

XXI.º COLÓQUIO

EDUCAÇÃO, ECONOMIA E TERRITÓRIO

~ O papel da educação no desenvolvimento



FICHA TÉCNICA | FICHE TECHNIQUE

TÍTULO | TITRE

Educação, Economia e Território - O papel da educação
no desenvolvimento. Atas do XXI Colóquio da
Secção Portuguesa da AFIRSE

ISBN

978-989-8272-19-5

Estrela, T. *et al* (2014). Educação, Economia e Território - O
papel da educação no desenvolvimento. Atas do XXI
Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Lisboa:
EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.

CONCEÇÃO, COMPOSIÇÃO E GRAFISMO
CONCEPTION, COMPOSITION ET GRAPHISME

Patrícia Figueiredo
Miriam Cordeiro



NOTA DE APRESENTAÇÃO

Educadores, investigadores, economistas, sociólogos, políticos e demais cientistas sociais reconhecem o papel da educação no progresso social, na criação da riqueza, na coesão e justiça sociais, na equidade. Este papel encontra-se indelevelmente ligado aos ambientes histórico, social e económico de cada contexto local, nacional, transnacional.

Sendo a educação uma fonte de riqueza pelas qualificações e oportunidades que produz, esta riqueza constitui-se como indispensável ao seu próprio desenvolvimento, distribuição e consumo justo. Aliás, o papel da educação nas sociedades exige a sua produção em qualidade mesmo em situações de crise económica, pois uma coletividade não pode perder, para os tempos futuros, gerações qualificadas em consequência de uma qualquer crise. Há, assim, uma relação inevitável entre a educação e a economia, laço que se ajusta em cada momento e realidade social. Missão, objectivos e professores, ciclos e currículos, projetos e gestão, distribuição e financiamento são financiados e fortemente regulados pelos contextos local, nacional e transnacional.

Por outro lado, o desenvolvimento é hoje considerado como uma construção largamente local. Estamos num tempo em que o “local” emerge como locus essencial de produção de muitas políticas sectoriais e em que as comunidades são chamadas e incentivadas a prosseguirem projetos próprios, visando o desenvolvimento social e humano. Ora, a educação tem um papel principal nesse processo, fazendo sentido falar-se de políticas educativas locais e de projeto educativo local.

Este colóquio de 2014 confrontou-se, portanto, com a problemática da economia do desenvolvimento e a sua relação com a educação, incluindo as questões associadas ao respectivo financiamento. Por outro lado, reconhecendo-se a importância dos territórios e das comunidades na produção das políticas públicas, o colóquio dedicou uma atenção especial às políticas educativas de base territorial, associando-as à promoção do desenvolvimento social e humano.

O programa incluiu três conferências e quatro mesas redondas dedicadas a estes temas, para além de um conjunto de ateliers onde os mesmos foram tratados pelos muitos participantes do colóquio, nacionais e estrangeiros. Sistematizando a organização temática de conferências, mesas redondas e ateliers, o debate fez-se em função de cinco eixos, que não foram, todavia, exclusivos, dado que dificilmente se pode cercear ou limitar o pensamento. Os cinco eixos foram os seguintes:

A – EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

- . Investimento e formação para o desenvolvimento
- . Projeto educativo local
- . Associações de desenvolvimento local e formação profissional

B – POLÍTICAS LOCAIS DE EDUCAÇÃO

- . Projetos educativos de escola
- . Formação local (professores, formadores, auxiliares, técnicos, autarcas)
- . Programas e projetos autárquicos de educação e formação

C – ECONOMIA E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

- . O público e o privado em educação
- . Financiamento da educação e equidade
- . Autarquias locais e financiamento da educação

D – GESTÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

- . Gestão curricular





- . Gestão de projetos de escola
- . Gestão financeira da escola

E – POLÍTICAS CURRICULARES E DE FORMAÇÃO

- . Currículo e desenvolvimento
- . Formação de professores e de formadores
- . Currículo de escola

As três conferências estiveram a cargo de José António Pereirinha, professor catedrático do Instituto Superior de Economia e Gestão (mesa presidida por Belmiro Cabrito, professor da Universidade Lisboa), sobre a problemática da educação para o desenvolvimento; de Alain Bouvier, professor emérito das Universidades de Poitiers (França) e Sherbrooke (Canadá) (mesa presidida por Louis Marmoz, professor da Universidade Versailles Saint Quentin-en-Yvelines), sobre questões ligadas à regulação local das políticas educativas e à governança do sistema educativo; e de João Barroso, professor catedrático da Universidade Lisboa (mesa presidida por Marilene de Freitas, professora da Universidade Federal do Amazonas – Brasil), sobre os contextos e as perspectivas da intervenção do “local” na produção de políticas educativas.

Como dito atrás, quatro mesas redondas tiveram lugar: a primeira, coordenada por Fernando Sabirón-Sierra, professor da Universidade de Saragoça – Espanha, sobre “Movimentos sociais e dinâmicas locais”, na qual entrevistaram Fernando Ilídio Ferreira (professor da Universidade do Minho) e José Wellington de Aragão (professor da Universidade Federal da Bahia – Brasil); a segunda, coordenada por Belmiro Cabrito, professor da Universidade de Lisboa, sobre “Economia e financiamento da educação”, na qual entrevistaram Luisa Cerdeira (professora da Universidade de Lisboa) e Vera Chaves (professora da Universidade Federal do Pará – Brasil); a terceira, coordenada por João Pinhal, professor da Universidade de Lisboa, sobre “Políticas educativas locais”, na qual entrevistaram António Neto-Mendes (professor da Universidade de Aveiro), António Rochette (professor da Universidade de Coimbra) e Frédérique Lerbet-Sereni (Universidade de Adour – França e adjunta do maire de Pau); a quarta, coordenada por Lise Bessette, professora da Universidade do Québec em Montréal (UQAM) – Canadá, sobre “Desenvolvimento e educação”, na qual entrevistaram Sónia Fonseca (professora da Universidade Estadual de Santa Cruz – Brasil), Alain Kokosowski (professor da Universidade de Versailles Saint Quentin-en-Yvelines) e Tomás Patrocínio (Professor da Universidade de Lisboa).

A apresentação e discussão de comunicações foram repartidas por 56 ateliers, organizados segundo os eixos temáticos do colóquio já referidos atrás. Foram apresentadas ao colóquio 204 comunicações.

Estas actas reúnem todos os textos apresentados e que foram disponibilizados para publicação. Desejamos com elas dar sequência e disseminar o processo de discussão que teve lugar durante o colóquio, permitindo o conhecimento alargado da riqueza das intervenções realizadas.

Desejamos agradecer a todas as pessoas e entidades que, de algum modo, nos ajudaram a realizar este evento, em particular ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que acolhe esta iniciativa, designadamente aos seus dirigentes e ao seu pessoal.

Este foi o XXI Colóquio organizado pela secção portuguesa da AFIRSE, Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education, sempre em colaboração com o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa ou com a sua antecessora, a extinta Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e, desde há alguns anos, também em colaboração com a editora EDUCA. Mas este foi também o primeiro que se realizou já sob a égide da novíssima AFIRSE Portugal, acabada de criar poucos dias antes da realização do colóquio.





A AFIRSE Portugal é uma associação portuguesa de direito privado que sucede, assim, à secção portuguesa da AFIRSE internacional. Com a sua criação pretendeu-se atribuir personalidade jurídica à entidade a quem vai caber dar continuidade ao excecional legado dos Professores Doutores **Albano Estrela e Maria Teresa Estrela**, fundadores da secção portuguesa da AFIRSE e seus dinamizadores de sempre, em particular no que respeita à promoção e à divulgação da investigação em educação.

PRÉSENTATION

Éducateurs, chercheurs, économistes, sociologues et politiques et experts d'autres sciences sociales reconnaissent le rôle de l'éducation dans le progrès social, la création de la richesse, la cohésion sociale, la justice et l'équité, rôle qui est intrinsèquement lié à l'environnement historique, social et économique de chaque contexte local, national et transnational.

Étant donné que l'éducation est une source de richesse par les compétences et les possibilités qu'elle produit, cette richesse est aussi essentielle à son propre développement, à sa distribution et à sa consommation équitable. D'ailleurs, le rôle de l'éducation dans la société exige cette production en termes de qualité même dans des situations de crise économique car une collectivité ne peut compromettre les temps futurs, en perdant des générations qualifiées en conséquence de n'importe quelle crise. Il y a donc une relation inévitable entre l'éducation et l'économie, qui s'adapte à chaque moment de la réalité sociale. Mission, objectifs et enseignants, cycles et curricula, projets et management, distribution et financement sont fortement influencés et régulés par les contextes locaux, nationaux et transnationaux.

D'autre part, puisque le développement est maintenant considéré comme une construction largement locale, les communautés sont appelées à y intervenir et encouragées à poursuivre leurs propres projets, en vue du développement social et humain. Or, l'éducation a un rôle primordial dans ce processus, ce qui nous permet de parler de projet et de politiques éducatives locales.

Le colloque de 2014 a donc mis en discussion la problématique de l'économie du développement et sa relation avec l'éducation, en y incluant les questions concernant le financement. En reconnaissant l'importance des territoires et des communautés dans la production de politiques publiques, le colloque a dédié une attention spéciale aux politiques éducatives à base territoriale, en les associant à la promotion du développement social et humain.

Le programme de ce colloque a inclus trois conférences et quatre tables rondes dédiées à ces thèmes et un ensemble d'ateliers où les thèmes ont été traités par les participants nationaux et étrangers. Pour l'organisation du colloque, on a créé cinq axes thématiques, qui n'ont pas été considérés mutuellement exclusifs parce qu'il paraissait trop difficile de borner la pensée en la matière. Les cinq axes ont été les suivants :

A – ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT

- . Investissement et formation au développement
- . Projet éducatif local
- . Associations de développement local et formation professionnelle





B – POLITIQUES LOCALES D'ÉDUCATION

- . Projets d'établissements
- . Formation locale (enseignants, formateurs, personnels non-enseignants, techniciens, élus)
- . Programmes et projets locaux d'éducation et de formation

C - ÉCONOMIE ET FINANCEMENT

- . Enseignement public et privé en éducation
- . Financement de l'éducation et équité
- . Collectivités locales et financement de l'éducation

D – GESTION DES ORGANISATIONS ÉDUCATIVES

- . Gestion curriculaire
- . Gestion des projets d'établissement
- . Gestion financière de l'établissement scolaire

E – POLITIQUES CURRICULAIRES ET DE FORMATION

- . Curriculum et développement
- . Formation des enseignants et des formateurs
- . Curriculum de l'établissement

Les trois conférences ont été à charge de : José António Pereirinha, professeur de l' *Instituto Superior de Economia e Gestão* de l'Universidade de Lisboa (table présidée par Belmiro Cabrito, professeur de l'*Universidade de Lisboa*), sur la problématique de l'éducation au développement ; Alain Bouvier, professeur des Universités de Poitiers – France – et de Sherbrooke – Canada – (table présidée par Louis Marmoz, professeur de l'Université de Versailles Saint Quentin-en-Yvelines), sur la régulation locale des politiques éducatives et la gouvernance du système éducatif ; et de João Barroso, professeur de l'*Universidade de Lisboa* (table présidée par Marilene de Freitas, professeur de l'*Universidade Federal do Amazonas* – Brésil), sur les contextes et les perspectives de l'intervention du « local » dans la production de politiques éducatives.

Comme on a évoqué auparavant, ont été réalisées quatre tables rondes : la première, coordonnée par Fernando Sabirón-Sierra, professeur de l'*Universidad de Zaragoza* – Espagne, sur « Mouvements sociaux et dynamiques locales », avec la participation de Fernando Ilídio Ferreira (professeur de l'*Universidade do Minho* – Portugal) et José Wellington de Aragão (professeur de l'*Universidade Federal da Bahia* – Brésil) ; la deuxième, coordonnée par Belmiro Cabrito, professeur de l'*Universidade de Lisboa*, sur « Économie et financement de l'éducation », avec la participation de Luísa Cerdeira (professeur de l'*Universidade de Lisboa* – Portugal) et Vera Chaves (professeur de l'*Universidade Federal do Pará* – Brésil) ; la troisième, coordonnée par João Pinhal (professeur de l'*Universidade de Lisboa* – Portugal) sur « Politiques éducatives locales », avec la participation de António Neto-Mendes (professeur de l'*Universidade de Aveiro* – Portugal), António Rochette (professeur de l'*Universidade de Coimbra* – Portugal) et Frédérique Lerbet-Sereni (professeur de l'Université d'Adour – France – et adjointe du maire de la ville de Pau) ; la quatrième, coordonnée par Lise Bessette, professeur de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) – Canada, sur « Développement et éducation », avec la participation de Sónia Fonseca (professeur de l'*Universidade Estadual de Santa Cruz* – Brésil), Alain Kokosowski (professeur de l'Université de Versailles Saint Quentin-en-Yvelines - France) et Tomás Patrocínio (Professeur de l'*Universidade de Lisboa* – Portugal).





La présentation et discussion des communications ont été réparties pour 56 ateliers, organisés en fonction des axes thématiques du colloque. Le total de communications présentées a été de 204.

Ces actes réunissent tous les textes présentés et mis à disposition pour l'édition. Par leur publication, on désire continuer le processus de discussion du colloque et permettre une connaissance élargie de la richesse des interventions réalisées.

Nous voulons remercier toutes les personnes et entités qui nous ont aidé à réaliser cet événement, en particulier l'*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*, qui accueille cette initiative, notamment ses dirigeants et fonctionnaires.

Il s'agit du XXI^e colloque organisé par la section portugaise de l'AFIRSE, Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation, toujours en collaboration avec l'*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa* ou avec l'ancienne *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação*, et depuis quelques années avec la collaboration aussi de l'éditeur EDUCA. Mais il s'agit aussi du premier colloque tenu sous l'égide de la nouvelle AFIRSE Portugal, créée peu de jours avant cet événement scientifique.

L'AFIRSE Portugal est une association portugaise de droit privé qui remplace ainsi la section portugaise de l'AFIRSE internationale. Par sa création, on a voulu attribuer personnalité juridique à l'entité qui devra poursuivre le legs exceptionnel des professeurs **Albano Estrela** et **Maria Teresa Estrela**, les fondateurs de la section portugaise de l'AFIRSE et ses promoteurs de toujours, en particulier en ce qui concerne la recherche en éducation.





A SUPERVISÃO NO DESENVOLVIMENTO DA QUALIDADE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: O EXEMPLO DE UM PROJETO EM S. TOMÉ E PRÍNCIPE

LA SUPERVISION DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA QUALITE DE PRATIQUES EDUCATIVES. L'EXEMPLE D'UN PROJET A SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

ID67

Bleizy Costa

Ministério da Educação Cultura e Formação de S. Tomé e Príncipe, blaisevera_cruz@hotmail.com

Leonor Santos

Universidade Aberta³¹⁶, mleonor.santos@ese.ipsantarem.pt /

Madalena Teixeira

Universidade de Lisboa³¹⁷, madalena.dt@gmail.com

RESUMO:

Em São Tomé e Príncipe, está a ser desenvolvido o Projeto *Reforço Institucional e Qualitativo do Ensino Básico*, apoiado pela Fundação C. Gulbenkian e desenvolvido em parceria com uma equipa de consultores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Este Projeto, entre outras finalidades, visa promover uma maior qualidade das práticas educativas, apoiando a formação dos docentes que trabalham neste nível de ensino. Neste contexto, o apoio ao desenvolvimento da supervisão de professores revela-se uma prioridade, estando a ser construídos documentos que pretendem contribuir para a fundamentação de práticas supervisivas.

No âmbito deste estudo, estão a ser recolhidos testemunhos, por amostragem, através de inquéritos, acerca das perceções e de experiências de supervisão vivenciadas por professores e formadores em diferentes contextos educativos do país.

Nesta comunicação explicitar-se-á o Projeto, respetivos objetivos, áreas de intervenção e metodologia de trabalho. Relativamente à área da supervisão, esta apresentação centrar-se-á na análise dos dados recolhidos, por inquérito. Sublinha-se que apesar de o estudo ainda estar em curso, os resultados apontam para um escasso conhecimento sobre o conceito de supervisão e os diferentes processos que lhe são inerentes, verificando-se, em nosso entender, situações de equívoco entre supervisão e inspeção.

PALAVRAS-CHAVE:

São Tomé e Príncipe; supervisão; formação de professores.

³¹⁶ Escola Superior de Educação de Santarém & Centro de Estudos Anglisticos

³¹⁷ *Reforço Institucional e Qualitativo do Ensino Básico*, projeto do Ministério da Educação e Cultura de S. Tomé e Príncipe apoiado pela Fundação C. Gulbenkian, desenvolvido em parceria com uma equipa de consultores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (Coordenada por Maria João Cardona).





RESUME:

À S. Tomé e Príncipe, on développe un Projet *Renforcement Institutionnel et de la Qualité de l'Éducation Basique*, soutenu par la Fondation C. Gulbenkian et développé en partenariat avec une équipe de consultants de l'Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Ce Projet, d'entre autres finalités, vise à promouvoir une plus grande qualité des pratiques éducatives, en soutenant la formation des enseignants qui travaillent à ce niveau d'enseignement. Dans ce contexte, l'aide au développement de la supervision d'enseignants se révèle une priorité. On est en train de construire des documents pour contribuer à la sustentation des pratiques supervisées.

Dans le cadre de cette étude sont recueillies témoignages, par échantillonnage, à travers des enquêtes, concernant les perceptions et les expériences de supervision vécues par des enseignants et des formateurs dans de différents contextes éducatifs du pays.

Dans cette communication s'explicitera le Projet, ses objectifs, secteurs d'intervention et méthodologie de travail. À l'égard du secteur de la supervision, cette présentation se centrera dans l'analyse des données rassemblées, par enquête.

On souligne que malgré le fait de l'étude être encore en cours, les résultats indiquent une insuffisante connaissance sur le concept de supervision et les différents processus qui lui sont inhérents, en se vérifiant, à notre vis, situations d'équivoque entre supervision et inspection.

MOTS-CLÉS:

São Tomé e Príncipe, Supervision, Formation des Enseignants.

Introdução

No âmbito do Projeto *RIQUEB*³¹⁸, tem-se vindo a trabalhar no sentido de produzir material de apoio à formação de supervisores em São Tomé e Príncipe (STP)³¹⁹, tanto para os contextos da formação inicial, como para os contextos de formação contínua (em serviço ou de complemento de formação), e mesmo para o acompanhamento dos profissionais no terreno, ainda que não em processo formal de formação.

De facto, num país onde uma grande percentagem dos docentes que estão, atualmente, no sistema de ensino, tiveram muito pouca formação específica, a supervisão assume-se como um instrumento fundamental de monitorização e, se bem conseguida, pode constituir-se como uma peça-chave no reforço da qualidade do ensino.

Foi, aliás, o reconhecimento destes factos, bem como o desejo de melhoria das aprendizagens dos alunos (em particular da 1ª à 6ª classes, na sequência da Reforma do Ensino Básico iniciada há alguns anos), que levou o Ministério da Educação santomense a solicitar que o Projeto contemplasse esta temática, no quadro não só da

³¹⁸ Equipas participantes na área do trabalho de Supervisão:

Equipa do Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe: Armanda Cunha (Diretora da EFOPE- Escola de Formação de Professores e Educadores); Ana Maria Branco (EFOPE); Bleyze Costa (DPIE - Departamento de Planeamento e Inovação da Educação); Anastácio Quintas (DEB); Tibúrcia Major (EFOPE); Adriana Neto (IGE - Inspeção Geral da Educação); Mirabel Ribeiro (Diretora do DPIE); Armanda Cunha (EFOPE).

Equipa da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém:

Leonor Santos; Madalena Teixeira; Susana Colaço; Isabel Piscalho.

³¹⁹ Escola de Formação de Professores e Educadores.





preparação de materiais, mas também de apoio à construção de um sistema de formação contínua de professores que ajude a colmatar as fragilidades atualmente detetadas.

Assim, no presente trabalho propomo-nos dar conta de uma parte do trabalho desenvolvido em conjunto com os profissionais santomenses no sentido de conhecer a visão/ percepção sobre o papel do supervisor em S. Tomé e Príncipe como uma ferramenta essencial no processo de organização do ensino. Através de inquéritos por questionário e entrevista e da observação do trabalho realizado nas escolas, e estabelecendo um paralelo entre os princípios que constam nas legislações e a realidade dos professores estagiários e dos professores em exercício e em complemento de formação, procuramos fundamentos para a construção de materiais de apoio à formação em supervisão (cujo conteúdo também apresentaremos), de modo a que estes correspondam às reais necessidades do contexto.

O foco da análise deste trabalho foi delimitado partindo das seguintes questões:

- a) Como é vista a função de supervisor pelos supervisionados?
- b) Como é vista a função de supervisor pelos próprios profissionais que exercem o papel de supervisão?
- c) A legislação santomense define a função do supervisor nas escolas?
- d) Qual é o papel que o supervisor deve desempenhar para a melhoria da qualidade da educação?
- e) Quais são os aspetos que os profissionais santomense consideram relevantes na organização do conhecimento sobre a prática supervisiva?
- f) Quais são os desafios enfrentados pelo supervisor e pelo supervisionado na realização de seu trabalho no dia a dia?

O desenvolvimento do trabalho estará centrado na função, ação e perfil do supervisor, na verificação de como este profissional pode tornar-se um parceiro no processo educativo, assumindo o papel de articulador pedagógico que possibilitará as possíveis e necessárias mudanças no cenário educativo santomense.

1. A Supervisão no quadro do Projeto RIQUEB

Respondendo ao desejo do Ministério da Educação de atingir bons resultados na aprendizagem dos alunos santomenses, o que requer, por parte dos vários níveis do sistema educativo, um processo eficiente de planeamento, avaliação e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores, no quadro do projeto RIQUEB o apoio ao desenvolvimento da supervisão de professores revela-se uma prioridade. Por isso, a linha de trabalho da Supervisão assume como seu objetivo geral formar e capacitar supervisores, procurando, em termos mais específicos, dotar os participantes de suportes técnicos e específicos no âmbito do apoio e orientação dos professores.

Para tal é, porém, imperativo conhecer a realidade de STP e, cruzando-a com o conhecimento já produzido pela investigação internacional em torno da temática da supervisão, construir em conjunto com os profissionais do país um perfil de supervisor adequado ao contexto e às necessidades.

De facto, equívocos podem surgir (e surgem, muitas vezes), desde logo a partir do uso das palavras “supervisor” ou “supervisão”, uma vez que estes não são termos de significado único e universalmente partilhado. Tal situação é ainda mais complexa conquanto considerarmos que, em STP, a designação de “supervisor” não é vulgarmente utilizada, tendo-se até revelado desconhecida de muitos professores atualmente em formação.

Na verdade, o conceito de supervisão não é novo nem isento de controvérsias geradas pela própria sociedade no qual foi criado. Por esta razão, quando se pensava na palavra *supervisão*, de imediato nos vinha “à ideia” alguém





hierarquicamente superior, que sabia mais do que nós e que vinha verificar a execução de determinada tarefa ou trabalho. Ou seja, associado ao conceito de *supervisão* estava também o de inspeção.

Todavia, a definição do termo *supervisão* revelou-se complexa e polissémica, dependendo da natureza social, cultural, filosófica e política com que era utilizada. De facto, se tivermos em conta a opinião do psicólogo Edgar Stones (1984), verificamos que *supervisão* pode ser encarada como:

- i) uma visão aprofundada acerca de um certo assunto;
- ii) uma visão do que pode acontecer, isto é, uma antevisão;
- iii) uma visão do que poderia acontecer e não aconteceu;
- iv) uma visão do que aconteceu, de como conseguir que determinada coisa não aconteça ou de conseguir que determinada coisa aconteça.

A função supervisora remete, pois, atualmente, para um conceito mais amplo. A palavra “supervisor” significa aquele que possui uma visão geral, que vê além e articula ações com o coletivo da escola. Supervisor é “o que procura a “visão sobre”, no interesse da função coordenadora e articuladora de ações é também quem estimula oportunidades de discussão coletiva, crítica e contextualizada do trabalho” (Rangel, 2008, p. 147).

Propomos, por isso, para o contexto santomense, a pertinência de uma supervisão que *“tem por função a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento da escola. Já não se ocupa só dos professores em formação inicial, mas de toda a escola e de todos os que, na escola, realizam o trabalho de ensinar, estudar ou apoiar a função educativa”* (Alarcão, 2009, p.119).

1.1 A função de supervisor em S. Tomé e Príncipe

Em STP, como dissemos, a designação de “supervisor” não é a mais usada e chega a ser desconhecida dos atores no terreno, pelo facto de a supervisão ser geralmente feita, em contexto de formação, pelos “professores” (da EFOPE³²⁰) e pelos “cooperantes” (professores das escolas) e, no contexto de trabalho, preferencialmente pelos “metodólogos” (mas com referências também aos “inspetores” e “diretores” das escolas). Esta relativa indefinição ou confusão de papéis quanto a quem exerce funções de supervisão, sobretudo no quadro dos professores em exercício, fica inclusivamente patente nos documentos que regulam a ação destes técnicos, nomeadamente metodólogos e inspetores, nos quais a supervisão surge como função, mas sem que fique claro quais as diferenças ou especificidades da função de cada um, o que gera, no terreno, alguns equívocos.

Neste quadro, a atribuição do cargo de **supervisor** tem sido feita de acordo com critérios variáveis sem que, de forma generalizada, haja uma preparação prévia para o desempenho da função. Admite-se, no entanto, que para desempenhar com eficácia essa função no atual contexto, o supervisor necessita de formação adequada, domínio que até hoje nunca foi realizado apesar de se reconhecer a pertinência da sua intervenção no processo de ensino-aprendizagem.

Com efeito, o supervisor não é o único fator de que dependem o fenómeno e o sucesso educativos, mas, sem ele, o processo de ensino-aprendizagem fica bastante fragilizado, sobretudo num contexto onde a formação de professores está também ainda a dar os primeiros passos no sentido de uma maior preparação e qualificação destes profissionais.

³²⁰ Escola Superior de Educação





Acreditamos que sem um corpo de supervisores devidamente formado muito dificilmente se poderá levar a cabo com êxito as reformas educativas que se virem a sentir necessárias, e dificilmente se fará um diagnóstico correto das necessidades dessa reforma.

Esta constatação não invalida, porém, que se reconheça que os supervisores (independentemente da designação e/ou acumulação de funções que assumam) têm vindo a dar uma contribuição muito importante ao nível do ensino básico de STP, no que toca ao apoio e orientação dos professores no terreno no contexto atual do país. Contudo, e não obstante os titulares de funções supervisivas possuírem, na sua maioria, uma vasta experiência como docentes, há conhecimento específico do domínio de supervisão que a investigação tem vindo a demonstrar ser essencial para um exercício eficaz e eficiente desta função. De facto, como afirma Nóvoa (*in* MECF, S/d): “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”.

1.2 A metodologia do Projeto

No contexto do projeto, estão a ser recolhidos testemunhos, através de inquérito por questionário e entrevista coletiva de tipo *focus group*, acerca das perceções e das experiências de supervisão vivenciadas por professores e formadores em diferentes contextos educativos de STP. Estão, também, a ser desenvolvidos pelas equipas envolvidas guias de apoio à formação de supervisores para os contextos de formação inicial e formação contínua.

Os trabalhos têm-se, pois, desenvolvido em diversas etapas, que incluíram, até agora:

- a) a realização de várias reuniões presenciais em STP entre ambas as equipas (ESES e equipa santomense), as quais serviram para: (i) tomar contacto com as realidades do país (e, em específico, da EFOPE); (ii) refletir sobre a estrutura dos documentos a construir; (iii) recolher subsídios documentais que regem o sistema educativo de STP;
- b) a visita a escolas e a participação nas reuniões quinzenais de planificação, como forma de interagir diretamente com professores de diferentes localidades e realidades regionais, recolhendo as suas opiniões, sugestões, dificuldades;
- c) a elaboração e aplicação de questionários (a metodólogos, inspetores, psicólogos, professores do ensino básico, professores do ensino superior);
- d) a realização de entrevistas.

Neste momento, procedeu-se já a uma análise dos dados recolhidos no terreno (da qual daremos conta no ponto 2) e esboçou-se já uma versão provisória dos documentos de apoio à formação de supervisores, os quais serão de seguida testados em ações de formação-piloto.

2. Desbravando terreno: vozes de supervisores e supervisionados

O primeiro passo na coleta de dados no terreno foi a realização de questionários acerca das perceções e de experiências de supervisão vivenciadas por professores e formadores em diferentes contextos educativos do país. Por amostragem aleatória, estes inquéritos foram passados a diferentes profissionais no terreno, tendo sido obtidas respostas de 4 metodólogos, 3 inspetores, 1 psicólogo, 13 professores do ensino básico e 2 professores do ensino superior.

Este processo revelou-se algo desapontante na medida em que, em algumas situações, foi perceptível que não houve grande investimento por parte dos respondentes, nomeadamente nas questões abertas (que foram assim construídas





precisamente para permitirem a recolha de testemunhos). Noutros casos também se percebe que, tendo respondido que não exercem/exerceram funções de supervisão, os inquiridos terão presumido que o resto do questionário não se lhes destinava (o que poderia não ser o caso, dado que se inquiria também sobre eventuais experiências em que tenham sido supervisionados). Os constrangimentos que advieram do momento de aplicação dos questionários (coincidente com o final do ano letivo) poderão também ter dificultado a adesão por parte dos respondentes.

No entanto, e ainda que escassos, os resultados obtidos indicavam falta de conhecimento sobre o que deve representar a supervisão e os diferentes processos que lhe são inerentes.

Por tudo isto, decidiu-se, num segundo momento, pela realização de entrevistas coletivas, de tipo *focus group*, usando como base as questões abertas do questionário e procurando confirmar as leituras que os questionários nos tinham sugerido. Para tal, socorremo-nos de turmas da EFOPE que se encontravam em diferentes níveis de formação: alunos de formação inicial (estagiários); professores em formação em exercício (para obterem profissionalização); professores em complemento de formação (para obtenção de licenciatura).

Como resultado, os estagiários mostraram ter uma visão globalmente positiva, tanto de supervisores da EFOPE como dos supervisores das escolas. No entanto, reclamam da divergência de orientações pedagógicas entre supervisores da EFOPE e supervisores das escolas onde estagiam:

ENT: De uma forma geral, como classificariam a relação que estabelecem com os supervisores?

R: Fácil [no global, mas há casos em que é difícil] nós, como estagiários, temos a tendência de mostrar também alguma coisa que aprendemos [...]. Mas eu acho que nós deveríamos tentar evoluir mais [e ter espaço para propor outras estratégias e até materiais criados por nós próprios, e não só o que o professor já usa]. Elas querem que se imite e só se faça o que elas querem, mesmo quando fazemos um plano [no contexto da formação] e dizem que o plano está bem, mas que querem que façamos assim.

[No diálogo que se segue veicula-se e reforça-se a ideia de que, muitas vezes, há um choque entre o que aprendem na formação inicial e o que é feito no terreno, sem que lhes seja dada autonomia e espaço para tentarem inovar.]

(Entrevista a alunos em formação inicial)

De facto, estas palavras ilustram bem o facto de, frequentemente, não haver um trabalho conjunto e colaborativo entre os supervisores dos dois contextos, acabando por ficar a cargo dos estagiários a tarefa, por vezes difícil, de conseguir uma articulação entre as orientações – mais ou menos contraditórias – que recebem de ambos os lados. Importa, por isso, promover em todos os supervisores (e respetivas instituições que os integram) a noção de que eles se constituem (ou devem constituir) como parceiros, pois ambos contribuem para a formação inicial dos futuros educadores/professores, ainda que com papéis distintos e em aspetos diferenciados.

As entrevistas com os professores que já estão no terreno foram mais ricas e traçaram um quadro bastante mais problemático da supervisão que é exercida nas escolas. Em primeiro lugar, confirmaram a confusão de papéis relativamente a quem exerce a supervisão (metodólogos, inspetores e mesmo diretores das escolas).

Apresentaram, depois, uma visão predominantemente negativa da atividade dos supervisores, alegando climas de controlo, policiamento, imposição de pontos de vista, falta de diálogo e de cooperação com os professores, em alguns casos até de humilhação, como se pode ler nos excertos abaixo:

ENT: O que é esta supervisão? O que fazem em relação ao trabalho do professor?





R: Vão fiscalizar o trabalho do professor.

ENT: Então... supervisão será fiscalização?

R: Sim.

R: Eles aparecem na escola. Os professores não sabem que eles vão visitar.

R: Muitas das vezes, quando vão fazer visita, em vez de ser uma visita de apoio ao professor, muitas vezes são visitas para procurar os pontos fracos dos professores (...) Então, eu acho que essas visitas são boas, sim, para fiscalizar, para saber se os professores estão a trabalhar com materiais ou não...

R: Na verdade, professora, eles vão para lá como se fosse polícia! Eles vão de porta traseira... às escondidas... Aparecem de repente... Vão vigiar na janela...

ENT: Vamos supor que é feita uma crítica com a qual vocês discordam em absoluto...

R: É ouvir!

R: Eles quase não deixam a gente falar! Eles falam, falam, falam...

R: E mesmo se fala, o professor que falar, esse professor é mal visto. Ele é malcriado!

ENT: Vocês consideram que têm que adotar uma atitude de subordinação, quase humilhação?... A palavra é forte!...

R: Sim, é isso.

R: Humilhação, mesmo! Há professora que chora!

(Entrevista a professores em complemento de formação)

R: Em geral, quando aparece uma visita os professores ficam mesmo constrangidos: já sabem que eles não vêm para colher coisas positivas. [...] Enfim... quando vem visita uma pessoa não consegue trabalhar da maneira que eles...

R: Os metodólogos, quando vão à sala, mesmo se os professores justificarem, eu acho que eles não tomam em consideração. Eles pegam mais essa parte negativa e... pegam mesmo naquela parte negativa. Eu não acho que esse é um bom campo, uma boa ideia. Eu acho que eles podiam pegar essa parte negativa mais a justificação do professor. E isso... põe o professor em causa. Assim, quando o professor ouve que há visita... o professor já está... já fica diferente!

R: Eu acho que quando eles vão para o terreno, vão mais com a... filosofia de fazer com que o professor cumpra intencionalmente o objetivo do que eles querem. Então como é que eles fazem? Vão com essa... ideia. [...] E depois, já que não foram eles que deram [a ideia], é: "Não, isso não está bem feito. Isso não é assim!" [...] Não deixam a pessoa falar.

R: Mas esse acompanhamento dos metodólogos devia ser um acompanhamento de dar apoio aos professores. Porque realmente há muitos professores que precisam de apoio. Mas eu não vejo que é esse o





objetivo da visita deles. A visita é mais para ver aquilo que o professor está a trabalhar e sem ajuda. Não ajuda, quase. [...] Mesmo gente que trabalha há muitos anos tem dificuldades.

(Entrevista a professores em formação em exercício)

Percebe-se, no entanto, nas palavras de muitos dos professores (como as últimas acima citadas) que, apesar desta visão negativa do modo como a supervisão é exercida, eles não a desvalorizam: pelo contrário, desejam que ela seja, efetivamente, fonte de apoio, de diálogo, que ajude os professores a ultrapassar as dificuldades que reconhecem sentir.

Perante estes resultados, importa referir que o início da supervisão escolar em STP se deu em condições que produziam o ofuscamento. Distante da dimensão pedagógica, inicialmente, o desafio desse profissional era efetivamente o de controlar o trabalho do professor. Esta nova profissão retratava o pensamento de controlo e inspeção, ideias políticas da época, como comenta Silva (2008, p. 93): *“Para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada um supervisor controlador e também controlado”*. Ao longo do seu percurso o supervisor vivenciou vários momentos de articulador voluntário; de temido a renegado e dispensável. Da mesma forma que o supervisionado era o que devia estar disponível para “ajustar as contas” e obedecer às ordens do supervisor.

3. Formando supervisores

Perante o quadro traçado, os esforços envidados neste projeto apontam para uma perspetiva mais responsável e colaboradora do supervisor, mas também para uma forma de estar mais confiante, disponível e colaboradora do supervisionado; conforme afirma Giancaterino (*in* MECF, S/d): *só é possível almejar bons frutos se todos trabalharem de forma produtiva. O professor, o educando, o supervisor, o quadro administrativo, os pais e toda a comunidade precisam desempenhar adequadamente suas funções.*

É justamente a integração destes elementos que permite uma análise concreta dos problemas existentes e a definição de estratégias de ação. Para se alcançar a integração de todo o coletivo de uma escola e o trabalho em torno de um objetivo comum, o sucesso ao nível das aprendizagens, o supervisor é fundamental. É ele que vai articular o trabalho pedagógico na escola, que vai trabalhar junto dos professores, discutir com eles os problemas e as possíveis soluções para a melhoria do ensino-aprendizagem. Rangel (2001), numa perspetiva de integração afirma: *a acção supervisora quando situada no âmbito do trabalho pedagógico deve ter por função a coordenação e organização comum do trabalho de estudos e práticas que promovam a integração das pessoas que as realizam* (s.p.).

Libâneo (2002, p. 35) refere-se ao supervisor educacional como *um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor, um profissional capaz de fazer a articulação entre equipe diretiva, educadores, educandos e demais integrantes da comunidade educativa no sentido de colaborar no desenvolvimento individual, social, político e económico e, principalmente na construção de uma cidadania ética e solidária.*

A noção de supervisão apresentada no âmbito dos materiais de formação que estão a ser construídos aponta, por isso, no sentido de *uma conceção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (incluindo os que nela estagiam) condições de desenvolvimento e aprendizagem* (Alarcão & Roldão, 2008, p.19).





Coloca-se grande ênfase na definição do perfil do supervisor, o qual, tendo emergido de um trabalho colaborativo de aprofundamento teórico e de análise e discussão da realidade santomense, considera como condições que importa garantir para um bom exercício da supervisão:

- a construção de uma relação de proximidade e confiança entre supervisor e supervisionado, de modo a que o primeiro seja visto, pelo segundo, como uma referência, um conselheiro, alguém que tem os mecanismos (e a vontade) de ajudar o supervisionado a progredir e a desenvolver a sua profissionalidade;
- a promoção da articulação entre teoria e prática, mas também entre aquela e os conhecimentos, competências e vivências prévias dos professores, que devem ser valorizados enquanto ponto de partida para novas ações e enquanto conhecimento profissional construído na prática;
- o trabalho colaborativo entre supervisores e professores, concretizado, por exemplo, em momentos de análise e discussão conjunta sobre as práticas;
- um acompanhamento sistemático no terreno, em particular nas situações que se revelem problemáticas, que inclui a observação de aulas, mas um acompanhamento que deve ser secundado por...;
- o apoio à planificação das intervenções do professor, permitindo-lhe fundamentar as propostas apresentadas;
- a promoção da auto e heterorreflexão, de preferência apoiada em instrumentos orientadores, no sentido do reforço das boas práticas e da reorientação da ação, quando as práticas têm menos sucesso.

Quanto ao **perfil** propriamente dito, advoga-se a necessidade de o supervisor possuir e/ou desenvolver uma série de atitudes e competências em torno dos **domínios**:

- **pessoal e relacional** (por ex: abertura de espírito e flexibilidade; capacidade de trabalhar (cooperar) com todos os outros elementos envolvidos no processo educativo; capacidade de integrar as perspetivas dos supervisionados; ser promotor de autoconfiança, autonomia e de relações de confiança mútua);
- **comunicativo** (por ex: capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e sentimentos dos envolvidos; saber escutar e respeitar o direito à palavra do supervisionado);
- **ético-profissional** (por ex: espírito de autoformação e desenvolvimento (disponibilidade para aprender permanentemente, com diversos profissionais e mesmo com os próprios supervisionados); respeito pela pessoa humana e a diversidade, nas suas mais diversas formas; respeito pelo espaço de sala de aula do supervisionado);
- **pedagógico-didático** (por ex: capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência, fundamentados no conhecimento de uma diversidade de metodologias de ensino);
- **cognitivo-reflexivo** (por ex: capacidade para analisar, dissecar e concetualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem; capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo).

Os documentos de formação incluem, ainda, uma vertente de aprofundamento teórico sobre o conceito e modalidades de supervisão, o papel da supervisão nos diferentes contextos (de formação inicial e de desempenho profissional), bem como a apresentação de um leque diversificado de técnicas e instrumentos de supervisão, em relação aos quais se destaca o papel da observação e a importância dos *feedbacks* fornecidos ao supervisionado.





Considerações finais

Durante a recolha de subsídios documentais e reflexões conjuntas com e entre a equipa santomense foram notórias diversas situações de equívoco entre supervisão e inspeção. Em muitos casos entende-se que um metodólogo também é supervisor de profissão (bastando ser metodólogo) e não um “agente de apoio supervisão”.

Portanto, diante da complexidade da sociedade educativa que o país possui, há muito por se fazer na educação para que ela seja humanizadora na transformação da realidade, pois ainda existe uma dicotomia entre os fundamentos teóricos e práticos que sustentam a ação pedagógica do supervisor escolar e demais profissionais que atuam na escola.

Diante disso, acreditamos que isto implica mudar concepções e, principalmente, mudar de paradigmas pré-estabelecidos para a educação. O trabalho em curso no âmbito do Projeto RIQUEB pretende, precisamente, ser um contributo neste sentido.

Bibliografia

ALARCÃO, Isabel (2009). Formação e Supervisão de professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 119-128. Em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>

ALARCÃO, I., & ROLDÃO, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (Vol. Coleção Educação e Formação). Mangualde: Edições Pedagogo.

LIBÂNEO, J.C. (2002). *Pedagogia e pedagogos para quê?* (6ª ed.) S. Paulo: Cortez.

MECF - Ministério da Educação Cultura e Formação - ISP (s/d). *Proposta de seminários de Formação sobre metodólogos e supervisores*. S. Tomé e Príncipe, STomé; MECF

RANGEL, M. (2001). *Supervisão pedagógica – Princípios e Práticas*. Campinas: Papirus.

SILVA, C. A. (1985). *Supervisão da Educação: Do autoritarismo ingênuo à vontade colectiva*. São Paulo: Loyola.

STONES, Edgar (1984). *Supervision in teacher education: a counselling and pedagogical approach*. Methuen.





Índice

Índice por autor



ÍNDICE POR AUTOR

L'INDEX DES AUTEURS

- Adriana Bender Moreira de Lacerda, 250
Adriana Valéria Santos Diniz, 229
Adriano Antonio Faria, 418, 1335
Alain Bouvier, 22
Alain Kokosowski, 66
Alda Bernardes, 429
Altina Ramos, 1281
Álvaro Aguilar, 1030
Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi, 598
Ana Bertha Luna Miranda, 797
Ana Casimiro, 69
Ana Freire, 1182
Ana Gama, 1262
Ana Isabel de Vasconcelos, 270
Ana Margarida Da Silva Do Nascimento, 727
Ana Maria Costa e Silva, 1432
Ana Maria Falcão de Aragão, 806, 1471
Ana Maria Freire, 1482
Ana Maria Monteiro, 818
Ana Nunes de Almeida, 543
Ana Paula Caetano, 787
Ana Paula Curado, 827
Ana Pires Sequeira, 834
Ana Regina De Aguiar Dutra, 1051
Ana Rita Fernandes, 612
Ana Rita Teixeira, 567
Ana Sofia da Silva Pereira, 238
Andréa Alice da Cunha Faria, 82
Andréa Moura da Costa Souza, 851
Andréa Rosana Fetzner, 842
António A. Neto-Mendes, 50
António Cordeiro, 134
Antonio Flávio Barbosa Moreira, 859
António Gomes Ferreira, 240
António M. Rochette Cordeiro, 47, 167, 305
240, 430, 623, 751, 1380
Antonio N. G. Moreira, 587
Assis Francisco de Castilhos, 632, 685
Áurea Adão, 641
Belén Cruz Maya, 1501
Belmiro Cabrito, 388, 391
Belmiro Gil Cabrito, 318
Berenice Marie Ballande Romanelli, 534
Bertha Fortoul, 1513
Betania Leite Ramalho, 1398
Bianca Viana Santos Souza, 869
Bleizy Costa, 879
C. Miguel Ribeiro, 1030
Carla Cibele Figueiredo, 889
Carla Matoso, 1482
Carla Ravasco, 374
Carla Rezende Gomes, 891, 901
Carla Rodriguez, 1013
Carlos Augusto Candêo Fontanini, 953
Carlos Brigas, 374
Carlos Manuel Ribeiro da Silva, 238, 909, 1028
Carlos Reis, 374
Carmen Cavaco, 84
Carmen Ruiz Bueno, 1283
Carolina Gonçalves, 919
Carolina Machado Rocha Busch Pereira, 651
Catarina Paulos, 911
Cátia Évora, 1482
Cecília Galvão, 922
Célia Regina Rossi, 1011
Cely Nunes, 917
Cícero Cavalcante, 1062
Clara Freire da Cruz, 661, 662
Clara Rolo, 919
Clarissa Craveiro, 921
Cláudia Faria, 922
Cláudia Gonçalves, 922
Cláudia Pinheiro, 924
Claudia Pontón, 926
Cláudia Santos Preguiça, 432
Cláudia Teixeira Gomes, 85
Concepción Barrón, 926
Cristina Albuquerque, 86, 95, 191
Cristina C. Vieira, 928
Cristina Loureiro, 919, 1262, 1370
Daniela de Cássia Silva, 930
Danielly Berneck Côas, 932
Daniely M. Vieira, 943
Darlène Ávila, 95
Deise Maria Marques Choti, 953, 963, 978, 987
Denis Ricardo Carloto, 242
Denise Maria Vaz Romano França, 250, 998
Denise Rosana da Silva Moraes, 1000
Dilma Lucy de Freitas, 1011
Dinazar Escudero, 1030
Dridi Houssine, 1503
Dulce Magalhães, 388, 391
Dulce Martins, 1190
Dulce Pereira dos Santos, 664
Edinea Mascarenhas Dias, 355
Elaine Samora Carvalho e França Antunes, 625
Elisabete Cruz, 1013
Elisângela André da Silva Costa, 1241





- Elizabeth Orofino Lucio, 673
Eloísa M. Vidal, 587
Emília Vilarinho, 434
Emir Simão Sader, 114
Encarnação Silva, 1262
Eric Flores, 1030
Ermelinda Correia, 1025
Esmeralda Geromel Bezerra de Menezes, 1241
Esmeraldina Veloso, 434
Estela Costa, 557, 675, 1482
Eva Fernandes, 1026
Fabiane Lopes de Oliveira, 978
Fátima Antunes, 213, 434
Fátima Silva Risério, 296
Fátima Susana Araújo Machado, 1028
Fausto dos Santos Amaral Filho, 436
Fernando Albuquerque Costa, 1013
Fernando Ilídio Ferreira, 38
Fernando José Martins, 114
Fernando Manuel Lourenço Martins, 1030
Filipe Jesuino, 851
Filomena Alves Rodrigues, 1042
Filomena Amador, 194, 204
Flávia Wagner, 1051
Franciele Eleide Kuhn, 252
Francisca Medeiros, 1062
Frédérique Lerbet-Sereni, 60
Gilberto Oliari, 1096
Gilmar Cruz, 1434
Gilmar Pereira da Silva, 691
Gilmara Cristine Back, 1072
Gilmara Back, 366
Gilmara Cristina Back, 177
Gilmara Cristine Back, 104, 262, 1079, 1089
Giovana Rodrigues Oliveira Pires, 1106
Glicerinaldo de Sousa Gomes, 229
Glória Bastos, 270
Graça Regina Franco da Silva Reis, 1108
Graciela Pérez, 1118
Guilherme Monteiro, 374
Helaine Barroso dos Reis, 112
Helder Martins Costa, 1121
Helen Marcia Barbosa Silva, 112
Helena Colaço, 1124
Helena Maria dos Santos Felício, 1135
Hélia Pinto, 1030
Henrique Vaz, 388, 391
Herika Socorro da Costa Nunes, 1151
Isabel C Viana, 1398
Isabel Chagas, 1011
Isabel Madureira, 1262
Isabel Pestana Neves, 1230
Isabel Piscallo, 1160
Isabel Rodrigues Sanches, 145
Isabel Sebastião, 1030
Ivanilde Apoluceno de Oliveira, 691
Izabela Andréa da Silva, 262, 1072, 1089
Jacques Therrien, 587
Janaina Aparecida de Mattos Almeida, 114
Janaina Marques Silva, 632, 685
Janaina S. S. Menezes, 729
Janete Benjamin, 691
Joana Figueiredo, 1190
Joana Viana, 1169
João Barroso, 28
João Carlos Pereira Mira Leitão, 438
João Leitão, 374
João Lopes, 388, 391
João Martins, 280
Joaquim Azevedo, 394
Jorge Pinto, 834
José A. Pacheco, 1190
José Airton de Freitas Pontes Junior, 851
José António Pereirinha, 11
José Carlos Morgado, 467
José Gonçalves, 1182
José Rodrigues da Silva Filho, 1180
José Tejada, 1283
José Viegas Brás, 155
José Wellington M. de Aragão, 39
Josélia Schwanka Salomé, 486
Juan Romay Coca, 320, 1199
Judite Zamith-Cruz, 612
Juliana de Oliveira Costa, 930
Júlio Gomes, 612
Justino Magalhães, 289
Kaline Valeria Pereira Silva, 1203
Karla Cunha Pádua, 296, 1211
Karla Leonora Dahse Nunes, 1051
Katia Arilha Fiorentino Nanci, 125, 494
Kátia Gardênia Henrique da Rocha Campelo, 1211
Kátia Maria da Cruz Ramos, 664, 1203, 1344
Kelen dos Santos Junges, 503
Krystin Engel, 514
Krystin Engel Schwartz, 731
Lara Wasilewski, 486
Larissa Caxambú, 514
Larissa Rocha Lima Caxambu, 731
Laura Battaglia, 494
Laura Battaglia Cavalcanti, 125
Leandro Kingeski Pacheco, 1051
Leila Lopes de Medeiros, 818
Leocilea Aparecida Vieira, 998
Leociléa Aparecida Vieira, 250
Leonel Piovezana, 252
Leonor Santos, 879, 1220
Leonor Saraiva, 1230





- Liliana Paredes, 305, 430, 1380
Lise Bessette, 1503
Lúcia Helena Abreu Eletério, 1232
Lúcia Santos, 134, 751
Luís Alberto Marques Alves, 316
Luís Alcoforado, 134, 240, 305, 623, 751
Luis Cuevas Leal, 921
Luísa Cerdeira, 44, 318, 388, 391
M^a Carmen Martínez Hernando, 320
M^a Montserrat León Guerrero, 320
Madalena Teixeira, 879, 1220
Manuel Camacho Higareda, 701, 797
Márcia Caminha de Lima, 1241
Márcia Florêncio, 753
Marcia Lisboa Costa de Oliveira, 1232
Marcia Regina Mocelin, 418
Márcia Regina Mocelin, 526
Marcos Antonio Martins Lima, 851
Marcos José Zablonksy, 514, 731
Marcos Marinelli, 851
Margarida Dias Costa, 145
Margarida Maria Monteiro Marçal Grilo, 1251
Margarida Rodrigues, 1262
Maria Alcina Cerdeira, 623
Maria Alfredo Moreira, 1180
Maria Aparecida Segatto Muranaka, 742
Maria Arlete Rosa, 366
Maria Assunção Flores, 924, 1025, 1026, 1319, 1382
Maria Cristina Borges da Silva, 341
Maria da Conceição Carrilho de Aguiar, 1344
Maria da Salete Barboza de Farias, 229
Maria de Fatima Gomes da Silva, 1272
Maria de Fatima Quintal de Freitas, 534
Maria de Fátima Rodrigues, 353
Maria de Lourdes Machado-Taylor, 318
Maria de Lourdes Varandas, 353
Maria de Lurdes Carvalho, 1281, 1283
Maria do Céu Roldão, 1493
Maria Elena Viana Souza, 1295
Maria Emília Gonzaga de Souza, 1302
Maria Geralda Oliver Rosa, 716
Maria João Cardona, 1311
Maria João Hortas, 1370
Maria João Mogarro, 1042, 1151
Maria José Rodrigues, 1062
Maria Lima Ferreira, 1319
Maria Luísa García Alonso, 1135
Maria Machado-Taylor, 388, 391
Maria Manuel Vieira, 543
Maria Manuela Vieira Teixeira Pereira, 330
Maria Neves Gonçalves, 155
Maria Poppe, 818
Maria Prazeres Casanova, 545
Maria Regina Brandão Lins Veas, 1211
Mariana Aparecida da Silva, 742
Mariana Dias, 712
Mariane Della Coletta Savioli Garzotti de Araujo, 625
Marianne Zelmanowicz de Abreu, 774
Mariela Jiménez Vasquez, 797
Mariela Sonia Jiménez Vásquez, 701
Marilda Aparecida Behrens, 963, 978
Marilene Corrêa da Silva Freitas, 355
Marília Pontes Sposito, 598
Marisalva Fávero, 1011
Marli Auxiliadora da Silva, 555, 930
Marlúcia Divina da Silva, 555
Marta Almeida, 1482
Marta Mateus de Almeida, 557, 675, 1320, 1333
Miguel Montes, 1030
Miriam Pastor, 320
Miriam Pastor Martínez, 1199
Monaliza Ehlke Ozorio Haddad, 1335
Monaliza Ehlke Ozório Haddad, 418
Mónica Baptista, 1182
Mónica Baptista; Sofia Freire, 1482
Montserrat León Guerrero, 1199
Munira Queiroz, 357
Nadia Sacoar, 1370
Nara Maria Bernardes Pasinato, 987
Natália Alves, 543
Natália Vieira, 1262
Nathali Gomes da Silva, 1344
Naura Syria Carapeto Ferreira, 526, 714, 1419
Nelsi Antonia Pabis, 1353, 1372
Nelson Campos, 1220
Nielka Rojas, 1030
Olga Ludovico, 1124, 1362
Pascal Paulus, 1370
Patrícia Correia de Paula Marcoccia, 1353, 1372
Patrícia Ducoing, 1513
Patrícia Figueiredo, 167, 430, 623, 1380
Patrícia Santos, 1382
Paula Guimarães, 169
Paulo André Barbosa Moraes, 851
Paulo Maurício, 1383
Paulo Peixoto, 388, 391
Paulo Ricardo Ross, 1434
Paulo Speller, 587
Pedro Abrantes, 567
Pedro Rodrigues, 917
Pilar Rodrigo Lacueva, 320, 1199
Raimunda Rosilene Magalhães Gadelha, 1241
Raiziana Mary de Oliveira Zurra, 1385
Raquel Pozzenato Silazaki, 625
Regiane A. Kusman, 366





- Regiane Aparecida Kusman, 177, 1079
Regina Gouveia, 374
Rejane Bezerra Barros, 1398
Rita Márcia Magalhães Furtado, 1410
Roberta Ravaglio Gagno, 1419
Rômulo José de Oliveira Zurra, 1385
Rosa Aurora Padilla Magaña, 1515
Rosa Maria Moura da Rocha Alves, 1430
Rosa Pinto, 576
Rosalinda Herdeiro, 1432
Rosana Aparecida da Cruz, 104
Rosane Karl Ramos, 859
Roseli Correia da Silva, 296
Rosemari Zampieron, 1096
Roseneide Cirino, 1434
Rosenilde Nogueira Paniago, 1447
Rui Brites, 388, 391
Rui Gomes, 388, 391
Saionara Oliveira Bello Da Silveira, 1051
Samuel Machado, 191
Sandra Aparecida Machado Polon, 932, 1353, 1372, 1449
Sandra Mara Santos Lemos de Oliveira, 1447
Sara Barros Araújo, 1430
Silvana Lorena Lagoria, 193
Sílvia Silva, 388, 391
Simone Valdete dos Santos, 685
Sofia Freire, 922
Sofia L. Vieira, 587
Sofia Oliveira Martins, 394
Sofia Viseu, 762
Sónia Fonseca, 66
Sónia Mairos Ferreira, 167
Sonia Maria Chaves Haracemiv, 1434
Stela Meneghel, 587
Susana Vassalo, 787
Suyanne Tolentino de Souza, 1461
Tamara Abrão Pina Lopretti, 1471
Tânia Pestana, 1190
Teresa Alvarez, 928
Teresa Maia, 194
Teresa Pinto, 928
Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, 408
Tomás Patrocínio, 67, 318
UNESCO, 147
Valdemar Sousa, 204
Valéria Marcondes Brasil, 436, 714
Valéria Silva de Moraes Novais, 771
Vanessa Coelho Garcia, 774
Vanessa de Andrade, 1482
Vera Lúcia Jacob Chaves, 45, 771
Virgínio Sá, 213
Viviane A. Lopes, 1493
Viviane Bastos, 1051
Zélia Anastácio, 612
Zulmira de Jesus Cardoso da Silva Rodrigues, 227

