se de uma reivindicação que deve ser acolhida com urgência. A qualidade da Educação Pré-Escolar depende de boas condições de trabalho.

No entanto os educadores estão sensíveis às dificuldades financeiras das instituições o que os leva a sugerir ações dirigidas à *autoconstrução de Materiais Didáticos*.

A melhoria de *Espaços e Instalações* é uma prioridade para estes educadores ao referirem que seja dada prioridade à *construção de mais jardins e reparação dos atuais, ao saneamento do meio, ao melhoramento das salas de atividades e criação de novos espaços*.

Umas das dificuldades mais sentidas foi a do *elevado número de crianças por sala*, que os leva a sugerir a *redução de número de crianças*. Esta é uma promessa contida nos programas eleitorais de há vários anos, mas ainda não houve vontade de encarar a sua concretização. Sabe-se que a qualidade da Educação Pré-escolar depende deste fator.

A par das sugestões sobre o Contexto de trabalho, a *Formação* foi um dos aspetos mais referidos.

Neste campo os educadores dão grande relevo à existência de *maior oferta formativa*, à realização de *seminários em diversas áreas*, visando a *formação e atualização dos educadores*. A *Formação sobre Necessidades Educativas Especiais* é um tema referido.

Reclamam, igualmente, que a formação se dirija à *promoção de auxiliares a educadores*, que *haja mais escolas de formação*, e que a *metodologia* empregue seja mais *inovadora*. A estas sugestões os educadores acrescentam o desejo de que possam melhorar a sua *Condição Profissional*, valorizando e prestando mais atenção às educadoras, para além da diminuição da idade máxima de reforma.

Como se constata os educadores não estão apenas preocupados com mais formação, mas, sobretudo, com a qualidade, utilidade e adequação da mesma. Estão ávidos de mais atualização de conhecimentos e técnicas para melhorar a sua resposta educativa e dar algum alento à sua profissão.

Um dos aspetos que foi referido e nos parece sintomático é quando sugerem que os *seminários não sejam ministrados!* Esta crítica refere-se ao facto de as ações de formação serem dirigidas, quase sempre, aos educadores e professores que trabalham nos Serviços Centrais (*Ministério*), em vez de abrangerem aqueles que trabalham nos jardins de infância (*no terreno*).

Sobre o *Currículo* as sugestões versam aspetos *Metodológicos* apontando para *planos menos rígidos* e uma *melhoria dos métodos de trabalho*. Um dos *Conteúdos* sublinhados é o da *Expressão Musical* exigindo que lhes sejam *mostradas aulas sobre este tema*.

Finalmente as sugestões apontam para o incremento de *Intercâmbios Institucionais*, referindo o *intercâmbio entre jardins e creches* e a promoção de *encontros educativos*, o que revela o desejo de evitar o isolamento das instituições e a possibilidade de aprender com os outros.

No campo da *Orientação ou Supervisão* foi sugerido o acompanhamento *sistemático dos metodólogos* o que confirma as conclusões sobre a avaliação das visitas que receberam, e a importância que lhes atribuem. Como vimos no capítulo anterior os educadores apontam muitas lacunas ao processo de orientação, o que nos leva a concluir que é urgente repensar os moldes em que o apoio aos educadores tem vindo a ser feito em STP.

CAPITULO V

CONCLUSÃO GERAL

O estudo pode considerar-se representativo não só por ter abrangido a quase totalidade dos educadores e de jardins de infância de São Tomé.

Conclui-se que os educadores possuem uma formação inicial homogénea, e baixos níveis de Formação Contínua, tanto pelo baixo número e irregularidade das ações que frequentaram, como pelos conteúdos que versaram, o que representa uma limitação importante no processo de melhoria da qualidade da educação nas primeiras idades.

Por este motivo, o incremento da Formação Inicial e Contínua deverá ser uma prioridade, concebendo Programas que articulem estas duas componentes. No caso de São Tomé e Príncipe, esta urgência ainda é maior considerando os dados do INE (2012) que apontam para um número de crianças com tendência a aumentar.

A responsabilidade da organização da Formação Contínua entre 1985 e 2013 foi dividida entre o ME e *Outras Instituições*, e a duração foi baixíssima, tendo-se registado, inclusive, um período de 5 anos em que os educadores tiveram zero (0) dias de formação. O valor mais elevado foi o de um dia de formação por ano e por educador.

Considerando os *Conteúdos da Formação*, verificou-se um predomínio dos temas de formação geral, o que explica a sugestão dos educadores para que a Formação incida, sobretudo, em temas de *didática específica*, a par de outros temas como, *saúde, gestão escolar e informática*.

O aprofundamento sobre as *Reuniões de Preparação Metodológica* revelou que estas são momentos muito importantes, em que se discutem os problemas que os educadores vêm encontrando no dia a dia, não se limitando apenas a organizar o planeamento quinzenal.

A Metodologia empregue recorre, predominantemente, a processos democráticos e colaborativos, em que cada educador é motivado a levar para as RPM os assuntos que mais os preocupam. A atuação do Coordenador passa por momentos em que expõe e outros em que promove a discussão. O ambiente da discussão é classificado como muito caloroso e positivo.

Para além das práticas e estrutura de funcionamento das RPM, constatou-se, na ótica dos educadores, que o impacto na sua atividade pedagógica é muitíssimo positivo, e as razões dessa influência, tão marcante, devem-se ao facto destas reuniões possibilitarem a trocas de experiências e estratégias e o esclarecimento de dúvidas. Em consequência, sentem-se com mais conhecimentos e competências e constata-se que as crianças melhoram as suas aprendizagens.

Se as RPM são importantes no processo de orientação, não menos o são as Visitas que os educadores recebem nos seus locais de trabalho. Em São Tomé e Príncipe os educadores são observados por dois tipos de técnicos dos Serviços Centrais, os Metodólogos e os Inspetores! O estudo de Mesquita Guimarães e Rodrigues, T. (2014) revelou que estes técnicos têm pensamentos e práticas nem sempre coincidentes sobre os objetivos das visitas que realizam. Os primeiros, acentuam o processo de formação dos educadores, enquanto que os segundos privilegiam a componente avaliativa e inspetiva.

Constatamos que, tanto os Metodólogos como os Inspetores, fizeram o mesmo número de visitas. Em média, cada educador terá sido visitado apenas duas vezes num ano, o que seria insuficiente, caso as RPM não existissem.

A avaliação dos educadores sobre a influência destas visitas no desenvolvimento de competências pedagógicas revelou que este apoio está muito longe de ser satisfatório. Com base na avaliação dos educadores, definimos três grupos de Competências Pedagógicas, conforme o juízo foi *francamente negativo*, *moderadamente negativo* e *positivo*.

Influência Francamente Negativa:

Os educadores sentiram-se francamente desafiados na resolução de problemas relacionados com a *Aprendizagem de novas estratégias educativas*, a *Organização e Adaptação da sala às Necessidades das Crianças*. Neste caso particular é urgente melhorar as Instalações e equipamentos dos Jardins de Infância, diminuir o número de crianças por sala, mas, ao mesmo tempo, melhorar o apoio a dar aos próprios educadores no terreno, sobre as estratégias mais adequadas de gestão dos espaços e materiais educativos.

Sentiram, igualmente, falta de apoio *nos processos de individualização das crianças*, tanto mais que o número tão elevado de crianças por sala torna esta função ainda mais difícil.

A educação de crianças com *necessidades educativas especiais*, a *promoção da igualdade de géneros*, e a *promoção da relação escola-família* são outros dos aspetos em que o apoio tem sido muito insuficiente

Influência moderadamente negativa:

Os educadores consideraram que não receberam apoio suficiente nos processos de *Planeamento a Curto e a Longo Prazo*. Se não estivessem enquadrados pela dinâmica das RPM as dificuldades seriam grandes com reflexos na desorganização curricular.

Mas também não se consideram apoiados na *Dinamização de Passeios e Visitas*, no *Conhecimento de formas organização grupo de crianças*, na *Construção e uso de materiais didáticos*.

O grupo de competências relacionadas com a avaliação não merece um julgamento positivo. Com efeito, os educadores afirmam não terem recebido ajuda suficiente para saberem *avaliar o desempenho das crianças, compreender as dificuldades de aprendizagem das crianças, avaliar o nível da aprendizagem das mesmas, trabalhar com crianças de níveis de desenvolvimento diferentes e corrigir o desempenho das crianças*.

Estamos perante funções que estão na base da intervenção pedagógica dos educadores, e que determinam a evolução do desempenho e desenvolvimento e aprendizagem das crianças, por se tratar do ciclo do *feedback pedagógico*, que assenta na observação e diagnóstico do desempenho e no consequente reforço ou correção do mesmo. O *feedback pedagógico* é considerado na literatura, como o principal responsável pelos ganhos de aprendizagem dos alunos (Mesquita Guimarães 1986).

O desafio para os Supervisores é que discutam com os educadores os casos específicos das crianças e não apenas o nível geral de desenvolvimento do grupo.

A *Prevenção e Resolução de Problemas de Indisciplina* é outro dos problemas para os quais as visitas dos metodólogos e inspetores não têm dado resposta favorável. A questão da indisciplina em jardim de infância não é considerada tão grave como noutros

níveis de ensino. No entanto, o número excessivo de crianças perturba o clima das salas e aumenta a pressão sobre os educadores, mas também, sobre as próprias crianças. Não sendo uma temática tão urgente como as outras deverá merecer alguma atenção.

Influência Positiva

Apesar dos educadores terem uma avaliação globalmente negativa sobre as visitas que receberam, ainda há funções didáticas que merecem uma apreciação francamente positiva: *Utilizar uma linguagem clara, Motivar a Participação das Crianças e Saber ajudar a criança a construir o seu conhecimento*. Com efeito, é bem conhecida a capacidade dos educadores em São Tomé em promoverem dinâmicas ativas, com recurso a canções e danças. As salas de jardim de infância são tudo menos monótonas! Estas dinâmicas resultam das características culturais africanas, mas são, também, resultado do número elevado de crianças e da falta de recursos materiais nas salas, o que leva os educadores a recorrerem frequentemente a canções, rimas, lengalengas, e coreografias, conseguindo organizar e cativar as crianças para as aprendizagens.

Para além destas competências, os educadores consideram ter sido positivamente apoiados na promoção do *Desenvolvimento Social, Cidadania e Valores*, das crianças, não obstante termos constatado que a problemática da *Igualdade de Géneros* não é considerada prioritária, quer pelos Metodólogos e Inspetores, quer pelos próprios educadores. A cultura santomense foca-se muito em valores e atitudes, e as práticas educativas refletem essa preocupação.

Outro aspeto que ressalta nesta avaliação positiva é o do apoio que recebem nas visitas na promoção das atitudes de *Cooperação* entre educadores, que se torna ainda mais importante como forma de sobrevivência perante as condições adversas em que trabalham.

Após termos aprofundado as *características profissionais dos educadores*, o *modo de funcionamento das Reuniões de Preparação Metodológica*, e o seu *impacto na atividade pedagógica*, o *pensamento dos educadores sobre as visitas que recebem dos Metodólogos e Inspetores*, consideramos importante compreender as *dificuldades sentidas na prática educativa e sugestões de melhoria* que propõem!

As dificuldades surgem em dois domínios. Um *Intrínseco* ao educador e outro *Extrínseco*:

- Das dificuldades *intrínsecas* ao próprio educador, sobressai a *falta de formação*, sobretudo para *trabalhar com crianças agressivas e indisciplinadas* e para *organizar sessões sobre expressões*;

- As *Dificuldades Extrínsecas ao educador* são relativas ao *Contexto*, sobressaindo a *Falta de Materiais Didáticos*, o *Excesso de Crianças* por sala, a *Falta de Espaços Exteriores Adequados*, o *Número Reduzido de Educadores*, a *Mistura de Várias Faixas Etárias* em cada sala, a *Falta de Água Potável* e a inexistência de *Casas de Banho* em boas condições. Referem, ainda, a *falta de colaboração de alguns pais*.

Quando questionados sobre quais as *Sugestões de Melhoria da Prática Educativa* que propõem, voltam a sobressair aspetos relativos ao Contexto e à Formação.

Propõem uma melhoria da *Qualidade dos Materiais Didáticos e a sua adequação ao número de crianças e à respetiva faixa etária*, o *apoio à autoconstrução de Materiais Didáticos*, a melhoria dos *Espaços e Instalações*, *construindo mais jardins e reparando os atuais*, o *saneamento do meio*, o *melhoramento das salas de atividades e criação de novos espaços* e *redução de número de crianças*.

Quanto à Formação, sugerem maior oferta formativa, com a realização de *seminários em diversas áreas*, visando a *atualização dos educadores e a promoção de auxiliares a educadores*. Para além da *formação específica em expressões*, requerem *Formação sobre Necessidades Educativas Especiais* e, sobretudo, que a formação se faça com *metodologias mais inovadoras*, beneficiando prioritariamente os educadores que estão no terreno educativo, em vez de se dirigirem aos que ocupam cargos nos serviços centrais, como tem sido prática corrente.

Sugerem, ainda, o *Intercâmbio mais frequente entre Jardins* e um *Currículo com planos menos rígidos*, por se tratar de um nível do sistema educativo em que se deve privilegiar a formação das crianças num ambiente mais flexível e criativo. Finalmente, foi dado grande ênfase ao *Acompanhamento sistemático pelos Metodólogos*, que garantam uma *Orientação pedagógica* que apoie os educadores no dia-a-dia. Este acompanhamento foi, sobretudo, justificado como complemento e promoção da sua

formação, em vez da avaliação/classificação do seu trabalho, sem a preocupação de os promoverem profissionalmente.

A terminar esta parte do trabalho, é importante recordar que iniciámos a investigação definindo como objetivo principal, a realização de um *Projeto de Supervisão e Orientação Pedagógica, destinado a STP*.

Deste modo, todas as conclusões a que pudemos chegar servem de base a este Projeto, e é nele que assumem validade e sentido prático, na medida em que as metodologias, conteúdos e prioridades que vão ser apresentadas, estão suportadas no conhecimento que esta investigação pôde esclarecer sobre a realidade da educação pré-escolar de STP. Pudemos, igualmente, constatar uma grande semelhança entre o presente estudo e o de Mesquita Guimarães e Rodrigues, T. (2014) que examinou a realidade do primeiro ciclo do ensino básico de São Tomé e Príncipe, o que nos permite alargar a abrangência do Projeto de Supervisão e Orientação Pedagógica para o 1º CEB.

Referências Bibliográficas

- Alarcão e Tavares (2003).** *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem.* 2ª edição, revista e desenvolvida. Coimbra: Almedina
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987)** – *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.* Coimbra: Livraria Almedina
- Alarcão, I. (org) (1996).** *Formação Reflexiva de Professores-Estratégias de Supervisão.* Porto: Porto Editora (CIDINE)
- Bardin, Laurence.(1977)** *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.
- Barreto, J.M. (2010).** *A supervisão pedagógica nas Actividades de Enriquecimento Curricular, no 1º Ciclo do Ensino Básico, num Agrupamento de Escolas de um Concelho do distrito de Vila Real.*
https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/678/1/MsC_jmfdbarreto.pdf
- Belo, F. (2008).** Supervisão (supervisão) uma experiência. In A. Mendonça & Bento, A (Org.). *Educação em tempo de mudança* (pp. 227-236). Funchal: Grafimadeira.
- Bolívar, A.(1997).** A escola como organização que aprende. In R. Canário (ed), *Formação e situações de trabalho.* Porto: Porto Editora
- Bronfenbrenner, U (1979)** *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design.* Cambridge, Massachusetts. Harvard University Press
- Canário, R. (1995).** *Gestão da escola - como elaborar o plano de formação?.* Cadernos de Organização e Gestão Escolar, nº3. Lisboa: Instituto de Inova

- Day, C. (1998).** *La formación permanente del profesorado en Europa: Temas e condiciones para su desarrollo en el siglo XXI.* Revista de Educación, 317, 31–44.
- Day, C.(2001).** *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da Ação Educacional aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora
- Duarte, C.V. & Galinha, S.A. (2010).** A Supervisão Pedagógica e a Gestão Intermédia numa análise transnacional. In Galinha, S.A. (Coord). *Sociedades Empáticas e Organizativas: Contributos Psicossociológicos em Educação.* Santarém: Imprimov. (pp. 115-143). ISBN 978-989-20-2052-5.
- Escudero, J. (1998).** Consideraciones y propuestas sobre la formacion permanente del profesorado. *Revista de Educación*, 317, 11-29.
- Escudero, J. M. e Bolívar, A. (1994).** Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola., in A. AMIGUIHNO e R. CANÁRIO (orgs.), *Escolas e mudança: O papel dos centros de formação.* Lisboa: Educa, 97-155.
- Estrela, A. (1994).** *Teoria e Prática de Observação de classes - Uma estratégia de Formação de Professores.* 4ª edição. Porto: Porto Editora
- Formosinho, O (1991).** Modelos organizacionais de formação contínua de professores. *In Formação Contínua de professores: Realidades e perspectivas.* Actas do I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 237-257.
- Formosinho, O (1998).** *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância. Um estudo de caso.* Dissertação de doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, O. (2001).** Especialização docente e pedagogia emancipatória. In A. Teodoro (org.), *Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória.* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Formosinho, O. (2001b).** Do projecto Infância à Associação Criança: Da formação escolar à formação em contexto. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*, (pp. 14-23). Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, O. (org) (2002)** – *A Supervisão na Formação de Professores II: Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora
- Freire, Paulo.(1996).** *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Fullan, M. (1990).** *Staff Development Innovation and Institutional Development*. In B. Joyce (ed.), *School Culture Through Staff Development*. Virginia: ASCD
- Gadotti, Moacir (1979).** *Educação e ordem classista*. Rio de Janeiro: (Prefácio, Pósfacio/Prefácio)
- Galinha, S. A (2010 a).** A Comunicação enquanto habilidade social. In Galinha, S.A. (Coord). *Sociedades Empáticas e Organizativas: Contributos Psicossociológicos em Educação*. Santarém: Imprinove. (pp. 155-177). ISBN 978-989-20-2052-5.
- Galinha, S. A. (2010 b).** Criar, Comunicar, Participar – Com Adultos e Idosos: Para uma Pedagogia dos Afetos. ISBN 978-989-20-2031-0
- Galinha, S. A. (2011).** Construir os Homens para Construir a Humanidade. In Galinha, S.A. (Coord). *Pedagogia e Psicologia Positiva - Interações em Educação e Saúde*. Porto: Livpsic.
- Galinha, S.A. & Santos, A. R. (2010).** Importância e Necessidade das Interações de Qualidade: A Dimensão Afetiva do Sujeito Psicológico. In Galinha, S.A. (Coord). *Sociedades Empáticas e Organizativas: Contributos Psicossociológicos em Educação*. Santarém: Imprinove. (pp. 56- 68). ISBN 978-989-20-2052-5.

- Garcia Álvarez in Marcelo (1999)** *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H. & Krajewski, R. J. (1980).** *Clinical supervision. Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Glassberg e Sprinthall (1980).** Student Teaching. A developmental Approach. *Journal of Teacher Education*. 31, 31-38.
- INE (2012).** *Estatísticas da CPLP 2012*. Instituto Nacional de Estatística. Lisboa.
- Landsheere, G. (1997).** *A Pilotagem dos Sistemas de Educação. Como Garantir a Qualidade da Educação?*. Porto: Ed. ASA.
- Likert, Rensis (1932),** A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology* 140: pp. 1-55
- Marcelo, C. G.** *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto Editora, 1999.
- Marques, Ramiro (1998).** *Professores Famílias e Projeto Educativo*. Porto: Edições Asa
- Marques, Ramiro (1999).** *A Escola e os pais – Como colaborar?* Porto: Texto Editora.
- Marques Ramiro (2001).** *Educar com os pais*. Lisboa: Editora Presença.
- Marques Ramiro (2002).** *O Diretor de Turma e a Relação Educativa*. Editorial Presença
- Marques, Ramiro (2003).** *Motivar os Professores. Um Guia para o Desenvolvimento Profissional*. Editorial Presença, Lisboa
- Marques, Ramiro (2008).** *A Cidadania na Escola*. Livros Horizonte, Lisboa.
- Mendonça, A; Bento, A. (Orgs) (2008).** *A Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Uma, ISBN 978-989-95857-0-6

- Mesquita Guimarães (1986).** *Estudo da variabilidade do feed/back em dois contextos análogos e noutro diversificado*. Dissertação final de Mestrado. ISEF. Lisboa.
- Mesquita Guimarães (2008).** Educação Física nas Primeiras Idades. Reconhecer a Criança como Sujeito. *Revista Interações*, Vol 1, ESES.
- Mesquita Guimarães; Rodrigues, T. (2014)** *Supervisão e orientação pedagógica no processo de formação contínua dos professores em São Tomé e Príncipe*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Santarém, Portugal.
- Ministério da Educação (1997).** Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Departamento da Educação Básica. Lisboa, Autor
- Mucchielli, R. (1979).** *L'Analyse du contenu des documents et des communications*. Paris: Ed.PSF.
- Oliveira, Ari Batista(1999).** *Andragogia, facilitando a aprendizagem*. Educação do Trabalhador
- Piaget, Vygotsky, Wallon (1992) –** *Teorias psicogenéticas em discussão. Artigos: O Lugar da Interação Social na Concepção de Jean Piaget (Yves de La Taille) & Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos (Marta Kohl de Oliveira)* São Paulo: Summus editorial
- Piscalho (2014).** A formação de professores e educação inclusiva: o desenvolvimento de uma política de apoio a crianças com necessidades educativas especiais em São Tomé e Príncipe. *Revista da UIIPS, n2, vol 2, IPS*, Santarém. Consultada em <http://www.ipsantarem.pt/arquivo/5004>
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.v (1988).** *Manual de investigação em ciência sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro Gonçalves, F(2006).** *A Auto-observação e Análise da Relação Educativa: Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora, Colecção CIDINE.

- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993)** – *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto editora
- Roldão, M. C. (2000b)**. *Os Desafios da Profissionalidade e o Currículo. Coleção: Formar Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M.C. (1999)**. *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME-DEB
- Seiça, A. (2003)**. *A docência como praxis ética e deontológica*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- Silva, M. L. (1994)**. *A profissão docente. Ética e deontologia profissional*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Stones (1984)**. *Supervision in Teacher Education: A Counselling and Pedagogical Approach*. London, Methuen
- Tuckman, Bruce W. (1972)** *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace
- Waite, D (1995)** *Rethinking Instructional Supervision. Notes on its Language and Culture*. Londres. Falmer Press
- Waite, D (1995)**. *Rethinking Instructional Supervision. Notes on its Language and Culture*. Londres. Falmer Press
- Zeichner, K.M (1993)**. *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.