



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

**SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO
PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA.
O CASO DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE.**

**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**

Teodolinda Mendes Santos Rodrigues

Orientação: Doutor António Caldas Mesquita Guimarães

2014 Abril



Escola Superior de Educação de Santarém

**SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO
PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA.
O CASO DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE.**

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

Teodolinda Mendes Santos Rodrigues

Orientação: Doutor António Caldas Mesquita Guimarães

2014, Abril

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus pela dádiva da vida, pela coragem nos momentos mais difíceis e pela vitória.

Um agradecimento especial ao meu marido, pela paciência que teve estes anos todos, aos meus queridos filhos, que não dispensaram a sua preocupação, sempre reconheceram o meu esforço nesta luta que não foi só minha, mas também deles e para eles.

À minha querida mãe pelo apoio incondicional, ao meu querido pai, que embora não estando mais neste mundo, devo-lhe a gratidão.

A todos os meus familiares, o meu muito obrigada pelo apoio que cada um me deu, à sua maneira.

Agradeço a todos os professores do Curso, que foram tão importantes na minha vida académica e a todos os funcionários da ESES, que direta ou indiretamente, me apoiaram nesta caminhada.

Ao meu orientador, professor António Caldas Mesquita Guimarães, pela paciência com que me orientou e incentivou e pela companhia fiel, que me prestou ao longo deste processo de investigação.

Aos meus colegas de curso que facilitaram a minha integração e me apoiaram muito.

Quero, ainda, lembrar com gratidão, a contribuição dada pelos meus colegas professores do Ensino Básico (EB1) de S.T.P., ao Governo de São Tomé e Príncipe, por me conceder alguma ajuda de custo, e à Fundação Calouste Gulbenkian que me deu uma bolsa para me ser possível concluir este mestrado.

A todos, muito obrigada.

RESUMO

O presente trabalho de investigação desenvolve-se em torno da temática da Supervisão de Professores considerada como processo que intervém, tanto na Formação Inicial como na Contínua, ligada ao desenvolvimento profissional com vista à construção de uma identidade própria, na medida em que o profissional reflexivo, ao atuar e refletir na ação e sobre a ação, constrói o próprio conhecimento profissional, como refere Belo F. (2008), citando A. Pérez Gómez.

A Supervisão deve distinguir-se das tarefas inspetivas, na medida em que elege como objetivo fundamental o da formação em contexto, na base de estratégias reflexivas (Alarcão & Roldão, 2008), práticas colaborativas e mediadoras (Formosinho, 2002), reconhecendo os saberes e a experiência docente bem como os ciclos de vida dos docentes.

Para ganhar a adesão dos professores, para as mudanças almejadas pelo processo de reforma que se vive em S. Tomé e Príncipe, justificam os processos de reflexão e colaboração, pois podem aumentar o grau de participação ativa dos professores, tendo em conta os novos paradigmas da educação e da sociedade.

Com esta investigação pretendemos conhecer as Práticas de Formação e Supervisão de professores em S. Tomé e Príncipe, perceber as conceções que lhes estão subjacentes e propor as linhas gerais de um Programa de Formação e Supervisão de professores adequado às características sociológicas do País.

O estudo insere-se num tipo de Pesquisa Descritiva, de natureza qualitativa com características etnográficas realizado nas escolas do Ensino Básico e nos Departamentos do Ministério da Educação de S. Tomé e Príncipe, e assume como fontes de informação os professores do ensino básico obrigatório, os diretores das respetivas escolas, os orientadores pedagógicos e inspetores de ensino e os responsáveis pela formação de professores nos últimos anos. Recorre-se, igualmente à análise de Documentos.

Os Instrumentos de Recolha de informação são a Entrevista e o Questionário, os dados foram tratados recorrendo a Processos Indutivos de Análise de Conteúdo, bem como a Estatísticas Descritivas.

Concluimos que, segundo a opinião dos inquiridos, o sucesso do Sistema de Ensino depende, em grande medida, da formação e qualificação do corpo docente. As Reuniões de Preparação Metodológica, têm sido momentos de partilha de ideias e troca de experiência entre os professores, tem contribuído consideravelmente para a melhoria

da prática docente. No que toca ao processo de orientação e supervisão dos professores, a maioria dos entrevistados admite que o seu procedimento deve ser ajustado.

Palavras-Chave: Desenvolvimento profissional, supervisão pedagógica, mediação/orientação pedagógica e prática reflexiva.

ABSTRACT

This research work is developed around the theme of Teacher Supervision regarded as a process that is involved in both the initial formation and in the Continuous linked to professional development for the construction of their own identity, to the extent that the reflective practitioner, to act and reflect in action and on action, builds own professional knowledge as regards Belo F. (2008), citing A. Pérez Gómez.

Supervision must be distinguished from inspetivas tasks, in that elects the fundamental objective of the training context, on the basis of reflexive strategies (Alarcão & Roland, 2008), collaborative practices and mediators (Formosinho, 2002), recognizing the knowledge and teaching experience as well as the life cycles of teachers.

To gain membership of teachers, desired changes to the reform that we live in São Tomé and Príncipe process, justify the processes of reflection and collaboration, as this may increase the degree of active participation of teachers, taking into account new paradigms education and society.

With this research we want to know the Practice Training and Supervision of teachers in São Tomé and Príncipe , understand the conceptions that underlie them and propose the appropriate outline of a Training and Supervision of teachers to the sociological characteristics of the country.

The study is part of a kind of Descriptive Research, with qualitative ethnographic characteristics conducted in schools of Basic Education and the Departments of the Ministry of Education S.T.P., and takes as sources of information teachers in compulsory education , the principals of the respective schools, careers advisers and inspectors of education and those responsible for training teachers in recent years . Resorted to, also an analysis of documents.

The Instruments Collection of information are the Interview and Questionnaire, data were processed using Process Inductive Content Analysis as well as descriptive statistics.

We conclude that, in the opinion of the respondents, the success of the education system depends to a large extent on the training and qualifications of faculty. The Preparatory Meeting Methodological have been moments of sharing ideas and experience exchange among teachers has contributed considerably to the improvement

of teaching practice. Regarding the guidance and supervision of Professors process, the majority of respondents admit that their procedure should be adjusted.

Key words: professional development, pedagogical supervision, mediation / mentoring and reflective practice.

RESUMEN

Este trabajo de investigación se desarrolló en torno al tema de la supervisión del profesor considerado como un proceso que está involucrado tanto en la formación inicial como en la continua vinculado al desarrollo profesional para la construcción de su propia identidad, en la medida en que el profesional reflexivo, para actuar y reflexionar en la acción y en la acción, construye el conocimiento profesional propia en cuanto a Belo F. (2008), citando A. Pérez Gómez.

La supervisión debe ser distinguida de tareas inspetivas , en que elige al objetivo fundamental del contexto de formación , sobre la base de estrategias reflexivas (Alarcão y Roland , 2008) , las prácticas de colaboración y mediadores (Formosinho , 2002), reconociendo el conocimiento y experiencia en la enseñanza , así como los ciclos de vida de los docentes.

Para convertirse en miembro de los profesores, los cambios que desee en la reforma que vivimos en Santo Tomé y Príncipe proceso, justifican los procesos de reflexión y colaboración, ya que esto puede aumentar el grado de participación activa de los docentes, teniendo en cuenta los nuevos paradigmas la educación y la sociedad.

Con esta investigación queremos saber la Formación Práctica y Supervisión de los maestros en Santo Tomé y Príncipe, comprender las concepciones que subyacen en ellas y proponer el esquema apropiado de una capacitación y supervisión de los profesores a las características sociológicas del país.

El estudio forma parte de un tipo de investigación descriptivo, con características etnográficas cualitativas llevadas a cabo en las escuelas de Educación Básica y de los Departamentos de la Secretaría de Educación STP, y toma como fuentes de información los maestros en la enseñanza obligatoria, los directores de las escuelas respectivas, orientadores e inspectores de educación y los responsables de la formación de profesores en los últimos años. Tiende, además, un análisis de los documentos.

Los instrumentos de recolección de información son la entrevista y el cuestionario, los datos fueron procesados mediante proceso inductivo de análisis de contenidos, así como la estadística descriptiva.

Llegamos a la conclusión de que, en opinión de los encuestados, el éxito del sistema educativo depende en gran medida de la formación y cualificación de los profesores. La Reunión Preparatoria metodológica han habido momentos de

intercambio de ideas y el intercambio de experiencias entre los profesores ha contribuido considerablemente a la mejora de la práctica docente. En cuanto a la orientación y supervisión del proceso de Profesores, la mayoría de los encuestados admite que su procedimiento se debe ajustar.

Palabras clave: desarrollo profesional, supervisión pedagógica, la mediación / tutoría y la práctica reflexiva.

Índice

CAPÍTULO I	1
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 <i>Temática</i>	1
1.2. <i>Questões de Investigação</i>	3
1.3. <i>Objetivos do Estudo</i>	3
1.4. <i>Relevância do Estudo</i>	4
CAPÍTULO II - PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	5
1. O PROFESSOR	5
1.1. <i>O que é Ser Professor. Funções e Tarefas</i>	5
2. MODELOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	10
2.1. <i>Desenvolvimento Profissional Autônomo</i>	11
2.1.1 <i>Desenvolvimento Profissional Baseado no Processo de Observação/Supervisão</i> .	11
2.1.2. <i>Desenvolvimento Profissional Baseado no Processo de Desenvolvimento e Melhoria</i>	12
2.1.3. <i>Desenvolvimento Profissional através de Cursos de Formação</i>	12
2.1.4. <i>Desenvolvimento profissional através da investigação na ação</i>	14
3. PAPEL DA SUPERVISÃO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR... 15	
4. A PROFISSÃO DOCENTE EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES. MODELO DE SUPERVISÃO.	19
4.1 <i>Formação Inicial. Elementos Caracterizadores Gerais</i>	22
4.1.1 <i>As Práticas de Formação Contínua em São Tomé e Príncipe</i>	26
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	29
1-TIPO DE ESTUDO	29
2 - LOCUS DE PESQUISA	29
3 - POPULAÇÃO DO ESTUDO	29
4 - OBJETIVOS DO ESTUDO	29
5 - INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS. METODOLOGIA DE APLICAÇÃO... 30	
6 - TRATAMENTO DE DADOS	34
6.1 - <i>Análise Quantitativa</i>	34
6.2 - <i>Análise Qualitativa</i>	34
7 - LIMITAÇÕES DO ESTUDO	40
CAPÍTULO IV - ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS.....	41
1. A VOZ DOS PROFESSORES	41
1.1. <i>Caracterização Geral da População</i>	41

1.1.1.Dados Gerais de Caracterização.....	41
1.1.2 Tempo de Serviço e Situação Profissional	46
1.1.3 Formação Profissional.....	49
1.2. <i>Formação Contínua dos Professores em S. Tomé entre 1980 e 2010</i>	52
1.3. <i>Reuniões de Preparação Metodológica (RPM)</i>	58
1.3.1 Vantagens das RPM quanto ao Número de Escolas Presentes	59
1.3.2. Organização e Funcionamento das RPM. Impacto na Prática Docente.	60
1.4. <i>Supervisão da Prática Docente</i>	62
1.4.1. Frequência com que Metodólogos, Inspetores e Diretores de Escola Visitam os Professores. .	62
1.4.2 Influência das Visitas no Desenvolvimento das Competências de Ensino.....	64
1.5. <i>Dificuldades Sentidas na Prática Docente. Sugestões de Melhoria</i>	76
1.5.1 Dificuldades Sentidas	76
1.5.2. Sugestões de Melhoria da Prática Docente	82
2. A VOZ DOS RESPONSÁVEIS DO SISTEMA DE ENSINO	85
3. CONCLUSÃO DAS ENTREVISTAS.....	117
CAPÍTULO 5 - CONCLUSÃO GERAL	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
ANEXOS	136

Índice de Quadros

Quadro 3.1. Guião de Entrevista ao Responsável pela Formação Inicial.....	32
Quadro 3.2. Guião de Entrevista ao Responsável pelo Setor Metodológico.....	32
Quadro 3.3. Guião de Entrevista aos Diretores/as e Coordenadores/as das escolas básicas (1º Ciclo do Ensino Básico).....	33
Quadro 3.4. Plano de Recolha de Dados.....	34
Quadro 3.5. Áreas de formação contínua frequentadas pelos professores.....	35
Quadro 3.6. Vantagens das RPM na Atividade Docente.....	36
Quadro 3.7. Assuntos, Dúvidas, Problemas Trazidos pelos Professores para as RPM.....	36
Quadro 3.8. Contributos das RPM na Prática Docente.....	37
Quadro 3.9. Dificuldades Sentidas pelos Professores na sua Prática Docente.....	38
Quadro 3.10. Sugestões de Melhoria da Prática Docente.....	39
Quadro 4.1. Nº Total de Professores Inquiridos por Sexo	41
Quadro 4.2. Nº de Professores Inquiridos por Escola.....	43
Quadro 4.3. Número de Escolas em que o Professor já Lecionou.....	44
Quadro 4.4. Média de Escolas em que o Professor já Trabalhou por Escalão de Tempo de Serviço.....	45
Quadro 4.5. Tempo de Serviço no Ensino.....	47
Quadro 4.6. Percentagem Tempo de Serviço no Ensino, por Categoria.....	48
Quadro 4.7. Situação Profissional.....	48
Quadro 4.8. Como se Deslocam para a Escola.....	49
Quadro 4.9. Formação Inicial para o Ensino.....	50
Quadro 4.10. Tipo/Nível de Formação.....	51
Quadro 4.11. Números de Ações de Formação Promovidas entre 1985 e 2010.....	53
Quadro 4.12. Participação nas Ações em cada Categoria ou Área Curricular: Frequência e Distribuição Percentual.....	55
Quadro 4.13. Dados Gerais sobre as Reuniões de Preparação Metodológica (RPM).....	58
Quadro 4.14. RPM com Uma ou Mais Escolas. Vantagens.....	60
Quadro 4.15. Vantagens das RPM Integrarem Mais do que Uma Escola.....	60
Quadro 4.16. Discussão dos Problemas da Prática.....	61
Quadro 4.17. Influência das RPM na Prática Docente.....	62
Quadro 4.18. Frequência com que os Professores são Visitados para Supervisão da sua Prática.....	63
Quadro 4.19 . Dificuldades/Necessidades Sentidas na Prática Docente.....	73
Quadro 4.20 . Sugestões de Melhoria da Prática Docente.....	80

Índice de Figuras

Figura 2.1. Ensino básico 1, (1 ^a a 4 ^a classe), formação inicial por distrito.....	21
Figura 4.1. Caracterização etária da população inquirida, por sexo.....	41
Figura 4.2. Participação nas RPM com professores de apenas uma escola.....	59
Figura 4.3. Planeamento das atividades de ensino.....	65
Figura 4.4. Aprendizagem de novas estratégias para planificar as atividades de ensino	66
Figura 4.5. Avaliação e classificação dos alunos	66
Figura 4.6. Motivação dos alunos para as aprendizagens	67
Figura 4.7. Trabalhar em equipa com colegas	67
Figura 4.8. Influência no relacionamento com os pais dos alunos	68
Figura 4.9. Influência das visitas na dinamização das atividades extra-escolares	69
Figura 4.10. Compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos	70
Figura 4.11. Saber corrigir e reforçar o desempenho dos alunos	70
Figura 4.12. Conhecer formas de organização de classe	71
Figura 4.13. Saber construir e usar os materiais didáticos	72
Figura 4.14. Prevenir e resolver problemas de indisciplinas na classe	72
Figura 4.15. Lidar com as diferenças de desenvolvimento e capacidade dos alunos	73
Figura 4.16. Diversificar estratégias e situações de aprendizagem	74
Figura 4.17. Saber prestar informações claras aos alunos	74
Figura 4.18. Melhorar o seu próprio desempenho na prática docente.....	75

Índice de Anexos

Anexo I – Questionário.....	138
Anexo II – Protocolo de Entrevista feita ao Responsável pelo Setor Metodológico.....	145

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho de Dissertação final, integrado no Mestrado em Ciências da Educação, área da Supervisão e Orientação Pedagógica, destina-se à elaboração de uma proposta de Modelo de Supervisão na Formação Contínua de Professores para contribuir no desenvolvimento profissional dos docentes em S. Tomé e Príncipe, tendo em conta as questões urgentes que a sociedade coloca atualmente à educação.

1.1 Temática

No contexto da formação de professores, a supervisão é entendida como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica que incide diretamente sobre o processo de ensino/aprendizagem considerando tanto o desenvolvimento do professor como o do aluno. Podemos assim dizer que a supervisão pedagógica também se insere no paradigma da formação contínua ou permanente, pois é um processo que tem como objetivo o desenvolvimento profissional do professor ou do aluno-professor. É o processo em que um professor considerado mais experiente e mais informado, orienta um outro no seu desenvolvimento profissional (Alarcão e Tavares, 2007).

Em nosso entender, a prática pedagógica é um dos elementos fundamentais na construção da identidade profissional dos professores, assumindo o supervisor um papel de máxima importância, uma vez que a sua atuação se reflete no desenvolvimento profissional do professor e dos seus alunos.

Alarcão & Roldão (2008), reconhecendo a natureza questionadora, analítica, interpretativa e reflexiva do trabalho supervisivo, asseguram que este constitui um suporte para a construção do conhecimento profissional do professor. Importa assim, entender a supervisão como base para a construção do conhecimento pessoal e profissional, num processo de mediação para a promoção da autonomia e do trabalho de equipa, assumindo assim o supervisor o papel de facilitador no desenvolvimento profissional do professor (Alarcão, 1996).

No entender de Formosinho, O. (2002) a supervisão deve assumir características colaborativas, onde as práticas supervisivas se desenrolem num clima de interação entre os intervenientes, e que seja bastante cuidada, funcionando como elemento-chave de regulação de um processo complexo que é ensinar e aprender. O autor realça ainda a ação reflexiva como uma condicionante principal para instrução. Enaltecendo as ideias de Smith e Retallick, o autor sustenta, que a supervisão, para além de adotar caráter colaborativo, tem de ser vista como uma ação libertadora, promotora de um clima de relação recíproca entre supervisor e professor envolvido nesse processo, numa perspetiva da Prática Reflexiva em que «... 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.

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 caráter 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 de atitudes e comportamentos.

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 à de amanhã e as respostas ou soluções não devem ser estandardizadas, porque o público a quem se destinam pode também ser inconstante. Neste âmbito, pensamos que não existem estratégias nem métodos estáveis, por isso, a atividade supervisiva pode variar ou ganhar diversas dimensões consoante o público-alvo, o contexto, circunstância e o tempo.

Abordando a problemática da Mediação Pedagógica, Oliveira, M. K. (1992) referindo-se a Vygotsky afirma que o homem enquanto, sujeito do conhecimento, não tem acesso direto aos objetos mas sim um acesso mediado. Para dizer que o homem pode construir o seu próprio conhecimento, mas num processo mediado, interagindo com outro ser social assumindo efetivamente uma atitude problematizadora, observando e questionando os fenómenos que o cercam.

Podemos dizer que a mediação pedagógica é um dos aspetos fundamentais para dar sentido à educação, pois ela envolve toda uma componente educativa.

Ser um supervisor mediador implica ter uma visão super/apurada, uma visão inteligente, complexa e multifocal (Cury 2013), uma visão de quem vê por fora e compreende o que está por dentro, uma visão prospetiva baseada num pensamento estratégico como aludem Alarcão e Tavares (2007), referindo-se ao pensamento de Mintzberg.

Na conceção construtivista de Piaget e Vygotsky, a inteligência é construída a partir das relações recíprocas do homem com o meio/ sociedade, sendo esta a linha de pensamento que fundamenta a relação formador-formando ou professor-aluno (La Taille, Oliveira & Dantas, 1992).

1.2. Questões de Investigação

De que modo se caracterizam as práticas de supervisão de professores em S. Tomé e Príncipe?

Qual o pensamento dos professores sobre as práticas de supervisão a que têm sido submetidos e o impacto no desenvolvimento da sua atividade docente?

Que dificuldades sentem os professores no exercício da sua atividade profissional e que sugestões de melhorias formulam?

1.3. Objetivos do Estudo

1. Caracterizar os Professores em São Tomé e Príncipe (STP) quanto ao Nível de Formação Profissional, a estabilidade docente, a 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. Perceber a influência das Visitas de Inspeção e Supervisão na melhoria das suas práticas educativas.

4. Compreender as Dificuldades Sentidas pelos Professores no seu exercício profissional e as Sugestões de Melhoria que estes propõem.

5. Propor linhas gerais de um Programa de Formação e Supervisão de professores adequado às características sociológicas de STP com características de dinamismo e flexibilidade que promova a mudança das concepções e práticas dos professores.

1.4. Relevância do Estudo

Dezanove anos como profissional ativa da educação, foi o tempo suficiente para despertar em mim o desejo de crescer. Crescer como profissional para melhor contribuir na qualidade e eficácia do ensino no País que me viu nascer (S. T. P).

Torna-se cada vez mais urgente repensar a situação dos docentes em S. Tomé e Príncipe tendo em conta as novas exigências que a sociedade vem enfrentando.

Segundo a perspectiva 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, «a chave da abóbada de todo o sistema educativo», pois estes são o instrumento importante nesse processo.

Deste modo, e como refere Alarcão (1996), parece-nos 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.

CAPÍTULO II - PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

1. O PROFESSOR

1. 1. O que é Ser Professor. Funções e Tarefas

Na concepção tradicional, o professor é alguém que se dedica ao ensino, que professa uma arte, uma ciência, uma técnica ou seja, é alguém que ensina ou exerce a profissão de ensinar.

O conhecimento empírico (observação de tarefas de diversos professores durante vários anos) levou Monteiro (2005:87), a ter uma concepção direta e objetiva daquilo que é ser professor. Para este autor, o professor é «uma pessoa que está num lugar chamado escola ou colégio ou instituto (...) a ensinar alguma coisa, durante um tempo determinado».

Em muitos países subdesenvolvidos, onde as condições económicas, sociais e políticas e consequentemente de ensino são consideradas precárias, existem bons médicos, engenheiros, economistas, professores, enfermeiros entre outros profissionais genuínos. Certamente, muitos desses grandes profissionais estudaram e aprenderam em escolas sem grandes condições materiais, sem uma sala-de-aula com carteiras, quadro e outros requisitos mínimos, mas conseguiram ser bons profissionais porque as ferramentas de ensino e de aprendizagem não estão nos materiais, mas dentro da pessoa (a pessoa professor). Nesta lógica, podemos dizer que o melhor instrumento de ensino e aprendizagem é o próprio professor.

Paulo Freire acreditava que educar, é um ato de amor, um ato de coragem, na medida em que o professor, mesmo convivendo com situações difíceis do quotidiano como falta de meios materiais, número elevado de alunos, baixo salário entre outras, está sempre disponível para escutar e apoiar os seus alunos em diversas situações.

No caso de São Tomé e Príncipe onde a pobreza abarca mais de metade da população (54% abaixo da pobreza e 15% na extrema pobreza), (Dados constantes da Carta da Política Educativa de 2012), os professores vêm-se obrigados a assumirem tarefas que vão para além dos muros da sala de aula. No relatório de Delors (2005:136), lê-se que «Quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver de ultrapassar – pobreza, meio social difícil, doenças físicas – mais se exige do professor».

A função do professor, contrariamente ao que era há algum tempo atrás, não se resume ao domínio dos conteúdos a lecionar. Para além deste domínio, é-lhe pedido que seja, o facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo. Exige-se ainda do professor, o cuidado sobre o equilíbrio psicológico e afetivo dos seus alunos, da integração social e da educação sexual (Esteves, 1991), e ainda, a educação para o consumo, tendo em conta a suposta crise económica que assola o mundo, não esquecendo de prestar a atenção especial aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) entre outros cuidados.

O Relatório da Comissão Internacional para Unesco sob a coordenação de Jacques Delors (2005), postula que, o professor, para além de competências pedagógicas diversificadas, deve possuir algumas qualidades humanas como a *autoridade* no sentido de manter o controlo dos seus alunos, *empatia* de forma a compreender os problemas dos alunos (situação económica, indisciplina, insucesso escolar, etc), *paciência* para suportar as dificuldades que enfrenta não só na sala de aula, mas durante a carreira, e a *humildade* no sentido de reconhecer os seus erros e esforçar-se para melhorá-los, ouvir a opinião do outro. O próprio sistema de ensino também deve ser adaptado às transformações sociais, por forma a proporcionar aos professores autonomia na ação.

A profissão docente inscreve-se num contexto histórico, na medida em que ao longo dos tempos vem passando por diversas transformações. Verificamos que durante algum tempo o professor deteve o monopólio do saber, esteve no centro das atenções do processo educativo (ensino tradicional). No contexto de sala de aula, o professor era o protagonista de todas as atividades a serem realizadas, era ele quem decidia e planificava os conteúdos a serem ministrados nas aulas, a organização e a escolha de estratégias. Era ele o organizador, transmissor, informador, centrando o ensino em si próprio e os alunos eram considerados assistentes ou consumidores passivos que se limitavam a cumprir ordens. No fundo, era o professor o especialista do ensino/aprendizagem (Rodrigues & Esteves, 1993).

Atualmente, com a evolução das novas tecnologias, os alunos adquirem informações de diversas formas e em diversos lugares. Por isso, o novo paradigma educacional pretende um perfil de professor capaz de validar essas informações, sintetizá-las e transformá-las em verdadeiros conhecimentos. Ou seja, o professor deve ser o mediador entre o aluno e o mundo de conhecimento.

Seguindo o pensamento de Jesus Sousa (s.d.), o professor, mais do que aquele que ensina, transmite conhecimentos, deve ser, em vez de «sage on the stage», o «guide on the

side» (p.6), um ajudante, companheiro e amigo dos seus alunos, que sai da rotina da sala de aula, que descentraliza o ensino, que (re)cria, que estimula diversas formas de aprendizagem, um inovador, capaz de transformar as informações em conhecimentos, capaz de combinar competências com capacidade de inovar (Marcelo, 2009). Educar/ensinar é por isso uma arte.

Neste âmbito, e no que se refere ao novo paradigma educacional, pensamos que, um professor deve assumir-se como um agente ativo na promoção do seu próprio conhecimento e no dos seus alunos.

Nessa perspetiva e à luz de alguns autores, apresentaremos o perfil de professor que o novo paradigma ambiciona:

Agente ativo, criativo, inovador, capaz de transmitir uma pedagogia humanista assente num princípio de desenvolvimento e de aperfeiçoamento, possibilitando uma vivência em liberdade, de tolerância e aceitação do outro (Cunha, 2008);

Capaz de educar num mundo multimédia que se desenha, a fim de proporcionar a construção de uma escola mais atrativa, capaz de fornecer aos alunos a *password* para o mundo de informações (Carvalho, em Sousa e Fino, 2007);

Um professor que em vez de «sage on the stage» seja um «guide on the side» (Jesus Sousa, s/d) ou seja, em vez de transmissor de conhecimento assume-se como um guia no mundo de aprendizagem (Ruivo, 1999).

Adota competências pedagógicas diversificadas e um profissionalismo exemplar, vertido em ética, sensibilidade, empatia, humildade, dedicação e perseverança (Cooper & McIntyre, citado por Carvalho, em Sousa e Fino, 2007:197);

É o promotor de um ambiente favorável para a construção de conhecimentos geradores de novos conhecimentos numa perspetiva inter e intrapessoal, o dinamizador de novas transformações (Cunha, 2008);

Define objetivos, utiliza recursos materiais apropriados, que conhece os pressupostos das relações de comunicação, que diferencia tipos de avaliação, que analisa não apenas a competência dos seus alunos, mas também a sua própria competência (Jesus Sousa, s/d);

É capaz de reconhecer as necessidades de todos (grupo) e de cada aluno (individual), de forma a acompanhar mais de perto a sua evolução e retrocesso (kaye, s/d).

É capaz de proporcionar um clima favorável que conduz a participação dos alunos mais tímidos e reservados e controlar os mais extrovertidos tendo sempre o cuidado de não desencorajá-los ou humilhá-los (idem).

Que reconhece os méritos dos seus alunos, por pequenos que sejam, (Juan Posada, 1999);

É um facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, que cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual (Esteves, 1991).

Desta lista de competências, percebe-se que são diversos e complexos os encargos que a nova sociedade e o próprio sistema de ensino impõem aos professores. Neste âmbito, questionamos o seguinte:

Será que os professores estão preparados para assumirem as diversas e complexas tarefas que se lhes impõem? Estarão as escolas preparadas com meios necessários que proporcionam aos professores a autonomia na ação? Será que as escolas de formação de professores e os seus programas estão organizados de acordo com as exigências vigentes?

Mais adiante, as informações recolhidas poderão dar respostas a estas questões. Contudo, pensamos que são questões que merecem uma especial atenção por parte dos governantes e responsáveis pelo sistema de ensino no país no sentido de se (re) definir uma política de ensino de forma a criar condições propícias para o exercício dessas funções, começando pela formação e capacitação de professores, que é a base para o sucesso de qualquer sistema de ensino, pelas condições de trabalho (materiais, meios de ensino, etc.), pelas condições salariais que também é um estímulo para o bom funcionamento desse processo entre outras. Ramos & Nunes, (2007) são da opinião que se reveja a formação de professores e os seus programas, no sentido de adequá-los aos desafios que se colocam hoje à educação para os organizar em função das tarefas que o professor tem de realizar com os seus alunos, uma vez que estes são considerados o centro da ação educativa.

Não obstante, é necessário que cada docente, face a esses desafios, procure enriquecer cada vez mais as suas competências, tanto pessoais como profissionais, promover a sua auto-formação, pois a sociedade atual ambiciona não só um professor que domina os conteúdos ou os métodos aliciantes para o ensino, mas também um «professor que conheça (...) teorias psicológicas de desenvolvimento e aprendizagem para melhor adaptar estes elementos didáticos ao grupo de alunos que lhe é confiado» (Sousa, s/d. p.6). Só assim estariam preparados para enfrentar a mudança e previsivelmente assumirem funções cada vez mais diversificadas e complexas.

No entender de Ruivo (1999), a profissão de professor não é inata, há que aprender a sê-lo. Como?

Consideramos que a identidade profissional é algo que se (re) constrói com o tempo, com as circunstâncias, com a interação, e a socialização, fazendo desabrochar a parte importante da pessoa que é o professor. (Nóvoa 1992).

Este autor destaca três princípios que estão na base dessa construção, os «três AAA» (p.16), *Adesão*, *Acção* e *Autoconsciência*. Uma *Adesão* pois, não obstante cada um ter já uma ideia pré-adquirida, sobre que é ser professor, e uma formação específica e pedagógica, é necessário uma integração, uma aceitação a princípios e normas que regem a profissão. Uma *Acção* e *Autoconsciência*, uma vez que o professor ao aderir às normas do ensino e da escola, adota e conquista a sua forma de agir (postura pedagógica), sua destreza e criatividade, pois o ato pedagógico é um processo dinâmico e criativo.

São muitos os autores que ao analisarem a profissão docente, a construção da identidade profissional, assim como o processo de ensino-aprendizagem, valorizam a experiência/prática, o aprender fazendo, a ação vivenciada, a reflexão, o trabalho colaborativo como fontes para aquisição de qualquer aprendizagem. Neste âmbito, e na sequência da questão acima formulada (como aprender a ser professor?), recordemos Cavaco (1991:162), que ao analisar o ofício de professor, nomeadamente a apropriação dos saberes profissionais refere o seguinte: «Aprende-se com a prática do trabalho, interagindo com os autores, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder».

A nosso ver, não obstante o professor ser aquele que ensina ou orienta o ensino, que transmite conhecimento, é também aquele que aprende cada vez que ensina. Esta visão é também defendida por Postic (2008:128), quando refere que um professor ou educador «ao formar os outros, forma-se a si mesmo». Nesta mesma lógica Sacristán (1991:70), referindo-se a Feiman-Nemser, refere que «a sala de aula não é somente um lugar para ensinar, mas também de aprendizagem para os docentes». Porém, este fato concretiza-se se o professor fizer da sua prática um campo de reflexão e de reestruturação da ação (Alarcão, 1996).

Para Formosinho (2009:95), «a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência», aprende-se a ser professor não apenas na formação inicial que formalmente propicia ao professor competências para o exercício da docência, mas também durante o período de escolarização geral (enquanto aluno), observando os comportamentos e as atitudes dos professores, na convivência do dia-a-dia com familiares e amigos, na formação inicial observando os formadores, na interação com os outros colegas mais experientes, individualmente investigando e analisando de forma sistemática as suas práticas (reflexão

sobre a ação). Em suma, a profissão docente é o resultado de um conjunto de imagens construídas em diversos contextos e ao longo da vida é um processo contínuo de construção e reconstrução de saberes.

Ainda no processo de formação ou aprendizagem profissional do professor, Seixo (s/d.) considera o professor um ser inacabado, um ser em construção, em constante aprendizagem, que aprende ao longo da vida, que se inscreve num processo contínuo de aprendizagens, reflexões, experiências, e sobretudo, na (re) invenção sucessiva de estratégias para a solução de diferentes problemas.

Na conceção de Lima (2006:76), parafraseando Paulo Freire, «Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, ou seja, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente faz-se educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática». Cada ser humano é fruto do seu próprio ser e do que o contexto vivencial lhe permite ser (Alarcão, 1997).

Por seu turno, Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud (1998:17), reiterando o pensamento de Schon, admitem que «le savoir de l'enseignant-professionnel se construit en prenant appui sur l'expérience». Estes autores, afirmam ainda que «un enseignant n'est pas qu'un ensemble de compétences. C'est une personne en relation et en devenir.» (p.18) ou seja, que a profissionalidade docente não se resume a um conjunto de habilidades, mas sim, uma busca constante de saberes através de relações/interações ao longo da vida.

2. MODELOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O exercício da profissão exige um envolvimento pessoal num processo contínuo de desenvolvimento com vista à melhoria da prática.

Deste modo, Formosinho (2009), referindo-se a Sparks e Loucks-Horsley, destaca cinco modelos de desenvolvimento profissional que envolvem várias fases do processo de desenvolvimento durante o percurso profissional:

1. Desenvolvimento profissional *autónomo*;
2. Desenvolvimento profissional baseado no *processo de observação/supervisão*;
3. Desenvolvimento profissional baseado no *processo de desenvolvimento e melhoria*;
4. Desenvolvimento profissional através de *cursos de formação*;
5. Desenvolvimento profissional através da *investigação na ação*;

2.1. Desenvolvimento Profissional Autónomo

Este modelo de desenvolvimento, como o próprio nome indica, é caracterizado por uma aprendizagem autónoma, independente, sem qualquer prescrição formal. O professor assume-se como o responsável pelo seu processo de desenvolvimento profissional, de acordo com as necessidades sentidas na prática quotidiana, e tenta por si só procurar formas diversas de aquisição de novos conhecimentos, experimentando novas estratégias, fazendo investigações, lendo publicações e refletindo constantemente na e sobre a sua ação, dando origem à novas formas de intervenção. É uma aprendizagem por autodescoberta.

O modelo de desenvolvimento profissional autónomo, leva o professor a avaliar a sua capacidade (autoavaliação). Contudo, é necessário que tenha bem definido os seus objetivos, conhecer a sua necessidade ou seja, o profissional deve ter foco no que deseja, podendo também usar uma grelha *KWL* (uma técnica de organização de aprendizagem): *Know* (O que sei); *Want to Learn* (O que quero aprender) e por fim fazer uma (auto) avaliação para ver o que aprendi – *Learned*.

A este propósito, consideramos tal como Alarcão (1997:7), no prefácio da obra de Sá-Chaves, que «cada ser humano trilha o seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja».

2.1.1 Desenvolvimento Profissional Baseado no Processo de Observação/Supervisão

Este modelo de desenvolvimento profissional, na perspetiva de Oliveira Formosinho (2009), pode ser um protótipo de desenvolvimento profissional eficaz na carreira docente, pois valoriza o diálogo, a reflexão e a análise conjunta sobre os fenómenos observados, uma reflexão colaborativa sobre a ação que tem como pressuposto, a formação reflexiva do professor (Amaral, M. J., Moreira, M. A. e Ribeiro, D., 1996), desenvolvendo-se no local de trabalho (escola ou sala de aula). O supervisor ou o observador nesse processo de desenvolvimento, ajuda o professor a tomar consciência dos problemas observados e apoia-o na planificação de estratégias para a resolução desses mesmos problemas, através da análise e reflexão conjunta.

2.1.2. Desenvolvimento Profissional Baseado no Processo de Desenvolvimento e Melhoria

Neste modelo, o professor tenta aperfeiçoar a sua prática, o seu comportamento através de atividades de caráter pontual que se organiza e se desenvolve no local de trabalho, com vista à resolução de um problema concreto que pode ser de natureza diversa (curricular, geral ou específico). Essas atividades podem ser seminários, atividades de preparação metodológica (um caso específico de São Tomé e Príncipe), debates e troca de experiências, entre outras atividades que visam promover o crescimento profissional do professor. Nessa perspectiva, Marcelo (2009:9), enaltecendo a ideia de Rudduck, refere que o desenvolvimento profissional do professor tem que ver com «a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar diálogo com colegas mais experientes como apoio na análise de situações». Por isso, podemos entender o desenvolvimento profissional «como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções». (ibidem).

Contudo, o resultado positivo desse processo de desenvolvimento depende, em grande parte, do envolvimento, da sensibilidade e motivação do professor na busca do seu próprio desenvolvimento como profissional. Esta fundamentação resulta da análise feita aos pressupostos fundamentadores desse modelo de desenvolvimento apresentados por Formosinho (2009:243).

Na sua versão, «Os adultos aprendem mais significativamente quando têm uma necessidade de aprendizagem ou um problema para resolver», todavia, pensamos que o resultado é mais significativo quando o próprio professor identifica o problema ou a sua necessidade de formação pois, segundo o autor acima referido, «São os adultos que estão mais próximos do seu trabalho que têm uma melhor compreensão do que se requer para o melhorar». É um desenvolvimento em contexto em que, como refere Oliveira-Formosinho (2009:243) citando Dewey e Knowles, «Os professores adquirem importantes conhecimentos ou competências através do seu envolvimento em programas ou projetos de melhoria na escola ou de desenvolvimento do currículo».

2.1.3. Desenvolvimento Profissional através de Cursos de Formação

É um modelo de desenvolvimento profissional caracterizado por práticas de ensino/instrução dirigido e organizado, uma espécie de oficinas de formação. Nesse processo, um formador, um orientador pedagógico ou um professor mais experiente, orienta um grupo

de professores num dado conteúdo definido previamente pelo mesmo. Neste modelo, os professores adquirem alguns conhecimentos e competências através de observação de algumas demonstrações, simulações de práticas elucidativas de ensino realizadas pelo instrutor ou formador.

Em São Tomé e Príncipe, dada as características sociológicas e culturais, o desenvolvimento profissional dos professores baseia-se na instrução, numa prática de ensino/formação em que um professor mais experiente (metodólogo ou orientador pedagógico) elucida e orienta um grupo de professores através de demonstrações ou simulações de práticas de ensino. No início do ano letivo, os professores, diretores e coordenadores das escolas são submetidos a um curso intensivo (Preparação Metodológica Intensiva), de curta duração (10 a 15 dias), que tem por objetivo de planificar e organizar as atividades letivas com base na reflexão conjunta sobre o ano transato. É uma forma de elevar o nível ideológico, científico e pedagógico dos docentes através de debates, discussões, e oficinas de formação. As atividades baseiam-se na apresentação de *Aulas Metodológicas* (discussão de metodologia (s) de uma dada disciplina ou um assunto dessa disciplina), *Aulas Abertas* (é dado um tema e afloram-se debates à sua volta. Cada professor é chamado a dar o seu contributo, de acordo com a experiência, esclarece ou pede esclarecimento sobre o assunto em questão), *Aulas Simuladas* (O instrutor ou um professor mais experiente é convidado a desenvolver uma aula com o tema previamente definido e os outros colegas fazem-se de alunos, simulando possíveis comportamentos destes, obrigando o professor a usar técnicas e estratégias diversas para manter o domínio da turma sem fugir do assunto). *Aulas Demonstrativas* (um professor principiante ou experiente é convidado a desenvolver uma aula com os seus alunos ou um grupo de alunos aplicando as experiências adquiridas, os outros colegas observam e no fim faz-se uma reunião plenária realçando os pontos fortes e fracos da aula). *Aulas Exemplificativas* (trata-se de uma ação rápida onde se esclarece ou se chama a atenção dos professores para alguns pormenores da prática). A aula exemplificativa é mais usada nas atividades de preparação metodológica quinzenal que se realiza ao longo do ano ou num ato supervisivo ou apoio pedagógico.

Uma outra prática que também caracteriza o desenvolvimento profissional do professor nesse país é apoio metódico dos metodólogos e orientadores pedagógicos no local de trabalho. Baseado na colaboração e troca de experiência tentando ajudar o professor no exercício da função.

2.1.4. Desenvolvimento profissional através da investigação na ação

Este modelo de desenvolvimento profissional requer uma constante dinâmica entre teoria e prática, ou seja, facilita a articulação entre a teoria e a prática, tendo em conta que, os professores no processo de desenvolvimento, «...partem do questionamento sobre a sua ação e procuram melhorar a compreensão de uma situação social complexa e encontrar soluções para os seus problemas» (Oliveira, L. 1997:96).

O professor como indivíduo inteligente, crítico e questionante (Oliveira-Formosinho, 2009), nunca está satisfeito com o que lhe é dado ou proposto. Vai sempre à procura das razões ou das respostas para determinadas situações que o envolvem e consequentemente que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. O modelo de desenvolvimento profissional através de investigação para ação exige do professor uma reflexão sistemática, um permanente questionar sobre os aspetos de sua prática. Um problema individual (do professor) ou coletivo (da escola) pode desencadear um processo de investigação-ação. É importante que cada docente questione e encontre respostas para os problemas de sua prática. Contudo, alguns autores, nomeadamente, Formosinho (2009), Amaral, Moreira e Rbeiro (1996), apontam para um projeto de investigação-ação em conjunto, considerando assim o estudo cooperativo como o meio mais eficaz para o desenvolvimento profissional de professores.

O crescimento profissional dos professores é um processo que, mesmo sendo autónomo, guiado ou colaborativo, requer um envolvimento ativo do professor no seu processo do desenvolvimento. O desenvolvimento profissional do professor tem por base diversas competências, *teóricas* que pressupõe o conhecimento do e para o ensino (o conhecimento científico) e o *saber prático* que implica o conhecimento sobre a prática do ensino e o saber na prática do ensino (o conhecimento pedagógico-didático). Em suma, o desenvolvimento profissional dos professores é um processo que pressupõe aquisição de competências exequíveis e inovadoras.

3. PAPEL DA SUPERVISÃO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR.

O desenvolvimento profissional do professor constitui-se como uma área ampla, pois inclui qualquer atividade de caráter individual, coletiva, guiada ou autônoma que procura melhorar a atitude, destreza ou a prática do professor com o intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos.

Neste âmbito, a supervisão da prática, enquanto processo de desenvolvimento profissional de professor, melhora a aprendizagem dos alunos, desenvolvendo as competências profissionais dos professores, através de práticas colaborativas e construtivistas de orientação e supervisão.

Sob esta perspectiva, a supervisão pode assumir um papel preponderante na promoção de desenvolvimento profissional de professores, se adotar um caráter formativo em vez de avaliativo e não submeter os professores a um regulamento rígido que procura formular juízos de valor sobre a sua competência, pois essas atitudes inibem o professor e limitam o processo de formação e desenvolvimento.

Considerando o envolvimento da supervisão no desenvolvimento profissional, esta surge como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica (Vieira, 1993), que incide diretamente sobre o processo de ensino/aprendizagem, considerando a evolução tanto do professor como dos alunos.

A supervisão é um processo contínuo e sistemático de colaboração, que requer uma competência aprimorada no modo de ver, uma «super-visão», uma visão apurada que no entender de Vieira (1993), exige uma competência tridimensional, um conhecimento alargado na área da *supervisão*, da *observação* e da *didática*. A área da *observação*, como parte integrante da área da supervisão exige um conhecimento experiencial e documental tanto do processo de supervisão como da observação e da didática. A observação assume um papel relevante no processo de supervisão, na medida em que reflete sobre os objetivos e finalidades da prática pedagógica. A observação de aula na perspectiva da autora, é uma tarefa complexa que necessita de uma visão aperfeiçoada, pois observar, é antes de mais, interpretar, avaliar, é analisar o observável para ver o invisível ou o que está oculto, é «...chegar ao não-dito pela interpretação do dito, descobrir o pensamento através da palavra e da acção» (Vieira, 1993:38). Para a autora citando Stones, a supervisão exige de uma introvisão, capacidade para compreender o que está oculto, uma *antevisão* que prevê o que está a acontecer, uma *pré-*

visão, a capacidade de prever o que poderá acontecer, e uma *retrovisão*, uma reflexão sobre a ação, na perspectiva de Schon, uma visão *posteriori* (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996) uma visão reflexiva que a partir do que aconteceu vê o que deveria acontecer e não aconteceu e perspetivar o acontecimento do que deveria acontecer e não aconteceu. (Stones, cit. Por Vieira, 1993).

Para Alarcão e Tavares (2007), entende-se a supervisão como o processo em que um professor considerado mais experiente e mais informado, orienta um outro no seu desenvolvimento profissional.

Alarcão e Roldão (2008), numa perspetiva mais abrangente, reconhecem a natureza questionadora, analítica, interpretativa e reflexiva do trabalho supervisivo que tem como base, a construção do conhecimento profissional. Importa assim entender, a supervisão como suporte para a construção do conhecimento pessoal e profissional, num processo de mediação para a promoção da autonomia e de trabalho de grupo.

Segundo Formosinho, O. (2002), a supervisão deve assumir características colaborativas, as suas práticas devem ser de natureza sistemática, de interação entre os intervenientes, deve ser bastante cuidada e funcionar como elemento chave de regulação de um processo complexo que é ensinar e aprender. Deste modo pensamos que a reflexão, a colaboração, o apoio mútuo, partilha de conhecimentos, são fatores fundamentais na formação e desenvolvimento profissional do professor.

O supervisor como agente promotor dessas práticas, deve procurar formas diversas e adequadas de intervenção, de forma a haver segurança, confiança e acima de tudo, a aceitação e o companheirismo, pois estas são atitudes indispensáveis a um ambiente de formação, partilha e uma participação efetiva do grupo. É uma das tarefas fundamental do supervisor, criar um verdadeiro ambiente formativo nas escolas.

O supervisor no processo de supervisão, deve ter em conta que o professor é um sujeito que traz consigo um conhecimento prévio suscetível de transformação, na base de um modelo construtivista e não no modelo transmissivo de conhecimento. Deve enveredar-se por atividades que envolvem o professor em situações reais de ensino, avaliação/autoavaliação, observação/auto - observação, e reflexão/auto – reflexão, que o leve a tomar consciência das suas ações e afirmar-se como um profissional ativo na promoção e construção do seu conhecimento e desenvolvimento profissional.

A supervisão clínica, segundo Alarcão e Roldão (2008), é uma prática de trabalho colaborativo em processo de formação contínua de professores, visando a melhoria da prática

docente, baseado na observação e análise das situações reais de ensino. É um processo que atua de dentro para fora, focado na observação e reflexão sobre a prática do ensino e na colaboração e ajuda mútua entre colegas. Desenvolve-se no local de trabalho, ou seja, na clínica da sala de aula como referem estes autores.

Contrariamente ao modelo tradicional de supervisão ou da supervisão geral, que dá ênfase à avaliação da competência do professor, a supervisão clínica preocupa-se com o desenvolvimento profissional do professor, visando a melhoria de sua prática docente e consequentemente a melhoria de aprendizagem dos alunos. Pois, a atitude do supervisor deve ter como pressuposto o desenvolvimento do professor como também dos seus alunos.

Deste modo, o supervisor clínico, tem por objetivo, apoiar e encorajar o professor no processo de ensino-aprendizagem, mas este deve ter um papel ativo na busca de novos conhecimentos, sendo capaz de fazer uma auto-avaliação de sua prática de forma a identificar situações problemáticas na sala de aula solicitando a colaboração do supervisor ou de um outro colega mais informado, no sentido de ultrapassar as dificuldades sentidas na prática. Não quer com isso dizer que o supervisor seja o detentor de todo saber, todavia, é um indivíduo em quem podemos confiar e partilhar os problemas do dia-a-dia, por isso, deve ser alguém com qualidades humanas e profissionais apuradas. Segundo a ciência, não há sabedoria plena nem ignorância total, a aprendizagem é um processo contínuo e interativo.

No relatório para Unesco, sob a orientação de Jacques Delors (2005), este sublinha que a qualidade do ensino ou a formação do professor, numa forma geral, não se baseia na formação inicial, embora seja a base da creditação e formalização de competência profissional. A qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, pois como nos demonstram os documentos estudados, o saber profissional não é algo acabado, que se possa abastecer de forma imutável.

Podemos considerar então, a formação inicial como um pontapé de saída para uma formação ao longo da vida. Assim, a formação contínua assume-se como o prolongamento natural da formação inicial, servindo de *feedback* permanente.

Segundo Belo (2008:227), referindo-se à Delors, «Não basta (...) que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer esses conhecimentos ...».

Na visão de Eraut, citado por Rodrigues e Esteves (1993), a formação contínua envolve:

«...all training activities engaged in by primary and secondary school teachers and principals, following their initial professional certification, and intended mainly or exclusively to improve their professional knowledge, skills, and attitudes in order that they can educate children more effectively».

Deste modo, podemos constatar que a formação contínua envolverá toda a atividade formativa que o professor realiza após a formação inicial com o propósito de melhorar ou aperfeiçoar o seu desempenho profissional, quer seja em colaboração com os outros colegas mais experientes, quer em articulação com as situações diversas, dúvidas e problemas da vivência da prática, quer de forma autónoma, através da investigação ou reflexão sobre a sua prática, ou ainda em atividades coadjuvadas com o supervisor ou orientador pedagógico (Garcia Álvarez, 1999).

Nesta perspetiva, Smyth, citado por Alarcão e Tavares (2007:122), propõe uma prática de formação contínua de professores baseada no modelo de supervisão clínica, pois na sua ótica, « ...os professores como adultos, não aprendem tanto com a frequência de cursos ou leitura de livros e revistas (...), mas com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos seus colegas» (Alarcão e Tavares, 2007:122). Deste modo, sugere um modelo de formação contínua de professores com as seguintes características:

- Basear-se nas atividades desenvolvidas na sala de aula;
- Orientar-se para a prática do dia-a-dia;
- Ser iniciado e controlado pelo próprio professor;
- Não ser de natureza coerciva;
- Ser concretizado em formas de colaboração entre colegas;
- Estar isento de avaliação;
- Basear-se em dados (quantitativos ou descritivos), de forma a contribuir para uma prática de ensino mais eficaz.

Contudo, o autor alerta para uma relação de confiança e abertura entre colegas e ou supervisores e supervisados, entusiasmo e satisfação no trabalho de forma a proporcionar a autoformação através da descoberta de ser das atividades aí desenvolvidas. Não obstante, postula que, para que esse processo de formação contínua tenha êxito, é preciso que haja:

- Uma vontade livre de participação por parte dos professores;
- Confiança entre colegas, certeza de que não vão exercer avaliação sobre os outros;
- Certeza de que haverá alguém competente para levar a cabo a tarefa e esclarecer as dúvidas que eventualmente possa surgir:

- Organização de horários que facilitem a participação nesse processo de formação e que permite condições de colaboração e entre-ajuda.

A nosso ver, é preciso (re) pensar constantemente os contextos e os desafios a serem propostos na formação contínua dos professores.

Ainda na linha dos pressupostos acima descritos, enaltecendo Oliveira L. (1997:93), fazemos alusão a alguns princípios que caracterizaram a dinâmica dum projeto de formação contínua:

- 1) Formação centrada nos professores;
- 2) Formação enraizada na escola;
- 3) Formação orientada para a reflexão e investigação sobre as práticas;
- 4) Formação envolvendo a troca de experiências entre os professores.

Em S.T.P., os modelos de formação contínua praticados não diferem muito dos que acima referimos. Os professores submetem-se a algumas atividades pedagógicas com o objetivo de desenvolver, aperfeiçoar os seus conhecimentos e competências através de trocas de experiências entre colegas, observação de aulas ministradas por um professor mais experiente ou por um metodólogo/orientador pedagógico. Esta prática de formação recorre, segundo Alarcão e Tavares (2007) à observação de diferentes tipos de aulas (abertas, simuladas, demonstrativas e exemplificativas) com o objetivo de promover e estimular debates e discussões sobre as diversas estratégias e técnicas de ensino realizadas. A análise, troca de ideias e experiências, ajudam a melhorar e a enriquecer a prática docente e consequentemente a aprendizagem dos alunos. É um modelo de formação profissional de professores baseado na observação caracterizado por troca de experiências e apoio profissional mútuo (Sparks e Loucks-horsley, citados por Formosinho, 2009).

4. A PROFISSÃO DOCENTE EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES. MODELO DE SUPERVISÃO.

Neste capítulo pretendemos fazer um pequeno historial da formação de professores em São Tomé e Príncipe, tecer algumas considerações sobre como se processa a formação no país e o modelo de supervisão que lhe está subjacente. Deparamo-nos com o facto de não existir um documento legal disponível, no qual nos pudéssemos apoiar para recolher informações

precisas sobre a formação de Magistério Primário em S. Tomé e Príncipe. Recorremos, entretanto, ao conhecimento empírico.

Em S. Tomé e Príncipe pouco se investiu na formação dos professores. São muitos os professores que ingressaram no sistema sem qualquer formação para o ensino, uns por concurso e outros por proposta do ministério da educação ou direção de ensino, sobretudo nos lugares mais recônditos do país, onde os professores têm dificuldades em ingressar numa escola de formação.

Em alguns lugares próximos da cidade deparamo-nos com situações semelhantes, embora em número mais reduzido. Esses professores iniciaram a sua carreira sem uma preparação prévia para o ensino. Essa condição profissional prevaleceu durante a década de 80/90 apesar das variadas declarações de intenção.

A única escola de formação que na altura funcionava (Antiga Viana da Mota), após ter formado um grupo de professores do ensino primário teve de fechar as suas portas em 1996, por razões desconhecidas e, a partir daí até 2000, não houve qualquer programa de formação dos professores no país, senão as Reuniões de Preparação Metodológica e alguns seminários de curta duração.

Em 2000/2001, o governo através do Ministério da Educação e Cultura, abriu uma outra escola de formação de professores e educadores (EFOPE), que começou com a formação de educadores de infância a partir de 2003/2004 e, mais tarde (2008/2009), com a formação de um grupo de professores do ensino básico que concluiu, recentemente, o primeiro programa de formação inicial.

Apesar desta iniciativa verifica-se, ainda, um número considerável de professores no sistema sem formação e outros, que concluíram a sua formação inicial há 20/30 anos e que não tiveram qualquer outra formação para ascenderem na carreira profissional a não ser os encontros de preparação a que nos referimos.

A esse propósito, o Governo, através do Ministério da Educação, tem feito esforços no sentido de minimizar a carência de quadros sem qualificação mediante alguns programas pontuais de formação em exercício. Estes programas têm sido realizados através de parcerias com alguns países amigos de língua oficial portuguesa como é o caso do Brasil, Cabo-Verde e Portugal, particularmente, a Escola Superior de Educação de Santarém que, com o Banco Mundial e Fundação Calouste Gulbenkian, tem levado a cabo a reforma do sistema educativo no país.

Deste modo, recorrendo à Carta Educativa Santomense organizada pelo Departamento

de Planeamento e Inovação Educativa (DPIE), tentaremos apresentarmos alguns dados que caracterizam os docentes no sistema quanto à sua formação inicial.

Com o alargamento da escolaridade obrigatória até seis anos, o Ensino Básico abrange o nível de ensino de 1ª a 6ª classe. Subdivide-se em duas fases, Ensino Básico1 (EB1) de 1ª a 4ª classe e Ensino Básico2 (EB2) de 5ª a 6ª classe. Todavia, o nosso estudo incide sobre o EB1.

Neste âmbito, a *figura 2.1* pode ajudar-nos a perceber a situação de professores em São Tomé e Príncipe com relação a sua formação, por distrito.

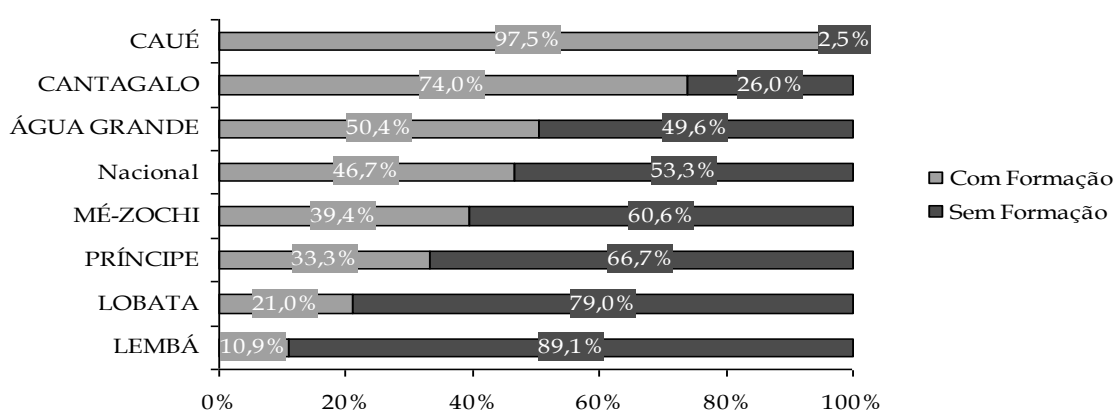


Figura 2.1 - Ensino básico 1, (1ª a 4ª classe), formação inicial por distrito

Fonte: Departamento de estatística /DPIE

No ensino básico1 (EB1), (Figura 2.1) os resultados percentuais estão organizados por distritos. Proporcionalmente, verificamos que os distritos de *Caué e Cantagalo*, embora situados muito distantes da capital, e com um número reduzido de professores, apresentam uma percentagem elevada de professores com formação. Este mérito, deveu-se ao projeto de formação em exercício implementado no país numa parceria com o governo brasileiro (*Proformação*), sob a tutela da escola de formação de professores e educadores (EFOPE) e o Ministério da Educação. Este projeto tem como objetivo, assegurar a igualdade de oportunidade, tanto para professores como para alunos, das zonas mais desfavorecidas, assim como propõe a lei de bases do sistema educativo de acordo com o programa de educação para todos. Não obstante, a maioria (53.3%) dos professores no sistema (1º ciclo do Ensino Básico) carece de formação inicial para o ensino.

O *Proformação* é uma modalidade de curso à distância de nível médio destinado aos professores do 1º ciclo do Ensino Básico (EB1) em exercício sem formação específica-pedagógica.

Os distritos com um nível elevado de professores sem formação como é o caso de distrito de Lembá, Lobata e Região Autónoma do Príncipe, encontram-se na reta final desse programa de formação. Os distritos de Água Grande e Mé- Zochi, por causa da instabilidade política, ficaram mais desfavorecidos.

4.1 Formação Inicial. Elementos Caracterizadores Gerais

Segundo a Lei de Bases (Lei nº2/2003), os educadores de infância e os professores dos ensinos básicos e secundário, adquirem a qualificação profissional através de cursos, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de ensino. Os perfis de competências profissionais para o ingresso na carreira docente são definidos pelo Governo. Assim, tentaremos, com base no conhecimento empírico, fazer alusão ao curso de formação inicial que frequentei há alguns anos atrás. (Nos anos 90)

Foi um curso presencial, com duração de três anos distribuídos por 6 semestres e com um período de estágio terminal. A Condição de acesso, definida pelo Governo, como diz a Lei, era 9º ano de escolaridade, e a seleção dos candidatos foi feita mediante um teste Língua portuguesa, Matemática e cultura geral.

Esse curso que, obedeceu o estatuto de Formação Média (Professor do Ensino Primário), adotou um plano de estudo, composto por um conjunto de disciplinas, todas elas anuais, sem qualquer possibilidade de opção, pertencentes às áreas curriculares diversas como, *Formação Complementar, Fundamentos Gerais da Educação, Conteúdos Científicos, Metodologias e Didáticas e Investigação* (relatório final).

A nosso ver, e tendo em conta à escolaridade exigida (a partir de 9º ano), as disciplinas da área de Formação Complementar acabaram por se justificar dada a necessidade de melhorar conhecimentos científicos de base, sem os quais se torna difícil a integração de conteúdos dirigidos ao desenvolvimento de competências didáticas.

Entretanto, aquelas disciplinas foram sobredimensionadas, pois deveriam ter-se situado apenas num primeiro ano ou então deveria ter sido organizado um ano tipo Zero, destinado a melhorar os pré-requisitos necessários à formação inicial.

Deste modo toda a carga horária do curso seria destinada ao desenvolvimento dos conhecimentos profissionais, sejam eles de natureza para-didática, didática, sejam ainda, os que implicam a conceção, planeamento, realização e avaliação da intervenção pedagógica, que se desenvolvem em componentes de Prática Pedagógica, momento tão importante, pois se trata de canalizar todo o desenvolvimento havido nas restantes disciplinas, para as competências profissionais finais.

No entanto, o fato de o curso ter abrangido um número elevado de disciplinas, consideramos que estiveram em falta algumas áreas como as da Formação Pessoal e Social, Línguas Estrangeiras (opcional) e as Tecnologias de Informação e Comunicação, não obstante, Rodrigues e Esteves (1993:41) referirem que «Não se pode aprender tudo na Formação Inicial», pois a formação ou aquisição de conhecimentos é uma constante da carreira profissional, um processo contínuo. Todavia, consideramos que seria importante, estas áreas disciplinares terem merecido um desenvolvimento durante o curso, pois representam ferramentas essenciais para aquisição de conhecimentos não só durante a formação inicial, mas ao longo da vida.

Nessa perspetiva e segundo Mesquita Guimarães (1999), a formação de professores deverá desenvolver-se segundo um conjunto de princípios que estão na base de um processo que se caracteriza:

Por ser contínuo na perspetiva de Fullan (1987), segundo o qual o desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, cumulativa, que combina uma variedade de modelos de aprendizagem, por estar integrado segundo Guimarães (1999), enaltecendo o pensamento de alguns autores, como Huberman, Barbier, e Correia, nos processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; por estar relacionado com o desenvolvimento organizativo da Escola, e por integrar os conteúdos académicos e curriculares com a formação pedagógica na perspetiva do conhecimento didático de Schulman, saber fazer o que se ensina; por integrar a teoria e a prática, na óptica da reflexão acção de Schon (1987), do conhecimento prático de Elbaz e do conhecimento prático pessoal de Connelly & Clandinin ; por reconhecer o isomorfismo, equacionado por Mialaret; por na perspetiva de Hoffman & Edwards, reconhecer a individualização partindo da especificidade do indivíduo, grupos e contextos; por assumir qualidades indagativas, e reflexivas propiciando a auto-reflexão e conhecimento.

Estas são as características que os processos de formação de professores deverão assumir: Serem contínuos, promover a mudança e Inovação; reconhecerem o Isomorfismo e a Integração de Saberes Práticos e Teóricos; encararem os indivíduos, os grupos e os contextos como realidades únicas e promover um clima formativo baseado na procura de conhecimento através da auto-reflexão (Guimarães, 1999).

A Prática Pedagógica Supervisionada Integrada na Formação Inicial.

O curso a que nos vimos referindo, contemplava um conjunto de disciplinas pertencente a áreas diversas, dentre elas a prática pedagógica que pareceu ser a área de menor

relevância, na medida em que lhe foi atribuída uma carga horária bastante reduzida (só no último ano do curso). Não foi uma prática pedagógica integrada, pois assumiu características de estágio terminal.

Uma boa parte dos alunos que frequentou o curso, já tinha exercido a função docente antes do ingresso à formação inicial para o ensino. Durante os dois primeiros anos do curso, esses professores/alunos não tiveram qualquer acompanhamento pedagógico organizado pelo curso. Só no final (3º ano) se realizaram algumas visitas de observação.

Essas visitas eram feitas pelos professores do curso que lecionavam as disciplinas de Didática, Pedagogia e Metodologias. Contudo, era visitas com um caracter de controlo e avaliação ao invés de formativo.

Na altura, esse estilo de supervisão não agradava aos professores/formandos por causa do carater que assumia (prescritivo de avaliativo e controlo), o supervisor/orientador pedagógico assumia-se como detentor do saber, adotando frequentemente uma atitude prescritiva da ação pedagógica, fazendo juízos de valor sobre a atuação do professor/formando.

Perante essa realidade, alguns professores com maiores dificuldades na prática de ensino, viam-se obrigados a recorrerem ao apoio dos outros colegas mais experientes, adotando uma modalidade de supervisão de tipo colegial, sem qualquer aproveitamento consciente do curso.

Foi uma aprendizagem baseada na experiência, e na observação dos colegas mais experientes por iniciativa dos próprios formandos.

A nosso ver, a dinâmica usada não foi a mais adequada pois, o supervisor/orientador pedagógico deve ser um coadjuvante, um colaborador que contribui para o desenvolvimento humano e profissional do professor.

Não obstante uma *Visão Super* ser, segundo Viera (1993), a qualificação necessária para ser supervisor, este não tem o direito de fazer juízo de valor dos professores nem de alunos futuros professores, sem antes ter uma fonte de informação concreta, quer através de observação quer através dos dados que recolhe dos próprios professores.

O supervisor deve antes de mais, criar uma relação de empatia de forma a proporcionar um trabalho colaborativo entre os sujeitos envolvidos no processo de formação, com vista à melhoria das práticas do ensino.

Nessa medida, a formação desses professores teria mais impacto se a formação organizasse ou aproveitasse esse momento de exercício da função e formação em simultâneo,

assumindo nessa perspetiva a relação teoria/prática. Poderia ser sido uma forma ideal de levar os formandos a perceberem melhor a problemática da prática de ensino, em articulação com as áreas de conteúdos científicos a ensinar e as disciplinas pedagógica (as Metodologias e as Didáticas).

Na conceção de Lortie (1975), a componente *Aprender Fazendo* constitui uma das condições básicas do processo formativo dos profissionais. Deste modo, Mediano, citado por Freitas (1996), recomenda a implementação de uma prática de ensino que atravessa todo curso (prática integrada), ao invés de a deixar só para o final do curso. O autor postula que professores formadores tenham uma competência formativa assente em três dimensões: formação geral, formação pedagógica e formação específica, de forma que haja uma verdadeira coerência teoria-prática.

Deste modo e na perspetiva de Formosinho (2009), a prática pedagógica constitui uma componente basilar na formação dos professores, na medida que visa a aprendizagem das competências básicas para a docência ou seja, permite transcender a esfera da intenção (conhecimento teórico) para o cerne da ação (conhecimento prática), (Guerra, em Belo, 2008). Nesta visão, podemos dizer que a formação do professor é o resultado da interação constante entre a teoria e a prática. Por isso, deve desenvolver-se ao longo do curso, mediante atividades diferenciadas, com períodos de duração crescente e de responsabilização gradual.

Um outro aspeto que a nosso ver falhou foi o processo de supervisão dado que não houve um acompanhamento direto dos formandos no terreno.

As aulas eram observadas, umas vezes, pelos professores da escola de formação (professores das didáticas e metodologias de ensino) e outras vezes, pelos técnicos da Direção do Ensino (metodólogos) que não tinham qualquer ligação com a escola de formação. Segundo a perceção, estes sentavam-se no fundo da sala, observando uma parte da aula, tomando notas dos pontos negativos para depois informarem à direção da escola, sem darem nenhum feedback aos professores.

O modelo de *supervisão* aplicado era de carácter inspetivo, avaliativo e de controlo que, não contribuía em nada para a formação dos docentes (formandos), deixando-os num estado de angústias e de desagrado.

Atualmente, com a implementação da reforma educativa e com a formação dos metodólogos/ orientadores pedagógicos, o modelo de supervisão tem ganhado um caráter mais colaborativo. Os supervisores/orientadores pedagógicos de acordo com um plano pré-elaborado, dirige-se à turma do professor onde vai observar segundo uma grelha, se o

professor desenvolve a aula seguindo os requisitos pretendidos. Durante a observação o supervisor/orientador pode ou não intervir dando a sua contribuição para o bom funcionamento da aula. No fim da observação, deixa algumas recomendações/orientações. Numa outra ocasião, de acordo com as necessidades, o professor é visitado e apoiado na sua prática.

Em síntese pensamos que a formação de professores deve ser organizada não só de forma a proporcionar aos docentes instrumentos que respondam às necessidades específicas da profissão, como também a responder aos desafios da sociedade, proporcionando-lhes assim a autonomia na ação docente. Para isso, é necessário haver uma política de formação definida, estabelecer uma matriz que vai de encontro à realidade, com vista a criação de meios para a melhoria do ensino.

Os programas de formação devem ser amplos e flexíveis, de forma a contemplar e respeitar as necessidades específicas e a autonomia da ação nos diferentes contextos educativos. Só assim estaremos a formar professores competentes e democráticos.

4.1.1 As Práticas de Formação Contínua em São Tomé e Príncipe

No que respeita à formação contínua em São Tomé e Príncipe, podemos dizer que, nos últimos tempos tem tido maior incremento, graças à Reforma do Ensino implementada da 1ª à 6ª classe. O país tem apostado na formação dos professores e educadores nas várias vertentes, atendendo às características e necessidades reais. Pois, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº2/2003, art. 35) profere que «A formação contínua e em serviço deverão ser suficientemente diversificados, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade a progressão na carreira».

De uma forma geral, os professores com ou sem formação inicial têm exercido as suas funções docentes, frequentando algumas ações que procuram minimizar as suas carências de formação mas que não atribuem uma certificação profissional. No capítulo da Análise e Discussão dos Resultados iremos apresentar dados mais pormenorizados e específicos sobre a situação atual neste domínio.

As *Reuniões de Preparação Metodológicas* (RPM), têm constituído um dos meios privilegiados da formação de professores no país. Essas ações são desenvolvidas quinzenalmente no local de trabalho (na escola), e têm como finalidade, a melhoria da prática docente através de trocas de ideias e experiências entre professores. É uma atividade com momentos pouco formais ponderados para os processos, conteúdos e com uma relevância para

as práticas do dia-a-dia. Animação, intervenção/participação, informação/sensibilização, informação/sensibilização/reflexão, pesquisas de necessidades também fazem parte das metodologias aplicadas. Esta modalidade de formação pode ser enquadrada nos pressupostos de modelos *construtivistas* na medida em que envolve a troca de experiências entre os professores, reflexão e investigação sobre o quotidiano da prática docente.

A supervisão/orientação pedagógica, também é uma prática formativa que tem vindo a evoluir no país, embora com um carácter mais prescritivo e avaliativo. Esta como processo de formação, deve apoiar e/ou facilitar a aprendizagem contínua do professor, promovendo neste a segurança e autonomia na ação. Por isso é muito conveniente que não assuma carácter avaliativo, mas sim formativo.

Alguns seminários, palestras, oficinas entre outras, também correspondem ações frequentadas pelos professores, embora em pequena escala e em casos pontuais. Essas ações de formação com carácter mais formal, têm por finalidade, o aperfeiçoamento, reconversão e atualização dos conhecimentos.

O aperfeiçoamento, a inovação, a busca constante de novos conhecimentos, constitui uma das exigências naturais da profissionalidade docente. Sobretudo quando se trata de uma reforma ou de uma sociedade em constante mudança. Nesta perspetiva, o país tem criado grandes expectativas quanto às potencialidades da formação contínua como «meio mais simples e eficaz de espalhar rapidamente os princípios das reformas e inovações escolares» (Unesco, 1978:233). Contudo, é de referir que a concretização da reforma também depende em grande parte da aceitação dos professores dessa mesma reforma. Depende ainda de um trabalho direto, situado nas escolas e não de orientações ou diretrizes emanadas de longe. Logo, pensamos que a condição do sucesso da reforma deriva dum programa coerente de supervisão e orientação pedagógica centrado nos problemas e nas necessidades que os professores sentem no seu dia-a-dia e na sua resolução através de reflexão conjunta e negociação, pois uma atitude de rigidez ou autoridade em certas ocasiões «...tornam os professores indisponíveis para a mudança» (Nóvoa, 1992).

Como temos vindo a referir, a formação contínua, de acordo com as práticas acima referidas, desempenhou e tem desempenhado na atualidade, um papel importante no desenvolvimento profissional dos professores, sobretudo, na ausência de Formação Inicial. Se nos permitem, podemos dizer que, a formação contínua em jeito de preparação metodológica praticada em São Tomé e Príncipe, tem sido, como assim se expressa no crioulo fôro, *chá de cotá feblé* que quer dizer em português, *chá para atenuar a febre* ou *o remédio santo* para a

acura dos males. A sua concretização assegura uma maior confiança aos professores no desenvolvimento das suas atividades pedagógicas apesar da ausência da formação inicial.

Todavia, é importante reconhecer que a formação de professores não se pode reduzir em ações pontuais. Não obstante a formação inicial institucionalizada atribui ao professor a habilitação formal para o exercício da docência. Este, supostamente deve possuir algumas competências *à priori* (durante o período da escolaridade, na família, entre outros meios sociais) e *à posteriori* (*durante a prática*), que lhe irá permitir melhor desempenho na prática docente. A formação de professor não se esgota com a formação inicial, é um processo contínuo que prossegue ao longo da carreira (Rodrigues e Esteves, 1993).

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

1-TIPO DE ESTUDO

A presente investigação assume as características de *Estudo de Caso* e de *Pesquisa Descritiva*, enquadrando-se na definição de Godoy (1995) citada por Marques (2008), por se inscrever numa «pesquisa empírica que investiga fenómenos contemporâneos dentro do seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utiliza múltiplas fontes de evidência» e, ainda, pelos dados se recolherem de forma sistemática, planeada e metódica. É uma investigação descritiva, dado que se trata de uma radiografia da situação dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe, em especial quanto ao processo de Orientação e Supervisão destes, e é um *Estudo de Opinião* dado que recolhe as opiniões da quase totalidade dos professores bem como de responsáveis pelo Sistema Educativo em STP.

É ainda um Estudo Predominantemente Qualitativo por valorizar a qualidade dos fenómenos e menos a sua expressão quantitativa apesar de recorrermos a técnicas estatísticas elementares para compreensão dos fenómenos na sua expressão quantitativa.

2 - LOCUS DE PESQUISA

A pesquisa realizou-se em São Tomé e Príncipe, em diversas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, em quase todos os distritos do País.

3 - POPULAÇÃO DO ESTUDO

Participaram, neste estudo 235 professores do 1º Ciclo do Básico (54 do sexo masculino e 181 do sexo feminino), e responsáveis pelo Sistema Educativo.

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

4 - OBJETIVOS DO ESTUDO

Os objetivos deste trabalho são:

Caracterizar os Professores em STP quanto ao Nível de Formação Profissional, a estabilidade docente, a Formação Contínua que realizaram ao longo da sua vida profissional.

Compreender o modo de funcionamento das Reuniões de Preparação Metodológica e o seu impacto no Desempenho Profissional.

Perceber a influência das Visitas de Inspeção e Supervisão na melhoria de suas práticas educativas.

1. Compreender as Dificuldades Sentidas pelos Professores no seu exercício profissional e as Sugestões de Melhoria que estes propõem.
2. Propor linhas gerais de um Programa de Formação e Supervisão de professores adequado às características sociológicas de S. Tomé e Príncipe com características de dinamismo e flexibilidade que promova a mudança das concepções e práticas dos professores.

5 - INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.

METODOLOGIA DE APLICAÇÃO

A recolha de dados foi realizada junto dos professores através de Questionário e junto de responsáveis pelo Sistema Educativo mediante Entrevista Semi-Estruturada.

Questionário

Optámos por questionário de administração direta dado que, segundo Campenhout e Quivy (1988), se trata em solicitar respostas diretas à população em estudo.

O inquérito por questionário, enquanto técnica de recolha de informação, que possibilita tornar mensuráveis os conhecimentos, os valores e preferências das pessoas, permite recolher informações sobre as atitudes e comportamentos (Tuckman, 1972).

O questionário explicitou os seus objetivos e regras para o seu preenchimento, tendo-se utilizado uma forma de escrita simples e precisa.

O questionário é composto por 4 partes. Na primeira, pretende-se recolher informação para a caracterização dos respondentes; na segunda, saber o seu Nível de Formação tanto Inicial como Contínua. Na terceira parte, procuramos perceber o modo de funcionamento das Reuniões de Preparação Metodológica e o seu impacto na Prática Pedagógica. Uma quarta parte dedica-se a recolher informação sobre as Visitas de Inspeção e Supervisão que os professores recebem, e o seu impacto no desempenho profissional. Procura-se, igualmente, saber as dificuldades sentidas pelos professores na sua prática docente bem como sugestões de melhoria que estes apresentam.

Para perceber a forma como os professores avaliavam a influências das visitas de supervisão e inspeção que recebiam no desenvolvimento de competências de ensino foram criadas um conjunto de alíneas avaliadas através de uma escala de Likert de cinco pontos.

A determinação das dificuldades sentidas na atividade docente e as sugestões de melhoria foram determinadas através de duas questões abertas, cuja análise de conteúdo será explicada ao longo do trabalho. Estas duas questões foram deixadas, propositadamente, para o final do questionário, que se iniciou com as questões mais simples e fáceis de responder.

A elaboração do questionário teve em conta os objetivos definidos e a sua apresentação foi cuidada, com a finalidade de motivar e facilitar a sua leitura.

Antes de ser aplicado ao seu público-alvo, o questionário foi testado em professores dos mesmos níveis de ensino da população em estudo, 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 professores nos seus locais de trabalho e nas Reuniões de Preparação Metodológica pelo próprio entrevistador, 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 professores lessem, com atenção, todas as questões e que respondessem de acordo com a sua opinião. A todos os professores foi feito um agradecimento pela sua colaboração. O questionário foi entregue a cada professor e respondido na nossa presença disponibilizando-nos a responder a todas as dúvidas.

Foi afirmada várias vezes a confidencialidade das respostas.

Após preenchidos os questionários foram recolhidos pelo investigador.

Entrevista Semi-Estruturada

Uma das técnicas de recolha de informação foi a Entrevista que procurará analisar as conceções dos responsáveis pelo Sistema Educativo (Setor Metodológico, Escola de Formação e Diretores de Escolas Básicas), relativamente às questões da Formação Inicial, e sobre a Reforma Educativa em curso, e à opinião sobre as dificuldades que os professores sentem no seu exercício profissional, e aos processos de orientação e supervisão dos professores, nomeadamente, ao impacto das Reuniões de Preparação Metodológica na melhoria da atividade profissional.

A Entrevista justifica-se por ser um instrumento dinâmico de recolha de informação e, pela sua natureza interativa, se constituir como uma conversa aberta, franca, sem constrangimentos, direcionada no sentido de permitir ao entrevistado falar livremente sobre o seu ponto de vista.

Dadas as características da recolha de dados que se pretende, optar-se-á por uma entrevista semi-estruturada ou semi-directiva.

Apresentam-se a seguir, os Guiões de Entrevistas (os quadros 3.1, 3.2 e 3.3)

Quadro 3.1

Guião de Entrevista ao Responsável pela Formação Inicial

Criação de Ambiente para a Entrevista: Começar a entrevista por explicar em traços gerais sobre quais os objetivos da investigação que se está a realizar. Depois começar com as seguintes questões:
A REFORMA EDUCATIVA. IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL
1. Qual a sua opinião sobre a reforma curricular que está a ser implementada na 1ª até 6ª classe?
2. Acha que essa mudança traz alguma implicação no plano de estudo para a formação inicial dos professores?
3. Que mudanças foram introduzidas?
ESTRUTURA DA FORMAÇÃO INICIAL. COMPONENTE DE PRÁTICA PEDAGÓGICA
4. Como está estruturado o plano de estudo para a formação dos professores?
5. Como são desenvolvidas nos alunos do curso as competências de ensino e quais as dificuldades que se destinam a desenvolverem essas Competências?
6. Como está estruturada a componente do Plano de Estudos destinada à prática pedagógica
7. Como se organiza?
8. Qual a relação com os Locais de Estágio? Como são escolhidos esses locais? Que critérios para essa escolha?
9. Como é feita a Supervisão e Orientação Pedagógica dos estagiários?
10. Quem Avalia os estagiários?

Quadro 3.2

Guião de Entrevista ao Responsável pelo Setor Metodológico (1º Ciclo do Ensino Básico)

INFORMAÇÕES GERAIS
1. Senhor Diretor, na qualidade de responsável pelo sector metodológico, como caracteriza o processo de orientação e supervisão pedagógica nos últimos anos?
2. O Senhor Diretor pode dizer-me qual o universo dos professores no sistema?
3. Todos possuem uma formação para o ensino?
4. Que tipo de formação esses professores possuem?
5. Quais as dificuldades que os professores sentem na sua prática docente?
6. Essas dificuldades acentuam-se mais nos professores com ou sem formação?
REUNIÕES DE PREPARAÇÃO METODOLÓGICA
7. Quinzenalmente os professores reúnem-se com o objetivo de planificar e organizar as atividades do ensino certo? Como se organizam essas reuniões?
8. Qual a posição do Setor Metodológico com relação à essas Reuniões de Preparação Metodológicas?
9. As RPM realizam-se umas vezes com professores de apenas uma escola, outras vezes com professores de mais do que uma escola. Qual delas considera mais vantajosa?
10. Nesses encontros de preparação metodológica, os professores costumam trazer dúvidas/problemas para serem debatidos no coletivo?
11. E os colegas do coletivo participam na discussão e procura de soluções para as dúvidas levantadas?

(continua)

Quadro 3.2 (continuação)

SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO PEGAGÓGICA. VISITAS AOS PROFESSORES
12. Os Metodólogo e os Inspetores têm por hábito fazer visitas às escolas. Como estão organizadas as visitas às escolas ao longo do ano?
13. Durante o ano todos os professores recebem visitas? Quantas visitas recebem?
14. Que dificuldade sente na orientação e supervisão dos professores?
15. O senhor Diretor tem algumas propostas ou sugestões que podem contribuir para a melhoria da prática docente?
16. No âmbito da reforma. Qual a sua opinião sobre a reforma curricular que está sendo implementada da 1ª à 6ª classe?
17. Esta reforma implica uma nova estrutura curricular das áreas. Considera que o processo de orientação e supervisão tem de ser ajustado ou modificado?
18. Que mudanças concretas têm de ser feitas?
19. Então considera que a falta de formação é um dos entraves da reforma? Como se tem estado a resolver essa carência?
20. Que dificuldades de orientação e supervisão se colocam quanto a avaliação dos professores?
21. - Os professores são avaliados através dessa ficha que os metodólogos utilizam nas visitas de observação?
22. O Senhor Diretor acha que devia haver uma avaliação dos professores?

Quadro 3.3

Guião de Entrevista aos Diretores/as e Coordenadores/as das escolas básicas (1º Ciclo do Ensino Básico)

INFORMAÇÕES GERAIS
1. Senhor/a Diretor/a, quantos professores trabalham nesta escola?
2. Todos possuem formação inicial para o exercício da função?
3. Quais as dificuldades sentidas pelos professores na sua prática docente?
4. E nesse caso, o que é que a direção da escola tem feito para minimizar essa dificuldade?
REUNIÕES DE PREPARAÇÃO METODOLÓGICA
5. Quinzenalmente os professores reúnem-se com objetivo de planificar e organizar as atividades docentes!
6. Normalmente quantas escolas estão presentes nessas reuniões?
7. E nessas duas modalidades, encontro com professores de várias escolas e encontro com professores de apenas uma escola, na sua opinião qual delas acha mais vantajosa?
8. Nesses encontros os professores costumam trazer dúvidas ou problemas da sua prática docente para serem discutidos?
9. Acha que tem havido colaboração dos professores na procura de soluções para as dúvidas levantadas pelos colegas?
10. Acha que essas reuniões de preparação metodológica têm algum impacto na prática docente?
VISITAS AOS PROFESSORES
11. A direção da escola tem feito visitas aos professores? Qual o carácter dessas visitas?
12. E todos os professores são visitados durante o ano?
13. Para além das visitas da direção da escola os professores costumam receber outras visitas?
SUGESTÕES DE MELHORIA
14. O/A senhor/a diretor/a tem algumas propostas ou sugestões que podem melhorar a prática dos professores?
15. Em quê se baseiam para fazer essa preparação metodológica intensiva? Como? Quem faz o plano?

Quadro 3.4

Plano de Recolha de Dados

			Análise de Documentos	Entrevistas	Questionários
CARACTERIZAÇÃO	História	Formação Inicial dos Professores	- Planos de Estudo - Lei de Bases	- Diretor/a da EFOPE - Responsável pelo Setor Metodológico - Diretores e Coordenadores das escolas Primárias	Professores no exercício ou que estiveram em exercício
		A Supervisão/ Inspeção		Inspetor Orientador	Professores em exercício Diretores de escolas
	Realidade	Dificuldades sentidas pelo professor no seu desempenho profissional		Responsável pelo setor metodológico	Professores em exercício
		Dificuldades de Gestão Pedagógica sentidas pelo Diretor		Diretores e Coordenadores das escolas	
	Atual	Estrutura Orgânica e Funcionamento das Escolas: Competências dos Diretores Grau de Autonomia Organograma	Diversos projetos educativos de educação		

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 apelativos.

Inicialmente foi elaborada a caracterização dos respondentes, através de Frequências, Médias e Percentagens, segundo o género, a idade, o local de trabalho, a estabilidade docente através do número de escolas em que lecionou relacionando com o tempo de serviço e a situação profissional, a forma como se deslocam para a escola, a formação profissional.

6.2 - Análise Qualitativa

A análise de conteúdo é, segundo Bardin (1977, p. 31) «um conjunto de técnicas de análise das comunicações», permite fazer o tratamento da mensagem contida na informação. Neste trabalho, seguimos a metodologia defendida por Bardin (1977), a qual se iniciou com a

organização da documentação, precedida de uma primeira leitura de todas as respostas; a esta leitura, o autor atribui-lhe o nome de *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 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 professores.
4. Categorização;
5. Classificação das unidades de registo em categorias e subcategorias;
6. Interpretação dos resultados.

Apresentamos de seguida os vários Sistemas de Categorização determinados por forma Indutiva:

Sistema de Categorização Indutiva

Quadro 3.5

Áreas de formação contínua frequentadas pelos Professores

<i>1- Matemática</i>
<i>2- Língua Portuguesa</i>
<i>3 – Estudo do Meio/Ciências Naturais</i>
<i>4 – Ed. Física</i>
<i>5 – Expressão Musical</i>
<i>6 – Expressão Plástica</i>
<i>7 – Expressão Dramática</i>
<i>8 – Saúde</i>
<i>9 – Ambiente</i>
<i>10 – Educação Cívica/Cidadania</i>
<i>11 – Gestão Escolar</i>
<i>12 – Pedagogia Geral</i>
<i>13 – Informática</i>
<i>14 – Formação Extra</i>
<i>15 – Outros</i>

Quadro 3.6

Vantagens das RPM na Atividade Docente

	Categorias	Exemplos de enunciados de resposta
1	Trabalho Colaborativo/Aprender com os Outros	- Há trocas de experiências entre nós e os professores de outras escolas; - Há uma melhor aprendizagem; - Obtemos várias sugestões e estratégias de trabalho.
2	Harmonização de escolas	- Ficamos a conhecer a realidade das outras escolas - Intercâmbio entre escolas - Acerto de conteúdos;
3	Relacionamentos	- Fica-se a conhecer novos colegas; - Maior aproximação e relacionamento - Mais diálogo;
4	Clima de trabalho	- Bom entendimento nos coletivos de classe - Contribui para o enriquecimento do trabalho docente - O ambiente é mais agradável

Quadro 3.7

Assuntos, Dúvidas, Problemas Trazidos pelos Professores para as RPM

Dimensão	Categorias	Enunciados de Resposta
Turma Específicos	Mat.,	- Como introduzir números decimais
	L.P.	- Introdução de uma aula de leitura;
	, M.F.S.,	- Conteúdos a serem ministrados na área de M.F.S.
	Ed. Fís.	- Exemplificação no quadro de como introduzir uma aula de Ed. Física/Ex. Motora
	Exp. Music	- Conteúdos a serem ministrados na área de Ed. Musical
	Exp. Plast.,.	- Conteúdos a serem ministrados na área de Ex. Plástica
	Exp. Dram	- Conteúdos a serem ministrados na área de Ex. Dramática
Dimensão	Categoria	Enunciados de Resposta
Turma Geral	TG Pedagogia /Didática Aluno	Causas de comportamentos de determinados alunos
		Dificuldades de assimilação de conteúdos pelos alunos
		Crianças com necessidades especiais
		Presença dos alunos
Dimensão	Categoria	Enunciados de Resposta
Turma Geral	TG - Pedagogia /Didática Aluno	Causas de comportamentos de determinados alunos
		Dificuldades de assimilação de conteúdos pelos alunos
		Crianças com necessidades especiais
		Presença dos alunos
		- Estratégias e procedimentos para desenvolvimento de alguns conteúdos programados
		- Esclarecimento de alguns conteúdos em que os alunos revelam dificuldades
		- Esclarecimento sobre o novo método
		- Elaboração de um plano de aula;
		- Como desenvolver as atividades programadas
		- Falta de alguns materiais didáticos
		- Problemas com os docentes;
		- Sistema de avaliação
		- Sugestões de como trabalhar a interdisciplinaridade
	TG Indisciplina	- Temas científico-pedagógicos

Quadro 3.8

Contributos das RPM na Prática Docente

Dimensão	Categorias	Enunciados de Resposta
Contributos Positivos	C1 Trocas de Experiências/Estratégias Partilhas e Sugestões entre Participantes	Partilho com os outros a minha experiência
	C2 Esclarecimento de Dúvidas	Os colegas ajudam a sanar as dúvidas
	C3 Promove Melhor Aprendizagem e participação nos alunos	As RPM ajudam-me a melhorar as estratégias de modo a levar os meus alunos a entenderem melhor
	C4 Mais Conhecimento	Faculta-me uma gama de conhecimento para desenvolver o meu trabalho
	C5 Melhora o Trabalho Docente – Competência do Professor	Tudo que se discute ajuda bastante na melhoria da prática docente
	C6 Formação	A RPM é uma forma de manter os professores preparados, uma vez que em S.T.P os professores estão limitados de diversas formações que a profissão exige
	C7 Mais Segurança	O professor vai à sala de aula mais preparado e seguro para realizar o seu trabalho
	C8 Ajuda a Planificação	Traz uma melhoria para a preparação dos planos de aula e sua aplicação na prática
Dimensão	Categorias	Enunciados de Resposta
O que Falta nas R.P/ Sugestões de Melhoria	- Mais partilha entre os mais experientes e os menos experientes	- Muitos professores formados não partilham o que sabem com os professores eventuais
	- Mais Consenso	Não há consenso
	- Mais Inovação	São sempre as mesmas coisas todos os anos
	- Mais Pessoas Capacitadas para Ajudar	Precisava mais de pessoas capacitadas para ajudar
	- “Dosificação” ¹ (Falta de um programa do MEC)	Cada professor deveria ter a sua “dosificação” (1) para trabalhar
	- Mais esclarecimento acerca no “Novo Método” (decorrente da Reforma Educativa	Existem alguns problemas ligados ao “novo método”, logo cabe aos coordenadores darem uma aula simulada, arranjar passos metodológicos para que os professores os possam ter como exemplo, e não ter um comportamento monopolista. . (2) ²

Dosificação é a expressão que os professores de S. Tomé e Príncipe utilizam quando se querem referir aos programas oficiais emitidos pelo ME. Os professores queixam-se de não possuírem estes programas como documento de trabalho, o que lhes dificulta o planeamento das atividades letivas.

Por *comportamento monopolista* a afirmação quer dizer que se esperaria que os coordenadores partilhassem o seu saber, e não o guardassem para si.

Quadro 3.9

Dificuldades Sentidas pelos Professores na sua Prática Docente

Dimensão1 = Prof	Categorias	Enunciados de resposta
1.1	Planificação das atividades de ensino	- Como elaborar o plano de aula das expressões; - Elaborar um plano de aula para consolidação dos conteúdos;
1.2	Aprender novas estratégias para planificar atividades de ensino	- Conhecer novas estratégias para planificar as atividades do ensino - Formas de introduzir alguns conteúdos de matemática;
1.3	Planificar atividades interdisciplinares	
1.4	Avaliar e classificar alunos	
1.5	Compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos	Compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos;
1.6	Saber corrigir e reforçar o desempenho dos alunos	- Como ter 100% de percentagem; - Falta de um bom acompanhamento dos alunos;
1.7	Saber prestar uma informação clara aos alunos	- Ensinar para que todos alunos aprendam;
1.8	Conhecer formas de organização de classes	- Fazer acompanhamento individual dos alunos - Ministras aulas no regime triplo;
1.9	Prevenir e resolver problemas de indisciplina na classe	- Saber lidar com as indisciplinas dos alunos - Como disciplinar os alunos no momento de trabalho;
Dimensão1 = Prof	Categorias	Enunciados de resposta
1.10	Motivar os alunos para a aprendizagem	- O que fazer para estimular os interesses de aprendizagem dos alunos - Falta de interesse na aprendizagem;
1.11	Saber construir e usar materiais didáticos	- Dificuldade na elaboração de materiais didáticos; - Saber construir materiais didáticos;
1.12	Ensinar em classes compostas por alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e capacidades	- A passagem automática que tem havido em algumas classes tem prejudicado muito o trabalho do professor - Levar o conhecimento à todos os alunos, tendo em conta que todos não têm a mesma capacidade de aprendizagem
Dimensão2 = Contexto	Categorias	Enunciados de respostas
2.1	Condições de trabalho	- Falta de carteiras - Turma com excesso de alunos; - Falta de livros de consultas para os professores;
2.2	Escola/Organização/Gestão/Direção/Relacionamento com professores e funcionários	Falta de relação de trabalho (Diretor, professor, servente e cantineira Falta de saneamento;
2.3	Comunidade Social/Pais	Falta de acompanhamento dos pais e encarregados de educação;
2.4	Condições do exercício profissional	
Dimensão2 = Contexto	Categorias	Enunciados de respostas
2.5	Formação	- Dificuldades nas áreas de expressões por serem currículos novos - Participar em seminários para obter mais conhecimento sobre esse novo método
2.6	Apoio Pedagógico e psicopedagógico	- Como trabalhar com o novo método sem acompanhamento do sector pedagógico; - Auxílio para soluções dos problemas do manual - Falta de psicólogos para acompanhar crianças com problemas familiares e deficiências

Quadro 3.10

Sugestões de Melhoria da Prática Docente

Dimensão1= Prof	Categorias	Enunciados de resposta
1.1	Planificação das atividades de ensino	Elaborar condignamente o plano de aula;
1.2	Aprender novas estratégias para planificar atividades de ensino	- Aplicar estratégias diversas no desenvolvimento das catividades; - Fazer leituras de textos e alguns contos, Interpretação oral dos textos e dos contos
1.3	Planificar atividades interdisciplinares	
1.4	Avaliar e classificar alunos	- Estar atento ao progresso dos alunos; - Melhorar o sistema de avaliação;
1.5	Compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos	
1.6	Saber corrigir e reforçar o desempenho dos alunos	
1.7	Saber prestar uma informação clara aos alunos	
1.8	Conhecer formas de organização de classes	
1.9	Prevenir e resolver problemas de indisciplina na classe	- Criar formas de combater a indisciplina nas escolas; - Arranjar programas radiofónicos e televisivos que possam sensibilizar os alunos de forma a terem melhor comportamento dentro da sala de aula
1.10		- Criar formas de combater a indisciplina nas escolas; - Arranjar programas radiofónicos e televisivos que possam sensibilizar os alunos de forma a terem melhor comportamento dentro da sala de aula
1.11		Criar condições de aprendizagem
1.12	Ensinar em classes compostas por alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e capacidades	- As crianças qua não tiverem aproveitamento devem repetir o ano de modo a terem base, se não, dificulta muito o trabalho do professor - Acabar com exame administrativa na 1ª e na 3ª classe;
Dimensão2 Contexto	Categorias	Enunciados de resposta
2.1	Condições de trabalho	- Antes do arranque do ano letivo, ver se realmente há condições para tal; - Carteiras de acordo com número de alunos; - Diminuir número de alunos na sala de aula
2.2	Escola/Organização/Gestão/Direção/Relacionamento com professores e funcionários	- Que os alunos tenham aulas de apoio Que os superiores hierárquicos vejam os professores como um colaborador que trabalha para o mesmo fim;
2.3	Comunidade Social/Pais	- Procurar meios de sensibilizar os pais e encarregados de educação na educação e formação dos seus filhos - Mais presença dos pais nas escolas
2.4	Condições do exercício profissional	- Aumentar salário aos professores - Cada professor deveria trabalhar numa escola próxima da sua localidade - Dignificar o trabalho do professor
2.5	Formação	- Dar mais e sempre que possível formações aos docentes; - Fazer formação contínua - Fazer seminários de forma a capacitar os professores com novos conhecimentos e novas metodologias em vigor
2.6	Apoio Pedagógico e psicopedagógico	- Mais acompanhamento dos metodólogos nas planificações quinzenais - Apoios nas áreas de expressões - Dar mais apoios pedagógicos aos professores;

7 - LIMITAÇÕES DO ESTUDO

No decorrer da realização deste trabalho, deparámo-nos com as seguintes limitações: os documentos com informações sobre a história da formação de professores em S.T.P. são muito escassos e não se encontram catalogados nem publicados. O mesmo se passa com os documentos relativos a planos de estudo e regulamentos sobre a organização da formação inicial.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

1. A VOZ DOS PROFESSORES

1.1. Caracterização Geral da População

1.1.1. Dados Gerais de Caracterização

Como foi explicado no capítulo da metodologia, a população inquirida por nós, foi composta por um grupo de duzentos e trinta e cinco professores, cinquenta e quatro do sexo masculino e cento e oitenta e um do sexo feminino, que exercem a sua atividade profissional, no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, em diversas escolas de São Tomé.

Quadro 4.1

Nº Total de Professores Inquiridos por Sexo

Sexo	Nº de professores
Masculino	54
Feminino	181
Total	235

A amostra constituída por cerca de 23% de professores do sexo masculino e 77% do sexo feminino, reflete o desequilíbrio em termos sexuais, do universo dos professores que é maioritariamente feminino, no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Esses professores, lecionam em diversas escolas, e apresentam idades muito diversificadas como nos mostra a Figura 4.1, que apresenta o número de professores masculinos e femininos por cada escalão etário e a percentagem dos respetivos valores.

Criámos escalões de 5 em 5 anos, sendo que na classe dos 20/ 25 anos, estão contidos os professores mais novos, e no escalão 66/ 70 os mais velhos (um professor do sexo masculino).

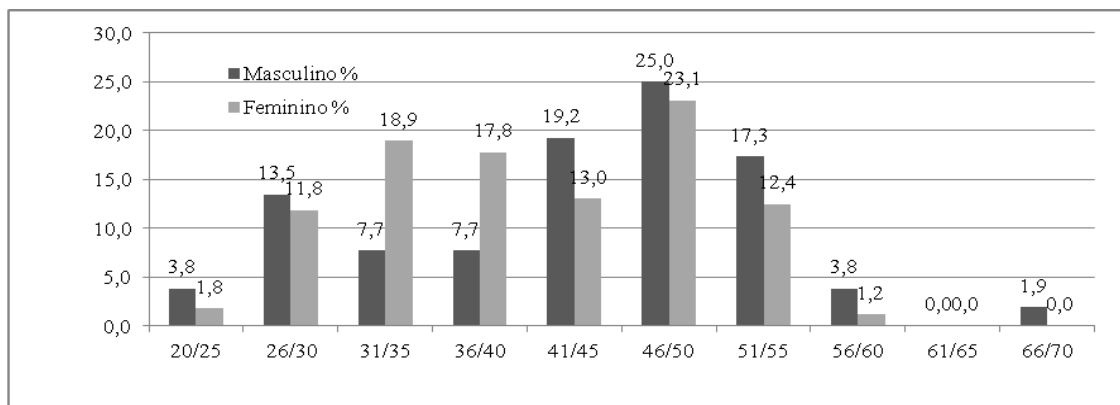


Figura 4.1. Caracterização etária da população inquirida, por sexo.

Verifica-se pela Figura 4.1, que é no escalão 46-50 que se encontra o maior número de professores tanto masculinos como femininos, respetivamente 25% masculinos e 23% femininos. Nos escalões de 51- 55 até 66-70, a diferença entre os professores femininos e masculinos não é muito grande, sendo, 17.3, 12.4 e 3.8, 1.2 respetivamente, ou seja, a característica etária dos professores não os diferencia muito. Todavia, na população que nós inquirimos, nota-se alguma diferença de percentagens nos escalões 31-35, 36-40 e 41-45, enquanto que nos escalões de início da carreira, os dos 20-25, 26-30, não se verificam grandes diferenciações.

Outro caso que é importante registar é o que diz respeito ao número de professores por escolas que estão representados no Quadro 4.2.

Como se pode verificar, o nosso estudo abrangeu vinte e oito escolas diferenciadas de diversos pontos do País, escolas de meio urbano e rural, escolas de localidades próximas da capital e outras de localidades longínquas como é o caso de distrito de Caué. Pensamos que o nosso estudo é desde já importante, por abranger uma diversidade de contextos e que cuja discrepância julgamos ser representativa do conjunto geral das escolas do País.

Quadro 4.2

Nº de Professores Inquiridos por Escola e por Meio Geográfico

Distritos	Escolas	Nº de prof.
Água Grande - Cidade Capital (Zona Urbana)	12 - Esc. Básic. de Praia Gamboa (6); Esc. Básic. de Almeirim (12); Esc. Básica de Mesquita (11); Esc. Básica de Oquê-Del-Rei (17); Esc. Básica de Pantufo (3); Esc. Básica Francisco Tenreiro (6); Esc. Primária Atanásio Gomes (26); Esc. Primár. D. Maria de Jesus (22); Escola Básica 1º de Junho (10); Escola de Pantufo (3); Escola Primária 12 de Julho (14); Escola Primária de S. Marçal (15)	47
Mé-Zochi – pequena cidade, próximo da Capital)	8 – Escola Básic. de Bom-Bom/Anastácio Cupertino Batista de Sousa (18); Esc. Básica de Almas (16); Esc. Básica de S. Fenícia (4); Esc. Básica de Trindade Sousa Ponte (18); Escola Primária de Potó (2); Escola Primária Albertina Matos (5); Esc. Básica de Caixão Grande (4); Esc. Básica de Lemos (4)	1
Cantagalo – Pouco distante da Capital (Zona Suburbana)	3 - Esc. Básica Anselmo Andrade (2); Esc. Básica de Praia Rei (4); Esc. Básica de Ribeira Afonso (2)	
Caué (distante da capital)	3 - Esc. Básica de Angolares (4); Esc. Básica de Dona Augusta (1); Esc. Básica de Iô-Grande (1)	
Lembá – Pequena cidade, distante da capital	2 - Esc. Básica Ribeira Funda (2); Escola primária de St. Catarina (1)	
Total	28	35

Quanto ao número de professores por escolas, verifica-se que nalgumas escolas, há maior número de professores inquiridos, como é o caso da Escola Básica Atanásio Gomes (26 professores), Escola Primária Dona Maria de Jesus (22 professores), Escola Básica Anastácio Cupertino Batista de Sousa/Bom-Bom (18 professores), entre outras, enquanto noutras escolas há menor número de professores inquiridos. Isto deve-se ao facto de também nessas escolas haver um número reduzido de professores, e temos procurado a maior parte do corpo docente. Procuramos a maior abrangência possível neste estudo, para que os dados possam ter uma abrangência nacional.

Estabilidade do Corpo Docente

A partir de agora, vamos tentar saber, qual o grau de estabilidade do corpo docente, por isso os dados dirigem-se, por um lado, ao número de escolas em que os professores já lecionaram, tentando uma diferenciação entre os professores masculinos e femininos, a média de escolas em que trabalhou por escalão de tempo de serviço, a forma como se deslocam para a escola, e seguidamente o tempo de serviço e a sua situação profissional. Estes dados, permitem alguns indicadores sobre a qualidade e estabilidade do corpo docente.

Quadro 4.3.

Número de Escolas em que o Professor já Lecionou

Nº de Escolas	Feminino		Masculino	
	Freq	%	Freq	%
1	34	18,7	3	5,8
2	44	24,2	12	23,1
3	29	16	9	17,3
4	29	16	4	7,7
5	14	7,7	6	11,5
6	12	6,6	6	11,5
7	12	6,6	3	5,8
8	4	2,2	4	7,7
9	1	0,5	1	2
10	1	0,5	1	2
11	0	0	0	0
12	1	0,5	1	2
13	1	0,5	0	0
14	0	0	0	0
15	0	0	1	2
16	0	0	0	0
17	0	0	0	0
18	0	0	0	0
19	0	0	0	0
20	0	0	0	0
21	0	0	0	0
22	0	0	1	2
	182		52	

Relativamente ao número de escolas em que os professores já lecionaram, (Quadro 4.3), verifica-se um padrão semelhante entre os professores femininos e masculinos, não obstante haver uma diferença entre os dois sexos quanto ao número de professores que trabalharam apenas numa escola (18,7% de professoras contra 5,8% de professores), nota-se um desequilíbrio entre estes dois grupos. Entretanto, verifica-se que a maior parte de professores, quer masculinos quer femininos (24,2% e 23,1), trabalhou em duas escolas.

Os valores referentes aos professores que trabalharam em três escolas (16% femininos e 7,7% masculino), em quatro (16% e 7,7), em cinco escolas (7,7 e 1,5), em seis escolas (6,6 e 11,5) e em sete escolas (6,6 e 5,8), permitem-nos afirmar que não há uma grande diferenciação entre os professores do sexo feminino e do sexo masculino quanto ao número de escolas em que já lecionaram.

Estes dados dão indicação de que este corpo docente apresenta uma relativa estabilidade, mas para analisarmos melhor este aspeto, fizemos um tratamento da média de

escolas em que os professores já trabalharam por escalão de tempo de serviço, porque no quadro anterior o tempo de serviço não foi considerado, e por isso poderia ser que houvesse uma diferenciação muito grande nos professores, condicionada por esta característica, na medida em que, quanto mais tempo de serviço o professor tem, em princípio, mais estabilidade poderá revelar não sendo obrigado a mudar muito de escola.

O Quadro 4.4, apresenta o tempo de serviços por escalões de 1 a 5, 6 a 10, 11 a 15, 16 a 20 e 21 a 25, e a média de escolas em que os professores trabalharam dentro deste escalão.

No entanto, achamos que esta média só por si, não seria indicativa atendendo a que, professores de 1 a 5 anos trabalhavam em média 1.48 escolas, enquanto professores de 21 a 25, trabalharam em média 4.85 escolas. É lógico que um professor com mais tempo de serviço, por força de sua própria história profissional, tenha passado por mais escolas. Por isso, achamos que o importante seria saber a relação entre o tempo de serviço e a média de escolas em que o professor trabalhou.

Quadro 4.4

Média de Escolas em que o Professor já Trabalhou por Escalão de Tempo de Serviço

Tempo de serviço em anos	Média das escolas em que trabalhou	Relação entre tempo de Serviço e média de escolas
1 - 5	1.48	3,4
6 - 10	1.92	5,2
11 - 15	2.21	6,8
16 - 20	3.16	6,3
21 - 25	4.85	5,2
26 - 30	5.66	5,3
31 - 35	5.97	5,9
36 - 40	5	8

O que se verifica então nos valores do Quadro 4.4, é que não existe uma grande diferenciação entre essa relação, na medida em que, os professores de um a cinco anos de serviço, têm o valor de 3,4, mas a partir do escalão 6 a 10 anos a diferença entre essa relação não é muito grande (5.2, 6.8, 6.3, 5.2). O único valor divergente é o do primeiro escalão de 1 a 5 anos, o que aliás é aceitável, na medida em que um professor mais novo poderá ter em princípio que mudar mais vezes de escolas, ao passo que os professores com mais tempo de serviço terão maior estabilidade.

Sublinhe-se que os valores do escalão de 6 a 10, são praticamente semelhantes ao do escalão dos 21 a 25, ou seja, os professores a partir do segundo escalão, já adquirem uma

estabilidade de corpo docente muito semelhante àquela que vão ter quando tiverem 21 a 25 anos de serviço, o que quer dizer que, em São Tomé e Príncipe, a estabilidade do corpo docente já é notória, ou seja, a partir dos 6 a 10 anos de serviço, os professores já não mudam muito de escola.

Há um valor extremo que podemos não considerar que é o do escalão 36 aos 40 anos em que há um índice de oito que não invalida a conclusão geral de que há uma estabilidade relativa no corpo docente de São Tomé e Príncipe a partir dos seis anos.

Procurámos saber se os professores, para além de escola em que trabalham, exercem noutra escola. O valor de vinte e nove professores que afirmaram que lecionavam noutra escola, não é muito relevante no conjunto dos duzentos e trinta e cinco inquiridos. Nesse sentido, caso venha a existir um segundo emprego, não nos parece ser no sistema educativo.

Considerando o critério administrativo de estabilidade, os dados sobre o número de escolas em que os professores são colocados ao longo da sua carreira, podemos concluir que em São Tomé, a estabilidade não varia com o tempo de serviço. Neste aspeto (administrativo), os professores têm condições favoráveis para o exercício da docência, considerando que é importante não mudar muito de escola.

Este é um aspeto que merece ser confirmado numa posterior investigação.

1.1.2 Tempo de Serviço e Situação Profissional

Para estudo deste dado de caracterização, considerámos número de professores do sexo masculino e feminino, diferenciados pelo tempo de serviço, primeiro em frequências (Quadro 4.5) e depois em percentagens por escalão de tempo de serviço (Quadro 4.6).

Vamos analisar os dados em percentagem por permitirem uma comparação entre os sexos.

Quadro 4.5

Tempo de Serviço no Ensino

Nº Anos Serviço	Sexo		Nº Anos Serviço	Sexo	
	Masculino	Feminino		Masculino	Feminino
1	0	1	21	1	5
2	0	0	22	2	3
3	0	0	23	2	2
4	3	6	24	1	5
5	0	11	25	1	4
Até 5 anos	3	18	De 21 a 25 anos	7	19
6	0	1	26	1	1
7	1	0	27	2	5
8	1	6	28	0	6
9	2	10	29	3	11
10	2	15	30	4	8
De 6 a 10 anos	6	32	De 26 a 30 anos	10	31
11	1	8	31	3	2
12	2	3	32	5	5
13	0	7	33	1	5
14	1	9	34	0	3
15	2	1	35	0	5
De 11 a 15 anos	6	28	36	0	1
16	1	5	De 31 a 36 anos	9	1
17	1	6			21
18	0	2	TOTAIS	51	179
19	3	5			
20	5	12			
De 16 a 20 anos	10	30			

Relativamente ao Quadro 4.6, onde se pode verificar a distribuição da população que nós inquirimos, quanto ao sexo, o que verificamos é que há uma distribuição relativamente homogénea de professores masculinos e femininos. Por outro lado, evidencia-se que tanto os professores como as professoras, se distribuem sem grandes variações pelos diferentes escalões de tempo de serviço, concluindo-se que não há uma prevalência notória de docentes com mais ou com menos tempo de serviço. Estamos perante uma população equilibrada de docentes quanto à experiência profissional o que é uma mais-valia para o nosso estudo na medida em que pudemos recolher opiniões de professores dos vários ciclos de vida profissional, dando-nos a garantia de que a informação recolhida abrange quase todos os escalões de tempo de serviço.

Quadro 4.6

Percentagem Tempo de Serviço no Ensino, por Categoria

	Masculino %	Feminino %
Até 5 anos	6	10,1
De 6 a 10 anos	11,8	17,9
De 11 a 15 anos	11,8	15,6
De 16 a 20 anos	19,6	16,8
De 21 a 25 anos	13,7	10,6
De 26 a 30 anos	19,6	17,3
De 31 a 36 anos	17,6	11,7

Situação Profissional

O quadro que analisaremos em seguida (Quadro 4.7), apresenta diferenças entre professores masculinos e femininos em percentagem quanto ao grau de efetividade ou de eventualidade.

Quadro 4.7

Situação Profissional

Sexo	Situação Profissional					
	Q. Efetivo		Téc.adj/Event.		Téc. Aux./Event.	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Masculino	21	41,2	15	29,4	16	31,4
Feminino	53	29,6	31	17,3	91	50,8

O sistema educativo de São Tomé, distingue professores do Quadro Efetivo, professores Técnicos-adjuntos Eventuais e professores Técnicos Auxiliares Eventuais. Estes técnicos podem ter outras designações (técnico-adjunto ou técnico Auxiliar da 1ª, 2ª e 3ª classe), consoante a sua promoção na carreira. Os Técnicos Auxiliares Eventuais são aqueles que apresentam menor estabilidade.

Entretanto, as análises feitas dão-nos indícios de que a população feminina e masculina distingue-se no sentido de que, percentualmente, verifica-se uma maior garantia de estabilidade nos professores do que nas professoras. Assim, no *Quadro Efetivo*, 41,2% é masculina enquanto 29,6% é feminina, sensivelmente menos de metade. Os professores do escalão *Técnicos-adjuntos eventuais*, ainda conservam alguma estabilidade, quase 30% dos professores, enquanto que 17,3%, ou seja, sensivelmente metade são professoras. No escalão, *Técnicos Auxiliares Eventuais*, que é um menos estável, a situação inverte-se, 50,8% da população é feminina, e 31,4% é masculina. Podemos concluir que os professores apresentam, quanto a sua situação profissional, um grau de estabilidade maior em relação às professoras.

Como os Professores se Deslocam para a Escola

No sentido de querer conhecer mais algum indicador da qualidade do sistema educativo, quisemos saber se em São Tomé e Príncipe, os professores moram longe da escola em que trabalham.

Quadro 4.8

Como se Deslocam para a Escola

Deslocam	Masculino		Feminino	
	Freq	%	Freq	
a pé	24	49	92	50,9
De transporte	21	42,9	80	44,2
a pé e de transporte		4,2	8	

Distância da Escola	Masculino	Feminino
Média	4.5 Km	3.5 Km

O Quadro 4.8 revela que metade dos professores quer masculinos, quer femininos, se desloca a pé, e a outra metade se desloca de transportes. Isto significa que não há uma diferença entre os professores masculinos e femininos quanto a forma de deslocação. Por outro lado, a distância média destes professores à escola onde trabalham, é também relativamente semelhante, 4,5 km para 3,5 km, que quer dizer, que os professores, de uma forma geral, não trabalham muito longe do local onde vivem, o que de certa maneira é um indicador de qualidade do sistema educativo, o que quer dizer que o professor está socialmente inserido na comunidade onde a escola está inserida, o que poderá ter consequências provavelmente importantes, no sentido que os professores conhecem bem o contexto sociofamiliar em que seus alunos vivem, ou seja, identificam-se com esse contexto.

Estas situações não se comparam com as que encontramos na Europa em que, há professores que estão totalmente deslocados do seu ambiente social conhecendo mal o ambiente socio- económico e familiar dos seus alunos.

1.1.3 Formação Profissional

Formação Inicial para o Ensino

Os dados do quadro anterior (Quadro 4.7), referente à situação profissional, deram-nos como já vimos, uma característica de maior instabilidade das professoras quando comparadas com os professores, contudo, quisemos saber se essa precariedade tem alguma relação com a formação inicial para o ensino.

Apesar de haver mais professoras no ensino do que professores, (no caso da população inquirida, 23% masculino e 77% feminino), o fato é que verificamos que há maior número de

professores formados do que as professoras. Verifica-se que os professores masculinos assumem um grau de estabilidade maior (Quadro 4.7), nos dois escalões mais elevados da situação profissional, *Quadro Efetivo e Técnico-adjunto Eventual*, e quando verificamos a formação inicial, também apuramos que os professores têm mais formação do que as professoras, como indica o Quadro 4.9. Há que rever essa situação no futuro, porque deverão haver razões de natureza socioeconómica ou sociocultural que fizeram com que essa situação prevalecesse.

Quadro 4.9

Formação Inicial para o Ensino

Formação para o ensino	Masculino		Feminino	
	erq		erq	
Sim	38	74,5	92	51,4
Não	13	25,5	89	49,7

O Quadro 4.9, revela que 74,5% dos professores têm formação inicial, 51,4% das professoras. O que logo a partida revela que os professores estão mais habilitados por razões que posteriormente poderão vir a ser um objeto de investigação. As mulheres estão em desvantagem no campo da formação em relação aos homens, pois elas assumem prematuramente a responsabilidade da família, algumas, sem mesmo terem concluído o Ensino Secundário. Este pode ser um dos fatores que faz com que o nível de formação nas professoras seja menor o que as impede de ascender na carreira profissional.

Diversidade de níveis de Formação dos Professores em São Tomé

Esta problemática tem de ser entendida à luz da situação política, social, económica do país, e também da problemática de ordem organizacional do Sistema Educativo. Deparamo-nos com situações diversas de qualificação dos profissionais do ensino, resultando em professores com diversos tipos/níveis de formação (Formação Média e Formação geral), até mesmo alguns sem qualquer formação para o ensino.

Os professores com nível de Formação Média, correspondem aos que tiveram o 9º ano como habilitação mínima de acesso, enquanto a Formação Geral, é atribuída aos professores que tiveram a possibilidade de ingressar no Magistério Primário, alguns sem terem concluído o 9º ano de escolaridade. Todavia, muitos desses professores, hoje, pelos seus meios, já se encontram num nível académico mais elevado. Pois, a formação de um professor também pode ser vista como um investimento pessoal, mas que reverte em benefício comum.

Assistiu-se, ainda, a prática de recrutamento de Professores Eventuais com uma habilitação mínima de 9ª classe de escolaridade, para lecionarem o Ensino Primário.

Deste quadro de circunstâncias resultou a diversidade de qualificação de professores no Ensino que caracteriza a situação em São Tomé e Príncipe.

Os dados do quadro anterior (Quadro 4.9), revelaram que há maior número de professores com formação inicial para o ensino do que as professoras. Quisemos então saber, qual o nível de formação que os professores da população estudada têm, e qual a relação neste campo entre professores e professoras.

Quadro 4.10
Tipo/Nível de Formação

Tipo de formação	Masculino		Feminino	
	req	%	req	%
Média	30	58,8	73	40,8
Geral	8	15,7	19	10,6
Profs a Lecionar sem Formação para o Ensino	Masculino		Feminino	
	req	%	req	%
Com o 8º	0	0	9	5
Com o 9º	2	3,9	17	9,5
Com o 10º	4	7,8	28	15,6
Com o 11º	5	9,8	24	13,4
Com o 12º	1	2	7	3,9
Com Outra Licenciatura	1	2	2	1,1

- Obs: dois professores do sexo feminino sem formação, não assinalaram o ano de escolaridade!

O Quadro 4.10, revela que 58,8% de professores têm uma Formação Média, enquanto que 40,8% das professoras tem essa formação. Na Formação Geral, 15,7% de professores assumem essa formação, contra 10% das professoras. Isto significa que entre professores e professoras há uma diferença, não só quanto a estabilidade na sua situação profissional como vimos no quadro anterior, mas também quanto ao tipo de formação. Os professores são em regra, em termos percentuais, mais habilitados que as professoras.

Verifica-se assim, um número muito considerável de professores que estão a lecionar sem formação inicial para o ensino, 25% masculinos e 49% dos femininos. No caso das professoras, quase metade da população inquirida não tem formação inicial para o ensino, nem Média, nem Geral. Este é um dado importante que vai ter que ser ponderado em futuros programas de formação (programas de supervisão pedagógicas), centrados na formação de professores.

Verifica-se então, que os professores sem formação para o ensino apresentam 8º ano de escolaridade e alguns 12º ano, e ainda um número muito reduzido apresenta outra licenciatura não específica para o ensino.

Esse é um dado importante de reter, embora tratar-se de professores com alguma experiência no ensino, provavelmente, apresentam carências de formação em domínios científicos. Neste âmbito, os programas futuros de supervisão dirigidos à formação contínua, deverão dirigir-se também à capacitação nos domínios científicos e pedagógicos gerais que a formação inicial permite.

Os dados dos quadros 4.9, 4.7 e 4.10 (*formação inicial para o ensino, situação profissional e tipo ou nível de formação*), parecem tornar mais evidente a nossa análise na medida em que 74,5% dos professores contra 51,4% das professoras afirmam ter a formação inicial, e quanto ao nível de formação (Média e Geral), e grau de efetividade, verifica-se uma tendência de precariedade nas professoras.

Esta diferenciação que aparece evidente neste estudo é contraditória com a ideia de que, após a Independência no ano de 1975, começaram a ter lugar algumas mudanças significativas na situação das mulheres em São Tomé e Príncipe, mesmo considerando que a promulgação das leis, Lei nº 7/90 e Lei nº 6/99, garantiriam a igualdade de oportunidade entre homens e mulheres. A Lei nº 7/90 proclamou no art. 14º que “*A mulher é igual ao homem em direitos e deveres, sendo-lhe assegurada plena participação na vida política, económica, social e cultural*”.

Em síntese, a situação profissional da população inquirida revela uma efetiva diferença entre professores e professoras quanto às oportunidades que o Sistema Educativo lhe dá para se sentirem mais estáveis e com melhor acesso à formação. Uma proposta de Supervisão/Formação Contínua, poderá corrigir esta situação de desvantagem entre sexos, adotando um programa de formação que facilite e incentive os professores em geral e as professoras em particular.

1.2. Formação Contínua dos Professores em S. Tomé entre 1980 e 2010

Os dados do Quadro 4.11, permitem concluir que a formação contínua de professores em São Tomé e Príncipe, teve maior incremento a partir do ano 2000 e com uma forte tendência a aumentar. Contudo, foi ganhando crédito a partir de 2004 até 2009, período em

que se desenvolveu o processo da reforma educativa do Ensino Básico. Assim, verifica-se uma maior oferta de ações de formação a partir dos anos 2006/2007 e 2008/ 2009, período em que o processo da reforma educativa atingiu o seu ponto mais alto.

Quadro 4.11

Números de Ações de Formação Promovidas entre 1985 e 2010

Formação em cada 5 anos – 1985 - 2010	
Ano	Nº de ações
1985-1990	13
1991-1995	14
1996-2000	25
2001-2005	40
2006-2010	58
Média	30/cada 5 anos

Analisando o número de ações realizadas em cada cinco anos, de 1985 a 2010, conclui-se que, de 1985 a 1990, foram realizadas 13 ações de formação, de 1991 a 1995 foram feitas 14 ações de formação. Num período de dez anos (1985-1995), pouco se investiu na formação contínua de professores. No período que vai de 1996 a 2000 já se nota uma ligeira subida, somando 25 ações de formação, de 2001 a 2005 foram realizadas 40 ações de formação, um número bastante razoável, em relação aos anos anteriores, de 2006 a 2010 constatou-se que houve uma grande aposta na formação dos professores, tanto da autoria do ministério da educação como de outros ministérios ou instituições e também por autoria dos próprios professores, verificando-se 58 ações de formação realizadas durante esse período.

Como já referimos, uma das causas deste incremento foi a dinâmica gerada a partir do Processo de Reforma Educativa realizado com o apoio da Escola Superior de Educação de Santarém. Pensamos que esse projeto foi uma considerável mais-valia para o ensino no país, na medida em que proporcionou uma nova dinâmica no processo de ensino e aprendizagem, e despertou nos profissionais da educação, a perceção de que o ensino não é algo estático, mas um processo que pode sofrer transformações com o tempo, dependendo do contexto. A esse propósito, nota-se uma maior busca autónoma de conhecimentos por parte desses profissionais.

Análise da Participação dos Professores nas Ações de Formação Contínua, conforme os Assuntos ou Áreas Curriculares

De seguida vamos analisar a frequência da participação dos professores nas diversas ações diferenciando o Conteúdo ou Área Temática em que as Ações decorreram (Quadro 4.12). Como referimos no Capítulo da Metodologia, adotamos uma Análise Indutiva das respostas, pelo que a primeira preocupação foi a construção de um Sistema de Categorias que fosse representativo do conteúdo expresso pelos professores. O Sistema resultante foi o seguinte:

Sistema de Avaliação do Conteúdo das Ações de Formação

1- Matemática; 2- Língua Portuguesa; 3 – Estudo do Meio/Ciências Naturais; 4 – Ed. Física; 5 – Expressão Musical; 6 – Expressão Plástica; 7 – Expressão Dramática; 8 – Saúde; 9 – Ambiente; 10 – Educação Cívica/Cidadania; 11 – Gestão Escolar; 12 – Pedagogia Geral; 13 – Informática; 14 – Formação Extra e 15 – Outros.

Assim, o Quadro 4.12 apresenta o número de ações realizadas em cada área de formação frequentadas pelos professores.

Quadro 4.12

*Participação nas Ações em cada Categoria ou Área Curricular:
Frequência e Distribuição Percentual*

Nº de Ordem	Categorias/áreas de formação	Nº de ações	% de ações realizadas em cada área
1º	Saúde	52	12,2
2º	Língua Portuguesa	46	10,8
3º	M.F.S./Ciências Naturais	36	8,4
4º	Educação Física	35	8,2
4º	Expressão Dramática	35	8,2
4º	Matemática	35	8,2
5º	Educação Musical	34	8,0
6º	Expressão Plástica	32	7,5
6º	Outros	32	7,5
7º	Pedagogia Geral (27)	27	6,3
8º	Ed. Cívica/Cidadania	18	4,2
9º	Gestão Escolar	15	3,5
10º	Ambiente	12	2,8
11º	Formação Extra-Escolar	10	2,3
12º	Informática	8	1,9
	Total	427	100

Nesta análise verificamos que, as áreas com maior frequência de formação são: áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio/Meio Físico e Social, Educação Física, Educação Musical, Expressão Plástica e Dramática. Pensamos que essa frequência maciça dos professores à formação nestas áreas, deve-se à reforma educativa implementada no país, pois estas são as áreas que compõem o currículo do 1º ciclo do ensino básico.

Verificamos também que a área da saúde tem sido relevante na formação contínua de professores. Achamos lógico, pois a saúde e o bem-estar das populações são condição básicas para o desenvolvimento, tanto económico, quanto social e consequentemente, à redução das desigualdades. Não obstante, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº2/2003), propõe no art. 28 do capítulo III (*Apoio de saúde escolar*), que *será assegurado o acompanhamento do saudável crescimento e desenvolvimento dos alunos em articulação com Sistema Nacional de Saúde*. Deste modo, é óbvio que os professores tenham conhecimentos pluridisciplinares de forma a atender as necessidades de cada e de todos os alunos, tanto no campo cognitivo como na saúde e bem-estar dos alunos. Por isso, justifica-se a frequência em grande escala dos professores na área de saúde. É uma área que está implícita no currículo do ensino.

Os domínios complementares aos curriculares, apesar de em menor número, também foram contemplados com o desenvolvimento de ações de formação. É o caso da Educação cívica/cidadania, Ambiente, Gestão escolar entre outras. Isso demonstra-nos que os

professores não estão parados à espera dos programas de formação que a instituição lhes oferece, procurando autonomamente os conhecimentos. A formação de professores deve ter um propósito, deve estar em conformidade com às exigências da sociedade vigente e em consonância com os objetivos propostos pelo ministério da educação e formação. Mas isso não significa que o professor não vá à busca de outros conhecimentos.

No sentido de se perceber os conteúdos particulares que foram tratados em cada grande categoria de formação vamos expor, por ordem crescente e em cada categoria, as respetivas sub-áreas. Entre parêntesis indicaremos o número de ações de formação.

Assim foram realizadas:

- *Na Matemática:*

Ações no âmbito da Reforma do Ensino (32), Formação em exercício à distância (2), Estatística (1).

- *Na Língua Portuguesa:*

Sobre Reforma do Ensino (31), Contos tradicionais de STP (6), Português (3), Contos e Literaturas (2), Língua Portuguesa nos Contos Tradicionais (3), Leitura e escrita/mala de leitura (1),

- *Em Meio Físico e Social/Ciências Naturais:*

Reforma do Ensino (31), Horto-escolar (3), Geografia (1),

- *Educação Física:*

Reforma do Ensino (31), Ed. Física (4), Dança (3)

- *Educação Musical:*

Reforma do Ensino (31), Música (3),

- *Expressão Plástica:*

Reforma educativa (31),

- *Drama/Expressão Dramática*

Reforma do Ensino (31), , Teorias e técnicas de teatro (1),

- *Saúde:*

EMP/EVF/ Educação em Matéria de População e Educação para a Vida Familiar (16), Saúde Reprodutiva (6); Primeiros socorros (5); Nutrição (4); , Luta contra o Paludismo (3), Educação para a saúde (3), Socorrismo comunitário (2), , Luta contra HIV (2), Saúde Oral (2), Gripe das aves (1), , Gestão Ocorrência hospitalar (1), Saúde alimentar (1), Sexualidade/Saúde sexual (1), Seminário da Saúde (1), Saúde básica (1), Problemas do aborto (1), Higiene alimentar (1),

- *Ambiente:*

Sensibilização – Mudanças Climáticas (3), Saneamento do meio (2), Proteção do ambiente (2), Educação ambiental (2), Reciclagem (1), Uso consciente da água (1),

- *Educação Cívica/cidadania:*

Equidade e Igualdade de género (6), Integração de Valor Cultural (3),Direito das Crianças (2), Direitos Humanos (2), Cidadania (1), Cidadania Democrática (1),* Crioulo de S. T. P. (1), Ética profissional (1),

Língua Materna (1),

- *Gestão Escolar:*

Gestão do PAM (5), Gestão participativa (2), Capacitação de Diretores e Coordenadores (1), Estatística escolar (1), Formação de diretores (1), Gestão Educativa (1), Gestão Estratégica (1), Gestor Escolar (1), Inspeção (1), Organização Escolar (1),

- *Pedagogia Geral:*

Atualização e capacitação de Professores (9), Coordenação Geral da Alfabetização (3), Animador social (3), Estudo do método analítico sintético de versão globalístico (2), Como elaborar perguntas (1), Curso de atividade científico pedagógico (1), Escrita em sistema Braille (1), Paradigma de Aprendizagem (1), Ciências da Educação (1), Pedagogia/Didática (1), Seminário de Preparação de Projeto do Sistema do E.B (1), Superação Pedagógica (1),

- *Informática:*

Curso de informática (8),

- *Formação Extra Escolar:*

Contabilidade Geral (2) Francês (2), Hotelaria (2), Língua inglesa (2), Relações Humanas (1), Culinária (1) Curso de dactilografia (1), Gestão financeira (1) Jornalismo (1)

Outras Ações de Formação

Educação Laboral (5), Consolidação do Sistema Educativo (4), Formação dos Formadores (6), Formação de Metodólogos/orientadores pedagógicos (2), Alfabetização Solidária (1) Educação Formativa (1), Educação social (1), Elaboração de Manuais (1), Elaboração de materiais (1), F. Francês 5ª e 6ª Classes (1), F. Sindicato (1), Formação de Adulto (formação em exercício) (1), Formação IRIS PALOP (1), Gestores associativos (1), Produção e cultura (1), Seminário Calouste Gulbenkian (1), Seminário Escola Amiga da Criança (1), Agricultura (1), Monitorização de Professores (1), Recursos Humanos (1).

Em síntese, parece-nos que os professores em São Tomé e Príncipe foram alvo de um número razoável de ações de formação e que estas aumentaram bastante nos últimos anos verificando-se que o *Projeto de Reforma Educativa* veio criar dinâmicas de formação importantes, como se constata pelo facto de, em certas áreas do currículo serem em maior número as ações no âmbito da Reforma Educativa, do que o somatório de todas as restantes ações de formação.

Recorde-se que esta Reforma Educativa foi realizada no âmbito de um Projeto liderado pela Professora Maria João Cardona envolvendo a Escola Superior de Educação em articulação com a Fundação Calouste Gulbenkian, o Banco Mundial e o Ministério da Educação de S Tomé e Príncipe.

Também se constata que os conteúdos das ações de formação revelam uma preocupação com os domínios curriculares principais, o que se compreende na medida em que urge capacitar os professores no sentido de melhorarem as aprendizagens formais dos seus alunos.

No entanto, com exceção da formação no âmbito da Reforma Educativa, a que aludimos, quando analisamos em pormenor o conteúdo das ações de formação em cada categoria, verificamos que elas decorrem sem um Plano Diretor de Formação Contínua, surgindo muito ao sabor da oferta e menos das verdadeiras necessidades de formação dos professores.

Cientes de que seria importante conhecer os problemas pela voz dos próprios professores que estão no terreno, o nosso estudo visou um primeiro levantamento de necessidades. Os dados serão apresentados e discutidos mais adiante quando analisamos as dificuldades sentidas pelos professores e as sugestões de melhoria que propõem.

1.3. Reuniões de Preparação Metodológica (RPM)

As RPM, é uma prática de trabalho colaborativo que tem como finalidade enriquecer o trabalho do professor no contexto de sala de aula. Nesses encontros reúnem-se professores de uma ou mais escolas (1 a 6) em que num esforço organizado, tentam em conjunto resolver algumas dificuldades da prática, desde os problemas específicos do ensino aos outros aspetos mais gerais da escola.

Quadro 4.13

Dados Gerais sobre as Reuniões de Preparação Metodológica (RPM)

Local de realização	Nº de escolas presentes	Coordenador da RPM	Duração
No Local de trabalho/Sala de aula	1 a 6 Escolas	Os Diretores / Coordenadores das escolas e os Líderes de Classes	3 a 8 h quinzenalmente

As RPM realizam-se quinzenalmente, no local de trabalho e com duração de 3 a 8 horas, dependendo das necessidades identificadas pelos coordenadores, ou manifestadas pelos próprios professores (Quadro 4.13)

Essas atividades têm sido em regra realizadas entre professores de mais do que uma escola. No entanto pelo testemunho de alguns diretores de escolas, começa a generalizar-se o procedimento das RPM de se realizarem entre professores de apenas uma escola, ou seja, na maioria das vezes as atividades são realizadas nas próprias escolas. Por isso quisemos saber se os professores já participaram em RPM segundo este procedimento.

A Figura 4.2 revela que um número considerável já teve esta experiência (76,5%), e apenas 21,7% sempre reuniu com mais do que uma escola.

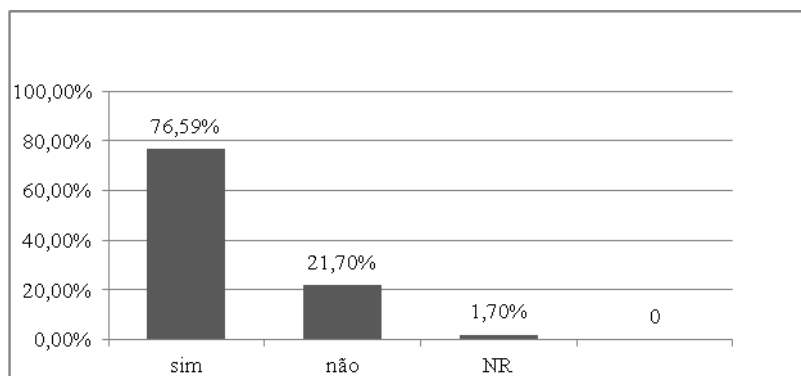


Figura 4.2. Participação nas RPM com professores de apenas uma escola.

Afigura-se preocupante que este procedimento se generalize, pois achamos que as RPM que envolvem mais do que uma escola são mais ricas e produtivas, pela heterogeneidade de assuntos tratados e troca de experiências sobretudo se a dimensão das escolas for reduzida.

O argumento mais válido para que as RPM se façam com apenas uma escola é o do número elevado de professores presentes poder prejudicar o aprofundamento dos assuntos.

A opinião dos professores sobre esta problemática é importante e por isso resolvemos questioná-los sobre as vantagens e desvantagens das RPM se realizarem com uma ou mais escolas. Os nossos interlocutores são válidos para aferirmos esta questão na medida em que, como se prova, a maior parte deles já experimentou reunir com apenas uma escola e têm experiência do processo alternativo.

1.3.1 Vantagens das RPM quanto ao Número de Escolas Presentes

O Quadro 4.14 revela que os professores consideram as RPM mais vantajosas quando envolvem mais do que uma escola. Achamos que seria importante saber quais as razões que os levavam a referirem as vantagens de as atividades serem realizadas com apenas uma ou mais escolas. Para não condicionarmos as suas respostas, resolvemos inserir no questionário perguntas abertas sobre o assunto, e a análise indutiva revelou um conjunto importante de motivos que estão patentes nos Quadros 4.14 e 4.15.

Quadro 4.14

RPM com Uma ou Mais Escolas. Vantagens

Nº de Pof. que consideram que as RPM são mais vantajosas quando envolvem:		%
Uma Escola	43	18,3%
Mais que uma Escola	176	75%
Tanto uma como outra	9	3%
Nem uma nem outra	1	0,43%
NR	6	3%
Total	235	100%

Os professores assinalaram um conjunto de vantagens que trazem as RPM quando realizadas com professores de mais que uma escola (Quadro 4.15), sendo os termos mais focados os seguintes: *troca de ideias e experiências, ajuda mútua, variedade de estratégias de trabalho, diversidade de opiniões, mais diálogo, enriquecimento de trabalho através de troca de experiências, aprendizagem de novas estratégias de ensino, intercâmbio*, todos ligados ao trabalho e aprendizagem colaborativa. Os professores consideram de uma forma geral, que o trabalho colaborativo, a ajuda mútua entre colegas promovem um clima de familiaridade e provoca maior motivação no exercício da prática docente.

Quadro 4.15

Vantagens das RPM Integrarem Mais do que Uma Escola

Categorias	Termos focados	Importância atribuída
Trabalho colaborativo/ Aprender com os outros	Maior troca de ideia e experiência	60%
	Ganha-se mais experiência em colaboração com os outros colegas/Ajuda mútua entre professores	22%
	Enriquecimento de trabalho através de troca de ideias	4%
	Melhoramos a maneira de trabalhar com a experiência dos outros	7%
	Mais diálogo	5%
Harmonizar escolas	Inteirar-se nos problemas das outras escolas	4%
	Intercâmbio entre escolas	2%
	Sintonia entre escolas	2%
Melhoria das relações	Maior relacionamento entre colegas	3%
	Novas amizades	1%
	Melhor conhecimento do outro	1%
Melhor clima de trabalho	Mais familiaridade	2%
	O ambiente é mais agradável	4%
	Facilita a estratégia de trabalho tanto para os orientadores como para os professores	6%

1.3.2. Organização e Funcionamento das RPM. Impacto na Prática Docente.

Quanto à organização e funcionamento das RPM constata-se pelos dados do Quadro 4.16 que 78% dos professores afirmam que o Coordenador toma a iniciativa de pedir que tragam assuntos para serem debatidos. Esta atitude parece-nos correta na medida em que

permite alargar o âmbito dos assuntos tratados fazendo com que o Coordenador da reunião não seja o único a determinar os conteúdos a serem debatidos.

Quadro 4.16

Discussão dos Problemas da Prática

O Coordenador da RPM pede que traga assuntos da prática docente para serem discutidos ?		%
Sim	183	78%
Não	10	4%
As Vezes	35	15%
NR	7	3%
Total	235	100%
Os assuntos ou problemas trazidos são discutidos nas RPM ?		%
Nunca	3	1%
Poucas vezes	15	6%
Muitas vezes	50	21%
Sempre	153	65%
NR	14	6%
Os colegas participam na discussão e procura de soluções para os problemas trazidos para RPM ?		%
Nunca	1	0,43%
Poucas vezes	9	4%
Muitas vezes	53	23%
Sempre	161	69%
NR	11	5%
O Coordenador da RPM participa na discussão e procura de soluções para os problemas trazidos		%
Nunca	2	1%
Poucas vezes	14	6%
Muitas vezes	44	19%
Sempre	166	71%
NR	9	4%

Por outro lado, 86% respondem que *Muitas Vezes ou Sempre* os assuntos que trazem para as RPM são discutidos. Este é um princípio metodológico que cria uma boa ligação com a prática profissional e aumenta a motivação dos professores em estarem presentes nestas reuniões. Considerando que o acompanhamento dos professores no próprio local de trabalho está sempre dependente das visitas de Metodólogos e Inspetores, e que estas visitas não se fazem com a regularidade desejada, esta discussão dos assuntos pedagógicos vem colmatar as carências no acompanhamento.

Os dados do Quadro 4.16 ainda acrescentam outro aspeto positivo que é o de que os assuntos são discutidos por todos os professores presentes (92%) e pelo coordenador (90%).

Quadro 4.17

Influência das RPM na Prática Docente

As RPM contribuem para a melhoria da sua prática docente?		%
Nada	1	0,43%
Pouco	25	11%
Nem pouco nem muito	13	6%
Muito	133	57%
Muitíssimo	55	23%
NR	8	3%
Total	235	100%

Conclui-se que o ambiente organizativo das RPM é bastante positivo, o que explica a importância que os professores atribuem a estes momentos de encontro periódico destinados essencialmente ao planeamento das atividades, mas aproveitados, igualmente, para a reflexão sobre problemas sentidos na atividade docente.

Não é de estranhar que 80% dos professores inquiridos afirmem que as RPM contribuem *Muito ou Muitíssimo* para a melhoria da sua prática docente

Consideramos que as RPM é uma prática muito importante para a melhoria do Sistema de Ensino em São Tomé e Príncipe e aconselhamos a que sejam integradas num Programa de Supervisão e Formação Contínua dos docentes em exercício.

1.4. Supervisão da Prática Docente

1.4.1. Frequência com que Metodólogos, Inspectores e Diretores de Escola Visitam os Professores

No presente estudo, o nosso propósito foi o de saber frequência com que os metodólogos, inspetores e diretores/coordenadores das escolas realizam visitas aos professores para supervisão da sua prática.

O Quadro 4.18 representa as frequências com que os professores receberam as respetivas visitas.

Quadro 4.18

Frequência com que os Professores são Visitados para Supervisão da sua Prática.

Frequência Nº de Visitas recebidas	Feitas por Diretores/ Coordenadores das escolas	Feitas por Inspetores	Feitas por Metodólogos
\	Nº de prof que referem...	Nº de prof que referem...	Nº de prof que referem...
Nenhuma Visita recebida	49	175	109
1 Visita	55	34	65
2 Visitas	43	18	40
3 Visitas	31	1	12
4 Visitas	15	1	4
5 Visitas	32	1	4
6 Visitas	8	-	-
7 Visitas	1	-	-
8 Visitas	1	-	-

Assim, verifica-se que, os diretores e coordenadores das escolas são aqueles que realizaram ou realizam mais visitas aos professores, provavelmente por estarem mais próximos. Mesmo assim, 49 professores referiram que nunca foram visitados pelos seus diretores para acompanhamento!

Quanto aos inspetores e metodólogos, o número de professores que nunca receberam visitas é quanto a nós, bastante elevado. São 175 professores que afirmam nunca terem recebido visitas de inspetores e 109 de metodólogos. Ou seja, mais de metade da população em estudo, afirma que nunca foi visitado por inspetores e sensivelmente metade afirma nunca terem recebido acompanhamento de metodólogos. Este aspeto é, quanto a nós, preocupante e reflete as dificuldades que o corpo dos metodólogos e inspetores encontram para se deslocar às escolas e realizar o acompanhamento aos professores no seu local de trabalho.

Entretanto, analisando os outros valores do quadro, os diretores e coordenadores das escolas visitam de modo mais constante os professores, na medida em que há trinta e dois (32) que afirmam terem sido visitados cinco vezes, quarenta e três (43) duas vezes e cinquenta e cinco (55) uma vez. A distribuição pela frequência de visitas é, no caso dos diretores e coordenadores, mais homogêneo. Quer dizer que, estes estiveram ou estão naturalmente mais próximos dos professores.

Considerando os professores que receberam visitas de inspetores e metodólogos, uma boa parte foi visitado apenas uma vez, trinta e quatro (34) por inspetores e sessenta e cinco (65) por metodólogos. Dezoito (18) receberam duas visitas (2) de inspetores e quarenta (40) por metodólogos. Verifica-se, assim, que os metodólogos têm uma maior frequência de visitas do que os inspetores.

Em conclusão, do conjunto de profissionais que tem feito a supervisão da prática de professores, são diretores e coordenadores os que revelam maior proximidade.

Os metodólogos acabam por ter uma proximidade relativamente maior do que os inspetores, provavelmente porque os metodólogos têm uma motivação não apenas de avaliação, mas de acompanhamento e ajuda aos professores, o que faz com que tenham uma frequência mais elevada, apesar de ligeira, nas visitas que realizam aos professores, quando comparados com os inspetores que se preocupam com a avaliação e resolução de casos pontuais.

1.4.2 Influencia das Visitas no Desenvolvimento das Competências de Ensino

Um dos aspetos que nos interessou aprofundar foi o da opinião dos professores quanto à influência que as visitas que têm recebido nos locais de trabalho contribuíram para o desenvolvimento de competências do ensino. Para além das Reuniões de Preparação Metodológica, um dos aspetos característicos é o de os professores serem visitados por um grupo diferente de profissionais, Metodólogos ou Orientadores pedagógicos, Diretores e Coordenadores das escolas e Inspetores Escolares, e que não se articularem totalmente entre si. Não sabemos se essas visitas são avaliadas de uma forma negativa ou positiva e, em que aspetos essas visitas são consideradas mais uteis.

Por isso, incluímos no questionário, uma pergunta, em que listamos um conjunto de dezassete competências de ensino que abrangem competências relacionadas com a Planificação, com a Concretização e Realização das atividades em sala de aula, com competências de Avaliação dos alunos e do seu próprio desempenho, competências relacionadas com a gestão de características específicas das turmas, nomeadamente a heterogeneidade e diferenças que possam existir entre os alunos, e outras competências externas à sala de aula que tem que ver com as atividades extras-escolares, com o trabalho em equipa com os colegas professores e inclusive com o relacionamento com os pais. Estas competências de ensino, abrangem a generalidade das funções de um professor, e consubstanciam um perfil profissional que nós quisemos avaliar em São Tomé e Príncipe.

A cada uma das competências de ensino, fizemos corresponder uma escala de likert de cinco pontos em que, o ponto 1 significava que a supervisão que têm recebido não contribuiu em nada para o desenvolvimento dessas competências e o ponto 5 em que a supervisão influenciou muitíssimo essas mesmas competências.

A forma de tratamento dos dados consistiu na contagem de todas as avaliações de cada professor em cada uma das competências. Fizemos, uma análise quantitativa, com expressão percentual para podermos comparar os dados.

O questionário expôs a lista de competências de um a dezassete, de uma forma aleatória, para não induzir os professores nas suas respostas. Na análise agrupámos as competências do ensino, segundo a seguinte lógica:

1º- Aquelas competências que receberam nitidamente uma avaliação positiva ou negativa, considerando, o somatório dos valores da escala quatro e cinco e um e dois, e as competências do ensino cuja expressão da avaliação fez salientar o termo médio, ou seja, que a supervisão influenciou razoavelmente as suas competências. Dentro de cada um desses agrupamentos distinguimos aquelas que nitidamente são negativas e aquelas que claramente são positivas.

Passando a analisar o primeiro grupo, temos que, as competências que os professores consideraram tendo recebida uma influência positiva ou negativa tem que ver com questões como, o *Planeamento das atividades de ensino*.

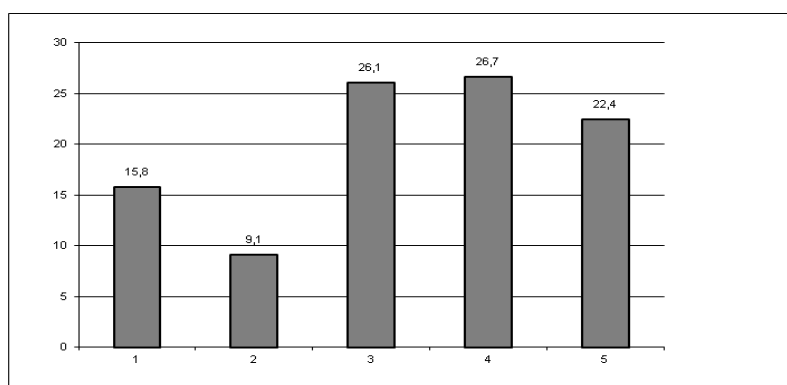


Figura 4.3. Planeamento das atividades de ensino.

Nesse caso particular, verifica-se nítidos valores positivos, 26.7 e 22.4, quando comparados com 15.8 e 9.1 da avaliação negativa. No entanto, termo médio, 26.1, aproxima-se de 26.7 da avaliação positiva, o que poderá querer dizer que uma boa parte do professor, terá tido dúvida quanto à avaliação a realizar. Os professores consideram as visitas de uma forma geral, como positivas, pensamos que poderão, eventualmente ter considerado as competências que são desenvolvidas nas reuniões de preparação metodológica.

Os professores consideram muito uteis para o desenvolvimento das planificações de atividades do ensino, as visitas que têm recebido.

Outra função também considerada nitidamente positiva, foi a *Aprendizagem de Novas Estratégias para Planificar as Atividades de Ensino*.

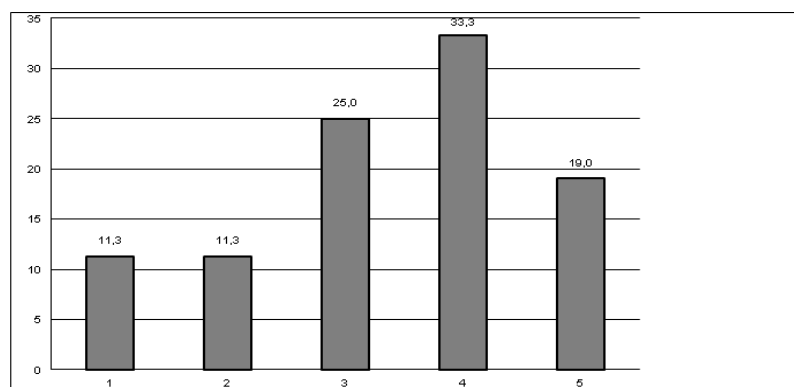


Figura 4.4. Aprendizagem de novas estratégias para planeamento de atividades de ensino

Neta escala, o termo médio já não é tão elevado (25%) e sobressaem nitidamente as avaliações positivas no ponto quatro e no ponto cinco, quando comparadas com o ponto um e o ponto dois, ou seja, os professores consideram que as visitas são úteis para aprender novas estratégias para planificar as atividades de ensino. Esta avaliação fortemente positiva, pode querer dizer que, as orientações que têm recebido, apesar de todas as lacunas que podem ser apontadas, são positivas desde que sejam com objetivos formativos.

Outro aspeto considerado importante, é o da *Avaliação e classificação dos alunos*.

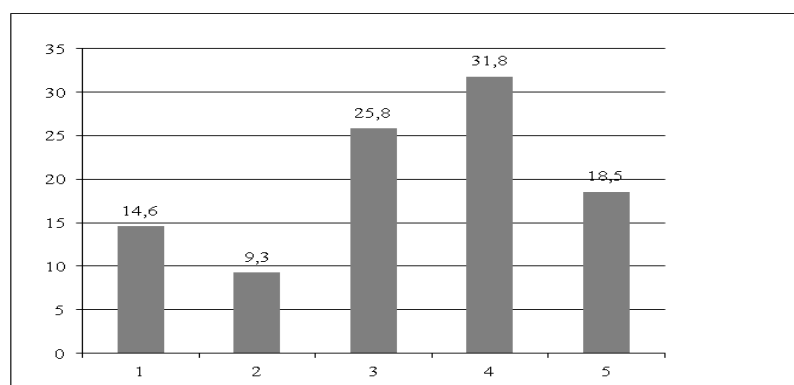


Figura 4.5. Avaliação e classificação dos alunos.

Tratava-se de perceber se as visitas os ajudam a poder avaliar e classificar os alunos. Mais uma vez, podemos considerar a avaliação fortemente positiva atendendo que 31.8 e 18.5 nos pontos quatro e cinco são bastante diferentes da avaliação de 14,6 e 9.1 nos outros pontos da escala.

Outra avaliação que consideramos nitidamente distintiva é quanto à *motivação dos alunos para as aprendizagens*.

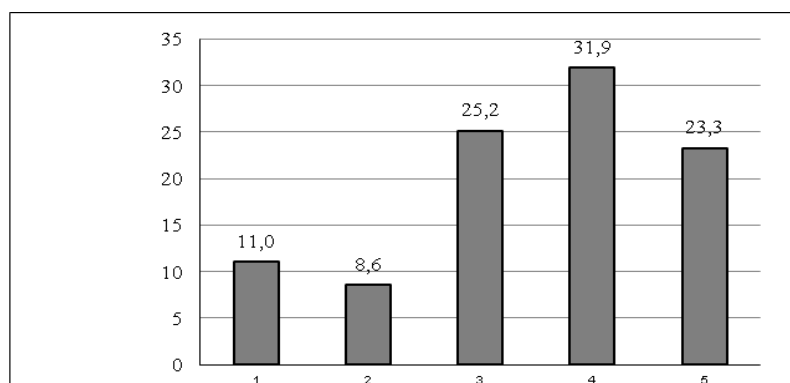


Figura 4.6. Motivação dos alunos para as aprendizagens.

Os valores da figura 4.6, apontam para uma avaliação muito positiva das visitas que receberam, ao mesmo tempo que o valor médio continua a ser relativamente elevado ou seja, os professores entendem que têm aprendido como motivar os alunos para a aprendizagem através das visitas que tem recebido.

Outro aspeto importante que não merece qualquer dúvida é o que tem que ver com *trabalhar em equipa com colegas*, neste campo, pretendia-se saber se as visitas influenciavam o trabalho em equipa. As visitas em princípio, são feitas ao professor em sala de aula, não envolvendo situações em que os professores estão com outros. Por isso, quando os professores responderam que as visitas os ajudaram a trabalhar em equipa com os colegas professores, provavelmente, terão querido dizer que, entre professor e orientador, se estabeleceu uma relação de parceria.

A explicação para esta avaliação positiva de trabalho em equipa com colegas, também pode ser explicado pelas dinâmicas das reuniões de preparação metodológica que proporciona trabalho em equipa.

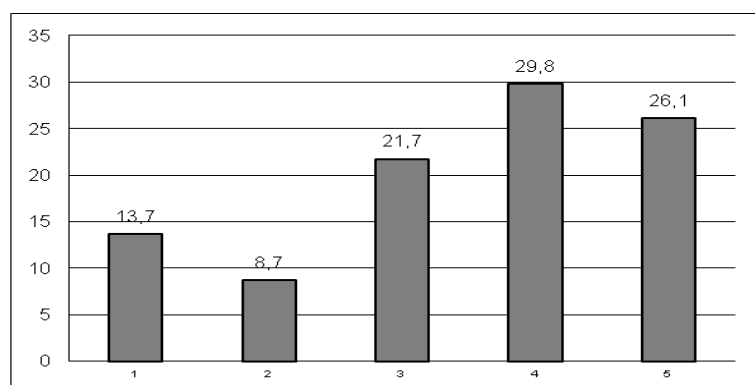


Figura 4.7. Trabalhar em equipa com colegas

Os professores afirmam que, as visitas os têm ajudado muito e muitíssimo no desenvolvimento de competências de trabalho em equipa com os colegas professores.

Um domínio que também não oferece dúvidas quanto ao posicionamento dos professores, é o que tem que ver com a influência no *relacionamento com os pais dos alunos*.

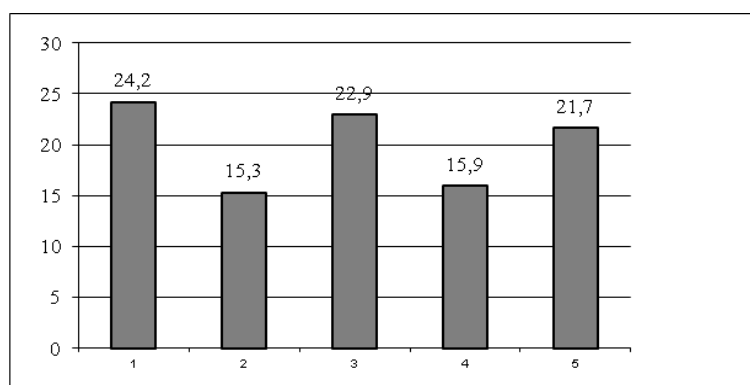


Figura 4.8. Influência no relacionamento com os pais dos alunos.

Aqui, surge uma apreciação simétrica, com uma avaliação central elevada, o que pode querer significar alguma dúvida dos professores em se situarem face à questão que lhes foi colocada. É uma avaliação visivelmente negativa, quando referem que, essas visitas não influenciaram em nada e pouco (24.2%) e (15,3%).

Podemos considerar que estamos perante uma avaliação que se distingue de todas as avaliações das outras competências. O relacionamento com os pais é importante para os professores, no sentido que, é através desse relacionamento que eles recolhem informações complementares sobre os seus alunos, sobre as suas casas, os problemas que sentem fora da escola, o envolvimento dos próprios pais na educação dos alunos, na dinamização das situações educativas na escola, pois segundo Delors (2005:141), no *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, “ Em certos casos, para melhorar a assiduidade, a qualidade de ensino e a coesão escolar, revelou-se útil fazer com que os pais colaborassem na tarefa de ensinar”.

A nosso ver, esta é uma questão que não tem sido tratada, como importante, quer pelos orientadores, quer pelos outros responsáveis do próprio ministério de educação, o que leva a que a avaliação neste domínio tenha sido uma avaliação com uma característica negativa forte, apesar dum peso equilibrado com os outros pontos da escala.

Outra apreciação que nos parece também não ter dúvidas, por ser uma avaliação nitidamente negativa, é a que diz respeito a *Influência das Visitas na Dinamização das Atividades Extra- escolares*.

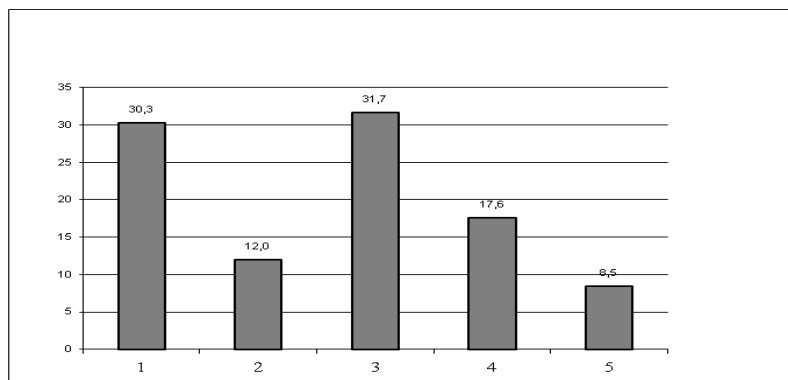


Figura 4.9. *Influência das visitas na dinamização das atividades extra-escolares.*

Nitidamente, o valor 30.3%, na avaliação de que as visitas em nada contribuíram, somado com 12%, ou seja, o valor 42.3% contrasta nitidamente com os valores da avaliação positiva (26.2%), apesar de haver mais uma vez, uma avaliação central bastante elevada. Podemos dizer que é uma avaliação central tendencialmente negativa. Isto deverá resultar pelo facto das visitas concentrarem nos problemas intrínsecos da sala de aula, e que o desenvolvimento curricular e a planificação das atividades dos professores ponderam na maioria das vezes o domínio das aprendizagens em sala de aula. As atividades extra-escolares têm muito pouca expressão no ambiente educativo de escolas, daí os professores considerarem que as visitas, tiveram uma influência tendencialmente negativa no desenvolvimento dessas competências.

Vamos analisar agora um grupo de respostas à competências, onde o peso da avaliação média, ou seja, aquela que nós podemos considerar que pode revelar uma indecisão quanto ao pendor positivo ou negativo, é bastante elevado. Trata-se da competência, *compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos*.

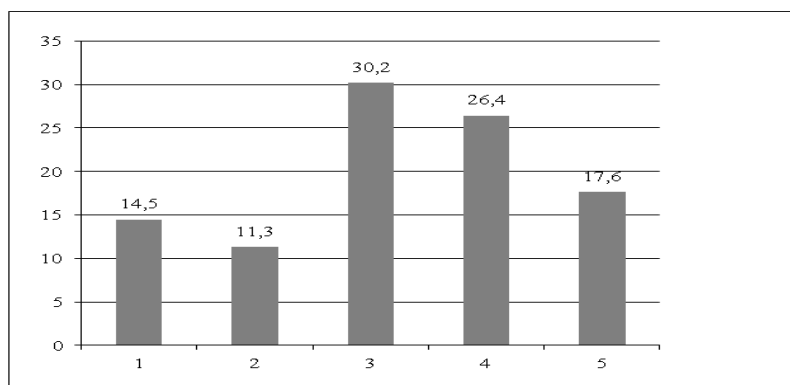


Figura 4.10. Compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Neste campo, apesar do valor da avaliação positiva ser superior ao da avaliação negativa, a média é bastante elevada, mas de qualquer forma tendencialmente positiva, quer dizer, os professores, por um lado, tendem a considerar que as visitas, os têm ajudado na compreensão das dificuldades dos alunos. No fundo, não se têm centrado apenas nos resultados que os alunos apresentam, mas nas causas eventualmente dos resultados dos próprios desempenhos, o que quer dizer que as visitas são importantes neste domínio.

No entanto, é um domínio onde não há uma clara avaliação positiva, pelo facto do termo médio ser bastante expressivo. Todavia, é visível também que a avaliação negativa (25.8%), é inferior ao somatório da avaliação considerada pelos professores como positiva.

No domínio, *saber corrigir e reforçar o desempenho dos alunos*, (feedback pedagógico), a avaliação é também de tendência central pois o valor médio é o mais elevado (29.6%), o que poderá igualmente, quer dizer, alguma dificuldade em compreender o que significa, saber corrigir e reforçar o desempenho dos alunos. Por outro lado, apesar de ser uma resposta central, ela é tendencialmente positiva, atendendo ao resultado da soma dos valores da escala quatro e cinco (45%).

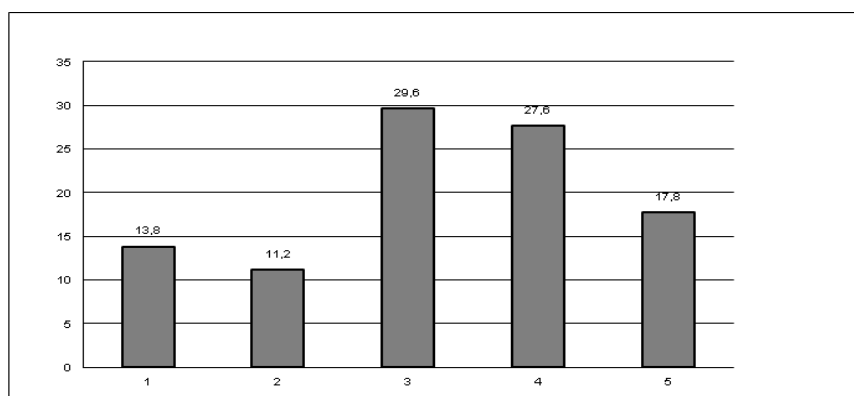


Figura 4.11. Saber corrigir e reforçar o desempenho dos alunos

Podemos então dizer que este é um aspeto valorizado pelos professores e é um aspeto em que as orientações ou as visitas têm tido um papel relativamente importante, não obstante haver ainda um conjunto de professores que assume uma posição central na sua avaliação.

Quanto à competência, *conhecer formas de organização de classe* (Figura 4.13), verificamos uma resposta nitidamente central, com um valor muitíssimo elevado (37.1%), comparando com os outros valores da escala, e não existe também uma diferenciação entre a avaliação negativa e a avaliação positiva, ou seja, temos uma posição equilibrada quanto ao pendor negativo e positivo e com uma forte expressão central.

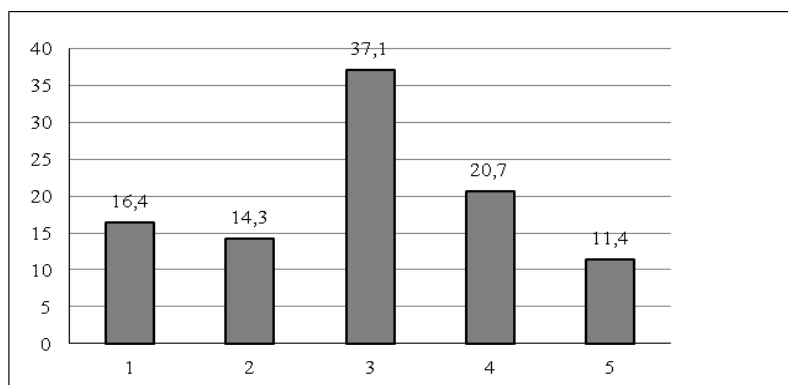


Figura 4.12. Conhecer formas de organização de classe

Isto pode querer dizer por um lado, que este não é um aspeto tratado pelas visitas, atendendo a que a classe, em regra, trabalha quase sempre nas mesmas formas de organização.

Pela característica da sala e das carteiras e pelo número elevado de alunos nas turmas, não existem grandes opções de organização de classes, a não ser aquela a que estão habituados (carteiras em filas e os alunos agrupado dois a dois e ou três a três). Não é possível com elevado número de alunos e nas condições materiais que os professores trabalham, outras formas de organização se não aquela. Daí que, as orientações ou as visitas não tocam neste assunto. E esta expressão da avaliação dos professores é reveladora desse facto.

Outra competência que também assume um perfil semelhante ao anterior, é a que tem que ver com *saber construir e usar os materiais didáticos*.

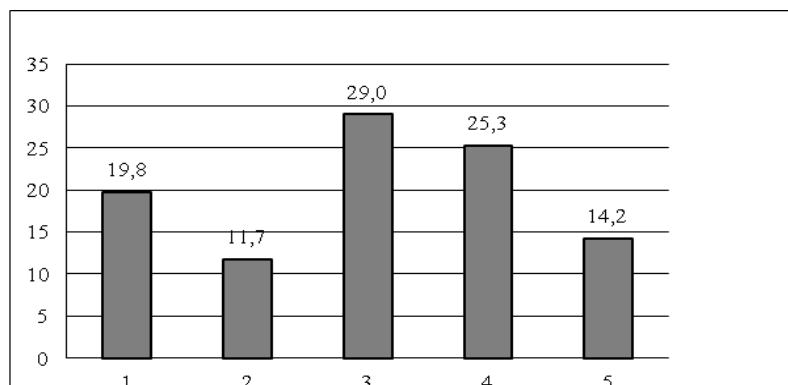


Figura 4.13. Saber construir e usar os materiais didáticos.

A avaliação dos professores é central e relativamente equilibrada quanto aos valores positivos e negativos, ou seja, os professores manifestam que esta é uma questão pouco tratada nas visitas, atendendo a que os materiais didáticos ou os meios de ensino, dependem do professor e do objetivo que ele pretende atingir. Não obstante, essa é uma questão que deve ser referida tanto nas visitas como nos encontros de preparação metodológicas pelos supervisores e/ou orientadores pedagógicos, pois a formação pedagógica de qualidade e consequentemente a eficácia do ensino, dependem em grande medida, da qualidade dos meios de ensino (Delors, 2005), e da sua aplicação. A este propósito, Delors (2005:139), refere que «Meios de ensino de qualidade podem ajudar os professores com formação deficiente a melhorar quer a sua competência pedagógica quer o nível dos próprios conhecimentos».

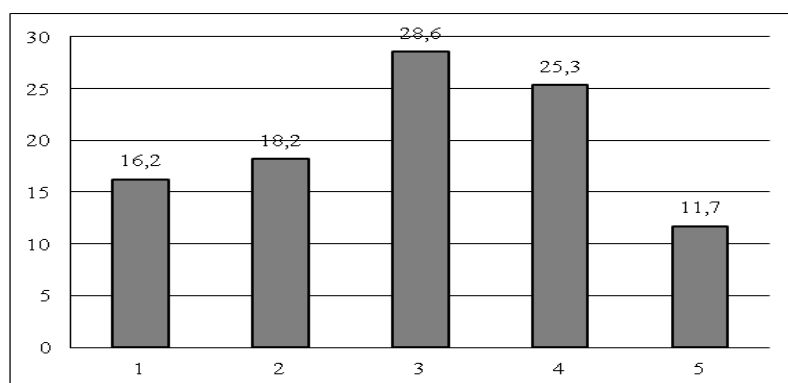


Figura 4.14. Prevenir e resolver problemas de indisciplinas na classe.

Quanto a competência, *Prevenir e resolver problemas de indisciplinas na classe*, que é um assunto de grande importância, a avaliação dos professores é central com uma apreciação intermédia bastante elevada (28.6%), e não há uma grande diferenciação entre a posição negativa e positiva. Se somarmos os valores do ponto um e do ponto dois, e os valores do ponto quatro e cinco, eles não se diferenciam sobremaneira (24.4% e 26%). Daí que podemos dizer também sobre esta questão, que os professores não sentem uma influência nítida nas

visitam que têm recebido. Pensamos que prevenir e resolver problemas de indisciplina é um problema que eventualmente deve ser tratado de uma forma mais clara nas visitas e nas orientações. Alguns professores referem à indisciplina na sala de aula como uma das causas do insucesso escolar, é uma prática de dificulta tanto o trabalho do professor como o dos alunos. Pela avaliação dos professores, verifica-se que é um assunto que, apesar de ser importante para uma boa gestão da classe, não tem tido muita relevância no ato das visitas.

Outra avaliação tendencialmente central, e que também é reveladora de que a intervenção das visitas não tem um impacto forte no dia-a-dia profissional dos professores, é a que tem que ver com, *lidar com as diferenças de desenvolvimento e capacidade dos alunos*.

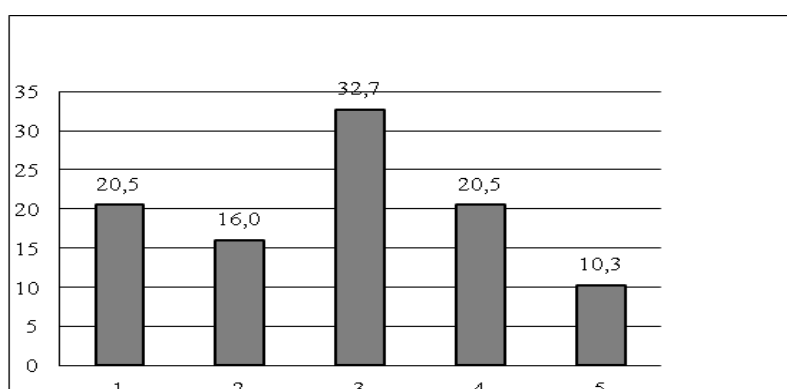


Figura 4.15. Lidar com as diferenças de desenvolvimento e capacidade dos alunos.

Os professores revelam uma apreciação neutra, central muito elevada e a avaliação positiva e negativa é igual, ou seja, não há impacto forte das visitas, Provavelmente porque é extraordinariamente difícil o trabalho nas condições em que os professores estão a fazê-lo, com um número elevado de alunos, em que a questão da diferenciação de ensino não é impossível, mas muito difícil.

Outra questão cuja avaliação é de característica central é a que tem que ver com a *diversificação de estratégias e situações de aprendizagem*.

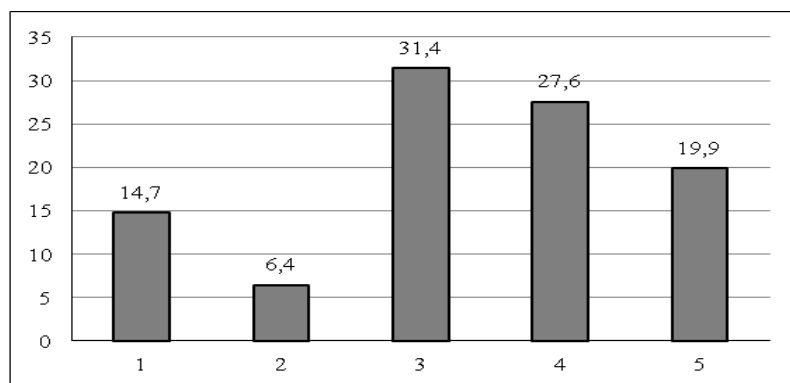


Figura 4.16. Diversificar estratégias e situações de aprendizagem

Neste campo, apesar de as respostas serem essencialmente centrais com uma avaliação de 31.4%, contrariamente à questão anterior, já se nota uma avaliação tendencialmente positiva, porque os valores 19.9% e 27,6% das escalas quatro e cinco, diferem muito dos 6.4% e 14.7 das escalas um e dois.

As visitas, as orientações pedagógicas, devem incentivar os professores a adotarem estratégias diversificadas de ensino de forma a sair da rotina e tornar o ensino mais criativo e menos exaustivo.

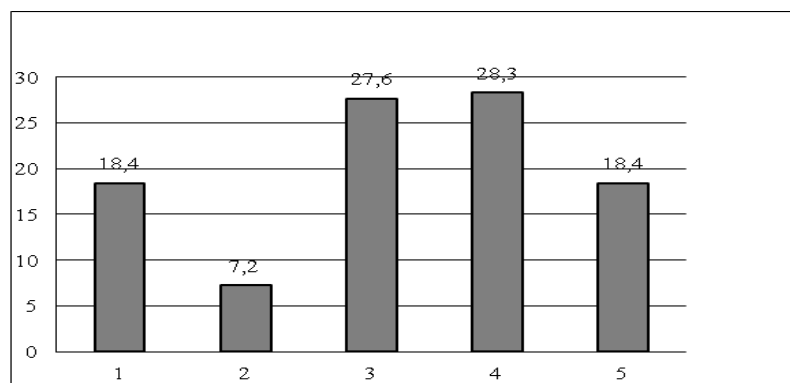


Figura 4.17. Saber prestar informações claras aos alunos

Por fim, há duas funções ou competências de ensino que merecem reparo, o *saber prestar informações claras aos alunos*, em que o valor médio é muito elevado (27.6%), é tanto elevado quanto a avaliação positiva no ponto quatro, apesar de tudo, podemos considerar uma avaliação tendencialmente positiva, mas não claramente tendencialmente positiva, porque o valor 18.4% dos que dizem que as visitas em nada influenciaram este aspeto, e os 18.4% dos que dizem que influenciou muitíssimo, são posições extremas completamente distintas, mas de peso igual. Estamos perante uma situação que se torna difícil de interpretar, não podemos pelos dados que temos nesta figura, dizer que é uma posição

claramente positiva. É tendencialmente positiva, mas não claramente positiva, atendendo ao valor elevado dos professores que disseram que em nada influenciou.

Essa função de saber e prestar informação clara aos alunos é um assunto que para nós poderá merecer das futuras orientações e supervisões um cuidado especial, dado que não parece que as visitas tem um impacto nítido nessa questão tão importante para o desempenho e para aprendizagem dos alunos.

Por último, a competência, *melhorar o seu próprio desempenho na prática docente*, tem que ver com as questões de natureza científica, ou seja, com o professor saber e saber fazer o que ensina.

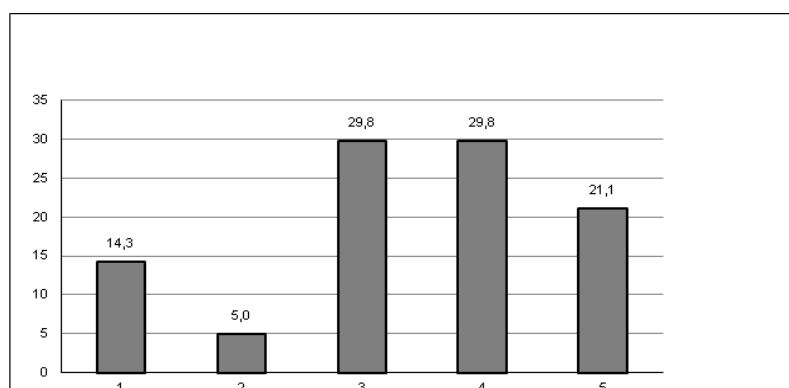


Figura 4.18. Melhorar o seu próprio desempenho na prática docente.

Aqui, podemos considerar que há uma resposta central bastante elevada, apesar de ser uma resposta central, ela é nitidamente positiva, o que quer dizer que as visitas na perspetiva dos professores, acabam por ter um impacto positivo na melhoria do seu próprio desempenho. Isto porque, os professores, provavelmente durante à observação e no final, quando reúnem com os orientadores, discutem questões de natureza científica, questões que tem que ver com os conteúdos, ou com o domínio que o professor tem de certos assuntos. Ou seja, a observação centra na reflexão sobre a ação educativa com objetivo de resolver os problemas concretos da prática.

1.5. Dificuldades Sentidas na Prática Docente. Sugestões de Melhoria

1.5.1 Dificuldades Sentidas

Tomando como referência Alarcão e Tavares, (2007:116), que consideram o professor como principal interveniente no processo de ensino-aprendizagem, ao afirmarem que «... o professor, sendo um dos principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, terá de se sentir verdadeiramente responsável por esse processo e com o poder de arriscar inovações e tomar decisões que lhe advêm de uma reflexão crítica, consciente e comprometida. Por isso, não basta que alguém do exterior lhe venha dizer o que deve e como deve fazer, (...) tem de ser ele a descobrir por si próprio, a melhor forma de atuar e a responsabilidade que lhe cabe no processo», foi nossa intenção respeitar na totalidade as opiniões dos nossos entrevistados, quer no que diz respeito à identificação das necessidades e dificuldades sentidas no exercício profissional (Quadro 4.19), quer quanto às propostas para melhorar o sistema de formação em S. Tomé e Príncipe com vista ao desempenho favorável da prática (quadro 4.20).

Quadro 4.19

Dificuldades/Necessidades Sentidas na Prática Docente

Dimensão I Prof	Categorias	Enunciados de resposta	Quantf.
2.1	Equipamentos e Condições de trabalho na Sala de Aula	Falta de materiais didáticos (53) Turma com excesso de alunos (31) Falta de carteiras (11) Falta de livros de apoio ao professor para efeito de consulta e para melhor exercer a sua função (7) Falta de biblioteca nas escolas (4) O quadro não favorece (3) Falta de computadores (3) Espaço físico não adequado ao número de alunos	113

(continua)

Quadro 4.19 (continua)

2.5	Formação	<p>Falta de formação (22)</p> <p>Falta de formação contínua (20)</p> <p>Falta de seminário (11)</p> <p>Dificuldades em trabalhar na área das expressões por serem currículos novos (9)</p> <p>Lidar com o novo método (7)</p> <p>Dificuldade em desenvolver uma aula de educação musical (5)</p> <p>Falta de formação inicial para os professores eventuais em exercício (4)</p> <p>Dificuldade em lecionar alguns conteúdos específicos (medidas de comprimento) (2);</p> <p>Falta de superação de professores (2)</p> <p>Falta de professores formados para ajudarem as crianças com NEE (2)</p> <p>Participar em seminários para obter mais conhecimento sobre esse novo método (2)</p> <p>Dificuldades nos conteúdos dos manuais</p> <p>Tenho dificuldade na Língua Portuguesa</p> <p>Falta de formação específica</p> <p>As dificuldades estão na disciplina de Matemática e Meio Físico e Social</p> <p>Sinto algumas dificuldades na apresentação de alguns objetivos da disciplina de Meio Físico e Social</p> <p>Falta de atualização dos trabalhos docentes na prática. Falta de reciclagem e seminários</p> <p>Mais estágios</p> <p>Falta de algum conhecimento técnico pedagógico para lidar com crianças com NEE</p> <p>A minha dificuldade é na ortografia por causa do novo método;</p> <p>Algumas dificuldades com o método atual e a sua forma de avaliação</p> <p>As dificuldades estão no ensino com a passagem administrativa em enquadrar-me, com vinte anos de formação sem nada até agora</p> <p>Como lidar com crianças</p> <p>Como trabalhar;</p>	100
2.4	Condições Sócio Económicas para o exercício profissional	<p>Baixo salário (13)</p> <p>Falta de estímulo/motivação; (10)</p> <p>Falta de reconhecimento do trabalho do professor (4)</p> <p>Falta de promoção de carreira docente (2)</p> <p>Deslocamento (Distância casa trabalho e vice-versa) (2)</p> <p>Não há progressão na carreira;</p> <p>Falta de promoção na carreira;</p> <p>Faltas de meios de investigação;</p> <p>Problema de transporte;</p> <p>Péssima situação social do professor</p>	36
2.6	Apoio Pedagógico e psicopedagógico	<p>Falta de acompanhamento dos metodólogos nas escolas (12)</p> <p>Falta de visitas de apoio (3)</p> <p>Necessito de apoio dos técnicos que têm mais conhecimentos da matéria (3)</p> <p>Como trabalhar com o novo método sem acompanhamento do sector pedagógico (2)</p> <p>Auxílio para soluções dos problemas do manual (2)</p> <p>Falta de psicólogos para acompanhar crianças com problemas familiares e deficiências (2)</p> <p>Falta de apoio didático;</p> <p>Falta de apoio dos inspetores e diretores;</p> <p>Falta de apoio e incentivo;</p> <p>Falta de presença dos orientadores pedagógicos nas escolas</p> <p>Falta de visitas de observação;</p> <p>Presença dos metodólogos nas RPM</p> <p>Falta de apoio de uma forma geral;</p> <p>Uma RPM com pessoas capacitadas para orientar os professores nas suas dificuldades</p>	32

(continua)

Quadro 4.19 (continuação)

1.10	Motivar os alunos para a aprendizagem	Falta de interesse na aprendizagem (10) Saber estimular os alunos para aprendizagem (3) Como fazer com que os alunos assimilem as matérias dadas (2) Com a passagem automática os alunos não estudam; Como motivar os alunos para a aprendizagem Como orientar os alunos para obter sucessos na aprendizagem; Desenvolver as capacidades de compreensão e assimilação dos alunos com problemas na família Difícil assimilação por parte dos alunos; Falta de concentração dos alunos; Falta de estudo por parte dos alunos; Os alunos não colaboram O que fazer para que os alunos tenham bom comportamento e concentração na sala de aula para melhor aprendizagem	24
1.12	Ensinar em classes compostas por alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e capacidades	A desvantagem da passagem automática na 1ª classe (3) A passagem automática que tem havido em algumas classes tem prejudicado muito o trabalho do professor (2) Levar o conhecimento à todos os alunos, tendo em conta que todos não têm a mesma capacidade de aprendizagem (2) Dificuldades em trabalhar com esses alunos que passaram sem aproveitamento junto àqueles que tiveram aproveitamento (2) Lidar com uma turma com diferentes tipos de alunos (2) Trabalhar com alunos que transitaram sem aproveitamento (2) Como lidar com crianças com dificuldades mentais; Grande número de alunos deficientes na sala de aula; Levar os alunos da 2ª classe que passaram sem aproveitamento, para 3ª classe; Sistema de avaliação em que todos os alunos vão ao exame; Tenho dificuldades no cumprimento dos temas programados por causa das diferenças de aprendizagens dos alunos, uns aprendem facilmente e outros levam muito mais tempo para aprender; Passagem de alunos da 1ª classe sem aproveitamento; Como ensinar os alunos com maior dificuldade de aprendizagem; Dar atenção a todos os alunos com dificuldades e deficiências na aprendizagem.	21
2.3	Comunidade Social/Pais	Falta de acompanhamento dos pais e encarregados de educação (8) Falta de colaboração dos pais na educação dos filhos (4) Falta de relação escola-família família-escola (3) Falta de interesse dos encarregados de educação em apoiar os alunos nos deveres escolares (2) Falta de acompanhamento dos pais em casa e na escola; Falta de condições sociais	19
1.9	Prevenir e resolver problemas de indisciplina na classe	A indisciplina; (8) Falta de estratégias para combater a indisciplina (4) Como lidar com crianças irrequietas; Como disciplinar os alunos no momento de trabalho; O que fazer para que os alunos tenham bom comportamento e concentração na sala de aula para melhor aprendizagem	5
2.2	Escola/Organização/Gestão/Direção/Relacionamento com professores e funcionários	Falta de condições na escola (3) Falta de saneamento (3) Falta de água na escola (2) Falta de relação de trabalho (Director, professor, servente e cantineira (2) Falta de um bom cuidado de saúde Falta de murro de vedação Vandalismo na escola por falta de vedação na escola Falta de uma cantina para professores; Inexistência da política educativa	5
1.6	Saber Analisar, avaliar e dinamizar a aprendizagem	Como fazer com que os alunos assimilem as matérias dadas (3) Falta de um bom acompanhamento dos alunos; Como encaminhar os alunos com problemas de assimilação grave; Como orientar os alunos para obter sucessos na aprendizagem;	6

(continua)

Quadro 4.19 (continuação)

1.1	Planificação das atividades de ensino	Como elaborar o plano de aula das expressões; Elaborar um plano de aula para consolidação dos conteúdos;	2
1.2	Aprender novas estratégias para planificar atividades de ensino	Conhecer novas estratégias para planificar as atividades do ensino Formas de introduzir alguns conteúdos de matemática;	2
1.8	Conhecer formas de organização de classes	Fazer acompanhamento individual dos alunos Ministrar aulas no regime triplo;	2
1.3	Planificar atividades interdisciplinares		0

O Quadro 4.19 patenteia alguns testemunhos das *Dificuldades/Necessidades sentidas na prática docente*.

Relativamente a essas declarações, utilizamos uma metodologia de análise qualitativa e quantitativa, classificando as respostas obtidas em função das categorias referidas.

Assim, O quadro acima referido, sintetiza a análise dos conteúdos, ao que acresce a quantificação das respostas, que representam os aspetos e dificuldades mais referidas pelos professores.

A análise das respostas dadas pelos professores dá-nos indícios de que, os *Equipamentos e Condições de Trabalho na Sala de Aula* e a *Formação* (114 e 100), são os dois grandes fatores que condicionam a atividade docente em São Tomé e Príncipe. Das preocupações mencionadas, umas são de natureza mais extrínseca: - *Falta de carteiras; Turma com excesso de alunos; Falta de materiais didáticos; O quadro não favorece; Falta de manuais didáticos; Falta de computadores; Espaço físico não adequado ao número de alunos; Falta de biblioteca nas escolas; Falta de livros de apoio ao professor para efeito de consultas e para melhor exercer a sua função*, - que têm a ver com questões exteriores ao professor, mas condicionam fortemente a sua atividade profissional.

Outras preocupações de natureza mais intrínseca têm que ver com as suas competências e capacidades: - *Dificuldades em trabalhar na área das expressões por serem currículos novos; Dificuldade em desenvolver uma aula de educação musical; Dificuldade em lecionar alguns conteúdos específicos (medidas de comprimento); Dificuldades nos conteúdos dos manuais; Tenho dificuldade na Língua Portuguesa; As dificuldades estão na disciplina de Matemática e Meio Físico e Social; Falta de formação; Falta de formação contínua; Falta de formação específica; Falta de formação inicial para os professores eventuais em exercício; Falta de atualização dos trabalhos docentes na prática; Falta de algum conhecimento técnico pedagógico para lidar com crianças com NEE; Participar em seminários para obter mais conhecimento sobre esse novo método; As dificuldades estão no ensino com a passagem administrativa em enquadrar-me, com vinte anos de formação sem nada até agora...*

São portanto, *os Equipamentos e as Condições de Trabalho* e a *Formação*, as grandes preocupações e necessidades dos professores.

Seguidamente, e com uma expressão relativamente importante, vêm as *Condições Socioeconómicas para o exercício da profissão* (36). Este aspeto relaciona-se com as condições profissionais dos professores, ou seja, com a dignificação da sua própria função na sociedade e da carreira docente, que parecem constituir um grande impedimento a um desempenho no seu quotidiano profissional: - *Baixo salário, Deslocamento (Distância casa trabalho e vice-versa); Falta de estímulo/motivação; Falta de reconhecimento do trabalho do professor; Faltas de meios de investigação, Problema de transporte; Péssima situação social do professor.*

Essas condições socioeconómicas têm, quase a mesma expressão quantitativa dos outros parâmetros que categorizamos como: *Apoio Pedagógico e Psicopedagógico* (33). Sendo assim, a questão da Orientação e da Supervisão Pedagógica é proferida como um dos fatores que condicionam igualmente uma eventual melhoria do desempenho. Neste aspeto, parece existir uma certa dificuldade em reconhecer que esta é uma profissão em que o professor, como um ser social, não pode estar sozinho, e que poderá melhorar o seu trabalho se apoiado por técnicos competentes, que numa atitude de colaboração e formação, o visite e que o ajude a resolver os problemas com que se depara na prática profissional.

Entretanto, é também de destacar as preocupações dos professores no que toca à *Motivação dos alunos para a aprendizagem* (24), assim como o *Ensino em classes compostas por alunos com diferentes níveis de aprendizagem* (21). Estas necessidades sentidas na prática: - *Falta de interesse na aprendizagem; Com a passagem automática os alunos não estudam; Como fazer com que os alunos assimilem as matérias dadas; O que fazer para que os alunos tenham bom comportamento e concentração na sala de aula para melhor aprendizagem; A passagem automática que tem havido em algumas classes (1ª e 3ª), tem prejudicado muito o trabalho do professor; Levar o conhecimento à todos os alunos, tendo em conta que todos não têm a mesma capacidade de aprendizagem; Como lidar com crianças com dificuldades mentais; Dificuldades em trabalhar com esses alunos que passaram sem aproveitamento junto àqueles que tiveram aproveitamento; Grande número de alunos deficientes na sala de aula; Tenho dificuldades no cumprimento dos temas programados por causa das diferenças de aprendizagens dos alunos, uns aprendem facilmente e outros levam muito mais tempo para aprender; Dar atenção a todos os alunos com dificuldades e deficiências na aprendizagem,* revelam quanto a nós, e de acordo com a análise mais específica dos conteúdos dos *enunciados de resposta*, que a modificação estrutural que foi feita no sistema de ensino, nomeadamente a passagem automática dos alunos da 1ª para a 2ª classe e da 3ª para a 4ª classe, levantam grandes problemas de heterogeneidade ao nível de desenvolvimento dos alunos, o que vem acrescentar maiores

dificuldades na motivação dos alunos para a aprendizagem e consequentemente no processo de ensino e aprendizagem destes.

Seguidamente, é de notar que a categoria: *A comunidade social e a relação com os pais* (19), revela que os professores sentem que os pais deveriam responsabilizar-se mais pelos seus filhos (alunos) na escola, e não deixar aos professores a exclusividade do processo de educação e desenvolvimento destes. Pois, os pais, apesar de não terem que desempenhar o papel de professores, são um fator importante na resolução de muitos dos problemas que os professores sentem no seu dia-a-dia com os alunos. A este respeito Delors (2005:96), afirma que, «Um diálogo entre pais e professores é, pois, indispensável, porque o desenvolvimento harmonioso das crianças implica uma complementaridade entre educação escolar e educação familiar» pois a família é a Escola do berço.

Temos também, a questão da *prevenção e resolução de problemas de indisciplina na classe*, que aparece no nosso estudo com uma expressão pouco relevante (15), ou seja, os professores referem que sentem essa dificuldade, mas não lhe dão o destaque que lhe é dado nos chamados países desenvolvidos, como provam os estudos realizados em Portugal ou na Europa. Provavelmente, os professores sentem, que apesar de todos os problemas e necessidades já referidos, os alunos ainda têm um certo respeito pela figura do professor e da escola, não se colocando o problema da indisciplina com a mesma intensidade como os restantes problemas da lecionação em S. Tomé e Príncipe.

A questão da *indisciplina* assume o mesmo peso das dificuldades sentidas quanto à questão da *Gestão e Organização da própria Escola e de Relacionamento dos professores entre si e com funcionários* (15), ou seja, são duas categorias semelhantes quanto à expressão quantitativa. De facto, estes não parecem ser os problemas a que os professores dão maior importância, tendo em conta, que os *Equipamentos e as Condições de Trabalho e a Formação* estão na base das carências sentidas, tal como o nosso estudo vem provar.

Seguidamente, vêm outras questões que segundo a apreciação dos professores inquiridos podemos considerar menos relevantes. São preocupações expressas pelos professores, mas não têm uma expressão tão elevada quanto as anteriores: - o *reforço no desempenho dos alunos*; a *Dinamização da aprendizagem dos alunos*; a *Análise e correção do desempenho dos alunos*; a *Planificação das atividades de ensino*; a *Aprendizagem de novas estratégias para planificar atividades de ensino*, estas preocupações têm uma expressão quantitativa muito reduzida (6, e 2). Verificamos no nosso estudo, que esta situação se relaciona provavelmente com o facto dos professores em São Tomé e Príncipe participarem

quinzenalmente em Reuniões de Preparação Metodológica e pelo facto de estas funcionarem até agora como uma grande ajuda aos professores na sua prática docente, uma vez que dão ao professor algum sentimento de segurança na prática profissional.

Por fim, o - *Reconhecimento de novas formas de organização de classe* -, aparece igualmente, com uma expressão muito reduzida (2). Provavelmente, esta dificuldade não se coloca, pelo facto das classes serem constituídas por um elevado número de alunos (45-50), e porque o equipamento existente (carteiras bipessoal) e a própria estrutura da sala de aula não proporcionam outras formas de organização. Não obstante achamos que seria bom investir em ações de formação sobre este tema na medida em que os professores não conhecem as virtualidades de outras formas de organização para o trabalho na classe e dão como adquirida e imutável a estrutura física das salas de aula.

É de notar que não apareceu nenhum *enunciado de resposta* na categoria *Planificação das atividades interdisciplinares*. cremos que esta exceção tem a ver com a estrutura organizativa da escola e do ensino em São Tomé e Príncipe, que tem dado pouca prioridade ou destaque à questão do planeamento de atividades interdisciplinares, pois o grande esforço de ajuda e de apoio aos professores tem-se concentrado no planeamento particular de cada um dos domínios específicos do programa.

1.5.2. Sugestões de Melhoria da Prática Docente

Como já havíamos referido no ponto anterior, respeitamos integralmente as opiniões dos professores no que respeita a identificação dos problemas, assim como as sugestões para a resolução dos mesmos.

O quadro que segue (Quadro 4.20), revela algumas sugestões que supostamente poderão contribuir para o bom funcionamento da prática.

Quadro 4.20

Sugestões de Melhoria da Prática Docente

Dimensão= Prof	Categorias	Enunciados de resposta	Nº Resp.
2.5	Formação	Dar mais e sempre que possível formações aos docentes (40) Fazer formação contínua (21) Fazer seminários de forma a capacitar os professores com novos conhecimentos e novas metodologias em vigor Seminários de capacitação(20) Formação profissional em áreas específicas da educação Formar os professores eventuais já em exercício; Formar os professores que já trabalham há vários anos;	85
2.1	Equipamentos e Condições de trabalho na Sala de Aula	Diminuir número de alunos na sala de aula (32) Mais materiais didáticos (19) Manuais para cada aluno (11) Melhorar condições de trabalho , condições da sala de aula, iluminação, giz(6) Deveria haver na escola, uma pequena biblioteca com livros diversos, para que os professores pudessem capacitar-se (4) Antes do arranque do ano letivo, ver se realmente há condições para tal; Carteiras de acordo com número de alunos; Dotar os professores de meios e materiais de ensino necessário ao exercício da função	65
2.4	Condições do exercício profissional	Aumentar salário aos professores (25) Dignificar o trabalho do professor (4) Cada professor deveria trabalhar numa escola próxima da sua localidade Tentar criar ações que motivem a classe docente no exercício das suas funções Providenciar novas tarefas para professores com mais de trinta anos de serviço Ver o professor como companheiro de luta e não como alguém a ser pisado, massacrado e enxovalhado pelos seus superiores	33
2.2	Gestão e Organização Relacionamento com professores e funcionários	Que os alunos tenham aulas de apoio (2) Que os superiores hierárquicos vejam os professores como um colaborador que trabalha para o mesmo fim; Acabar com regime triplo nas escolas Boas relações entre o topo e a base Maior convívio entre colegas	6
1.4	Avaliar e classificar alunos	Estar atento ao progresso dos alunos; Deveria haver repetição na 1ª classe; Melhorar o sistema de avaliação; Mudar o sistema de avaliação	4
2.3	Comunidade Social/Pais	Procurar meios de sensibilizar os pais e encarregados de educação na educação e formação dos seus filhos Mais presença dos pais nas escolas; Acompanhamento de pais e pessoais próprios para acompanhar crianças com dificuldades no ensino Mais presença dos pais nas escolas;	4
1.2	Aprender novas estratégias para planificar atividades de ensino	Aplicar estratégias diversas no desenvolvimento das atividades; Fazer leituras de textos e alguns contos, Interpretação oral dos textos e dos contos Fazer jogos de identificação	3
1.9	Prevenir e resolver problemas de indisciplina na classe	Criar formas de combater a indisciplina nas escolas (2); Arranjar programas radiofónicos e televisivos que possam sensibilizar os alunos de forma a terem melhor comportamento dentro da sala de aula;	3
1.1	Planificação das atividades de ensino	Elaborar condignamente o plano de aula; Elaborar planos de aula;	2
1.11	Saber construir e usar materiais didáticos	Apoiar na construção de materiais didáticos Preparar os materiais didáticos a serem utilizados na aula	2
1.10	Motivar os alunos para a aprendizagem	Criar condições de aprendizagem	1
1.3	Planificar atividades interdisciplinares		0
1.5	Compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos		0
1.6	Saber corrigir e reforçar o desempenho dos alunos		0
1.7	Saber prestar uma informação clara aos alunos		0
1.8	Conhecer formas de organização de classes		0

A análise do Quadro 4.20 deixa bem claro, que a qualidade de ensino, depende em grande parte da qualidade dos professores, da sua formação e das condições que lhes são proporcionadas para o desempenho da função.

A *Formação* e as *Condições de trabalho*, aparecem no nosso estudo como os aspetos principais a melhorar.

Quanto á *Formação* é salientada a necessidade de Programas específicos de Formação Contínua e é deixada uma sugestão importante no sentido de que os professores eventuais e todos quantos exercem há vários anos sejam alvos preferenciais de formação.

Pensamos que esta é uma questão urgente a resolver, tanto mais que se está novamente a investir na formação inicial, correndo-se o risco de dotar o País de um número elevado de professores recém-formados que farão uma pressão sobre o Sistema Educativo para serem colocados. O Planeamento Educativo deve ter esta realidade em consideração. Para além disto não pode ser desperdiçado todo o potencial de experiência que os professores foram adquirindo ao longo dos anos.

As Condições de Trabalho é um dos pontos mais sensíveis a melhorar e note-se que assumem peso quase igual nas preocupações dos professores tanto as condições instalacionais e materiais quanto as humanas. O número de alunos é considerado exagerado e um obstáculo à qualidade do ensino.

As *Condições do exercício profissional* também é uma grande preocupação, especificamente - *Aumentar salário aos professores; Cada professor deveria trabalhar numa escola próxima da sua localidade; Dignificar o trabalho do professor; Tentar criar ações que motivem a classe docente no exercício das suas funções; Providenciar novas tarefas para professores com mais de trinta anos de serviço; Ver o professor como companheiro de luta e não como alguém a ser pisado, massacrado e enxovalhado pelos seus superiores.* Estes aspetos impõem-se como um incentivo para o bom funcionamento da prática docente e requerem uma atenção urgente por parte do Governo.

Apesar de se saber que tudo estará dependente das condições gerais das finanças do País, é indiscutível que este só poderá evoluir se os profissionais da educação forem devidamente reconhecidos.

Os professores consideram, portanto, que a Formação, as Condições de Trabalho e as Condições do Exercício Profissional, são fatores que condicionam o funcionamento da prática docente.

Relativamente às outras categorias como: *Gestão/Organização e o Relacionamento com professores e funcionários; Avaliar e classificar alunos; Comunidade Social/Pais; Aprender novas estratégias para planificar atividades de ensino; Prevenir e resolver problemas de indisciplina na classe; Planificação das atividades de ensino; Saber construir e usar materiais didáticos; Motivar os alunos para a aprendizagem; Planificar atividades interdisciplinares; Compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos; Saber corrigir e reforçar o desempenho dos alunos; Saber prestar uma informação clara aos alunos; Conhecer formas de organização de classes*, segunda a apreciação da população inquirida, são alguns requisitos que podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem, mas não lhes atribuem uma classificação tão elevada quanto às outras categorias acima referidas, ou seja, não são vistas pelos professores como condição prévia para o bom funcionamento da prática docente.

Note-se que estes dados resultam de uma pergunta de natureza aberta. No espaço que os respondentes tinham para a sua resposta ficaram expressas as preocupações e sugestões mais importantes, o que não quer dizer que estas categorias não correspondam a domínios a melhorar, mas acabam por ficar em posição menos relevante quando os professores refletem sobre o seu dia a dia profissional, onde questões como a Formação, as Condições de trabalho na Sala de Aula e as Condições Profissionais são tão evidentes.

2. A VOZ DOS RESPONSÁVEIS DO SISTEMA DE ENSINO

No sentido de complementar as informações recolhidas através da Voz dos Professores, procuramos saber a opinião de responsáveis por outros setores do Sistema Educativo. Começamos pela diretora da EFOPE, instituição que tem sido responsável pela formação de professores nos últimos anos, e procuramos saber a sua opinião sobre o processo de reforma do sistema educativo que teve lugar recentemente.

Entrevista à Diretora da Escola de Formação de Professores e Educadores em São Tomé e Príncipe (EFOPE)

A entrevistada começou por dizer que não podia falar sobre a Reforma do Ensino por não ter acompanhado diretamente esse processo.

A Reforma Educativa implica uma diversidade de iniciativas que visam alterações no sistema de ensino e consequentemente modificações no currículo. Nesta lógica quisemos

saber se essa mudança trazia alguma implicação no plano de estudo para a formação inicial dos professores. A Entrevistada avança que, ... *Uma coisa não depende da outra! O que aconteceu foi que quando pediram (Ministério de Educação) apoio para a formação dos professores, só o pediram para o 1º ciclo do ensino básico (1ª à 4ª classe). Entretanto com esta nova reforma, a escolaridade alargou-se até ao 6º ano, mas não se previu inicialmente a formação dos professores até este nível de escolaridade. Foi por isso que houve um descontrolo pedindo-se mais tarde um acompanhamento para esses alunos (formandos) até a 6ª classe. Foi essa a falha! No início fez-se o pedido da 1ª a 4ª classe, quando devia-se ter pedido até a 6ª classe.*

Quanto ao currículo o (da Formação Inicial) esse complemento de licenciatura foi baseado nas três áreas que já existiam para o 1º ciclo. Para o ensino básico os alunos têm Matemática, Ciências Naturais e Estudos Sociais. Além destas, os alunos saem daqui ainda com a seguinte valência: Português e línguas estrangeiras (Francês e Inglês) por opção.

O plano de estudos para o curso de formação de professores, contempla os três anos de curso, após os quais, os formandos têm mais um ano e meio para complemento de licenciatura para os que quiserem continuar a formação. Neste complemento cada um vai optar pela área do seu interesse. Durante esses três anos, têm um currículo que os capacita para lecionar até a 4ª classe e depois no ano e meio de formação complementar vão especializar-se na área que lhes vai dar a valência para lecionar até a 6ª classe.

Ainda no que respeita a estrutura do plano de estudo para a formação dos professores em S. T. P, a entrevistada esclareceu que:

O nosso plano de estudo ainda está em análise, portanto, mas posso adiantar que temos as disciplinas mais gerais: (português, psicologia, ciências naturais), metodologias, didáticas, projetos de investigação, projetos educativos, seminários... e a prática pedagógica que está integrada a partir do 2º semestre.

Em Síntese, a Reforma do Ensino não teve grandes implicações no plano de estudo da formação inicial dos professores. A Escola de Formação de Professores e Educadores (EFOPE), tinha um plano de estudo que segundo a entrevistada se destinava a capacitar os formandos (futuros professores) para lecionarem de 1ª à 4ª classe (EB1). Mas com a implementação da Reforma do Ensino, era suposto reformular-se o plano, pois o projeto tinha por objetivo, alargamento do Ensino Básico até ao 6º ano. Entretanto, houve um desacerto nesse processo. Manteve-se o plano, mas no fim do curso, os professores podiam optar por fazer um complemento de formação (mais 1 ano), caso quisessem ascender a sua carreira profissional de forma a lecionar de 1ª a 6ª classe. Quanto ao Plano de Estudo, os dados são insuficientes para concluirmos.

As informações prestadas pela entrevistada, embora um pouco ambíguas, revelam que Apesar da Reforma, o Plano de Estudo não alterou significativamente, comparando com os de anos anteriores.

Na área das humanidades foi inserida a Língua Portuguesa, e a Reforma não contemplou as línguas estrangeiras (Francês e/ou Inglês).

A área das ciências contempla Matemática e ciências Naturais e sociais.

No grupo curricular das Expressões surge agora a Expressão Motora e Musical.

O nível de escolaridade exigível para o candidato à formação é de 10ª classe para o 1º ciclo e 11ª classe para o 2º ciclo. Contudo, abriu-se uma exceção para os professores que já tinham 10-20 anos de serviço, frequentarem o referido curso, desde que tenham o curso de Magistério Primário concluído

Comentário

Sendo a formação dos professores um subsistema do sistema educativo (Rodrigues e Esteves 1993), é óbvio que qualquer mudança ou reforma do ensino influencia o plano de estudo da formação inicial dos professores. Pensamos que é uma forma não só de manter a coerência do sistema, ligação da teoria à prática, mas também uma maneira de manter os professores preparados para suportar as exigências da sociedade e do novo paradigma da educação que se desenha. A reforma educativa tem subjacente a mudança social. Neste campo de ação, a Comunidade Económica Europeia tem priorizado a formação dos professores, «visando adaptá-la aos desafios sociais» (Rodrigues e Esteves, 1993:39).

Considerando o professor um agente da mudança (Fino, 2008), a formação de professores deve ser estruturada de forma a proporcionar ao professor um conjunto de competências que visam garantir mudanças tanto da mentalidade como da prática.

Deste modo, a fragmentação da formação inicial dos professores como explicou-nos a entrevistada, não nos parece ser a estratégia mais adequada, pois consideramos que este é um problema de ensino que deve ser pensado e analisado.

No Diário da República, nº31, de 18Abril de 2011, a formação inicial afigura-se como uma componente fundamental da formação profissional do professor, pois «...visa conferir a qualificação profissional para o exercício da função docente». (Art. 9º. 2) Deste modo, pensamos que o currículo da formação inicial deve ser estruturado de forma a proporcionar uma construção progressiva de um conjunto coerente de saberes profissionais (Ponte, 2006). Neste âmbito, o autor refere o seguinte: «A docência, qualquer que seja o nível em que é exercida, é marcada por um saber profissional comum, resultante da mobilização, produção e utilização de saberes de natureza diversa» (p. 3). A esta luz, presumimos que a qualificação ou saber profissional do professor, não se restringe ao nível de ensino que leciona ou que vai lecionar, pois pensamos igualmente, que «... o professor tem de possuir uma formação multifacetada e, (...) multidisciplinar» (Ibdem). Deste modo, o plano de estudo para a

formação inicial dos professores deve organizar-se de forma a proporcionar aos professores, qualquer que seja o seu nível de ensino, uma formação multifacetada e multidisciplinar como postula Ponte (2006).

Entrevista ao Responsável pelo Sector Metodológico (DEB)

Com o objetivo de saber o papel do Setor Metodológico no domínio do controlo e apoio ao trabalho dos professores no exercício de sua prática profissional, resolvemos entrevistar um dos responsáveis que há mais tempo tem tido a responsabilidade nesta matéria.

Foi também nosso propósito, ter uma perspetiva histórica do processo de orientação, e conhecer alguns dados caracterizadores dos professores nomeadamente quanto à sua formação, quanto às principais dificuldades que estes sentem, e como se tem tentado resolver esses problemas particularmente através das reuniões de Preparação Metodológicas (R.P.M.) e Visitas às escolas.

As R.P.M. são, quanto a nós, um aspeto importante do processo de orientação que consideramos dever ser aprofundado. Foi por esta razão que constituiu um ponto importante na recolha de informações que fizemos aos professores e é nosso propósito acrescentar o ponto de vista de quem tem tido responsabilidade no seu desenvolvimento.

A entrevista foi gravada com o consentimento do entrevistado.

Quanto ao processo de orientação e supervisão pedagógica em S. T.P ao longo dos últimos anos, o entrevistado afirma que: *Sem contar com a passagem anterior, eu diria que a supervisão tem sido até certo ponto bastante razoável. Unicamente é que essa supervisão é feita muitas vezes exclusivamente pelos metodólogos. Porque nesses dois grupos, metodólogos e inspetores, cada um devia ter uma atividade específica. Por vezes os metodólogos entram na área dos inspetores. Quanto aos metodólogos, a sua função específica é a de apoiar técnica e metodologicamente os professores. Muitas vezes detetam assuntos relacionados com a organização da escola que é necessário corrigir, e aí há uma interferência no trabalho de inspetores.*

Em síntese, e de acordo com o entrevistado, o processo de supervisão em São Tomé e Príncipe ao longo dos últimos anos tem sido razoável. Essa tarefa é executada na maioria das vezes pelos metodólogos, embora tendo estes, as funções de apoiar tecnicamente os professores, por vezes vêm-se obrigados a interferirem em assuntos que cabem a inspeção.

O entrevistado diz ainda que, nesses dois grupos (metodólogos e inspetores) cada um deveria ter uma atividade específica. A função dos metodólogos é a de apoiar tecnicamente os

professores, mas por causa da indefinição de tarefas, falta de assunção de responsabilidades, são obrigados a interferirem na área da inspeção.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo de S. Tomé e Príncipe (Lei nº2/2003), a Inspeção da Educação goza de autonomia no exercício da sua atividade e tem a função de avaliar, apoiar, controlar e fiscalizar a realização da educação escolar. Sendo assim, e conforme as afirmações do entrevistado, talvez esteja a ser necessário rever a preparação destes profissionais do sistema de ensino e formá-los adequadamente para as funções de inspetores do ensino.

Tanto a atividade dos Inspetores (pessoal observador do processo de organização e orientação do sistema de ensino) como a dos Metodólogos (pessoal orientador do sistema das técnicas de ensino), devem direcionar-se para o mesmo fim que é a melhoria da eficácia do ensino e aprendizagem. Ambos devem ser promotores de mudança e assumirem-se como peças fundamentais na promoção e organização de uma verdadeira comunidade de aprendizagem ao longo da vida (Alarcão e Tavares, 2007:149). Nesta perspetiva e ainda segundo estes autores, é-lhes atribuído «...uma missão, uma voz, uma ação». Contudo, esses atributos não devem ser vistos num prisma de poder e superioridade. Devem antes de mais, proporcionar um clima de colaboração e entreajuda e propiciar acima de tudo, ambientes de «...reflexão formativa e transformadora que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares, e funcionários) e na aprendizagem dos alunos ...» (Idem).

Caracterização dos Professores em Exercício

Como um dos nossos propósitos foi o de conhecer alguns dados caracterizadores do corpo docente, o entrevistado informou que *....No ensino básico temos por volta de 700 professores, mas se prolongarmos para o secundário vamos para 1000 e tal professores no sistema.*

O mesmo proferiu que, *... Há dois anos atrás tínhamos apenas 40% de professores com formação, mas ultimamente com a formação em exercício feita nos distritos de Caué e Cantagalo, (...) reduziu-se consideravelmente o número de professores sem formação. (...) Todavia há ainda muitos professores sem formação.*

Relativamente ao perfil dos docentes, o entrevistado informou que, *os professores possuem um tipo de formação, que é qualificada de média, mas na realidade não se verifica isso! Isto porque os professores têm teoria mas não a põem em prática! Constatamos isto nas visitas feitas em Lembá e Cantagalo. Em Cantagalo a prática está a faltar muito, refiro-me à prática pedagógica dos professores.*

Em suma, o entrevistado traçou um retrato da realidade que é preocupante atendendo a que 600 professores sem formação num universo de 1000 é um número muito elevado,

mesmo considerando que possa ter havido uma redução desse número em consequência do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) que se vem realizando desde 2004/2005 em quase todos os distritos do país.

No âmbito da melhoria da qualidade do ensino no país, e consequentemente a qualidade do corpo docente, o governo de São Tomé e Príncipe, em cooperação com o governo Brasileiro, decidiu implementar um programa de formação em exercício (Proformação), com o objetivo de minimizar a carência de formação que se fez sentir nos últimos anos.

Esta iniciativa vai de encontro aos princípios gerais sobre a formação de educadores e professores em São Tomé e Príncipe, descritos na Lei de Bases do Sistema Educativo, (Lei nº2/2003). Segundo a lei, «A todos os educadores e professores do ensino básico e secundário é reconhecido o direito à formação (...) em serviço». (Art. 35º). Está ainda nomeado na Lei que esses profissionais da educação devem ter uma «Formação integrada quer no plano da preparação científica-pedagógica, quer no da articulação teórico-prática» (Art. 30º, alínea c).

O Proformação é um projeto brasileiro para formação de professores por meio de cursos à distância que foi realizado em São Tomé e Príncipe através de um Protocolo entre Governo Santomense e o Governo Brasileiro.

Para além de capacitar os professores no sistema, um dos objetivos principal do projeto, era o de permitir que professores sem formação, que lecionavam em escolas públicas, conseguissem o diploma do Ensino Médio com habilitação para o magistério, através do ensino à distância. Com base nisto e como nos declara o entrevistado, o número dos professores sem formação reduziu-se consideravelmente no sistema.

A modalidade do curso era à distância, mas com algumas etapas presenciais. Tinha duração de dois anos. os professores-formandos eram acompanhados por tutores (professores formados com alguma experiência de ensino) e formadores preparados previamente por formadores brasileiros. Os formadores e tutores, *receberam formação específica durante cinco dias (13 a 17/01/2005) e estudaram a legislação para adaptar o Proformação do Brasil para a realidade educacional de São Tomé e Príncipe.*

Alguns tiveram também a oportunidade de se deslocarem ao Brasil a convite do governo brasileiro, para verem de perto o desenvolvimento do projeto no país, tomarem contato com outra realidade que também não difere muito da realidade santomense, de forma a adaptar o projeto em São Tomé e Príncipe.

O curso tinha duração de dois anos com etapas a distância e presenciais e em quatro módulos semestrais. É um curso de carácter médio, na modalidade magistério. O currículo

contemplava as áreas de Linguagens e Códigos, Vida e Natureza, Identidade, Sociedade e Cultura, Matemática e Lógica, Fundamentos da Educação e Organização do trabalho Pedagógico.

A nosso ver, esta é uma prática favorável de formação, na medida em que os professores, enquanto alunos-professores, relacionam o conhecimento adquirido com a prática diária da sala de aula. Todavia, pensamos que deveria haver uma preparação mais sólida para os tutores e formadores, atendendo a que teriam ao seu cargo o desenvolvimento profissional desses professores. Não bastam anos de experiência, deve ser acrescida a estes, a qualificação específica e diversificada no campo da orientação e supervisão da prática pedagógica.

O tutor ou formador deve ser um conselheiro, um cooperante, por isso deve possuir algumas competências científicas, pedagógicas e psicológicas para melhor perceber os comportamentos e atitudes do professor durante a formação ou durante o exercício da sua função, «... no sentido de o ajudar a tornar-se mais competente, capaz de interagir de forma ativa e entusiasta no contexto da prática pedagógica» (Almeida, 2008: 237).

Deste modo, procuraremos mais à diante, propor a luz de alguns autores, alguns campos de formação que julgamos serem importantes para a capacitação dos formadores, tutores, orientadores e supervisores pedagógicos, sendo estes o elemento fundamental nesse processo.

Ultimamente tem-se criado expectativas quanto às potencialidades da formação dos professores como forma de levar a cabo o objetivo do milénio (educação básica de qualidade para todos) e consequentemente, espalhar os princípios da reforma que se vem implementando no sistema educativo, fruto das transformações aceleradas na sociedade e no mundo.

No âmbito de educação para todos, o governo de São Tomé e Príncipe vem projetando uma política de educação que perspetiva o acesso a um ensino de qualidade de 12 anos, universal e gratuito para todos os jovens santomense no horizonte de 2022. (Carta Educativa, 2011)

Para atingir esta meta, o governo, nessa mesma carta, traça como um dos objetivos fundamentais, a implementação de uma política de formação e capacitação de alto nível destinada à classe docente e aos demais quadros do MECF de forma a responder ao desafio da qualidade e da eficiência do sistema educativo. Deste modo, podemos constatar que a qualificação do corpo docente é a base de todo o processo educativo ou seja, o elemento indispensável para levar a cabo qualquer projeto educativo.

De acordo com este entendimento, Simão, A., Flores, M. Morgado, J. Forte, A. & Almeida, T (2009:62), citando Nóvoa, referem que «...não é possível existir ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores». Ainda fundamentado nesta visão, Mialaret, citado por Rodrigues & Esteves, (1993:39) considera a formação de professores «...a chave da abóbada de todo o sistema educativo».

A este propósito, o Governo de São Tomé e Príncipe, ao projetar uma educação de qualidade para todos os santomenses no horizonte 2022 (Carta da política Educativa), aponta a qualificação dos professores como um dos fatores a ter em conta para alcançar os objetivos preconizados.

Tanto os documentos que consultamos, assim como a própria opinião dos professores, atribuem uma importância vital à formação de professores no sistema de ensino e a sua qualificação.

Esta constatação justifica que consideremos urgente um Programa Coerente de Supervisão e Orientação Pedagógica enquanto processo de formação contínua dos professores, com objetivo não só de elevar os seus conhecimentos, mas também de capacitá-los para assunção de tarefas cada vez mais complexas que a sociedade os impõe.

Dificuldades Sentidas na Prática

Quisemos saber qual a opinião deste responsável pelo Setor Metodológico quanto às dificuldades dos professores no exercício da sua atividade profissional. Trata-se, quanto a ele, de *...lidar diretamente com uma turma. Essa dificuldade está também na capacidade de comunicação e expressão dos professores e na dificuldade em preparar a aula. O resultado é pouco frutífero e dessa forma não há um rendimento desejável.*

A Comunicação (prestar informação clara aos alunos) e o Planeamento (preparar atividades de ensino ou seja, elaboração de um plano de aula) são os aspetos em que os professores terão mais necessidade de melhorar.

O entrevistado refere que estas dificuldades não se manifestam apenas nos professores sem formação, pois, os que já estão habilitados (com mais experiência) também sentem carências tanto no Planeamento como na Concretização. Contudo, há maior probabilidade de desenvolvimento nos que já possuem a formação inicial dado que já têm uma base (teoria) que precisa ser aperfeiçoada na prática...*Ensino é algo dinâmico!* Proferiu (DSM), por isso, não obstante a formação recebida, o professor deve dar nova dinâmica e criatividade a sua prática

através da reflexão constante na e sobre a sua ação, observando cuidadosamente o comportamento dos alunos e procurar formas diversificadas de intervenção e de resolução de problemas.

Deste modo, pensamos assim como Marcelo (2009:13) que, para enfrentar os desafios duma sociedade em constante mudança, torna-se cada vez mais necessário que as pessoas (nesse caso os profissionais da educação) «...saibam combinar competência com capacidade de inovação». Pois, como diz o entrevistado «*Ensino é algo dinâmico*» que consiste num processo de construção e reconstrução de saberes ou seja, o ato pedagógico é considerado um processo de (re) formação baseado na reflexão constante na e sobre a ação.

Na perspectiva do que proferiu o entrevistado, pensamos que a formação inicial é fundamental para a preparação dos professores à entrada na profissão, todavia a formação contínua como um complemento natural desta, deve ser capaz de «... assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira» (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº2/2003,), e consequentemente, proporcionar nova dinâmica e criatividade no processo de ensino e aprendizagem rumo a um desenvolvimento profissional que resolva o principal objetivo do Sistema Educativo que é o de melhoria da aprendizagem dos alunos.

As Reuniões de Preparação Metodológica (RPM) - (Uma prática de formação através de troca de experiência)

Quisemos saber a opinião do entrevistado sobre as RPM no que diz respeito à sua organização, funcionamento e orientação, vantagens e desvantagens. Estas reuniões têm sido momentos muito importantes no trabalho pedagógico dos professores. É uma atividade de colaboração onde os professores num esforço organizado tentam resolver juntos os problemas da prática. Assim, e segundo as informações recolhidas na entrevista, *Os diretores, os orientadores recebem as orientações do conselho técnico da DEB (Direção do Ensino Básico), e têm por obrigação multiplicar essas mesmas orientações nas preparações metodológicas. É claro que para ter um serviço mais consistente, então organizam-se em pólos ou grupos (grupo formado por duas, três ou quatro escolas) e reúnem-se em grupo numa das escolas para fazerem essa preparação.*

Relativamente ao papel que o Setor Metodológico desempenha nessas reuniões de preparação metodológica foi dito que, *A nossa posição é fazer um plano e ver as escolas que mais necessitam de apoio para depois serem visitadas. Damos o nosso contributo, apoiamos realmente essas RPM sempre que possível. É claro, nós temos problemas de transportes, a carrinha que temos nesse momento só dá*

para carregar quatro pessoas e nem sempre está disponível! Eis a razão porque essa cobertura não é feita de uma forma ampla.

No ano passado podemos dizer que cumprimos noventa e tal por cento das visitas às escolas incluindo as preparações metodológicas, mas este ano a coisa foi muito mais ruim e não tivemos a possibilidade de cobrir todas as escolas.

Quanto às vantagens dessas RPM integrarem apenas uma ou mais escolas na opinião do entrevistado é que, *a mais vantajosa é efetivamente quando estão reunidos em pólos (duas, três ou quatro escolas). Uma cabeça pensa menos do que várias cabeças! Juntando-se em pólos há troca de ideias, troca de experiências, e essa troca de ideias e experiências pode trazer realmente uma preparação metodológica mais equacionada e pertinente.*

Este ponto de vista é também defendido pela maioria dos professores inquiridos. Os mesmos consideram que os encontros de preparação metodológica que se realizam com professores de mais do que uma escola têm mais vantagem na medida em que, *Passamos a conhecer outras ideias e outras maneiras de pensar; Surgem mais sugestões e debates para enriquecimento do trabalho; O leque de troca de experiências e ideias é maior; Há melhor intercâmbio; Mais trocas de experiências; Partilha de conhecimentos; Mais diálogo; Várias ideias e técnicas de trabalho; Maior aprendizagem; Melhoramos a maneira de trabalhar com a experiência dos outros;*

Esta convicção leva-nos a pressupor que os professores aprendem ou melhoram a sua prática com a experiência do outro, numa dinâmica colaborativa (Alarcão & Canha, 2013). Estes autores defendem que, o trabalho de colaboração entre os profissionais da educação, proporciona condições de desenvolvimento destes, na medida em que se comprometem em assumir os problemas de cada um, dentro do processo educativo, como uma responsabilidade que não é individual, mas comum. Pois segundo os autores supramencionados, « ... o cruzamento dos seus saberes e experiências e a conjugação das suas vontades proporcionam avanços mais substantivos do que esforços isolados» (p.45). Contudo, é necessário que o professor seja capaz de, segundo D. Schon citado por Alarcão, (1996:15) referindo-se á formação profissional com a metáfora do arquiteto, que deve «... adaptar a estrutura do edifício à natureza do terreno». Da mesma forma que o arquiteto, o professor deve identificar os problemas da sua turma, e de cada aluno, e baseado na troca de experiências, procurar formas mais viáveis de intervenção de modo a proporcionar melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Temas e sua Discussão

As Reuniões de Preparação Metodológica (RPM) são uma prática de trabalho colaborativo que tem como finalidade enriquecer o trabalho do professor no contexto de sala de aula. A reflexão conjunta, o diálogo metódico, a troca de experiência, são as referências desta prática. São momentos de partilha de saberes e experiências onde os professores em conjunto tentam resolver os problemas da prática através das discussões e troca de ideias. Entretanto, o entrevistado dá-nos conta de que, *nas preparações metodológicas em que eu realmente participo, vejo que alguns levantam dúvidas, outros não. Como sabe, há professores que são muito calados e há outros que provocam muito. Há mesmo também professores que para além da parte técnica, arranjam outros temas, o que é bom para se discutir.*

Em alguns sítios como Centro Nuclear de Neves, Centro Nuclear de Ribeira Afonso, costumam preparar para além de assuntos técnicos de organização, outros temas. Convidam pessoas estranhas para desenvolverem alguns temas. Alguns desses temas se a memória não me falha, foi A poluição.

É uma troca de ideias e de experiencia! Alguns mais experimentados esclarecem na medida do possível essas dúvidas. Mas também existem alguns coletivos em que os professores não abrem a boca e fica-se sem saber se eles sabem ou se não sabem ou se têm receio de alguma coisa. Mas já estamos habituados a isso. Quando são diretores muito experientes vão espicaçando essas pessoas de forma a participarem nos debates e nas discussões.

Considerando as informações que o Responsável pelo Setor Metodológico nos forneceu verifica-se que o Sector Metodológico tem por incumbência preparar um plano de ação (visitas de observação e de apoio) baseado nos problemas e necessidades de cada escola. Contudo, existem alguns fatores como falta de meios de transporte que condicionam esse plano. As RPM (Reuniões de Preparação Metodológica) são dirigidas e orientadas pelos diretores das escolas e orientadores pedagógicos. Estes recebem as orientações da DEB no conselho técnico (pré planificação) que se realiza no início de cada período com o propósito de as difundirem aos professores. Os professores organizam-se em polo (agrupamento de escolas) que reúne-se numa das escolas para fazerem essa preparação por forma a tornar o trabalho mais frutífero e consistente.

Nesses encontros, os professores para além de problemas específicos de sua prática pedagógica (dificuldades em alguns conteúdos a serem ministrados, aprendizagem dos alunos...), propõem e discutem outros temas de carácter científico que de forma implícita ou explícita tem implicações na prática docente.

As dúvidas levantadas são discutidas em conjunto, os professores com mais experiências dão a sua contribuição no esclarecimento das mesmas.

Os resultados das entrevistas tanto ao responsável pelo setor metodológico, aos diretores das escolas quanto aos professores, demonstram-nos que os encontros de Preparação Metodológica têm vantagem quando realizados com professores de mais do que uma escola, visto que, há mais colaboração, trocas de ideias e de experiências. Mas também não desvalorizam na totalidade os encontros que se realizam com professores de apenas uma escola visto que, *...depende do número de professores que existe nessa escola...A meu ver, numa escola grande onde abarca um número razoável de professores, a preparação metodológica com professores apenas daquela escola, tem mais vantagem. O trabalho é feito com mais precisão. Por isso, ... optamos por fazer a preparação metodológica na nossa escola, porque assim os professores estão mais livres para exporem os seus problemas, exemplificamos, cada um expõe os seus problemas, e dá sua sugestão ...* Não obstante, *Juntando-se em pólos há troca de ideias, troca de experiências, e essa troca de ideias e experiências pode trazer realmente uma preparação metodológica mais equacionada e pertinente.* (DSM)

Diretor da Escola (DE) - *...acho que a reunião feita com professores de mais de uma escola é mais vantajosa porque adquirimos mais conhecimento, mais experiência dos outros, há partilha de conhecimentos*

Professor (P) - *Passamos a conhecer outras ideias e outras maneiras de pensar; Surgem mais sugestões e debates para enriquecimento do trabalho; O leque de troca de experiências e ideias é maior; Há melhor intercâmbio; Mais trocas de experiências; Partilha de conhecimentos; Mais diálogo; Várias ideias e técnicas de trabalho; Maior aprendizagem; Melhoramos a maneira de trabalhar com a experiência dos outros;*

A formação, o desenvolvimento profissional ou o profissionalismo docente é um processo contínuo e inacabado ou seja, é «...um fazer permanente (...) que se refaz constantemente na acção...» Cardoso, A. M. et al, 1996:84, citando Freire, quer seja de uma forma colaborativa ou individual.

É neste âmbito que o Ministério de Educação Cultura e Formação (MECF) em São Tomé e Príncipe, junto a Direção do Ensino Básico (DEB) adotou a prática de reunião (RPM) periodicamente (quinzenalmente), com o objetivo de melhorar o desempenho profissional dos professores, através de discussões e resolução conjunta de problemas da prática.

Visitas às Escolas

(Uma prática de supervisão na formação contínua de professores).

No que respeita a organização das visitas às escolas ao longo do ano, foi-nos dito pelo entrevistado que, *...uma forma concreta, todas as escolas estão num croqui. E nesse croqui são localizadas as salas, o professor que vai trabalhar, o horário, e daí no dia em que há um plano de visita, suponhamos que este mês devem visitar-se 4, 5 ou 6 escolas dum distrito. Cada metodólogo já conhece a turma que vai visitar e leva até certo ponto um guião. Guião esse, para seguir e ver até que ponto está a turma. Vai ver a turma não só no campo pedagógico, mas também no campo organizativo, disciplinar e higiénico.*

De acordo com o entrevistado, o Setor Metodológico dispõe de um mapa onde estão representadas as escolas, e de acordo com as necessidades de cada escola ou de cada turma, faz-se um plano de visitas. Baseado nesse plano, os metodólogos através de um guião prescrito, dirigem-se às escolas com o objetivo de observação ou apoiar os professores conforme as necessidades.

Numa visita de apoio, o metodólogo, orientador pedagógico ou supervisor de acordo com o retrato da turma, faz um plano e vai à escola apoiar o professor, dando uma «*aula-modelo*», aplicando estratégias diversas, nas quais o professor deve apoiar para o desenvolvimento das suas aulas futuras. Esta prática de supervisão, assemelha-se ao cenário da imitação artesanal destacado por Alarcão e Tavares (2007). Aí o professor tem o papel de consumidor passivo. Numa próxima oportunidade é feita uma visita de observação onde o professor é avaliado de acordo com os critérios prescritos. O observador intervém dando Feedback sempre que necessário no decorrer da aula ou no final. São deixadas algumas recomendações a seguir.

A nosso ver, este é um modelo de supervisão dominado por uma visão tradicional de formação de professores (Oliveira, 1992). É um modelo caracterizado por uma tendência modeladora das práticas do ensino, onde o orientador pedagógico/supervisor, pelo cargo que ocupa (formador), e pela sua experiência, tende a assumir-se como o detentor de saberes, adotando assim uma atitude de poder servindo-se como o modelo a seguir. É um estilo de supervisão que atua de fora para dentro (*in Put*) impondo aos professores soluções técnicas, pedagógicas e até mesmo materiais para resolução de problemas do ensino e aprendizagem.

Esta é uma prática que limita a criatividade do professor na medida em que assume-se como um consumidor passivo do conhecimento ao invés de construtor ativo do seu próprio conhecimento.

A evolução da sociedade aspira a cada dia a tendência para mudanças de paradigmas. Assim, o novo paradigma educacional pressupõe uma nova dinâmica no processo de ensino e aprendizagem onde a aquisição do conhecimento deve ser uma construção pessoal (modelo reflexivo de formação). Deste modo, o supervisor/orientador pedagógico deve ser um agente promotor de um clima favorável à essa construção. O supervisor deve partir do princípio de que o professor, assim como ele é um profissional detentor de algum conhecimento que pode ser (re) formulado. Por isso, deve criar um ambiente de diálogo, de partilha de conhecimentos, de negociação de forma a dar origem a novos conhecimentos através de uma relação de empatia. Nessa relação segundo a visão de Vieira (1993), o supervisor deve ter uma *Visão*

Super no sentido de compreender os comportamentos do professor e negociar com ele possíveis formas de atuação, evitando assim a chamada *Guerra Fria* entre essas duas partes.

Nesta lógica e segundo as ideias de Paulo Freire em Unesco (1978:122), «...na educação pela libertação, não existe um conhecimento completo que possui o educador, mas um objeto conhecido que estabelece um elo de ligação entre o educador e o aluno, como intervenientes do processo do conhecimento». O ato supervisivo ou a orientação pedagógica também não foge a regra.

Nesta lógica, Vieira, (1993: 30) postula que o ato supervisivo é uma atividade que deve desenvolver-se num clima de colaboração e de colegialidade onde «...o supervisor surge como um colega com mais saber e experiência, recetivo por excelência ao professor que orienta, coresponsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática de reflexão e da introspeção». É também pela análise conjunta ou seja, pela co-reflexão sobre a ação (retrospeção da ação), que o supervisor ajuda o professor a tomar consciência dos problemas de sua prática e a resolvê-los de forma criativa e inovadora (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Outros autores como Freire em Unesco (1978) grande primazia ao diálogo como forma de manter uma relação epistemológica entre os intervenientes no processo de conhecimento. Defende ainda que nesse processo é preferível um *nós pensamos a eu penso* ou seja, uma reflexão conjunta que dá origem a uma auto-reflexão. Pois o ato pedagógico é e deve ser um ciclo de reflexão-ação, onde o sujeito envolvido ao refletir constantemente na e sobre a ação, constrói novos conhecimentos que *resultam da reformulação da própria ação*.

As Visitas/Supervisão da Prática e suas Limitações

Segundo nos afirma o entrevistado, o processo de supervisão da prática/Visitas de apoio e de observação é limitado. É uma prática que não abrange todos os professores no sistema por falta de ...*condições como por exemplo, condições de transporte. Talvez ¾ de professores são visitados, o resto fica sem qualquer visita. Mas no plano de visita dos metodólogos, vai-se visitar os professores que o setor acha que está mais necessitado.*

Os professores formados normalmente ficam sem serem visitados. Há prioridades não só em S. Tomé, mas também na Região Autónoma do Príncipe. Eis a razão que a coisa realmente é um bocado escassa.

As disponibilidades e o número dos metodólogos não satisfaz. Neste momento somos cerca de nove mas mesmo assim há falta.

A fraca qualificação dos Supervisores/Metodólogos também é um dos fatores que limita esse processo. O Entrevistado reforça esta afirmação dizendo que, *As dificuldades que nós sentimos aqui até certo ponto, são a atualização dos metodólogos. E essa formação veio. Há coisa de 3 ou 4 meses os metodólogos tiveram uma formação que durou três meses e que os levou a estarem mais confiantes.* Contudo, pensamos que como refere o entrevistado, *É preciso de tempos em tempos fazerem-se formações, atualizar os professores, porque o mundo nesse momento é um mundo de computador, o mundo de internet e a pessoa não pode estar fechada na sua concha! Tem que se abrir, conhecer, ter mais experiências.*

A falta de condições como: meios de transporte, número reduzido de metodólogos, e consequentemente a falta de atualização dos Metodólogos /supervisores, são fatores que limitam o processo de supervisão no país. Durante o ano letivo nem todos os professores são visitados devido as condições a cima referidas

Como Melhorar a Prática Docente

O Entrevistado pela larga experiência no ensino propõe o seguinte: *Quanto a mim, os professores de tempos em tempos, digamos no final de cada ano devem ter uma reciclagem, uma acção de formação para atualização dos professores em várias áreas. Tanto na área pedagógica como na área científica para que possam cumprir melhor com as suas obrigações. Está claro que há professores teimosos. Há professores que até aqui, detestam elaborar plano de aula, não por não saberem, alegam que basta ter materiais, caderno diário, papel, essas coisas... eis a razão pelo que acho que... por outro lado temos que ver uma coisa. Tem que haver um pouco de exigência, assim livremente as pessoas não vão.*

Isso é só para recordar que no meu tempo, quando comecei a trabalhar, eu era formado, naquela altura só tinha 8ª classe, e no fim do ano era obrigado a dar 50%, de positivas e se não desse iria para fora. Hoje em dia os professores são formados, têm certas possibilidades, têm metodólogos e inspetores. Naquele tempo não havia! Era trabalhar só!

Por isso acho por conseguinte que deve haver aqui um bocado de exigência. Essa qualificação de professores que não existe, é também uma parte negativa do sistema. O sistema tem que ser adequado, melhor equacionar as coisas de forma que cada pessoa saiba o que fazer, o que não fazer, a sua obrigação...

Na opinião do entrevistado, *os professores devem passar periodicamente por uma reciclagem, ou uma formação de forma a estar sempre atualizado. Formar professores em várias áreas, tanto no campo pedagógico como no campo científico. É claro que há uma falta de interesse por parte dos professores, pelo que é preciso um pouco de exigência, equacionar melhor os problemas para que cada parte cumpra com as suas obrigações.*

A Reforma do Ensino

Sobre a reforma do ensino implementada no país, quisemos colher a sensibilidade do entrevistado enquanto responsável pelo Setor Metodológico.

Segundo o sentimento do entrevistado, a Reforma do ensino implementada em São Tomé e Príncipe de 1ª a 6ª classe não o foi da melhor forma, pois deveria haver uma preparação prévia e sólida dos professores. Assim declara que, ... *essa reforma não começou como é devido! Porque vendo bem as coisas, o ministério colocou a carroça à frente dos bois. A meu ver, primeiramente deveria haver uma formação geral para os professores. Isso não houve. Iniciou-se a reforma e começou-se a fazer pequenos fóruns daqui e dali. Por fim vamos ver no terreno, um grande vazio, especialmente no 2º nível, pois aí os professores propostos não tinham o hábito de ensino de duas áreas. Portanto, é esse o grande mal da reforma.*

A reforma do ensino implica uma nova estrutura curricular das áreas. Deste modo, quisemos saber se a propósito disto, o processo de orientação e supervisão tem de ser ajustado ou modificado?

Na sua ótica o entrevistado refere que ... *se o 2º nível vai pertencer o ensino básico e no 2º nível vamos encontrar várias áreas incluindo a disciplina de francês, ensinios sociais, logo os supervisores não podem ficar alheios a essas disciplinas. Realmente têm que estar a altura de darem resposta a essas disciplinas.*

A nosso ver, e concordando com a ideia do entrevistado, pensamos que uma reforma implica sempre uma mudança, quer da prática, quer da mentalidade. Por isso, o processo de supervisão e orientação pedagógica deve ser ajustado ou melhorado, no sentido de contribuir, não só para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, mas acima de tudo, apoiar os professores na assunção de nova identidade. O supervisor nessa altura deve afigurar-se como um mediador entre o professor e o novo paradigma educacional. É necessário também que haja avaliação, todavia, há que haver um referencial.

Mudanças a Operar no Sistema de Supervisão

Quando questionamos o entrevistado sobre se deveria haver mudanças e quais em concreto, afirmou que ... *É imprescindível recrutar pessoas com conhecimento amplo ou dar formação aos metodólogos que irão seguir a supervisão, pois o Supervisor deve ter mais conhecimento e experiência que o professor a supervisionar.*

Efetivamente, como nos indica o Relatório para a Unesco sob a coordenação de Jacques Delors (2005), a melhoria de seleção dos professores ou dos orientadores pedagógicos é indispensável para o bom funcionamento e qualidade de ensino em todos os países. Esses profissionais devem possuir competências apuradas e diversificadas.

Neste âmbito, a opinião do entrevistado vai de encontro com a conceção de Stones citado por Vieira (1993:27), quando refere que, o supervisor deve ser «... alguém com *supervisão* (...), uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula. (...) *Introvissão* para compreender o significado do que lá acontece, *antevisão* para ver o que poderia estar a

acontece, *retrovisão* para ver o que deveria ter acontecido mas não aconteceu e *segunda-visão* para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu».

Nesta perspectiva, pensamos tal como Alarcão e Tavares (2007:150), que o supervisor deve possuir um conjunto de conhecimentos que o facilita na intervenção, tanto no âmbito da organização escolar como na promoção do desenvolvimento dos professores como também do sucesso dos alunos. A esta luz, os autores destacam algumas competências que supostamente devem possuir os supervisores:

- *Conhecimento contextualizado da escola como organização, detentora de uma missão, um passado, um projeto para o futuro e um determinado nível de desenvolvimento e envolvimento com a realidade circundante;*

- *Conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos (representações, valores, concepções, competências, nível de desenvolvimento, aspirações, potencialidades, atitudes, limitações);*

- *Conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional e profissional;*

- *Conhecimento dos fenómenos inerentes à aprendizagem qualificante, experiencial e permanente;*

- *Conhecimento das metodologias de investigação-ação-formação;*

- *Conhecimento das metodologias de avaliação da qualidade (institucional, das aprendizagens, do desempenho);*

- *Conhecimento das ideias e das políticas sobre educação.*

O Impacto da Reforma

Alguns especialistas em educação consideram que grande percentagem da resistência à mudança advém da forma como esta é implementada (se de uma forma negociada ou imposta pelas autoridades educativas) (peritos, investigadores e administradores) Unesco, (1978). Neste sentido, pensamos que o professor, como um dos agentes promotores da mudança, deve estar sempre envolvido de forma direta e ativa nesse processo.

As declarações do entrevistado deixaram transparecer, que a reforma de ensino implementada no país (S.T.P.) teve algumas implicações no corpo docente e na sua prática profissional. Essas implicações resultam do processo de adaptação dos professores à novas práticas, à novas exigências, que talvez não foram introduzidas da melhor forma. A seu ver, os professores não foram suficientemente preparados para levar a cabo esse processo. Assim,

sugere o seguinte: ... *deveria haver uma formação mais sólida dos professores, para arrancarmos na reforma. Isso é a minha apreciação! (...) Esperemos que para o ano o ministério possa pensar em coisas diferentes. Tornando mais operacional a função de cada um, tanto dos supervisores como dos professores.*

Na nossa opinião e baseando na conceção de Jiri Kotassek, referido em Unesco, (1978:233), «A formação contínua é o meio mais simples e mais eficaz de espalhar rapidamente os princípios das reformas e das inovações escolares» e não só, um programa coerente de formação contínua é indispensável, todavia, um plano de supervisão e orientação pedagógica centrado nas dificuldades que os professores sentem na prática é fundamental, e é bom que esses problemas sejam identificados pelos próprios.

Questionamos, ainda, sobre a avaliação dos professores e as dificuldades de orientação e supervisão que se colocam quanto a esse processo. Quanto a esta questão, o entrevistado declara que, ainda não existe uma estrutura/plano definido para a avaliação dos professores. *Todavia, ...fazemos visitas de observação, que nos permite recolher alguns para a avaliação. O setor metodológico dispõe de uma ficha de observação que, no meu entender, não é suficiente, pois como já havia referido, o acompanhamento aos professores, tem tido algumas limitações, ... num ano o professor é visitado apenas uma vez, e algumas escolas mais distantes, o professor pode passar o ano sem receber nenhuma visita. Portanto é necessário um conjunto de outros elementos, como os coordenadores e diretores também, a sua cota parte nessa observação, inteirarem-se também nessa qualificação. A ficha dos metodólogos determina isso, porque pode um metodólogo verificar e observar um professor hoje, e o professor pode não estar realmente nos seus dias, e isso pode influenciar a sua atividade letiva, mas com uma observação coerente e contínua dos diretores e coordenadores a coisa torna mais consciente, mais justa.*

O entrevistado acha que, ... *não há uma avaliação. Por enquanto é apenas uma observação. Existe uma ficha de avaliação, mas essa ficha é apenas para tomar contato e ter mais ou menos a noção do que se está a passar no terreno. Ver que professor está a trabalhar, que professor não está a trabalhar. Quem está a seguir as orientações emanadas tanto do ministério como da DEB, mas um controlo com característica avaliativo ainda não se faz sentir, aqui nenhum professor ainda é avaliado. Toda gente trabalha, toda gente tem emprego todos os anos e, toda gente trabalha e não há uma avaliação patente.*

Deste modo, pudemos constatar segundo as informações fornecidas pelo entrevistado, que até então, não há um processo rígido de avaliação de professores em São Tomé e Príncipe. A pseudo-avaliação existente resume-se à observação da prática pedagógica baseada numa ficha ou grelha de observação, através da qual se faz o ponto da situação da prática dos professores. Mas o entrevistado, enquanto responsável pelo Setor Metodológico acha que, *devia haver realmente uma avaliação,*

No âmbito da educação todo trabalho deve ser avaliado...! Para se ver o que cada um tem feito em prol da educação... Muitas escolas são abandonadas devido a falta de atitudes dos diretores e coordenadores das mesmas, ou seja, há uma falta de organização e controle nas escolas. Esses nem sempre cumprem com as suas

obrigações, eis a razão! Quanto aos metodólogos, estão distribuídos por áreas disciplinares. Uns responsabilizam-se pelas áreas de Línguas (Português e Francês) Outros pelas Ciências e outros pela área das Expressões (Exp. Musical, Motora Plástica e Dramática). Por isso deveria haver um controlo ou seja, algo de observação de modo a averiguar-se se de facto há evolução dos professores ou não, e através disso dar uma classificação. Deve haver uma classificação geral pra toda a gente ou seja todos os funcionários da educação. Eu defendo isso embora sendo metodólogo e com caminho para casa, eu já estou meio reformado, contudo defendo o seguinte: tudo deve ter uma classificação, uma avaliação. Por exemplo uma cozinheira quando prepara uma comida, põe os ingredientes necessários, no fim ela prova para ver se está tudo bem! Caso não esteja como ela desejava, para próxima já sabe se deve acrescentar ou diminuir os ingredientes. Isso para dizer que no fim do ano letivo deve-se fazer uma avaliação de forma a melhorar as coisas no ano seguinte.

Porquê que fazemos um plano? Fazemos um plano de aula, traçamos os objetivos que queremos atingir e no fim fazemos uma avaliação para ver se foram atingidos os objetivos ou não e se for o caso podemos reformular o plano. Por conseguinte, acho que a avaliação é imprescindível em qualquer sistema!

Na visão do entrevistado, todo o trabalho educativo deve ter uma avaliação, desde os trabalhos dos professores, diretores das escolas, metodólogos até os do ministro da educação. A qualidade do ensino, a evolução do trabalho dos professores depende em grande parte do carácter responsáveis (metodólogos, diretores das escolas...). O trabalho dos metodólogos deveria ser avaliado e ter uma classificação de acordo com a evolução dos professores. É da sua responsabilidade orientar os professores na sua prática diária.

Ao elaborar-se um plano traçam-se os objetivos que se querem atingir, depois da execução deve-se fazer uma avaliação de forma a verificar se os mesmos foram atingidos ou não para que se possa reformular o plano. Por isso, a avaliação é indispensável em qualquer sistema de ensino.

Entrevista à Diretora da Escola Básica (1)

Na nossa entrevista, entre muitas outras questões, quisemos conhecer alguns dados caraterísticos do corpo docente dessa escola, nomeadamente o número de professores, o perfil e outros.

A Diretora da escola informa-nos que: *Atualmente são 52 professores, mas nem todos possuem formação para o exercício da função. Segundo ela, 24 têm formação e 28 não.*

Salienta ainda que no grupo dos formados existem professores com formação, *Média e Geral*, há *as duas modalidades*.

Quanto às dificuldades sentidas pelos professores na sua prática docente a Diretora explicou que, *tendo em conta a reforma implementada no sistema de ensino, os professores revelam algumas dificuldades na transição de um método para outro.*

Para minimizar essas dificuldades, a Diretora da escola adiantou que: *a direção da escola tem organizado algumas atividades pedagógicas como, pequenos seminários (seminários internos). Visitas, aulas de apoio, aulas simuladas e trabalhos intensivos nos coletivos.*

As Reuniões, de Preparação Metodológica, que se realizam quinzenalmente, também tem sido um dos momentos importantes de partilha e troca de saberes e experiência, que contribuem para a melhoria da prática docente. Deste modo, quisemos saber como se organizam essa atividade.

A entrevistada fez a seguinte declaração: *Aqui temos um Polo de 4 escolas. Escola Primária Dona Maria de Jesus, Escola Básica 12 de Julho, Escola Básica de Oquê-Del Rei e Escola Básica de Almeirim. Mas nem sempre o pólo todo está completo, porque há professores que deslocam. Temos o caso da Escola de Oquê-Del-Rei que é um pouco distante, e os professores têm que percorrer uma longa distância para chegarem ao local do encontro. Não obstante, eles é que pediram para integrarem aqui na Escola D. Maria de Jesus. Não foi imposto. Contudo, reunimos o pólo todo, uma vez por mês. São duas planificações por mês. Uma quinzena sim, uma quinzena não, de modo a minimizar esses problemas de transportes e distância.*

As Reuniões de Preparação Metodológica

Segundo o nosso conhecimento, os professores reúnem-se quinzenalmente, sendo numa quinzena com professores de apenas uma escola e noutra com professores de mais do que uma escola. Essas duas modalidades são alternadas. Quisemos saber a opinião da diretora da escola, enquanto orientadora desse processo, com relação a essas modalidades implementadas.

A Diretora considera o seguinte:

Penso que, quando estão reunidos professores de mais do que uma escola (grupo de 3-4 escolas), a atividade é mais dinâmica, logo, mais vantagem, porque também colhe-se maior subsídio.

Como temos vindo a referir, os encontros de preparação metodológica são momentos de partilha de saberes e experiências onde os professores em conjunto planificam e tentam resolver os problemas da prática através das discussões e troca de ideias. A esse respeito declara que, *A maioria dos professores expõe as suas dúvidas. O problema, é que quando o grupo é grande, os professores ficam um pouco inibidos com o juízo que os colegas podem fazer uns dos outros. Esse é o problema! Mas pelo menos 55% expõe os problemas, todavia, para além das dificuldades na prática, há um outro problema que afeta muito aos professores, e que posso chamar de revolta. Os professores estão murchos, desmotivados, e isso, muitas vezes condiciona o mau funcionamento da prática docente... influencia o trabalho. A motivação é indispensável para o bom funcionamento do trabalho.*

A Influência das Reuniões de Preparação Metodológica na Prática Docente

Relativamente a Preparação Metodológica e a sua contribuição na prática docente, a diretora da escola explica que, ... *é aí que os professores esclarecem as suas dúvidas, organizam os conteúdos para a planificação das atividades, selecionam e analisam algumas estratégias de ensino, faz-se intercâmbio de saberes nos coletivos de classes. Essa é uma prática de trabalho colaborativo que tem contribuído muito para o bom funcionamento da prática docente.*

Visitas aos Professores/a Supervisão da Prática

No que toca as visitas aos professores, a Diretora da escola deu-nos a conhecer de que tem feito algumas visitas com o objetivo de apoiar os professores na sua prática diária.

Quanto a isso, refere que: ...*o objetivo principal dessas visitas é o de apoiar. Mas para apoiar temos que conhecer os pontos fracos dos professores. E, eu normalmente faço primeiro uma visita de observação para colher a sensibilidade do professor, as dificuldades que ele tem, conversar com ele também. Depois planifico as visitas de apoio, e depois das visitas de apoio volto para avaliar, fazer uma monitorização para saber em que condição encontra-se a turma.*

Ainda no âmbito das visitas, solicitamos a Diretora da escola se durante o ano todos os professores são visitados?

A diretora responde que, ...*dado ao tamanho da escola e o número de professores, torna impossível visitar e apoiar todos os professores durante o ano letivo, porque sou sozinha. Tenho que responder pela parte pedagógica e pela parte administrativa, e é-me impossível. É impossível dar cobertura às 52 turmas de diferentes classes, de diferentes professores, é muito difícil. O que faço normalmente é acompanhar os coletivos de classe nos encontros de preparação metodológica. Como não consigo apoiar isoladamente todas as turmas, vou aos coletivos de classe e muitas vezes tenho que interferir em jeito de questionamento para conhecer as potencialidades e as debilidades dos professores. Por exemplo posso perguntar um professor/a como introduziu ou vai introduzir um dado conteúdo ou como pensa fazer a consolidação de um tal conteúdo dado? E assim ajuda-me a ter mais ou menos uma visão das turmas para melhor intervir.*

A entrevistada informou-nos ainda que para além das visitas da direção da escola os professores costumam receber, embora com pouca frequência, outras visitas. *O Setor Metodológico e o grupo da Inspeção também têm feito algumas visitas. Por exemplo neste ano (2010) o Setor Metodológico só veio uma vez para visitar duas a três turmas. Inspeção nenhuma vez. Mas no entanto, temos aqui uma professora que foi indigitada para esta escola (D.M.J) como orientadora pedagógica para me apoiar. Mas a professora tem outras ocupações. Mesmo assim apoia, mas também quando tem tempo livre! Muito poucas vezes! No ano passado ela apoiou mais. Neste ano ela está no centro de recursos e tem outras ocupações. Mas no entanto eu trabalho também com os líderes de classes. São professores já idosos com alguma maturidade, e trabalham. Cada coletivo tem um líder. Esses líderes também muitas vezes ajudam-me a fazer visitas principalmente de apoio. Faço de observação, vou ver as dificuldades que os professores têm, nós nos*

reunimos para em conjunto encontrarmos soluções para essas dificuldades. Os líderes de classe como têm turma, têm menos tempo! Mas nós fazemos reuniões pedagógicas entre nós e eu indigito cada líder para cada turma conforme as necessidades. Quer dizer, um professor mais experiente vai apoiar o menos experiente assim como podem assistir a aula de um professor mais experiente. Esta última nem sempre resulta! Com essa desmotivação entre aspas, poucos assistem, só quando têm muitas dificuldades mesmo, convidamos os/as professores/as para assistirem aula dum outro professor. As vezes é preciso impor!

Em Síntese

As Reuniões de Preparação Metodológica (RPM) são feitas em Polos (grupo de 2,3,4 ou mais escolas), contudo existem alguns fatores como a distância que condicionam esses encontros. São feitas quinzenalmente, mas só uma vez por mês o grupo todo se reúne por causa de condições já mencionadas anteriormente.

Na Visão da entrevistada, as RPM (Reuniões de Preparação Metodológica) que se realizam com professores de várias escolas têm mais vantagem porque adquire-se mais conhecimentos

A maioria dos professores expõe as suas dúvidas nos encontros das RPM para serem debatidas no coletivo.

O descontentamento, a falta de motivação influencia grandemente o trabalho do professor. Durante as RPM, alguns professores mostram-se passivos, não contribuem na busca de soluções para os problemas levantados devido ao descontentamento com que se depara no seio da profissão.

Não obstante, essas reuniões têm grande influência na prática docente. Aí organizam-se os conteúdos a serem planificados para atividade docente. Discutem-se estratégias, fazem-se trocas de experiências, de saberes...

As visitas realizadas pela DE (direção da escola), tem como objetivo apoiar aos professores na sua prática. Primeiramente, faz-se uma visita de observação de forma a conhecer as necessidades do professor para numa outra ocasião dar um apoio mais assertivo.

A Diretora da escola não consegue dar cobertura à todas as turmas no que refere às dificuldades sentidas pelos professores, devido ao tamanho da escola e o numero de professores que lá trabalham. A mesma é responsável pela parte administrativa e pela parte pedagógica. Contudo, acompanha os coletivos nas RPM recolhendo informações de forma a ter mais ou menos uma visão geral das turmas.

Raras vezes os professores recebem visitas das outras entidades responsáveis pelo ensino (os Metodólogos e os inspetores). Os Metodólogos com “maior” frequência em relação

aos inspetores. Contudo, há uma colaboradora (orientadora pedagógica) que por ordem do ministério, tem dado a sua contribuição no que respeita ao apoio aos professores. Existem também os líderes de classes (professores mais experientes) que em colaboração com a diretora da escola, apoiam os professores na sua prática docente.

Melhoria da Prática

A entrevistada enquanto Diretora da escola, subscreve algumas opiniões que podem melhorar a prática dos professores:

São várias as propostas. Eu gostaria de propor por exemplo: temos um problema nas turmas que dificulta os professores de abrirem-se também, é o problema de crianças com deficiências, as crianças que têm dificuldades especiais. Reparei que muitas crianças que reprovam têm essa necessidade! Não são as mesmas necessidades! Há uma turma por exemplo de 2ª classe, com 7 crianças deficientes, mas são diferentes deficiências. E não temos ninguém, com formação específica para fazer esse trabalho! E essas crianças vão ficando para trás por falta de um acompanhamento adequado. Vai-se fazendo alguma coisa, mas chega certo ponto que elas param, ficam estagnadas, porque aquilo que elas estão a receber não é de competência delas, ou seja, não conseguem absorver.

Neste sentido, precisamos de pessoas preparadas para isso. Precisamos de psicólogos nas escolas. Temos professores com problemas e temos alunos com problemas. E isso interfere muito no ensino-aprendizagem. Uma pessoa sai em formação, é o ministério, é o estado que paga, mesmo que não for o estado que paga, é o cidadão. Eu acho que quando ela chega, não deve ficar no gabinete! Ela tem que descer, porque ela foi aprender para ensinar aos outros! Por isso não pode vir diretamente para os gabinetes! Como é que a base, que é suposto ter tudo para ela trabalhar, fica desprovida desse potencial que ela adquiriu! O conhecimento fica guardado na gaveta e pronto! Então não valeu a pena formar.

A Diretora da escola refere que para além das preparações metodológicas quinzenais, há uma preparação Metodológica intensiva que se faz no início do ano letivo. Entretanto, demonstra a sua indignação quanto ao modo como essa atividade se efetua.

No início do ano letivo os diretores das escolas recebem uma ordem superior, que têm que fazer a preparação metodológica intensiva. Sem nenhuma orientação, somos obrigados a fazê-la. Mas como fazer? Eu por exemplo formei-me há 30 anos e não tive mais nenhuma outra formação. Tenho participado em alguns seminários, mas por minha iniciativa, não pelo ministério de educação! Vou muitas vezes também para as ONG e benefício de pequenas formações de 3 dias, 1 semana, 2 semanas. Dentro dessas ONG essas formações ajudam-me a alargar mais os meus conhecimentos e fazer outras coisas. Existem alguns diretores que não têm grandes experiências. Como fazem essa formação como? Não têm documentos, não tiveram nenhuma outra preparação, como é que fazem? Só têm que limitar-se a repetir as mesmas coisas que os professores já têm ouvido durante o ano. Não dá! Tem que haver inovação! Tem que haver sempre uma coisa nova, porque isso também vai levantar moral dos professores. A pretensão do professor é participar nessa formação e sair daí

com algum subsídio para iniciar o ano com segurança! Mas se vai ouvir as mesmas coisa de sempre, perde todo ânimo, vem um dia sim, um dia não, vem hora que lhe apetecer porque ele vê que não tem interesse, não há nada que o surpreende!

Contesta ainda a falta de preparação aos Diretores e Coordenadores das escolas.

No início do ano letivo faz-se trocas dos diretores, são empossados novos diretores, mas não se faz nenhuma preparação aos diretores e coordenadores das escolas! Nenhuma! Faz-se uma reunião de conselho técnico para se rever o calendário das matrículas, da preparação metodológica intensiva e do arranque do ano letivo. Agora pergunto, para quem nunca teve experiência na direção, como consegue levar a cabo esse processo? Cada diretor com a sua esperteza, sua dinâmica, tenta organizar-se baseando dos problemas que os professores revelaram durante o ano, faz algumas pesquisas, leitura de alguns livros como forma de resolver os seus problemas! Mas eu na minha opinião, não deveria ser assim! Os Diretores e Coordenadores deviam ter uma preparação, uma reciclagem antes do arranque do ano letivo, para melhor orientarem os professores que por sua vez vão orientar os seus alunos.

Em Síntese

Na perspetiva da entrevistada, a escola precisa de profissionais com competências diversificadas de forma a acompanhar as crianças tanto no seu desenvolvimento cognitivo como no seu comportamento psicológico. As crianças com necessidades educativas especiais carecem de uma atenção mais cuidada, pelo que, muitas delas ficam retidas numa classe por falta de acompanhamento adequado. Para além de crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais), também existem professores com problemas psicológicos, e isso compromete o processo de ensino e aprendizagem. Logo, torna-se necessário um psicólogo nas escolas e ou profissionais competentes, para atender a essas necessidades.

Uma outra proposta é que os conhecimentos adquiridos nas formações, não fiquem só nos gabinetes ou guardados nas gavetas. Eles devem ser multiplicados, se não de nada vale a formação.

É preciso criar condições, preparar os diretores das escolas para o arranque do ano letivo, muni-los de coisas novas, inovar de forma que estes possam também preparar os professores que por sua vez vão preparar os seus alunos. É necessário que haja inovações no ensino de forma a motivar e levantar a moral dos professores

No início do ano letivo os professores são submetidos à uma Preparação Metodológica Intensiva. Essa preparação é da responsabilidade dos Diretores e ou coordenadores das escolas. Estes recebem ordens e calendários da DEB (Direção do Ensino Básico) para o arranque do ano letivo, mas sem qualquer preparação prévia. Baseado nas atividades feitas nos anos anteriores e nas dificuldades reveladas pelos professores no ano transato.

Entrevista à Diretora de uma Escola Básica (2)

Quisemos saber alguns dados de caracterização do corpo docente.

A Diretora da escola informou-nos que dos dezoito professores que trabalham nessa escola, nove possuem uma formação para o ensino de tipo médio e geral, e os outros nove não possuem qualquer formação para a docência.

Dificuldades Sentidas na Prática

Relativamente às dificuldades sentidas na prática, a Diretora afirma que se acentua mais nos professores sem formação para a docência.

Principalmente os que não têm formação, têm dificuldades por não terem uma formação inicial. Os formados precisam de uma formação contínua para enriquecerem mais os seus conhecimentos.

Segundo às informações prestadas pela entrevistada, a mesma tem envidado esforços para minimizar as dificuldades sentidas na prática docente.

... Tenho feito visitas, também desenvolver temas da carácter científico-pedagógicos, aulas demonstrativas, pedindo apoio aos professores mais experientes para ajudarem os outros....

As Reuniões de Preparação Metodológica

A planificação e organização das atividades letivas, é uma prática desenvolvida em todas as escolas do país.

Segundo as informações da diretora da escola, quinzenalmente os professores reúnem-se para levarem a cabo essa atividade.

Para esclarecer esse processo a Diretora descreve o seguinte:

Nós começamos com 4 escolas; 12 de Julho, D. Maria de Jesus, Almeirim e Oquê-Del-Rei. Mas depois achamos que há outros objetivos a cumprir para além da 1ª parte da reunião. Há alguns trabalhos a desenvolver, assuntos internos da escola que cabe a escola resolver, por isso fazemos planificação na nossa escola.

Apesar de optarem por fazer as Preparações Metodológicas na sua escola (com professores apenas dessa escola), a Diretora reconhece a vantagem dos encontros que se realizam com professores de mais do que uma escola.

Relativamente a isso diz o seguinte:

Eu acho que as reuniões que se realizam com professores de mais de uma escola é mais vantajosa porque adquirimos mais conhecimento, mais experiência dos outros, há partilha de conhecimentos. Quando é só apenas uma escola, depende do número de professores que existe nessa escola, a participação, o conhecimento é mais reduzido! Atualmente optamos por fazer na nossa escola por alguns motivos. Nos professores há uma falta de

aceitação, falta de respeito pela opinião dos outros. Nós temos que aceitar todas as opiniões, seja ela boa ou má, aceitamos para depois procurar melhorar, mas há professores que não aceitam opinião dos outros, não partilham conhecimentos. Principalmente aqueles professores sem formação quando os seus problemas não são aceites, eles não abrem a boca, e, é vergonha! Dai, optamos por fazer a preparação metodológica na nossa escola, porque assim os professores estão mais livres para exporem os seus problemas, exemplificamos, cada um expõe os seus problemas, cada um dá sua sugestão

As dificuldades na prática acentuam-se nos professores sem formação para o ensino. Contudo, os formados precisam de formação contínua para enriquecerem os seus conhecimentos.

As visitas, aulas demonstrativas, desenvolvimento de temas de carater científico-pedagógicos são estratégias utilizadas para sanar as dificuldades na prática. Os professores mais experientes também dão o seu contributo nesse sentido.

As RPM realizam-se, umas vezes com professores de várias escolas (3-4), e outras vezes com professores de apenas uma escola.

Na opinião da entrevistada as RPM que se realizam com professores de mais que uma escola têm mais vantagem na medida em que, há trocas de experiências, partilhas de conhecimentos. Todavia há uma falta de aceitação entre colegas, falta de respeito pela opinião dos outros. Há professores que são conservadores inibidos, principalmente quando as suas opiniões não são aceites.

As RPM que se realizam com professores de apenas uma escola também têm as suas vantagens dependendo do número de professores existentes, contudo há fraca participação.

Temas e sua Discussão

As Reuniões de Preparação Metodológica são momentos de partilha de saberes e experiências onde os professores em conjunto tentam resolver os problemas da prática através de discussões e troca de ideias. Entretanto, o entrevistado dá-nos conta dos assuntos/problemas que os professores costumam levar para a discussão:

Como introduzir um conteúdo, por exemplo uma divisão; como encaminhar o aluno para uma redação; o que fazer com os alunos que dão muitos erros ortográficos, problemas de indisciplina....

A diretora da escola afirma que tem havido colaboração dos colegas na procura de soluções para os problemas levantados.

Tem havido colaboração dos colegas sim! Depois das dúvidas levantada, cada um dá a sua opinião, fazemos uma aula aberta, e eu pessoalmente vou à turma do professor ajudá-lo a trabalhar, arranjar outras estratégias para que o aluno possa aprender.

A Influência das Reuniões de Preparação Metodológica na Prática Docente

Quando questionamos a Diretora da escola se esse encontro de Preparação Metodológica tem tido implicação na prática docente ou não, ela afirmou que:

Tem sim, porque os professores expõem suas dúvidas e essas dúvidas são tiradas, o professor é acompanhado. Tem havido melhoria, para aqueles que querem trabalhar, porque há quem não quer trabalhar! O trabalho deve ser feito com amor, tratar as crianças com amor, carinho para que elas possam aprender. As vezes, a criança não aprende não porque ela tem dificuldade! Ela precisa de um pouco de amor, carinho...

Nas RPM os professores discutem problemas relacionados com a sua prática diária como: introdução de um dado conteúdo, problemas de aprendizagem dos alunos, indisciplina...

Os professores participam dando a sua opinião de forma a encontrar soluções para as dúvidas ou problemas levantados nas RPM

As atividades desenvolvidas nas RPM contribuem para o bom funcionamento da prática docente, todavia é preciso um bem-querer e dedicação.

Visita aos Professores/a Supervisão da Prática

Relativamente às Visitas ou à Supervisão da Prática Pedagógica, a Diretora da escola deu-nos uma explicação detalhada de como se tem desenvolvido essa atividade e o caráter da mesma.

Eu tenho feito algumas visitas porque tenho uma turma. Depois de trabalhar com 45 crianças no 1º período já fico muito cansada para voltar a fazer visitas no período da tarde. Portanto, planifico de acordo com a minha planificação semanal. Vou para turma daqueles professores que sei que precisam de algum apoio. Entro na turma, vejo aquilo que posso fazer, que posso ajudar! Também passo por todas as salas para inteirar no assunto e saber como é que está a atenção dos alunos.

Essa visita é mais de apoio, de ajuda. Já conheço mais ou menos os professores que têm dificuldades, vou lá pra ver! E de acordo com os problemas levantados na preparação metodológica, vou para as turmas para ver se o/a professor/a conseguiu ou não superar essas dificuldades, caso não, dou o meu contributo para ajudar o professor.

Todos os professores são visitados. Ainda que seja uma vez porque tenho que conhecer a turma!

A entrevistada refere ainda à outras visitas que os professores costumam receber para além das visitas da direção da escola. Salienta ainda que essas visitas têm um caráter mais avaliativo.

Os professores costumam receber visitas dos metodólogos e da inspeção. Mas essas visitas têm um carácter mais avaliativo e inspetivo, são feitas com pouca frequência, pelo menos uma vez em cada período e não há sequência de trabalho, há escolas que nem esse privilégio tem. Os visitantes deixam algumas

recomendações professor tanto para o diretor da escola e informam ao diretor da escola como para os professores.

Melhoria da Prática

A Diretora da escola fez menção à algumas propostas que podem melhorar a prática docente.

Primeiro é a formação para os professores que não têm. Porque mesmo tendo 10º, 11º ano, se não tiverem uma formação pedagógica para o ensino, de nada resulta. Depois, para aqueles que já têm uma formação inicial, estes precisam de uma formação contínua, capacitação dos professores, porque nós (o mundo) estamos em constante mudança e os professores precisam dessa superação. Precisam dessa superação porque hoje todas as crianças vêm à escola (a massificação da escola), mesmo aquelas com necessidades educativas especiais (a inclusão social), por isso, os professores devem estar preparados para atender qualquer tipo de aluno, atender qualquer necessidade dos alunos.

Por outro lado deve-se valorizar, estimular aqueles professores que prestam bons serviços, aqueles que não prestam devem ser retirados, porque nem toda gente tem dom para ser professor. Para ser professor é preciso ter dom. Muitos estão no sistema por necessidade financeira. Na minha opinião, o professor deve ser acompanhado durante o ano, e chega ao fim do ano letivo se ele não prestou bom serviço por algum motivo, não cumpriu com as suas obrigações, ele fica fora do sistema e vai procurar outra profissão. Ele pode ser um bom médico, pode ser um bom contabilista... mas não dá para ser professor!

Embora ocupando-se de uma turma de 45 alunos, para além das responsabilidades da direção, a Diretora da escola visita e apoia alguns professores com dificuldades na prática. Nas outras turmas que aparentam não ter grandes dificuldades, faz uma visita rápida para saber o ponto da situação de forma a ter uma visão geral da escola no que refere ao processo de ensino e aprendizagem.

Segundo a entrevistada, para além de visitas internas, os professores costumam receber pelo menos uma vez em cada período (de 3 em 3 meses) visitas dos Metodólogos e dos Inspectores. Mas essas visitas têm caráter mais avaliativo e inspetivo, não têm continuidade, nem tampouco abarcam todas as turmas.

Na conceção da entrevistada, a melhoria da prática docente depende da formação pedagógica coerente e contínua. A formação académica dos professores de nada vale se não tiverem uma formação pedagógica e continuada.

A entrevistada acha ainda que é importante estimular e valorizar o desempenho do professor. Há que haver uma avaliação do desempenho, pois nem todos os professores têm dom para exercer a profissão, por isso há que haver uma avaliação para que o estímulo aos que demonstram melhor desempenho seja merecedor.

A Reforma Educativa

A Reforma educativa implementada no País pressupõe o alargamento do Ensino Básico até a 6ª classe.

Nesta perspetiva, quisemos colher a opinião da Diretora da escola quanto a esse processo.

A preocupação da Diretora quanto a esse processo, direcionava-se para o aproveitamento dos alunos, nomeadamente os que transitam de 1ª à 2ª sem qualquer aproveitamento.

A minha opinião é ver bem, rever bem esses alunos da 1ª classe que transitam automaticamente para a 2ª classe, rever bem essa situação. Sei que há continuidade na 2ª classe, mas quando chega na 2ª classe já têm outros conteúdos. Aqueles que não aprenderam, que não tiveram uma base, que não passaram pelo jardim, entram na 1ª classe com muitas dificuldades. Uma outra particularidade é que na 1ª classe as turmas são muito grandes, turmas de 45 alunos, o professor não está formado, não consegue dar atenção individual à cada criança. São muitos alunos e as salas são muito pequenas para número de alunos.

Sublinhou que, é preciso rever bem a situação dos alunos da 1ª classe que transitam sem aproveitamento para a 2ª classe. Isso traz implicações na prática do professor, pois as condições não são favoráveis e os professores não estão preparados para tal.

Entrevista ao Diretor de uma Escola Básica

Quisemos ter uma visão global da escola, nomeadamente do corpo docente.

A Diretora da escola deu-nos a conhecer que:

Nesta escola trabalham 22 professores. Uma parte é formada e outra não, mas a maior parte tem formação. Temos professores com formação média e também geral, e outros não têm nenhuma formação ligada ao ensino, a não ser aquele seminário que se fez logo na primeira hora do início da reforma.

Dos 22 professores que trabalham nessa escola alguns possuem formação média, outras possuem a formação geral e há outros que não possuem qualquer formação para o ensino. Todavia, foram beneficiados com alguns seminários no início da reforma do ensino.

Dificuldades Sentidas na Prática

O Diretor da escola salienta que tem havido algumas dificuldades na prática, mas essas devem-se à falta de formação dos professores tanto inicial como contínua.

As dificuldades são sentidas sobre tudo naqueles que não são formados. Deveriam ter uma formação contínua, porque nessa preparação metodológica que se realiza, uma das vertentes da formação digamos, mas eu vejo que não é suficiente, não é suficiente porque acontece as vezes, é um dia de preparação metodológica, o professor falta e perde tudo aquilo que se dá naquele dia. Mas se fosse uma formação contínua, preparar como o professor trabalha, tem outra sua formação, preparação, é mais responsável! Deveriam ter uma formação

pedagógica para o ensino. Com relação aos professores que já possuem uma formação inicial para o ensino, deveriam depois de algum tempo, ter formações para aumentar o seu conhecimento e não só, porque também a ciência está em constante evolução os professores precisam estar atualizados participar em seminários de capacitação....

Perante as dificuldades sentidas na sua prática pelos professores, o Diretor da escola refere ao desenvolvimento de algumas atividade como forma de minimizar os problemas.

A direção de escola tem envidado esforços de forma a arranjar temas de atualidade, dar atenção sobre a melhor forma de como desenvolver os trabalhos de preparação metodológica situando nos conteúdos que revelam maiores dificuldades para aclarar a todos os professores de forma a não darem aulas deturpadamente. Estes são alguns cuidados que a direção da escola tem tido sempre.

Uma das dificuldades que os professores sentem na prática é a falta de formação, tanto inicial como contínua.

As RPM que se realizam nas escolas, embora sejam consideradas uma das vertentes de formação não suportam a falta de formação. É necessário uma formação sólida e continuada.

A direção da escola tem contribuído com algumas estratégias para o desenvolvimento das tarefas, discussão de alguns temas de atualidade de forma a minimizar a carência de formação e contribuir para o bom funcionamento da atividade docente.

As Reuniões de Preparação Metodológica

Relativamente aos encontros de preparação metodológica, a sua organização e funcionamento, o Diretor da escola refere o seguinte:

O nosso pólo está constituído por 6 escolas, mas infelizmente o pólo não funciona convenientemente devido a distância que tem uma escola com outra, quando um grupo desloca o outro também recusa que não pode deslocar, todavia temos aqui todos os anos uma preparação metodológica intensiva onde o pólo todo se reúne e desenvolve-se todos os trabalhos. Também periodicamente os responsáveis desses pólos reúnem-se para fazerem o ponto da situação e selecionarem conteúdos para elaboração de avaliação de cada período.

Quanto à vantagem desse encontro de preparação metodológica, o diretor da escola, enquanto organizador desse processo, considera o seguinte:

A meu ver, numa escola grande onde abarca um número razoável de professores, a preparação metodológica com professores apenas daquela escola, tem mais vantagem. O trabalho é feito com mais precisão. Quando há professores de diversas escolas e cada um com certas atitudes, e defeitos o trabalho não surte efeito. Mas isso não significa que a outra modalidade não tenha vantagem! Deveria até ser mais vantajosa se os colegas soubessem aceitar a opinião dos outros, trabalhar em grupo, fazer trocas de ideias, diferentes pontos de vista etc. Infelizmente isso não acontece por falta de aceitação, falta de humildade, falta de espírito de colaboração. Como sabe o homem é um ser egoísta!

Normalmente, os professores reúnem-se quinzenalmente em pólos (agrupamento de escolas) com o objetivo de preparar as atividades do ensino, mas a distância de umas escolas às outras limita esse processo. Todavia, o grupo todo reúne-se no início de cada ano letivo para uma Preparação Metodológica intensiva.

Os Diretores responsáveis dessas escolas, reúnem-se periodicamente com o objetivo de fazerem o balanço de cumprimento das planificações e selecionarem os conteúdos para avaliação dos períodos.

Na visão do entrevistado, tanto as RPM que se realizam com professores de apenas uma escola como as que se realizam com professores de várias escolas têm as suas vantagens, podendo até esta última ser mais vantajosa se houvesse aceitação entre colegas, humildade e espírito de colaboração. Na primeira modalidade o trabalho pode ser frutífero se a escola tiver um número razoável de professores.

Temas e Sua Discussão

Os encontros de Preparação Metodológica são momentos de partilha e troca de saberes e experiências. Contudo, e segundo o entrevistado, nem todos professores trazem problemas para se discutir no grupo, uns são mais conservadores.

Uns trazem e outros não. Há alguns que têm mais interesse, procuram trazer dúvidas para colherem a opinião dos colegas, mas outros não».

O Diretor da escola refere ainda à colaboração não só dos colegas, mas também da parte da direção da escola, na busca de solução para os problemas levantados na reunião.

Por acaso tem havido colaboração não só dos colegas professores, mas também a minha colaboração.

A Influência das Reuniões de Preparação Metodológica na Prática Docente

Na visão do entrevistado esses encontros de Preparação Metodológica contribuem para a melhoria da prática docente desde que haja colaboração entre os professores.

Contribui, contribui bastante quando é bem desenvolvida, com a colaboração de todos»

Tanto os professores como o diretor da escola colaboram na busca de soluções para os problemas levantados.

O trabalho colaborativo tem grande impacto na prática docente.

Visitas aos Professores/a Supervisão da Prática

Para além dos encontros quinzenais (R.P.M), a direção da escola tem acompanhado as atividades de cada professor através de visitas de observação e de apoio.

O diretor da escola informa-nos que, *A direção tem feito muitas visitas. Num primeiro momento faz-se visitas de observação para ver até que ponto o professor ou a turma precisa de apoio. Após a visita deixa-*

se algumas recomendações se necessário para uma posterior visita. Depois se for necessário faz-se uma visita de apoio.

Todos o professores recebem visita, uns com mais frequência do que os outros, dependendo da necessidade. Pelo menos uma visita por ano todos professores recebem. A direção da escola está sempre disponível para qualquer eventualidade.

O Diretor refere que tem havido algumas visitas esporádicas dos metodólogos.

De quando em vez, recebem visita dos metodólogos, porque também há falta de meios de deslocação e são muitas escolas, por isso os metodólogos as vezes não conseguem dar cobertura a todas as escolas.

A direção da escola tem feito visitas de observação e de apoio a todos os professores. Após às visitas, deixa algumas recomendações e se necessário faz uma outra visita de apoio de acordo com as necessidades.

Segundo o entrevistado, as visitas dos metodólogos às escolas são limitadas por falta de condições de deslocamento.

Melhoria da Prática

O Diretor da escola, enquanto organizador do processo de ensino e aprendizagem, deixou algumas sugestões que podem contribuir para a melhoria da prática docente.

A minha sugestão é seguinte: o problema maior que se encontra nos professores é a falta de estímulo. A maioria dos professores está virada para a ação da sociedade, com as dificuldades que sentem na sua vida pessoal. Alguns têm bons conhecimentos, são experientes, mas não aplicam na prática por falta de estímulo, não têm aquela capacidade de separar os problemas pessoais dos problemas profissional. É preciso termos em conta que educar é um ato de amor, apesar dos problemas pessoais, as crianças também tem seus problemas, suas necessidades.

Para além dos estímulos como um ordenado condigno, os professores também precisam sobretudo de formações de capacitação, seminários de forma a elevar os conhecimentos. Temos por exemplo essa reforma curricular do ensino em que os professores precisavam de mais formações. A formação que se fez não foi suficiente para se encaixar no novo sistema.

A falta de estímulo nomeadamente baixo salário é um dos fatores que influencia grandemente a prática docente, diz o entrevistado. Contudo, é necessário acima de tudo formação. Com a Reforma do Ensino, os professores precisam de mais formações, seminários para elevarem os seus conhecimentos

A Reforma Educativa

Quanto à Reforma Educativa implementada no País, ela pressupõe o alargamento do Ensino Básico até a 6ª classe.

O Diretor da escola refere que o sucesso da reforma depende de uma formação sólida do corpo docente. Assim explica: *A meu ver acho que a reforma é boa e o programa também é bom, o que implica uma formação conveniente para os professores integrarem no sistema.*

O entrevistado acha ainda que o processo de orientação e supervisão dos professores deve ser ajustado ou modificado tendo em conta a nova estrutura curricular que a reforma implica.

É claro que devem ser modificados. Se há uma nova estrutura curricular das áreas é óbvio que haja coerência nas orientações e supervisão. Por exemplo há agora as áreas das expressões que outrora não se dava muita preferência, doravante é preciso encara-las como qualquer área do saber. Logo é preciso uma orientação conveniente.

Na visão do entrevistado a Reforma foi bem implementada, contudo é necessário uma formação que favorece a integração dos professores no sistema.

Com a Reforma do ensino, o processo de orientação e supervisão deve ser alterado. A nova estrutura curricular implica isso.

3. CONCLUSÃO DAS ENTREVISTAS

Foram feitas cinco entrevistas à indivíduos (diretores das escolas, do setor metodológico e da escola de formação de professores e educadores) que de certa forma são responsáveis por acompanharem o processo de Formação e Supervisão de professores no País.

Quanto à *Caraterização dos Professores em Exercício* o retrato da realidade é preocupante atendendo a que 600 professores sem formação num universo de 1000 é um número muito elevado, mesmo considerando que possa ter havido uma redução desse número em consequência do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) que se vem realizando desde 2004/2005 em quase todos os distritos do país. Este retrato é igualmente feito pelos diretores e diretoras das escolas básicas.

Os dados recolhidos na entrevista aos diretores das escolas básicas demonstram que uma grande parte de professores em exercício não possuem formação inicial para o ensino. Contudo, os dados atuais constantes da Carta Educativa que está a ser discutida no País, apontam para a necessidade de concretizar uma política de formação e capacitação de alto nível destinada a classe docente de forma a responder ao desafio da qualidade e da eficiência do sistema educativo.

No que toca às *Dificuldades Sentidas na Prática* constata-se que a classe docente, com ou sem formação inicial, enfrenta algumas dificuldades no planeamento dos conteúdos e na sua concretização.

A ausência de formação (inicial e contínua), a não-aceitação à mudança e a transição do método tradicional para o atual são fatores que interferem na prática docente.

As reuniões de preparação metodológicas têm sido momentos muito importantes no trabalho pedagógico dos professores. É uma prática de trabalho colaborativo que tem como finalidade enriquecer o trabalho do professor no contexto de sala de aula. Nesses encontros reúnem-se professores de várias escolas (Pólo) em que, num esforço organizado, tentam resolver juntos os problemas da prática. Os diretores e coordenadores das escolas orientam as atividades seguindo as orientações recebidas do conselho técnico. Os professores levam e expõem os problemas de sua prática (vividos no quotidiano da sala de aula), e, os colegas vão dando suas opiniões de como tem feito na sua turma, explicando algumas técnicas que podem ajudar a revolver os problemas expostos. Da mesma forma, os diretores e coordenadores das escolas com as suas experiência tentam apoiar os professores no que for possível.

São momentos de partilha de saberes e experiências entre colegas que de certa forma podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, pois a troca de ideias enriquece-nos mutuamente.

O setor metodológico também tem a sua quota-parte nesse processo. De acordo com as necessidades de cada escola ou de cada professor, é feito um plano de visita em que os metodólogos observam e apoiam os professores na sua atividade docente.

Todavia, o responsável pelo setor metodológico, assim como os diretores, reconhecem a vantagem do encontro que se realiza com professores de mais do que uma escola (o Pólo), alegando trazer um leque maior de troca de experiências e de ideias.

É de salientar que as RPM têm sido, sem dúvida, uma prática importante de trabalho pedagógico e de formação contínua de professores, centrado na reflexão sobre a ação educativa, nomeadamente ensino e aprendizagem, com vista à resolução de problemas da prática, e consequentemente à melhoria de aprendizagem dos alunos. Contudo, precisa ser melhorado de forma a evitar que se caia em atividades rotineiras.

A Visita às Escolas, também tem sido uma forma de apoio aos professores em exercício. Segundo o responsável pelo setor metodológico, os metodólogos dirigem-se às escolas com o objetivo de apoiar o trabalho do professor, quer no campo técnico-pedagógico quer na organização da classe. O caráter dessas visitas é de observação e apoio. Na visita de

observação, o metodólogo, supervisor ou orientador pedagógico observa a aula dada pelo professor e segundo uma grelha de observação, anota as dificuldades detetadas seguindo os itens prescritos na grelha. O observador intervém dando Feedback sempre que necessário no decorrer da aula ou no final. São deixadas algumas recomendações a seguir.

Numa possível visita de apoio, o metodólogo, orientador pedagógico ou supervisor de acordo com o retrato da turma, faz um plano e vai à escola apoiar o professor, dando uma «aula-modelo», aplicando estratégias diversas, nas quais o professor se deve apoiar para o desenvolvimento das suas aulas futuras. Aí o professor tem o papel de consumidor passivo. Se possível, numa outra ocasião o professor é visitado para ver se o mesmo tem cumprido ou não as recomendações deixadas.

Da mesma forma, os diretores das escolas apoiam os professores na sua prática. Uma atenção especial é dada aos professores sem formação inicial para o ensino.

A falta de algumas condições como, meio de transportes, número reduzido de metodólogos e a falta de atualização dos mesmos assim como os diretores das escolas, são fatores que limitam essa prática.

A *Reforma Educativa* é um processo de mudanças que visa alterações no sistema de ensino e no seu currículo.

O responsável pelo setor metodológico demonstra alguma insatisfação pela forma como essa reforma do ensino foi implementada. Considera que a formação de professores é um dos aspetos relevantes que levariam a bom porto processo da reforma.

O diretor da escola básica também admite que o sucesso da reforma depende de uma formação sólida de professores.

Entretanto, a diretora da escola básica não só protesta contra a falta de qualificação do corpo docente para levar a cabo o processo da reforma, mas também postula que se reveja a situação da passagem automática de 1ª a 2ª classe.

Duma forma geral, as opiniões dos entrevistados são concordantes quanto á qualificação de professores como fator de primeiro plano para o sucesso do sistema de ensino.

No que toca ao processo de orientação e supervisão dos professores, a maioria dos entrevistados admite que deve ser ajustado, pois a reforma abrange todo o sistema de ensino e o orientador/supervisor como mediador de todo esse processo, deve estar à altura de dar resposta a essa mudança.

A nosso ver, e como já a cima referimos, a reforma do ensino é um processo de mudança que visa alterações no sistema do próprio ensino e consequentemente no seu

programa. Logo, o plano de estudos, assim como o processo de supervisão e orientação da prática na formação de professores, devem ser ajustados e adaptados aos desafios vigentes.

O processo de *Supervisão e Orientação Pedagógica* em São Tomé e Príncipe ao longo dos últimos anos, este tem sido razoável. Normalmente, são os metodólogos que acompanham e orientam os professores na sua prática, não obstante os inspetores de vez em quando darem a sua contribuição. Mas a tarefa destes como o próprio nome indica, tem um caráter mais inspetivo, avaliativo de controlo, de fiscalização, enquanto que a função dos metodólogos é a de apoiar tecnicamente aos professores. Contudo, a atividade destas duas figuras de educação deve direcionar-se para o mesmo fim que é o da melhoria e a eficácia do ensino e aprendizagem.

Em suma, a formação, a qualificação, a capacitação do corpo docente constitui a base de todo o processo de ensino e da sua reforma.

Os entrevistados referem como um dos aspetos relevantes para a melhoria da prática docente, a formação e capacitação dos professores.

CAPITULO 5 - CONCLUSÃO GERAL

A profissão de professor em São Tomé é tendencialmente feminina (77%), especialmente quando se trata de níveis de ensino mais baixos, nomeadamente os do Pré-escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

No que se refere ao escalão etário, verificamos que é no escalão 46-50 que se encontra o maior número de professores tanto masculinos como femininos, respetivamente 25% e 23%.

Entretanto, verifica-se que um número considerável de professores, tanto masculinos como femininos, trabalharam em mais do que uma escola, sendo que 24,2% masculinos e 23,1 femininos trabalharam em várias não havendo grande diferenciação entre os professores do sexo feminino e do sexo masculino quanto ao número de escolas em que já lecionaram. Estes dados dão a indicação de que este corpo docente apresenta uma relativa estabilidade, dado que o número de escola em que já lecionaram não é elevado.

Analisando a média de escolas em que os professores trabalharam, verifica-se que não existe uma grande diferenciação entre os diversos escalões de tempo de serviço na medida em que, os professores de um a cinco anos de serviço trabalharam em 3,4 escolas, mas, a partir do escalão 6 a 10 anos até ao escalão 21/25 anos, a diferença entre essa relação não é muito grande (5.2, 6.8, 6.3, 5.2).

Considerando o número de escolas em que o professor já lecionou, a partir dos 6 a 10 anos de serviço, os professores já não mudam muito de escola, o que pode significar que o corpo docente já assume alguma estabilidade e que esta não varia com o tempo de serviço o que é uma condição favorável para o exercício da docência.

Quanto ao *Tempo de Serviço e a Situação Profissional* verifica-se que tanto os professores como as professoras, se distribuem sem grandes variações pelos diferentes escalões de tempo de serviço, ou seja, que há uma distribuição relativamente homogénea de professores masculinos e femininos pelas diversas categorias de tempo de serviço. Deste modo, podemos concluir que estamos perante uma população de docentes equilibrada quanto à experiência profissional.

Este dado é importante para a *generalização das conclusões* deste estudo na medida em que pudemos recolher opiniões de professores dos vários ciclos de vida profissional acrescido ao facto de termos abrangido uma diversidade de contextos representativos do conjunto geral das escolas do País.

Considerando a *situação profissional* dos docentes, constatamos que há uma diversidade de categorias profissionais que os caracterizam. O sistema educativo de São Tomé, distingue três escalões de docentes, sendo o escalão mais alto, professores do *Quadro Efetivo* (professores formados com longos anos de serviço e nomeados), em segundo lugar, *Técnicos-adjuntos* (professores com formação) que conforme o tempo de serviço são promovidos para Técnico-adjuntos de 3ª, 2ª e 1ª classe e consoante as vagas criadas pelo ministério e mediante um concurso, são nomeados como professores de Quadro Efetivo. E, por último, os professores *Técnicos Auxiliares Eventuais* (professores sem formação inicial para o ensino).

Pudemos constatar que há uma maior garantia de estabilidade nos professores do que nas professoras, visto que, na população que nós inquirimos, 41% dos masculinos afirmam ser do *Quadro Efetivo*, que é o escalão mais elevado, enquanto 29,6% é feminina. No escalão, *Técnicos-adjuntos eventuais*, ainda conservam alguma estabilidade, quase 30% dos professores (29,4%) contra 17,3 das professoras, enquanto que a situação se inverte nos *Técnicos Auxiliares Eventuais* que é um escalão menos estável onde 50,8% são femininos e 31,4% são masculinos.

Deste modo, podemos concluir que os professores apresentam, quanto a sua situação profissional, um grau de estabilidade maior em relação às professoras.

A *distância de casa ao local de trabalho*, também foi um dos aspetos da nossa investigação tendo-se verificado que a maior parte dos professores e professoras mora próximo do local onde trabalha, o que facilita a inserção social na comunidade onde a escola está situada. Pensamos que em São Tomé e Príncipe, essa situação é qualitativamente melhor do que as situações que conhecemos na Europa.

Os dados referentes à *situação profissional* apontam para uma maior precariedade das professoras quando comparadas com os professores.

Relativamente à *formação inicial para o ensino*, verificamos que, não obstante haver mais professoras (77%) do que professores (23%) no sistema, há maior número de professores formados (74,5%) do que as professoras (51,4), o que demonstra, mais uma vez, um grau de estabilidade maior nos professores do que nas professoras.

Ainda no âmbito da formação, deparamo-nos com situações diversas de qualificação dos profissionais do ensino. Existem professores com diversos tipos/níveis de formação (Formação Média e Formação geral), e outros sem qualquer formação para o ensino o que é um indicador de fragilidade da política educativa do país que deve ser corrigida, de modo a

corrigir a diversidade de qualificação de professores no Ensino que caracteriza a situação em São Tomé e Príncipe.

Quanto ao nível de formação, o nosso estudo revela que 58.8% de professores masculinos têm Formação Média enquanto que no caso das professoras 40,8% possuem esta formação. Quanto à Formação Geral 15,7%, são professores e 10% são professoras.

Verifica-se ainda, que existe um número muito considerável de professores que estão a lecionar sem formação inicial para o ensino (25% dos homens e 49% mulheres). Estes professores apresentam um nível de escolaridade que vai desde o 8º ano até ao 12º ano. Constatou-se que 2% de professores e 3% de professoras possuem licenciatura em outras áreas.

Os professores são, em regra, mais habilitados que as professoras.

Em síntese, a situação profissional da população inquirida é heterogénea, havendo uma efetiva diferença entre professores e professoras quanto às oportunidades que o Sistema Educativo lhe dá para se sentirem mais estáveis e com melhor acesso à formação. Uma proposta de supervisão/Formação Contínua, deverá corrigir esta situação de desvantagem entre sexos, adotando um programa de formação que facilite e incentive as mulheres.

Relativamente à *formação contínua*, constatamos que teve maior incremento a partir do ano 2000, particularmente de 2004 até 2009, período em que se desenvolveu o processo da reforma educativa do Ensino Básico.

Assim, verifica-se uma maior oferta de ações de formação a partir dos anos 2006/2007 e 2008/ 2009 período em que o processo da reforma educativa atingiu o seu ponto mais alto. Esse crescimento, como já referimos, deve-se à dinâmica gerada a partir do Processo de Reforma realizado com o apoio da Escola Superior de Educação de Santarém. Por conseguinte, verificamos que, para além da Saúde, as áreas com maior frequência de formação são as áreas que compõem o currículo do 1º ciclo do ensino básico (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio/Meio Físico e Social, Educação Física, Educação Musical, Expressão Plástica e Dramática).

Os domínios complementares (Educação cívica/cidadania, Ambiente, Gestão escolar entre outros), apesar de em menor escala, também foram contemplados com o desenvolvimento de ações de formação. Verificamos também, que há uma procura autónoma dos conhecimentos por parte dos professores e das professoras.

Em síntese, parece-nos que os professores em São Tomé e Príncipe foram alvo de um número razoável de ações de formação e que estas aumentaram bastante nos últimos anos verificando-se que o *Projeto de Reforma Educativa* veio criar dinâmicas de formação importantes, como se constata pelo facto de, em certas áreas do currículo serem em maior número as ações no âmbito da Reforma Educativa, do que o somatório de todas as restantes ações de formação.

Também se constata que os conteúdos das ações de formação revelam uma preocupação com os domínios curriculares principais, o que se compreende na medida em que urge capacitar os professores no sentido de melhorarem as aprendizagens formais dos seus alunos. Mas também constatamos que, com exceção da formação no âmbito da Reforma Educativa a que aludimos, os conteúdos das ações de formação em outras categorias, decorrem sem um Plano Diretor de Formação Contínua, surgindo muito ao sabor da oferta e menos das verdadeiras necessidades de formação dos professores.

Ainda no âmbito da formação contínua, verificou-se que os professores para além das ações pontuais de formação, participam assiduamente em atividades que procuram melhorar a sua prática docente.

É o caso de *Reuniões de Preparação Metodológica* (RPM).

As RPM, constituem uma prática de trabalho colaborativo que tem como finalidade enriquecer o trabalho do professor no contexto de sala de aula. Realizam-se quinzenalmente, no local de trabalho e com duração de 3 a 8 horas, dependendo das necessidades identificadas pelos coordenadores, ou manifestadas pelos próprios professores.

Esses encontros têm sido, em regra, realizados entre professores de mais do que uma escola, ou seja, reúne-se em polos ou núcleos. Todavia, devido a alguns inconvenientes, em algumas ocasiões realiza-se com professores de apenas uma escola.

No entanto, os professores consideram as RPM mais vantajosas (75%) quando envolvem mais do que uma escola, pois o trabalho colaborativo, a ajuda mútua o intercâmbio entre colegas promovem um clima de familiaridade e cria maior motivação no exercício da prática docente.

Quanto à organização e funcionamento das RPM constata-se que o Coordenador toma a iniciativa de pedir aos professores que tragam assuntos ou problemas da sua prática para serem debatidos e discutidos em conjunto.

Considerando que o acompanhamento dos professores no próprio local de trabalho está sempre dependente das visitas de Metodólogos e Inspectores, e que estas visitas não se fazem com a regularidade desejada, esta discussão dos assuntos pedagógicos vem colmatar as carências do acompanhamento.

Consideramos que as RPM são muito importantes para a melhoria do Sistema Educativo em São Tomé e Príncipe e aconselhamos a que sejam integradas num Programa de Supervisão e Formação Contínua dos docentes em exercício.

Um outro aspeto característico do sistema educativo de São Tomé e Príncipe, são as visitas que os professores recebem no seu local de trabalho (supervisão da prática docente), pelos metodólogos, inspectores, diretores e coordenadores das escolas, mas são os diretores e coordenadores das escolas que realizaram ou realizam mais visitas aos professores. Um número elevado de professores, ou seja, mais de metade (175) da população que nós inquirimos, afirma que nunca foi visitada por inspectores e sensivelmente metade (109) afirma nunca ter recebido acompanhamento de metodólogos durante o ano em que o inquérito aos professores decorreu.

Este aspeto é, quanto a nós, preocupante e reflete as dificuldades que o corpo dos metodólogos e inspectores encontram para se deslocar às escolas e realizar o acompanhamento aos professores no seu local de trabalho.

Em conclusão, do conjunto de profissionais que tem feito a supervisão da prática de professores, são os diretores e coordenadores os que revelam maior proximidade. Entretanto, comparando os metodólogos e os inspectores, são os metodólogos que acabam por ter uma proximidade relativamente maior, provavelmente porque têm uma preocupação não apenas de avaliação, mas de acompanhamento e ajuda aos professores.

Apesar de alguns inconvenientes, percebeu-se, pela voz dos professores, que essas visitas têm tido alguma influência no desenvolvimento de dezasseis competências de ensino, embora não haja um plano coerente de supervisão.

Quanto ao impacto das Visitas feitas pelos Metodólogos, Inspectores e Diretores na melhoria da Prática Profissional os professores referiram que estas tiveram uma Influência Positiva no desenvolvimento das seguintes Competências de Ensino: *Planeamento das atividades de ensino; Aprendizagem de Novas Estratégias para Planificar as Atividades de Ensino; Avaliar e classificar os alunos; Motivar os alunos para as aprendizagens; Compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos; Corrigir e reforçar o desempenho dos alunos; Diversificar*

estratégias e situações de aprendizagem; Saber prestar informações claras aos alunos; Melhorar o seu próprio desempenho na prática docente; Trabalhar em equipa com colegas.

No entanto houve outros domínios da Prática Profissional em que as Visitas que receberam tiveram pouco ou nenhum impacto positivo.

É o caso do *Relacionamento com os Pais dos Alunos* em que os professores consideram que as visitas recebidas não influenciaram o seu desenvolvimento.

Consideramos que esse é um aspeto importante que futuramente poderá ser discutido com os professores, no sentido que, é através desse relacionamento que eles recolhem informações complementares sobre os seus alunos, sobre as suas casas, os problemas que sentem fora da escola, o envolvimento dos próprios pais na educação dos alunos, na dinamização das situações educativas na escola. O parecer da UNESCO é concordante com essa apreciação quando refere que “ Em certos casos, para melhorar a assiduidade, a qualidade de ensino e a coesão escolar, revelou-se útil fazer com que os pais colaborassem na tarefa de ensinar”(Delors, 2005:141).

Quanto às competências, *construir e usar os materiais didáticos; conhecer formas de organização de classe; Prevenir e resolver problemas de indisciplinas na classe; Lidar com as diferenças de desenvolvimento e capacidade dos alunos*, os professores consideram que estes aspetos, apesar de serem importantes para o bom funcionamento da classe, não têm tido muita relevância no processo das visitas.

Verifica-se que as visitas recebidas não influenciaram o desenvolvimento de competências, *Dinamização de Atividades Extracurriculares*. Pensamos que isto se deve ao facto das visitas se concentrarem nos problemas curriculares específicos da sala de aula pelo facto das atividades extra-escolares terem muito pouca expressão no ambiente educativo de escolas.

O professor é um dos principais intervenientes no processo ensino-aprendizagem (Alarcão e Tavares, 2007), deve pois através duma reflexão critica mediada, criar novas e diversas formas de intervenção para o bom funcionamento desse processo. No entanto há condicionantes que os impedem de realizar o seu trabalho de modo mais eficiente, e neste domínio constamos que as principais dificuldades dos professores se prendem com os *Equipamentos e Condições de Trabalho na Sala de Aula* e a *Formação*, constituindo as grandes preocupações e necessidades dos professores em São Tomé e Príncipe surgindo como os aspetos principais a melhorar,

Quanto à *Formação* é salientada a necessidade de Programas específicos de Formação Contínua e é deixada uma sugestão importante no sentido de que os professores eventuais e todos quantos exercem há vários anos sejam alvos preferenciais de formação.

Pensamos que esta é uma questão urgente a resolver, tanto mais que se está novamente a investir na formação inicial, correndo-se o risco de dotar o País de um número elevado de professores recém-formados que farão uma pressão sobre o Sistema Educativo para serem colocados. O Planeamento Educativo deve ter esta realidade em consideração. Para além disto não pode ser desperdiçado todo o potencial de experiência que os professores foram adquirindo ao longo dos anos.

Relativamente às *condições de trabalho* verifica-se que as preocupações dos professores atribuem peso quase igual tanto às condições instalacionais e materiais quanto às humanas.

O *número de alunos* (40-53), é considerado exagerado e um obstáculo à qualidade do ensino assim como a *remuneração, a motivação, incentivo e reconhecimento do trabalho docente*. Apesar de se saber que tudo estará dependente das condições gerais do País, é indiscutível que este só poderá evoluir se os profissionais da educação forem devidamente reconhecidos.

Através dos depoimentos dos entrevistados pudemos concluir que o retrato da realidade é preocupante atendendo ao número elevado de professores sem formação. Este retrato é igualmente feito pelos diretores e diretoras das escolas básicas que parecem ser uma fonte bem informada pois, pelas informações que nos prestaram se conclui que uma grande parte de professores em exercício não possui formação inicial para o ensino.

Um dado importante é o que consta da Carta Educativa que está a ser discutida no País, que confirma estes dados no setor do Ensino Básico, quando refere que apenas 42,5% dos professores possuem formação específica.

Considerando que este documento estará atualizado quanto à avaliação diagnóstica, as medidas de correção desta situação ainda são mais urgentes e estão bem patentes nas conclusões que apontam para a necessidade de concretizar uma política de formação e capacitação de alto nível destinada à classe docente de forma a responder ao desafio da qualidade e da eficiência do sistema educativo. Pensamos que esta é uma medida fundamental no sentido de reconhecimento da profissão docente (Rodrigues e Esteves, 1993).

No que toca às *Dificuldades Sentidas na Prática* constata-se que a classe docente com ou sem formação inicial enfrenta algumas dificuldades no planeamento dos conteúdos e na sua concretização.

A ausência de formação (inicial e contínua), a não-aceitação da mudança nomeadamente quanto ao método tradicional que é mais comum, são fatores que interferem na prática docente. Os professores vivem momentos de angústia ao verem os seus conhecimentos, as suas práticas quotidianas de sala de aula que foram construídos com muito sacrifício perderem validade. A outra dificuldade que os professores enfrentam e que tem trazido maior frustração na classe docente, e das condições de trabalho, começando pelo magro salário, número elevado de alunos na sala de aula, até às condições materiais mais ínfimas como falta de giz, fichas de trabalho, entre outras.

As reuniões de preparação metodológicas (RPM) têm sido momentos muito importantes no trabalho pedagógico dos professores. É uma prática de trabalho colaborativo de troca de saberes que tem como finalidade enriquecer o trabalho do professor no contexto de sala de aula. Nesses encontros reúnem-se professores de várias escolas (Pólo) em que num esforço organizado, tentam resolver juntos os problemas da prática. «O confronto através de diálogo e da troca de razões é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI» Delors (2005:85).

Os diretores e coordenadores das escolas orientam as atividades seguindo as diretrizes recebidas do conselho técnico. Os professores levam e expõem os problemas da sua prática (vividos no quotidiano da sala de aula) e os colegas vão dando as suas opiniões sobre as estratégias que utilizam na sua turma explicando algumas técnicas que podem ajudar a revolver os problemas expostos. Da mesma forma, os diretores e coordenadores das escolas com as suas experiências tentam apoiar os professores no que for possível.

Segundo os entrevistados, as RPM contribuem grandemente para a melhoria da prática dos professores. São momentos de partilha de saberes e experiências entre colegas que de certa forma podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, pois a troca de ideias enriquece-nos mutuamente.

O Sector Metodológico também tem a sua quota-parte nesse processo. De acordo com as necessidades da cada escola ou de cada professor, é feito um plano de visita em que os metodólogos observam e apoiam os professores na sua atividade docente.

Por causa de algumas limitações como a distância de uma escola à outra, a falta de aceitação da opinião do outro, alguns diretores preferem reunir os professores na sua própria

escola. Não obstante, reconhece-se a vantagem do encontro se realizar com professores de mais do que uma escola (o Pólo), alegando proporcionar maior troca de experiências e de ideias.

É de salientar que esta é, sem dúvida, uma prática importante de trabalho pedagógico e de formação contínua de professores, mas que precisa ser melhorada de forma a evitar que se caia em atividades rotineiras.

A *Visita às Escolas*, também tem sido uma forma de apoio aos professores em exercício. Os metodólogos dirigem-se às escolas com o objetivo de apoiar o trabalho do professor, quer no campo técnico-pedagógico quer na organização da classe. O caráter dessas visitas é de observação e apoio. São deixadas algumas recomendações que o professor deverá seguir. O tipo de supervisão praticada, inscreve-se nos modelos *prescritivos* e *interpretativos* adotados por Zaorik e Severino citado por Gonçalves, (2009).

Da mesma forma, os diretores das escolas apoiam os professores na sua prática. Uma atenção especial é dada aos professores sem formação inicial para o ensino.

A falta de algumas condições como, meio de transportes, número reduzido de metodólogos e a falta de atualização tanto destes como dos diretores das escolas, são fatores que limitam essa prática.

Quanto á Melhoria da Prática Docente é salientado como um dos aspetos importante, a formação e capacitação dos professores.

No entender dos diretores das escolas básicas, para além da formação e capacitação de professores que, para eles, são fatores de primeiro plano para o bom funcionamento da prática, a valorização do trabalho do professor, o estímulo (salário condigno), o acompanhamento regular aos professores (supervisão pedagógica), a avaliação do desempenho do professor, também são aspetos que podem contribuir para a melhoria da prática docente.

Foi implementada a reforma do ensino, novos programas, novo método ensino, novas áreas curriculares e os professores vêm-se desprovidos de conhecimentos suficientes para enfrentar este desafio. Deste modo, torna-se urgente propor, um programa de formação e supervisão à altura dos desafios económicos, sociais e educativos com que depara a classe docente.

Normalmente, são os metodólogos que acompanham e orientam os professores na sua prática, não obstante os inspetores darem também a sua contribuição. Contudo, a atividade

destas duas figuras de educação deve direcionar-se para o mesmo fim que é o da melhoria e a eficácia do ensino e aprendizagem.

A *Reforma Educativa* é um processo de mudança que visa alterações no sistema de ensino e no seu currículo.

O responsável pelo setor metodológico demonstra alguma insatisfação pela forma como essa reforma do ensino foi implementada, considera que a formação de professores é um dos aspetos relevantes que levariam a bom porto o processo da reforma.

O diretor da escola básica também admite que o sucesso da reforma depende de uma formação sólida de professores.

Entretanto, a diretora da escola básica não só protesta contra a falta de qualificação do corpo docente para levar a cabo o processo da reforma, mas também postula que se reveja a situação da passagem automática de 1^a a 2^a classe.

Duma forma geral, as opiniões dos professores e entrevistados são concordantes quanto á qualificação de professores como fator de primeiro plano para o sucesso do sistema de ensino. Uma conceção semelhante é a de Ramos & Nunes (2008:246) afirmando que «O principal recurso do sistema educativo é, sem dúvida, o professor» e ainda que «A sua qualificação e formação são fatores determinantes da qualidade do ensino».

No que toca ao processo de orientação e supervisão dos professores, a maioria dos entrevistados admite que o seu procedimento deve ser ajustado, pois a reforma abrange todo o sistema de ensino e o orientador/supervisor como mediador de todo esse processo, deve estar à altura de dar resposta a essa mudança, começando por mudar-se a si próprio e à sua maneira de agir e de intervir.

A nosso ver, e como já acima referimos, a reforma do ensino é um processo de mudança que visa alterações no sistema do próprio ensino e consequentemente no seu programa e currículo. A qualificação e a formação de professores são fatores determinantes da qualidade do ensino, (Arthur T. Porter, 1978), por isso é conveniente que se revejam os programas de formação de professores de forma a proporcionar os requisitos necessários às exigências da sociedade. Logo, o plano de estudos, o programa assim como o processo de supervisão e orientação da prática na formação de professores, que na perspetiva de Rodrigues e Esteves (1993), é um subsistema do sistema educativo, devem ser ajustados e adaptados aos desafios vigentes.

Considerações Finais

A formação, a qualificação, a capacitação do corpo docente constituem a base de todo o processo de ensino e da sua reforma.

Se a Formação Inicial deve ser repensada, pensamos que não menos importante é reorganizar a Formação Contínua em S.T.P, em ligação estreita com a reorganização da Supervisão e Orientação Pedagógica.

Deste modo, consideramos como urgente a elaboração de um Plano ou Programa coerente de Formação Contínua que parta do conhecimento sobre as carências que já é possível detetar quanto ao desempenho profissional dos professores. No entanto parece--nos importante que se mantenha a grande abrangência de assuntos que verificamos no presente estudo.

Sobre a responsabilidade de quem deve elaborar o *Plano de Formação* pensamos que devem ser respeitados certos princípios:

1. *Encarar os próprios professores como fontes de informação privilegiadas.* Independentemente de haver ainda muitos que não têm a devida formação inicial, têm muitos anos de experiência e saberão expressar as suas dificuldades desde que o levantamento de necessidades seja feito por professores especializados no domínio da Gestão ou da Supervisão Pedagógica.
2. Um *Levantamento de Necessidades* realizado com critérios científicos rigorosos. Este será outro princípio que, a ser respeitado, fará com que os dados sejam credíveis.
3. *Coordenação feita por Supervisores e Orientadores Pedagógicos* imbuídos de uma visão da S.O.P. associada aos Processos de Formação Contínua de docentes.
4. Um *Processo de Monitorização do Programa de Formação Contínua* capaz de regular todo o conjunto de ações que sejam planeadas e implementadas.

São estas, em suma, as recomendações que julgamos pertinentes e urgentes para a melhoria do Sistema Educativo em S.T.P. Assim, a classe política entenda e abrace este desígnio como imperativo nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp.171-188). Porto: Porto editora.
- Alarcão, I. (1997) – Em Prefácio de Sá-Chaves, I. (Org). Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional (pp. 7-8). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2007) – Supervisão da prática pedagógica: *Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008) – Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento. Profissional dos Professores. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). Supervisão e Colaboração. Uma Relação para o Desenvolvimento. Edição: Porto Editora.
- Amaral, J. M., Moreira, A. M., & Ribeiro, D. (1996) – O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão. In. Alarcão, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp.89- 122).
- Arthur, T. Porter, (1978). Adaptar a Educação às Realidades Africanas – Nova Vista de Olhos Sobre o Sistema Educativo. Em UNESCO – A Educação do Futuro (pp. 40-45). Livraria Bertand. Amadora.
- Augusto, C. (2013) – A saga de um pensador – O FUTURO DA HUMANIDADE. Editora Pergaminho, uma chancela da Bertrand Editora.
- Bardin, L.(1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Belo, F. (2008). Supervisão (Super Visão) Uma experiência. In Mendonça, A. & Bento, A. (Org.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp 227-235). Edição: Grafimadeira.
- Campenhout, L., & Quivy, R.(1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Cavaco, M. H. (1991). Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças. In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão Professor* (pp.155-190). Porto: Porto Editora. Consultado em Maio de 2012, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Cunha, C. A. (2008) – Ser Professor. *Bases de uma Sistematização Teórica*. Edição: Casa do Professor.

- Delors, J. (Coord.), (2005). Educação um tesouro a descobrir. UNESCO, Editora: ASA – Porto.
- Esteves, M. J. (1991). Mudanças Sociais e Função Docente. In. Nóvoa, A. (Org.). *Profissão Professor* (pp.93- 124). Porto: Porto Editora.
- Fino, C. N. (2008) - Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação)". Universidade de Madeira, disponível em:
- http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao_Pedagogica_Significado_%20e_Campo.pdf.
- Formosinho, O. (org) (2002) – A Supervisão na Formação de Professores II: *Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (Coord) (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*, Porto: Porto Editora.
- Freitas, H. C. (1996). Trabalho, Relação Teoria-Prática e o Curso de Pedagogia. In. Brzezinski, I. (Org.). *Formações de Professores: um desafio*. (pp. 81-89). Goiânia, Brasil.
- Fullan, M. (1987). Implementing the implementation plan. In M. Wideen and I. Andrew (Ed). *Staff Development for school improvement*. London: Falmer Press (pp. 213-222). Funchal: Universidade da Madeira.
- Garcia, A. (1999). *Formação de Professores, Para uma Mudança Educativa*, Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e Carreira Docente – Fases da Carreira, Currículo e Supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp23-36.
- Guimarães, A. M., (1999). A Pré-Socialização na Formação Inicial de Professores de Educação Física. In. *A Revista da ESES* (pp.147-157).
- Kaye, B. (s/d). Formação de professores: Participação na Aprendizagem. Um Relatório de Experiências. Livros Horizonte.
- La Taille, Oliveira, M. & Dantas, H.(1992). Piaget, Vygotsky, Wallon – *Teorias Psicogenéticas em Discussão*. S. Paulo: Summus editorial.
- Lima, Ana Carla Ramalho Evangelista (2006). *Caminhos da aprendizagem da docência: Os dilemas profissionais dos professores iniciantes* - Dissertação do Mestrado em educação e Contemporaneidade. Salvador, Brasil.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, Chicago.

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências de Educação, 08, pp. 7-22. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Marques, L. (2008). *Supervisão pedagógica – um estudo de caso sobre o perfil de competências referentes à liderança e qualidade científica e pedagógica dos coordenadores de Departamento Curricular*. Retirado em 16 Junho 2011 da World Wide Web: <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/117/1/TME%20321.pdf>.
- Monteiro, L. (2005). A Construção do Conhecimento Profissional Docente.
- Nóvoa, A. (1992). Os Professores e as Histórias da Sua Vida. In. Nóvoa, A. (Org). Vidas de Professores (pp. 11- 25). Porto: Porto editora.
- Oliveira, L. (1997). A Acção-Investigação e o Desenvolvimento Profissional dos Professores: Um estudo no Âmbito da Formação Contínua. In Sá-Chaves, I. (Org.). Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional (pp.91-105). Porto: Porto editor.
- Oliveira, L. (1992).- O clima e o diálogo na supervisão de professores. In TAVARES, António, dir.: ALARCÃO, Isabel, TAVARES, José, MARQUES, Ramiro et al. – Supervisão e Formação de Professores. Aveiro: Propriedade e Edição CIDINE.
- Oliveira, M. K. (1992). Vygotsky e o processo de Formação de Conceitos. In La Taille, Oliveira & Dantas. Piaget, Vygotsky, Wallon – *Teorias Psicogenéticas em Discussão*. S. Paulo: Summus editorial.
- Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud (1998). Former des Enseignants-professionnels:trios ensembles de questions. In. Paquay et al (Éds). Former des Enseignants Professionnels, Quelles Stratégies? Quelles Compétences? (pp.13-26).
- Ponte J. P. (2006). *Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores*. Grupo de Investigação DIF – Didáctica e Formação. Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação. Em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3166/1/06-Ponte-RE-Bolonha.pdf>.
- Posada, J. (1999). Desafios de la Educación: La Atencion a la Persona. In Trigueiros, A. (coord). Escola do século XXI: Problemas do Desenvolvimento. Actas de Jornadas Pedagógicas (44-66). Edições: Lda, Castelo Branco.
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Padrões Cultural Editora. ISBN: 978-972-8721-76-3.
- Ramos, M. e Nunes, M. (2007). Formação contínua como processo de colaboração e mudança na escola. In Sousa, J. M. & Fino, C. N. (Org.). *A Escola Sob Suspeita* (pp. 243-253). Edições ASA Editores.

- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993) – A Análise de Necessidades na Formação de Professores. Porto: Porto editor.
- Ruivo, J. (1999). Educação do século XXI: Caminhos do Desenvolvimento. In Trigueiros, A. (coord). Escola do século XXI: Problemas do Desenvolvimento. Actas de Jornadas Pedagógicas (18-34). Edições: Lda, Castelo Branco.
- Sacristán, J. G. (1991). Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In. Nóvoa, A. (Org.). Profissão professor (pp.61-90). Porto: Porto editora
- Seixo, C. (s/d). Identidade profissional do professor. Em, <http://infor.cef.pt/56/26cilia.pdf>-consultado a 18/10/11.
- Simão, V. A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Fonte, A. M. & Almeida, T. F. (2009). Formação de Professores em Contexto Colaborativo. Um Projecto de Investigação em Curso. In. Sísifo. Revista de Ciências de Educação, 08, (pp.61-74) Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Sousa, M. J. & Fino, C. N. (Org.) . (2007). A Escola Sob Suspeita. Edições ASA.
- Sousa, M. J. (s/d). O professor e as missões (im) possíveis. O bem/mal estar dos professores. Em: [http://www3.uma.pt/jesussousa/OAP/4.OProfessoreasmissoes\(im\)possiveis.pdf](http://www3.uma.pt/jesussousa/OAP/4.OProfessoreasmissoes(im)possiveis.pdf) consultado a 17/08/11.
- Tuckman, B. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Unesco (1978). A Educação do Futuro. DTT. Livraria Bertrand, Lisboa
- Vieira, F. (1993) – Supervisão - Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores. Edições ASA.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Carta da Política Educativa de São Tomé e Príncipe

Diário da República (nº 31 de Abril de 2011) – São Tomé e Príncipe

Lei de Bases (Lei nº2/2003), Lei de Bases do Sistema Educativo

Anexos

ANEXO I – Questionários

Caro(a) Professor(a):

O presente questionário insere-se num estudo que pretendemos levar a cabo sobre a Formação e Supervisão dos Professores de São Tomé e Príncipe.

A sua colaboração é pois essencial para o sucesso desta investigação.

O questionário é anónimo. Não deve escrever o seu nome em nenhuma parte.

Todas as informações que nos prestar serão Absolutamente Confidenciais e não serão cedidas a ninguém.

Garantimos, pois, total sigilo.

Agradecemos a sua colaboração

I.

Elementos de Caracterização

Idade _____

Sexo _____

Escola (s) em que trabalha

Para além desta escola, trabalha noutra? Se sim diga qual? _____

Em quantas escolas trabalhou até agora? _____

Tempo de serviço no Ensino Primário? _____

Situação Profissional:

Quadro efectivo

Técnico adjunto/Eventual

Técnico auxiliar/Eventual

A quantos quilómetros reside da escola Primária em que trabalha? _____

Como se desloca para a escola? _____

II

Formação

10. Tem formação inicial para o ensino?

Sim ☐

Não ☐

Se respondeu sim, diga qual?

- Formação Média

- Formação Geral

12. Se respondeu não, diga que ano de escolaridade tem? _____

13. Formação Contínua

Que Ações de Formação tem frequentado desde que começou a lecionar até agora? Mencione a data e o conteúdo dessas ações, a duração e o organizador dessa ação. Se numa ação não se lembrar de um pormenor, por exemplo a data ou a duração, não deixe de escrever sobre essa ação referindo-se aos aspetos de que se lembrar. Veja o exemplo que assinalamos na 1ª linha da tabela.

Ano	Assunto/Conteúdo	Duração	Organizador
2008	Educação ambiental	3 Dias	Direção Geral do Ambiente + Departamento de Educação Ambiental

III
REUNIÕES DE PREPARAÇÃO METODOLÓGICA
(R P M)

Quinzenalmente frequenta Reuniões de Preparação Metodológica (RPM) destinadas a planificar e organizar as atividades docentes e que englobam quase sempre mais do que uma escola.

14. No atual ano letivo quantas escolas estão presentes na reunião de preparação metodológica em que participa? _____

15. Onde se realizam? _____

16. Quem coordena ou dirige essa reunião? _____

17. Qual a duração dessa reunião? _____

18. Ao longo dos anos em que tem trabalhado já tem participado em RPM em que apenas esteja presente a sua escola?

Sim. _____

Não. _____

19. As Reuniões de Preparação Metodológica que me parecem mais vantajosas são (Assinale com um X a resposta com que concorda mais):

19.1. As que se realizam com professores de mais do que uma Escola

19.2. As que se realizam entre professores de apenas uma Escola

20. Justifique a resposta que deu à pergunta anterior

—

21. O Coordenador da RPM pede que traga assuntos/dúvidas/problemas da sua prática docente para serem discutidos?

Sim ☐

Não ☐

As Vezes ☐

22. Que assuntos/ dúvidas/problemas de sua pratica docente costuma trazer a RPM?

23. Os assuntos/dúvidas/problemas que você trás são debatidos na reunião?

Nunca Poucas vezes Muitas vezes Sempre

24. Os seus colegas de reunião participam na discussão e procura de soluções para os assuntos/dúvidas/problemas que traz?

Nunca Poucas vezes Muitas vezes Sempre

25. O coordenador da reunião participa na discussão e procura de soluções para assuntos/ dúvidas/problemas que traz?

Nunca Poucas vezes Muitas vezes Sempre

26. Influência das RPM na prática docente

26.1. As RPM em que tem participado contribuem para a melhoria da sua prática docente?

Nada Pouco Nem Pouco
nem Muito Muito MUITÍSSIMO

26.2. Justifique a sua resposta.

IV

SUPERVISÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Durante o ano letivo os professores recebem visitas de observação e apoio à sua atividade docente.

27. Quantas visitas tiveram este ano letivo?

(Escreva nos respetivos quadrados o número de visitas que teve. No caso de não se lembrar com exatidão procure escrever o número aproximado)

Visitas Feitas pelo Diretor da Escola	
Visitas Feitas pelos Inspetores	
Visitas Feitas pelos Orientadores Pedagógicos	

28. INFLUÊNCIA DAS VISITAS DE SUPERVISÃO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE ENSINO.

De que modo a Supervisão (Visitas) que tem recebido o(a) tem ajudado a melhorar as Competências de Ensino abaixo descritas?

(Avalie as **16 Competências** colocando um "X" na coluna que corresponde á sua opinião. O ponto **5** da escala significa que a Supervisão tem tido uma influência **MUITÍSSIMO** positiva. O ponto **1** significa que a Supervisão não tem contribuído em **NADA** para o desenvolvimento dessas Competências.)

Nada	Pouco	Razoavelmente	Muito	Muitíssimo					
Nº	AS VISITAS RECEBIDAS TÊM-ME AJUDADO A:				1	2	3	4	5

1	Planificar as Atividades de Ensino					
2	Aprender Novas Estratégias para Planificar Atividades de Ensino.					
3	Planificar Atividades Interdisciplinares					
4	Avaliar e classificar os alunos					
5	Compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos.					
6	Saber corrigir e reforçar o desempenho dos alunos					
7	Saber prestar uma informação clara aos alunos					
8	Conhecer Formas de Organização da classe					
9	Saber Construir e usar Materiais didáticos.					
10	Prevenir e resolver problemas de indisciplina na classe					
11	Motivar os alunos para a aprendizagem					
12	Ensinar em classes compostas por alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e capacidades					
13	Melhorar o seu próprio desempenho nas atividades que ensina					
14	Relacionar-me com os pais dos alunos					
15	Trabalhar em equipa com os colegas professores					
16	Dinamizar atividades Extracurriculares					
17	Diversificar as estratégias e as situações de aprendizagem					

29. Quais as principais **dificuldades** que sente na sua **Prática Docente**?

30. Apresente algumas **propostas** e **sugestões** que podem **melhorar** o exercício da sua **função** de **professor (a)**?

Muito Obrigado pela sua colaboração

ANEXO II – Protocolo de Entrevista ao Responsável pelo Setor Metodológico

Entrevistado:	Responsável pelo Sector Metodológico (DEB)
Local de entrevista	Gabinete
Tempo de duração	Aproximadamente 45 minutos

Entrevistador – Muito boa tarde!

Entrevistado – Boa tarde! Ao seu dispor!

Entrevistador – Antes de mais, agradeço a sua disponibilidade.

Primeiro, para lhe dizer que, este trabalho de investigação, no âmbito da Supervisão e Orientação Pedagógica, tem por objetivo recolher informações acerca da formação e supervisão dos professores em S.T.P. É neste sentido que venho solicitar a sua contribuição.

Entrevistado – ... a seu dispor!

Entrevistador – Senhor Diretor, na qualidade de responsável pelo sector metodológico, como caracteriza o processo de orientação e supervisão pedagógica nos últimos anos? (2008-2011).

Entrevistado – Sem contar com a passagem anterior, eu diria que a supervisão tem sido até certo ponto bastante razoável. Unicamente é que essa supervisão é feita muitas vezes exclusivamente pelos metodólogos. Porque nesses dois grupos, metodólogos e inspetores, cada um devia ter uma atividade específica. Por vezes os metodólogos entram na área dos inspetores porque estes nem sempre vão às escolas e nem sempre supervisionam o que é necessário e em consequência, tomar certas atitudes. Enquanto que os metodólogos, a sua função específica é de apoiar técnica e metodologicamente aos professores. Muitas vezes apanham coisas no terreno (assuntos relacionados com a organização da escola) que é necessário corrigir, e aí há uma interferência no trabalho de inspetores.

Entrevistador – O Senhor Diretor pode dizer-me qual o universo dos professores no sistema?

Entrevistado – No ensino básico temos por volta de 700 professores, mas se prolongarmos para o secundário vamos para 1000 e tal professores no sistema.

Entrevistador – Todos possuem uma formação para o ensino?

Entrevistado – Não, não. Há dois anos atrás nós tínhamos apenas 40% de professores com formação, mas ultimamente com a formação em exercício feita nos distritos de Caué e Cantagalo, então reduziu-se consideravelmente o número de professores sem formação. Esperemos que no distrito de Lobata este problema venha a ser resolvido. Todavia há ainda muitos professores sem formação.

Entrevistador – Que tipo de formação os professores possuem?

Entrevistado – Até aqui têm tido uma formação que é qualificada de média, mas na realidade não se verifica isso! Isto porque os professores têm muita teoria mas não a põem prática! Constatamos isso nas visitas feitas em Lembá e Cantagalo. Em Cantagalo a prática está a faltar muito, refiro-me à prática pedagógica dos professores.

Entrevistador – Então nesse caso quais são as dificuldades que os professores sentem na sua prática docente?

Entrevistado – Dificuldades em lidar diretamente com uma turma. Essa dificuldade está também na capacidade de comunicação e expressão dos professores e na dificuldade em preparar a aula. O resultado é pouco frutífero e dessa forma não há um rendimento desejável.

Entrevistador – Essas dificuldades acentuam-se mais nos professores sem formação ou com formação?

Entrevistado – De uma forma geral está mais ou menos equilibrado. As dificuldades estão tanto naqueles com formação como nos que não possuem formação. Mas acontece o seguinte: esses que têm formação, se o estado pudesse sistematizar melhor as coisas, eles ultrapassavam rapidamente esses problemas! Enquanto aqueles que não têm formação, não têm mesmo! Não é fácil! É necessário realmente irem à escola de formação. A EFOPE está aberta, dá formação a toda gente. Como sabe não é? Ensino é algo dinâmico! Portanto há evolução, e essa evolução reflete-se muitas vezes nos professores, que podem ou não preocupar-se em evoluir.

Entrevistador - Quinzenalmente os professores reúnem-se com objetivo de planificar e organizar as atividades docentes, certo?**Entrevistado** - Sim

Entrevistador – Como estão organizadas essas reuniões

Entrevistado – Essas reuniões estão organizadas da seguinte forma:

Os diretores, os orientadores recebem as orientações do conselho técnico da DEB (Direção do Ensino Básico). Eles têm por obrigação multiplicar essas mesmas orientações nas preparações metodológicas. É claro que para ter um serviço mais consistente, então

organizam-se em pólos (grupo formado por duas, três ou quatro escolas) e juntam-se em grupo para fazerem essa preparação.

Entrevistador – Qual a posição do Sector Metodológico em relação a essas reuniões de preparação metodológica (RPM)?

Entrevistado – A nossa posição é fazer um plano e ver as escolas que mais necessitam de apoio para depois serem visitadas. Damos o nosso contributo, apoiamos realmente essas RPM sempre que possível. É claro, nós temos problemas de transportes, a carrinha que temos nesse momento só dá para carregar quatro pessoas e nem sempre está disponível! Eis a razão pela qual essa cobertura não é feita de uma forma ampla.

No ano passado podemos dizer que cumprimos noventa e tal por cento das visitas às escolas incluindo as preparações metodológicas, mas este ano a coisa foi muito mais ruim e não tivemos a possibilidade de cobrir todas as escolas.

Entrevistador – Normalmente nessas RPM estão professores de mais do que uma escola, mas em alguns casos estão presentes professores de apenas uma escola.

Para si qual destas situações lhe parece ser mais vantajosa?

Entrevistado – A mais vantajosa é efetivamente quando estão reunidos em pólos (duas, três ou quatro escolas). Uma cabeça pensa menos do que várias cabeças! Juntando-se em pólos há troca de ideias, troca de experiências, e essa troca de ideias e experiências pode trazer realmente uma preparação metodológica mais equacionada e pertinente.

Entrevistador – Nesses encontros de preparação metodológica, os professores costumam trazer dúvidas/problemas para serem debatidos no coletivo?

Entrevistado – É uma realidade. Nas preparações metodológicas em que eu realmente participo, vejo que alguns levantam dúvidas, outros não. Como sabe, há professores que são muito calados e há outros que provocam muito. Há mesmo também professores que para além da parte técnica, arranjam outros temas, o que é bom para se discutir.

Em alguns sítios como Centro Nuclear de Neves, Centro Nuclear de Ribeira Afonso, costumam preparar para além de assuntos técnicos de organização, outros temas. Convidam pessoas estranhas para desenvolverem alguns temas. Alguns desses temas se a memória não me falha, foi *A poluição*.

Entrevistador - E os colegas do coletivo participam na discussão e procura de soluções para as dúvidas levantadas?

Entrevistado – Isso realmente é! É uma troca de ideias e de experiência! Alguns mais experimentados esclarecem na medida do possível essas dúvidas. Mas também existem alguns

coletivos em que os professores não abrem a boca e fica-se sem saber se eles sabem ou não sabem ou se têm receio de alguma coisa. Mas já estamos habituados a isso. Quando são diretores muito experientes vão espicaçando essas pessoas de forma a participar nos debates e nas discussões.

Entrevistador – E as visitas? Como estão organizadas as visitas às escolas ao longo do ano?

Entrevistado – Duma forma concreta, todas as escolas estão num “croqui”. E nesse croqui são localizadas as salas, o professor que vai trabalhar, o horário, e daí no dia em que há um plano de visita, suponhamos que este mês devem visitar-se 4, 5 ou 6 escolas dum distrito. Cada metodólogo já conhece a turma que vai visitar e leva até certo ponto, um guião. Guião esse, para seguir e ver até que ponto está a turma. Vai ver a turma não só no campo pedagógico, mas também no campo organizativo, disciplinar e higiénico.

Entrevistador – Durante o ano todos os professores recebem visitas? Quantas visitas recebem?

Entrevistado – Não. É impensável! É claro, poderia ser todos. Como não há condições como por exemplo condições de transporte, talvez $\frac{3}{4}$ de professores são visitados, o resto fica sem qualquer visita. Mas no plano de visita dos metodólogos vai-se visitar os professores que o sector acha que está mais necessitado.

Os professores formados normalmente ficam sem serem visitados. Há prioridades não só em S. Tomé, mas também na Região Autónoma do Príncipe. Eis a razão que a coisa realmente é um bocado escassa.

As disponibilidades e o número dos metodólogos não satisfaz. Neste momento não. Neste momento somos cerca de nove mas mesmo assim há falta.

Entrevistador – E quais as dificuldades que sente na orientação e supervisão dos professores?

Entrevistado – As dificuldades que nós sentimos aqui até certo ponto, são a atualização dos metodólogos. E essa formação veio. Há coisa de 3 ou 4 meses os metodólogos tiveram uma formação que durou três meses e que os levou a estarem mais confiantes.

Entrevistador – Acha que essa formação é suficiente?

Entrevistado – Acho que não! É preciso de tempos em tempos fazerem-se formações, atualizar os professores porque o mundo nesse momento é um mundo de computador, o mundo de internet e a pessoa não pode estar fechada na sua concha! Tem que se abrir, conhecer, ter mais experiências.

Entrevistador – O senhor Diretor tem algumas propostas ou sugestões que podem contribuir para a melhoria da prática docente?

Entrevistado – Sim. Quanto a mim, os professores de tempos em tempos, digamos no final de cada ano devem ter uma reciclagem, uma ação de formação para atualização dos professores em várias áreas. Tanto na área pedagógica como na área científica para que possam cumprir melhor com as suas obrigações. Está claro que há professores teimosos. Há professores que até aqui, detestam elaborar plano de aula, não por não saberem, alegam que basta ter materiais, caderno diário, papel, essas coisas... eis a razão pelo que acho que... por outro lado temos que ver uma coisa. Tem que haver um pouco de exigência, assim livremente as pessoas não vão.

Isso é só para recordar que no meu tempo, quando comecei a trabalhar, eu era formado, naquela altura só tinha 8ª classe, e no fim do ano era obrigado a dar 50%, de positivas e se não desse iria para fora. Hoje em dia os professores são formados, têm certas possibilidades, têm metodólogos e inspetores. Naquele tempo não havia! Era trabalhar só!

Por isso acho por conseguinte que deve haver aqui um bocado de exigência. Essa qualificação de professores que não existe, é também uma parte negativa do sistema. O sistema tem que ser adequado, melhor equacionar as coisas de forma que cada pessoa saiba o que fazer, o que não fazer, a sua obrigação...

Entrevistador – No âmbito da reforma. Qual a sua opinião sobre a reforma curricular que está sendo implementada da 1ª à 6ª classe?

Entrevistado – Daqui ao fim do ano termina a reforma. Isso quer dizer que a reforma está feita! Mas essa reforma não começou como é devido! Porque vendo bem as coisas, o ministério colocou a carroça à frente dos bois. A meu ver, primeiramente deveria haver uma formação geral para os professores. Isso não houve. Iniciou-se a reforma e começou-se a fazer pequenos fóruns daqui e dali. Por fim vamos ver no terreno, um grande vazio, especialmente no 2º nível.

No 2º nível propuseram pessoas que só estão habituadas a dar 1 disciplina, propuseram 2 disciplinas, pois há quem não está habituada a essas 2 disciplinas, então não pode haver um rendimento desejado.

Portanto, é isso o grande mal da reforma. Mas isso já não vai acontecer com a “escola+” que começou por formar os professores para depois...

Entrevistador – Esta reforma implica uma nova estrutura curricular das áreas. Considera que o processo de orientação e supervisão tem de ser ajustado ou modificado?

Entrevistado – Eu creio que sim! Porque se o 2º nível vai pertencer o ensino básico e no 2º nível vamos encontrar várias áreas incluindo a disciplina de francês, ensinos sociais, logo os supervisores não podem ficar alheios a essas disciplinas. Realmente têm que estar a altura de darem resposta a essas disciplinas.

Entrevistador – Então nesse caso deve haver uma mudança não é? Que mudanças concretas têm de ser feitas?

Entrevistado – Recrutar pessoas com esse conhecimento ou dar formação a esses metodólogos que irão seguir essa supervisão. Isto é imprescindível. É preciso realmente apertar esses pontos. Porque se o supervisor não estiver à altura de um bocadinho mais do professor, então ele está ultrapassado!

Entrevistador – Então considera que a falta de formação é um dos entraves da reforma? Como se tem estado a resolver essa carência?

Entrevistado - Quanto a mim é! Realmente deveria haver uma formação um tanto quanto sólida para arrancarmos na reforma. Isso é a minha apreciação! Tapando furos. Vai-se dando jeito aqui, acolá... Esperemos que para o ano o ministério possa pensar em coisas diferentes. Tornando mais operacional a função de cada um, tanto dos supervisores como dos professores.

Entrevistador – Que dificuldades de orientação e supervisão se colocam quanto a avaliação dos professores?

Entrevistado – Quanto a este ponto não há ainda uma estrutura perfeita. Fazer uma visita de observação, quem irá avaliar, como colher informações para a avaliação.

O sector metodológico tem uma ficha, mas essa ficha talvez não seja suficiente. Porque, pois como já vimos, a orientação do sector metodológico muitas vezes é feita... num ano o professor é visitado apenas uma vez. Portanto é necessário um conjunto de outros elementos, como os coordenadores e diretores também, a sua cota parte nessa observação, inteirarem-se também nessa qualificação. A ficha dos metodólogos determina isso, porque pode um metodólogo verificar e observar um professor hoje, e o professor pode não estar realmente nos seus dias! E até a sua atividade letiva não ser das melhores, mas com a observação constante dos diretores e coordenadores a coisa torna mais consciente, mais justa.

Entrevistador - Os professores são avaliados através dessa ficha que os metodólogos utilizam nas visitas de observação?

Entrevistado - Até então não há uma avaliação. Por enquanto é apenas uma observação. Existe uma ficha de avaliação, mas essa ficha é apenas para tomar contacto e ter

mais ou menos a noção do que se está a passar no terreno. Ver que professor está a trabalhar, que professor não está a trabalhar. Quem está a seguir as orientações emanadas tanto do ministério como da DEB, mas um controlo com característica avaliativo, isto ainda não se faz sentir, aqui nenhum professor ainda é avaliado. Toda gente trabalha, toda gente tem emprego todos os anos e, toda gente trabalha e não há uma avaliação patente.

Entrevistador - O Senhor Diretor acha que devia haver uma avaliação dos professores?

Entrevistado - Sim. Acho que devia haver realmente uma avaliação, porque todo trabalho deve ser avaliado. No âmbito da educação todo trabalho deve ser avaliado, não só dos professores mas também para dos metodólogos e até mesmo do Ministro! Para se ver o que é que ele fez e tem feito em prol da educação, o que é que os diretores têm feito nas escolas... Muitas escolas são abandonadas devido a falta de atitudes dos diretores e coordenadores das mesmas. Esses nem sempre cumprem com as suas obrigações, eis a razão! Quanto aos metodólogos, estão distribuídos por áreas disciplinares. Uns responsabilizam-se pelas áreas de Línguas (Português e Francês) Outros pelas Ciências e outros pela área das Expressões (Exp. Musical, Motora Plástica e Dramática). Por isso deveria haver um controlo ou seja, algo de observação de modo a averiguar-se se de facto há evolução dos professores ou não, e através disso dar uma classificação. Deve haver uma classificação geral pra toda gente ou seja todos os funcionários da educação. Eu defendo isso embora sendo metodólogo e com caminho para casa, eu já estou meio reformado, contudo defendo o seguinte: tudo deve ter uma classificação, uma avaliação. Por exemplo uma cozinheira quando prepara uma comida, põe os ingredientes necessários, no fim ela prova para ver se está tudo bem! Caso não esteja como ela desejava, para próxima já sabe se deve acrescentar ou diminuir os ingredientes. Isso para dizer que no fim do ano letivo deve-se fazer uma avaliação de forma a melhorar as coisas no ano seguinte.

Porquê que fazemos um plano? Fazemos um plano de aula, traçamos os objetivos que queremos atingir e no fim fazemos uma avaliação para ver se foram atingidos os objetivos ou não e se for o caso podemos reformular o plano. Por conseguinte, acho que a avaliação é imprescindível em qualquer sistema!

Entrevistador – Obrigado pela sua colaboração, desejo resto de um bom dia para si e continuação de bom trabalho.

Entrevistado – Obrigado, tenha sucesso!

Entrevistador - Obrigada

