



universidade de aveiro  
theoria poiesis praxis



# Cuidar a Educação em São Tomé e Príncipe: primeiros estudos de uma rede de investigação

Maria Helena Araújo e Sá  
José Carlos Aragão  
(Organização)



Programa de Apoio  
Integrado ao Setor Educativo  
de São Tomé e Príncipe





universidade de aveiro  
theoria poiesis praxis

# **Cuidar a Educação em São Tomé e Príncipe: primeiros estudos de uma rede de investigação**

Maria Helena Araújo e Sá  
José Carlos Aragão  
(Organização)

# Ficha técnica

**Título:**

Cuidar a Educação em São Tomé e Príncipe: primeiros estudos de uma rede de investigação

**Organizadores:**

Maria Helena Araújo e Sá

José Carlos Aragão

**Prefácio:** Isabel Viegas de Abreu

**Posfácio:** Luís Sebastião

**Autores:**

Ana Albuquerque e Aguilar; Ana Isabel Andrade; Ana Maria Vera Cruz; Beatriz Afonso; Betina da Silva Lopes; Diana Soares; Edumila Fernandes; Gika da Cruz; Helena Afonso; Irene Ferreira; José Carlos Aragão; Leonor Santos; Madalena Cardoso; Manuel Penhor; Maria Helena Araújo e Sá; Maria José Rodrigues; Maria Vaz Oliveira; Nilza Costa; Olga Santos; Pedro Meireles; Teresa Neto; Wanda da Costa

**Consultores Científicos:**

Ana Sofia Pinho; António Borralho; Carlota Tomaz; Luís Sebastião; Lurdes Gonçalves; Maria do Céu Roldão; Marisa Maia Machado; Marta Abelha; Paulo Costa; Victor Cahala

**Revisão e edição:** Jane do Carmo Machado

**Design:** Joana Pereira

**Impressão:** World of Printing

**Editora:**

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

1ª edição – novembro, 2023

**ISBN:** 978-972-789-895-4

**DOI:** <https://doi.org/10.48528/3ena-te41>

**Depósito legal:** 524820/23



Os conteúdos apresentados são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores.

© Autores. Esta obra encontra-se sob a Licença Internacional Creative Commons

Atribuição 4.0 (CC BY 4.0).

# Índice

<b>PREFÁCIO</b> .....	5	
Isabel Viegas de Abreu		
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7	
<b>Sobre a Rede de Investigação em Educação – São Tomé e Príncipe: percursos de um projeto</b>		
Maria Helena Araújo e Sá & José Carlos Aragão		
<b>CAPÍTULO I</b> .....	23	
<i>Todos nós somos agentes de educação!</i>		
<b>Relação escola e comunidade educativa na Região Autónoma do Príncipe –a perspetiva dos atores</b>		
Maria Helena Araújo e Sá, Irene Ferreira & Maria Vaz Oliveira		
<b>CAPÍTULO II</b> .....	69	
<b>Cooperação Internacional para o Desenvolvimento em Educação com São Tomé e Príncipe: da caracterização de projetos financiados à apresentação de propostas futuras</b>		
Nilza Costa, Pedro Meireles, Wanda da Costa & Manuel Penhor		
<b>CAPÍTULO III</b> .....	109	
<b>Áreas críticas do desempenho dos alunos em provas aferidas de Português e de Matemática da 9.ª classe de São Tomé e Príncipe: um estudo exploratório a partir da análise de respostas</b>		
Ana Albuquerque e Aguilar, Beatriz Afonso, Edumila Fernandes, Gika da Cruz, Helena Afonso, Leonor Santos, Madalena Cardoso & Teresa Neto		
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	149	
<b>Funções da Supervisão Pedagógica em São Tomé e Príncipe: um olhar sobre normativos e estudos de investigação</b> .....		149
Ana Isabel Andrade & José Carlos Aragão		
<b>CAPÍTULO V</b> .....	165	
<b>Aprender ciência(s) a partir da leitura inclusiva: um estudo com alunos da turma piloto de cegos e amblíopes de São Tomé e Príncipe</b>		
Ana Maria Vera Cruz, Betina da Silva Lopes, Diana Soares, Maria José Rodrigues & Olga Santos		

**POSFÁCIO.....191**  
Luís Sebastião

**Lista de Autores.....193**

## PREFÁCIO

Isabel Viegas de Abreu

Tenho a honra de apresentar ao público (académico e não só) o livro dos primeiros estudos de uma Rede de Investigação em Educação (em Línguas, Ciências e Matemática, Supervisão Pedagógica, Avaliação, Educação Especial, Formação de Professores, etc.), acção que resulta de um trabalho de equipa entre professores e investigadores são-tomenses e portugueses, totalizando 27 membros. Movidos pelo desejo de melhor compreender a Educação em São Tomé e Príncipe (STP), apesar das suas múltiplas ocupações, estes profissionais não mediram esforços e lançaram-se de corpo e alma, entre Setembro de 2021 e Junho de 2023, à tarefa árdua de tentar buscar possíveis respostas para as suas inquietações – e fizeram-no com muito êxito.

Investir na transformação social exige (re)pensar de modo crítico e argumentado os sistemas, processos e papéis dos actores educativos, para desenvolver conhecimento contextualizado e significativo sobre a realidade educativa em STP. Estes processos refletem, sobremaneira, o carácter por vezes transitório e não taxativo das ciências sociais e dos resultados por elas alcançados, os quais, no entanto, não deixam de ser importantes e interessantes, ainda que numa fase posterior possam vir a ser reflexivamente contrariados ou complementados por novas teorias científicas. A Ciência está em constante desenvolvimento e os conhecimentos dos “fazedores da educação” devem ser atualizados. Investigar é uma forma de trocar experiências e de aprender a aprender.

Abordando temáticas variadas, todas elas relevantes, ao longo das várias páginas deste livro levanta-se a ponta do véu de cada um dos assuntos eleitos para análise nesta primeira obra, apontando-se descrições,

levantando-se hipóteses, apresentando-se reflexões e constatações que, para os amantes da Educação, se poderão constituir como pistas para a tomada de decisões informadas e para novos trabalhos de investigação.

*Cuidar a Educação em São Tomé e Príncipe* agrega experiência e conhecimento dos labirintos do Sector Educativo de São Tomé e Príncipe, contribuindo para o debate científico sobre questões relacionadas com este sector nestas pequenas ilhas do Equador que, embora conheçam já alguns estudos incipientes sobre a educação, muito podem ainda oferecer neste domínio.

Foi, pois, movidos pelo desejo de contribuir para este desiderato, que os vários atores desta empresa se embrenharam nesta aventura.

Esperamos que o nosso público se envolva entusiasticamente na “deglutição” das várias páginas que ora lhe oferecemos, assim como os seus fazedores o fizeram aquando da sua conceção.

Saboreiem as delícias que aqui lhes oferecemos!

Muito obrigada pela consideração, minhas caras e caros colegas, e pela confiança depositada na minha pessoa.

Isabel Maria Correia Viegas de Abreu, em S. Tomé aos 29 de Setembro de 2023





# INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

## Sobre a Rede de Investigação em Educação – São Tomé e Príncipe: percursos de um projeto

Maria Helena Araújo e Sá & José Carlos Aragão

Os cinco estudos que aqui se apresentam foram realizados no âmbito da Rede de Investigação em Educação – São Tomé e Príncipe (RIE-STP), constituída em 2021 no quadro do Programa de Apoio Integrado ao Sector Educativo (PAISE-STP) e atualmente em processo de registo como Associação de direito privado sem fins lucrativos que se rege pelas disposições legais aplicáveis em São Tomé e Príncipe.

A ideia de organizar uma rede de investigação em educação, neste contexto particular, partiu de um conjunto de proposições assumidas por membros do PAISE-STP e por outros colegas de STP que a nós se quiseram juntar, numa perspetiva de rede aberta, acolhedora e que almeja a sustentabilidade, isto é, criar condições, a vários níveis, que permitam a sua continuidade para além do período do programa que a motivou. Essas proposições podem ser assim enunciadas:

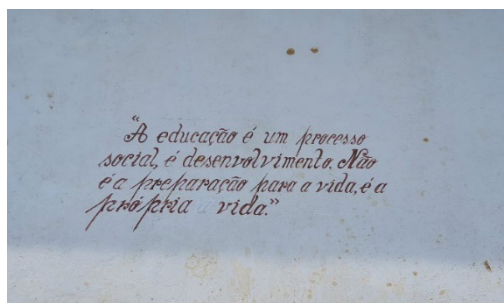
- a investigação em Educação tem elevado potencial transformador e é urgente investir na transformação social, o que exige repensar de modo crítico e argumentado os sistemas, processos e atores educativos;

---

<sup>1</sup> Este texto foi escrito colaborativamente, pelo que se apresenta ao abrigo do antigo e do novo acordo ortográfico. O texto retoma, nalgumas secções, a introdução do *e-book*: Araújo e Sá, M. H. & Aragão, J. C. (orgs.) (2023), *Compreender para agir: cinco estudos da Rede de Investigação em Educação – São Tomé e Príncipe (PAISE-STP)*. UA Editora. <https://doi.org/10.48528/s5p7-sq71>

- é urgente desenvolver conhecimento contextualizado e significativo sobre a realidade educativa em STP;
- é necessário instituir uma cultura de investigação em Educação em STP, reconhecendo-se que as ações e resultados existentes são, não apenas escassos, mas pouco sistemáticos e articulados, diminutamente conhecidos e, por força de tudo isto, têm um impacto praticamente nulo;
- é crucial desenvolver atitudes, competências e posturas de investigação nos atores e instituições educativas em STP, o que implica envolvê-los em iniciativas e projetos acompanhados por planos de formação deliberadamente configurados e adotando abordagens colaborativas, dialógicas e experienciais;
- a investigação em Educação tem um cariz integrador e colaborativo e favorece, assim, a articulação imprescindível entre diferentes atores (académicos e não académicos) e decisores envolvidos no processo educativo.

Encontramos na inscrição que se reproduz na Figura 1, fotografada numa parede de uma escola em STP e que reproduz uma frase de Dewey, uma inspiração para a RIE-STP, trazendo a educação como valor maior e precioso, configurador da própria vida.



**Figura 1** - Inscrição em parede de escola de Neves.

Neste quadro, e numa primeira etapa configuradora do projeto da RIE-STP, definimos, como lema inspirador, “Compreender para agir de forma sustentada na investigação” e demo-nos como principal finalidade desenvolver, nos membros da rede, rotinas, conhecimentos,

competências e atitudes de investigação em Educação, numa perspetiva emancipatória, transformadora e de sustentabilidade da investigação em STP.

Para operacionalizar esta finalidade, a RIE-STP delimitou o seguinte plano de trabalhos:

- mapear estudos de investigação, já desenvolvidos e em curso, sobre a educação em STP, organizando-os segundo áreas temáticas e propondo leituras críticas de alguns deles;
- aprofundar problemáticas e tópicos definidos como relevantes pelos seus membros, no âmbito do desenvolvimento educativo em STP;
- planificar, implementar, monitorizar e avaliar, de modo colaborativo, projetos de investigação sobre esses tópicos e problemáticas;
- construir e operacionalizar um plano diversificado de comunicação e disseminação dos projetos (em STP, mas também internacional), incluindo Jornadas, workshops, cursos, reuniões alargadas e publicações, segundo diferentes formatos, mas sempre em acesso aberto.

A Rede integra, atualmente, 27 membros, com diferentes proveniências institucionais (de STP e de Portugal, designadamente da Universidade de Aveiro - UA) e disciplinares (Educação em Línguas, Ciências e Matemática, Supervisão, Avaliação, Educação Especial, Formação de Professores, etc.), conforme se esquematiza na Tabela 1.

**Tabela 1** - *Composição da equipa da Rede de Investigação em Educação – São Tomé e Príncipe.*

	<b>Equipa</b>	<b>Afiliação Institucional<sup>1</sup></b>
<b>Coordenação</b>	José Carlos Aragão	PAISE-STP
	Maria Helena Araújo e Sá	PAISE-UA
<b>PAISE-STP</b>	Ana Sofia Aguilhar	PAISE-STP
	Irene Ferreira	PAISE-STP
	Leonor Santos	PAISE-STP
	Madalena Cardoso	PAISE-STP
	Maria José Rodrigues	PAISE-STP
	Olga Santos	PAISE-STP
	Gika da Cruz	PAISE-STP
	Edumila Fernandes	PAISE-STP

<b>PAISE/UA</b>	Ana Isabel Andrade	UA
	Betina Lopes	UA
	Diana Soares	UA
	Nilza Costa	UA
	Teresa Neto	UA
<b>Ministério/STP</b>	Ana Maria Vera Cruz	Gabinete Ed. Especial (MEES) e USTP
	Helena Botelho	DPIE e USTP (ISEC)
	Helena Afonso	DESTP (MEES) e PAISE-STP (AL)
	Armando Cotrim	IGE
	Maria Vaz Oliveira	Directora de Ensino (RAP)
	Tatiana Ramos	DES
	Wanda da Costa	DES
	Pedro Meireles	Consultor
<b>USTP</b>	Beatriz Afonso	USTP (FCT)
	Carlos Castro	USTP (FCT)
	Isabel Abreu	USTP (ISEC)
	Manuel Penhor	USTP (FCT)

*Nota:* Os dados da tabela são referentes a junho de 2023 à data da entrada na RIE-STP (setembro de 2021).

De um modo mais concreto, a RIE-STP tem vindo a perseguir os seguintes objetivos (O), aos quais correspondem as ações descritas.

#### *Objetivo 1: Mapear estudos de investigação de/em/ sobre a Educação em STP*

As principais ações envolvidas neste objetivo, que consideramos fundamental no percurso da investigação a realizar, já que permite, por um lado, identificar, reconhecer, valorizar e potencializar o conhecimento já construído, ampliando-o e complementando-o, e, por outro, definir campos de estudo inexplorados e configurar novos objetos de trabalho, são as seguintes:

- constituir uma base de dados a partir da compilação da investigação já realizada e colocá-la em acesso aberto (no Repositório Digital do Ministério da Educação de STP), de modo a poder ser trabalhada por outros atores (professores, formadores, cooperantes, decisores, investigadores, etc.); como resultado, a RIE-STP contribuiu para este Repositório com a identificação e catalogação de 125 referências bibliográficas<sup>2</sup>;

<sup>2</sup> Ver vídeo promocional: <https://www.youtube.com/watch?v=w8q4hAWYiCY>

- elaborar uma bibliografia anotada de algumas das referências da base de dados, salientando as principais ideias e contributos dos estudos em causa e incentivando o leitor para a sua consulta.

*Objetivo 2: Planificar, desenvolver e monitorizar a implementação de projetos de investigação*

Neste âmbito, a rede organizou-se em subgrupos, conforme a Tabela 2, em torno de cinco projetos delineados na sequência de uma atividade inicial coletiva de *brainstorming*, com a qual se pretendia definir problemáticas de investigação consideradas relevantes.

**Tabela 2 - Organização interna da equipa em torno dos projetos.**

<b>Tópicos dos projetos</b>	<b>Equipa</b>
<b>Resultados avaliações aferidas: Matemática e LP</b>	<b>Responsável: Leonor Santos</b> Madalena Cardoso; Ana Albuquerque e Aguilar; Beatriz Afonso; Gika da Cruz; Helena Afonso; Edumila Fernandes; Teresa Neto.
<b>Parcerias educativas: relação escola/comunidade educativa</b>	<b>Responsável: Maria Vaz Oliveira</b> Helena Botelho; Maria Helena Araújo e Sá; Irene Ferreira.
<b>Supervisão pedagógica</b>	<b>Responsável: José Carlos Aragão</b> Ana Isabel Andrade; Isabel Abreu.
<b>Educação inclusiva em ensino e aprendizagem das Ciências</b>	<b>Responsável: Betina Lopes</b> Maria José Rodrigues; Diana Soares; Olga Santos; Tatiana Ramos; Ana Maria.
<b>Impacto dos projetos em Educação em STP</b>	<b>Responsável: Nilza Costa</b> Armando Cotrim; Carlos Castro; Manuel Penhor; Wanda da Costa; Pedro Meireles.

Cada um dos grupos envolveu-se em processos de fundamentação teórica dos tópicos dos projetos e em trabalho de campo, tendo sido recolhidos diversificados dados empíricos, de acordo com a natureza de cada projeto. Estes dados foram posteriormente compilados, sistematizados e tratados, procedendo-se depois à sua análise e discussão. Este processo de desenvolvimento dos projetos foi sendo acompanhado por toda a rede, em reuniões gerais e sectoriais e através de um processo de revisão interna por “amigos críticos”, processo este que entendemos como formativo para todos os membros. No caso do presente livro, foram ainda envolvidos

especialistas externos, que contribuiriam com o seu olhar crítico para a qualidade final dos trabalhos.

*Objetivo 3: Promover a divulgação dos projetos e espaços para a sua discussão pública*

A RIE-STP está implicada com uma perspetiva de responsabilidade social da investigação realizada (Araújo e Sá et al., 2021), o que supõe partilhá-la, discuti-la com os atores e instituições interessados e colocá-la em formatos publicamente acessíveis. Trata-se, de um modo mais genérico, de abraçar uma abordagem de ciência cidadã, que exige um compromisso ético ao investigador e que se pode refletir de múltiplas formas. No caso da RIE-STP, foi construído um plano de comunicação diversificado dos trabalhos da Rede, no âmbito do qual se insere o presente livro. De referir a publicação anterior de um e-book de powerpoints narrado (Araújo e Sá & Aragão, 2023), onde uma versão preliminar destes cinco estudos é apresentada num outro formato, apostando na multimodalidade.

Foram ainda realizadas outras iniciativas de divulgação. Entre elas, referimos as seguintes:

- *Jornadas científico-pedagógicas 2022* (20 e 21 de Julho, na USTP), dirigidas a quadros do Ministério da Educação e a docentes da universidade;
- *Rede de Investigação em Educação em S. Tomé e Príncipe. Foco no estudo “Relação Escola Comunidade na RAP- que Parcerias para que Escola?”* (10 de Junho de 2023, no Centro de Formação Profissional Protásio Pina, Região Autónoma do Príncipe), dirigida a todos os que participaram no estudo em questão e a toda a comunidade educativa da região;
- *Rede de Investigação em Educação em S. Tomé e Príncipe. Foco nos estudos “Análise de respostas de alunos em provas aferidas de português e de matemática da 9.ª classe em STP” e “Descobrir a(s) ciência(s): um estudo de intervenção-investigação com alunos da turma de cegos e ambiopes de STP”* (27 de Julho de 2023, Centro Cultural Português), para supervisores de português, matemática e ciências e quadros do Gabinete de Educação Especial do Ministério da Educação;

- *Rede de Investigação em Educação em S. Tomé e Príncipe. Foco no estudo “Funções da Supervisão Pedagógica em São Tomé e Príncipe: perspectivas baseadas numa análise documental”* (13 de Setembro de 2023, Centro Cultural Português), para supervisores pedagógicos dos vários níveis de ensino do Ministério da Educação.

#### *Objetivo 4: Desenvolver competências de investigação em Educação nos membros da Rede*

Com este objetivo, fundamental no quadro da intenção de sustentabilidade da Rede, foi definido um plano de formação que integrou quer seminários internos (exemplo: *Transformando dados qualitativos em resultados na investigação educacional: uma abordagem à análise de conteúdo; Comunicação académica; Investigação educacional na formação de professores*), quer estágios de investigação dos membros santomenses na UA e na Universidade de Évora.

### **Sobre este livro**

Este livro integra, para além desta introdução contextualizadora, os cinco estudos desenvolvidos no âmbito dos projetos da RIE-STP (ver acima, Tabela 2). Estes estudos, conforme escrevemos acima, foram sendo partilhados com toda a rede, ao longo do seu percurso, tendo-se constituído um sistema interno e externo de “amigos críticos” de forma a promover a sua qualidade. Foram ainda parcialmente publicados numa compilação de *powerpoints* narrados (Araújo e Sá & Aragão, 2023).

De um modo mais específico, apresenta-se abaixo um resumo sucinto de cada um dos estudos.

#### ***Todos nós somos agentes de educação! Relação escola e comunidade educativa na Região Autónoma do Príncipe – a perspetiva dos atores***

Partindo do pressuposto de que escola e sociedade devem entender-se como instituições parceiras no desenvolvimento do país,

através de relações de corresponsabilização em rede, este estudo visa apresentar uma investigação exploratória realizada na Região Autónoma do Príncipe, cujo objetivo era identificar, em modalidade polifónica, as perceções de diferentes atores educativos sobre a presença e/ou a ausência de relações de parceria entre a escola e a comunidade, bem como as suas perspetivas sobre como promover essas relações. Para tal, foram entrevistados 32 atores educativos, num universo de alunos de diferentes graus de ensino, responsáveis educativos, professores, famílias, empresários, vendedoras, líderes comunitários e uma ONGD. O estudo permitiu identificar um conjunto diversificado de práticas (reais e desejadas) de colaboração escola/comunidade, apontando caminhos que podem concorrer para uma integração mais plena e recíproca da comunidade no processo educativo que resulte no enriquecimento e valorização de todos os atores envolvidos.

### **Cooperação Internacional para o Desenvolvimento em Educação com S. Tomé e Príncipe: da caracterização de projetos financiados à apresentação de propostas futuras**

Vários projetos de cooperação internacional em educação com São Tomé e Príncipe têm sido realizados e financiados. Não descuidando a sua importância para o desenvolvimento do sistema educativo santomense, não se conhece estudos que avaliem os mesmos de uma forma holística. Assim, este estudo analisa quatro desses projetos (*Escola+Fase II; Apoio à Consolidação do Ensino Secundário; Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior; Padrões Mínimos de Qualidade da Educação em São Tomé e Príncipe*), com os objetivos de os caracterizar e analisar o seu impacto e sustentabilidade, tendo em vista futuras sugestões para a cooperação internacional. A metodologia usada foi a de análise documental e entrevistas a atores-chave desses projetos. Um dos resultados emergentes sugere a necessidade de incluir explicitamente nos projetos, desde a sua conceção, formas de potenciar os seus impactos (ex. através de atividades de monitorização) e sustentabilidade (ex. criação de estruturas que assegurem a continuidade das ações desenvolvidas).



## **Áreas críticas do desempenho dos alunos nas provas aferidas de Português e de Matemática da 9.<sup>a</sup> classe de São Tomé e Príncipe: um estudo exploratório a partir da análise de respostas**

Este trabalho emerge da vontade de potenciar dados das provas de Avaliação Aferida de Larga Escala do Ensino Secundário de 2017, para identificar áreas críticas do desempenho de alunos santomenses da 9.<sup>a</sup> classe em Português e em Matemática, a partir da análise de respostas e da tipificação dos erros mais frequentes. A análise realizada revela que, em Português, há grandes dificuldades na escrita e são áreas críticas a ortografia, a morfossintaxe, a pontuação e o uso de mecanismos de coesão e coerência textual. Em Matemática, emergem como mais significativas as dificuldades nas estratégias de resolução de problemas e na comunicação e argumentação. Espera-se que as conclusões deste trabalho forneçam contributos relevantes para a melhoria do ensino-aprendizagem destas disciplinas.

## **Funções da Supervisão Pedagógica em STP: perspectivas baseadas numa análise documental**

Este trabalho debruça-se sobre as funções da Supervisão Pedagógica em São Tomé e Príncipe, analisando o quadro normativo que define as atribuições dos supervisores pedagógicos, bem como o discurso daqueles que têm investigado a supervisão praticada em contexto são-tomense no sentido de apreender a visão de supervisão que nele circula. Para tal, recolheu-se e analisou-se um *corpus* documental, constituído por seis normativos para o sistema educativo de STP e oito dissertações de mestrado sobre supervisão. Os resultados da análise realizada permitem identificar duas tendências no exercício da Supervisão em STP: uma mais normativa e avaliativa que sobressai dos resultados da análise dos normativos, e outra, mais descritiva e formativa, recomendada pelos resultados das investigações realizadas na área, numa multiplicidade de funções atribuídas aos supervisores, tornando difícil um trabalho de acompanhamento da atividade pedagógica dos atores educativos na observação, análise e transformação das suas práticas.

## **Aprender ciência(s) a partir da leitura inclusiva: um estudo com alunos da turma piloto de cegos e amblíopes de São Tomé e Príncipe**

Neste estudo, descreve-se um conjunto de atividades de educação científica que partem da leitura e exploração da obra “O livro negro das cores”. As atividades foram desenvolvidas com alunos que frequentam a turma piloto de cegos e amblíopes de São Tomé e Príncipe (n=8). Esta sala foi inaugurada no ano letivo 2020/2021 no alinhamento da Estratégia Nacional de Desenvolvimento para a Educação Especial (2010). De acordo com um estudo realizado em 2015, com o apoio da UNICEF, existem em São Tomé e Príncipe pelo menos 186 crianças com problemas visuais (das quais 11 residem na Região Autónoma do Príncipe). A partir da problematização das evidências recolhidas (entrevista ao professor acompanhante e registo de observações participantes), procede-se a um balanço reflexivo da intervenção e tecem-se recomendações para ações futuras no domínio de uma educação científica inclusiva.

Para finalizar esta Introdução, importa destacar que não concebemos nem quisemos a RIE-STP como finita e circunscrita ao prazo de execução do PAISE, mas antes numa perspetiva de sustentabilidade. Efetivamente, todo o trabalho que fomos capazes de realizar nestes dois primeiros anos de implementação e que muito brevemente se explana nesta Introdução evidenciou, não só os seus efetivos contributos face à missão que nos demos, sintetizada no nosso lema inspirador (ver acima: “Compreender para agir de forma sustentada na investigação”), mas ainda as suas potencialidades como motor de desenvolvimento dos seus membros. A este propósito, e com as devidas autorizações, permitimo-nos reproduzir aqui os testemunhos de alguns membros da equipa, recolhidos por Leonor Santos e apresentados aquando da realização das Jornadas de 27 de Julho (ver acima), numa compilação fotográfica a que chamou *Viver (n)a Rede* (Tabela 3).



**Tabela 3 - Testemunhos: Viver (n) a Rede.**

<b>TESTEMUNHOS</b>	
<p><b>Armando Cotrim</b></p> 	<p><i>A minha participação na equipa da Rede de Investigação em Educação (...) permitiu-me consolidar conhecimentos na área de investigação científica. Muito obrigado a todos(as) pelo privilégio que me concederam.</i></p>
<p><b>Ana Isabel Andrade</b></p> 	<p><i>Trabalhar nesta rede com diferentes parceiros e contextos tem-me obrigado a pensar nas finalidades do nosso trabalho: para que fazemos investigação em educação?</i></p>
<p><b>Ana Maria Vera Cruz</b></p> 	<p><i>Ao ter sugerido trabalhar a temática da educação inclusiva na Rede, fi-lo na certeza de que este seria um espaço privilegiado e impulsionador para um tema assim desafiante. Tem sido muito gratificante trabalhar com esta equipa com a qual partilho o desafio deste tema para a realidade de STP. Obrigada à equipa! Obrigada ao PAISE.</i></p>
<p><b>Ana Sofia Aguilar</b></p> 	<p><i>Trabalhar nesta Rede internacional e colaborativa, constituída por pessoas de várias instituições e com diferentes valências, com um objectivo comum, tem sido, para mim, uma oportunidade para reflectir acerca da Educação, nas suas diversas facetas, e para aprender com os/as colegas.</i></p>
<p><b>Beatriz Afonso</b></p> 	<p><i>Considero a Rede um espaço de convívio e diálogo académico; de circulação de ideias, conhecimentos, saberes, práticas e experiências, que possibilita a actualização e o aprofundamento da formação do(a)s profissionais nela envolvido(a)s.</i></p>
<p><b>Betina Lopes</b></p> 	<p><i>Trabalhar na Rede e no grupo foi imensamente gratificante pelas aprendizagens realizadas no domínio da educação inclusiva e conhecimento do percurso educativo de STP. Sai também reforçada a convicção da relevância do trabalho horizontal interdisciplinar e da possibilidade de enriquecer percursos de aprendizagem das crianças.</i></p>

<p><b>Carlos Castro</b></p> 	<p><i>A participação na rede (...) permitiu-me consolidar conhecimentos no domínio da investigação, análise de projectos e do trabalho em equipa. Esta experiência inédita, munuiu-me de conhecimentos que me habilitou a analisar projectos, propor e resolver problemas, contribuindo assim para maior eficácia e eficiência dos projectos educativos em STP.</i></p>
<p><b>Diana Soares</b></p> 	<p><i>Participar neste projeto (...) foi uma jornada de descobertas, em que a superação se tornou sinónimo de aprendizagem e a inclusão se transformou em fonte de inspiração. Através da partilha de conhecimentos e afetos, abrimos caminhos para um futuro diferente (...). Juntos tornamos o impossível em possível e construímos um mundo mais inclusivo, onde cada criança encontra o seu lugar.</i></p>
<p><b>Edumila Fernandes</b></p> 	<p><i>Para mim, tem sido uma experiência enriquecedora e ao mesmo tempo desafiante (...) um aprendizado.</i></p>
<p><b>Gika da Cruz</b></p> 	<p><i>Quando me ponho a apreciar tudo o que a nossa Rede foi capaz de concretizar em tão pouco tempo, apesar de desafios de ordem diversa, sinto-me mais motivada a continuar conectada a ela. Das inúmeras características da rede que me cativaram logo de início, achei particularmente interessante a heterogeneidade de perfis de seus membros integrantes (...). Não menos heterogêneos e ricos foram os trabalhos de investigação por estes protagonizados. Tem sido, portanto, uma experiência única de aprendizagem colaborativa e de crescimento pessoal e profissional. Que este inestimável contributo para a melhoria da qualidade de ensino em STP é de louvar, é de louvar! E que não há-de ficar por aqui, seguramente, não há-de ficar por aqui!</i></p>
<p><b>Helena Afonso</b></p> 	<p><i>Viver essa experiência tem sido o concretizar de mais um sonho. Suave como a pele não enrugada, leve como o esvoaçar da pluma, graças ao trabalho de equipa.</i></p>
<p><b>Helena Botelho</b></p> 	<p><i>É com o maior orgulho que estou nesta Rede: 1º porque é a primeira Rede de Investigação em Educação, “Estamos fazendo História!”; 2º estar na rede e desenvolver um trabalho de grupo é para mim um momento ímpar de aprendizagem. Esta parceria MECCC/STP e U. de Aveiro através do PAISE constitui, para mim, um casamento ideal na construção de conhecimento e competências, pondo em evidência os quatro pilares da Educação: o Aprender a Fazer; o Aprender a Conhecer; o Aprender a Ser e, sobretudo, o Aprender a Conviver.</i></p>

<p><b>Irene Ferreira</b></p> 	<p><i>Fazer parte da RIE-STP tem correspondido a um crescimento simultaneamente profissional e pessoal. O conceito de “rede” concretiza-se em cada sessão realizada, em cada reunião, dando forma à ideia do trabalho colaborativo que tanto almejamos na área da educação. O trabalho desenvolvido (...) especificamente na Ilha do Príncipe, representou um privilégio de construir, a partir da generosa colaboração de diferentes atores educativos da RAP, um instrumento de estudo (...) acreditando que contribuirá para o desenho de uma relação transformadora e enriquecida.</i></p>
<p><b>Isabel Viegas de Abreu</b></p> 	<p><i>Muito obrigada por fazer parte da vossa equipa. Conto com a colaboração de todos para melhoria das minhas acções no Ministério da Educação em S. Tomé e Príncipe. Fico feliz em saber da evolução do nosso trabalho.</i></p>
<p><b>José Carlos Aragão</b></p> 	<p><i>Trabalho na RIIIE-STP é sinónimo de trabalho em grupo, interessante, motivador e descomplexado, em que, além do prazer do convívio com pessoas interessantes, posso usufruir do conhecimento e da experiência dos colegas, e assim, aprender bué e crescer como pessoa e como cidadão consciente e responsável.</i></p>
<p><b>Madalena Cardoso</b></p> 	<p><i>Participar na RIE-STP tem sido um grande desafio e uma constante aprendizagem! Desafio porque me fez sair da minha “zona de conforto” e começar a dar os primeiros passos em algo em que nunca tinha trabalhado de maneira formal: investigação. A generosidade e o trabalho colaborativo com os membros da Rede têm-me ajudado a superar as dificuldades e a prosseguir o caminho de “aprender” a construir conhecimento sobre a educação em STP.</i></p>
<p><b>Manuel Penhor</b></p> 	<p><i>Participação neste projecto constituiu uma experiência inédita, numa perspectiva colaborativa, envolvendo a participação numa equipa multidisciplinar com profissionais de diferentes sectores e instituições de dois países (São Tomé e Príncipe e Portugal), na produção de trabalho de investigação cujos resultados poderão fornecer pistas para tomada de decisão em relação a futuros projectos de cooperação no sector da educação.</i></p>
<p><b>Maria Helena Araújo e Sá</b></p> 	<p><i>Participar nesta Rede (e neste grupo) foi uma das experiências humanas mais fortes e enriquecedoras que vivi: em termos humanos, porque a Rede me fez sentir rodeada de carinho e de reconhecimento pelo trabalho que procurei realizar ao longo destes dois anos; em termos académicos, porque tive a oportunidade de olhar o mundo, a Escola, a educação de outros lugares, mais complexos, mais desafiantes e para os quais estava pouco preparada. Obrigada, Rede; obrigada grupo! Hoje sou uma melhor investigadora graças a vocês!</i></p>

<p><b>Maria José Rodrigues</b></p> 	<p><i>A participação neste projeto foi, sobretudo, um desafio e uma aprendizagem, quer em termos pessoais, quer profissionais. Trabalhar com esta equipa e neste contexto foi muito gratificante e leva-nos a acreditar que as nossas ações e o nosso trabalho podem fazer a diferença, contribuindo para a transformação e a construção de uma sociedade mais justa.</i></p>
<p><b>Maria Vaz Oliveira</b></p> 	<p><i>Fazer parte desta rede tem sido para mim um desafio muito interessante. Tive oportunidade de conhecer e partilhar ideias e conhecimentos com colegas, o que serviu para a minha capacitação.</i></p>
<p><b>Nilza Costa</b></p> 	<p><i>Esta experiência enriqueceu muito o meu percurso, de quase já 40 anos, a fazer investigação em educação, principalmente porque me permitiu: mergulhar na realidade educativa santomense e seus múltiplos desafios, através de projetos de cooperação que têm vindo a ser realizados; desenvolver competências para compreender e ultrapassar conflitos advindos de culturas profissionais diferentes; desenvolver o meu “eu”, pelo frutífero convívio com os colegas com quem trabalhei; vivenciar experiências únicas da cultura santomense. Bem-haja a todos que me permitiram isto!</i></p>
<p><b>Olga Santos</b></p> 	<p><i>A minha participação neste trabalho de investigação teve uma componente de ensino e de aprendizagem. Constituiu-se um trabalho problematizador no sentido de nos ajudar na compreensão das práticas da realidade em estudo (...). Houve uma reflexão conjunta com os professores no sentido de se perceber que estas atividades são importantes também ao longo da carreira docente, porque podem ser encaradas como um processo de formação contínua (...).</i></p>
<p><b>Pedro Meireles</b></p> 	<p><i>Participar na construção de um projecto que relembra pessoas, conhece instituições, analisa conceitos e considera aspirações que marcaram um tempo recente em São Tomé e Príncipe na área da cooperação em educação permitiu manter viva a ideia que move qualquer acção nesta área: garantir a avaliação crítica da cooperação realizada, considerando o seu impacto e sustentabilidade na sociedade civil e nas instituições locais.</i></p>
<p><b>Tatiana Ramos</b></p> 	<p><i>Eu estou extremamente honrada em fazer parte deste projecto (...). Este trabalho me ensinou sobre empatia, sobre a necessidade em ajudar a melhorar a vida das pessoas portadoras de deficiência. Aprendi muito com os alunos da turma piloto, a garra e determinação dos mesmos em querer aprender. Agradeço às minhas queridas colegas do grupo pelo trabalho, vocês têm sido uma grande motivação para mim.</i></p>

<p><b>Teresa Neto</b></p> 	<p><i>Este trabalho tem-me mostrado a importância de enfrentarmos as dificuldades e os desafios de forma sistemática e colaborativa. Só isto tem permitido termos êxito na investigação que nos propusemos fazer.</i></p>
<p><b>Wanda Costa</b></p> 	<p><i>A minha participação no estudo de investigação constituiu uma oportunidade para mim, e creio para todos que participaram, uma experiência positiva e de mais-valia, que demonstra que a cooperação para o desenvolvimento pode contribuir para o nosso desenvolvimento profissional que certamente se há de reflectir noutros trabalhos futuros.</i></p>

Pensar a RIE-STP numa perspectiva de sustentabilidade implica, naturalmente, algumas das ações já elencadas, como a disseminação e discussão dos projetos junto de atores educativos, formadores, poder político e universidade, ou a organização de seminários temáticos, a partir dos trabalhos dos cinco grupos. Mas passa igualmente e sobretudo, neste momento de finalização do PAISE-STP, por definir a sua articulação institucional, desde logo com a USTP e com o Ministério da Educação, e modos de a institucionalizar, definindo aspetos como estatutos, membros, projeto, parcerias e financiamento. É nesta trajetória que nos encontramos atualmente envolvidos, sabendo que o nosso compromisso como grupo é firme e que muito brevemente estará registada a Associação Rede Internacional de Investigação em São Tomé e Príncipe.

É, pois, com o maior orgulho que agora lançamos este primeiro livro, produto coletivo da primeira etapa do nosso projeto.

## Referências bibliográficas

Araújo e Sá, M. H., Gonçalves, M., Ambrósio, S., & Varela, A. L. (2021). *Estratégia de responsabilidade social do CIDTFF*. UA Editora. <http://dx.doi.org/10.48528/xwpw-zd98>

Araújo e Sá, M. H., & Aragão, J. C (Orgs.) (2023), *Compreender para agir: cinco estudos da Rede de Investigação em Educação – São Tomé e Príncipe (PAISE-STP)*. UA Editora. <https://doi.org/10.48528/s5p7-sq71>





## CAPÍTULO I

*Todos nós somos agentes de educação!*

### **Relação escola e comunidade educativa na Região Autónoma do Príncipe –a perspetiva dos atores**

Maria Helena Araújo e Sá, Irene Ferreira & Maria Vaz Oliveira

#### **Consultores Científicos**

Ana Sofia Pinho, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Luís Sebastião, Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora, Portugal

#### **Resumo<sup>1</sup>**

Este estudo exploratório visa apresentar uma investigação realizada na Região Autónoma do Príncipe (RAP), cujo objetivo foi identificar percepções e práticas de diferentes actores educativos relativamente à presença e/ou à ausência de relações de parceria entre a escola e a comunidade, bem como as suas perspectivas sobre como promover essas relações. Para tal, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a 32 actores educativos, num universo de alunos de diferentes graus de ensino, responsáveis educativos (tal como diretores de escola, diretores de turma, inspetores, supervisores), professores e formadores, famílias, empresários, vendedoras, líderes comunitários e uma ONGPD. O estudo permitiu identificar um conjunto diversificado de práticas (relatadas e desejadas) de colaboração escola/comunidade, relacionadas com a escola real experienciada por estes atores, bem como com a escola que

---

<sup>1</sup> Tendo sido escrito a várias mãos, este texto contém intencionalmente grafia anterior e posterior ao Acordo Ortográfico de 1990.

imaginam, apontando caminhos que podem concorrer para uma integração mais plena e recíproca da comunidade no processo educativo, que resulte no enriquecimento e na valorização de todos os actores envolvidos numa perspectiva de desenvolvimento sustentável da região.

**Palavras-chave:** Parcerias educativas, Relação escola e sociedade, Região Autónoma do Príncipe (RAP), Atores educativos.

### **Abstract**

This exploratory study aims to present a research carried out in the Autonomous Region of Príncipe (São Tomé and Príncipe), aiming at identifying perceptions and practices of different educational actors regarding the presence and/or absence of partnership relationships between the school and the community, as well as their perspectives on how to foster these relationships. Semi-structured interviews were carried out with 32 educational actors, among which students from different levels of education, educational managers (such as school directors, class directors, inspectors, supervisors), teachers and trainers, families, businesspeople, community leaders and an NGPD. The study allows identifying a diverse set of practices (reported and desired) of school/community collaboration, related to the “real” school experienced by these actors, as well as the school they imagine, pointing out ways that can contribute to a fuller and reciprocal integration of the community in the educational process, resulting in the enrichment of all actors in a perspective of sustainable development in the region.

**Keywords:** Educational partnerships, School-society relations, Autonomous Region of Príncipe (RAP), Educational actors.

## **Introdução**

Dentro do contexto da Rede de Investigação em Educação em São Tomé e Príncipe (doravante RIE-STP), nascida em 2020 no âmbito do Programa de Apoio Integrado ao Setor Educativo de São Tomé e Príncipe (PAISE-STP), resultante de um desejo de alguns membros deste programa de criação de um espaço colaborativo de reflexão e trabalho específico de investigação na área educacional em São Tomé e Príncipe (STP), foi realizado este projeto designado

*Relação Escola e Comunidade Educativa: que parcerias para que escola?.*

O projeto foi levado a cabo por quatro elementos da RIE-STP que se agruparam à volta deste tema, que lhe deram consistência e que o operacionalizaram num desenho investigativo concreto, desejando encontrar algumas pistas que, fundamentadamente, possam originar transformações efetivas, visando a melhoria do setor educativo do país. Era, pois, um grupo voluntário, altamente motivado, implicado e que se assumiu como responsável, desde a sua génese e em todas as suas etapas (delimitação da problemática, objetivos, questões e métodos, construção dos instrumentos de recolha e análise de dados, definição do enquadramento teórico, conceção do plano de disseminação e de sustentabilidade) pela condução do estudo. Assumiu-se deste modo que a agência, subjetividade e liberdade do(s) investigador(es) são importantes elementos a considerar numa investigação que se pretende reflexiva, crítica, emancipatória e transformadora, não apenas dos contextos em que decorre e dos sistemas mais latos que os enquadram, mas também das pessoas que neles participam e das quais fazem parte, também, os investigadores (Braun & Clarke, 2021). Dito de outro modo, esta postura implicada decorre de um entendimento partilhado do valor social da investigação e da relevância inegável do papel do investigador (Araújo e Sá et al., 2021).

O grupo apresenta uma heterogeneidade grande em termos de perfil, o que em tudo enriqueceu a planificação e concretização deste trabalho. Antes de mais, Maria Vaz Oliveira, na altura Diretora Regional de Educação e atualmente Inspetora Superior de Educação na RAP, detinha um vasto e aprofundado conhecimento da realidade educativa da região sobre a qual incide o estudo, no que concerne aos diferentes contextos que a integram, bem como uma estreita proximidade com os respetivos atores educativos, o que em muito facilitou e agilizou o complexo processo de entrada no terreno, promovendo ainda o mesmo sentido de familiaridade e proximidade entre os restantes investigadores e os participantes e, por conseguinte, uma ambiência investigativa menos formatada, mais empática e descontraída. O grupo contou também com Helena Botelho, técnica da Direção de Planeamento e Inovação Educativa do Ministério da Educação e Ensino Superior e docente na Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP), que pôde

contribuir com o seu conhecimento a nível macro da realidade educativa deste país, bem como das metodologias de investigação mobilizadas na formação superior dos atores educativos. Helena Araújo e Sá, outro elemento do grupo, coordenadora científica, na altura, do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro (UA), colaborou aportando a sua experiência académica na área da (formação em) investigação em educação, tornando-se num elemento central ao nível da coordenação do trabalho, bem como ao nível da ativação da colaboração de outros atores que contribuiriam, em diferentes momentos, para a realização do estudo. Referimo-nos, em especial, a Nilza Costa, membro sénior do CIDTFF, que apoiou, com a sua ampla experiência em investigação empírica, o trabalho de campo realizado na Ilha do Príncipe, e Ana Sofia Pinho, docente da Universidade de Lisboa, que fez uma criteriosa revisão crítica do desenho metodológico do estudo, em especial no que toca a questões e objetivos e aos instrumentos de recolha de dados. Fazia ainda parte do grupo Irene Ferreira, professora de Língua Portuguesa, colaboradora do PAISE-STP, na RAP, nos anos letivos de 2019/2020 e 2020/2021, ao nível da docência e da formação de professores, logo, amplamente integrada e com experiência relevante no ambiente educativo em estudo.

A estrutura do presente trabalho está organizada em seis pontos. O primeiro diz respeito ao que foi o cais de partida para a sua elaboração, desde a nossa musa de inspiração, a Ilha do Príncipe, nos seus múltiplos encantamentos que incluem os desafios que atualmente se colocam ao sistema educativo na região, à problemática abordada e às questões que se nos levantaram a partir dela. O segundo ponto explana o posicionamento teórico do trabalho na área da relação escola-comunidade educativa. Seguidamente, apresentamos o desenho investigativo, nas suas diferentes etapas, detendo-nos em especial no percurso metodológico. Passamos depois à análise dos dados e à discussão de alguns dos resultados alcançados, que nos conduziram a algumas conclusões e aberturas de caminhos que igualmente apresentamos. Terminamos, deixando algumas pistas de desenvolvimento representativas da dimensão reflexiva transformadora que encontramos neste trabalho face ao futuro da relação escola-comunidade, em São Tomé e Príncipe, mais particularmente na RAP, com incidência na formação dos professores.

## Cais de partida

### Ancoradouro: a ilha como inspiração

É verdadeira a afirmação de que a Ilha do Príncipe foi a nossa maior inspiração. O facto de duas autoras deste trabalho terem um conhecimento privilegiado da vivência não só humana, como também educativa da RAP, dada a particularidade do exercício das suas respetivas funções profissionais, a que se aliaram características específicas da ilha, a qual, pela sua menor dimensão geográfica, se configura como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho de campo mais holístico e representativo de toda a Região, resultaram na decisão de partir para e da ilha como o território de investigação. Encontramo-nos em e aliamos-nos a Ruy Cinatti e a Sophia de Mello Breyner Andresen, na medida em que ambos viveram igualmente o privilégio do encantamento por esta ilha pintada de verde. Num movimento de envolvimento do leitor, permitimo-nos aqui transcrever o poema *Ilha do Príncipe*<sup>2</sup>, da autoria de Sophia:

“Suave, doce, lânguida ilha  
de transparências súbitas”  
Ruy Cinatti

A ilha do príncipe que o Ruy Cinatti amou  
Surgia devagar  
E ele debruçado na amurada do navio  
A viu emergir dos longes da distância  
No lento aproximar  
Flor que desabrocha à flor do mar  
Entre alísios vidros e neblinas  
Na salgada respiração da vastidão marinha  
Na transparência súbita

Eu cheguei mais tarde no ronco do avião  
Na bruta rapidez  
Porém também eu me banhei nas longas ondas  
Das praias belas como no princípio do mundo  
E atravessei o verde espesso da floresta  
E respirei o perfume da ocá recém-cortada.

Figura 1 - Ocá.



<sup>2</sup> Andresen, S. M. B. (2016). Ilha do Príncipe. In *Ilhas*. Assírio & Alvim.

Partindo agora de Sophia, cruzando o tempo e o espaço, convocamos igualmente a voz poética de Albertina Lima, nascida na Ilha do Príncipe, e que, tendo publicado o seu primeiro livro em 2022, tem encontrado na poesia um reduto para a expressão do seu encantamento pela identidade da sua Ilha. Desse livro, transcrevemos o poema *Arquipélago*<sup>3</sup>.

### *Arquipélago*

Meu arquipélago, são duas irmãs  
E ainda outras pequenitas  
Expelidas do estômago do vulcão  
Contido no ventre da terra.

Virgens, adornadas de tecido verde, natural  
De tom acrescido  
Com árvores entrelaçadas nas copas  
Fauna, flora, gastronomia  
Revelam fartura natural.

Adoptadas pela África  
Em determinado lugar  
Ali no oceano Atlântico  
Com o mar a vagar,  
Causam encanto aos visitantes;  
Seduzem a regressar  
Ao meu São Tomé e Príncipe  
Ilhas, ilhéus e ilhotas  
Arquipélago!

### **Embarque: a problemática**

A problemática do estudo surgiu no âmbito de uma reunião de toda a equipa da RIE-STP, aquando de uma atividade agendada de “turbilhão de ideias” em torno do seguinte indutor: “o que nos preocupa, como atores educativos (nas nossas múltiplas funções de professores, formadores, supervisores, investigadores, gestores, decisores...), na Educação em STP, considerando os seus múltiplos e

---

<sup>3</sup> Lima, A. (2022). Arquipélago. In *Nanagi Ki Nasê(ss) N’Umatu*. Edição de autor. *Nanagi Ki Nasê(ss) N’Umatu* é uma expressão que significa *Ananás que nasceu no mato, alguém humilde*.

interconectados níveis de funcionamento, e sobre o quê gostaríamos de investigar, numa perspectiva de contribuir para a qualidade de processos e práticas?”. “Preocupa-nos que escola e sociedade estejam de costas viradas, sobretudo num país com baixos níveis de educação e para cujo desenvolvimento a Escola assume um papel central”, foi uma das formulações, enunciada como constatação de terreno pelos colegas de STP, que recolheu grande consenso e sobre a qual formamos o nosso grupo (para uma explicitação deste processo de constituição de temáticas e de grupos no interior da RIE-STP, ver Araújo e Sá & Aragão, 2023). Num segundo momento, esta constatação inicial ganhou maior densidade analítica e problematizadora, sendo apontada a inexistência de iniciativas estruturadas e intencionais de proximidade e interação tendo em vista o envolvimento da sociedade, como um todo orgânico e sistémico, no projeto educativo, provocando o seu afastamento e desresponsabilização, com consequências negativas ao nível da escola por um lado, e da própria sociedade, por outro. Nesta discussão, foi decidido fundamentarmos o projeto numa abordagem sistémica, integradora, bidirecional e interativa da relação escola-sociedade.

De notar, conforme explicitaremos abaixo, que algumas conclusões da recente investigação internacional sobre o tema da articulação escola-comunidade apontam exatamente no mesmo sentido, isto é, para a ausência de relações sistemáticas (ou de parcerias) que visem o envolvimento da sociedade no projeto educativo e vice-versa, entendendo este afastamento como empobrecedor para ambas (escola e sociedade): isto porque, por um lado, afasta a escola da vida real das crianças e, por outro, reduz o seu contributo para o desenvolvimento da comunidade.

A problemática do estudo, bem como a sua ancoragem, encontram assim uma dupla justificação: de observação empírica e de conhecimento proveniente da investigação na área. Quanto a este último, e como veremos abaixo, a expressão escola em parceria, que usamos neste trabalho, traduz “uma mudança de paradigma relativamente à expressão abertura à comunidade, revelando uma passagem da lógica burocrática baseada no cumprimento dos normativos para uma lógica de parceria baseada na negociação entre atores sociais a quem é reconhecido o poder de estabelecer contratos.” (Gaio Alves & Varela, 2012, p. 37).

## **Rumo da viagem: as questões norteadoras**

Definido o ancoradouro e realizado o embarque, as questões que elencamos para definir o rumo da viagem foram organizadas em três grandes rotas que se cruzam, considerando as interconexões existentes entre, por um lado, as representações sociais de escola, ator educativo e sociedade e, por outro, as experiências vividas pelos sujeitos e o modo como as percebem no exercício dos seus múltiplos e simultâneos papéis educativos, em particular no que ao objeto de estudo diz respeito à relação escola/comunidade (Moscovici, 2010; Abric, 2003):

- O que pensam da escola diferentes atores sociais? Como perspetivam o papel da escola na construção do futuro? Que escola gostariam de ter e por quê? Qual o papel da comunidade nessa escola desejada?
- Que papel se atribuem e exercem estes atores na construção dessa escola? Como entendem o seu (potencial) contributo para a escola? Que ações desenvolvem nesse sentido?
- Que (potenciais) parceiros/parcerias indicam estes diferentes atores sociais, para resolver quais problemas que identificam e concretizar que sonhos que têm? Que estratégias de parceria(s) referem e que processos? Que experiências de parceria relatam, com que finalidades? Que valor atribuem a essas parcerias?

## **Uma escola que envolve e se envolve: perspectiva teórica do estudo**

A relação entre escola e comunidade está cada vez mais presente na reflexão social e política, bem como na investigação, configurando-se ao mesmo tempo como um território de ação e um território de pesquisa. Citando Gaio Alves e Varela, “A autonomia e a abertura à comunidade educativa têm vindo a constituir palavras-chave de uma organização do sistema educativo que se pretende mais descentralizada, democrática e com melhores resultados” (2012, p. 39). Todavia, apesar do reconhecimento formal do seu papel social e educativo, vários autores evidenciam que esta relação está longe de ser entendida e vivida como prioritária e estratégica: “as parcerias continuam a ocupar um lugar secundário na vida da escola, apresentando um dinamismo entorpecido por limitações legislativas e por autonomias não assumidas, constituindo-se



estas, deste modo, mais como complementos secundarizados das agendas e planos institucionais, do que como orientadoras da vida da escola e da comunidade.” (Marques, 2003, citado por Gaio Alves & Varela, 2012, p. 43).

Algumas conclusões da investigação internacional sobre o tema da articulação escola-comunidade reforçam esta ideia, isto é, a fragilidade de relações que visem o envolvimento, enquanto processo prioritário, assumido, intencional, da sociedade enquanto um todo, no projeto educativo e vice-versa, podendo-se constatar, de facto, que escola e sociedade estão pouco articuladas. Este afastamento é empobrecedor para ambas, dado que, conforme acima escrevemos, afasta a escola do quotidiano das crianças, limitando muito o seu potencial contributo para o desenvolvimento da comunidade, em diversas dimensões (sociais, institucionais, culturais, cívicas).

Uma professora, por nós entrevistada na RAP, ilustrou significativamente o conceito de parceria escola-comunidade, ao referir que “todos nós somos agentes de educação”, configurando o conceito de uma escola para todos, com todos e de todos, apresentado por Neves (2015). Assim, partindo de uma perspetiva emancipatória e transformadora da escola, na constatação de Neves, que afirma que “não é possível inovar e desconstruir práticas educativas sem que a sociedade em geral e atores e instâncias sociais (escola, família e comunidade) se tornem críticos, interventivos e parceiros, não conformados com a sociedade em que vivem, para assim poderem enfrentar os dilemas e desafios com que se confrontam” (2015, p.13), avançamos para a formulação das questões que nortearam o nosso trabalho.

No desenho da relação escola-comunidade educativa, o século XXI apresenta claros sinais de uma mudança de paradigma. A partir de Neves (2015) e de Gomes (2004), podemos afirmar que se vive uma transição da ideia da escola aberta à comunidade para um conceito de escola que existe em parceria com a comunidade, testemunhando uma deslocação de uma perspetiva linear e causal para uma abordagem sistémica. Considera-se hoje a escola um sistema aberto, num contexto de dissolução das fronteiras com a comunidade envolvente. Segundo Batista (2012, referido em Silva & Silva, 2018), este paradigma emergente apresenta-nos uma escola que se constrói com e na comunidade, portanto, uma escola que envolve e se envolve para se formar e se desenvolver. Indo mais longe, nas palavras de Rovira (2000), uma escola democrática será aquela que consegue organizar-se de modo a que estimule a participação de todos os implicados.

A escola deve, pois, ser encarada como uma organização social que se insere numa determinada comunidade, a qual tem de ser tida em conta na enunciação dos seus objetivos e perante a qual tem de se responsabilizar em termos de processos e resultados. Marques (2003), referido por Gaio Alves e Varela (2012), usa a expressão “envolver para desenvolver”, no seu estudo sobre parcerias educativas. Milheiro Silva e Marques da Silva (2018), por seu turno, afirmam: “[as parcerias escolas-comunidade] constituem uma condição importante na corresponsabilização coletiva pela educação e funcionamento das escolas e para a promoção da inovação curricular” (pp. 38–39).

Podemos regressar sempre, para concluir esta perspetiva teórica na qual assenta o nosso estudo, a Paulo Freire e às suas palavras, ao desenhar uma escola que procura o “saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (1975, p. 83).

## **Percursos metodológicos: desenho do estudo**

Nesta seção, explanamos o desenho metodológico do trabalho, partilhando com o leitor, de modo detalhado, a narrativa da investigação.

### *Natureza da investigação*

O modo como desenhamos o estudo foi bastante inspirado nos pressupostos do paradigma interpretativo ou qualitativo da investigação educacional (Coutinho, 2014; Latorre et al., 1996), já que, conforme se refere nas questões norteadoras, pretendia-se, sobretudo, compreender, sem interferência da parte do investigador (excetuando-se aquela interferência que invariavelmente é criada pelos instrumentos de recolha de dados utilizados, mas que se procurou minimizar, conforme à frente se mencionará), o que pensam acerca de um dada problemática em foco e experienciam diferentes atores educativos de uma dada região bem delimitada (a RAP). De notar que pelo menos dois dos investigadores possuem uma relação pessoal e profissional de grande proximidade com este terreno, o que lhes permite, desde logo, a identificação desses atores e o estabelecimento de relações privilegiadas que suscitaram a estes últimos a sua disponibilidade

para participar no projeto e partilhar connosco as suas impressões e vivências. Se considerarmos, como Minayo (2017), que este tipo de investigação se preocupa com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos relativamente ao objeto de estudo, compreendemos como esta condição da equipa foi importante no desenho e condução deste projeto. De igual modo, em termos da compreensão da informação recolhida, bem como dos processos que a ela conduzem e dos resultados obtidos, a proximidade com o terreno e o conhecimento das suas contingências e condições é fundamental numa investigação qualitativa.

Nas “profundas raízes da árvore frondosa que é a investigação qualitativa” (Minayo, 2017, p. 9), assume-se este como um estudo exploratório, com o qual se intenta analisar um fenómeno atual e complexo (relação escola/comunidade), em seu contexto real e considerando variáveis que o influenciam. Procura-se ainda, na senda dos estudos de caso (Yin, 2005), que o conhecimento produzido possa servir de ancoradouro e cais de embarque para posteriores pesquisas, mais aprofundadas, mais cirúrgicas, menos panorâmicas, sobre o mesmo objeto de estudo<sup>4</sup>.

### *Seleção dos participantes e processo de recolha e tratamento dos dados*

Os dados foram recolhidos através de *entrevistas individuais, semiestruturadas*, orientadas por guiões aos quais o investigador recorreu de modo bastante livre. Significa isso que embora, numa primeira etapa, tenha sido construído um guião de entrevista com várias versões, conforme explicaremos de seguida, este instrumento assumiu essencialmente uma função orientadora da interação investigador-participante, apoiando e incentivando a circulação da palavra e mantendo-a dentro dos objetivos pretendidos com o estudo. Assim, e como também incentiva Minayo, “O investigador se torna um interlocutor que ouve e incentiva o outro a falar, a protagonizar o vivido e a representar a

---

<sup>4</sup> Neste âmbito, é nossa convicção que o desenvolvimento destes estudos se encontra facilitado por duas circunstâncias: uma, a institucionalização em curso da RIE-STP, o que lhe trará condições renovadas e consolidadas de trabalho (a nível de recursos humanos e financeiros, de formação dos investigadores, de projetos e de equipa); outra, a forte adesão ao estudo por parte dos atores educativos na RAP, quer dos participantes, quer de outros, sentida e manifestada aquando das Jornadas Pedagógicas que organizamos, com o apoio da Secretaria dos Assuntos Sociais e Capital Humano, em 10 de junho de 2023, e de que damos conta na seção final deste texto.

sua reflexão sobre ele. Quem ouve, interage, participando da reconstrução das experiências e proporcionando ao narrador a oportunidade de acrescentar uma profusão de sentido à sua história” (2017, p. 13). De outro modo, pretendia-se que as entrevistas propiciassem a estimulação e narrativa de histórias vividas e de pontos de vista sobre elas, pelo que importava conduzi-las a partir das vozes dos sujeitos induzidas pelas incitações do guião. Um exemplo deste modo de conduzir as entrevistas foi o facto de dois entrevistados nos terem procurado num segundo momento para acrescentar histórias à história já narrada, referindo o poder evocador do guião. Importa ainda aqui referir que as entrevistas foram conduzidas durante uma semana (em fevereiro de 2022), presencialmente, pelas três autoras deste texto e ainda por Nilza Costa, que nos auxiliou no terreno com a sua vasta experiência neste tipo de processo de recolha de dados (ver acima). O processo foi claramente facilitado pela “distribuição de *expertise*” da equipa de terreno, conjugando experiência de investigação com experiência e familiaridade com a realidade educativa, tendo decorrido em vários locais, negociados com os participantes (tais como a residencial em que estavam alojadas duas das investigadoras e que tinha um alpendre central e acolhedor, escolas, jardins, ou mesmo debaixo de árvores, nos bairros em que residiam ou trabalhavam os entrevistados).



**Figura 2** - Alguns dos locais onde decorreram as entrevistas.

De referir a flexibilidade com que foi organizado e executado o processo de recolha dos dados, com várias alterações decididas no momento em termos de dia, hora e local da entrevista, de forma a respeitar o mais possível os quotidianos, também eles frequentemente imprevisíveis e complexos, dos participantes (o que mostrou como foi acertada a decisão de deslocar fisicamente para o terreno uma equipa relativamente numerosa – 4 investigadoras – durante toda uma semana, com disponibilidade total para gerir o tempo em função do objetivo-alvo: realizar todas as entrevistas planificadas, o que efetivamente aconteceu – abaixo, incluímos algumas fotografias da equipa tiradas durante essa semana).



**Figura 3** - Investigadoras na RAP durante a semana de recolha dos dados.

O tempo de cada entrevista foi bastante variável, entre 5'27" a 1h13', embora tivessem sido estimados cerca de 30 minutos. Todas elas foram audiogravadas, após um momento inicial de apresentação do entrevistador, do projeto, dos objetivos da entrevista e do instrumento de recolha de dados (estrutura e tempo estimado). Neste momento inicial foi ainda lido e assinado um termo de consentimento informado pelos participantes (ou pelos seus responsáveis, no caso de alunos menores).

No que diz respeito à seleção dos participantes, foram entrevistados atores educativos segundo diversas tipologias consideradas relevantes para a compreensão do objeto de estudo, num processo de tomada de decisões

que foi essencialmente conduzido pela investigadora local (Maria Vaz Oliveira). A Tabela 1, caracterização do *corpus*, sistematiza esses atores, agrupando-os por tipologia (alunos, responsáveis educativos, professores, famílias, empresários, vendedoras, líderes comunitários e representantes de ONGPD) e referindo, para cada tipologia, o número de participantes (total: 32) e o tempo de gravação (total: cerca de 16 horas). É possível, desde logo, compreender que a categoria mais representada são os professores (n. 12, num total de cerca de 7 horas de gravação), sendo que se trata de docentes de vários níveis de ensino (do pré-escolar ao secundário), várias disciplinas (Português, Biologia, Expressões, Empreendedorismo, Integração Social, ...), alguns deles ocupando cargos diversos (supervisores, delegados de várias disciplinas, cooperantes, directores de turma).

Os dados audiogravados foram anonimizados, tendo sido utilizados códigos pela equipa, e integralmente transcritos. Após as entrevistas, as gravações foram destruídas. As transcrições foram realizadas por um tarefeiro mestre em Educação que pertence ao setor educativo na RAP (de modo a facilitar a compreensão e descodificação, quer linguística, quer referencial e contextual, dos enunciados) com experiência em transcrição de entrevistas de investigação, e encontram-se numa pasta partilhada pela equipa, de acesso restrito. Foi decidido não adotar nenhuma convenção de transcrição específica, tendo sido realizada uma transcrição segundo as convenções ortográficas da língua portuguesa em STP.

**Tabela 1 - Caracterização do corpus.**

<b>Informantes</b>	<b>N. (+ Detalhe)</b>	<b>Tempo gravação (aproximativo)</b>
Alunos	3 entrevistas coletivas (níveis de escolaridade: Jardim+EB+Secundário)	1h30
Responsáveis educativos	4 (Directores de Escolas, Directores de Básico e Pré-escolar)	2h00
Professores	12 Várias disciplinas – Português, Biologia, Expressões, Empreendedorismo; Integração Social, ...; Vários níveis de ensino Vários cargos – Supervisores, Delegados de várias disciplinas, Cooperantes, Directores de Turma.	7h00
Famílias	5	3h00
Empresários	2	20'
Vendedoras	4	50'
Líderes + ONGD	2	25'
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>+/-16h</b>

Centremos agora a nossa atenção no guião da entrevista (ver no anexo 1, a versão que foi feita para os professores e delegados de disciplina – secundário)<sup>5</sup>. Verificamos que, para além de um momento inicial, de caracterização do entrevistado, a entrevista se desenvolve em torno de quatro blocos:

- o primeiro, *Que escola têm e que escola querem?*, relativo às perspectivas e expectativas sobre a escola;
- o segundo, *Qual o papel da comunidade na escola que têm?*, com o objetivo de recolher experiências, exemplos, histórias, relativos à relação escola/comunidade;
- segue-se um bloco da entrevista designado *Qual o papel da comunidade na escola que querem?*, orientado para as percepções dos participantes sobre o valor desta relação;
- finalmente, no bloco final, *Que papel se atribui na consolidação da relação escola/comunidade?*, pretendia-se compreender de que modo o sujeito se perspetiva, enquanto agente educativo, na promoção desta relação.

Tendo em conta a diversidade dos entrevistados, foi necessário construir oito versões (V) deste guião, todas elas com a mesma estrutura e finalidades, mas com algumas questões adaptadas ou focadas nas funções e atividades profissionais dos sujeitos: V1, diretores/responsáveis da escola; V2, diretores de turma, supervisores, orientadores pedagógicos; V3, professores e delegados de disciplinas (secundário); V4, empresários; V5, Líderes comunitários e representantes de ONGPD; V6, famílias; V7, vendedoras; V8, crianças/alunos (com duas sub-versões: básico e secundário; pré-escolar).

De entre estas versões, importa referir que aquela que mais se diferencia relativamente à acima exemplificada é a que foi utilizada com as crianças do nível pré-escolar, na qual se mobilizam outras formas de contar e de imaginar, recorrendo a jogos, desenhos, simulação, contos e magia. Pela sua complexidade e porque exigiam abordagens analíticas específicas, os dados obtidos nesta entrevista não foram analisados no âmbito do presente trabalho, mas decidimos mesmo assim incluir aqui o guião construído para ilustrar as suas potencialidades e como eventual incitador de outros estudos (ver anexo 2).

---

<sup>5</sup> Agradecemos a Ana Sofia Pinho a revisão científica deste instrumento.

## *Análise do corpus*

A análise destes dados foi do tipo “reflexive thematic analysis” (Braun & Clarke, 2021). Trata-se de um método de análise (mais do que de uma metodologia, conforme alertam as autoras referidas) que integra as abordagens qualitativas e que nos pareceu o mais adequado à natureza do estudo e do projeto, porque implica a reflexividade crítica e a experiência subjetiva do investigador, bem como a sua familiaridade com o terreno, com os dados e com o projeto em si, requerendo codificações recorrentes, dinâmicas e flexíveis que vão permitindo a (re)definição e densificação dos “temas”. Este tipo de análise, que se diferencia de processos analíticos mais fixos, técnicos e baseados na construção prévia de roteiros categoriais, interroga “patterns of meaning” (Braun & Clarke, 2021), exigindo o “creative and reflexive thinking” do investigador de modo a encontrar e definir os temas, e desenvolve-se em seis etapas primordiais: “Step 1: Become familiar with the data, Step 2: Generate initial codes, Step 3: Search for themes, Step 4: Review themes, Step 5: Define themes, Step 6: Write-up” (Braun & Clarke, 2021).

No interior deste processo, que envolveu um intenso trabalho coletivo da equipa de contacto com os dados e de discussão interna, assim como o revisitar do próprio projeto e do modo como foi ganhando vida, para as investigadoras, mas também para os participantes entrevistados, foram definidos quatro temas que a seguir se apresentam:

- *Tema 1. Características percebidas da escola que têm:* neste tema, identifica-se o modo como os sujeitos entrevistados entendem e se representam para si próprios a escola que conhecem na RAP, quer nos seus aspetos positivos, quer negativos, e isto em relação às diferentes dimensões que consideram que a configuram e estruturam, sejam elas dimensões mais macro (como o sistema educativo ou de formação profissional docente), ou mais micro (como as relações interpessoais ou as características dos próprios espaços físicos). A operacionalização da análise deste tema foi apenas de natureza qualitativa, não tendo havido contagem de frequências, nem sido estabelecidas relações entre sujeitos entrevistados e características percebidas. Isto porque o que nos interessava essencialmente era identificar e descrever o maior



número possível de características que pudessem, na sua inter-relação e complementaridade, compor um retrato vívido de uma dada percepção complexa, plural, mas também coletiva, de escola. Assim, foram identificadas, elencadas e posteriormente agrupadas todas as características apontadas pelos sujeitos entrevistados.

- *Tema 2. Características da escola que querem:* neste tema, em que se procurava compor um retrato da escola desejada e sonhada, procedeu-se, do ponto de vista analítico, de forma análoga ao tema 1. De igual modo, todas as características da escola desejada foram identificadas, elencadas e posteriormente agrupadas na composição do tema.
- *Tema 3. Papel experienciado da relação escola/sociedade:* este tema remete para as práticas relatadas de articulação entre a escola e a sociedade, de modo a compreender a sua finalidade, sistematidade e atores envolvidos. Permite, pois, conhecer a frequência destas práticas, compreendendo se se trata de práticas ocasionais, restringidas a certos espaços educativos particulares, ou amplamente praticadas na RAP. Sem perder a exemplaridade das histórias que nos foram narradas pelas vozes dos seus atores, neste tema central, face ao nosso objeto de estudo, procedeu-se a uma análise mais fina, conjugando abordagens qualitativas e quantitativas.
- *Tema 4. Papel que o actor se atribui a si próprio na relação escola/sociedade:* neste tema consideramos três tipos de papéis, segundo o nível de responsabilização que o sujeito se auto atribui no estabelecimento de práticas de articulação escola/sociedade (responsabilização individual, responsabilização institucional, desresponsabilização), analisando-os no quadro de contextos relacionais concretos. Por outras palavras, procuramos compreender, para cada um dos três tipos, quem se articula com quem, qual a direccionalidade dessa articulação (ou seja, de onde parte e para onde se dirige) e qual o seu propósito e âmbito (articulam-se para fazer o quê e por quê?).

### ***Todos nós somos agentes de educação: síntese dos resultados***

Nesta seção, cujo mote é uma frase de uma professora entrevistada que traduz claramente a ancoragem deste projeto, apresentamos uma

síntese dos resultados, organizada pelos quatro temas acima definidos. Procuramos trazer as vozes dos sujeitos, reproduzidas nas tabelas de sistematização e em alguns excertos soltos, permitindo ao leitor aceder à materialidade dos dados e concedendo uma tonalidade polifônica a esta análise. Conforme escrevemos acima, este diálogo com os participantes do estudo, tornado possível e efetivo pela proximidade com o terreno de duas das investigadoras que realizaram as entrevistas (e que introduziram as outras duas no processo), é não apenas uma das características deste trabalho, mas ainda um dos seus aspetos mais enriquecedores, que queremos transpor agora para o plano textual, envolvendo nele o leitor. De notar que não identificamos as vozes dos sujeitos em função do seu estatuto específico no âmbito da entrevista, tal como determinado na Tabela 1 (professores, familiares, vendedoras, etc.). Reconhecemos, naturalmente, que o lugar de fala determina as perspetivas dos sujeitos e que seria relevante identificá-las e cruzá-las, mas tal análise não cabe no âmbito da presente investigação exploratória, ficando assim reforçada a polifonia da análise.

### **Características percebidas da escola: *o jardim tem casinha, brinquedos e escorrega***

Conforme acima referido, começamos por agrupar as características caracterizadoras da escola atual, tal como percebidas pelos sujeitos do estudo, em duas grandes categorias, as positivas e as negativas, distribuindo-as, num segundo momento, por diferentes dimensões aportadas pelas vozes dos sujeitos.

A Tabela 2 apresenta os resultados no que toca aos *aspetos positivos* da escola, os quais, conforme verificamos, se relacionam com três dimensões distintas: a materialidade de espaços e recursos, os atores educativos e as múltiplas relações interpessoais que estabelecem entre si e outros determinados aspetos bastante focados do sistema educativo.

**Tabela 2 - Características da escola: aspetos positivos.**

<b>Espaços e recursos</b>	<b>Atores e suas relações</b>	<b>Sistema educativo</b>
O jardim tem casinha, brinquedos, escorega e quadro para escrever com giz	Ambiente escolar, harmonia, empatia, inclusão, a comunidade merece	Desempenho dos professores
	Ilha pequena – facilitação da relação professores/alunos (todos se conhecem, sentimento de pertença a um lugar)	Organização da educação pré-escolar
Aumento das instalações escolares, espaço digno, salas grandes e separadas, higiene no pátio, horta escolar	Amizade entre funcionários, relação professores/alunos, união alunos/professores, interacção das equipas	
	Colaboração professores/alunos, apoio dos pais e da comunidade	Normas (ex. uso de uniformes por todos os alunos)
Cadernos, internet, computadores, professora, materiais, mesa, cadeiras, janelas de vidro, paredes, energia, cozinha, serventes	Disciplina, comportamento dos alunos	Oportunidades de aprendizagem e práticas pedagógicas (ex. aprender, estudar, contar, ler, escrever, tabuadas, cópias)
	Humildade, respeito, dedicação e zelo dos professores	

Assim, quanto aos espaços e recursos, os sujeitos falam-nos de escolas que consideram substancialmente melhoradas, com *energia* e *cozinha*, espaços que são agora *dignos e aumentados*, com *salas grandes, separadas por paredes* e com *janelas de vidro*, dotadas de recursos essenciais, como *mesas, cadeiras* e *quadro para escrever com giz*. O pátio é referido (*higiene e horta*), bem como o *jardim*, no caso das crianças mais pequenas, que se percebe que o apreciam bastante (*o jardim tem casinha, brinquedos e escorega*). Finalmente, nos aspetos positivos nesta dimensão são incluídos alguns recursos materiais, como *cadernos, internet* ou *computadores*, e ainda humanos, como a *professora, a cozinha e serventes*.

A dimensão humana e as relações interpessoais são muito privilegiadas nesta escola em que os sujeitos vivem, estendendo-se a múltiplos atores (professores, alunos, pais, funcionários, equipas, comunidade), num ambiente escolar considerado de *inclusão, amizade, harmonia, união, empatia, humildade, respeito e interações*; de notar a menção a aspectos relacionados com a *disciplina* e o *comportamento*, considerados como essenciais e próprios do bom ambiente escolar. O facto de a escola se situar numa *ilha pequena* é tido como um elemento crucial nesta sensação de bem-estar, incentivador de múltiplos e benéficos relacionamentos entre os atores.

Finalmente, alguns elementos do sistema educativo são apontados como aspectos positivos. Entre eles, a *organização da educação pré-escolar*<sup>6</sup>, certas *normas* (como por exemplo, o facto de todas as crianças *usarem uniformes*, em todos os níveis de ensino, favorecendo um sentimento de igualdade entre todos), o desempenho dos professores e determinadas oportunidades e práticas escolares, numa indicação de que a escola serve, antes de mais, para aprender a ler, escrever e contar (ex. *aprender, estudar, contar, ler, escrever, tabuadas e cópias*).

A Tabela 3 apresenta as *características negativas* mencionadas, agrupadas em três dimensões: espaços e recursos didáticos, condições e projeto educativo, professores e condições de ensino.

**Tabela 3** - *Características da escola: aspetos negativos.*

<b>Espaços e recursos</b>	<b>Condições e projeto educativo</b>	<b>Professores e condições de ensino</b>
Falta de condições básicas: energia, água (ex. sanitários), casas de banho, barro, lama com a chuva, inundações quando chove muito	Muitos alunos; desmotivação para o estudo; má preparação dos alunos; indisciplina	Falta de capacitação e formação dos professores
Falta de financiamento para reparações, manutenção e conservação, vedação e cercado, segurança e vigilância; portão rebentado; proximidade da estrada e das motos; desabamento de telhados; lixo; ferimentos com vidros; entrada de animais e de pessoas estranhas na escola (ex. aos fins de semana as pessoas entram para estender roupa)		Ausência de uniformização de critérios e de procedimentos
Falta de condições de aprendizagem: cadeiras pequenas, turmas superlotadas, ausência de Espaços desportivos, ginásio, biblioteca, sala de informática; falta de meios, recursos e materiais didáticos; fotocopiadora avariada	Ausência da escola na vida da comunidade e da família	Poucos professores efectivos, falta de compromisso a tempo inteiro com a escola, pouca assiduidade dos professores
		Pouca qualidade nas planificações, sem antecipação das pausas letivas, uso de palmatória
		Ilha pequena, tudo se sabe e tudo se julga e condena, falta de distanciamento entre a dimensão pessoal e profissional

<sup>6</sup> Note-se, para melhor contextualizar esta referência recorrente pelos entrevistados à educação pré-escolar, o recente investimento realizado na RAP na formação de educadores de infância, através de um curso de Formação Profissional Qualificante. Com a duração de três anos, este curso dá equivalência ao 12.º ano e diploma de Educação Pré-escolar, bem como progressão na carreira aos profissionais já integrados no sistema.

Verificamos, de novo, que os espaços físicos em que decorrem as atividades pedagógicas são os mais referidos. Apesar de terem sido apontadas algumas melhorias a este nível, tal como vimos acima, são identificadas lacunas e fragilidades de várias ordens, relacionadas com a ausência de condições de funcionamento básicas (*falta de energia, água e casas de banho*), e pedagógicas (*espaços desportivos, ginásio, biblioteca, sala de informática*). Os sujeitos apontam, ainda, uma escola bastante deteriorada (*portão rebentado, desabamento de telhados, lixo, barro, lama com a chuva, inundações quando chove muito*), a necessitar de manutenção e subfinanciada (*falta de: financiamento para reparações, manutenção e conservação, vedação e cercado, cadeiras pequenas*), com pouca segurança (*ferimentos com vidros, proximidade da estrada e das motos*) e *turmas superlotadas*. A falta de recursos e materiais didáticos, com a *fotocopiadora avariada*, por exemplo, é igualmente apontada, compreendendo-se o desânimo dos entrevistados face a uma escola que percebem que tem vindo a melhorar (ver tema 1), mas na qual faltam ainda aspetos fundamentais, a vários níveis, para que o projeto educativo se possa cumprir em condições de bem-estar, envolvimento, motivação e segurança. Assim, as condições de aprendizagem nesta escola deteriorada, mal equipada e mesmo perigosa são, naturalmente, afetadas, crescendo a desmotivação e má preparação dos alunos em turmas superlotadas, assim como o *afastamento da escola na vida da comunidade e da família*.

Mas também as condições de ensino, desde logo os professores, suas condições de trabalho e de formação, são referidas pelos sujeitos, num foco que denota a compreensão de que estes são elementos fundamentais no sistema educativo que importa cuidar e trazer para o projeto da escola. Neste âmbito, indicam *falta de capacitação e formação de professores, pouca qualidade nas planificações, sem antecipação das pausas letivas, poucos professores efectivos, falta de compromisso a tempo inteiro com a escola* e mesmo um *excesso de faltas dos professores*. Curiosamente, o facto de esta escola se situar numa ilha pequena é agora entendido como um aspecto negativo, em especial face à atuação dos professores, já que, nela, *tudo se sabe e tudo se julga e condena*, faltando distanciamento entre a *dimensão pessoal e a profissional*. De referir certas práticas pedagógicas negativas que foram notadas, tais

como a ausência de *uniformização de critérios e de procedimentos* (por exemplo, relativos à avaliação ou à assiduidade), apontando para fragilidades a nível da gestão das escolas e do controlo da ação docente (já referidas, aliás, a propósito do excesso de faltas ao trabalho), ou o *uso de palmatória*.

Em síntese, os entrevistados parecem demonstrar um elevado envolvimento com a escola e a valorização do seu papel, reconhecendo um conjunto de aspetos positivos que se prendem, essencialmente, com algum investimento nas condições e recursos pedagógicos, em todos os níveis de ensino, com enfoque na educação pré-escolar, e com o compromisso e relações entre os diversos atores que nela atuam, sentindo um ambiente de empatia, união, entreajuda e proximidade; contudo, apontam incisivamente numerosas fragilidades que visibilizam uma escola a necessitar de investimento urgente nos seus espaços e recursos, também humanos, ganhando aqui grande destaque os professores e a sua formação como elementos essenciais neste grande projeto em construção na RAP.

### **Características da escola desejada: *uma escola inclusiva, mesmo para as meninas grávidas***

A escola desejada é projetada em vários eixos, que incluem, naturalmente, muitos dos elementos mencionados no tema 1, em especial, os aspectos materiais relacionados com o conforto, segurança e condições de aprendizagem (espaços), mas também as condições de ensino (professores), a articulação com a comunidade e a forma como se vai constituindo enquanto “escola inclusiva”, uma preocupação transversal a várias vezes e que abrange múltiplas dimensões da inclusão (ver Tabela 4).

**Tabela 4 - Características da escola desejada.**

<b>Espaços e recursos</b>	<b>Escola inclusiva</b>	<b>Relação com a comunidade</b>	<b>Professores: práticas e formação</b>
Condições mínimas para as crianças se sentirem à vontade na escola, guarda, vigilância	Condições para a promoção da cultura, educação e instrução	Colaboração dos pais na manutenção da escola	Formação longa e certificada de todos os profissionais do pré-escolar  Ensino mais prático
Muita comida, muita água, cantina escolar com bancos e mesas	Actividades desportivas e extracurriculares regulares	<i>Feedback</i> aos pais/ comunidade da parte escola	
Água, casas de banho com água e boas condições e com quatro lavatórios, ar condicionado, espaço para venda de merendas	Tornar a escola verdadeiramente inclusiva onde todos podem e devem estudar (gravidez precoce)	Envolvimento da comunidade e do governo na vida escolar, assegurar materiais escolares para todos	
Ginásio, campo de futebol, parque infantil, biblioteca com livros, mesas e cadeiras, sala de estudo, sala de informática com computadores, laboratório de biologia com microscópio, quadros com caneta, auditório, mapas	Acesso gratuito aos materiais	Envolvimento da escola com empresários e famílias, maior comunicação entre escola/pais	
Pintar as paredes com o arco-íris, bancos coloridos e desenhados com flores, três escorregas, bolas, dois cavalos de brincar, baloiço, bonecos	Autocarros para as deslocações dos alunos	Mais ajuda externa	
Reabilitação da escola e de todos os jardins de infância, alargamento da escola, construção de depósitos de água			

De um modo mais específico, e no que se refere à materialidade dos espaços pedagógicos, os sujeitos desejam uma escola segura (*condições mínimas para as crianças se sentirem à vontade na escola, guarda, vigilância*), com condições básicas de conforto (água nas casas de banho, ar condicionado), bem apetrechada e moderna, com *mesas, cadeiras e livros, ginásio, biblioteca,*

*salas de estudo e laboratórios equipados (com computadores, microscópios, recursos, mapas...).* Uma escola ainda que seja bonita (*paredes e bancos coloridos, pintar as paredes com o arco-íris, bancos desenhados com flores*), e onde se possa brincar (*muitos brinquedos, baloiços, escorregas, bolas, cavalos de brincar, bonecos*). A este respeito, e embora, tal como acima indicado, não tenham sido analisados os dados provenientes das entrevistas com as crianças do pré-escolar, incluímos aqui dois dos desenhos recolhidos (Figura 4), que mostram esta escola bonita, colorida, com espaços exteriores para brincar, bem ordenada e limpa. De notar a presença recorrente do elemento “água”, reforçando o valor que é dado à sua ausência na escola (valor que podemos, aliás, estender a grande parte da comunidade da RAP, onde se verificam frequentes dificuldades de distribuição e acesso à água).

Notamos ainda que a escola desejada cumpre funções básicas relacionadas com a alimentação (*muita comida, muita água, cantina com bancos e mesas*), já notadas no tema 1, quando os alunos destacam como positiva a presença de cozinha e cozinheira e de horta. Veremos, nos temas seguintes, de que modo o fornecimento de alimentação por parte da escola constitui um dos núcleos das práticas relatadas de articulação com a comunidade.



**Figura 4** - *A escola dos meus sonhos: desenhos de duas crianças do pré-escolar.*

A escola sonhada promove uma educação inclusiva, desde logo pelo *acesso gratuito aos materiais e à própria escola (autocarros para as deslocações dos alunos)*, mas também porque nela todos têm lugar, incluindo as adolescentes com gravidez precoce, um problema social preocupante em STP, designadamente na RAP, em especial na forma como é abordado pelo sistema educativo e como se relaciona com o abandono escolar e a exclusão (consultar Carvalho, 2019; Quaresma, 2022). De notar o surgimento recorrente desta questão sensível ao longo das entrevistas (questão esta que, como destacaremos nos



temas seguintes, se constitui de novo como nuclear nas práticas de articulação com a comunidade). Ainda, esta escola promove uma perspectiva holística e integrada da educação, abrangendo *atividades desportivas e extracurriculares regulares* e instigando a *cultura, educação e instrução*.

A relação com a comunidade é uma das dimensões na qual os sujeitos projetam a escola, reforçando, de algum modo, o nosso pressuposto de partida sobre o valor percebido desta relação. Nas suas vozes, notamos que a perspectiva é de modo bilateral (escola-comunidade, mas igualmente comunidade-escola); assim, se, por um lado, consideram que importa promover o *envolvimento da comunidade e do governo na vida escolar*, incluindo as famílias (os *pais devem colaborar na manutenção da escola*) e entidades externas (para *assegurar materiais escolares para todos*), por outro, consideram igualmente que deve ser incentivado o *envolvimento da escola com empresários e famílias*, e promovida uma muito maior *comunicação escola/pais* (*fornecendo feedback*, por exemplo).

Finalmente, os educadores e professores ocupam um lugar importante na escola desejada, reforçando o papel que lhes é concedido e que já tínhamos notado atrás, em especial no que se refere às suas condições de formação e certificação (*formação longa e certificada de todos os profissionais do pré-escolar*), mas também às suas práticas pedagógicas (*ensino mais prático*).

### ***Pais, professores, comunidade, associações, gabinetes, deveriam sentar-se para falar abertamente nisso [gravidez precoce]: práticas de articulação escola/sociedade***

No que diz respeito ao tema 3, relativo às práticas de articulação escola/sociedade que foram relatadas pelos entrevistados, identificamos todas essas práticas e organizámo-las numa tabela de dupla entrada: atores sociais envolvidos e finalidade da articulação relatada.

Na Tabela 5 encontramos uma organização desta análise por ocorrências, destacando as mais frequentes. Podemos verificar, para além do elevado número de exemplos recolhidos (n. 99) e da sua grande diversidade e riqueza, convidando de novo a estudos mais aprofundados destes dados, que a maior parte de práticas relacionais relatadas envolvem as famílias (n. 41), indubitavelmente a parceira privilegiada da escola, mas também a

comunidade alargada, como o bairro ou os vizinhos (n. 15), as associações e ONGPD (n. 12) e ainda o poder político (n. 10). Trata-se, em especial, de práticas cujo objetivo primordial é a implicação destes atores nos quotidianos escolares (n. 35), mas que visam ainda o bem-estar das crianças (n. 23), uma das preocupações que vimos tematizada nas análises anteriores, a promoção de determinados valores, comportamentos e hábitos considerados fundamentais (n. 24) e, finalmente, a manutenção e valorização da escola e seus equipamentos (n. 15) que, como vimos nos temas anteriores, são indicados como degradados. De notar outras articulações menos frequentes em que a escola se envolve com empresários, líderes comunitários, centros de saúde, especialistas em determinados temas, a media ou com instituições religiosas. Um ator significativo nestas relações são as vendedoras de rua, senhoras que se juntam em torno da escola e que desempenham um papel relevante no bem-estar e promoção de comportamentos e hábitos dos alunos, tal como reconhece D\_P no seu testemunho: “Devido à conservação da Biosfera, elas [as senhoras vendedoras] têm um papel muito importante na sensibilização, embora estejam a ganhar o seu dinheiro. Por exemplo, vendem gelado, elas chamam os alunos a não deitar os plásticos para o chão” (D\_P).

**Tabela 5 - Práticas relatadas de articulação escola/sociedade.**

<b>Finalidades articulação</b>	<b>Manutenção/valorização escola e equipamentos</b>	<b>Bem-estar crianças</b>	<b>Promoção de valores, comportamentos e hábitos</b>	<b>Implicação na vida escolar</b>	<b>Formação</b>	<b>Totais</b>
<b>Actor social</b>						
<b>Famílias</b>	6	12	0	23	0	<b>41</b>
<b>Comunidade alargada</b>	1	1	9	4	0	<b>15</b>
<b>Associações ONGPD</b>	4	2	2	3	1	<b>12</b>
<b>Poder político</b>	1	1	4	3	1	<b>10</b>
Vendedoras de rua	0	3	3	0	0	<b>6</b>
Empresários/empresendedores	1	2	0	1	0	<b>4</b>
Líderes comunitários	1	2	0	1	0	<b>4</b>
Centros de saúde	0	0	2	0	0	<b>2</b>
Especialistas em vários temas	0	0	2	0	0	<b>2</b>
Comunidade escolar	0	0	1	0	0	<b>1</b>
Media	0	0	1	0	0	<b>1</b>
Religião	1	0	0	0	0	<b>1</b>
<b>Totais</b>	<b>15</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>35</b>	<b>2</b>	<b>99</b>

De um modo mais concreto, na Tabela 6 exemplificamos algumas destas práticas.

**Tabela 6 - Práticas relacionadas de articulação escola-sociedade: Exemplificação.**

FINALIDADES DA ARTICULAÇÃO					
Actor social	Manutenção/ Valorização escola e equi- pamento	Bem-estar das crianças	Promoção de valores, compor- tamento e hábitos	Implicação na vida escolar	Forma- ção de atores
<b>Famílias</b>	Construção, pintura, capinagem, chapas de zinco, limpeza	Alimentos, lenha, refeições		Reuniões, encontros, festi- vidades, danças, dinamização de actividades, avaliações, contribuições monetárias para as famílias carentiadas, in- formações (ex.: comportamen- to, avaliação)	
<b>Poder político</b>	Colocação de lavatórios	Actividades desportivas, forneci- mento de alimentos	Dinamização de activi- dades (ex.: sexualidade, gravidez na adolescência)	Transporte esco- lar, cedência de espaços	Formação para profes- sores
<b>Comunidade alargada/ Associações/ ONGD</b>	Limpeza	Refeições	Dinamização atividades (ex.: saúde, ambiente, higiene, património, via marinha – tartarugas)	Acções de sensi- bilização	Palestras
<b>Empresários/ empreende- dores</b>	Apoio monetário, arranjos e reparação das escolas	Roupa, brinquedos, géneros ali- mentícios		Colaboração	

Muitos destes exemplos estabelecem relações claras com os resultados da análise dos temas anteriores, evidenciando de que modo as relações da escola/sociedade podem contribuir para um percurso de construção de uma escola que se deseja, com a qual se sonha e que se pode efetivamente projetar, a partir da escola que se tem, através de um esforço coletivo. Assim, o envolvimento das famílias, da comunidade alargada e

suas associações, do poder político e dos empresários contribui significativamente para a reparação e manutenção da escola, para fazer dela um lugar mais agradável, mais limpo, com melhores condições de segurança, mas também mais equipado e promotor do bem-estar, tal como sublinha este professor delegado de disciplina:

*E (Entrevistador)- que outras iniciativas que há assim, onde a escola também esteja envolvida através dos alunos ou dos professores?*

*DEF (Delegado de Disciplina) – Horto escolar. Horta dentro da escola. Nem todos os pais, mas alguns fazem canteiros, apoiam com madeiras para fazer cercado .... Ainda hoje, estive a ver com colectivo dos pais para arranjar lote de material, para preparar estaca para preparar feijão verde e tomateiros. Reuni com eles lá, bato de porta à porta.*

Mas as famílias e a comunidade não apenas *pintam, capinam, jardinam, limpam, reparam ou fornecem materiais de construção*, de modo a valorizar os equipamentos escolares: elas igualmente agem, num esforço para o qual os empresários também contribuem, para que os seus educandos, crianças e jovens, encontrem nestes espaços condições de maior bem-estar, em termos de alimentação (fornecendo alimentos e lenha, confeccionando refeições) e de outros bens (como brinquedos e roupa), uma preocupação que vimos atrás existir. Vejamos a este respeito o testemunho desta família, que revela que este modo de atuação se estende em rede a outros setores sociais (a saúde):

*F1 (Família) – Já contactei pessoas com o apoio de um padre que cá esteve e mandei construir uma cozinha na escola de S. António II. No ano passado, ofereci alguns bolos para jardins e escolas, porque tenho uma pastelaria. Assim como na altura que havia a doença de Ébola, ofereci 100 toalhas a hospital.*

Merecem aqui uma nota de destaque as práticas de articulação relatadas visando a discussão de questões que vimos preocupar os atores educativos na RAP, em especial no âmbito da educação para a sexualidade, a gravidez na adolescência e ainda a educação ambiental, nas quais se envolvem quer o poder político, quer a comunidade alargada e suas associações, através da dinamização de atividades múltiplas e diversificadas, tais como as abaixo relatadas pelo entrevistado representante de uma ONGPD.

*ONGPD – A nível de conservação, nós temos várias áreas, projectos, temos conservação das tartarugas marinhas, temos projecto do Tordo que já ‘tá no fim,*

*temos conservação terrestre, temos muito outras actividades relacionadas com o mar, a pesca, protecção da biodiversidade marinha... Nós vamos às escolas, conseguimos contactar com os professores na escola, antes disso, nós dentro do nosso orçamento, nós compramos materiais para as crianças, como mochilas, cadernos, esferográficas, livros de sensibilização, livros de informação, tudo isso nós compramos, para oferecer às crianças no momento quando fazemos alguma actividade com as crianças, de forma a mostrar às crianças que vale a pena nós protegermos as tartarugas e as crianças gostam.*

Esta outra história, contada por uma professora, relativa à organização de eventos formativos ao sábado, para os quais são convidados alunos e professores, denota a mesma preocupação, desta vez com questões sociais; de destacar que, nestes eventos, a voz é a dos alunos, que protagonizam os problemas em foco.

*P1 (Professor) – Então chegando o grande dia eram dois grupos, um ia falar de doenças sexualmente transmissíveis e outro de gravidez na adolescência. Eles fizeram apresentação e eles mesmos eram um speaker, digamos assim... Fizemos a primeira apresentação e depois veio a sessão de teatro fizemos um teatro sobre álcool e drogas na sociedade porque os meninos....*

*E – Onde é que eles foram buscar o texto?*

*P1 – Nós escrevemos juntos. Eles escreveram e eu ajudei eles a ensaiarem, a dizer a precisar dar mais vida nisso, precisar dar mais vida naquilo, para aquilo tornar mais dinâmico. Eu só orientei, digamos assim. Então fizemos apresentação do teatro e terminamos.*

*E – Aos professores.*

*P1- Sim. Sobretudo outros alunos. Professores eram a minoria. Acho que foram uns cinco professores ou menos. Mas os alunos muito mais porque eu tentei convidar a escola toda os alunos todos da escola, mas não foi possível então talvez três turmas é que vieram.*

Finalmente, no que diz respeito à implicação da sociedade na vida escolar, são relatadas pelos entrevistados numerosas situações de reuniões e encontros mais formais (por exemplo, para receberem *feedback* das avaliações ou para tratar de questões relativas aos comportamentos dos alunos) ou menos formais (danças, festividades), bem como a dinamização de actividades específicas. Sendo o grupo claramente mais numeroso de práticas relatadas, podemos relacioná-lo com o ambiente de boa relação entre a escola e a comunidade que notamos na análise do tema 1, quando os sujeitos se referiram à harmonia, união, empatia e interação entre os diversos atores educativos.

*S2 (Supervisor) – Sim, no dia dos pais eles que fazem. Por exemplo, corrida do saco. Colocar os pés dentro do saco, e fazer corrida do saco organizado por nós educadoras e auxiliares e os meninos gostam. Fazemos jogos de letras, se meu nome é José, seu nome é Ana espalhamos as letras no chão, colocamos as mesas e ver qual o pai consegue fazer a junção do nome mais rápido. Quem conseguiu montar o nome para ganhar o jogo. Outro é comer linha: Eu coloco dois rebuçados no meio da linha, tu ficas com uma ponta da linha e eu fico com a outra. Então quem comer linha mais rápida e chegar no doce, aqui come o doce. E os pais ficam contentes ao ver isso.*

### **Organizar palestras falando coisas que não falam... Que papel se atribuem estes sujeitos na consolidação da relação entre escola e sociedade?**

Os exemplos de ações levadas a cabo pelos entrevistados na consolidação da relação entre escola e sociedade mostram que três papéis são possíveis, traduzindo diferentes graus de implicação e direccionalidade.

Um deles, é o de responsabilidade individual, de índole essencialmente voluntarista, e que surge essencialmente nas vozes de alguns professores (em direção aos pais) e de alguns pais (em direção à escola), ações estas em que se envolvem enquanto sujeitos individuais, que eles próprios planificam e equacionam, fora de qualquer quadro organizacional ou sistémico. Vejamos dois exemplos:

*DT2 (Diretor Turma) – Isso foi a minha intenção pessoal.  
P1- Eu ligo aos pais, comunico, procuro.*

Conforme refere um dos sujeitos, para estas ações “É necessária animação e vontade e dedicação” (DEF), o que por vezes pode conduzir ao cansaço, à desmotivação e ao sentimento de isolamento e solidão, bem como de algum desânimo face ao sistema escolar.

O papel mais frequente e mais diversificado em termos dos atores implicados em ações conjuntas é aquele que resulta de uma responsabilidade institucional. Neste caso, a prática de articulação surge no âmbito de uma dada função que o sujeito explicitamente ocupa na organização social ou no sistema educativo, função essa que lhe foi atribuída e que é externamente reconhecida: director de escola ou de turma, delegado de disciplina, professor, pai, aluno, ... Na tabela 7, que sistematiza esta análise, encontramos

elencados os modos de exercício deste papel em termos do sujeito que toma a iniciativa (diretor escolar, diretor de turma, professor de disciplina específica, delegado de disciplina, aluno, empresário e pai) e do ator social a quem ele se dirige, visando uma dada prática de articulação (ex.: criar uma comissão de pais; obter patrocínios; criar um jornal de escola; organizar uma palestra). Verificamos que são essencialmente os professores, acometidos de funções específicas, que projetam e operacionalizam iniciativas concretas de relação escola/comunidade. Mas não só: também pais, empresários e alunos se assumem como agentes que iniciam esta relação. O exemplo seguinte é significativo, trazendo-nos a voz dos alunos de uma turma do ensino secundário que envolvem, na limpeza da sua escola, professores, motoristas e vendedoras, que organizam palestras, convidando membros da sociedade civil para falar de assuntos que os preocupam e que consideram pouco abordados na escola (como a união entre turmas, a gravidez na adolescência, a relação professor/alunos ou a assiduidade escolar). Verificamos, nestes tópicos, aspetos da escola em que vivem e da escola com a qual sonham já identificados na análise dos temas 1 e 2.

*Participar na limpeza da escola, convidando os professores, motoristas, vendedoras, organizar palestras falando coisas que não falam, como por exemplo, gravidez na adolescência, criar união entre turmas, ... tentar fazer com que os alunos fossem mais assíduos, haver mais proximidade do trabalho entre professores e alunos (Turma – TES).*

Um outro exemplo, de novo protagonizado por uma aluna, é-nos relatado por esta família.

*F5 – A minha filha mais velha, ela questiona muito. Me passa sempre ideias que não gostam da escola. .... Ela já menstruou e ainda essa semana me perguntou: Mãe, tu achas normal a escola não ter uma casa de banho em condições para meninas? Como é que a gente muda os pensos, se só existe casa de banho para os professores? Se eu por acaso me sentir desconfortável eu tenho que pedir professor para vir para casa. Eu não tive o que lhe responder. Só lhe disse, ok. Quando sentires-te incomodada, pede ao professor para vires para casa, trocas e voltas para escola. Ela vira para mim e diz: e as meninas que não vivem perto? Já no ano passado, no quinto ano, a directora me disse: tua filha pediu uma audiência. Até marquei com ela. A directora gravou e na audiência ela falou de casa de banho, papel higiénico e falou exactamente de biblioteca, sala de informática.*

Ainda, surgem exemplos mais esporádicos, mas bastante interessantes em que o sujeito se atribui igualmente uma *responsabilidade institucional*, mas a entende no âmbito de um *sistema em rede mais alargado* ao qual sente que pertence e que pretende reforçar, em especial numa ilha tão pequena em que urge congregar recursos (já vimos que a dimensão da ilha integra o imaginário dos sujeitos relativamente à escola). Trata-se, pois, de um entendimento sistémico da relação escola/sociedade num dado contexto geográfico que a facilita. Esta rede pode ser constituída, por exemplo, pelos diretores de turma e as ONGPD, pelos delegados de uma mesma disciplina de várias escolas ou pelos delegados de uma dada disciplina e o governo. Vejamos um exemplo concreto, na voz de uma professora que projeta uma rede entre os delegados da disciplina de Empreendedorismo, as ONGPD e o governo, visando a criação de um centro de aconselhamento relacionado com a educação para a sexualidade.

*PI – Escrevi um projecto, um esboço de projecto, daquilo que nós precisamos.*

*E – E onde é que mandou isso?*

*PI- Eu levei. Apresentei, somente para o secretário da Educação... para criação de um espaço na escola, é como se fosse um centro de aconselhamento para meninos, as meninas, para dar informações sobre sexualidade ... eu também falei com HBD [HBD Príncipe<sup>7</sup>] para apoiar...*

Finalmente, surgem vozes que denotam uma perspectiva de desresponsabilização face à relação escola/sociedade na RAP, atribuindo-a a outros, que se situam sempre a montante, em movimentos de progressivo distanciamento que conduzem até organizações internacionais indefinidas. Os sujeitos assumem aqui uma postura de afastamento, considerando que os problemas da escola e da sociedade devem ser resolvidos a um nível superior que não os envolve, entendendo-se como peões de um jogo cujas regras não definiram e que não podem alterar. O exemplo seguinte, que adota uma tonalidade crítica e mesmo irónica face a esta perspectiva, é significativo:

---

<sup>7</sup> HBD: a sigla desta empresa, significa *Here be Dragons*, uma menção aos mapas medievais onde constava esta expressão para assinalar partes do mundo ainda não mapeadas e desconhecidas, neste caso, a Ilha do Príncipe.



*F5 – Não aconteceu porque falta-nos, na minha visão, ainda somos um pouco individualistas. Cada um por si e Deus por todos. Ou seja, isso não é do meu interesse, ou é da obrigação da direcção da escola. A direcção da escola diz: Não. Coitados de nós. Isto é obrigação do governo. E o governo, epá, nós não temos dinheiro.*

A Tabela 7 sistematiza esta análise, incluindo os papéis identificados, a forma como se operacionalizam em termos de direcionalidade e alguns exemplos.

**Tabela 7 - Papéis que os entrevistados se atribuem na relação sociedade-escolas e respetiva direcionalidade.**

<b>Responsabilidade individual</b>	Escola → Pais (professor mediador) Pais → Escola (pai mediador)
<b>Responsabilidade institucional (exercida de acordo com a função do sujeito na organização – director escola/ turma, delegado de disciplina, professor, pai, aluno, ...)</b>	Director escolar → Pais (ex.: reuniões) Director de turma → Pais (ex.: comissões de pais); → Escola (jornal) Professor de uma disciplina específica → Comunidade (ex.: palestras, filmes; selecção dos conteúdos) Delegado de disciplina → Associações; Governo; Pais Alunos → Escola, Professores, Comunidade Empresários → Escola (patrocínios) Pais → Escola (educação filhos, manutenção, alimentos)
<b>Responsabilidade institucional partilhada</b>	Director de Turma + ONGPD PríncipeTrust + HBD (ex.: envolver a comunidade na limpeza do lixo) Delegado de disciplina de uma escola + delegado outras escolas (disciplinas em rede) (ex.: acções ambientais) Delegado de disciplina + Governo (ex.: centro de aconselhamento para jovens) Delegado de disciplina + Governo (ex.: desporto) Director escolar + Professores (sinergias internas)
<b>Desresponsabilização</b>	Obrigação internacional Obrigação da sociedade Obrigação da escola Indiferença

## Discussão

Como podem ser discutidos estes resultados, que assumimos como parcelares e incentivadores de estudos mais focados e aprofundados, à luz do posicionamento teórico deste estudo e das contingências particulares do contexto em que foi desenvolvido (a RAP)?

Antes de mais, importa salientar que a *relação escola-comunidade* é entendida, pelos entrevistados, *como deveras importante* na Ilha do Príncipe, sendo constitutiva da escola que desejam e da sua perceção e ação sobre a escola em que vivem. Isto porque contribui, por um lado, para suprir muitas das fragilidades, insuficiências, lacunas detectadas na escola (em termos de instalações e equipamentos, segurança, recursos, alimentação, acesso, tipo de ensino, formação), através de um esforço coletivo em que “todos nós somos agentes de educação” (professor de ensino secundário entrevistado), e, por outro, porque permite que a escola se assuma como uma comunidade educativa em termos amplos, promotora do desenvolvimento da comunidade em termos de justiça, equidade, cultura, desporto, educação cívica e proteção ambiental<sup>8</sup>.

Contudo, fica claro que esta relação não está de todo consolidada nas mentes e nos quotidianos dos sujeitos, nem é amplamente assumida, por todos os entrevistados, como sendo da sua responsabilidade individual e social, embora sejam relatadas práticas pontuais de grande significado e relevância no contexto específico da RAP (por exemplo, relacionadas com a gravidez na adolescência, a justiça social e o respeito pelo ambiente).

De um modo mais concreto, o estudo permitiu identificar práticas de articulação escola/sociedade que se aplicam a um amplo leque de atividades, têm diferentes intensidades e impactos multiformes. Estas atividades são essencialmente de dois tipos:

- de *responsabilidade social e comunitária*, ou seja, visando promover o desenvolvimento, seja ele desenvolvimento pessoal, cultural, comunitário, de valores de proteção do ambiente, etc.;
- *funcionalistas e instrumentais*; estas práticas, as mais numerosas, articulam-se com as insuficiências identificadas da escola e com bolsas de pobreza e vulnerabilidade da população, em especial no que diz respeito à alimentação e ao acesso a bens essenciais como água, energia, roupa, brinquedos e materiais escolares (cadernos, lápis,

---

<sup>8</sup> Para uma perspetiva de alguns dos desafios que enfrenta atualmente STP, ver o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para os próximos cinco anos em São Tomé e Príncipe, 2023-2027, em especial a Prioridade 1: Sistemas sociais inclusivos, e a Prioridade 2: Acção climática, gestão dos recursos naturais e energia. Este documento de planeamento, que se apoia no relatório anterior (2017-2022), visa apoiar o Governo a alcançar as prioridades nacionais para a realização da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável até 2030 e foi anunciado a 27 de julho de 2023 em São Tomé.

manuais); aqui, encontramos sobretudo práticas de gestão e partilha de recursos, essencialmente económicos e materiais, como lenha, bens alimentares, espaços e equipamentos, mas também donativos.

Sintetizando, o nosso estudo permitiu identificar:

- práticas muito frequentes e sistemáticas de relação entre a escola e a sociedade, relacionadas com aspetos materiais, o bem-estar das crianças e jovens e a implicação de todos em eventos previstos que pontuam o ano escolar (como festividades e comemorações, avaliações intermédias e finais, dias específicos...); estas práticas surgem normalmente de iniciativas institucionais, designadamente da escola, com um papel de destaque para o diretor de turma;
- práticas pontuais e pouco estruturadas, bastante mais complexas e envolvendo um maior leque de agentes sociais da RAP, relacionadas com a promoção de valores (como os ambientais ou a igualdade de género) e comportamentos individuais (como a sexualidade, a higiene, o tratamento do lixo ou a proteção do ambiente).

De notar a ausência quase total de práticas de articulação a um nível mais “micro”, no âmbito pedagógico-curricular, o que revela que, de acordo com estes dados, questões relacionadas mais especificamente com o desenvolvimento curricular são percecionadas como da responsabilidade exclusiva das escolas e dos docentes.

Nas práticas relatadas, assumem papéis relevantes, antes de mais, as famílias, parceiro educativo primordial, mas também o poder local, as associações, as ONGPD e a comunidade alargada (em convergência com estudos noutros contextos). De referir, contudo, que as famílias intervêm essencialmente no fornecimento de bens, na manutenção da escola, em festividades e em situações problemáticas relacionadas com o comportamento ou o aproveitamento escolar dos seus educandos, não estando presentes em órgãos de gestão (como o conselho da escola e grupos de consulta), nem sendo ouvidas para a definição das estratégias escolares, pelo que a sua implicação e poder estratégico são extremamente limitados. Por outras palavras, as famílias são chamadas a reagir, mas é-lhes concedido reduzido espaço para agir, muito embora, de acordo com os dados, pareçam disponíveis para o fazer (se e quando solicitadas, todavia).

*F3 – Infelizmente as pessoas [famílias] não são convidadas. A escola esquece que há um parceiro. Infelizmente a escola não faz isso.*

De um modo global, o estabelecimento de relações mais complexas da escola com a comunidade parece ter origem, essencialmente, na actuação isolada e voluntarista de alguns professores, delegados de disciplina e directores de turma, não surgindo como um plano assumido, deliberado e definido pelos órgãos de gestão escolar ou por outros agentes sociais. Quanto a estes últimos, nas suas vozes, surge frequentemente referido o facto de a escola não desenvolver iniciativas de aproximação, havendo espaço e disponibilidade para elas, num entendimento unívoco e instrumental do modo de estabelecer esta relação, tal como expressam esta família e este empresário entrevistados.

*E – O quê que a sociedade civil pode dar à escola? Acha que a sua empresa pode ter uma ligação directa com a escola?*

*E2 (Empresário) – Através de alguns patrocínios. Poderia ser muito útil à escola. Patrocinar livros, materiais didácticos, etc, etc.*

*E – E isso já aconteceu?*

*E2 – Não. Nunca ninguém chegou a mim.*

*E – Ah! Até estaria aberto.*

*E2 – Claro que sim.*

## **Imaginando novas rotas para continuar a viagem...**

Permanecendo embora inconcluso, este estudo exploratório, que reforça a nossa convicção de que não é possível inovar e reconstruir práticas educativas, sem que a sociedade em geral e seus actores se tornem parceiros interventivos e críticos, aponta alguns caminhos a explorar, que aqui enunciamos na nossa posição de investigadores que desenvolveram (ou já possuíam) grande familiaridade com o terreno educativo.

Antes de mais, importa identificar e depois criar condições efectivas de participação dos actores sociais nas dinâmicas escolares, que promovam atitudes de maior implicação e envolvimento e a consciência de que há um papel coletivo que tem e pode ser assumido, no sentido de uma escola (e uma sociedade) mais capaz de contribuir para o desenvolvimento sustentável da RAP. Um aspeto crucial no desenvolvimento destas condições

passa, naturalmente, pela formação e reforço das lideranças (directores de escola e de turma, delegados de disciplina) na implementação de redes e parcerias, lideranças estas cujo papel motor das relações de parceria ficou evidenciado no nosso estudo.

Por outro lado, importa, com base nas histórias reais às quais acedemos, compreender que as relações de parceria se podem (e devem) desenvolver segundo diferentes modelos, objectivos, parceiros, temporalidades e impactos, de acordo com as finalidades e prioridades definidas pelos atores e suas instituições. Tal não significa, de qualquer modo, numa ilha tão pequena e com as características de proximidade entre as populações como é o Príncipe, que não seja crucial a construção de uma estratégia colectiva (envolvendo o poder local, as associações, as empresas, os representantes da comunidade, as famílias, os media, etc.) de valorização da educação e do papel da escola no desenvolvimento sustentável da sociedade. Esta estratégia, que entendemos como dinâmica e bem inserida numa dada temporalidade, enquadraria diferentes ações com diferentes formatos, na ótica de flexibilidade e criatividade acima referida, bem de acordo, aliás, com os exemplos que nos foram relatados.

Um outro caminho a explorar que abrimos nesta seção final parte do rompimento com uma lógica dominante em que as ações de parceria se definem num sentido único, da sociedade para a escola. Importa, a nosso ver, pensar a escola também como o centro de uma verdadeira comunidade educativa (que se abre às populações, se implica na sua formação e suscita a sua participação activa). A formação de professores assume aqui, evidentemente, um lugar central, e ela também é recorrente nas vozes dos entrevistados, como vimos. Uma escola renovada, que se pensa a si mesma e em relação com os outros, uma escola reflexiva e promotora de novas racionalidades (Alarcão, 2001) é uma escola que aposta na formação dos seus agentes, desde logo os professores, porque são eles os agentes maiores de mudança (Hargreaves, 1998). Neste âmbito, as questões que aqui colocamos são: até que ponto, a formação dos professores, em particular em São Tomé e Príncipe, está a contribuir para que estes se assumam como protagonistas de uma escola que se constrói com e na comunidade? Ou seja, por outras palavras, de que modo a formação de professores valoriza a ação de “formar-se” em detrimento de “formar”, ou ainda, valoriza a escola e a experiência profissional como contextos fundamentais de desenvolvimento, apostando

no potencial transformador do “saber-fazer”, das rotinas, das experiências, das práticas profissionais. No contexto do nosso estudo, as práticas reais relatadas e desejadas sobre a relação escola/comunidade afiguram-se, nesta perspectiva de formação que parte do vivido e do imaginado, como um recurso poderoso para uma formação contextualizada, reflexiva, apoiada no “saber-fazer” dos actores educativos e nas possibilidades e desafios destes novos paradigmas educativos (na mesma linha, ver propostas de Alarcão & Tavares, 2003).

Não poderíamos (in)concluir esta primeira publicação escrita sobre o trabalho desenvolvido sem referir o modo como planificamos o seu percurso, numa perspectiva inspirada nos movimentos de “investigação participativa baseada na comunidade”, que reconhece que “a comunidade não é meramente local ou cenário de investigação, mas também entidade sociocultural”, valorizando “o envolvimento e a influência ativa dos membros da comunidade em todo o processo de investigação” (Dias & Gama, 2014). Assim, é nosso propósito construir, numa segunda etapa, um documento estratégico com eixos de ação definidos e exemplificados, visando a promoção de uma relação consistente e sólida entre escola e sociedade na RAP. Este documento parte das conclusões deste primeiro estudo exploratório e amplia-as com as perspectivas de diferentes atores sociais, recolhidas aquando de um evento alargado de divulgação e discussão deste estudo que organizamos com a Secretaria para os Assuntos Sociais e Capital Humano da RAP, no dia 10 de junho de 2023, e para o qual foram convidados todos os sujeitos entrevistados na investigação, membros da referida secretaria e todos os diretores de escolas e jardins de infância da RAP, num total de cerca de 50 pessoas, onde se incluíram vários alunos do ensino secundário. Este evento, que decorreu ao longo de todo o dia, tinha um duplo objetivo: por um lado, e numa perspectiva de ética da investigação já anunciada aquando da realização das entrevistas, apresentar os resultados do estudo a todos aqueles que contribuíram para a sua realização, inserindo-os no interior da RIE-STP, rede que aproveitamos para divulgar, no sentido da sua sustentabilidade, e tendo em vista a sua próxima institucionalização e conseqüente alargamento (ver introdução); por outro lado, concretizar recomendações e sugestões relativas a medidas concretas (a incorporar no documento estratégico em elaboração), que possam aproximar a escola e a comunidade educativa na RAP, de acordo com as perspectivas e experiências dos entrevistados. O evento foi organizado em dois momentos: de manhã, após uma apresentação da RIE-STP e das suas

dinâmicas e projetos, foi detalhadamente exposto o estudo levado a cabo, nos seus objetivos, métodos e resultados (objetivo 1). A tarde foi dedicada à análise e discussão de recomendações e sugestões emergentes (objetivo 2). Para tal, primeiramente, em formato de oficina, os participantes foram distribuídos em quatro grupos, cada um deles incidindo sobre uma relação de parceria particular (escola-famílias; escola-poder político; escola-empresendedores e empresários; escola-sociedade e suas associações), tendo-lhes sido entregue um guião orientador da discussão (ver anexo 3), que ilustra um destes guiões. Cada grupo apresentou depois, a todos os participantes, os resultados da Oficina, os quais foram sistematizados e discutidos numa mesa-redonda final.

De referir que, nestas Jornadas, que mereceram significativa cobertura mediática<sup>9</sup>, estiveram presentes todas as quatro investigadoras que recolheram os dados no terreno (uma de modo virtual, por razões pessoais e profissionais), consolidando assim as relações de convivialidade que foram criadas em fevereiro de 2022. A Figura 5 reproduz fotografias tiradas durante as jornadas.



**Figura 5** - *Jornadas Pedagógicas na RAP (10 de junho de 2023).*

<sup>9</sup> Ver a referência às jornadas no Telejornal da Tvs de 12 de junho, aqui, <https://www.youtube.com/watch?v=TpGzeqG8zpU>, pelos minutos 17:33m e 21:43m.

Concluimos o nosso texto com duas fotografias de uma parede de uma escola de Neves. Nelas, encontramos um mapa das duas ilhas do país e a reprodução de uma frase de Dewey, filósofo e pensador da Educação que sempre e muito nos inspirou e com o qual de repente nos deparamos, nesta pequena cidade da costa norte oeste de São Tomé, com a sensação profunda de estarmos juntos e de podermos continuar juntos e em rede, construindo lugares de pertença mais fundos, mais amplos e partilhados, em Educação.

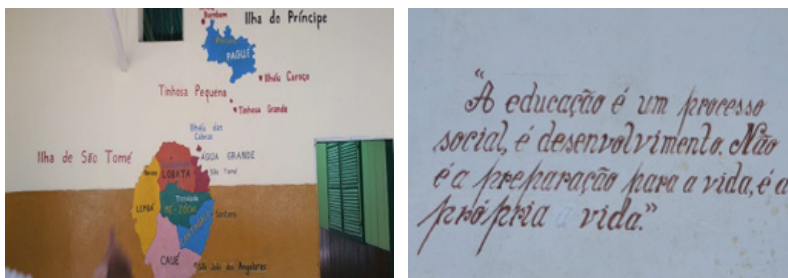


Figura 6 - Parede de Escola de Neves (São Tomé).

## Referências bibliográficas

- Abric, J. C. (2003). Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In P. H. F. Campos & M. C. de S. Loureiro (orgs.). *Representações sociais e práticas educativas* (pp. 37–57). Ed. UCG (Série Didática).
- Alarcão, I. (Org.) (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Araújo e Sá, M. H., & Aragão, J. C. (2023). Introdução. In M. H. Araújo e Sá & J. C. Aragão (Org.), *Compreender para agir: cinco estudos da Rede de Investigação em Educação – São Tomé e Príncipe (PAISE-STP)* (pp. 4–8). UA Editora. <https://doi.org/10.48528/s5p7-sq71>
- Araújo e Sá, M. H., Gonçalves, M., Ambrósio, S., & Varela, A. L. (2021). *Estratégia de responsabilidade social do CIDTFF*. UA Editora. <http://dx.doi.org/10.48528/xwpw-zd98>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage.
- Carvalho, B. (2019). *Gravidez precoce e abandono escolar - Um estudo com os alunos do 11º e 12º ano do Liceu Nacional em São Tomé*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/30154>



- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Dias, S., & Gama, A. (2014). Investigação participativa baseada na comunidade em saúde pública: potencialidades e desafios. *Rev Panamá Salud Publica*, 35(2), 150–154.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Afrontamento.
- Gaio Alves, M., & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 31–61.
- Gomes, A. A. (2004). Educação e Sociedade: perspetivas de análise na sociologia da educação. *Atas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia*. <https://aps.pt/pt/atas-v-congresso/>
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Mc Graw-Hill.
- Latorre, A., Del Rincon D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado Ediciones.
- Milheiro Silva, A., & Marques da Silva, S. (2018). Relação entre escola local e comunidade em regiões de fronteira de Portugal continental. *Educação, Sociedade e Culturas*, 52, 29–46.
- Minayo, M.C. (2017). Profundas raízes de uma árvore frondosa: fundamentos e diversidade em pesquisa qualitativa. Introdução. In A. P. Costa, M. C. Sánchez-Gómez & M. V. Martín-Cilleros (Org.). *A prática da investigação qualitativa: exemplos de estudos* (pp. 9-15). Ludomedia.
- Moscovici, S. (2010). *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Vozes.
- Neves, I. (2015). Um olhar sobre a escola e a ação docente na sociedade contemporânea: dilemas e desafios. *Tendências Pedagógicas*, 26, 237–252. <https://doi.org/10.15366/tp2015.26>
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Educa.
- Quaresma, D. (2022). *Estudo exploratório sobre a gravidez precoce em São Tomé e Príncipe, o caso de uma escola de Bom Bom*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/31917>
- Rovira, J. (2000). ¿Cómo hacer escuelas democráticas? *Educação e Pesquisa*, 26(2), 55–69.
- Silva, A., & Silva, S. (2018). Relação entre escola, local e comunidade em regiões de fronteira de Portugal continental. *Educação, Sociedade e Culturas*, 52, 29–46.
- Veloso, L., Craveiro, D., & Rufino, I. (2012). Participação da comunidade educativa na gestão escolar. *Educação e Pesquisa*, 38(04), 815–832.
- Yin, R. K. (2005). *Case study research. Design and methods*. New York SAGE.

**Anexo 1**  
**Rede de Investigação em Educação em STP**  
**Grupo Parcerias educativas: relação escola/comunidade educativa**  
**Guião de entrevista**  
**Versão Professores e Delegados de disciplina (secundário)**

Este projeto está inserido na Rede de Investigação em Educação em STP, no âmbito do Programa de Apoio Integrado ao Setor Educativo – STP (PAISE-STP). É um projeto focado na RAP – Região Autónoma do Príncipe e o seu principal objetivo é compreender qual a relação que existe e que é desejada por vários atores educativos entre a comunidade e a escola.

A participação neste estudo consiste na realização de uma entrevista presencial, com duração aproximada de 30 minutos. De forma a agilizar a entrevista, será feito o seu registo áudio. A gravação será posteriormente transcrita. A participação neste estudo é estritamente voluntária e toda a informação cedida será confidencial e anónima, mediante o preenchimento do consentimento informado.

**Caracterização do entrevistado**

- Formação académica e profissional; experiência profissional (anos de serviço; funções desempenhadas, ...)

**Obj. 1. Que escola têm e que escola querem?**

- Referir as duas características que considera mais positivas da respetiva escola.
- Referir as duas características que considere mais negativas da respetiva escola.
- Referir dois obstáculos para a realização do respetivo projeto de escola.
- Referir dois desejos de alteração da respetiva escola.

## **Obj. 2. Qual o papel da comunidade na escola que têm?**

- Notamos que (não) referiu a relação com a comunidade nas respostas anteriores. Porquê?
- Qual o papel que a comunidade tem no funcionamento desta escola?
- E no funcionamento da disciplina X, em especial?
- Refira algumas iniciativas/experiências/exemplos de relação com a comunidade (da escola ou da sua disciplina) que considere terem sido relevantes e que tenham tido resultados concretos (centrar em histórias contadas: Quem? Quando? Com que objetivos? Com que resultados? E exemplos concretos no âmbito da sua disciplina?

## **Obj. 3. Qual o papel da comunidade na escola que querem?**

- O que imagina que a comunidade pode dar à escola? (Quem? Como? Para quê?)?
- E vice-versa, o que pode a escola, em especial a **disciplina X**, dar à escola.

## **Obj. 4. Que papel se atribui (e à disciplina) na consolidação da relação escola/comunidade?**

- De que forma a disciplina XXXX pode ser um elo de ligação comunidade/escola?
- De que forma, como delegado/professor da disciplina XX, pode promover esse envolvimento?

**Anexo 2**  
**Rede de Investigação em Educação em STP**  
**Grupo Parcerias educativas: Relação escola/comunidade educativa**  
**Guião de entrevista - Crianças pré-escolar**

Este projeto está inserido na Rede de Investigação em Educação em STP, no âmbito do Programa de Apoio Integrado ao Setor Educativo – STP (PAISE-STP). É um projeto focado na RAP – Região Autónoma do Príncipe e o seu principal objetivo é compreender qual a relação que existe e que é desejada por vários atores educativos entre a comunidade e a escola.

A participação neste estudo consiste na realização de uma conversa presencial, com duração aproximada de 30 minutos. De forma a agilizar a conversa e complementarmente à tomada de notas, será feito o registo áudio da conversa, que depois será transcrita.

A participação neste estudo é voluntária e toda a informação cedida será confidencial e anónima, mediante o preenchimento do consentimento informado **pelos pais** em anexo.

**Obj. 1. Que escola têm e que escola querem?**

- Diz as coisas boas desta escola. Diz as coisas piores desta escola
- Imagina que tinhas um poder/encanto/magia/varinha de condão – e que podias dar uma coisa a esta escola: o que davas? / alternativa: se fosses o ministro/presidente e pudesses mudar a escola, o que farias?

**Obj. 2. Qual o papel da comunidade na escola que têm/querem?**

**Jogo**

Imagina que vamos fazer uma festa. Quem vamos convidar ? Cada convidado tem de trazer uma coisa/dar uma coisa à escola O que dá? O

que traz para a festa? (cada convidado pode ser uma fada com varinha do condão/um super herói com um encanto/ um mágico como poderes).

(proposta alternativa: cada criança traz personagens que tenham a ver com contos/lendas locais, com a sua simbologia e explica porque trouxe aquelas – o que vão dar à escola).

#### *Versão 1: Jogo individual*

- Dar papel às crianças para desenhar a sua personagem e o seu objeto.
- Cada criança explica a razão das suas escolhas.

#### *Versão 2: Jogo de grupo*

- Sugerir diferentes personagens: vamos convidar X para vir à escola? Sim/Não? Porquê convidar? O que traz X para a festa?
- Personagens possíveis a sugerir: médico, pais, mãe, tia, enfermeira, polícia, bombeiro, presidente do governo regional, motorista do autocarro escolar, secretário da educação, senhora do quiosque, vendedoras de mercado; personagens de contos locais.

**Anexo 3**  
**Jornadas Pedagógicas**  
**Rede de Investigação em Educação em São Tomé e Príncipe.**  
**Estudo Relação Escola Comunidade na RAP – que Parcerias**  
**para que Escola?**  
**10 de Junho de 2023**  
**Oficina**  
**Grupo Escola/Famílias**

**Objetivo:**

Concretizar acções concretas, que possam aproximar a escola e as famílias na RAP.

- **Etapa 1.** Discuta no grupo a importância da articulação entre as escolas e as famílias. (15’).
- **Etapa 2.** Indique que tipo de acções podem ser desenvolvidas para potenciar esta colaboração entre a escola e as famílias. Concretize estas acções (por exemplo: quem são os intervenientes? Como se podem organizar e o que podem fazer em conjunto? Para quê? Como? De que condições e meios necessitam? Etc....) (60’).
- **Etapa 3.** Escolham quem será o porta-voz do grupo e preparem uma apresentação oral de 10 minutos (15’).

## CAPÍTULO II

# Cooperação Internacional para o Desenvolvimento em Educação com São Tomé e Príncipe: da caracterização de projetos financiados à apresentação de propostas futuras

Nilza Costa, Pedro Meireles, Wanda da Costa & Manuel Penhor

### Consultores Científicos

Maria do Céu Roldão, Professora Coordenadora com Agregação, Aposentada da Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal  
Marta Abelha, Professora Auxiliar, Universidade Aberta, Portugal

### Resumo

Este capítulo apresenta um estudo realizado a partir da problemática relativa aos efeitos de projetos financiados e desenvolvidos no âmbito da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID) em Educação, entre países e organizações internacionais com São Tomé e Príncipe, assim como formas de os potenciar. A ausência de estudos que, sistematicamente, façam uma avaliação desses efeitos, e a relevância de o fazer, são dois argumentos apresentados por bibliografia recente. O impacto desses projetos, assim como a sua sustentabilidade, têm sido referidos como elementos fundamentais para o estudo das mais-valias dos mesmos, assim como para poder fundamentar recomendações futuras para a CID. O estudo foi desenvolvido por seis (6) investigadores<sup>1</sup>, no período de outubro de 2021 a julho de 2023, tendo como principais objetivos de investigação: i) identificar e caracterizar os projetos desenvolvidos no

---

<sup>1</sup> Quatro (4) investigadores santomenses e dois (2) portugueses.

âmbito da CID em Educação que tenham sido financiados e terminados entre 2017 e 2021, ii) avaliar o impacto e sustentabilidade desses projetos, e iii) propor recomendações para a CID futura. Como metodologia do estudo recorreu-se a uma abordagem descritiva e interpretativa, com dados de natureza qualitativa obtidos através da análise de documentos relativos aos quatro projetos identificados (no total de 782 páginas), e a dez entrevistas de aprofundamento realizadas (em grupo e individualmente) a participantes-chave nesses projetos. Para além destes dados foi, também, objeto de pesquisa bibliografia existente (por exemplo, artigos, dissertações de mestrado, teses de doutoramento) que fizesse referência a esses projetos e/ou aos seus focos principais no período de 2017 até ao presente. Os dados obtidos foram analisados com uma grelha construída e validada pelos investigadores, no caso dos documentos, e por uma síntese das principais ideias, ilustradas com transcrições, com base nas dimensões de um guião igualmente elaborado pelos investigadores, no caso das entrevistas e artigos, dissertações e teses. Os resultados obtidos pelas três abordagens foram, no final, sujeitos a uma triangulação.

Os principais resultados do estudo realizado indicam que os projetos de CID analisados apresentam efeitos positivos (por exemplo, na melhoria da educação santomense, na qualificação de professores), mas que o seu impacto e sustentabilidade poderiam/deveriam ser potenciados. A identificação de dimensões que o poderão fazer emerge também do estudo, por exemplo, da valorização profissional dos professores formados, do convite aos docentes e à sociedade civil para a prestação de contributos para a educação, da realização de relatórios de monitorização das atividades, dando voz aos atores locais, entre outras possibilidades.

Se existem fatores externos a esses projetos que têm sido apontados como razões para o seu menor impacto e sustentabilidade (por exemplo, mudanças frequentes nas políticas educativas santomenses), existem outros que podem ser considerados nos projetos da CID. Assim, por exemplo, recomenda-se que os futuros projetos tenham nas suas propostas, preocupações e tarefas dirigidas quer para a monitorização das atividades envolvendo atores locais, tendo em vista a análise do seu impacto, quer formas de assegurar a sua sustentabilidade, por exemplo, garantir o envolvimento de atores educativos que deem continuidade às mais-valias dos projetos após a sua finalização.

Como nota final, destaque-se o impacto positivo, segundo a voz de cada um dos autores do estudo, que o trabalho conjunto dos seis (6) investigadores<sup>2</sup> teve no seu percurso pessoal e profissional.

---

<sup>2</sup> Armando Cotrim (Ministério da Educação, Cultura e Ciências de São Tomé e Príncipe); Carlos Castro (Universidade de São Tomé e Príncipe); Manuel Penhor (Universidade de São Tomé e Príncipe); Nilza Costa (Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro); Pedro Meireles (Camões, I.P.); Wanda da Costa (Universidade de São Tomé e Príncipe).



**Palavras-chave:** Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID) com São Tomé e Príncipe, Educação, Projetos financiados, Impacto e sustentabilidade, Sugestões para a CID.

## **Abstract**

This chapter presents a study carried out given the effects of projects financed and developed within the scope of International Cooperation for Development (ICD) in Education, between countries and international organizations with São Tomé and Príncipe, as well as ways to enhance them. The lack of studies that systematically evaluates these effects, and the relevance of doing it, are two arguments presented by recent literature. The impact of the projects, as well as their sustainability, have been referred as fundamental elements for studying their added value, as well as being able to support future recommendations for CID. The study was developed by six (6) researchers<sup>3</sup>, from October 2021 to July 2023, having as the main research objectives to i) identify and characterize the projects developed within the scope of the CID in Education, which were funded and completed between 2017 and 2021, ii) evaluate the impact and sustainability of these projects, and iii) propose recommendations for the future CID.

Methodologically, a descriptive and interpretative approach was used, with qualitative data obtained through the analysis of documents relating to the four identified projects (in a total of 782 pages), and ten (10) in-depth interviews carried out (in group and individually) to key participants in these projects. In addition to these data, existing bibliography (for example, articles, master's dissertations, doctoral theses) that made reference to these projects and/or their main focuses in the period from 2017 to the present was also the subject of research. The data obtained was analyzed using a grid constructed and validated by the researchers, in the case of the documents, and by a synthesis of the main ideas, illustrated with transcriptions, based on the dimensions of a script also prepared by the researchers, in the case of the interviews and articles, dissertations and theses. The results obtained by the 3 approaches were, then, subject to triangulation.

The main results of the study indicate that the CID projects analyzed have positive effects (for example, in improving Santomean education and teacher qualifications), but that their impact and sustainability could/should be enhanced. The identification of dimensions that can do so also emerge from the study, for example, valuing professional development of trained teachers, invitation to teachers and civil society

---

<sup>3</sup> Four (4) researchers from São Tomé and two (2) from Portugal.

to provide contributions to education, monitoring reports giving voice to local actors, among other possibilities.

If there are external factors to these projects that have been pointed out as reasons for their less impact and sustainability (for example, frequent changes in national educational policies), there are others that can be considered in CID projects. Thus, for example, it is recommended that future CID projects have in their proposals, concerns and tasks aimed at either monitoring activities involving local actors, with a view to analyzing their impact, or ways of ensuring their sustainability, for example, guaranteeing the involvement of educational actors who continue the added value of projects after their completion.

As a final note, one highlights the positive impact, according to the voice of each of the study authors, that the joint work of the six (6) researchers<sup>4</sup> had on their personal and professional career.

**Keywords:** International Development Cooperation (CID) with São Tomé and Príncipe, Education, Funded projects, Impact and sustainability, Suggestions for CID.

## Introdução

A realização de projetos financiados, e em contextos com muita escassez de recursos, exige um olhar atento (Costa & Matias, 2020; Milano, 2005, 2014), nomeadamente quanto aos efeitos que produzem, a dimensão do impacto, a sua durabilidade mesmo após a finalização dos mesmos e a dimensão da sustentabilidade (Pedroso, 2017).

Vários têm sido os projetos em educação financiados pela Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID) em São Tomé e Príncipe (STP) (Martelo, 2013). Porém, do nosso conhecimento, não existem estudos que avaliem, de uma forma sistemática, o seu impacto e sustentabilidade, considerando-se ser importante analisar os mesmos para se poder fazer sugestões sustentadas para que futuras ações de CID as possam potenciar.

---

<sup>4</sup> Armando Cotrim (Ministry of Education, Culture and Sciences of São Tomé and Príncipe); Carlos Castro (Public University of São Tomé e Príncipe); Manuel Penhor (Public University of São Tomé e Príncipe); Nilza Costa (Research Centre of Didactics and Technology in the Education of Educators, University of Aveiro); Pedro Meireles (Camões, I.P.); Wanda da Costa (Public University of São Tomé e Príncipe).

Existem, contudo, estudos que se têm debruçado sobre o impacto e sustentabilidade de alguns desses projetos (por exemplo, Alcântara, 2021; Réfega, 2020), e que referem efeitos positivos dos mesmos, mas também debilidades. Estes e outros estudos (por exemplo, Barreto, Carvalho & Santos, 2020) têm, ainda, apresentado sugestões para potenciar os efeitos da CID.

Revelou-se, por isso, importante sistematizar o conhecimento emergente dos projetos finalizados e financiados, no âmbito da CID em Educação em STP, e propor sugestões para o futuro da organização. Optou-se por fazer essa análise durante um período de cinco anos (2017-2021). Este período justifica-se com o início do nosso estudo (2021) e o tempo que se dispunha para o realizar (cerca de dois anos). Foram identificados cinco projetos realizados nesse período, porém não foi possível recolher documentação suficiente sobre um deles (*Educação de Qualidade para Todos*). Assim, foram objeto de estudo os seguintes quatro projetos, sendo que a cada um foi atribuído um código (Px, em que x varia de 1 a 4): *Escola +, Fase II* (P1); *Apoio à Consolidação do Ensino Secundário em São Tomé e Príncipe* (P2); *Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior em São Tomé e Príncipe* (P3); e *Indicadores Mínimos de Qualidade de Educação em São Tomé e Príncipe* (P4)”.

Seis fases nortearam o desenvolvimento do estudo, a saber:

- **Fase 1** – Identificação e seleção dos projetos e recolha dos documentos relativos aos mesmos;
- **Fase 2** – Análise documental dos elementos recolhidos com base numa grelha concebida e validada para o efeito (ver anexo 1) e sistematização dos resultados;
- **Fase 3** – Realização de entrevistas a atores privilegiados desses projetos, com base num guião (ver anexo 2) para aprofundamento dos resultados da análise documental e reforço das vertentes de avaliação do impacto e da sustentabilidade, complementada com fontes bibliográficas que referem os projetos, e seus temas, em análise;
- **Fase 4** – Triangulação dos resultados;
- **Fase 5** – Elaboração de sugestões para a CID futura;
- **Fase 6** – Disseminação dos resultados do projeto, em que se insere já o estudo de Cotrim, Castro, Penhor, Costa, Meireles e da Costa (2023), e agora este capítulo.

O capítulo está organizado em cinco secções: para além desta introdução, faz-se, de seguida, uma breve revisão da literatura enquadradora do presente estudo; apresenta-se a metodologia adotada; descrevem-se e interpretam-se os principais resultados; tecem-se considerações finais onde se incluem as sugestões para futuras ações de CID e testemunhos dos autores deste estudo sobre a experiência vivenciada ao longo do seu desenvolvimento. Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas citadas no texto, assim como dois anexos com os instrumentos usados na análise dos dados.

## **Enquadramento teórico**

A Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID) é um campo complexo que tem vindo a ser discutido há vários anos por vários autores (por exemplo, Milano, 2005; Sangreman, 2013). Embora não caiba neste capítulo fazer um debate profundo sobre os conceitos envolvidos na complexidade desta designação, não se pode deixar de referir algumas críticas que lhe têm sido imputadas, até para as ter em linha de conta na análise a efetuar. Carvalho (2018), por exemplo, refere que essas críticas não residem no desenvolvimento em si, se este for entendido no sentido de contribuir para um mundo mais justo e/ou se resultar das aspirações emancipatórias dos povos em direção à transformação social, mas sim das formas como o mundo industrializado impõe os seus próprios modelos aos países considerados menos desenvolvidos. Afirma, ainda, que “muitos dos actores envolvidos na cooperação internacional continuam a agir sem uma reflexão crítica sobre as suas intervenções e os seus impactos, correndo assim o risco de fazerem mais mal que bem.” (Carvalho, 2018, p. 37).

Convém, aqui, apresentar o conceito de impacto, nomeadamente no contexto da CID (Amaral, 2013). O impacto, segundo o mesmo autor, “é considerado como o último elo na chamada cadeia de resultados, que relaciona os *inputs* de uma intervenção de desenvolvimento com os seus resultados de médio e longo prazo” (2013, p. 5). Assim, o impacto vai para além dos resultados e/ou contributos imediatos de um projeto, tendo a ver com a situação final dos efeitos de um projeto passado algum tempo após o término da sua realização. Para se determinar o impacto de um projeto é necessário fazer a sua avaliação. Esta, porém, não se limita a identificar o que aconteceu, mas porque é que isso assim aconteceu.

Nesse sentido, a avaliação de impacto também contribui para a tomada de decisões sobre o futuro da intervenção. Essas avaliações poderão ser internas ao projeto, mas o olhar externo e especializado de uma entidade poderá dar um contributo importante para a compreensão referida.

Assim, a avaliação do impacto dos projetos de CID, por entidades externas, tem sido referida como essencial para se conhecer e compreender os efeitos dos mesmos (por exemplo, Silva & Oliveira, 2020), possivelmente acompanhada pela monitorização regular, interna, das ações desenvolvidas. Porém, e segundo os mesmos autores, as avaliações de impacto estão por vezes associadas a obrigações burocráticas, impostas externamente pelas entidades financiadoras, sendo que o conhecimento obtido dessas avaliações não é, frequentemente, utilizado pela comunidade científica. Assim, urge ultrapassar a insuficiente cultura de avaliação e incorporar nos projetos as lições aprendidas (Sangreman, 2013).

A dependência de países dos projetos de CID é uma outra crítica referida, sendo que a transferência de conhecimento e a apropriação do mesmo pelos autores locais é uma via apontada como promotora de boas práticas de CID em educação ou, nas palavras de Sangreman (2013), que seja assegurado o critério da sustentabilidade.

A sustentabilidade é um outro conceito que tem vindo a ser mencionado na literatura como potenciador da qualidade dos projetos, nomeadamente por se referir a condições que possam assegurar a continuidade dos resultados e efeitos dos mesmos, após o final do período de financiamento (por exemplo, Guerra & Costa, 2016). Como fatores promotores da sustentabilidade, Costa e Guerra (2021) enumeram os três que, se possível, devem estar articulados entre si: as entidades financiadoras que podem continuar a apoiar projetos de continuidade; as instituições onde os efeitos dos projetos se fizeram sentir e que devem desenvolver estratégias para a sua manutenção; e os responsáveis pelos próprios projetos, por exemplo, incluindo nas suas propostas estratégias dirigidas à sustentabilidade dos seus efeitos. Para além disso, e segundo as mesmas autoras, é fundamental existir um diálogo entre elementos-chave desses três níveis e que pode ser levado a cabo, desde logo, pela entidade nacional (por exemplo, Ministério tutelar da Educação de STP).

A este propósito, já em 2005, Milano referia: “é a nível local que se detém os maiores domínios sobre quais as estratégias eficazes para se produzir as mudanças e que os processos participativos dão sustentabilidade aos projectos

e maior probabilidade de serem bem-sucedidos” (p. 17). A par da reduzida preocupação com a capacitação dos autores locais, a falta de articulação entre os projetos e a sua diminuta disseminação pela comunidade educativa são outras razões apontadas para a não sustentabilidade dos mesmos (Réfega, 2020).

No caso particular da Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento, alguns autores (por exemplo, Maher, 2022), criticam a mesma pelo facto de esta continuar muito dirigida para as ex-colónias em África, a que o poder da língua portuguesa pode ser uma razão, mas alertando para o questionamento de uma postura neocolonial, onde ainda pode existir uma relação de poder entre o país doador e os ditos em desenvolvimento. Nessa senda, também um dos coordenadores de um Projeto (P4) analisado neste estudo (Neto-Mendes, 2017) alerta para riscos emergentes do contexto histórico, político e cultural do projeto realizado, nomeadamente pelo facto de os consultores serem cidadãos portugueses, afirmando que “não podem ser ignoradas as relações complexas entre os diversos agentes que constroem representações sociais, estejam eles do lado dos ‘colonizadores’ ou do lado dos ‘colonizados’” (Neto-Mendes, 2017, p. 24). Para mitigar esses riscos, a equipa procurou (a) conhecer, com a profundidade possível, a realidade santomense, em particular a educativa, e atuar nesse terreno, e (b) apelar à participação de uma diversidade de atores.

Sendo que uma das ambições de vários dos projetos no âmbito da CID é contribuir para mudanças educativas no sentido da melhoria da educação nos países em que intervêm, realce-se o facto, referido por muito autores (por exemplo, Barroso, 2001), da complexidade e morosidade dessas mudanças, nomeadamente pela variedade e natureza dos fatores envolvidos e sua interligação (por exemplo, políticos, culturais, pedagógicos, de gestão). Nessa linha, a CID em educação, que financia projetos por um tempo limitado e por vezes bastante reduzido, o que tem conduzido a pedidos de extensão do prazo de realização, deve ter em conta, por exemplo, a continuidade e articulação entre projetos financiados e, certamente, de que forma esses projetos incluem preocupações relativos à sua sustentabilidade.

## **Metodologia**

Enumeram-se, em primeiro lugar, os objetivos do estudo, a saber:

- mapear os projetos de CID em educação com São Tomé e Príncipe, financiados, realizados e terminados entre 2017 a 2021;

- caracterizar esses projetos, dando especial relevância ao seu impacto e sustentabilidade no sistema educativo santomense;
- apresentar sugestões que possam potencializar esse impacto e sustentabilidade.

Com base nesses objetivos, adotou-se uma metodologia descritiva e interpretativa, tendo sido recolhidos dados de natureza essencialmente qualitativa. Estes foram obtidos através da análise dos documentos recolhidos relativos aos quatro projetos identificados (no total de 782 páginas), e de dez (10) entrevistas de aprofundamento realizadas a participantes-chave nesses projetos. Para além destes dados foi, também, pesquisada bibliografia existente (por exemplo, artigos, dissertações de mestrado, teses de doutoramento) que fizesse referência a esses projetos e/ou aos seus focos principais, no período de 2013 (data identificada para início do 1.º projeto) até ao presente. Os dados obtidos foram analisados com uma grelha construída e validada pelos investigadores (ver anexo 1), no caso dos documentos, e por uma síntese das principais ideias, ilustradas com transcrições, com base nas dimensões de um guião igualmente elaborado e validado pelos investigadores (ver anexo 2), no caso das entrevistas e artigos, dissertações e teses.

Com estes dados pretendia-se, num primeiro momento, e com recurso apenas à análise documental, fazer um mapeamento dos projetos selecionados com base na grelha já referida, e que foi previamente validada pelos membros do estudo com base num mesmo projeto. Essa validação possibilitou: i) clarificar o significado de alguns termos (por exemplo, o termo sustentabilidade não era do conhecimento de todos os autores, tendo-se, por isso aconselhado a leitura do texto de Guerra & Costa, 2016); ii) simplificar alguma da informação, optando pela que foi considerada essencial; e iii) ilustrar algumas questões-tipo para algumas das dimensões da grelha. A versão final da grelha encontra-se estruturada em duas dimensões: uma descritiva e que permitiu fazer o Bilhete de Identidade (BI) de cada projeto, onde se detalhou informação, como o nome do projeto e sua sigla, entidade financiadora e montante de financiamento, parceiros envolvidos, público-alvo, foco do projeto, entre outros; e uma segunda, analítica e reflexiva, que se focava mais na informação sobre o impacto e sustentabilidade do projeto. De seguida, os projetos foram atribuídos a

pares dos investigadores, autores deste estudo, tendo o cuidado de que: cada investigador fazia o preenchimento da grelha individualmente, e só depois era discutida pelo par e disponibilizada ao grupo dos investigadores para discussão em reunião geral; não incluir nos grupos investigadores que tivessem pertencido ao projeto. No sentido de aprofundar a informação recolhida com a análise documental e, em particular, compreender melhor o impacto e sustentabilidade de cada projeto, foram realizadas entrevistas com base num guião (ver anexo 2), pelo mesmo par de investigadores. A maioria das entrevistas foi realizada individualmente, de forma presencial, embora outras (por exemplo, do P4) tenham sido realizadas em formato online, e uma em grupo (P1). Os critérios transversais para a seleção dos entrevistados foram: responsabilidade assumida no projeto (ex. Coordenador local do projeto, nos casos de P2, P3 e P4) e participação no projeto como elemento do público-alvo (ex. responsável pelo gabinete da formação contínua e em exercício, no caso do P2, e inspetor participante em reunião de trabalho do projeto, no caso do P4). A Tabela 1 apresenta o número de entrevistas realizadas por projeto.

**Tabela 1** - *Número de entrevistas realizadas por projeto.*

<b>Projeto</b>	<b>Número de entrevistas</b>
1	1
2	3
3	3
4	3

As entrevistas foram gravadas, com a devida autorização dos entrevistados, e posteriormente analisadas, com base nas dimensões que constam do guião. Os dados referidos foram ainda complementados com informação recolhida de bibliografia na qual eram citados os projetos em análise.

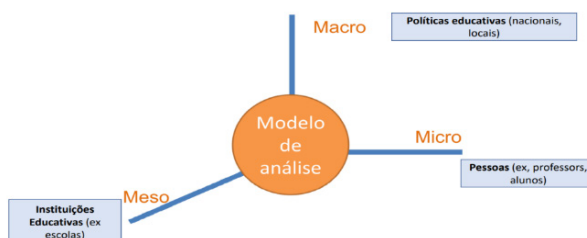
Por questões éticas, de garantia do anonimato, não são indicados os nomes dos entrevistados.

A análise do impacto dos projetos foi feita com base no modelo apresentado por Cruz, Pombo e Costa (2008), e que contempla os níveis de impacto: micro (indivíduo, por exemplo, o professor), meso (instituição, por exemplo, escola) e macro (políticas educativas) – ver



Figura 1. Segundo as mesmas autoras, o impacto dos projetos é potenciado se esses três níveis se encontrarem articulados, sendo esta uma condição indispensável para que os projetos sejam sustentáveis (Guerra & Costa, 2016).

**Figura 1** - Modelo de Análise adotado para a avaliação do impacto dos projetos.



*Nota.* Adaptado de Cruz, Pombo e Costa (2008).

De mencionar, por fim, que a análise foi feita para cada projeto, sendo que os resultados encontrados foram, por fim, triangulados no sentido de fortalecer o conhecimento produzido (de Sá & Henrique, 2019).

## Principais resultados

Conforme se referiu anteriormente, a 1.<sup>a</sup> fase do estudo consistiu no levantamento dos projetos realizados no período definido, assim como dos documentos relativos aos mesmos. A Tabela 2 apresenta todos os documentos a que se teve acesso por projeto. De referir que esta fase demorou muito mais tempo do que o previsto, na medida em que os documentos não se encontravam alojados em nenhum local/repositório que permitisse um acesso fácil e rápido aos mencionados documentos. Apenas o conhecimento do contexto por parte dos investigadores santomenses, e um contacto direto com os coordenadores dos mesmos, permitiu essa recolha, e apenas para quatro dos cinco projetos identificados (ver Tabela 2). Neste momento, esses documentos já estão organizados, e alguns deles já presentes no repositório digital do Ministério da Educação.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Ver em <https://repositoriodigital.me.gov.st/categorias/relatorios-e-projectos1>.

**Tabela 2 - Documentos recolhidos por projeto identificado.**

Número atribuído Nome/sigla (Período de realização)	Documentos recolhidos (Np=Número de páginas de cada documento; Nt=Número total de páginas analisadas por projeto)
<b>P1</b> Escola +, Fase II (2013 a 2017)	Proposta Projecto (Np=35); Relatório Final Atividades – 1 de setembro de 2016 a 31 dezembro de 2017 e balanço global do projeto (Np=68); Relatório de Avaliação Externa ao Projeto Escola+, Fase II em São Tomé e Príncipe (Np=236) e Sumário Executivo (Np=9); Nt=348 p
<b>P2</b> Apoio à Consolidação do Ensino Secundário em São Tomé e Príncipe (ACES_STP) (2017 a 2019)	Proposta Projeto (Np=16); Plano de Intervenção: Melhoria das competências dos alunos em língua portuguesa e matemática (166); Relatório final (Np=19); Nt=201 p
<b>P3</b> Sistema nacional de avaliação do ensino superior em São Tomé e Príncipe. (2017-2019)	Proposta do Projeto (Np= 40); Relatório final de avaliação do projecto (Np=34); Nt=74 p
<b>P4</b> Indicadores Mínimos de Qualidade de Educação em São Tomé e Príncipe (2017-2018)	Proposta Projeto (Np=8); Guia de autoavaliação (Np=50); Guia de avaliação externa (Np=61); Relatório preliminar final (Np=40); Nt=159 p;
<b>P5</b> Educação de Qualidade para Todos (2014-2019)	Sem informação suficiente disponível

Se consideramos o tipo de documentos a que se teve acesso, constatamos que existem principalmente documentos de conceção do projeto e relatórios de atividades desenvolvidas e finais (com exceção do P4). De seguida, existem, mas apenas para metade dos projetos (P2 e P4), produtos dos mesmos. Quanto a documentos de avaliação externa, apenas se identificou 1 (P1), não se tendo encontrado, também, nenhum relatório de monitorização de atividades desenvolvidas, o que não vai em linha de conta com o referido por Silva e Oliveira (2020). Também a reduzida e/ou ausência desse tipo de documentos dificulta, por um lado, tirar lições do que se aprendeu com a execução desses projetos (Sangreman, 2013) e, por outro, constitui em si uma evidência da escassez de impactos percecionados na situação.

A Figura 2 apresenta as entidades financiadoras de cada projeto estudado. Note-se que dois dos projetos foram financiados pelo Camões

I. P. (P1 e P2), um (P3) pela Agência Brasileira de Cooperação (ABC) e um (P4) pela UNICEF. O facto de a língua ser comum a essas agências, e a São Tomé e Príncipe (STP), corrobora o seu poder ao nível da cooperação, conforme referido no enquadramento teórico (Mayer, 2022).

Figura 2 - Fontes de financiamento dos projetos analisados.



Segue-se a apresentação e discussão dos principais resultados do estudo, no que diz respeito à caracterização e análise das dimensões de impacto e sustentabilidade de cada um dos quatro projetos com base na análise documental, realização de entrevistas e análise de pesquisas, se bem que feita aqui de uma forma sumária. De seguida, apresenta-se uma síntese dos resultados, após triangulação, dos quatro projetos.

## P1 – Escola + fase II

Este projeto teve a duração de quatro anos e três meses, desenvolvido entre 1 de setembro de 2013 e 31 de dezembro de 2017, incluindo um período de extensão de quatro meses. Este projeto foi financiado pelo Camões, I.P., num total de 2.891.604,97 EUR, e o Instituto Marquês de Valle Flôr (IMVF) foi a entidade executora em estreita colaboração com os dois Ministérios que tutelaram, nesse período, o setor da educação em São Tomé e Príncipe, e cujas denominações foram Ministério da Educação e Cultura (até 24 de novembro de 2014), e Ministério da Educação, Cultura e Ciência (até 3 de dezembro de 2018). Note-se que a mudança de governo no final de novembro de 2014, durante a vigência do projeto, foi acompanhada de um período de grande instabilidade política o que certamente afetou as atividades do país, e certamente da Educação.

Este projeto vem na continuidade de um outro, *Escola +, Fase I*, ocorrido entre março de 2009 e agosto de 2013, igualmente financiado pelo Camões, I.P. e executado pelo IMVF.

O seu objetivo geral era o de “Contribuir para o crescimento económico de São Tomé e Príncipe, aumento da empregabilidade e do retorno privado ao investimento na educação, assim como para o aumento generalizado das condições de vida da população”, e o específico de “promover a melhoria do ensino secundário de São Tomé e Príncipe” (Fonte: Documento da Proposta do projeto: 3). O público-alvo era: alunos, professores, gestores escolares, quadros do Ministério tutelar da Educação.

O enquadramento da proposta do projeto está sustentado em documentos relevantes da política educativa santomense, por exemplo, o II Documento de Estratégia de Redução da Pobreza e a Carta da Política Educativa de São Tomé e Príncipe, ambos assinados em 2012. Nestes dois documentos está patente a prioridade do Governo em investir na Educação para a redução da pobreza, e em particular no ensino secundário.

As duas principais atividades desenvolvidas situam-se: no desenvolvimento de competências dos professores – através da preparação da profissionalização em serviço, da formação contínua, da lecionação de disciplinas do 2.º ciclo e da colaboração nos bacharelatos da Região Autónoma do Príncipe (RAP) em colaboração com a única universidade pública de São Tomé e Príncipe – USP; e no reforço da capacitação institucional do Ministério da Educação – através de Comitês de Acompanhamento (tendo-se estes constituído como mecanismos de monitorização de atividades), da capacitação da Direção do Ensino Secundário, nomeadamente do seu Departamento de Planeamento e Inovação Educativa, do setor metodológico (supervisores) e da capacidade de gestão e administração das escolas. É de referir que, ao contrário de Portugal, os supervisores pedagógicos são técnicos adstritos ao Ministério.

Vários indicadores numéricos são apresentados no documento intitulado *Relatório Final das Atividades* de 1 de Setembro de 2016 a 31 Dezembro de 2017 e *Balanço Global do Projeto*, que dão conta dos resultados finais obtidos nas diversas atividades. A título de exemplo, são indicados que:

- na Formação Contínua para docentes foram a) concebidos 30 planos de formação (correspondentes a 1024 horas), b) realizadas 69 ações

de formação (correspondentes a 2308 horas), tendo concluído essas ações 1075 professores, entre outros;

- na Supervisão pedagógica foram a) realizadas 1311 ações supervisivas e b) sete missões de supervisores à RAP, financiadas e envolvendo cinco supervisores de Língua Portuguesa, Matemática, História, Física, Geografia, e a Diretora de Direção do Ensino Secundário, c) elaborados três instrumentos de apoio à supervisão, entre outros.

Os documentos internos do projeto, nomeadamente a sua proposta e o seu balanço final, têm algumas referências à dimensão do seu impacto e sustentabilidade. Porém, estas fundamentalmente consistem em afirmações bastante generalistas e suportadas, no caso do impacto, muito por indicadores numéricos e, de um modo geral, não são baseadas em informações das monitorizações e avaliações das ações, que são explicitamente valorizadas, por exemplo, no Documento da Proposta do Projeto. Uma exceção é feita para o caso das intervenções ao nível da Formação Contínua onde há evidências da sua evolução, a partir das reflexões que foram sendo feitas pela equipa de coordenação. Exemplo do tipo de afirmações, aqui consideradas generalistas, são transcritas abaixo:

O nível de impacto deverá fazer-se sentir ao nível do objetivo geral, ou seja, a contribuição para o crescimento económico, aumento do investimento privado na educação e aumento generalizado das condições de vida. A este nível o impacto esperado ao nível da saúde, conhecimento e alterações de comportamento ao nível das infeções sexualmente transmissíveis, planeamento familiar. Também o aumento da participação cívica, daqui decorrendo uma maior democratização da sociedade são-tomense (Proposta do projeto, p. 33).

Em síntese, ao longo dos quatro anos de projeto foi construído um conhecimento aprofundado sobre constrangimentos e potencialidades locais (...) O conhecimento e a experiência acumulados poderão constituir um importante contributo para a reflexão e a definição de modalidades a implementar (...) que venha a ser implementada pelo MECCC, potenciando assim os efeitos e a sustentabilidade da ação já desenvolvida (...) (Relatório Final das Atividades – 1 de setembro de 2016 a 31 dezembro de 2017 e Balanço Global do Projeto, p. 56).

A complementaridade da análise, a ser feita com entrevistas e análise de pesquisas, não acrescentou nada aos resultados acima apresentados

porque, por um lado, só se conseguiu realizar uma entrevista com os três coordenadores do projeto (coordenador local, e coordenadoras adjuntas) e, por outro, porque não se teve acesso a nenhum estudo publicado que referisse o projeto. De facto, e embora a entrevista fosse muito rica no sentido da confirmação do muito do trabalho feito, as questões do impacto e da sustentabilidade não foram além do escrito nos documentos produzidos, sendo, muitas vezes a tónica do discurso colocada em constrangimentos externos e contextuais (por exemplo, as mudanças políticas ocorridas que em STP têm como consequência a rotatividade no exercício de funções de atores-chave (como diretores de escola, supervisores pedagógicos), alguns capacitados durante o projeto.

Porém, a existência de um relatório de avaliação externa realizado por Pedroso et al. (2017) com 236 páginas, por solicitação da entidade financiadora, tornou-se uma mais-valia para esclarecer algumas questões, em particular sobre as dimensões de impacto e sustentabilidade.

Segundo os avaliadores, o desenvolvimento de competências transversais e específicas para a docência, através do investimento feito na formação contínua de professores, foi a dimensão que maior impacto teve, e mantendo a classificação de Cruz et al. (2008), a nível micro, potenciado também pela evolução que o formato dessa formação foi tendo ao longo do projeto (por exemplo, realização de ações modulares de curta duração, de forma a promover e facilitar a apropriação da formação pelos professores). A nível meso, a apropriação do projeto pelas escolas não foi prevista inicialmente, embora existam evidências de alguma apropriação, por exemplo como consequência de, nestas, passarem a existir professores com maior formação e qualidade. Também o efeito da participação dos professores cooperantes adstritos ao projeto foi considerado como tendo contribuído, muito positivamente, para o impacto nas escolas, por exemplo, pelo desenvolvimento de uma cultura de maior exigência profissional docente, nomeadamente ao nível do ensino. A nível macro, o impacto ocorrido nas autoridades santomenses, apesar de ter sido considerado na conceção do projeto, até por o Ministério ter sido considerado como um dos executores do mesmo, foi muito reduzido. Este facto pode ser justificado pelo papel que o projeto, no seu desenvolvimento, frequentemente, deu ao Ministério da tutela, mais uma função de suporte à execução do que de coexecutor. O reduzido impacto a nível macro pode também ser

justificado, segundo os avaliadores externos, pela inexistência de uma fase de transição e de transferência de conhecimentos e recursos produzidos durante o projeto para o Ministério, na sua fase final.

A dimensão da sustentabilidade do projeto implica um conhecimento não só do que mudou durante o seu desenvolvimento, mas por efeito de trabalho de santomenses. Relembramos a este propósito Milano (2005) que refere que a sustentabilidade só é conseguida pelo “empoderamento” dos atores locais. Porém, não existem muitas evidências sobre essa matéria, até pela falta de uma estratégia pensada para a apropriação nesse sentido. Por exemplo, não parece ter havido uma preocupação quanto ao percurso, após as formações, dos professores santomenses. O que se passou com o Ministério, e em particular na fase final do projeto, não é um garante, também, da sustentabilidade do mesmo.

## **P2 – Apoio à Consolidação do Ensino Secundário em São Tomé e Príncipe (ACES-STP)**

Este projeto decorreu durante o período de 16 meses (1 de dezembro de 2017 a 31 de março de 2019). A previsão inicial era apenas de 12 meses tendo, porém, havido a necessidade de se solicitar uma prorrogação de quatro meses (de 1 de dezembro de 2018 a 31 de março de 2019). O projeto, financiado pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua/Portugal num montante de 453.475 euros, tinha como finalidade contribuir para a melhoria da qualidade do ensino secundário em São Tomé e Príncipe e como consolidação dos resultados alcançados após a implementação do Projeto Escola + (P1). Conforme se referiu no enquadramento teórico, a continuidade de financiamento dada a projetos é um elemento importante para o seu impacto e sustentabilidade. Participaram na execução do projeto o Instituto Marquês Valle Flor (IMVF) e o Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação (MECCC) de São Tomé e Príncipe e, ainda, uma Assessoria Técnica prestada por uma equipa de investigadores do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

O público-alvo do projeto eram dirigentes e técnicos dos serviços centrais e distritais do MECCC, gestores escolares e, na Região Autónoma

do Príncipe (RAP), também professores e alunos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

De referir desde já, e de acordo com os documentos consultados, que a natureza das atividades previstas no projeto ACES-STP pressupôs uma articulação e trabalho colaborativo próxima com o MECCC de STP.

As áreas de intervenção do projeto ACES-STP foram: a Administração escolar, através da capacitação dos serviços de administração escolar e de monitorização do sistema educativo; a Formação Contínua e em Exercício de professores, através da capacitação de uma estrutura de coordenação de formação contínua e em exercício; e a Língua Portuguesa e Matemática na RAP, através do apoio à lecionação dessas disciplinas, e à elaboração de um plano estratégico para a melhoria das competências dos alunos nas mesmas.

Ao nível da administração escolar, foram elaboradas, por solicitação do Ministério da Educação e em concertação com equipas que integravam elementos do mesmo, e entregues à Direção Geral da Administração Escolar, quatro propostas de documentos orientadores: i) Regime de administração e gestão das escolas; ii) Regime de autonomia das escolas; iii) Estatuto do aluno; e iv) Criação e funcionamento de agrupamento de escolas. Das quatro propostas, apenas a primeira foi validada e aprovada no decurso do projeto, por falta de agenda da parte da tutela, através do Despacho n.º 30/GM-MECCC/2018, sob a designação “Regime de administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação e ensino” / RAGEPEE. Foram, ainda, elaboradas uma proposta de programa para “Formação de Diretores em Administração e Gestão Escolar”, e uma proposta preliminar de um Manual de procedimento administrativos e funcionalidades do Sistema Integrado de Gestão Escolar. Para além destas tarefas de revisão e elaboração de documentos orientadores da gestão escolar, foi ainda realizada uma formação em Gestão e Administração Escolar, de 50h, a 25 participantes (três diretores centrais, o inspetor geral, um delegado distrital, um diretor de escola, supervisores pedagógicos, técnicos de várias direções, professores e a assessora do projeto e ponto focal da assessoria), cuja seleção foi da responsabilidade do MECCC.

No que se refere à Formação Contínua e em Exercício de professores, as atividades realizadas tinham como uma das suas finalidades contribuir para a capacitação de uma estrutura de coordenação da mesma. Assim, trabalhou-se, numa proposta de Regulamento de Formação Contínua e em Exercício,



e respetivo Regulamento Interno, que deu origem a normativos aprovados e assinados pelo Ministro de tutela sob forma de Despacho. Foi, ainda, elaborada a proposta de Despacho para a criação do Gabinete de Formação Contínua e em Exercício que foi aprovada e assinada pelo então ministro de tutela sob forma de despacho (Despacho n.º 17/GM-MECCC/2018).

No domínio da Língua Portuguesa (LP) e Matemática (M) na RAP, continuou o apoio aos quatro professores cooperantes, dois de LP e dois de M, e a mais 20 professores, envolvendo cerca de 222 alunos, dessas duas disciplinas, nas atividades de lecionação da Língua Portuguesa e Matemática. Houve, também, o apoio à elaboração do *Plano de Intervenção: Melhoria da Competências dos Alunos em Língua Portuguesa e Matemática*.

Quanto à dimensão do impacto e sustentabilidade, os documentos consultados não explicitam o primeiro, e, quanto ao segundo, há duas referências no Relatório Final. Assim, a análise destas duas dimensões foi complementada com a realização de três entrevistas (E2.1, E2.2 e E2.3), duas realizadas em grupo e uma individualmente, assim como a um artigo publicado sobre a intervenção na disciplina de Matemática na RAP (Borrvalho, Latas & Barbosa, 2021). As entrevistas foram realizadas: ao coordenador local e às duas coordenadoras adjuntas do projeto; a dois técnicos do Gabinete de Formação Contínua que participaram no processo de criação do Gabinete e na elaboração dos Regulamentos para o seu funcionamento; a uma técnica da Direção de Planeamento e Inovação Educativa (DPIE).

Embora, conforme se referiu acima, os documentos consultados não refiram explicitamente o termo impacto, focam efeitos do projeto sobre os quais se pode inferir o seu impacto. Assim, o impacto a nível macro pode ser considerado bastante elevado pelo contributo que foi dado à elaboração de normativos aprovados sobre administração escolar e formação contínua e em exercício, assim como à capacitação da estrutura desta última. Porém, e com base num excerto da segunda entrevista, falta a devida divulgação e apropriação pelos atores educativos (escolas, professores), o que evidencia uma não articulação entre o impacto a nível macro, meso e micro.

É bom referir que à luz dos normativos elaborados, particularmente o referente à gestão e organização dos estabelecimentos de ensino, foram elaborados dois despachos ministeriais ainda em vigor, nomeadamente o Despacho sobre a Autonomia das Escolas e o Despacho sobre os Agrupamentos de Escolas, porém questiona-se o seu conhecimento no terreno (E2.2).

Mesmo assim, esse impacto podia ter sido ainda maior se tivesse existido maior disponibilidade de agenda e dos recursos humanos por parte do Ministério da Educação: “Constrangimentos de agenda e de recursos humanos por parte do Ministério condicionaram a celeridade no trabalho conjunto – nomeadamente, preparação e aprovação de documentação (...)” (Relatório Final do Projeto, p. 4).

Ao nível meso e micro, e sua articulação, o impacto é considerado moderado. Por exemplo: a nível meso, a capacitação das escolas para fixar professores de Língua Portuguesa e Matemática que foram capacitados ficou aquém das expectativas. Assim, a desvinculação do sistema educativo desses professores condicionou o impacto das ações e da capacitação de professores realizada.

Quanto ao impacto é de mencionar, por fim, que os documentos analisados, em particular o Relatório final do projeto, valorizam a dimensão da monitorização de ações e intervenções, corroborando Silva e Oliveira (2020), por exemplo, ao apoiar a conceção de instrumentos e de procedimentos para a monitorização da implementação dos planos estratégicos das escolas, assim como para as ações de formação contínua dos professores. Esse relatório também refere a elaboração de relatórios de monitorização mensal sobre o desenvolvimento do projeto, o que se poderia ter traduzido em lições aprendidas para potenciar ações e efeitos do mesmo.

Quanto à dimensão da sustentabilidade, também esta foi considerada moderada, devido às razões abaixo indicadas, e ilustradas com excertos das entrevistas realizadas:

- A sustentabilidade que pode ser assegurada, positivamente, pelo trabalho realizado ao nível da Formação Contínua e em Exercício. Porém, este tem sido dificultado por culturas institucionais, não se verificando a desejada articulação entre ações (Costa & Guerra, 2021):

Há todo um processo que passa pelo Gabinete de Formação Contínua, seguindo as orientações do Regulamento. ... as formações contínuas que não passam por este processo não serão certificadas (E2.3).

As direções pedagógicas continuam com a modalidade antiga de organizar ações de formação de qualquer forma sem ter em conta a existência de um Gabinete que poderia ajudar na organização de todo o processo (E2.1).

- Também o reforço de capacidade institucional do ensino secundário em termos de professores com competências para lecionar a Língua Portuguesa e Matemática não teve o efeito multiplicador desejável não havendo, também, o devido envolvimento desses professores neste processo.

Há questão da Região Autónoma do Príncipe que é da formação de professores de Língua Portuguesa e Matemática que dão aulas lá. Mas quando se quer formar professores para continuar a trabalhar lá, os próprios professores locais (...) não querem, entregam isto só ao grupo que está lá a trabalhar (professores cooperantes) (E2.3).

- Mudanças políticas ao nível governamental, e consequente mobilidade de atores e de agendas, foi o fator mais referenciado sobre a reduzida sustentabilidade do projeto, o que está em linha com o pensamento de Costa e Guerra (2021), nomeadamente na disseminação e na implementação dos resultados obtidos:

Quando se muda as direções, por nomeação política, o que é que acontece? Alguns colaboradores deixaram de exercer as suas funções, outros são chamados para exercer outras funções e deixaram de fazer parte da equipa responsável pela disseminação (E21).

Com a mudança de linha de orientação política que houve no Ministério, o que havia sido pensado quanto à forma de como deveria ser a gestão escolar no Ministério anterior, o atual Ministério não se revê nesta forma (E2.2).

Também o artigo de Borralho et al. (2021) refere a questão da sustentabilidade, para o caso do investimento feito na RAP, afirmando que essa incentiva “ações baseadas na formação e autonomia dos vários intervenientes” (p. 16).

### **P3 – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior em São Tomé e Príncipe**

Este projeto decorreu entre fevereiro de 2017 a janeiro de 2020, com uma extensão a partir de fevereiro de 2019. O projeto foi financiado pela Agência Brasileira de Cooperação (no valor de 244.880,00 USD) e pelo

Estado Santomense (no valor de 64.800,00 USD), portanto, com um total de 309.680,00 USD, correspondendo a cerca de 289.000,00 Euros.

Participaram na sua implementação e coordenação o Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação (MECCC) de STP, e em particular a sua Direção Geral do Ensino Superior, a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) como coordenadora, e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEPE), que tem por missão promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro. O público-alvo eram dirigentes e técnicos dos serviços centrais e distritais do MECCC e das Instituições de Ensino Superior (IES) santomenses.

A área de intervenção do projeto foi o ensino superior, e a sua principal finalidade foi a de fortalecer o MECC nos domínios do desenvolvimento de recursos humanos para criação do sistema de avaliação do ensino superior, e o reforço das capacidades institucionais (incluindo das IES) e técnicas na área de avaliação.

As principais atividades desenvolvidas foram: reuniões de trabalho (presencial e à distância) para a construção dos parâmetros do marco legal de funcionamento do sistema nacional de avaliação do ensino superior; assistência técnica para a elaboração desse marco; construção de indicadores, de medidas e instrumentos de avaliação das instituições de ensino superior; prestação de consultoria técnica especializada para o desenvolvimento do sistema eletrónico para o fluxo de processos de avaliação das IES santomenses; capacitação de recursos humanos para o uso dos instrumentos de avaliação e do sistema eletrónico de apoio às IES; realização de avaliação das IES; contributos para a elaboração de normativos sobre avaliação das IES; realização de um Seminário de avaliação do processo implementado (meta-avaliação), com as IES e com todos os atores envolvidos no processo de construção do sistema nacional de avaliação do ensino superior de STP.

Os principais resultados obtidos foram: contributos para a criação de i) legislação sobre Avaliação do Ensino Superior (Decreto – lei n.º 02/2019, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), ii) e um Conselho para a Qualidade do Ensino Superior (CpQES), órgão de consulta do Ministério da Educação, e iii) um Banco de Avaliadores, ambos com os seus diplomas reguladores (Despacho

n.º 54/GMEES/2019 e Despacho n.º 55/GMEES/2019); elaboração de um guião para avaliação externa das IES de STP e de instrumentos de avaliação institucional, construção de relatórios de avaliação interna das IES; formação de técnicos do MECC, de avaliadores externos e dos membros do CpQES (21 avaliadores, sete técnicos do Ministério, e nove membros do CpQES); conceção de uma plataforma eletrónica, denominada e-SUP, destinada a reunir uma base de dados informatizados do Ministério que tutela a área do Ensino Superior, de acesso restrito, e destinada à operacionalização do sistema, relativa ao processo de avaliação e acreditação de IES e seus cursos.

De notar que os documentos consultados deste projeto incluem um Relatório de avaliação final, interno, que refere a realização de atividades de monitorização e de avaliação, e do qual constam as dimensões do impacto e da sustentabilidade. Esse relatório é sustentado pelos resultados de i) um questionário aplicado a responsáveis e participantes do projeto, ii) 12 entrevistas realizadas, e iii) uma “roda de conversas” com seis membros das IES santomenses. Este relatório apresenta, ainda, uma secção denominada de *Lições aprendidas e recomendações*, como resultado das monitorizações realizadas e da avaliação final. Para complementar a análise das dimensões de impacto e sustentabilidade, foram realizadas três entrevistas individuais (E3.1, E3.2, e E3.3), duas presenciais (a um Técnico da Embaixada do Brasil, responsável pela logística da execução do projeto de cooperação, e a um avaliador do ensino superior), e uma a Membro do INEPE à distância. Não se encontraram textos que fizessem referência ao projeto, e a única tese de doutoramento a que se teve acesso sobre o Ensino Superior santomense (Aguiar, 2022) também não o refere, embora aborde dimensões da qualidade do Ensino Superior e da sua garantia.

Apresentam-se, de seguida, os resultados das dimensões de impacto e sustentabilidade, ilustrados com excertos das entrevistas realizadas.

Quanto ao impacto, a nível macro, este considera-se elevado, atendendo à forte articulação entre os responsáveis do projeto e o Ministério da tutela, que conduziu à criação do Conselho para a Qualidade do Ensino Superior, órgão consultivo do Ministério, e de um Banco de Avaliadores, ambos com o seu respetivo diploma regulador (Despacho n.º 54/GMEES/2019 e Despacho n.º 54/GMEES/2019):

O governo de STP apoiou plenamente o projeto, e a equipe técnica da Direção do Ensino Superior assumiu o protagonismo deste trabalho com entusiasmo e competência” (...). Os técnicos do INEPE depararam-se com (...) o forte apoio do governo local (E3.1).

O impacto a nível meso é considerado moderado, pois, embora tivessem sido produzidos cinco relatórios de avaliação externa das IES/Unidades Orgânicas e a existência de um reforço institucional do Ministério na disponibilização de uma plataforma para alojamento de uma base de dados (e-SUP):

As IES ainda não estão preparadas para a implementação efetiva dos planos dos cursos, da estrutura dos programas, espaços de acolhimento dos estudantes (...) ainda têm muita carência de quadros (E3.3).

Embora tivesse existido formação sobre como utilizar o sistema eletrónico, as IES apresentaram dificuldades em o usarem (E3.2).

O impacto, ao nível micro, também foi considerado moderado, pois, apesar da capacitação de 21 avaliadores, sete técnicos do Ministério, e nove membros do CpQES, este não teve um efeito multiplicador. Mudanças ocorridas posteriormente no Ministério levaram à substituição de alguns deles e à integração, por exemplo, de avaliadores sem qualquer formação:

Alguns avaliadores foram substituídos e esses não tiveram qualquer formação (E3.3).

Neste sentido, e pelo exposto, não houve também a articulação desejada entre os três níveis de impacto.

Quanto à sustentabilidade deste projeto, a mesma pode ser considerada moderada. Embora se tenha conhecimento da continuidade que está a ser dada aos processos de avaliação e acreditação dos cursos das IES no seguimento da legislação criada, o Ministério da Educação não alocou a verba necessária para a sua manutenção, com a perda de todos os dados recolhidos durante o projeto. Também a substituição de pessoas com forte responsabilidade no projeto, e por ele capacitadas, devido à rotatividade governamental, em nada potencia a sua sustentabilidade, impedindo que a mais-valia dessas pessoas pudesse ser um fator promotor da mesma (Costa & Guerra, 2021).

## **P4 – Indicadores Mínimos de Qualidade de Educação em São Tomé e Príncipe**

O Projeto intitulado *Indicadores Mínimos de Qualidade de Educação em São Tomé e Príncipe* (P4), embora neste trabalho se denomine de projeto, consistiu num estudo de consultadoria resultante de uma solicitação do Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação (MECCC) e da UNICEF de São Tomé e Príncipe, por edital publicitado em março de 2017. Uma equipa da Universidade de Aveiro, constituída por três investigadores e coordenada por António Neto-Mendes, desenvolveu esse estudo entre o último trimestre de 2017 e o primeiro trimestre de 2018. Note-se que, inicialmente, a execução do estudo estava prevista para seis meses, tendo de ser pedida uma extensão do período de realização por mais cerca seis meses. A sua principal finalidade, e de acordo com o edital de abertura, era:

identificar e definir indicadores observáveis para os padrões de qualidade cuja avaliação permitirá apontar para patamares que induzam a mobilização de recursos e criação de condições correspondentes às expectativas do governo e da comunidade educativa, assim como a criação de um Sistema de Gestão e Garantia da Qualidade assente em padrões e indicadores de qualidade.

O projeto foi financiado pela UNICEF de STP (não se tendo conseguido saber o valor do mesmo), sendo o seu público-alvo: decisores políticos, membros da administração educativa (alunos, professores/educadores, pessoal não docente), inspeção da educação, estruturas de coordenação pedagógica, direções das escolas, professores e educadores e encarregados de educação. As principais atividades desenvolvidas, foram: análise dos principais documentos oficiais do MECCC, no sentido de identificar dimensões e indicadores a integrar nas propostas a realizar; *in loco*, visitas a escolas, desde o pré-escolar ao Ensino Secundário (na ilha de São Tomé foram visitadas escolas de seis distritos, e na Região Autónoma do Príncipe visitaram-se 22 Jardins de Infância e escolas dos ensinos básico e secundário). Estas visitas objetivaram conhecer melhor o contexto e recolher informação para a identificação de elementos para a conceção da proposta de dimensões e de indicadores de qualidade das escolas; ainda *in loco*, realização de duas sessões de trabalho com intervenientes do processo de avaliação da qualidade das escolas santomenses. Na

primeira sessão, com o objetivo de identificar, discutir e contextualizar dimensões e indicadores de qualidade da educação em escolas santomenses, incluindo jardins de infância, participaram 28 elementos com perfil diversificado (seis delegados da educação distritais; seis inspetores; três diretores de escolas – um de um jardim de infância, um de uma escola básica e outro de uma escola secundária; um membro da Célula da Educação Especial; 10 supervisores pedagógicos – três do pré-escolar, cinco do ensino básico, e dois do ensino secundário; um representante do Sindicato dos Professores; e um representante da Direção Geral de Planeamento e Inovação Educativa); a segunda sessão de trabalho teve como objetivos i) analisar a adequabilidade da proposta provisória de dimensões e de indicadores de qualidade e das questões orientadoras a serem usadas na recolha de evidências sobre os indicadores do processo de avaliação interna e externa das escolas, ii) averiguar a adequabilidade da terminologia da proposta, iii) debater a temática da autoavaliação e da avaliação externa das escolas. Participaram nesta segunda sessão 36 elementos (seis delegados distritais; sete inspetores, sendo um da RAP; sete diretores de escola – um da RAP, única escola secundária da região, e seis de escolas da ilha de São Tomé – dois de jardins de infância, três de escolas básicas e um de uma escola secundária; um membro da Célula da Educação Especial; 13 supervisores – quatro do ensino pré-escolar; seis do ensino básico, e três do ensino secundário; um representante do Sindicato dos Professores; e um representante da Direção Geral da Administração Educativa); por fim, e ainda *in loco*, realização de uma conferência proferida pelo coordenador da equipa e intitulada *Avaliação de Escolas e Inspeção da Educação – um olhar*, aberta a todos os interessados, com o principal objetivo de sistematizar os princípios que nortearam o trabalho da equipa durante a missão em São Tomé e Príncipe.

São referidos, como principais resultados do projeto e ainda nos documentos analisados, os seguintes: Instrumento de dimensões e Indicadores de Qualidade da Educação Pré-Escolar e Escolar; Manual para a Autoavaliação das Escolas em São Tomé e Príncipe; Manual para a Avaliação Externa das Escolas em São Tomé e Príncipe.

Os documentos a que tivemos acesso para analisar o P4 não incluem nenhum Relatório de Avaliação, nem relatórios de monitori-



zação das atividades realizadas, nomeadamente das sessões de trabalho e da Conferência final. Para além disso, os documentos não referem as dimensões do impacto e da sustentabilidade. Assim, procurou-se compreender estas duas dimensões em três entrevistas individuais – ao coordenador do Projeto (E4.1), a um membro da equipa (E4.2), e a um inspetor que participou nas sessões de trabalho (E4.3). Para complementar essa compreensão, pesquisou-se, também, bibliografia que referisse o projeto, tendo sido encontradas os seguintes três trabalhos: Cotrim (2019), Neto-Mendes, Portugal e Fernandes Tomaz (2019) e Tiny (2021).

Quanto à dimensão do impacto, e conforme se ilustra nas transcrições abaixo, considera-se que este projeto teve um impacto positivo ao nível:

- (micro) da sensibilização de agentes educativos (por exemplo, inspetores, diretores de escola, supervisores), do seu envolvimento com a temática e de alguma capacitação individual (nomeadamente, nas duas sessões de trabalho).

Sim, considera-se que os atores educativos, nomeadamente inspetores, estarão certamente mais capacitados para a tarefa de avaliação do que antes da consultadoria (E4.1).

- (macro) da construção de materiais de suporte ao processo de avaliação (Dimensões e Indicadores de Qualidade da Educação Pré-Escolar e Escolar; Manual para a Autoavaliação das Escolas em São Tomé e Príncipe; Manual para a Avaliação Externa das Escolas em São Tomé e Príncipe).

O impacto deste trabalho foi muito bom: porque vinha ao encontro de algo desejado, porque a Inspeção Geral da Educação de STP não possuía documentos de apoio e estes foram elaborados em estreita ligação com os principais intervenientes. O agrado era claro (E.4.2).

Não se identificaram indicadores positivos de impacto ao nível meso, bem pelo contrário, conforme se ilustra de seguida:

Fraca participação ou envolvimento e apropriação por parte da comunidade educativa (...). Sendo um processo novo, vários fatores têm condicionado a sua apropriação pelas escolas, mormente falta de cultura de auto-avaliação,

avaliação de escolas pela comunidade educativa, retaliação, incumprimento das atividades programadas (...) (E4.3).

Porém, e para além do impacto não articular, positivamente, os três níveis propostos por Cruz et al. (2008), e conforme se procura ilustrar abaixo, este poderia, ainda, ter sido mais potenciado se:

- o número de contextos visitados pelos consultores tivesse sido maior;

Se o projeto começasse agora considera-se que se deveria ter ido a mais contextos (E.4.3).

- a capacitação tivesse sido mais profunda e prolongada;

Contudo, terminado o trabalho, começámos a perceber que havia muitas dúvidas e dificuldades por parte de agentes da inspeção, de escolas e jardins de infância, em levar a cabo processos de acompanhamento na autoavaliação das escolas (...) aliás já em STP (nas sessões de trabalho) fomos apercebendo que havia problemas de linguagem (conceito de indicadores de qualidade) e que alguns atores queriam algo como uma 'check list' (E4.2).

Os Manuais eram bons, mas precisava-se de um guia mais consumível (...) o que foi conseguido depois da consultadoria com o apoio da UNICEF (...) que aliás nos continua a dar apoio assim como, mais recentemente, o PAISE (E4.3).

A este propósito "(...) sugere-se uma atenção redobrada à formação dos principais agentes externos e internos à escola envolvidos nos processos de avaliação" (auto e externa) das escolas/JI." (Neto-Mendes, Portugal e Fernandes Tomaz, 2019, p. 37).

A necessidade de um "guia mais consumível" pode ser verificada com uma publicação, em 2021 e financiada pela UNICEF (Gama, 2021).

- tivesse existido legislação sobre avaliação de escolas;

Não obstante estes instrumentos de avaliação existirem, está por aprovar o instrumento político-normativo (\*) que regulamente a aplicação de autoavaliação e avaliação externa de escolas e também se percebe que as escolas ainda não detêm autonomia suficiente para que estes instrumentos sejam postos em curso (Tiny, 2021, p. 50).

- (...) consolidar as reformas já introduzidas no país ao nível da educação (...) necessário que o Ministério da Educação aprove um instrumento político-normativo que regule a aplicação de autoavaliação e avaliação externa de escolas. (Cotrim, 2019, p. 81).

De notar que a legislação sobre avaliação de escolas foi aprovada apenas em 2022 (Decreto-lei 2/2022).

Quanto à sustentabilidade do projeto, considera-se que esta foi moderada, e que poderia ter sido potenciada se tivesse havido:

- uma maior apropriação pelos atores locais dos documentos produzidos;
- uma continuidade política de valorização da temática em causa, a começar logo pela publicação de um normativo, o que demorou cerca de quatro anos a acontecer.

(...) Em 2018, um conjunto de escolas foram selecionadas para a criação de comissões de avaliação, a fim de realizarem com a referida equipa um seminário sobre avaliação escolar. No entanto, este foi interrompido no início de 2019 e substituído pelo novo Governo (...) as mudanças frequentes de governos em STP provocam (...) instabilidade na prossecução das políticas (...) (Tiny, 2021, p. 50).

Porém, se essa continuidade não parece ter acontecido ao nível da governação do País, a UNICEF local tem sido responsável por manter sustentável a agenda política da avaliação de escolas (ver, por exemplo, o financiamento na publicação de Gama, 2021).

Por fim, refira-se um último aspeto que, também, certamente contribuiu para que o impacto e a sustentabilidade do projeto não tivessem ido mais longe: a sua duração. Note-se que este projeto deveria ter a duração de seis meses, e mesmo após a extensão teve não mais do que um ano para a sua concretização.

Enumeram-se, de seguida, os principais resultados encontrados após a triangulação dos resultados de cada projeto:

- a identificação dos projetos foi muito difícil e morosa, na medida em que não se encontrou nenhum local ou repositório (incluindo o Ministério da Educação de STP) onde existisse informação sobre os mesmos, o que já de si pode constituir um indicador do reduzido impacto desses projetos. O conhecimento de autores

deste estudo sobre o contexto santomense e o contacto com os coordenadores dos projetos possibilitou a recolha de todos os documentos sobre os projetos, com exceção de um. Alguns desses documentos encontram-se já no repositório digital de Ministério da Educação<sup>6</sup>;

- o Camões, I.P. em parceria com o Instituto Marques Valle Flor (IMVF)<sup>7</sup> é a agência que mais projetos de CID financiou numa lógica de continuidade o que, segundo a literatura (por exemplo, Costa & Guerra, 2021), é uma prática que potencia a sustentabilidade das intervenções e dos projetos. Para além de no período em análise, apenas dois projetos estavam articulados (P1 e P2), um deles (P1) já vinha na sequência de um outro (Projeto *Escola +/ Fase I*), e um outro, na sequência do P2, foi iniciado em 2019 – o Programa de Apoio Integrado ao Setor Educativo de São Tomé e Príncipe (PAISE-STP), estando agora na sua fase final de realização;
- o reduzido tempo de realização dado aos projetos, e a sua não articulação, com exceção do P1 e P2, confirma a complexidade das mudanças educativas;
- a reduzida referência à monitorização das atividades realizadas, à avaliação, às dimensões de impacto e sustentabilidade nos documentos recolhidos, nomeadamente nos de conceção dos projetos e mesmo nos seus relatórios internos, com exceção para o P1, e muito particularmente no caso do Relatório de Avaliação Externa, e do P3, para o caso do Relatório final de Avaliação interno, impede, ou pelo menos dificulta, a compreensão do impacto das atividades parcelares que se vão realizando (caso dos relatórios de monitorização), colocando em causa as aprendizagens que poderão ser ganhas dos projetos realizados, nomeadamente para assegurar a sua sustentabilidade;
- todos os projetos analisados, e apesar dos seus resultados positivos, como consequência, certamente, do esforço das equipas (por exemplo, formação de múltiplos atores educativos; apoio à elaboração de legislação) poderiam ter tido maior impacto e sustentabilidade. A reduzida articulação entre os três níveis de avaliação de impacto

---

<sup>6</sup> Ver em <https://repositoriodigital.me.gov.st/categorias/relatorios-e-projectos1>

<sup>7</sup> Ver em <https://www.imvf.org/>

(por exemplo, embora exista legislação sobre Formação Contínua e em Exercício e um Gabinete de apoio à mesma, as escolas ainda parecem resistir aos normativos requeridos – caso do P2), parece carecer de medidas que a reforcem. Também a sustentabilidade dos projetos parece ter sido posta em causa devido i) à rotatividade na governação do país, que conduziu, por exemplo, à mudança de Diretores de Escola (referida no P1) e à cessação de funções de pessoas especializadas e que tinham sido capacitadas, e ii) ao não contributo para a existência de legislação sobre o tema em estudo – caso do P4).

## **Considerações finais**

Muitas poderiam ser as sugestões emergentes deste estudo para o futuro da CID em Educação. Porém, indicam-se, de seguida, apenas aquelas que se consideram mais prementes:

- os projetos de CID em Educação com São Tomé e Príncipe têm sido muitos, sendo que um elevado montante financeiro tem entrado no país. Porém, parece que as informações, os conhecimentos, e os produtos que têm vindo a ser produzidos são reduzidos. As articulações entre as diferentes dimensões das mudanças educativas (Barroso, 2001) abordadas em diferentes projetos não parecem estar a ser devidamente operacionalizadas. Sendo que o Ministério que tutela a Educação é um dos principais interessados em conhecer as lições aprendidas desses projetos, e tendo poder para as mobilizar no sistema educativo, a existência de uma estrutura de apoio à CID no Ministério poderá desempenhar uma função importante a esse nível. Esta poderia, também, contribuir para a definição de agendas políticas na área da Educação sustentadas na CID;
- em São Tomé e Príncipe existem várias Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD) a operarem no terreno educativo. Seria eventualmente importante, em futuras ações de CID, colaborar mais estreitamente com as mesmas, por exemplo, envolvê-las como entidades parceiras;

- para se conhecerem as lições aprendidas nos projetos, e a forma como as mesmas operaram, é fundamental que estes incluam, na sua conceção e desenvolvimento, estratégias e atividades de monitorização e de avaliações intercalares, assim como de avaliações externas finais. Nesse sentido, sugere-se que estas componentes sejam um imperativo dos projetos;
- um dos fatores que asseguram a sustentabilidade dos projetos é o “empoderamento” dos atores locais. Essa deverá ser assim uma dimensão a ser contemplada nos projetos, sendo necessário, para isso, que exista, por um lado, uma estratégia a ele dirigida, e, por outro, um “follow-up” do percurso desses atores (por exemplo, a criação de um Observatório de percursos profissionais);
- por fim, e com o lema “compreender para intervir”, seria importante criar, com uma identidade e estatutos próprios, a Rede de Investigação em Educação (RIE-STP), em continuidade do trabalho já desenvolvido no âmbito do PAISE-STP, em colaboração com a Universidade de Aveiro, dando eventualmente maior enquadramento institucional às IES santomenses, assim como um maior envolvimento e formação investigativa a membros locais.

Falando ao longo do texto tanto em impacto, esta secção não poderia terminar sem incluir o impacto do trabalho na equipa dos seis investigadores que desenvolveram o estudo relatado neste capítulo.

Antes disso, apenas uma pequena referência ao funcionamento do grupo de investigadores que desenvolveu este estudo. Este foi feito maioritariamente à distância, embora tivessem ocorrido algumas reuniões presenciais (5). No final de cada reunião, presencial ou à distância, era feita, por escrito, uma síntese da mesma, geralmente pelos membros portugueses, incluindo, em particular, as decisões tomadas e respetiva calendarização. Esta, porém, nem sempre foi cumprida, por alegados afazeres múltiplos de alguns elementos da equipa.

Porém, todos os seis investigadores manifestaram que a sua participação no estudo foi bastante positiva, tendo contribuído para o seu desenvolvimento pessoal e profissional (ver testemunhos de cada investigador na Tabela 3). Esta é uma dimensão promissora quanto à continuidade que se almeja para este trabalho.

Tabela 3 - Testemunhos dos seis investigadores, recolhidos no final do estudo.

Investigador	Testemunho
<p><b>Armando Cotrim</b></p> 	<p><i>A minha participação na equipa da Rede de Investigação em Educação (...) permitiu-me consolidar conhecimentos na área de investigação científica. Muito obrigado a todos(as) pelo privilégio que me concederam.</i></p>
<p><b>Carlos Castro</b></p> 	<p><i>A participação na rede (...) permitiu-me consolidar conhecimentos no domínio da investigação, análise de projectos e do trabalho em equipa. Esta experiência inédita, munuiu-me de conhecimentos que me habilitou a analisar projectos, propor e resolver problemas, contribuindo assim para maior eficácia e eficiência dos projectos educativos em STP.</i></p>
<p><b>Manuel Penhor</b></p> 	<p><i>Participação neste projecto constituiu uma experiência inédita, numa perspectiva colaborativa, envolvendo a participação numa equipa multidisciplinar com profissionais de diferentes sectores e instituições de dois países (São Tomé e Príncipe e Portugal), na produção de trabalho de investigação cujos resultados poderão fornecer pistas para tomada de decisão em relação a futuros projectos de cooperação no sector da educação.</i></p>
<p><b>Nilza Costa</b></p> 	<p><i>Esta experiência enriqueceu muito o meu percurso, de quase já 40 anos, a fazer investigação em educação, principalmente porque me permitiu: mergulhar na realidade educativa santomense e seus múltiplos desafios, através de projetos de cooperação que têm vindo a ser realizados; desenvolver competências para compreender e ultrapassar conflitos advindos de culturas profissionais diferentes; desenvolver o meu “eu”, pelo frutífero convívio com os colegas com quem trabalhei; vivenciar experiências únicas da cultura santomense. Bem-haja a todos que me permitiram isto!</i></p>
<p><b>Pedro Meireles</b></p> 	<p><i>Participar na construção de um projecto que relembra pessoas, conhece instituições, analisa conceitos e considera aspirações que marcaram um tempo recente em São Tomé e Príncipe na área da cooperação em educação permitiu manter viva a ideia que move qualquer acção nesta área: garantir a avaliação crítica da cooperação realizada considerando o seu impacto e sustentabilidade na sociedade civil e nas instituições locais.</i></p>
<p><b>Wanda Costa</b></p> 	<p><i>A minha participação no estudo investigação constituiu uma oportunidade para mim, e creio para todos que participaram, uma experiência positiva e de mais-valia, que demonstra que a cooperação para o desenvolvimento pode contribuir para o nosso desenvolvimento profissional que certamente se há de reflectir noutros trabalhos futuros.</i></p>

## Agradecimentos

Um agradecimento ao PAISE-STP e ao Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores pelo apoio financeiro dado, o que permitiu ultrapassar a distância entre continentes e os meios eletrónicos de comunicação.

*At last, but not least*, um forte agradecimento às duas revisoras deste texto, que pelos seus saberes, rigor e disponibilidade o tornarem bem melhor!

## Referências bibliográficas

Aguiar, E. (2022). *O Ensino na Universidade de São Tomé e Príncipe: concepções, vivências e práticas*. [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Évora]. Repositório Institucional da Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/32544>

Alcântara, A. (2021). *As Instituições Internacionais e São Tomé e Príncipe como parceiros na promoção da Educação* [Dissertação de Mestrado em Estudos de Desenvolvimento]. ISCTE.

Amaral, P. (2013). *Avaliação do Impacto: Breve Introdução*. Documento de Trabalho n.º 1/13. Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. Gabinete de Avaliação e Auditoria.

Barreto, A., Carvalho, C., & Santos, F. (2020). Educação e Cooperação: desafios de uma agenda global. *Cadernos de Estudos Africanos*, 39, 7–15.

Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso, *O Século da Escola – Entre a utopia e a burocracia* (pp. 63–94). Edições ASA.

Borrvalho, A., Latas, J., & Barbosa, E. (2021). Desafios na educação matemática do ensino secundário em São Tomé e Príncipe: uma visão integradora. *Revista Lusófona de Educação*, 54, 137–155.

Carvalho, A. (2018). A complexidade da cooperação para o desenvolvimento, as críticas e as alternativas. *Mundo Crítico*, 1, 35–62.

Costa, N., & Guerra, C. (2021). Concluding remarks – Contributions of the book for future to advance sustainability directions of pedagogical research and practices. In C. Guerra, A. Franco & M. Seabra (eds.), *Sustainable Pedagogical Research in Higher Education: The Political, Institutional and Financial Challenges* (pp. 113–118). Routledge.



Costa, N., & Matias, B. (2020). Cooperação Internacional, entre Angola e Portugal, no âmbito de cursos de mestrado: que potencialidades e constrangimentos? *Revista Lusófona de Educação*, 47, 145–161.

Cotrim, A. (2019). *Avaliação Externa de Escolas em São Tomé e Príncipe: construindo um percurso*. [Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. Universidade de Évora]. Repositório Institucional da Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/26361?mode=full>

Cotrim, A., Castro, C., Penhor, M., Costa, N., Meireles, P., & da Costa, W. (2023). Projectos em Educação realizados em contexto de Cooperação Internacional, em São Tomé e Príncipe: do seu mapeamento à apresentação de sugestões para o futuro. In M. H. Araújo e Sá & C. Aragão (coords.) *Compreender para agir: cinco estudos da rede de investigação em educação: São Tomé e Príncipe (PAISE-STP)* (p. 12). UA Editora. <https://doi.org/10.48528/s5p7-sq71>.

Cruz, E., Pombo, L., & Costa, N. (2008). Dez anos (1997-2007) de estudos sobre o impacto de cursos de mestrado nas práticas de professores de ciências em Portugal. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 8 (1), s/p.

de Sá, L., & Henrique, A. (2019). A triangulação na pesquisa científica em educação. *Práxis Educacional*, 15(36), 645–660.

Gama, A. (2021). *Guia dos Padrões Mínimos de Qualidade dos Ensinos Básico e Secundário* (GPMQE-STP). Ministério da Educação e Ensino Superior.

Guerra, C., & Costa, N. (2016). Sustentabilidade da investigação educacional: contributos da literatura sobre o conceito, fatores e ações. *Revista Lusófona de Educação*, 34, 13–25.

Martelo, A. (2013). Cooperação, Estado e Sociedade Civil na educação/formação em São Tomé e Príncipe. In *Livro de Actas do II Coopedu–África e o Mundo* (pp. 43–49). ISCTE.

Maher, M. (2022). *Cooperação para o desenvolvimento: uma relação neocolonial entre Portugal e as ex-colónias em África?* [Mestrado em Estudos de Desenvolvimento. ISCTE]. Repositório Institucional ISCTE. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/28227>

Milano, J. (2005). *Cooperação sem Desenvolvimento*. ICS, Imprensa de Ciências Sociais.

Milano, J. (2014). *Cooperação sem desenvolvimento* (2nd ed.). ICS, Imprensa de Ciências Sociais.

Neto-Mendes (Coord.). (2017). *Relatório preliminar elaborado pela equipa da Universidade de Aveiro após missão realizada em São Tomé e Príncipe, de 30 de setembro a 21 de outubro de 2017, no âmbito da consultoria sobre os padrões mínimos de qualidade da Educação em São Tomé e Príncipe*. Universidade de Aveiro.

Neto-Mendes, A., Portugal, G., & Fernandes Tomaz, C. (2019). Avaliação da qualidade da educação em São Tomé e Príncipe: contextualização e apresentação de uma proposta. In N. Costa & S. Ambrósio (coords.), *Nas Raízes do Imbondeiro: Diálogos com a Educação em Contexto Africano* (pp. 21–40). UA Editora.

Pedroso, P. (coord.), Filipa, S., Luísa, S., Nelson, M., & Tatiana, A. (2017). *Avaliação Externa ao Projeto Escola+, Fase II em São Tomé e Príncipe*. PPLL CONSULT LDA.

Pinto, L. (2018). *Os Efeitos Socioeconómicos da Políticas Públicas de Ensino Superior: O Caso de São Tomé e Príncipe* [Tese de Doutoramento em Ciências Sociais na Especialidade de Desenvolvimento Socioeconómico]. ISCSP.

Réfega, S. (2020). A nova Estratégia da Cooperação Portuguesa e o contributo de Portugal para um mundo mais justo e sustentável. *Revista da Plataforma Portuguesa das ONGD*, 21, 6–9.

Sangreman, C. (2013). As Boas Práticas na Cooperação para o Desenvolvimento na Educação, o Caso da Universidade de Aveiro. In *Livro de Actas do II Coopedu – África e o Mundo* (pp. 182–199). Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Estudos Africanos e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais–Instituto Politécnico de Leiria.

Silva, R., & Oliveira, J. (2020). Impactos e Efeitos de Programas de Cooperação para o Desenvolvimento em Escolas: Um olhar focado sobre o programa de apoio ao sistema educativo da Guiné-Bissau. *Cadernos de Estudos Africanos*, 39, 85–111.

Tiny, D. (2021). *Processo de avaliação nas escolas públicas e privadas em São Tomé e Príncipe*. [Dissertação de Mestrado em Educação/Administração Educacional. Universidade de Lisboa/Instituto de Educação]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/48223>

# Anexo 1

## Guião de análise usado com os documentos recolhidos de cada um dos projetos

### GRELHA DE ANÁLISE DE PROJETOS

#### Parte 1- Descritiva (Bilhete de Identidade do Projeto)

<b>Elementos a recolher</b>	<b>Fonte(s)</b>
	Nota: no preenchimento da grelha deve ser indicado a(s) p.(pp.) da fonte (s)
1.1 Nome e acrónimo do projeto	- Proposta Projeto
1.2 Período de realização	- Proposta Projeto (data final prevista); Relatório final (data final)
1.3 Entidade(s) financiadora(s)	Proposta Projeto
1.4 Parceiros e equipa do projecto	Proposta Projeto
1.6 Público-alvo	Proposta Projeto
1.7 Foco do projeo	Proposta Projeto
1.8 Objectivos previstos	Proposta Projeto
1.9 Metodologia	Proposta Projeto
1.9 Principais produtos	Proposta Projecto (previsão); Relatório Final (realização) e os produtos em si se possível
Outros elementos caracterizadores que swe revelarem importantes	

#### Parte 2- Analítico-reflexiva (relevância para as dimensões do impacto e sustentabilidade)

<b>Dimensões e ex. questões a responder</b>	<b>Fonte(s)</b>
<b>Contextualização do projeto</b> Foi feita uma contextualização (por exemplo, levantamento de necessidades) do projeto? Se sim, de que tipo?	- Proposta Projeto
<b>Articulação com projectos anteriores</b> Há referência a projetos anteriormente desenvolvidos? Se sim, quais e que articulação?	- Proposta Projeto
<b>Impacto do projecto</b> Está previsto na proposta inicial do projeto fazer uma avaliação de impacto do mesmo? Se sim, de que forma? Foram feitas monitorização de impacto do projecto durante a sua duração, e no seu final. Se sim, o que indica?	- Proposta Projecto; Relatórios do desenvolvimento do projecto, incluindo o final
<b>Sustentabilidade do projeto</b> A proposta inicial do projecto refere preocupações com a sua sustentabilidade? Se sim, qual(ais)? 2.5.2 A questão da sustentabilidade do projeto vai sendo tida em linha de conta na implementação do projecto e no seu final?	- Proposta Projecto; Relatórios do desenvolvimento do projecto, incluindo o final

## Anexo 2

### Guião das entrevistas realizadas

#### Contextualização

No âmbito da Rede de Investigação em Educação em STP, desenvolvida no âmbito do PAISE-STP, está a ser realizado um projeto intitulado *Projetos em Educação em São Tomé e Príncipe: sua caracterização, análise de impacto e sustentabilidade, e recomendações*.

Os principais objetivos do projeto são:

- 1) Sistematizar o conhecimento e os produtos emergentes dos projetos/ estudos finalizados, financiados e realizados no âmbito da cooperação entre países, no domínio da Educação em STP nos últimos 5 anos (desde 2017);
- 2) Compreender os fatores potenciadores e os constrangimentos conducentes ao impacto e sustentabilidade desses projetos;
- 3) Contribuir com recomendações futuras no domínio da cooperação com STP no domínio da Educação.

Para a consecução desses objetivos foi já realizada a recolha e análise documental de todos os documentos a que se teve acesso relativo a quatro projetos, a saber:

- P1 – *Escola +, Fase II*;
- P2 – *Apoio à Consolidação do Ensino Secundário em São Tomé e Príncipe (ACES\_STP)*;
- P3 – *Avaliação do Ensino Superior*;
- P4 – *Padrões mínimos de qualidade da educação em São Tomé e Príncipe*.

A realização de entrevistas a elementos chave de cada um desses projetos almeja aprofundar os resultados obtidos com a análise efetuada. As entrevistas serão, se possível, áudio gravadas, assegurando-se o anonimato dos entrevistados. Apresenta-se, em anexo, o guião da entrevista, adaptado ao entrevistado.

## GUIÃO DE ENTREVISTA

Adaptação ao entrevistado: Do nosso conhecimento, a sua participação nos 4 Projetos acima referidos foi no xxx (indicar nome do projeto). É sobre este projeto que incidem as questões da tabela abaixo.

<b>Dimensões</b>	<b>Questões tipo</b>
<b>Intervenção do entrevistado no Projeto, e em particular com a comunidade santomense</b>	1- Qual o seu papel no projeto (por exemplo, membro da equipa portuguesa?) 2- Em que tarefas específicas participou? 3- Que intervenções teve com a comunidade santomense?  (Se desejar na sua resposta pode acrescentar outros aspetos não questionados mas que ajudem na consecução do objetivo)
<b>Articulação do objeto de estudo do Projeto com a realidade santomense</b>	1- O objeto de estudo do projeto era relevante para a realidade santomense? Porquê? 2- O projeto estava articulado com outros desenvolvidos em STP. Se sim, quais? 3- Os processos desenvolvidos e os produtos alcançados foram relevantes para STP? Porquê? 4- Houve atividades de disseminação do projeto e seus resultados em STP? Se sim, quais, dirigidos a quem, e quando ocorreram (início, durante, fim do Projeto, ou após o seu término)?  (Se desejar na sua resposta pode acrescentar outros aspetos não questionados mas que ajudem na consecução do objetivo)
<b>Consecução do planeado e do executado no projeto e suas causas</b>	1- Os objetivos, metas e produtos identificados na proposta do projeto foram todos alcançados? 2- Que fatores mais contribuíram para a consecução dos objetivos, metas e produtos? 3- Existiram obstáculos à consecução desses objetivos, metas e produtos? Se sim, quais e como poderiam ser tido ultrapassados?  (Se desejar na sua resposta pode acrescentar outros aspetos não questionados mas que ajudem na consecução do objetivo)

<p><b>Caracterização do impacto do Projeto e como ele poderia ser aumentado</b></p>	<p>1- Que impacto esperava que o projeto tivesse na realidade (a) santomense e (b) dos parceiros de Portugal?  2- Que indicadores de impacto pode referir relativamente ao projeto?  3- O que favoreceu o impacto do projeto?  4- O impacto alcançado poderia ter sido maior? Se sim, em que aspetos?  5- O impacto do projeto foi pensado desde o início do mesmo (incluindo na sua proposta) ? Se sim, indique algumas evidências  6- Que sugestões dá para potenciar o impacto de futuros projetos de cooperação com STP?</p> <p>(Se desejar na sua resposta pode acrescentar outros aspetos não questionados mas que ajudem na consecução do objetivo)</p>
<p><b>Caracterização da sustentabilidade (*) do Projeto</b></p> <p><b>(*) Entende-se aqui por sustentabilidade do Projeto a continuidade de processos e resultados desenvolvidos após o término do mesmo</b></p>	<p>1- Esperava que os processos e produtos, ou alguns, do projeto fossem sustentáveis? Se sim, quais?  2- O que foi feito durante o projeto para assegurar a sua sustentabilidade?  3- O que favoreceu a sustentabilidade do projeto?  4- Essa sustentabilidade poderia estar a ser maior? Se sim, em que aspetos?  5- Que sugestões dá para potenciar a sustentabilidade de futuros projetos de cooperação com STP?</p> <p>(Se desejar na sua resposta pode acrescentar outros aspetos não questionados mas que ajudem na consecução do objetivo)</p>

## CAPÍTULO III

### Áreas críticas do desempenho dos alunos em provas aferidas de Português e de Matemática da 9.ª classe de São Tomé e Príncipe: um estudo exploratório a partir da análise de respostas

Ana Albuquerque e Aguilar, Beatriz Afonso, Edumila Fernandes, Gika da Cruz, Helena Afonso, Leonor Santos, Madalena Cardoso & Teresa Neto

#### Consultores Científicos

António Borralho, Centro de Investigação em Educação e Psicologia  
Universidade de Évora, Portugal

Paulo Costa, Departamento de Pedagogia e Educação/Centro de  
Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora, Portugal

#### Resumo

Este trabalho emerge da vontade de potenciar dados das provas de Avaliação Aferida de Larga Escala do Ensino Secundário de 2017, para identificar áreas críticas do desempenho de alunos santomenses da 9.ª classe em Português e em Matemática, a partir da análise de respostas e da tipificação dos erros mais frequentes. A análise realizada revela que, em Português, há grandes dificuldades na Escrita e são áreas críticas a ortografia, a morfosintaxe, a pontuação e o uso de mecanismos de coesão e coerência textual. Em Matemática, emergem como mais significativas as dificuldades nas estratégias de resolução de problemas e na comunicação e argumentação. Com este trabalho exploratório, podemos sustentar algumas recomendações pertinentes para a didática destas disciplinas e para a formação dos respetivos professores.

**Palavras-chave:** Avaliação aferida de larga escala, Língua Portuguesa, Matemática, Análise de erros.

## Abstract

This work emerges from the desire to leverage data from the 2017 Large-Scale Secondary Education Assessment tests, to identify critical areas of the performance of 9th grade students from São Tomé and Príncipe in Portuguese and Mathematics. This identification is based on the analysis of responses and the typification of the most common errors. The analysis carried out reveals that, in Portuguese, there are great difficulties in writing, spelling, morphosyntax, punctuation and the use of textual cohesion and coherence mechanisms are the most critical areas. In Mathematics, difficulties in problem-solving strategies and in communication and argumentation emerge as more significant. With this exploratory research, we can support some relevant recommendations for the didactics of these subjects and for the training of their respective teachers.

**Keywords:** Large scale assessment, Portuguese language, Mathematics, Error analysis.

## Introdução

Este capítulo retrata um estudo exploratório em torno da análise de respostas de alunos nas provas aferidas de Língua Portuguesa (LP) e de Matemática do Ensino Secundário, realizadas em 2017 em São Tomé e Príncipe (STP), com vista à fundamentação de recomendações para a(s) didática(s) destas disciplinas e para a formação de professores no contexto santomense. O estudo foi realizado por um grupo multidisciplinar de professoras, formadoras e supervisoras, de São Tomé e Príncipe (STP) e de Portugal, no âmbito da Rede de Investigação em Educação (RIE-STP), criada no quadro do PAISE-STP (*Programa de Apoio Integrado ao Setor Educativo de São Tomé e Príncipe*<sup>1</sup>).

Apesar de o trabalho ter sido desenvolvido em grupo, com vários momentos de trabalho conjunto (geralmente em formato híbrido, isto é, presencialmente e a distância) e muita partilha e circulação de documentos, assumimos a nossa diversidade de perfis profissionais e de experiência de investigação, bem como de estilos de escrita, como marca identitária, tanto do grupo quanto da própria Rede e do que se propõe alcançar, e deixamos que esta diversidade ecoe no texto que em seguida apresentamos. Assumimos também a assimetria na composição do grupo, onde cinco dos membros são da área da LP e “apenas” três são da Matemática, e as consequências

<sup>1</sup> <https://www.imvf.org/project/paise-sao-tome-e-principe/>



que este facto teve no “volume” de trabalho que conseguimos concretizar, e ainda o facto de termos, umas mais do que outras, um profundo conhecimento/experiência do sistema educativo santomense, ao qual muitas vezes recorremos para levantar hipóteses de reflexão e resposta para as questões que o estudo nos foi suscitando.

Esperamos que estas nossas opções não retirem, aos olhos dos leitores, valor ao estudo, mas antes ilustrem as potencialidades de desenvolvimento profissional que decorrem de abraçarmos desafios como o que nos foi colocado pelos mentores da RIE-STP: todas aprendemos com esta experiência de colaboração, e todas nos sentimos motivadas para lhe dar continuidade, na medida das nossas possibilidades e disponibilidades!

O nosso capítulo inicia-se, então, com o enquadramento do estudo e a explicitação das motivações que nos levaram a desenvolvê-lo. Depois de uma breve apresentação da metodologia e dos objetivos que nos propusemos alcançar, passamos a uma apresentação e análise das respostas de alunos da 9.<sup>a</sup> classe em três questões das provas aferidas de LP e três questões das provas de Matemática, procurando identificar as áreas críticas do seu desempenho a partir da identificação e categorização dos erros mais frequentes. No final da apresentação da análise por disciplina, tecemos algumas considerações referentes a aspetos com implicações mais ou menos diretas no plano pedagógico-didático e na formação dos respetivos professores. Finalizamos o capítulo com considerações finais, nas quais procuramos destacar as áreas de interseção entre a LP e a Matemática, tanto do ponto de vista do currículo escolar como do desenvolvimento de literacia(s) dos jovens que o sistema educativo santomense pretende formar com qualidade, e a apologia de que este tipo de avaliações, a continuar a existir (sabemos que foi repetida em 2023, mas não conhecemos ainda os resultados), continuem a ser objeto de investigação por atores educativos com diferentes papéis e responsabilidades, de maneira a que o seu potencial impacte na tomada de decisões – seja ao nível de políticas educativas, seja ao nível curricular, de formação docente, etc. – venha a ser real e efetivo.

## **Enquadramento do estudo**

Em maio de 2017, foram realizadas pela primeira vez em São Tomé e Príncipe provas de Avaliação Aferida de Larga Escala do Ensino Secundário (AALES), em Língua Portuguesa e em Matemática, na 9.<sup>a</sup> e na 12.<sup>a</sup> classe. As

provas foram realizadas por 88,4% dos alunos matriculados. Simultaneamente à realização das provas, os alunos e os professores destas disciplinas, bem como os diretores das escolas, responderam a questionários de contexto.

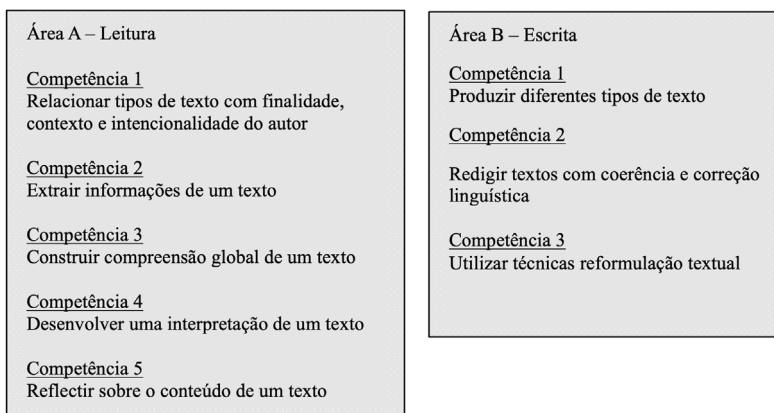
De acordo com o *Relatório de Avaliação Aferida de Larga Escala no Ensino Secundário (9.ª e 12.ª classes)*, a AALES visou:

aferir o desenvolvimento, pelos alunos, de um conjunto de competências de base entendidas como essenciais ao perfil do aluno do 1.º e do 2.º ciclo do ensino secundário e que decorrem na [sic] implementação do programa curricular de Língua Portuguesa e Matemática. O foco desta avaliação recai, assim, sobre os níveis de literacia linguística e matemática que são essenciais aos jovens, tanto para o prosseguimento de estudos, como para a integração na vida activa. (MECCC, 2017, p. 21).

No domínio específico da Língua Portuguesa, a AALES pretendeu avaliar o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas,

entendidas como aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo, bem como de desenvolvimento pessoal. Focou-se a competência comunicativa em língua escrita, tanto em práticas de recepção (leitura) como de produção (escrita). (MECCC, 2017).

Assim, avaliaram-se as áreas da Leitura e da Escrita, dentro das quais se definiram competências linguísticas essenciais, em articulação com as previstas nos Programas curriculares desta disciplina:



**Figura 1** - Áreas e competências avaliadas em Língua Portuguesa.

Já no domínio específico da Matemática, a AALES visou “avaliar o grau de desenvolvimento de competências matemáticas ao nível do raciocínio matemático, da comunicação matemática, das representações e da resolução de problemas” (MECCC, 2017, p. 22). Assume-se que o desenvolvimento destas competências, que constituem a base da *literacia matemática*, contribui:

para que um indivíduo identifique e compreenda o papel que a matemática desempenha no mundo, faça julgamentos bem fundamentados e possa usar a matemática na resolução das necessidades da sua vida, enquanto cidadão construtivo e reflexivo, bem como no prosseguimento de estudos (MECCC, 2017).

Considerando-se que “a *literacia matemática* diz respeito à capacidade de analisar, raciocinar e comunicar ideias com eficiência, quando se colocam, formulam, resolvem e interpretam problemas matemáticos numa variedade de situações” (MECCC, 2017, p. 22).

Em Matemática, cada uma das competências a avaliar abarcou quatro grandes temas relativos ao conteúdo matemático que, na 9.<sup>a</sup> classe, refere-se a: Números e operações; Álgebra e Funções; Geometria, grandezas e medidas; Estatística e probabilidades.

<u>Competências</u>	<u>Temas</u>
1. Demonstrar conhecimento de conceitos e de procedimentos	A – Números e operações
2. Raciocinar matematicamente	B – Geometria, grandezas e medidas
3. Formular e resolver problemas	C – Álgebra e funções
4. Comunicar e argumentar	D – Estatística e probabilidades

**Figura 2** - *Competências e temas avaliados em Matemática.*

Em suma, o foco desta avaliação não foi saber, *strictu sensu*, se os estudantes dominam os conteúdos e conhecimentos adquiridos na escola, mas perceber o que são capazes de fazer com o que sabem/aprenderam (Pinto, 2021).

Para a realização da AALES, o Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação (MECCC) contou com o apoio técnico do *Projeto*

*Escola+*, Fase II<sup>2</sup> e financiamento da Cooperação Portuguesa. Estiveram envolvidos um grande número de professores, supervisores pedagógicos, técnicos do Ministério, três consultoras técnico-científicas (para a Língua Portuguesa, para a Matemática e para o tratamento e análise de dados estatísticos) e a equipa técnica do Projeto Escola+, orientados por uma equipa nacional de coordenação e monitorização (MECCC, 2017, p. 2).

## Resultados da AALES

Os resultados obtidos pelos alunos na AALES foram analisados pela equipa ministerial (MECCC, 2017) de forma global e por nível de desempenho. Neste sentido, foram definidos na Tabela 1 níveis de desempenho:

**Tabela 1** - *Níveis de desempenho utilizados na AALES.*

Níveis de desempenho	% de acertos
Elementar	Menor que 25%
Elementar 1	Maior ou igual a 25% e menor que 50%
Básico	Maior ou igual a 50% e menor que 75%
Desejável	Maior ou igual a 75%

*Nota.* MECCC, 2017.

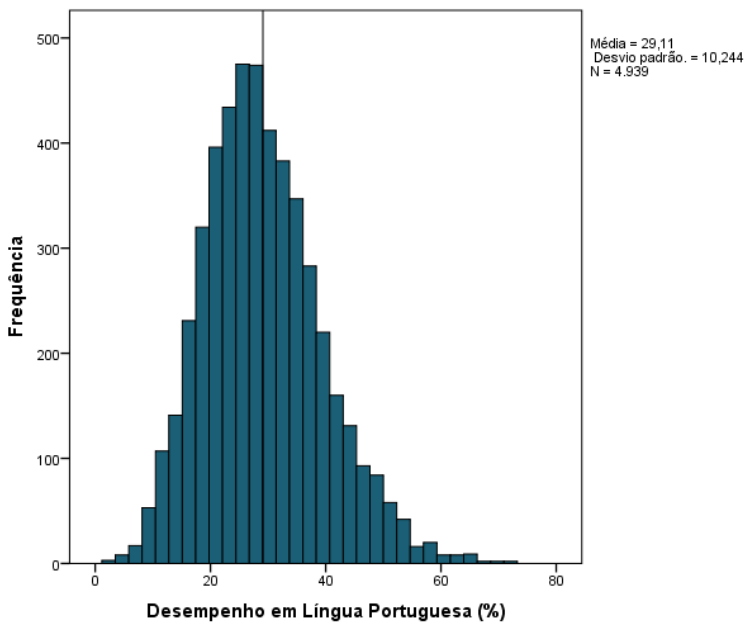
Não foram atribuídas cotações às questões. A percentagem de acertos refere-se ao número de respostas corretas (ou parcialmente corretas) em cada prova. Nas questões de resposta aberta, as respostas parcialmente corretas foram contabilizadas como acertos.

Apresenta-se, em seguida, uma síntese dos resultados globais do desempenho dos alunos nas provas da 9.<sup>a</sup> classe. Relativamente aos da 12.<sup>a</sup> classe, não sendo estes objeto deste estudo, não serão aqui apresentados.

### A – Língua Portuguesa

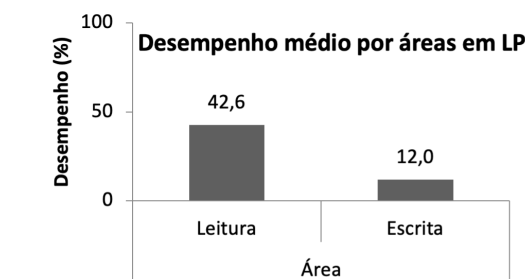
O desempenho médio em Língua Portuguesa foi de 29,1% de acertos, com resultados entre 2,3% e 72,1%. A maior percentagem (62,1%) registou-se no nível elementar 1, tendo sido residual a percentagem de alunos (3,4%) que atingiu o nível básico.

<sup>2</sup> <https://www.imvf.org/project/escola-fase-ii/>



**Figura 3 - Resultados globais em Língua Portuguesa (9.<sup>a</sup> classe).**

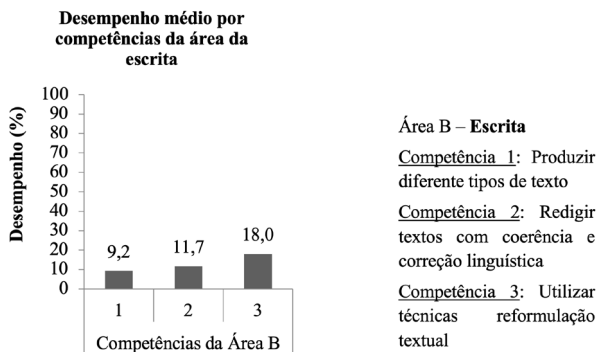
Relativamente às áreas em avaliação, registaram-se resultados significativamente melhores na área da Leitura (42,6%) do que na de Escrita (12%), ainda que sempre abaixo dos 50%.



**Figura 4 - Desempenho médio por áreas em LP.**

*Nota.* MECCC, 2017.

No que concerne às competências avaliadas na área da Escrita, foco deste trabalho, o desempenho médio em todas as competências ficou-se pelo nível elementar, o mais baixo de todos, como se pode observar na Figura 5.

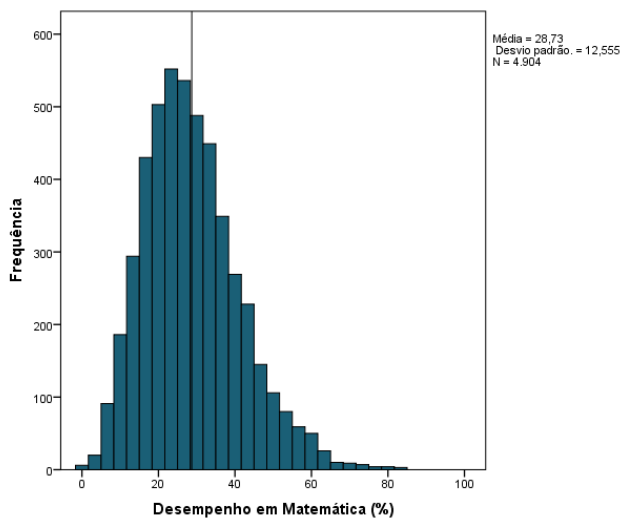


**Figura 5 - Desempenho médio nas competências de escrita.**

*Nota.* MECCC, 2017.

## B – Matemática

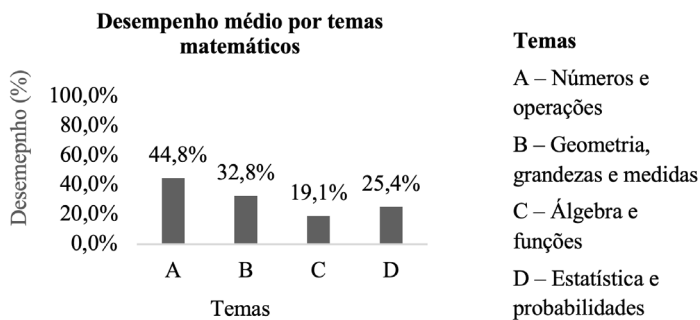
Em Matemática, o desempenho médio situou-se nos 28,7%, com resultados entre o 0% e 83,6%. A maior parte dos resultados (50,2%) registou-se no nível Elementar 1. Quanto aos restantes resultados, só 7,3% atingiram os níveis Básico e Desejável.



**Figura 6 - Resultados globais em Matemática (9.ª classe).**

*Nota.* MECCC, 2017.

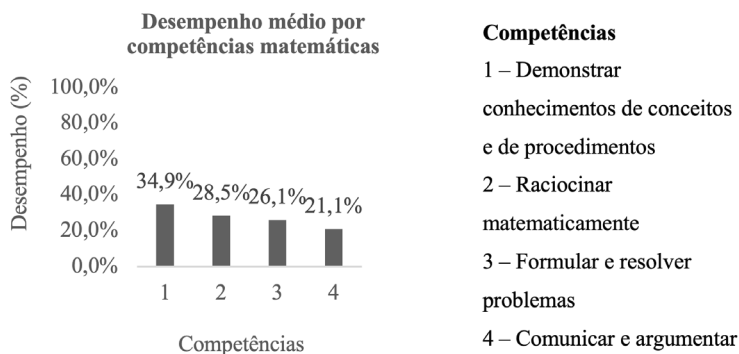
Relativamente aos temas matemáticos em avaliação, apenas o tema “Números e operações” atingiu uma média próxima do nível básico, sendo de salientar que o tema “Álgebra e funções” foi o que teve uma média mais baixa.



**Figura 7** - Desempenho médio por temas matemáticos.

Nota. MECCC, 2017.

Já no que concerne às competências avaliadas, em nenhuma delas foi atingido o nível Básico, destacando-se a competência “4 – Comunicar e argumentar”, como aquela em que se registou um desempenho médio mais baixo.



**Figura 8** - Desempenho médio por competências matemáticas.

Nota. MECCC, 2017.

De salientar que, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, existe uma diferença muito pouco expressiva entre os resultados do de-

sempenho médio por distritos e inexpressiva quanto ao critério urbano/rural (MECCC, 2017).

Sem pretender fazer uma análise profunda sobre os dados dos questionários de contexto, por não serem relevantes para este estudo, importa, contudo, referir um dos que mais poderá, de certo modo, contribuir para uma melhor compreensão dos resultados globais dos alunos. A média das idades dos alunos da 9.<sup>a</sup> classe era de 16,2 anos. Ora, considerando que a idade modal expectável é um pouco acima dos 14 anos, constata-se que, em média, os alunos têm mais dois anos, o que estará relacionado com o número de retenções. De facto: 45% dos alunos que realizaram as provas eram repetentes e apenas 32% nunca tinham ficado retidos ao longo do seu percurso escolar; por seu turno, 68% já tinham sido retidos pelo menos uma vez.

## **Motivação para o estudo**

Apesar de ter sido elaborado pelo Ministério um relatório (MECCC, 2017), os resultados da AALES praticamente não chegaram ao conhecimento das escolas e dos professores, o que impediu que se tivesse realizado uma reflexão alargada sobre a situação e, conseqüentemente, se tivessem adotado medidas explícitas para melhoria das aprendizagens dos alunos.

Em maio de 2023, voltou a ser realizada uma AALES, ainda sem terem sido devidamente conhecidos e trabalhados os resultados da anterior. Esta situação inviabiliza as potencialidades deste tipo de avaliação, a qual, segundo Fernandes (2004):

(...) se bem enquadrada, devidamente organizada pode ser uma forma relativamente barata de se obter informação de elevada qualidade sobre vários desempenhos do sistema e uma alavanca importantíssima para, entre outros efeitos, induzir boas práticas de ensino e de avaliação, promover investigação ou apoiar a tomada de decisões políticas e administrativas aos níveis local, regional e nacional (p. 41).

Ora, no contexto de São Tomé e Príncipe, as avaliações aferidas dependem do financiamento de parceiros para o desenvolvimento, pois são um processo oneroso, e o facto de os resultados não serem divulgados



e trabalhados com os professores e com as escolas diminuí significativamente o seu potencial de impacto no sistema educativo.

Este foi um dos fatores que motivou o nosso grupo de trabalho a realizar o estudo aqui apresentado: contribuir para a divulgação da AALES e para a reflexão em torno dos resultados obtidos pelos alunos.

Por outro lado, a análise realizada pelo MECCC apenas apresenta as percentagens de erros ou acertos nas respostas, por áreas e/ou competências. Não tendo sido realizada uma análise de conteúdo das respostas, torna-se difícil inferir de modo mais específico as razões dos baixos resultados, ou seja, sabe-se que os alunos erraram, mas não se conhece o tipo de erro que cometeram e as suas possíveis causas, o que limita o potencial (in)formativo e transformador destas avaliações.

Assim, este grupo, constituído por supervisoras pedagógicas adstritas ao Ministério da Educação, e por docentes e formadoras de professores, santomenses e portuguesas, com já vários anos de trabalho com/em STP, sentiu necessidade de realizar uma análise mais aprofundada das respostas dadas pelos alunos, esperando que os resultados de tal análise pudessem dar pistas para a melhoria, não só dos resultados de aprendizagem dos alunos, mas também da própria formação dos professores.

## **Metodologia**

Para melhor compreender, então, as possíveis causas dos baixos resultados verificados nas provas e melhor aproveitar o potencial formativo e informativo desta avaliação, o grupo considerou que seria interessante e útil analisar alguns exemplos de questões e de respostas reais dadas pelos alunos, procurando perspetivar a utilização dos resultados desta análise para a didática das disciplinas em causa e para a formação dos respetivos professores.

Havendo a necessidade de delimitar o objeto de estudo, por razões de tempo e de condições para o desenvolvimento deste trabalho de investigação, optou-se por trabalhar sobre questões das provas da 9.<sup>a</sup> classe, por ser aquela que teria como público-alvo todos os alunos matriculados e porque, nos termos da atual Lei de Bases do Sistema Educativo do país (Lei n.º 4/2018), a 9.<sup>a</sup> classe passa a constituir o final da escolaridade

básica e, a prazo, obrigatória. Assim, assumimos como principal objectivo do nosso trabalho:

- identificar áreas críticas do desempenho de alunos santomenses em Português e Matemática, *a partir da análise de respostas e da tipificação dos erros* mais frequentes nas provas de avaliação aferida da 9.<sup>a</sup> classe, realizadas em 2017.

E pretendemos, como objetivo secundário:

- tecer recomendações para a(s) didática(s) destas disciplinas e, se os resultados da análise assim o permitirem, para a formação dos professores.

Quanto aos procedimentos metodológicos propriamente ditos, uma vez obtida a autorização do Ministério da Educação para aceder ao arquivo documental dos cadernos de respostas dos alunos e tendo-se optado por focalizar o estudo nas provas da 9.<sup>a</sup> classe, decidiu-se trabalhar sobre uma amostra aleatória, mas proporcional por distrito, de 2% das provas realizadas, de modo a termos representatividade de todo o país. Infelizmente, por razões alheias às investigadoras, não foi possível obter provas de alunos da Região Autónoma do Príncipe, pelo que o estudo apenas analisa respostas de alunos de São Tomé. Obteve-se, assim, um total de 97 provas para cada uma das disciplinas avaliadas.

No que concerne às respostas a analisar, os critérios de seleção utilizados prenderam-se com as áreas ou temas que tinham apresentado resultados mais baixos, ou seja:

- em Língua Portuguesa, a área da Escrita, com destaque para as competências de “Redigir textos com coerência e correção linguística e Utilizar técnicas de reformulação textual”;
- em Matemática, os temas de Álgebra e Funções, e Estatística, em cruzamento com as competências de “Formular e Resolver Problemas e Comunicar e Argumentar”.

Em termos de metodologia de análise, começámos por realizar uma “leitura flutuante” das respostas seleccionadas, para identificar os erros mais comuns cometidos pelos alunos. Em seguida, agruparam-se esses erros por semelhança e fez-se um primeiro exercício de tipificação que, posteriormente, foi convertido em categorias que orientaram uma análise

de conteúdo mais detalhada das respostas. Esta análise foi sendo recorrente e sucessivamente repetida (à medida que se foram detalhando e clarificando as subcategorias) e cruzada com literatura da especialidade, que nos permitiu melhor sustentar as conclusões e recomendações a que chegamos.

Apesar de se pretender realizar um estudo único em torno das análises das respostas dos alunos nas provas aferidas de Língua Portuguesa e de Matemática, quando iniciámos os procedimentos de análise rapidamente percebemos, devido à própria natureza das disciplinas e das perguntas/respostas, que tínhamos selecionado, que teríamos que analisar e discutir, em separado, os dados de cada disciplina e que só no final poderíamos voltar a uma tentativa de cruzamento interdisciplinar, que nos permitisse elaborar conclusões e recomendações mais genéricas para a didática e a formação de professores.

## Apresentação e análise das respostas de Língua Portuguesa

Depois de identificar as perguntas que, pretendendo avaliar as competências de Escrita, apresentaram taxas de acerto mais baixas, o grupo decidiu analisar as respostas a três questões: uma questão aberta em que os alunos tinham de produzir um texto informativo sobre STP, incluindo quatro tópicos temáticos fornecidos; uma questão fechada de ligação de dois frases simples, expressando causalidade; e uma questão fechada relativa ao uso do pronome pessoal. Foram consideradas como respostas válidas todas aquelas que apresentavam conteúdo passível de análise.

**Tabela 2 - Questões analisadas nas provas de Língua Portuguesa da 9.ª classe.**

Tipo de questão	Enunciado	Nº de respostas válidas / 97 provas
1 questão aberta longa de produção escrita	10. Com base na informação fornecida abaixo, escreva um <u>texto informativo</u> sobre São Tomé e Príncipe. Produza um texto bem estruturado e com correção linguística. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Golfo da Guiné</li> <li>• Vegetação verde e abundante</li> <li>• Lugares paradisíacos (praias, cascatas, florestas, ilhéus)</li> <li>• Gastronomia</li> </ul>	87
2 questões fechadas de reformulação textual - articulação entre Escrita e Gramática	21. Ligue as duas frases seguintes, estabelecendo entre elas uma <u>ideia de causa</u> . <u>Faça as alterações necessárias</u> . <ul style="list-style-type: none"> <li>— O papagaio declarou guerra ao falcão.</li> <li>— O papagaio não queria deixar S. Tomé.</li> </ul>	87
	22. Reescreva a frase, substituindo as <u>expressões sublinhadas de modo a evitar repetições</u> . <u>Faça apenas as alterações necessárias</u> . O papagaio não perdoou o falcão e disse <u>ao falcão</u> que declarava guerra para sempre <u>ao falcão</u> .	90

Uma primeira leitura flutuante das 264 respostas válidas permitiu-nos identificar quatro domínios de uso da língua escrita em que os alunos apresentam mais problemas:

- Ortografia;
- Morfossintaxe;
- Uso da pontuação;
- Mecanismos de construção da coesão e coerência textuais.

Estes domínios foram assumidos como quatro macro-categorias de análise para, numa segunda fase de leitura ainda flutuante, se identificarem para cada uma delas os domínios específicos nos quais se podiam encontrar o maior número de erros, que se constituíram como categorias.

- |  |  |
|--|--|
| <p>➤ <b>Ortografia</b> (439 ocorrências)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Transposição oralidade-escrita (73)</li> <li>▪ Consciência fonológica (41)</li> <li>▪ Desconhecimento da norma ortográfica (98)</li> <li>▪ Uso de diacríticos (217)</li> </ul> | <p>➤ <b>Pontuação</b> (165 ocorrências)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ausência total em frase ou parágrafo (43)</li> <li>▪ Ausência de vírgula (103)</li> <li>▪ Colocação indevida de sinal de pontuação (6)</li> <li>▪ Uso de sinal de pontuação inadequado (9)</li> </ul> |
| <p>➤ <b>Morfo-sintaxe</b> (199 ocorrências)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Regras de concordância (135)</li> <li>▪ Omissão do artigo (12)</li> <li>▪ Declinação do pronome pessoal (34)</li> <li>▪ Subordinação/coordenação (16)</li> </ul>            | <p>➤ <b>Coesão e coerência</b> (114 ocorrências)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de coesão textual (22)</li> <li>▪ Falta de coerência textual (8)</li> <li>▪ Falta de ambas (39)</li> <li>▪ Problemas de macroestrutura (41)</li> </ul>                                 |

**Figura 9** - Número de ocorrências/erros identificados em cada (sub)categoria de análise (LP).

Estabilizadas as categorias, todas as respostas foram novamente analisadas em detalhe, de modo a confirmar os tipos de erro<sup>3</sup> mais comuns – o que deu origem à definição de subcategorias, considerando-se, para o efeito, apenas os tipos de erros que apresentam mais do que cinco ocorrências no total de respostas válidas.

<sup>3</sup> Assumimos, neste estudo, a utilização da designação “erro” ao invés de “desvio” (termo mais frequentemente utilizado em Linguística) por três razões: (i) pareceu-nos o conceito mais consensual para orientar a análise tanto de LP como de Matemática; (ii) é o conceito mais familiar para os potenciais leitores santomenses; (iii) não cabe no escopo deste estudo exploratório a discussão/distinção detalhada das ocorrências em LP em que estamos perante “desvios” e aquelas que, do ponto de vista normativo e até didático, podem/devem ser encaradas como “erros” efetivos. A este propósito, leia-se a interessante crónica da linguista santomense Abigail Tiny Cosme, intitulada *O que se passa com o Português em São Tomé e Príncipe?*, disponível em <http://rstp.st/2021/02/17/o-que-se-passa-com-o-portugues-em-sao-tome-e-principe/>

Esta análise foi sistematizada em quadros onde, para além da categorização e do número de ocorrências, elencámos vários exemplos do tipo de erro em questão. Ao longo deste texto, vão sendo apresentados apenas alguns dos exemplos que consideramos mais ilustrativos.

Passamos, em seguida, à apresentação mais detalhada dos resultados em cada uma das categorias.

## Ortografia

No que respeita à Ortografia, verificou-se, na maioria das provas, um afastamento relativamente à norma ortográfica do Português de São Tomé e Príncipe, que, apesar de ter ratificado o Acordo Ortográfico de 1990, ainda não regulamentou a sua entrada em vigor. Por outro lado, é notória a aproximação da grafia à fonética, fenómeno que pode ser justificado não apenas pela pronúncia específica dos falantes santomenses, mas também pela não consolidação da grafia das palavras e das convenções gráficas, possivelmente justificada pela incidência grande da oralidade em contexto escolar e social, e, em contrapartida, pelo (ainda) escasso acesso ao texto escrito.

Assim, a macro categoria da Ortografia foi dividida em quatro categorias, a saber: i) transposição oralidade-escrita, ii) consciência fonológica, iii) desconhecimento da norma ortográfica e iv) uso de diacríticos. É de notar que foram assinaladas, no total, 439 ocorrências que se afastam da norma no que concerne a esta categoria, sendo que quando, numa mesma resposta, um erro ocorre diversas vezes, se considerou apenas uma ocorrência. Esta é, por isso, a categoria de análise em que se verificam mais erros e, por vezes, em mais do que uma categoria na mesma palavra.

No que respeita à primeira categoria, **i) transposição oralidade-escrita**, verificaram-se alguns erros específicos, em grande parte atinentes à pronúncia dos falantes santomenses. Assim, podemos encontrar diversas ocorrências de troca de vogais, nomeadamente o uso de <i> por <e> e vice-versa (como em “desenvolvido”, “dimocrático”; “aque”, “escola baseca”), bem como do uso de <u> por <o> e vice-versa (como em “Niculau”, “papágaiu”; “coidar”, “torista”). Foram também identificadas a supressão de sons, com predomínio para [r] marca de infinitivo (como em “respira[r]”

ou “cria[r]”), num total de 20 ocorrências, e a contração/redução/omissão de fonema-grafema (ex.: “pra”, “otros”, “avores”, “floresta”, “perd[o]ou”), num total 15 ocorrências. Por fim, é de assinalar uma das marcas orais mais distintivas do Português de STP (cf. Agostinho & Mendes, 2020), nomeadamente, a troca da pronúncia de [r] e [R], que tem repercussões na escrita (ex.: “turrista”, “marravilhosas”; “aranjou”, “se[r]ra[r]”), num total de 10 ocorrências.

Em relação à **ii) consciência fonológica**, entendida na linha de Tunmer e Rohl (1991) e de Sim-Sim (1998), foram diagnosticadas dificuldades ao nível da fronteira de palavra (ex.: “com nosco”, “em contra-mos”, “apartir”), num total de 9 ocorrências, e do uso indiscriminado de <s>, <z> e <ss>, em 8 ocorrências, tais como em “paisagem”, “eses” ou “belisima”. No entanto, no que concerne a esta categoria, a maior incidência ocorre ao nível do que, cremos, seja o desconhecimento da articulação correta da palavra, onde encontramos 24 ocorrências (ex.: “provenir” por prevenir; “pisina” por piscina; “autonima” por autónoma; “permiteu” por prometeu).

Quanto ao que considerámos como sendo **iii) desconhecimento da norma ortográfica**, verifica-se um significativo número de ocorrências (28) de omissão do “h” nas formas verbais do verbo *haver*, como em “à”, “aver”, “avia”, “avera”, bem como uso indistinto de maiúscula/minúscula (ex.: “golfo da Guiné”; “Golfo da guiné”; “são tomé e pr[í]ncipe”; “Os ilhéus são Magníficos”), num total 35 ocorrências.

Por sua vez, a categoria relativa ao **iv) uso de diacríticos** apresenta também um elevado número de ocorrências, sendo as mais notórias ao nível da falta de acentuação gráfica, num total de 90 (ex.: “pais” por país; “principe”; “ilheus”; “Guine”), com destaque para a utilização da conjunção *e* ao invés da forma verbal *é*, bem como a falta de acentuação das formas verbais do futuro do indicativo. Do mesmo modo, os erros de acentuação gráfica, por hipercorreção/colocação excessiva ou desadequada de acento, por influência da componente fonológica, têm alguma representatividade (15 ocorrências), como pode ser verificado em “turismo”, “pessoas”, “papágaiu” ou “típico”. Ainda nesta categoria, foram levantadas 77 ocorrências de ausência ou uso inadequado da cedilha, em registos como “vegetacao” e “condicoes” ou “conheçemos” e “falcão”. Sublinha-se que a palavra “falcão”, presente num dos textos da

prova, tem 35 ocorrências (neste caso sinónimo de “alunos”, para evitar uma sobrecontagem da ocorrência) em que é grafada com cedilha, erro cuja causa não conseguimos aferir através do presente estudo.

Salvaguardadas as devidas diferenças de contexto, é interessante perceber que a maioria destes erros foram também identificados por Pires (2008), no seu estudo realizado com alunos do 6.º ano, em Cabo Verde. O facto de estes erros ortográficos não serem exclusivos dos alunos santomenses não invalida, contudo, a necessidade de consciencialização de que, se não forem trabalhados atempadamente, poderão “cristalizar-se” nos desempenhos escritos, como, aliás, o nosso contacto com estudantes universitários e professores em formação contínua/em exercício nos tem demonstrado.

Em nosso entender, os resultados da análise desta categoria apontam para a necessidade de se investir, didaticamente, tanto na consolidação da Ortografia, através do incremento de práticas de Escrita, como no reforço de práticas de Leitura de textos de qualidade em contexto escolar.

## **Morfossintaxe**

Na macro categoria Morfossintaxe, encontramos, igualmente, erros de diversos tipos, tendo-se destacado claramente a subcategoria **falta de concordância em número e género**, ou seja, problemas na flexão nominal que também Pires (2008) reporta.

Ao nível da concordância em género, detetámos 21 ocorrências, de que são exemplo: “[...] um país na qual tem [...]];” “[...] a nossa (*sic*) praia são limpo e bonitos [...]];” “[...] muitos coisa [...]];” “um vegetação”; “Guia turística”; “São Tomé e Príncipe está situada”.

Contudo, o tipo de erro que se apresenta como claramente prevalecente é a falta de concordância em número (114 ocorrências), consubstanciada, maioritariamente, na supressão da marca do plural, através da omissão do elemento de redundância próprio da norma do português padrão. Esta omissão tanto pode ocorrer (i) em expressões onde a marca de plural surge apenas no primeiro termo da expressão (ex.: “Em S.T.P. a varias praias belisima”; “as nossas gastronomia e pra dar agua na boca”; “nois lidamos com os outro”); como (ii) em situações em que o plural continua a ser requerido depois do uso do advérbio (ex.: “As floresta (*sic*) muito belas”);

ou, ainda, (iii) no próprio predicado verbal (ex.: “pessoas são acolhedora”; “porque eles eram amigo”; “[...] dois pequenos ilheus [*sic*] situado em Golfo da Guiné [...]”; “(...) os alunos do liceu nacional pleneia [*sic*]”).

Ao nível morfossintático constatamos também o fenómeno de **omissão do determinante artigo definido** (12 ocorrências), maioritariamente em exemplos como os que transcrevemos, em que o artigo é omitido na sequência da introdução de uma preposição: “São Tomé e Príncipe esta [*sic*] situado em golfo da Guiné”; “situa na linha Equador”; “os turrista [*sic*] não vão querer ir para suas terras”.

Nesta macro-categoria, destacamos ainda alguns outros tipos de erro que nos parecem relevantes e que eram o cerne das duas questões fechadas que foram objeto da nossa análise, mesmo se apresentam um número menor de ocorrências no elenco das respostas que analisámos:

- i) Declinação do pronome pessoal;
- ii) Subordinação/coordenação.

No que respeita à **declinação do pronome pessoal**, pudemos observar em 10 ocorrências o uso da forma do complemento objeto direto (COD) ao invés do uso do complemento objeto indireto (COI) (ex.: “disse-o” por “disse-lhe”: “e disse-o que declarava guerra para sempre-lo [*sic*]”; “declarava-o guerra para sempre” (por “declarava-lhe”); “e disse-lhe que o declarava guerra para sempre.”; “(...) e disse-lhe que declarava guerra para sempre-o [*sic*]”); ou, por outro lado, o recurso à forma perifrástica em vez da forma contracta (24 ocorrências), de que são exemplo: “disse a eles” por “disse-lhes”; “declarava guerra para sempre a ele”. Chamam, também, a atenção nestes poucos exemplos as 2 ocorrências de hifenização da forma pronominal com o advérbio “sempre”. Se, no primeiro caso apresentado (forma COD por COI) podemos considerar como erro nas várias ocorrências observadas, no segundo, seríamos tentadas a considerar como mero desvio<sup>4</sup> à norma padrão europeia, exceto num dos exemplos observados (“disse-lhe que declarava guerra **para ele** sempre”).

O **desconhecimento da relação de coordenação e subordinação** foi também evidente nos dados apurados, pois, solicitados a transformarem frases simples em complexas, estabelecendo entre elas uma relação de

---

<sup>4</sup> Entenda-se por “desvio” qualquer alteração que foge à norma europeia da língua, sem que fira os preceitos rígidos dessa norma.



causalidade, vários foram os alunos que lançaram mão a articuladores coordenativos e não subordinativos, com predominância para o “mas” (8 ocorrências) e o “e” (8 ocorrências) (ex.: “O papagaio declarou guerra ao falcão mas porém não queria deixar S. Tomé”; “O papagaio não queria deixar S. Tomé e declarou guerra ao falcão”).

A ocorrência de tais fenômenos faz jus às palavras de Thomason e Kaufman (1998), quando afirmam que as variedades não-nativas (como é o caso das línguas oficiais dos países africanos lusófonos) têm tendência a mudar não tanto através da incorporação de vocabulário novo, mas antes através da incorporação de traços gramaticais (fonéticos, sintáticos e morfológicos). Ainda segundo estes autores, esta tendência é, aliás, comum a todas as variedades não-nativas, estando previstas pela teoria linguística.

As análises efetuadas permitem-nos constatar que, efetivamente, a maioria dos desvios observados nas realizações linguísticas dos nossos informantes dizem respeito à incorporação de traços gramaticais, marcas que começam a naturalizar-se<sup>5</sup> na variedade oral do português são-tomense, fruto do mecanismo de fossilização, fenómeno pelo qual o falante não nativo tende a conservar na sua *interlíngua* formas, regras e subsistemas erróneos, de maneira recorrente e em estágio de aprendizagem em que estes esquemas deveriam estar superados. A *interlíngua* é considerada como o sistema linguístico do falante não nativo numa determinada etapa do processo de aprendizagem. Este sistema apresenta elementos da língua materna, outros da língua meta e alguns exclusivamente idiossincráticos. De acordo com os especialistas, de todas as características da *interlíngua* uma das mais relevantes é o mecanismo de fossilização, um fenómeno pelo qual o falante não-nativo tende a conservar na sua *interlíngua* formas, regras e subsistemas erróneos, de maneira recorrente e em estágio de aprendizagem em que estes esquemas deveriam estar superados. As causas mais frequentes da fossilização podem ser a interferência linguística entre a L1 e a língua alvo e a interferência com outras línguas, segundas ou estrangeiras (Otonello, 2004). Em conformidade com a definição ora apresentada, uma das características da *interlíngua* é o seu carácter transitório. Porém, o que se verifica em S. Tomé e Príncipe, é que este sistema que, inicialmente, poderia ser considerado como uma *interlíngua*, se estabilizou, assumindo-se

---

<sup>5</sup> Tais fenômenos têm já vindo a ser apontados por estudiosos que, nas últimas décadas, se têm debruçado sobre o estudo da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe (cf. Afonso & Santos, 2020).

como língua materna de uma grande parte da população. Assim sendo, parece-nos que estamos, não perante uma interlíngua *per se*, mas sim diante da emergência de uma nova variedade do Português, embora se caracterize por determinados traços próprios de interlíngua.

## **Pontuação**

Ao contrário do que sucede noutros estudos (ex.: Pires, 2008), considerámos a Pontuação como uma macro categoria à parte da Ortografia por se ter revelado, de facto, uma das áreas críticas do desempenho de alunos nas provas aferidas de 2017.

Ponderando a importância da pontuação para a comunicação escrita em geral, e para a coerência e coesão textuais em particular, antes de entrarmos na análise do nosso *corpus*, tecemos algumas breves considerações sobre o uso da pontuação.

De acordo com Cunha e Cintra (2001), a língua escrita não dispõe dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada: para suprir essa carência, ou melhor, para reconstruir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral, serve-se da pontuação. Tavares (2016), por seu turno, refere que os sinais de pontuação se utilizam para marcar, na escrita, a pausa e a entoação, e são fundamentais para uma correta interpretação de uma frase ou de um texto. Acrescenta ainda que, para além dos sinais de pontuação que indicam pausas, existem outros que representam a entoação. Na linguagem falada, baixamos ou elevamos a voz intencionalmente, fazemos pausas maiores ou menores, interrogamos, exclamamos. São essas diversificações que a pontuação, na linguagem escrita, nos ajuda a exprimir (Pinto, 2000).

Assim, um texto coeso e coerente (Becher, 2019) necessita de sinais de pontuação para garantir a sua compreensão, tendo em conta o seu valor semântico e a sua estrutura sintática. Duarte (2000) explicita que a pontuação, como subsistema que regula a representação escrita dos factos prosódicos (essencialmente das pausas e da entoação), fornece igualmente indicação sobre o tipo de discurso que a escrita está a representar (uma citação ou um discurso direto).

Ora, ao observarmos as ocorrências ilustrativas dos principais erros cometidos pelos alunos nesta macro-categoria, podemos inferir a ausência

de conhecimento explícito da língua no que respeita às finalidades e modos de uso dos sinais de pontuação, uma vez que se constata a sua inaptidão em identificar devidamente os intervalos sintáticos merecedores desses sinais, com particular destaque para a dificuldade em utilizar a vírgula. Encontrámos, pois, um total de 103 ocorrências de **ausência de vírgula**: (i) na divisão de orações (ex.: “se não apaixonares pelas prais [*sic*] apaixonas por ela”; “(...) é preciso ter sabor é preciso ter valor”; “Venha conhecer São Tomé e Príncipe um maravilhoso país situado no Golfo da Guiné (...)”; “temos praia para tomar um banho delicioso temos ilheus cascatas (...)”); (ii) na demarcação de grupos nominais (ex.: “Estimados clientes eu vim informar (...)”); e (iii) em enumerações (ex.: “existem lugares paradisíacos como praias, cascatas florestas e ilhéus”). Detetámos também alguns exemplos de **colocação indevida da vírgula**: “informa-se aos estimados, clientes turistas, que (...)”; “Tem vários lugares onde (...) podem fazer os seus passeios como, as praias PM, Milha, etc.”; “O papagaio declarou guerra ao falcão porque, não queria deixar São Tomé”.

Mais preocupante, contudo, a nosso ver, são as 43 ocorrências de frases ou parágrafos que patenteiam **ausência total de pontuação**, das quais transcrevemos apenas dois exemplos: “peço a comparência (...) para apreciarmos tudo o que não tivemos a oportunidade de conhecer a vegetação verde e abundante a beleza da nossa terra”; “São Tomé e Príncipe duas ilhas situada na golfo [*sic*] da guiné as duas juntas formam um país”.

Como se percebe pelos exemplos apresentados, saber usar os sinais de pontuação significa ter uma noção, ainda que mínima, das regras gramaticais, já que além da função prosódica, que se relaciona com a entoação e melodia da voz, há também as funções sintática e semântica, as quais garantem a organização e sentido do texto (Nascimento & Lopes, 2015, *in* Umbelina, 2022). Como refere Pinto (2000), “não existem leis fixas para a pontuação, mas normas que é preciso saber interpretar a fim de as aplicar a propósito. Pode-se explicar como deve pontuar quem escreve” (p. 251).

Perante as posições dos estudiosos aqui evocados, e considerando as dificuldades manifestadas pelos alunos nas respostas que analisámos, corroboramos o pensamento de Umbelina (2022), quando afirma que o ato de pontuar é um ato complexo, que implica ensino explícito e aprendizagem consequente, isto é, há que se apropriar das funções inerentes aos sinais de pontuação para que o emprego desses elementos se faça com conhecimento de causa e não de forma aleatória.

A nossa análise em torno da categoria Pontuação leva-nos, por isso, a refletir sobre a didática da LP, no sentido da necessidade de que a aprendizagem das regras que regem o emprego dos sinais de pontuação não seja isolada do contexto linguístico real do aluno nem dependa de “estratégias” que valorizam exclusivamente o seu “dom natural” para a escrita. A competência para pontuar um texto não depende meramente da mimetização dos conteúdos expostos na gramática ou pelo professor, mas do modo como o professor terá de fazer as suas opções metodológicas e planificar os conteúdos, de forma sistemática e intencional, de maneira que os alunos aprendam consciencializando e explicitando o uso dos sinais de pontuação, o que implica um também conhecimento sólido de categorias gramaticais, ou seja, depende, fundamentalmente, da competência metalinguística.

### **Coesão e Coerência**

Na última macro-categoria, considerámos as ocorrências que evidenciam problemas ao nível da utilização dos mecanismos de construção da coesão e da coerência textuais. É de referir que esta categoria se revelou a mais complexa de analisar, uma vez que muitos dos problemas de coesão e coerência decorrem dos erros já identificados noutras categorias. Consideramos, todavia, que é importante destacá-la, uma vez que a competência de produção textual pressupõe a construção de textos coesos e coerentes e, como tal, é uma competência que precisa de ser explicitamente trabalhada nas aulas de Português. De facto, “A coesão, a coerência, a progressão temática, a metatextualidade, a relação tipológica, a intertextualidade e a polifonia são as principais propriedades configuradoras da textualidade” (DT, secção “Texto/textualidade”) – não há **texto** sem estas propriedades; por outro lado, como já foi referido, uma das competências que a AALES pretendeu avaliar foi, precisamente, a de “Escrever textos com coerência e correcção linguística”.

Têm sido cada vez mais os especialistas no domínio da escrita que, no âmbito de seus estudos, colocam o foco sobre a necessidade do ensino explícito dos mecanismos de construção da coesão e da coerência textuais, além de fornecerem dicas práticas para a sua aplicação.

Para Fiorin e Savioli (1997), por exemplo, a Coerência deve ser entendida como uma qualidade inerente ao texto sem a qual este deixa de o ser:

Um texto coerente é um conjunto harmônico, em que todas as partes se encaixam de maneira complementar de modo que não haja nada destoante, nada ilógico, nada contraditório, nada desconexo. No texto coerente, não há nenhuma parte que não se solidarize com as demais. (Fiorin & Savioli, 1997, p. 261).

Ora, os exemplos que apresentamos em seguida ilustram as mais de 20 ocorrências que detetámos apresentando **falta de coerência textual**, quer pela violação do princípio da não contradição, quer pela ausência de relação lógica entre as ideias, que revela desconhecimento do assunto e do vocabulário aplicável, das regras de pontuação, de acentuação e de concordância, dentre outros:

- (1) (...) “Não têm **lugar incomparável** ao Golfo da Guiné.”
- (2) “(...) este meio vem informa[r] que **golfo da Guiné esta** (sic) **num estado** bem (...)”
- (3) “(...) que as populações. do país **estão disposto á** os turísticos(as) observar (...)”
- (4) “*É que* **Golfo da Guiné é um país** (sic) desenvolvido.”
- (5) “O papagaio não queria deixar S. Tomé, **o que** declarou guerra ao falcão.”

Relativamente aos mecanismos de Coesão textual, e retomando os autores já citados, só se pode afirmar que um texto tem coesão quando “os seus vários enunciados estão organicamente articulados entre si, o que não é um fruto do acaso, mas das relações de sentido que existem entre eles” (Fiorin & Savioli, 1997, p. 271). Pois bem, não raras são as vezes em que, na qualidade de professores/formadores de LP, (nos) ouvimos ensinar que essas relações de sentido são construídas através do emprego adequado de conectores discursivos, restritivamente designados de conjunções ou locuções conjuncionais. Contudo, encontramos aqui duas lacunas: a primeira prende-se com o facto de que não só os conectores discursivos fazem a coesão; e a segunda – conectores discursivos não se restringem apenas à classe gramatical das conjunções coordenativas e/ou subordinativas. A continuidade de sentido que a coesão textual pressupõe requer o uso de mecanismos que “compreendem processos léxico-gramaticais, de entre os quais se destacam as cadeias de referência, as reiteraões e substituições

lexicais (coesão lexical), os conectores interfrásicos (coesão interfrásica) e a ordenação correlativa dos tempos verbais” (DT, secção “Coesão textual”).

Abaixo apresentamos quatro exemplos das 22 ocorrências (mais haverá, mas acabaram por ser alocadas a outras categorias) que classificámos como apresentando **falta de coesão textual**. Nas produções que apresentam problemas de coesão textual, mas nas quais é, apesar disto, possível compreender o significado do texto, encontramos dificuldades ao nível da coesão interfrásica, decorrentes, sobretudo, da ausência ou incorreção do uso da pontuação e de conectores, como demonstram os exemplos a seguir:

- (1) “São tomé e príncipe é um país muito maravilhoso tem tudo o que precisamos é um país que tem cultura, tradição, em São tome e príncipe tem mutas cois [sic] maravilhosa a nosa praia são limpo e bonitos, a nosa cascata é um paraíso, nas floresta podemos indentificar [sic] muitos coisa (...)”
- (2) “(...) os passageiros quando vêm de lá fora não vão querer ir mais a nossa gastronomia e tão boa o prato nosso o que e calulu que e muito delicioso que os turrista não vão querer ir para suas terras vêm temos tudo aquilo (...)”

Detetaram-se também ocorrências que revelam dificuldade com a utilização adequada de tempos e modos verbais, como ilustrado: “*Não se conformar em ter de dixar S. Tomé e separa-se do falcão*”; “*(...) os pe[s]cador que estar nela (...)*”.

Elencámos, ainda, 39 ocorrências que, a nosso ver, revelam **ausência** tanto **de coesão** quanto **de coerência** (ex.: “E nós temos os nossos golfo da guiné que atraem os turística nossa terra linda com vegetação verde, praias tam linda com ventos da beira do mar, veêm conhecer as nossas maravilhas e recebam vós bem”).

Por fim, considerando os elementos de macro-estrutura textual enquanto constitutivos, em particular, da construção da coerência textual, encontramos diversos exemplos de **textos sem título** (21 ocorrências) **ou constituídos por apenas uma frase** (20 ocorrências).

Na qualidade de professoras/formadoras cientes das especificidades do contexto educativo em causa, sabemos que, apesar de a coesão e a coerência serem muito apontadas como qualidades indispensáveis na produção de qualquer tipo de texto, muito pouco são exploradas em sala de aula.

Importa reiterar, por isto, que tal como a macro competência da Escrita *é*/ deve ser objeto de ensino-aprendizagem formal desde os primeiros anos de escolarização, requerendo-se sempre um elevado nível de explicitação no seu ensino, de igual modo todo o conjunto de micro competências a ela inerentes, nomeadamente as técnicas de construção da coesão e coerência textuais, também devem merecer uma especial atenção por parte dos professores de LP.

## Apresentação e análise das respostas de Matemática

Em Matemática, analisámos as respostas a três questões da AALES da 9.<sup>a</sup> classe, relacionadas com os temas – “Álgebra e funções”, “Estatística” e “Geometria” – e as competências matemáticas – “Formular e resolver problemas” e “Comunicar e argumentar”. Optámos por questões de resposta aberta, por serem mais adequadas ao tipo de estudo que pretendíamos realizar e aos objetivos que nos propusemos alcançar. Ao analisar-se o conteúdo das respostas, procurou-se sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível, para se chegar a uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos dados (Lima, 2013), ou seja, identificar a tipologia de erros em cada uma das questões objeto de análise.

Numa primeira “leitura flutuante”, começámos por identificar as respostas corretas, as parcialmente corretas (com pequenas incorreções de cálculo e/ou de descrições/justificações) e as incorretas, bem como o número de ocorrências de cada uma, como apresentado na Tabela 3.

**Tabela 3 - Número de ocorrências segundo a tipologia de resposta.**

Competência	Tema	Questões	Tipologia de respostas/Ocorrências			
			Corretas	Parcialmente corretas	Incorretas	Total
Formular e resolver problemas	Álgebra e funções	Questão 8.2	2	9	71	82
Comunicar e argumentar	Estatística	Questão 11	18	10	63	91
	Geometria	Questão 16	2	2	74	78
<b>Total</b>			22	21	208	251

A partir destes resultados, centrámo-nos na identificação da tipologia de erros e no número de ocorrências respetivo, em cada uma das três

questões analisadas, articulando a tipologia de erros com a competência e o tema matemático, de acordo com o prescrito no currículo de Matemática de STP da 7.<sup>a</sup> à 9.<sup>a</sup> classe. Foi também considerada investigação em educação matemática sobre os temas e competências referidos.

## Resultados por questão/tipologia de erros

### *Questão/respostas de Álgebra e Funções*

Começamos pelos resultados das respostas à questão 8.2, no âmbito do tema “Álgebra e funções”, em que se pretendia que os alunos revelassem a compreensão da situação problema (uma situação de contexto real), escolhessem um modelo matemático adequado à sua resolução e o resolvessem. De salientar que também eram aceites como respostas corretas as resoluções numéricas que indicassem o número de sumos bebidos na festa.

#### Questão 8.2

*O clube “Os amigos da escola” organizou uma festa no final do ano letivo. Cobraram a cada pessoa 50 dobras de entrada e vendiam cada sumo a 15 dobras. O Edmilson gastou 80 dobras na festa. Quantos sumos bebeu? Apresente todos os cálculos que efetuar.*

**Tabela 4 - Tipologia de erros identificada nas soluções da questão 8.3.**

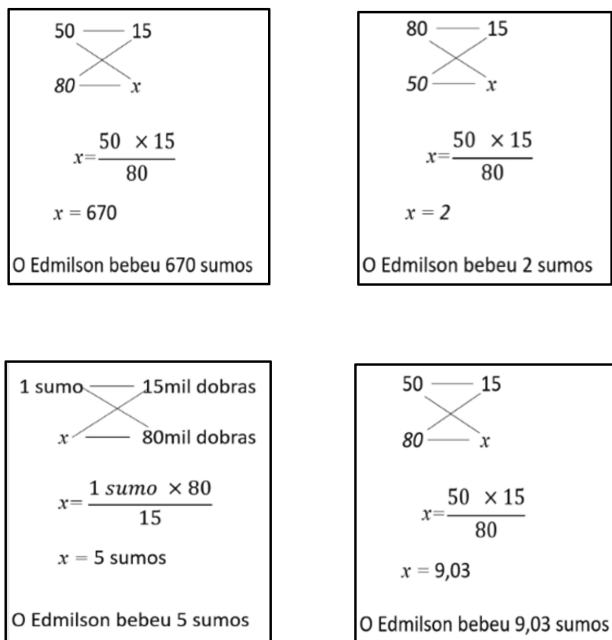
Competência	Tema	Tipologia de erros	N.º Ocorrências	Total
Formular e resolver problemas	Álgebra e funções	E1 – Estratégia de resolução do problema [utilização de regra de três simples (27) ou de sistemas de 2 equações c/ 2 incógnitas (6)]	33 – (47%)	71 (100%)
		E2 – Manipulação algébrica	18 – (25%)	
		E3 – Resolução numérica com erros	20 – (28%)	

Podemos observar-se que 47% dos erros referem-se a estratégias erradas de resolução do problema, como utilização da regra de três simples em grandezas que não são diretamente proporcionais (a grande maioria



desta tipologia de erros), ou de um sistema de duas equações com duas incógnitas. 25% dos erros estão relacionados com a manipulação algébrica, isto é, incorreções na substituição da variável  $y$ , na resolução da equação e nos cálculos algébricos. Já os restantes 28% estão relacionados com tentativas de resolução do problema através de cálculos numéricos.

Apresentam-se aqui alguns exemplos de erros relacionados com cada uma das tipologias.

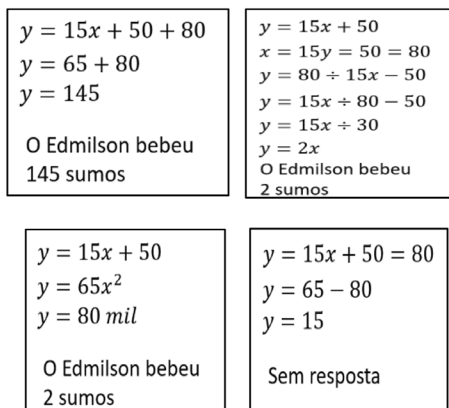


**Figura 10** - E1: Estratégia de resolução do problema (47%).

Como já referido nesta tipologia de erro, a regra de três simples foi a estratégia utilizada num maior número de respostas, talvez porque os alunos estão habituados a utilizar esta estratégia para tentar resolver qualquer problema (o que nos parece a hipótese mais plausível, dado o nosso conhecimento e experiência do contexto como formadoras/professoras/supervisoras) ou por considerarem, incorretamente, que existia proporcionalidade direta entre as grandezas envolvidas na questão.

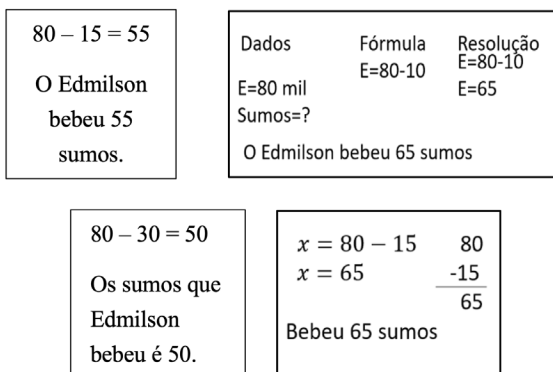
Os exemplos que se seguem (Figura 11) ilustram as dificuldades na substituição da variável  $y$  por 80, bem como nos cálculos algébricos. De salientar que sem efetuar os cálculos corretamente, em algumas respostas é indicado

o número correto de sumos, provavelmente porque os alunos conseguiram resolver o problema mentalmente, mas não conseguiram efetuar os cálculos.



**Figura 11 - E2: Manipulação algébrica (25%).**

Os exemplos apresentados na Figura 12 mostram, por seu turno, respostas completamente descontextualizadas, ou seja, cálculos sem qualquer sentido, já que subtraem dobras (dinheiro) e o resultado obtido apresentam-no como número de sumos.



**Figura 12 - E3: Resolução numérica com erros (28%).**

Analisando os resultados obtidos e relacionando-os com (i) as vertentes fundamentais do pensamento algébrico (Ponte et al., 2009; Godino et al., 2015), com (ii) o preconizado pelas orientações das NCTM de 2007 para a álgebra escolar e com (iii) o programa de Matemática da 7.<sup>a</sup> à 9.<sup>a</sup> classe de

STP (MEC, 2010), percebemos que esta área crítica do desempenho dos alunos santomenses não é exclusiva deste contexto. De facto, todas estas referências apontam para grandes fragilidades dos alunos nas aprendizagens da álgebra ao nível da modelação matemática e ao nível operacional. Tal está patente nas respostas em que os alunos tentaram resolver o problema através de uma regra de três simples (quando as grandezas não são diretamente proporcionais) ou de um sistema de equações, o que significa que não conseguiram identificar o modelo matemático (uma função afim) adequado à situação apresentada, e ao nível operacional quando não conseguiram substituir a variável  $y$  e/ou resolver a equação de forma correta. Mesmo nos casos em que tentaram resolver o problema através de cálculos numéricos (o que era possível), apresentam graves erros de cálculo. Salientamos também que, em diversas respostas, a solução apresentada não faz sentido no contexto do problema, como por exemplo 670 ou 9,03 sumos, o que revela falta de capacidade de estimar, de dar sentido aos números em contexto, como se verifica nos exemplos apresentados, o que significa que, para além das questões sobre a aprendizagem da álgebra, também podemos inferir a existência de dificuldades na resolução de problemas, em especial no que concerne à avaliação da plausibilidade da solução encontrada.

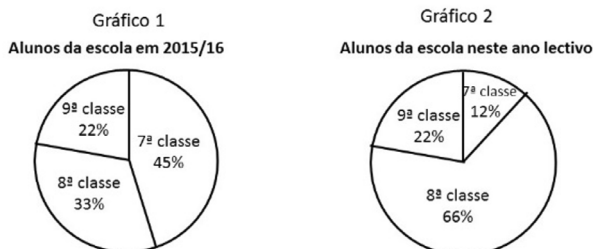
Pela nossa experiência enquanto professoras/formadoras/supervisoras pedagógicas, estamos em crer que é necessária alguma mudança na didática do ensino-aprendizagem da álgebra, bem como nas práticas de sala de aula, de forma que a álgebra seja trabalhada através de uma abordagem informal, contextualizada e interligada com outros temas matemáticos, em detrimento do cálculo algébrico ser trabalhado como um fim. A seleção/elaboração de tarefas algébricas desafiadoras para os alunos, implementadas em sala de aula através do ensino exploratório, poderá ser uma estratégia a adotar tanto ao nível da didática curricular na formação dos professores como nas suas práticas de sala de aula.

### *Questão/respostas de Estatística*

Na questão 11 do tema “Estatística” da competência “Comunicar e argumentar”, pretendia-se que os alunos comparassem os dados apresentados em dois gráficos circulares, indicando as alterações que tinham ocorrido de um ano letivo para o outro.

### Questão 11

Os gráficos 1 e 2 mostram a percentagem de alunos, por classe, numa escola secundária, no ano letivo de 2015/2016 e neste ano letivo.



Analise a informação contida nos gráficos 1 e 2 e explique as alterações que houve em relação à percentagem de alunos, por classe, entre o ano letivo de 2015/2016 e este ano letivo.

Os resultados por tipologia de erros relacionados com esta questão foram os seguintes:

**Tabela 5 - Tipologia de erros identificada nas soluções da questão 11.**

Competência	Tema	Tipologia de erros	N.º Ocorrências	Total
Comunicar e argumentar	Estatística	E1 – Descreve as percentagens de cada classe em cada ano sem as relacionar	13	63
		E2 – Descreve alterações nas classes, mas não segue o critério indicado	12	
		E3 – Descreve de forma incorreta algumas alterações e/ou interpreta os gráficos através de uma perspetiva pessoal	38	

Observando os resultados, podemos constatar que 40% dos erros (E1 e E2) residem na simples leitura de cada um dos gráficos sem relacionar as informações estatísticas dos dois gráficos como era solicitado. Já 60% estão relacionados com a leitura incorreta dos dados dos gráficos e/ou com uma interpretação descontextualizada, que assenta numa leitura incorreta dos gráficos, relacionando-a com os resultados escolares ou com outras situações da vida real que revelam, parece-nos, as vivências

e conceitos prévios dos alunos, como ilustrado pelos exemplos abaixo transcritos (E3)<sup>6</sup>:

*Alunos da escola no ano lectivo de 2015/16 tem uma **minima** percentagem e também que alunos não considerava **estuda** como um algo melhor para nosso futuro. Mas neste ano lectivo **esta** com a maioria de **estudante** que **esta a valoriza** os seus estudos de forma para que nós **crecemos** com nossos futuros. No gráfico 1 tem um máximo **aluno** e no gráfico 2 tem a maioria.*

*As alterações que houve em relação à percentagem por classe entre o ano lectivo de 2015/16 e este ano lectivo é que entre o ano lectivo de 2015/16 os alunos eram muitos que vieram da 6ª classe, na 8ª veio um pouco da 7ª e da 9ª **reperiram** muitos alunos e só veio alguns da 8ª classe. No ano lectivo todos da 7ª **dispençaram** para a 8ª e 9ª classe reprovou quase todos.*

*No ano lectivo de 2015/16 havia apenas 33% de alunos na 8ª classe, já neste ano lectivo reprovaram **mas** 33 e a percentagem aumentou, e na 7ª classe tinha 45% de alunos e neste ano só reprovaram 12%, na 9ª a percentagem é a mesma quer dizer que não reprovou nem passou **ninguem**.*

*As alterações que houve em relação à percentagem por classe entre o ano lectivo de 2015/16 e este ano lectivo. O ano lectivo de 2015/16 foi bem como não foi bem mas eu achei **otimo** tudo foi **otimo** e não foi **so** eu também os meus colegas **foi** bem porque tem quem passou dois acabaram por **reprova mais** tudo já passou em 2015/16. E neste ano lectivo tudo **esta a corre bem pra mi** porque eu estou a **estuda e entemder as materias** bem estou a **força** que eu posso **sai desa** classe que eu estou **nele** neste ano lectivo eu (???) **esto** já na 10ª classe tudo **esta in** bem na graça de **dus esto a esforça** muito que posso **passa** de classe.*

*É que na figura 1 e 2 a percentagem é 200% 100% na primeira figura e 100% na 2ª figura.*

22% ----- 45%  
 x ----- 33%  
 x = 100%

22% ----- 12%  
 x ----- 66%  
 x = 100%

Analisando o número de ocorrências em cada tipologia de erros e os exemplos apresentados, constatou-se a dificuldade dos alunos em relacionar as percentagens de alunos por classe nos dois gráficos relativamente

<sup>6</sup> Os exemplos são transcritos reproduzindo exatamente o original. A negrito os erros ortográficos.

ao mesmo domínio, ou seja, só conseguiram fazer a leitura de cada um dos gráficos separadamente (E1) ou descrevem algumas alterações ocorridas, mas não seguem o critério “do ano passado para este ano” (E2). No entanto, 60% dos erros (E3), estão relacionados com dificuldades na simples leitura de cada um dos gráficos, com o conceito de percentagem e com a comunicação matemática escrita.

Em termos de leitura e interpretação de dois gráficos estatísticos, Morais e Fernandes (2012) referem os níveis hierárquicos de compreensão de um gráfico definidos por Curcio (1989): ler os dados (1.º nível) – leitura direta dos dados apresentados sem a exigência de interpretação dos mesmos; ler entre os dados (2.º nível) – relacionar os gráficos entre si, bem como interpretar a informação por eles fornecida, combinando e integrando a informação; ler para além dos dados (3.º nível) – pressupõe que da leitura do gráfico, se retire informação relevante sobre a situação a que o gráfico se reporta, de forma a responder a questões que requerem o uso de informação implícita ao gráfico, extrapolando, predizendo ou fazendo inferências. De acordo com estes níveis hierárquicos, a resposta a esta questão seria do 2.º nível (ler entre os gráficos), mas, atendendo ao número de ocorrências dos três tipos de erros, as respostas analisadas apontam para grandes dificuldades dos alunos na leitura de gráficos estatísticos, particularmente de gráficos circulares que envolvem o conceito de percentagem.

O programa de Matemática da 7.ª à 9.ª classe, relativamente aos conhecimentos que os alunos devem adquirir ao nível da “Estatística”, indica que devem desenvolver a capacidade de compreender e de produzir informação estatística, bem como de a utilizar para resolver problemas e tomar decisões informadas e argumentadas (MEC, 2010). Assim, o programa orienta no sentido de se desenvolverem situações de aprendizagem que permitam aos alunos adquirirem conhecimentos de forma a compreenderem e avaliarem criticamente os resultados estatísticos que permeiam a vida do dia-a-dia, combinados com a capacidade destes apreciarem as contribuições que o raciocínio estatístico pode ter nas suas decisões, privadas ou públicas, pessoais ou profissionais (Canavarro & Patrício, 2015), em suma o que os investigadores designam por literacia estatística. Ora, os resultados das respostas analisadas apontam para grandes fragilidades em termos desta literacia estatística. Um aspeto fundamental para o desenvolvimento da leitura e interpreta-

ção de gráficos estatísticos é o trabalho em sala de aula com tarefas que contenham imagens de gráficos, o que no contexto santomense, dada a escassez de materiais é um grande constrangimento. Como tal, seria de primordial importância que os alunos tivessem acesso (em formato papel e/ou digital) a gráficos estatísticos para analisarem e interpretarem em sala de aula e que na formação dos professores, ao nível da didática, também fossem desenvolvidas estas competências.

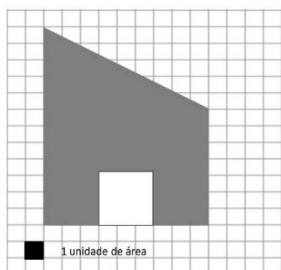
Já relativamente à competência “Comunicar e argumentar”, a coerência e coesão textual, tal como já referido nos resultados de LP, também apresenta grandes fragilidades, talvez em parte pelas dificuldades de comunicação na língua de escolaridade, mas também porque poderão não estar habituados a comunicar (oralmente ou por escrito) os seus raciocínios e argumentos matemáticos no decurso das aulas e em outras avaliações. Ora, mais uma vez, referimos que o ensino exploratório é o modelo que mais se adequa ao desenvolvimento da capacidade de comunicação e argumentação, pelo facto de os alunos aprenderem a apresentar e a discutir coletivamente, em sala de aula, as suas conclusões e a dar argumentações matemáticas sobre as tarefas que realizaram.

### *Questão/respostas de Geometria*

Na questão 16 do tema “Geometria” e da competência “Comunicar e argumentar”, pretendia-se que os alunos descrevessem (através da escrita ou de desenhos) como poderiam decompor uma figura geométrica de forma a calcularem a sua área.

#### Questão 16

*Observe a figura representada no quadriculado abaixo.*



*Explique como poderia calcular a área a sombreado da figura.*

Apresentamos na Tabela 6 os resultados por tipologia de erros relacionados com esta questão.

**Tabela 6 - Tipologia de erros identificada nas soluções da questão 11.**

Competência	Tema	Tipologia de erros	N.º Ocorrências	Total
Comunicar e argumentar	Geometria	E1 – Indicam que calculariam através da área do trapézio e/ou apresentam a fórmula da área do trapézio errada	13	74
		E2 – Indicam que calculariam através da fórmula da área do triângulo, ou do retângulo ou do quadrado	28	
		E3 – Indicam que calculariam através de fórmulas ou explicações sem nexos	33	

De todas as respostas analisadas, as respostas a esta questão foram as que apresentaram maior percentagem de erros (95%). Nas respostas incorretas, os alunos não explicaram como poderiam calcular a área decompondo a figura, sendo de salientar que havia várias opções, nem demonstraram qualquer indício de reconhecer que se pode decompor uma figura geométrica, pois apenas apresentaram uma fórmula.

Relativamente à tipologia de erros, cerca de 17,6% (E1) indicam que seria através da área do trapézio (relacionando de forma correta a figura com um trapézio) e/ou indicam a fórmula da área do trapézio errada ( $A = \frac{b+c}{2} \times h$ ); 37,8% (E2) indicam que calculariam a área da figura através da fórmula da área do triângulo, ou do retângulo ou do quadrado, ou simplesmente escrevem uma destas fórmulas e, por fim, 44,6% (E3) referem fórmulas ou explicações sem nexos que não têm qualquer relação com a resposta que se pretendia.

Apresentam-se alguns exemplos das respostas desta última tipologia (E3):

$$A = l \times l \times l \times l; \quad A = \frac{b+2}{2}; \quad A = l + l + l + l$$

$$C \times l \times A$$

*Comprimento largura Área*

*Para calcularmos a área da parte sombreada devemos calcular a parte **pinta**, calcula a parte sombreada e depois subtraímos.*

*Por anulamento do produto.*



Através da análise destas respostas podemos constatar que os alunos aparentam grandes dificuldades na visualização de uma figura, na sua decomposição, na identificação das propriedades das figuras geométricas, bem como na utilização destes conhecimentos e capacidades para resolver problemas em contextos diversos (MEC, 2010). A tipologia dos erros parece apontar para uma situação em que, ao lerem a expressão “calcular a área”, pensam imediatamente “numa fórmula”, seja ela qual for, mesmo que não esteja relacionada com a figura ou que seja uma fórmula incorreta, como nos exemplos apresentados. A decomposição e composição de figuras geométricas, procedimentos previstos no programa, não foi referida na explicação solicitada, levando a supor que os alunos estarão habituados a resolver problemas relacionados com o cálculo de áreas de figuras geométricas aplicando diretamente uma fórmula. Assim, nos processos de ensino e aprendizagem da Geometria deve incentivar-se o cálculo da área de figuras geométricas através do recurso à composição e decomposição das mesmas.

Por fim, relativamente à competência de “Comunicar e argumentar”, não foi possível analisá-la, uma vez que praticamente todas as respostas incorretas apresentavam apenas fórmulas, confirmando-se, deste modo, que esta é, também, uma área crítica do desempenho dos alunos em Matemática, no final da 9.<sup>a</sup> classe.

## **Considerações finais**

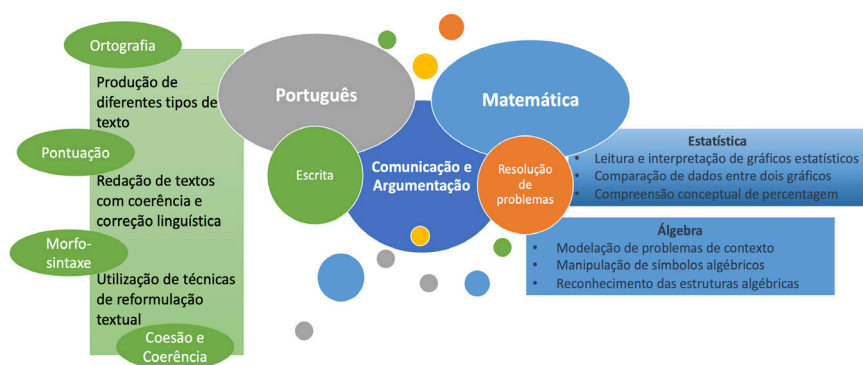
Em primeiro lugar, acreditamos ter conseguido atingir o nosso objetivo de *identificar áreas críticas do desempenho de alunos santomenses em Português e em Matemática, a partir da análise de respostas e da tipificação dos erros mais frequentes nas provas de avaliação aferida da 9.<sup>a</sup> classe realizadas em 2017.*

Confirmamos que, em LP, a área da Escrita é a mais problemática, em particular no que concerne às competências relacionadas com a produção de diferentes tipos de texto, a redação de textos com coerência e correção linguística, e a utilização de técnicas de reformulação textual. Os fracos desempenhos dos alunos neste domínio serão justificáveis, entre outros possíveis fatores, pelas fragilidades que detetámos nas suas produções ao

nível da ortografia, da morfossintaxe, do uso da pontuação e dos mecanismos de construção da coesão e coerência textuais. Em particular no que diz respeito aos erros de ortografia e de morfossintaxe, parece-nos que muitos deles decorrem da influência do chamado “Português oral de STP” (cf. Afonso & Santos, 2020) na expressão escrita, o que revela a necessidade de, em sala de aula, se trabalhar mais e de modo mais explícito sobre as especificidades da linguagem escrita/formal e também sobre a consciencialização linguística, pelos alunos, das diferenças entre a variedade normativa e a variedade da LP com a qual estão mais familiarizados.

Na Matemática, os temas de álgebra e de estatística, bem como as competências de resolução de problemas e de comunicação e argumentação, afiguram-se como problemáticas, sendo que o fraco desempenho dos alunos poderá estar relacionado com práticas pedagógico-didáticas em que a maior ênfase é colocada na memorização e no cálculo descontextualizado, o que pode indiciar a falta de situações de ensino-avaliação-aprendizagem que propiciem nos alunos o desenvolvimento das capacidades avaliadas.

Percebemos, pois, como ilustrado na Figura 13, que o cruzamento entre a LP e a Matemática existe e que, por isto mesmo, o trabalho colaborativo e a abordagem inter e transdisciplinar destas áreas é fundamental. Ela terá tanto mais possibilidades de acontecer, no contexto escolar, quanto seja praticada também nos contextos de formação dos professores.



**Figura 13** - Cruzamento entre áreas/temas/competências de LP e de Matemática.

Procurando concretizar o nosso objetivo secundário – *tecer considerações e recomendações para a(s) didática(s) destas disciplinas e, se os resultados da análise assim o permitirem, para a formação dos professores* – no

geral, o nosso estudo aponta para a necessidade de se desenvolver, em ambas as disciplinas em causa, didáticas mais centradas nos usos reais da língua e da matemática, didáticas onde o ensino e a aprendizagens explícitos, intencionais e consequentes de raciocínios e estratégias integrem o trabalho desenvolvido em sala de aula por professores e alunos, em contraponto a práticas pedagógicas ainda vigentes que sobrevalorizam o conhecimento declarativo, a memorização e o treino/aplicação como (quase) fins em si mesmos.

Para tal, confrontar os professores em formação, qualquer que seja o nível, com estudos do tipo do que desenvolvemos, ensiná-los a analisar respostas de alunos e a identificar tipologias de erros e suas possíveis causas, estimulá-los a partir das produções e das respostas dos alunos para planearem “atividades que façam os alunos refletirem sobre os erros cometidos”, uma vez que essa reflexão “tende a levar ao amadurecimento linguístico [e do raciocínio matemático, diríamos] e à aprendizagem” (Eckert, 2017, p. 23), parecem-nos estratégias interessantes para a formação de professores e para potenciar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação que são desenvolvidos no contexto santomense.

Ensinar os professores a analisarem as respostas dos alunos, procurando ir para além da constatação de se estão certas ou erradas, é um exercício que pode, igualmente, reverter para a autorreflexão do professor sobre as suas aulas, levando-o a questionar se a sua abordagem didática não poderá estar a contribuir, ainda que indiretamente, para alguns dos erros cometidos pelos alunos.

Tudo isto requer que os professores (e os formadores de professores) aprendam a colocar no centro da sua ação e da sua planificação, não apenas os conteúdos (como sói acontecer), mas também as competências que é suposto desenvolverem, tanto em si próprios como nos alunos. De facto, os resultados globais da AALES e o nosso estudo parecem demonstrar que o ensino da LP e da Matemática poderá, ainda, estar demasiado centrado nos conteúdos e pouco nas competências, sobretudo se pensarmos no Perfil do Aluno Santomense ao terminar a escolaridade de nove anos (cf. Borralho et al., 2018).

Para finalizar, sendo o Português a língua de escolarização, ou seja, a língua na qual são desenvolvidos todos os processos de ensino, aprendizagem e avaliação em STP, em todas as disciplinas do currículo,

não surpreende que tenhamos encontrado como área crítica do desempenho dos alunos, tanto em LP como em Matemática, precisamente a da competência linguístico-comunicativa, necessária à comunicação e argumentação e à explicitação de raciocínios, nomeadamente quando esta comunicação tem que ser feita por escrito.

## Referências bibliográficas

- Afonso, B., & Santos, L. (2020). Panorama linguístico de São Tomé e Príncipe: discursos, representações e impacto(s) no sistema educativo. In M. H. Araújo e Sá & C. M. A. Maciel (eds.), *Interculturalidade e plurilinguismo nos discursos e práticas de educação e formação em contextos pós-coloniais de língua portuguesa* (pp. 56–70). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b17981>
- Agostinho, A.L., & Mendes, M. (2020). A grafia dos róticos intervocálicos no português da Ilha do Príncipe: Fusão fonológica e ensino. *Veredas, Revista de Estudos Linguísticos*, 24(3), 154–176. <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2020.v24.31830>
- APM (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar* (tradução do original do NCTM (2000)). APM.
- Becher, T. C. (2019). *Análise do Uso dos Sinais de Pontuação em Produção Escrita do Ensino Médio*. <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4453>
- Borrvalho, A. (Coord.), Silvestre, M. J., Barbosa, E., & Latas, J. (2018). *Plano de intervenção: melhoria das competências dos alunos em língua portuguesa e matemática*. CIEPUE. <https://repositoriodigital.me.gov.st/categorias/estudos-relatorios-documentos-estrategicos>
- Canavarro, A.P., & Patrício, M. (2015). Conhecimento curricular de professores do 2.º ciclo sobre organização e tratamento de dados: que manifestações da literacia estatística? *Revista Quadrante*. 24(1). APM.
- Cunha, C., & Cintra, L. (2001). *Breve Gramática do Português Contemporâneo*. (14th ed.). Edições João Sá da Costa.
- Curcio, F.R. (1989). *Developing graph comprehension: elementary and middle school activities*. NCTM.
- DT – Dicionário Terminológico para consulta em linha. <http://dt.dge.mec.pt>
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa – Instrumentos de Análise*. Universidade Aberta.
- Eckert, C. (2017). Análise de erros em produções escritas de língua espanhola

por alunos do Ensino Médio/Técnico: o caso dos artigos definidos. *LínguaTéc*, 2(3), 1–24.

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Texto Editores. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5509>

Fiorin, J. L., & Savioli, F. P. (1997). *Para entender o texto: leitura e redacção*. Edições Ática.

Godino, J.D., Neto, T. Wilhelmi, M.R., Aké, L., Etchegaray, S., & Lasa, A. (2015). Niveles de algebrización de las prácticas matemáticas escolares. Articulación de las perspectivas ontosemiótica y antropológica. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 8, 117–142.

Gonçalves, P. (26-29/05/05). “Afinal, o que são Erros de Português?”, Comunicação apresentada em *Jornadas da Língua Portuguesa, “Dinâmicas do Português em Moçambique”*. [não publicado].

Lima, J. A. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 47(1), 7–29.

MEC (2010). Programa da disciplina de Matemática – 1.º Ciclo do Ensino Secundário. Projecto Escola +. Ministério da Educação e Cultura de São Tomé e Príncipe. Repositório Digital do ME. <https://repositoriodigital.me.gov.st/categorias/recursos-didacticos>

MECCC (2017). *Relatório de Avaliação Aferida de Larga Escala no Ensino Secundário (9.ª e 12.ª classes)*. Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação de São Tomé e Príncipe. Documento não publicado. <https://repositoriodigital.me.gov.st/categorias/estudos-relatorios-documentos-estrategicos>

Morais, P.C., & Fernandes, J.A. (2012). *Sentido de gráfico: um exemplo com um gráfico circular*. Educação e Matemática. APM.

Otonello, M. B. (2004). La Interlengua del Hablante no Nativo. In Jesus Sanches Lobato e Isabel Gargallo (dir.), *Vademecum para la Formación de Profesores*. Sociedad General Espanola de Libreria, 2004.

Pinto, J. (2021). *Fatores influenciadores do desempenho de estudantes portugueses em literacia matemática no Pisa: estudo comparativo*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/31187>

Pinto, J. M. de C. (2000). *Novo Prontuário Ortográfico*. (2nd ed.). Plátano Editora.

Pires, D. (2008). *Análise do Erro na Escrita Escolar: um estudo com alunos do 6º ano da Cidade da Praia*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1351>

Ponte, J.P., Branco, N., & Matos, A. (2009). *Álgebra no Ensino Básico*. Ministério

da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – DGIDC. <http://hdl.handle.net/10451/7105>

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.

Tavares, S.T. (2016). *Falar Bem, Escrever Melhor*. A Esfera dos Livros.

Thomason, S. G., & Kaufen, T. (1988). *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics*. University of California Press.

Tunmer, W., & Rohl, M. (1991). Phonological awareness in reading acquisition. In D. Sawyer & B. Fox (Eds.). *Phonological Awareness in Reading*. Springer-Verlag.

Umbelina, F. A. M. (2022). *A Importância dos Sinais de Pontuação na Apreensão do Sentido Global do Texto*. Trabalho de Fim de Curso [não publicado]. FCT – USTP (Universidade de São Tomé e Príncipe).

## CAPÍTULO IV

# Funções da Supervisão Pedagógica em São Tomé e Príncipe: um olhar sobre normativos e estudos de investigação

Ana Isabel Andrade & José Carlos Aragão

### Consultores Científicos

Carlota Tomaz, Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Portugal

Lurdes Gonçalves, Camões, Instituto da Cooperação e da Língua & Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro, Portugal

### Resumo

Entre 2014 e 2015, o Ministério da Educação (ME) de São Tomé e Príncipe (STP) publicou um conjunto de normativos que visavam regulamentar a atividade dos serviços de Supervisão Pedagógica dos diferentes níveis de ensino em contexto nacional. A análise destes normativos permitiu categorizar as funções que são atribuídas ao sector da supervisão e, assim, perceber melhor qual a sua amplitude e qual o pendor da componente pedagógica propriamente dita nesta iniciativa do ME. Recorrendo à análise de um conjunto de trabalhos de investigação sobre a Supervisão Pedagógica praticada em STP foi possível confrontar a visão do ME com as de autores nacionais e estrangeiros, tendo sempre, como pano de fundo, a procura da compreensão das potencialidades deste sector para a melhoria do sistema educativo são-tomense.

**Palavras-chave:** Supervisão pedagógica, Normativos legais, Funções supervisivas, Investigação em supervisão.

## **Abstract**

Between 2014 and 2015, the Ministry of Education (ME) of São Tomé and Príncipe (STP) published a set of regulations aimed at regulating the activity of Pedagogical Supervision services at the different levels of education in the national context. The analysis of these regulations made it possible to categorize the functions assigned to the supervision sector and thus better understand its scope and the importance of the pedagogical component itself in this ME initiative. By analyzing various research papers on Pedagogical Supervision in STP, it was possible to compare the vision of the ME with that of national and foreign authors, always against the backdrop of seeking to understand the potential of this sector for improving the são-tomense education system.

**Keywords:** Pedagogical supervision, Legal regulations, Supervisory functions, Supervisory research.

## **Nota introdutória**

Este trabalho de investigação surge no âmbito da Rede de Investigação em Educação em STP, atividade integrante do PAISE-STP (Programa de Apoio Integrado ao Setor Educativo de São Tomé e Príncipe). Muito marcado pelas condições em que foi realizado (constrangimentos temporais de desenvolvimento do projeto e profissionais dos seus autores), este estudo consiste numa análise exploratória de tipo qualitativo, seguindo uma análise de conteúdo e uma análise de discurso dos textos oficiais, normativos estes publicados entre 2014 e 2015, em que o ME define as funções do serviço de supervisão pedagógica dos diferentes níveis de educação e ensino, bem como uma análise, também exploratória, de estudos de investigação, realizados por autores são-tomenses e estrangeiros, sobre a supervisão pedagógica praticada em STP. Um olhar de fora, com cunho científico, que pode representar uma perspetiva nova e/ou diferente para o sector.

O objetivo principal deste trabalho foi o de perceber qual a natureza do serviço em causa. Não havendo documento oficial que regule esta matéria, os autores decidiram recorrer aos normativos legais para analisar essa mesma natureza. Os normativos e os estudos de investigação foram



identificados, catalogados e analisados no sentido de compreendermos o significado da supervisão no contexto de STP, dada a importância deste conhecimento para uma melhoria das atividades de supervisão pedagógica e de formação docente neste mesmo contexto.

## **Da contextualização à problematização**

A supervisão pedagógica em STP é assumidamente institucional, tendo dois níveis de atuação. Assim, ao nível central, existem no ME e, mais concretamente, em cada uma das direções de educação e ensino, setores específicos cuja atividade é o desenvolvimento deste serviço de supervisão.

Para além deste nível institucional, encontramos também ao nível local (distritos, região autónoma do Príncipe e escolas), diferentes atores educativos que têm atribuições explícitas de supervisão pedagógica, designadamente, os orientadores pedagógicos e os delegados de disciplina.

Ao longo dos anos, através de normativos legais, além de fixar as competências deste serviço, o ME foi passando também um certo testemunho do seu processo evolutivo.

Nos anos 80, no âmbito da Reforma Integral do Ensino, surge a figura do metodólogo. Ao nível da escola, o principal metodólogo era o diretor que, para além de outras funções, e agindo através do coletivo da classe ou da disciplina, respondia pela elevação do nível de preparação metodológica de cada professor. Nos anos 90, verifica-se uma maior centralização das estruturas relacionadas com a supervisão, tornando o processo mais complexo, com núcleos de metodólogos em cada uma das direções de educação e ensino. Os metodólogos passam a ter uma maior área de intervenção e aumenta-se o leque das suas funções, confundindo-se, por vezes, o trabalho de supervisão com o trabalho de inspeção. Em 2017 (cerca de 40 anos depois), o metodólogo passa a chamar-se supervisor, mas as funções não sofrem grandes alterações. O supervisor é, regra geral, um professor com habilitação profissional para a docência e alguns anos de experiência no exercício da profissão. O supervisor central tem uma abrangência nacional, tendo que realizar a sua atividade um pouco por todo o país de modo a conhecerem o que

se passa no terreno e poderem intervir junto dos professores, delegados de disciplina, para promoção da qualidade educativa em STP.

Face às informações disponíveis, várias questões se colocam em relação à natureza e função deste serviço do ME, a saber: trata-se de um recurso do ME com a única e exclusiva função de disponibilizar apoio pedagógico aos docentes ou, a par disso, exercer também outras funções, tais como funções de gestão, controlo e policiamento do sistema educativo? A verificar-se a segunda situação, qual o pendor do apoio pedagógico propriamente dito no desempenho da supervisão pedagógica em STP? Como interpretam a natureza deste serviço, os diferentes investigadores aqui considerados? O que dizem os normativos que regulam esta atividade? O que pensam os investigadores que, no terreno, analisam o que se passa?

Procurando responder às questões colocadas, importava analisar o quadro normativo que define as atribuições dos supervisores pedagógicos são-tomenses ou a atividade supervisiva, na generalidade, no sentido de se apreender a visão de supervisão que circula no contexto são-tomense, bem como a visão dos investigadores que se têm dedicado a observar a supervisão praticada em STP.

## **Enquadramento conceptual**

O mundo, as sociedades e as comunidades estão em constante transformação. A escola e toda a comunidade educativa não estão imunes a estas transformações,

No decurso destes 25 últimos anos, foram-se vivendo transformações na realidade da escola e nas concepções de professor, de aluno, de formação. Consequentemente, testemunharam-se também modificações na conceptualização e operacionalização das funções supervisivas. Da configuração do cenário de supervisão, cujo enfoque se centrava em dimensões parcelares e em que se corria o risco de tomar a nuvem por Juno, vem-se evoluindo para cenários mais compreensivos e contextualizados, suscetíveis de capturar a complexidade dos fatores interventores em si próprios e na sua relação [...]. (Alarcão, 2020, p. 29).

No contexto atual, refletir sobre a supervisão pedagógica implica ter em consideração os vários “fatores interventores” no processo educativo,

na sua complexidade, o que implica, antes de tudo, conhecer o contexto socioprofissional em que a supervisão se desenvolve, ou seja, o contexto educativo e escolar, onde são atores principais os professores e os alunos com as suas condições e características próprias. É em função desse contexto educativo particular que a supervisão não pode esquecer que a sua grande finalidade é a promoção da qualidade educativa.

A qualidade educativa pressupõe não só o desenvolvimento e a autonomia do educador ou professor, mas também uma maior responsabilização, participação e capacidade de reflexão e intervenção fundamentada sobre as práticas educativas, uma maior capacidade de aprendizagem profissional docente e uma melhor compreensão da importância da supervisão para a qualificação dos ambientes de ensino e de aprendizagem.

No mundo globalizado de hoje e na conseqüente complexidade dos contextos educativos, ser educador ou professor é um processo inacabado e difícil, processo que exige a figura do supervisor para que as aprendizagens profissionais sejam facilitadas. Segundo Camblé (2016), situando-nos em contexto são-tomense, o educador, o professor e o supervisor têm que se envolver em situações de análise pedagógica, relacionando teoria e prática, de modo a proporcionarem compreensão do que acontece nas situações educativas, questionando as ações que nelas ocorrem em diálogos reconstrutivos consigo próprios, com os pares e/ou com superiores hierárquicos. Neste sentido, a supervisão, que pode ser de si próprio (auto supervisão), mas também supervisão do outro (hétero supervisão), torna-se determinante, importando compreender o seu papel nos contextos educativos, bem como o modo como se pode exercer.

Costa, Rodrigues e Martins (2018) escrevem sobre o processo de supervisão em STP, enfatizando as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que deve criar aos atores educativos,

Respeitante ao processo de supervisão importa: (i) considerá-lo uma ação de construção, onde todos os intervenientes participam, têm papéis e ações definidas, com um propósito principal comum – melhoria da prática profissional; (ii) promover o potencial individual para a aprendizagem, mas também a capacidade de auto-renovação da organização educativa; (iii) relevar o papel do supervisor, mentor, tutor; (iii) considerar a colaboração,

comunicação, partilha de saberes e apoio mútuo; e (iv) disciplina (Costa, Rodrigues & Martins, 2018, p. 166).

Trata-se, no fundo, de encarar a supervisão como promotora de mudanças educativas, proporcionando aprendizagens aos atores educativos, de modo que se possam preparar para enfrentar novos desafios que se colocam permanentemente ao sistema educativo (Rocha, 2016).

Independentemente dos modos de fazer supervisão em STP, que se manifestam em configurações distintas, mais diretivas ou mais reflexivas, dos supervisores são esperadas interações capazes de proporcionar aprendizagem e desenvolvimento, isto é mudança nos sujeitos e nos contextos. A supervisão torna-se a pedra angular na transformação dos atores educativos, encarada cada vez mais como uma ação “colaborativa, formativa, crítica, emancipadora e desafiadora”, proporcionando aprendizagens e melhores desempenhos profissionais em contexto (Machado et al., 2020, p. 215). Tal como escrevem Gaspar, Seabra e Neves (2012), fazer supervisão implica ter:

uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido (Stones, 1984, citado por Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p 30).

Neste sentido, a supervisão pedagógica pode ser entendida como “ação de acompanhamento e monitorização das atividades (profissionais, incluindo pré-profissionais, e institucionais) contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora, formativa [...] transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante” (Alarcão & Canha, 2013, p.83), adivinhando-se aqui uma abordagem reflexiva. Por outro lado, não podemos esquecer que também se pensa a supervisão pedagógica “numa dimensão tradicional, mais ligada ao controlo, avaliação, planeamento e organização, coordenação e/ou liderança ou à inspeção” (Silva Medina, 2016). Nesta linha, a investigadora brasileira Mary Rangel (2014; Silva Jr. & Rangel, 2016), por exemplo,

identifica três tipos de supervisão: a pedagógica, a administrativa e a inspetiva. Vejamos o que se prevê para o contexto são-tomense na voz dos legisladores e dos investigadores.

## **Objetivos e metodologia do estudo**

Procurando estudar a supervisão em contexto de STP, definimos como grandes finalidades do estudo: compreender, a partir de textos escritos (normativos e dissertações ou teses), a conceção ou as conceções de supervisão em circulação, de modo a identificarmos possíveis medidas de melhoria do sistema. Para tal, efetuámos a recolha e análise de documentos e estudos sobre supervisão pedagógica em STP, de modo a podermos identificar e clarificar as funções dos supervisores no contexto educativo em causa, o que nos permitiu caracterizar esta atividade profissional e, conseqüentemente, conhecer melhor a sua natureza.

Este trabalho enquadra-se na tipologia de pesquisa documental, utilizando análise de conteúdo de um *corpus* de textos sobre supervisão em STP. O *corpus* em causa é constituído por oito (8) dissertações de mestrado sobre o contexto educativo santomense, dissertações que foram identificadas através de uma pesquisa no RCAAP – Repositório Científico Aberto de Portugal – em 23 de novembro de 2021 com as palavras “supervisão” e “São Tomé e Príncipe”, e seis (6) normativos sobre a supervisão pedagógica no Sistema Educativo de STP publicados em forma de despachos ministeriais entre 2014 e 2015.

A constituição deste *corpus* baseou-se no pressuposto de que os documentos recolhidos nos permitiriam aceder ao pensamento de atores educativos em STP, nomeadamente às representações ou intenções de decisores de política educativa, assim como às representações de investigadores no terreno sobre práticas de supervisão em contexto educativo.

Apresentamos, por ordem alfabética do último nome do autor, na tabela abaixo (Tabela 1), a referência bibliográfica das 8 dissertações analisadas, defendidas entre 2010 e 2020 e realizadas no quadro de Mestrados em Ciências da Educação ou de Supervisão, em instituições portuguesas de Ensino Superior.

**Tabela 1 - Corpus de Dissertações.**

1	Camblé, A. (2016). <i>A supervisão e orientação pedagógica de educadores e professores em São Tomé e Príncipe: proposta de um programa de desenvolvimento profissional</i> . Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, especialização de Supervisão e Orientação Pedagógica. Escola Superior de Educação de Santarém. <a href="http://hdl.handle.net/10400.15/1576">http://hdl.handle.net/10400.15/1576</a>
2	Coelho, A. (2020). <i>Representações sobre a função de delegado de disciplina do ensino secundário de São Tomé e Príncipe</i> . Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade Aberta. <a href="http://hdl.handle.net/10400.2/9752">http://hdl.handle.net/10400.2/9752</a>
3	Oliveira, F. (2013). <i>A voz dos alunos como potencial transformador da formação e prática dos professores</i> . Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Supervisão Pedagógica. Universidade da Madeira. <a href="http://hdl.handle.net/10400.13/356">http://hdl.handle.net/10400.13/356</a>
4	Rodrigues, J. I. (2010). <i>A inspeção da educação na República Democrática de São Tomé e Príncipe: concepções, dinâmicas e estruturas organizacionais</i> . Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa. <a href="http://hdl.handle.net/10400.21/111">http://hdl.handle.net/10400.21/111</a>
5	Sousa, M. I. (2010). <i>Concepções e práticas de formação contínua de professores no 1.º ciclo do ensino básico</i> . Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa <sup>1</sup> .
6	Rodrigues, T. M. S. (2014). <i>Supervisão e orientação pedagógica como processo de formação contínua: caso de São Tomé e Príncipe</i> . Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação na Especialização de Supervisão e Orientação Pedagógica. Escola Superior de Educação de Santarém. <a href="http://hdl.handle.net/10400.15/1842">http://hdl.handle.net/10400.15/1842</a>
7	Soares, M. V. de Oliveira (2015). <i>A evolução da inspeção da educação em São Tomé e Príncipe: contributos para a melhoria de qualidade da educação nas escolas</i> . Dissertação de Mestrado em Administração, acompanhamento e regulação da educação. Universidade Lusófona. <a href="http://hdl.handle.net/10437/6701">http://hdl.handle.net/10437/6701</a>
8	Varela, M.J. (2017). <i>Impacto da supervisão pedagógica colaborativa nas práticas letivas. Um estudo numa escola em São Tomé</i> . Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Évora. <a href="http://hdl.handle.net/10174/21812">http://hdl.handle.net/10174/21812</a>

Os seis normativos, despachos do Ministério da Educação, Cultura e Formação ou Ciência publicados entre 2014 e 2015, referem-se a diferentes figuras do Sistema Educativo de STP relacionadas com a atividade de supervisão e são os seguintes:

- N1 – Despacho N.º 005/GMECF/2014, Ministério da Educação, cultura e Formação, República de São Tomé e Príncipe (Atividade de Metodólogo);
- N2 – Despacho N.º 52/GMECC/2015, Ministério da Educação, Cultura e Ciência, República de São Tomé e Príncipe (Delegações Regionais e Distritais);
- N3 – Despacho N.º 53/GMECC/2015, Ministério da Educação, Cultura e Ciência, República de São Tomé e Príncipe (Orientador Pedagógico);

<sup>1</sup> Trabalho acrescentado ao corpus por conhecimento direto da sua realização.

- N4 – Despacho N.º 85/GMECC/2015, Ministério da Educação, Cultura e Ciência, República de São Tomé e Príncipe (Coordenador Educacional e Supervisão Pedagógica);
- N5 – Despacho N.º 86/GMECC/2015, Ministério da Educação, Cultura e Ciência, República de São Tomé e Príncipe (Coordenador Nacional de Curso);
- N6 – Despacho N.º 87/GMECC/2015, Ministério da Educação, Cultura e Ciência, República de São Tomé e Príncipe (Supervisor Pedagógico da Delegação).

O processo de análise de conteúdo do *corpus* recolhido utilizou como categorias de análise as funções da supervisão identificadas por Dias (2009), a saber:

- Função *descritiva* – em que se atribui ao supervisor a obrigatoriedade de descrever fenómenos, comportamentos, qualidades dos sujeitos e da situação em que realiza a sua atividade como supervisor;
- Função *formativa* – em que se espera do supervisor que traduza a avaliação que faz e o conhecimento que constrói sobre os sujeitos e a situação que observa, na retroação ou *feedback* a fornecer àqueles que supervisiona, a partir de análise que realiza aos objetos da supervisão;
- Função *avaliativa* – em que se espera do supervisor uma avaliação dos sujeitos e situações objeto da supervisão, avaliação essa que reside no contributo que a supervisão fornece para tomadas de decisão sobre a atividade de professores e educadores, bem como para a melhoria dos contextos e sistema educativo na sua generalidade;
- Função *heurística* – que resulta do trabalho do supervisor como observador e avaliador, em que emergem obrigatoriamente hipóteses pertinentes para a compreensão das situações e sujeitos objetos da supervisão;
- Função de *verificação* – que consiste, em situação de supervisão, obrigatoriamente de interação com os contextos, em verificar uma hipótese da teoria ou uma recomendação da legislação no terreno da prática educativa e/ou formativa.

Encontradas as categorias aqui apresentadas, passámos à leitura e análise dos textos que compõem o *corpus* deste estudo para compreen-

dermos, como dissemos atrás, a noção de supervisão em circulação em STP, noção que pressupusemos estar traduzida nas funções atribuídas ao supervisor pedagógico, ao orientador pedagógico e/ou ao delegado de disciplina, quer nos normativos legais, quer no discurso da investigação sobre o terreno educativo são-tomense.

## **Análise dos dados e resultados**

De uma forma geral, podemos dizer que os normativos e os textos da investigação sobre supervisão referem todas as funções que a supervisão pode preencher nos contextos de educação e de formação, reconhecendo a esta atividade grande importância nas mudanças a operar no Sistema Educativo de STP. Tal como outros estudos evidenciam, encontramos no contexto são-tomense um conceito abrangente de supervisão que ora se aproxima, ora se afasta do conceito de inspeção, numa “relação complexa que tem vindo a ser estabelecida entre o conceito de supervisão pedagógica e outros conceitos” (Gaspar, Seabra & Neves, 2012, p. 30).

Na análise dos normativos legais emanados do ME, verificamos que são múltiplas as atividades que se identificam para aqueles que exercem funções supervisivas, e que são todas aquelas que utilizámos neste estudo como categorias.

Em relação à função descritiva, na generalidade, os normativos pedem aos atores que exercem atividade supervisiva que observem, assistam, leiam, analisem, elaborem e apresentem relatórios de aulas, relatórios de reuniões, produzam documentos que apresentem estatísticas e resultados escolares dos alunos, bem como que descrevam o funcionamento das comunidades escolares e o desempenho dos educadores e professores nos seus contextos de intervenção. Relativamente a esta função, o Despacho N.º 53/GMECC/2015, no seu artigo n.º 1, alínea b, afirma que o supervisor deve “Analisar sistematicamente os resultados do trabalho pedagógico e propor a sua promoção” e o Despacho N.º 86/GMECC/2015 no seu artigo n.º 2, alínea l, explicita que o supervisor deve “Apresentar no final do mês um relatório de actividades desenvolvidas” e, alínea o, “Organizar o dossier do curso com nomes dos professores e contactos, programas, legislação, atas de reuniões, materiais de apoio, documentos de avaliação [...]”.



Em relação à função formativa da supervisão, no discurso dos normativos, ela deve traduzir-se em *feedback*, orientações sobre aulas, sobre materiais didáticos, sobre educadores e professores, sobre projetos educativos, sobre resultados da avaliação dos alunos e sobre dificuldades várias com as quais os atores educativos se confrontam nos seus contextos educativos. O *feedback* ou as orientações a fornecer podem compreender-se a partir de verbos que encontramos nos textos dos diferentes normativos, tais como *propor, assessorar, acompanhar, apoiar, criar condições, promover a formação, estimular a pesquisa e a criatividade, demonstrar, discutir e refletir* sobre múltiplos elementos e atividades que constituem as atividades dos sujeitos que dão vida às escolas. Esta função formativa deve incidir sobre as aulas observadas e/ou analisadas, sobre os materiais didáticos utilizados em contexto de ensino e/ou de formação, sobre os projetos educativos das escolas, sobre os resultados escolares e sobre as dificuldades que enfrentam os atores educativos, em geral. Esta função formativa não pode ainda esquecer o desempenho de educadores e professores. Sobre esta função, podemos ler o Despacho N.º 87/GMECC/2015 no artigo n.º 1, nas alíneas que a seguir transcrevemos:

- a) Propor orientações para a melhor gestão dos currícula [...];
- k) Contribuir para a criação de condições conducentes à formação permanente dos professores;
- l) Acompanhar os professores no desenvolvimento de conteúdos bem como sugerir novas metodologias que aperfeiçoem os seus métodos didáticos [...]
- o) Promover encontros para a divulgação de acções pedagógicas junto dos professores [...]
- x) Promover actividades de pesquisa sobre conteúdos educacionais, estimulando o espírito de investigação e criatividade dos profissionais da educação.

A função avaliativa da atividade supervisiva surge nos normativos a partir da referência a atividades que são atribuídas àqueles que devem supervisionar a atividade de outros atores educativos, tais como definir critérios, matrizes e provas de avaliação, por exemplo, analisar os cadernos diários dos alunos, o cumprimento dos planos de aula e o desempenho de educadores e professores, podendo na sequência dessa avaliação premiar educadores e/ou professores, bem como escrutinando e controlando o trabalho dos atores educativos. Esta função pode ser encontrada, por exemplo, no Despacho N.º 85/GMECC/2015, onde lemos que o supervisor deve “Escrutinar os livros de sumário e os cadernos dos alunos

para averiguar o grau de desempenho dos professores do colectivo ou agrupamento no cumprimento das planificações” (Artigo 2.º, alínea k), ou no Despacho N.º 87/GMECC/2015, onde lemos que é função da supervisão “Proceder à indicação de professores para atribuição de prémios ou menções honrosas” (Artigo 2.º, alínea t).

A função heurística é igualmente apontada nos normativos legais sobre a supervisão em atividades atribuídas aos atores que dão corpo à atividade supervisiva, tais como *planificar ou planejar, analisar e discutir, elaborar, coordenar, acompanhar, oferecer subsídios, organizar actividades letivas*. Trata-se, neste conjunto de tarefas, de compreender e orientar o trabalho educativo no que diz respeito aos conteúdos escolares, ao funcionamento do currículo, ao rendimento escolar dos alunos, ao funcionamento de relatórios e dossiês de grupos disciplinares, isto é, trata-se de fazer compreender as possibilidades de intervenção de diferentes atores rumo a uma maior qualidade educativa das escolas.

Neste âmbito, o Despacho N.º 52/GMECC/2015 no seu artigo 10.º aponta para a importância da atividade supervisiva “Promover actividades de pesquisa sobre conteúdos educacionais, estimulando o espírito de investigação e criatividade dos profissionais da educação” (Artigo 10.º, alínea x).

A função supervisiva de verificação encontra-se igualmente presente nos textos dos normativos legais incidindo sobre o cumprimento de normas traduzidas na qualidade de materiais pedagógicos e avaliações realizadas nas escolas, sobre o cumprimento do calendário escolar, do currículo, de programas, assim como incide sobre a necessidade de verificação de faltas de professores e do funcionamento da direção da escola. Para tal, o supervisor deve *analisar, zelar, velar, organizar, coordenar, dirigir, registar, cumprir e fazer cumprir*. Estes verbos estão presentes em muitos dos artigos dos diferentes despachos, como podemos ler no Despacho N.º 86/GMECC/2015, no seu artigo 2.º, “c) Zelar pelo cumprimento dos programas curriculares e atividades dos mesmos [...] g) Escrutinar os livros de sumário e os cadernos dos alunos para averiguar o cumprimento das planificações [...] j) Registrar presenças e faltas nas reuniões; k) Supervisionar os materiais de apoio pedagógico relacionados com o curso”.

A análise das dissertações permitiu-nos identificar, no discurso dos seus autores, uma conceção igualmente abrangente de supervisão, incidindo sobre a mesma multiplicidade de objetos sobre os quais importa exercer

supervisão (resultados escolares, desempenhos profissionais docentes, funcionamento organizacional das escolas, cumprimento de planificações e curricula). Vejamos, a título de exemplo, o resumo de uma das dissertações:

Este trabalho de investigação tem como finalidade desenhar e implementar um modelo de formação e de desenvolvimento profissional inspirado no modelo clínico da supervisão pedagógica, numa escola de São Tomé. Pretende-se, com a implementação deste modelo, contribuir para a melhoria das práticas letivas em São Tomé e Príncipe. Trata-se de uma investigação-ação em que se utilizam diversos procedimentos e instrumentos para recolha de dados onde se realizou primeiramente o levantamento da necessidade de formação dos professores, seguido de dois ciclos de supervisão pedagógica colaborativa com uma tríade de professores de disciplinas diferentes e entrevista semiestruturada a três grupos focais de alunos. Os resultados obtidos nesta investigação demonstram que os professores participantes consideram o modelo de supervisão pedagógica colaborativa uma estratégia pedagógica pertinente para a melhoria do desempenho profissional docente e para a melhoria das práticas letivas, se for bem implementado, pois é um processo educativo-formativo que apoia, regula e reorienta as práticas pedagógicas em prol do desenvolvimento profissional docente e consequentemente da melhoria das aprendizagens dos alunos, requalificando assim o sistema de ensino (Varela, 2017).

As diferentes funções supervisivas, ainda que nem em todos os estudos ao mesmo tempo e de modo explícito, surgem também nos textos finais das dissertações como recomendações deixadas pelos investigadores para o exercício da supervisão em STP. Como exemplos, apresentamos aqui o resultado da análise das dissertações de Rodrigues, defendida em 2010, na Escola Superior de Educação de Lisboa, e de Camblé, defendida em 2016, na Escola Superior de Educação de Santarém.

No estudo de Rodrigues (2014), encontramos três das cinco funções supervisivas usadas como categorias neste trabalho, a saber: a função descritiva, recomendando-se que os supervisores produzam relatórios das visitas às escolas e aos professores; a função formativa que se enuncia em atividades de apoio aos professores na correção dos erros de conteúdo, em realizar aulas demonstrativas e em recomendar medidas de melhoria para o desempenho do professor; a função avaliativa, mais relacionada com o controlo, em que se trata de verificar o cumprimento das orientações metodológicas, o modo de organização da turma, a existência e conservação

dos materiais de apoio pedagógico, o assédio dos alunos e a pontualidade e assiduidade dos docentes, assim como observar o cumprimento de planos de aula, a aplicação dos métodos de ensino e a adequada interação aluno/aluno e professor/aluno, responsabilizando o docente pelo insucesso dos alunos.

Um pouco mais centrada numa supervisão menos controladora e, conseqüentemente, com menos visibilidade para as funções avaliativa e de verificação, temos o estudo de Camblé (2016), onde são predominantes as funções descritiva, heurística e formativa. No caso da função descritiva, assinalamos como exemplo a recomendação para que o supervisor discuta “com os educadores os casos específicos das crianças e não apenas o nível geral de desenvolvimento do grupo” (Camblé, 2016, p. 70), ajudando a promover a construção de conhecimento profissional sobre as crianças e o seu desenvolvimento. No caso da função heurística, e também sobre o que acontece nos contextos educativos, lemos que a função do supervisor é dar *feedback* de modo a que o supervisionado possa compreender melhor a complexidade dos contextos em que intervém, sendo o *feedback* considerado como um aspeto fundamental do processo de ensino/aprendizagem e de formação/supervisão. Sobre a função formativa, recomenda-se o reforço do acompanhamento sistemático que garanta uma orientação que apoie os educadores no dia-a-dia, acompanhamento que deve ser visto como formativo no sentido da promoção do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Para podermos avançar para as conclusões, importa dizer para sintetizarmos que, nos dois tipos de documentos, encontramos duas tendências no exercício da Supervisão em STP: uma mais normativa e avaliativa que sobressai dos resultados da análise dos normativos, e outra, mais descritiva e formativa, recomendada pelos resultados das investigações realizadas em contexto sobre a atividade supervisiva. Esta é, nos textos analisados, concretizada em múltiplas ações que vão desde o controlo e avaliação mais administrativa e burocrática à criação de oportunidades de aprendizagem pedagógica em modos de fazer supervisão mais democráticos e formativos.

## **Conclusões**

Em modo de conclusão, podemos dizer que a análise realizada nos permite afirmar que coexistem duas grandes funções para a atividade de

Supervisão em STP: uma mais ligada à inspeção, com características de controlo do que acontece nos contextos educativos; e outra mais formativa, mais ligada à promoção da responsabilização dos atores educativos através da criação de espaços de diálogo reconstrutivo de conhecimentos e práticas profissionais docentes. Em todos os casos, e nesta tensão entre controlo/avaliação e formação/em diálogo, espera-se que os supervisores constituam peças-chave do Sistema Educativo de STP, atribuindo-lhes grande responsabilidade com múltiplas funções, num trabalho complexo de promoção da mudança ao nível dos sujeitos, professores e educadores, mas também formadores, delegados e supervisores, suas perspectivas e práticas, bem como se espera alterações dos contextos em que atuam.

De alguma forma, assistimos em STP, tal como em outros contextos, a uma deslocação de um conceito de supervisão ligado à inspeção e controlo, para uma supervisão ligada à formação, mais dialógica e mais potenciadora da transformação porque mais atenta aos sujeitos. Como escrevem Gaspar, Seabra e Neves: “As abordagens mais recentes ao conceito de supervisão substituíram a unilateralidade tradicional, que a identificava com a inspeção, pela multilateralidade integradora de diferentes ações complementares permitindo encará-la na transversalidade funcional.” (2012, p. 30).

Neste sentido, os resultados do estudo, remetendo para uma grande responsabilidade e multiplicidade de funções atribuídas aos supervisores, leva-nos a questionar as possibilidades de intervenção dos supervisores, pela dificuldade que implica um trabalho mais próximo da atividade pedagógica, no sentido do acompanhamento dos atores educativos na observação, análise, acompanhamento e transformação das suas práticas. Assim, o estudo exploratório aqui apresentado leva-nos a concluir que importa continuar a investigar no terreno, procurando saber: *Que condições têm os supervisores para trabalhar? Que grau de satisfação e motivação apresentam em relação às suas funções? Como perspetivam as suas funções? O que privilegiam? Como se comprometem com as suas funções? Que formação têm e que perspetivas têm sobre a sua carreira?*

## **Referências bibliográficas**

- Alarcão, I. (2020). *A supervisão no campo educativo*. UA Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.

Camblé, A. (2016). *A supervisão e orientação pedagógica de educadores e professores em São Tomé e Príncipe: proposta de um programa de desenvolvimento profissional*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, especialização de Supervisão e Orientação Pedagógica. Escola Superior de Educação de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/1576>

Costa, M., Rodrigues, M. J., & Martins, C. (2018). Formação contínua de professores em STP: o papel da supervisão. In C. Araújo, C. Teixeira, C. Falcão, L.M. Santos, P.O. Fernandes & V. Gonçalves (Eds.) (2018). *I Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas: LUSOCONF2018*: Livro de Atas (pp. 158–168). Instituto Politécnico de Bragança.

Dias, C. M. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista portuguesa de pedagogia*, 175–188.

Gaspar, M. I. (Coord.) (2019). *Supervisão: Modelos e processos*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados de operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29–57.

Machado, J., Andrade, A. I., & Neves, R. (2021). Perspetivas, reflexões e contribuições para o campo da Supervisão em Portugal: a partir de diferentes autores e contextos. *Indagatio Didactica*, 13(4), 1–10.

Machado, J., Andrade, A. I., Alarcão, I., & Neves, R. (2020). A supervisão em contextos de formação: alguns estudos em Portugal. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 22 (2), 211–215.

Rangel, M. (2014). *Supervisão pedagógica: Princípios e práticas*. Papyrus Editora.

Rocha, J. (2016). *Prática de ensino supervisionada: que possibilidades de desenvolvimento profissional na formação inicial?* Universidade de Aveiro.

Silva Jr., C. A., & Rangel, M. (2016). *Nove olhares sobre a supervisão*. Papyrus Editora.

Silva Medina, A. (2016). Supervisor escolar: parceria político-pedagógica do professor. In C. A. Silva Jr. & M. Rangel (2016). *Nove olhares sobre a supervisão* (sem indicação de páginas). Papyrus Editora.

## CAPÍTULO V

### **Aprender ciência(s) a partir da leitura inclusiva: um estudo com alunos da turma piloto de cegos e amblíopes de São Tomé e Príncipe**

Ana Maria Vera Cruz, Betina da Silva Lopes,  
Diana Soares, Maria José Rodrigues & Olga Santos

#### **Consultores Científicos**

Marisa Maia Machado, Centro de Investigação em Didática e Tecnologia  
na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro, Portugal

Victor Cahala, Escola de Magistério Secundário do Lubango, Angola

#### **Resumo**

Neste capítulo partilha-se o trabalho desenvolvido no âmbito de um projeto de intervenção-investigação focado na promoção de uma educação científica inclusiva. O trabalho implicou a conceptualização, validação, implementação e avaliação de um conjunto de quatro atividades que partem da leitura de um livro infantil e que inclui texto em braille. As atividades foram realizadas durante o ano 2022 com os oito alunos que frequentavam à data a sala piloto de cegos e amblíopes de São Tomé e Príncipe. Partindo de uma avaliação reflexiva do percurso realizado, apresentam-se sugestões de intervenções futuras.

**Palavras-chave:** Educação em Ciências, Educação Inclusiva, Didática, Formação de Professores, Literatura Infantil.

#### **Abstract**

This chapter shares the work carried out as part of an intervention-research project focused on promoting inclusive science education. The

work involved conceptualizing, validating, implementing, and evaluating a set of four activities based on the reading of a children's book and including braille text. The activities were carried out during the year 2022 with the eight students who were attending the pilot classroom for the blind and partially sighted in São Tomé and Príncipe. Based on a reflective evaluation of the journey undertaken, suggestions for future interventions are presented.

**Keywords:** Science Education, Inclusive Education, Didactics, Teacher Training, Children's Literature.

## Introdução

A presente sociedade sustenta-se na informação e no conhecimento, o que exige que toda a experiência educativa seja inclusiva e equitativa. De facto, a educação é um bem público e um direito individual de todos e de cada um. Se por um lado, o acesso à educação está mais democratizado do que nunca, muito continua por fazer para esbater desigualdades. A falta de acesso a uma educação de qualidade, nomeadamente no domínio da(s) ciência(s), tem-se tornado, cada vez mais, um fator de exclusão (Godec, King & Archer, 2017; Kyle, 2020).

Atendendo à relevância de uma educação científica de qualidade para a inclusão do cidadão na sociedade, torna-se fundamental não descurar a promoção de estratégias inclusivas no âmbito da própria educação científica. É nesta frente que o presente capítulo, que descreve um estudo de intervenção-investigação, se enquadra. O capítulo para além desta introdução está estruturado em três secções:

- enquadramento teórico e contextual, que apresenta uma visão sintética do estado da arte da educação inclusiva, e em particular em STP;
- metodologia, que descreve a abordagem metodológica aplicada no âmbito do trabalho desenvolvido, assim como os métodos de recolha de dados;
- resultados, que apresenta e descreve um conjunto de quatro atividades originais, concebidas de raiz, que têm como objetivo explorar, de forma inclusiva, temas e conhecimentos científicos relevantes para o dia-a-dia;



- considerações finais, nas quais, para além de uma síntese reflexiva do percurso realizado, são apresentadas recomendações/sugestões para ações locais num futuro a médio e longo prazo.

## **Enquadramento teórico e contextual: a educação inclusiva no mundo e em São Tomé e Príncipe**

A educação inclusiva tem como objetivo garantir que todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou deficiência, possam participar integralmente no processo de aprendizagem e ter oportunidades iguais de sucesso escolar. Este princípio é reconhecido internacionalmente e é considerado um direito humano fundamental, tal como se encontra descrito em vários textos políticos e convenções, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, entre outros.

Esta abordagem está estreitamente alinhada com os objetivos e princípios delineados na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e na Agenda 2063 da União Africana, que salientam a importância da educação como um direito fundamental e uma força motriz para o desenvolvimento sustentável.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas reconhece a necessidade de uma educação de qualidade inclusiva e equitativa para todos os indivíduos (UNESCO, 2018). A agenda apela à promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e à garantia de que a educação é acessível a todos, independentemente do seu estatuto socioeconómico, género, deficiência ou localização geográfica. Além disso, o Objetivo 4 da Agenda 2030 destaca especificamente a importância da educação inclusiva para alcançar o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2016). Do mesmo modo, a Agenda 2063, desenvolvida pela União Africana, dá grande ênfase à educação como catalisador da transformação social e económica no continente africano (African Union Commission, 2015).

Desta forma, verificamos que a implementação de políticas e práticas de educação inclusiva é presentemente uma preocupação global. No

entanto, existem diferenças significativas entre países, nomeadamente na operacionalização das medidas, muito associadas aos desafios enfrentados pelos respetivos sistemas educativos.

Nos países mais desenvolvidos, a educação inclusiva tem sido uma prioridade de longa data e tende a estar integrada no sistema de ensino regular. É apoiada por legislação e regulamentos abrangentes que asseguram a acessibilidade, adaptações e serviços de apoio a alunos com necessidades especiais. Além disso, os países desenvolvidos dispõem de infraestruturas bem estabelecidas, recursos e profissionais formados para responder às diversas necessidades dos alunos. Por outro lado, nos países em desenvolvimento, a educação inclusiva é frequentemente vista como uma abordagem relativamente nova para servir as crianças com deficiência em contextos de ensino geral (Adetoro, 2014). No entanto, a educação inclusiva não se limita a desenvolver estratégias diferenciadas para as crianças com deficiência, mas inclui também as crianças que têm as habilidades para além daquilo que é requerido na sua faixa etária. Também estas requerem uma atenção especial para que não regridam relativamente às suas potencialidades.

De facto, as grandes agendas internacionais reconhecem a necessidade de sistemas educativos inclusivos que acolham diversos alunos e promovam a equidade, a coesão social e a cidadania ativa. Neste sentido, a educação inclusiva corresponde a um conceito que tem vindo a ganhar cada vez mais reconhecimento e importância nos sistemas educativos em todo o mundo.

A educação inclusiva no ensino das ciências em São Tomé e Príncipe é essencial para promover a equidade e o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos, incluindo os que têm necessidades especiais. As evidências demonstraram que a educação inclusiva tem inúmeros benefícios para os alunos com necessidades especiais na sala de aula de ciências (Anyetei et al., 2019), tais como promover o seu desenvolvimento social e emocional, melhorar o seu desempenho académico e fomentar atitudes positivas em relação à ciência. Além disso, a educação inclusiva no ensino das ciências promove um sentimento de pertença e aceitação entre os alunos com deficiência, uma vez que cria um ambiente em que estes são valorizados e incluídos (Iatraki & Soulis, 2021). No entanto, apesar da sua importância, a educação inclusiva no ensino das ciências enfrenta vários desafios em São Tomé e Príncipe.

Um dos desafios é a falta de recursos e de apoio para os professores implementarem práticas inclusivas nas salas de aula de ciências (UNESCO, 2020). Os professores em São Tomé e Príncipe carecem frequentemente da formação e dos conhecimentos necessários para responder eficazmente às diversas necessidades dos alunos com deficiência ou necessidades especiais na sala de aula de ciências (Alegre, 2018). Esta falta de formação e apoio dificulta a implementação de práticas inclusivas, afetando a qualidade da educação recebida pelos alunos com deficiência. Outro desafio na educação inclusiva no ensino das ciências em São Tomé e Príncipe é a disponibilidade limitada de materiais e tecnologias acessíveis (Alegre, 2018). Isto limita a capacidade dos alunos com deficiência de se envolverem ativamente nas aulas de ciências e de participarem plenamente em experiências ou atividades práticas.

Para enfrentar estes desafios e promover a educação inclusiva no ensino das ciências em São Tomé e Príncipe, é crucial dar prioridade à formação de professores e ao apoio às práticas inclusivas (Cruz, 2010; Sim-Sim & Cruz, 2010).

Os professores devem receber oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo que se concentrem em estratégias e técnicas inclusivas para o ensino das ciências a alunos com deficiência. Além disso, a colaboração entre professores de ciências e professores de educação especial é essencial para garantir que o currículo e os materiais didáticos sejam acessíveis e adaptados para satisfazer as diversas necessidades de aprendizagem de todos os alunos (Araújo, 2020). Os decisores políticos e as partes interessadas no sector da educação devem atribuir recursos para fornecer materiais e tecnologias acessíveis nas salas de aula de ciências.

São Tomé e Príncipe tem dado passos importantes no domínio da educação inclusiva, baseando-se no princípio de que todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade e que têm vindo a ser sublinhadas em diversos encontros internacionais<sup>1</sup>. Numa aproximação às preocupações globais têm surgido esforços nacionais, destacando-se em termos legislativos a Lei n.º 4/2018, Lei Base do Sistema Educativo, que prevê e enquadra a existência de Educação Especial, e a Lei n.º 02/2021 que define a Educação Especial de forma mais detalhada.

---

<sup>1</sup> Conferência de Jomtien, 1990; em 1994; Conferência de Salamanca, 1999, Conferência de Dakar, 2000; Conferência de Joanesburgo, 2002.

**Tabela 1 - Educação Especial em São Tomé e Príncipe: enquadramento legislativo.**

<p>Constituição da República</p>	<p>Artigo 52.º As crianças têm o direito ao respeito e à protecção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral.</p> <p>Artigo 55º A educação, como direito reconhecido a todos os cidadãos, visa a formação integral do Homem e a sua participação activa na comunidade.</p>
<p>Lei n.º 4/2018, Lei Base do Sistema Educativo</p>	<p>Artigo 33.º Na educação especial destacam-se os seguintes objetivos: desenvolver as potencialidades físicas e intelectuais e as possibilidades de comunicação; criar condições favoráveis à estabilidade emocional; reduzir os eventuais efeitos negativos resultantes das características específicas; promover a autonomia; apoiar a inserção familiar, escolar e social; e preparar para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa.</p> <p>A educação especial organiza-se, preferencialmente, segundo modelos de inclusão e/ou integração em estabelecimentos de Ensino Regular, com o apoio de educadores especializados e tendo em conta as necessidades de apoio específico.</p> <p>A educação especial constitui uma modalidade de ensino destinada aos indivíduos com necessidades educativas especiais, visando a sua integração socioeducativa e, quando possível, a preparação para uma vida ativa.</p> <p>Consideram-se necessidades educativas especiais, situações de carácter temporário ou permanente de existência de limitações físicas, cognitivas e/ou emocionais, bem como as de habilidades superiores que requeiram do Sistema Educativo uma resposta específica.</p>
<p>Lei n.º 02/2021, Lei-Quadro de Educação Especial de São Tomé e Príncipe</p>	<p>O apoio às crianças e jovens com necessidades educativas especiais, visando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidade no acesso à aprendizagem, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade até à maioridade.</p> <p>O Estado, como agente regulador, deve garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso à educação e condições de sucesso, de acordo com a sua idade, nível de ensino e as necessidades educativas especiais do aluno.</p>

Ao nível de documentos políticos, destacamos a Estratégia de Desenvolvimento para a Educação Especial (2010) e a Carta da Política Educativa de São Tomé e Príncipe (2012). Por fim, em termos investigativos, salientamos o Relatório do estudo *Programa de sinalização de crianças com deficiência ou em risco de desenvolvimento* (2015) realizado por Ana Maria Vera Cruz e Isabel Piscalho. No âmbito deste estudo, foi realizado um programa de sinalização de crianças com necessidades especiais. Esse relatório permitiu-nos saber que à data da realização do estudo havia 709 crianças sinalizadas que têm necessidades específicas,

sendo que apenas 49% delas estavam no sistema na altura e 51% das crianças estavam fora do sistema. Conseguimos perceber que diferentes problemas levavam a que as crianças fossem impedidas de frequentar as escolas, como problemas motores, cognitivos, visuais, de comunicação e linguagem e problemas de audição.

No que concerne a problemas de visão, apercebemo-nos de que 38% eram do sexo feminino e 62% do sexo masculino. Verificámos a maior percentagem de crianças com esses problemas visuais nos distritos de Mé-Zochi, Lobata e Água Grande. Foi com base nestes resultados que se construiu primeiramente uma sala na Água Grande para o atendimento dessas crianças com problemas visuais. Assim, em 2020/21 foi inaugurada uma sala especializada, a *turma piloto de cegos e amblíopes*. Esta sala localiza-se na Escola Básica Professor Atanásio Gomes e foi apetrechada com materiais especializados pela UNICEF.

A turma piloto de cegos e amblíopes é frequentada por oito alunos, com idades compreendidas entre os seis e os 21 anos, tendo quadros diferentes entre amblíopes, cegos e surdez. A turma é orientada por dois membros da ACASTEP – Associação de Cegos e Amblíopes de STP; um professor auxiliar, que é conhecedor de braille, Orientação e Mobilidade; e por um docente com formação pedagógica para o ensino básico, também com a valência do sistema de braille. Até ao momento têm sido explorados conteúdos do ensino básico ao nível do 1.º ano; têm realizado leitura em braille; têm recebido orientação e mobilidade para preparar os alunos para uma vida mais autónoma.

## **Metodologia: Intervir para investigar | Investigar para intervir**

No que diz respeito à caracterização metodológica, este projeto, de natureza qualitativa, envolveu uma intervenção educativa num contexto específico, ou seja, a turma piloto de cegos e amblíopes de São Tomé e Príncipe. Configura-se como um estudo de caso que se concentra nas dinâmicas inclusivas de ensino e aprendizagem em ciências, desencadeadas pela implementação da sequência didática *Descobrir as Ciências através dos sentidos* na turma referida durante o ano letivo de 2022/23. Segundo Amado (2017), o estudo de caso foca-se nos fenómenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc.)

com o objetivo de explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto.

Da mesma forma, segundo Yin (2001), o estudo de caso investiga um fenômeno dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos, permitindo uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas da vida real.

Neste estudo, para a recolha de dados, inicialmente, realizou-se uma entrevista ao professor titular da turma, procurando obter informações contextuais relevantes. Além disso, realizou-se uma observação participante durante o desenvolvimento das quatro atividades conduzidas pelas investigadoras. A observação participante, de acordo com Amado (2017), implica uma “imersão prolongada do observador num grupo local onde escolheu viver para observar sistematicamente os seus modos de vida e de pensamento” (p. 153). O participante é assim a pessoa que está ativa na situação, envolvendo-se, sendo um interveniente, retirando dados, papel que assumimos. Adicionalmente, foi realizada uma análise documental dos normativos educacionais em STP. As gravações de áudio das entrevistas realizadas e das atividades dinamizadas, bem como as reflexões escritas das dinamizadoras foram posteriormente transcritas. Os dados recolhidos foram submetidos à análise de conteúdo, com ênfase numa abordagem predominantemente indutiva. A análise de conteúdo permite fazer inferências a partir dos dados, e estes, uma vez organizados segundo os critérios, exigências e modalidades previstas devem constituir uma linha de partida empírica para a teorização (Amado, 2017).

Neste projeto foram planificadas, validadas e posteriormente realizadas quatro atividades distintas: (i) atividade *Frutos de Todas as Cores*, ocorreu em março de 2022; (ii) atividade *A água na natureza*, foi conduzida em maio de 2022; (iii) atividade *O Castanho Sabe a Chocolate*, e (iv) atividade *De Folha em Folha se Constrói a Árvore da Amizade* foram, ambas, realizadas em junho de 2022. Todas essas atividades procuraram incentivar a participação ativa dos alunos, enfatizando o questionamento e a reflexão sobre as tarefas propostas.

Relativamente à descrição da intervenção, apresentada posteriormente, podemos organizá-la em três fases sequenciais. A primeira fase consistiu na aquisição de materiais e recursos educacionais, envolvendo uma parceria com a ACAPO – Associação dos Cegos e Amblópes de Portugal. Nesse

estágio, foram fornecidos à turma piloto diversos recursos educacionais, incluindo o *O livro negro das cores*, uma bola sonora e materiais em braille, como números e o alfabeto. A segunda fase compreendeu a efetiva implementação da intervenção educativa, na qual as investigadoras trabalharam em estreita colaboração com os professores da turma para desenvolver as quatro atividades mencionadas anteriormente. Por fim, a terceira fase envolveu a avaliação da intervenção. Esta fase incluiu uma reflexão sobre o trabalho realizado, com o objetivo de identificar aspetos a melhorar em próximas ações e potencialidades do projeto. Essa avaliação servirá como base para determinar a continuidade do projeto ou a sua contribuição para o desenvolvimento de novos projetos educativos inclusivos.

## **Resultados: Ler para aprender ciência(s) – as quatro atividades**

Nesta secção descrevemos, de forma global, a estratégia de implementação das quatro atividades conceptualizadas cujos guiões de exploração se encontram em anexo.

Cada uma das atividades explora um tema científico específico e todas partem da leitura inicial de um livro infantil de forma a motivar para a leitura em si e para as atividades que iriam ser realizadas. Almejou-se, deste modo, explorar Atividades de Vida Diária (AVD) com alunos com deficiência visual potenciando as suas aprendizagens e a sua qualidade de vida.

O livro selecionado foi a obra *O livro negro das cores*. Sendo um livro de escrita fácil e simplificada, e com escrita em braille, permite uma exploração também por alunos com deficiência visual, o que lhe dá um carácter multiformato e grande potencial educativo possibilitando ao professor uma planificação em função do tipo de alunos.

A abordagem e exploração podem ser das mais variadas formas, desde o abstrato ao concreto. No nosso caso, como se trata de uma turma de alunos com deficiência visual, a exploração foi feita através de atividades que fomentassem o reconhecimento e as características de situações do seu dia a dia, ajudando cada aluno a realizar aprendizagens e a enriquecer o seu conhecimento no âmbito das ciências.

No primeiro contacto, solicitámos aos alunos que se sentassem no chão, formando uma roda. Referimos que iríamos ler uma obra, *O livro*

*negro das cores* (Figura 1), e permitir que explorassem a capa, o título, a contracapa e algumas ilustrações do interior.

Posteriormente, o professor fez a leitura da obra, em voz alta. Durante este processo, permitiu-se que os alunos tateassem o livro e identificassem algumas palavras.

Após a leitura questionaram-se os alunos sobre os sentimentos que o livro lhes despertou (*Houve alguma coisa que vos agradou neste livro? Houve alguma coisa que não vos agradou/surpreendeu?*), orientando-os para importância de usarmos todos os sentidos para a observação do mundo que nos rodeia.

**Figura 1** - Imagem da capa do livro *O livro negro das cores* de Menena Cottin e Rosana Faria (2010) publicado pela editora Bruá.



Na atividade I, designada *Frutos de todas as cores*, traçámos como objetivos observar, descrever e identificar frutos recorrendo aos diferentes sentidos (olfato, paladar, tacto). Para tal, como recurso, utilizámos os frutos da época, existentes em STP, tais como o sape-sape, cacau, papaia, banana, lima, laranja, jaca, cajá-manga; fruta-pão, coco, framboesa, melancia e limão.

Na exploração didática, após a análise do livro, solicitámos aos alunos que indicassem alguns dos frutos mencionados no texto (por exemplo melancia, limão, morango). Inicialmente a resposta foi nula e o texto foi lido mais uma vez, tendo o professor alterado ligeiramente o tom de voz onde os frutos do livro apareciam mencionados. De seguida, questionaram-se os alunos quanto ao conhecimento de outros frutos existentes em STP e como os distinguiam. A resposta a esta questão foi muito abrangente, e todos os alunos responderam, trazendo para dentro da sala de aula as suas vivências e hábitos de consumo.

No desenvolvimento da atividade, colocaram-se os frutos sobre a mesa (Figura 2), dando a possibilidade aos alunos de os explorarem (cheirar, tatear...), e em simultâneo iam indicando algumas das características observadas e as sensações que os diferentes frutos lhes proporcionaram.



**Figura 2** - Frutos utilizados na exploração da atividade I.



Colocaram-se pedaços (tamanhos idênticos) dos frutos em pratos de papel, para que os alunos, através do paladar, os identificassem; na sua maioria, todos o conseguiram fazer sem dificuldades. Depois de provar e identificarem o fruto, solicitámos-lhes que encontrassem na mesa o fruto correspondente, aproveitando também as vivências dos alunos em relação a alguns dos frutos apresentados e explorados.

No final, os alunos, com a ajuda dos professores, escreveram o nome dos frutos em braille, utilizando um jogo em madeira que contempla o alfabeto neste formato.

Na atividade II, designada *A água na natureza*, pretendia-se identificar os estados físicos da água (líquido, sólido, gasoso); verificar as mudanças de estado físico da água, bem como descrever o processo de formação da chuva (ciclo da água na natureza).

Na exploração didática, lembrou-se a leitura da obra *O livro de todas as cores* e a referência “a água sem sol não diz muito ao Tomás: não tem cor, nem sabor, nem cheiro” (Cottin & Faria, 2010, p. 7), recordando, assim, as propriedades da água. Questionaram-se os alunos sobre o aprofundamento de conteúdos sobre a água, alertando-os para a importância da sua existência para manter a vida no nosso planeta, levantando-se a questão-problema: De onde será que vem a água da chuva e como ela se forma?

No desenvolvimento da atividade, manteve-se a estrutura do grupo de alunos, sentados em volta da mesa, e identificaram-se os recursos que iam ser utilizados durante a atividade, permitindo que os alunos explorassem os recursos a utilizar: colocou-se a tina no centro da mesa; fez-se a montagem colocando uma travessa sobre a tina com a ajuda de

dois suportes; colocou-se uma chaleira com água a aquecer num disco elétrico, de modo que o vapor libertado incidisse no fundo da travessa e colocaram-se cubos de gelos na travessa (Figura 3).

**Figura 3** - À esquerda: montagem da atividade intitulada *A água na natureza*; à direita: envolvimento dos alunos na exploração da atividade intitulada *A água na natureza*.



Os alunos identificaram os três estados da água e de seguida colocaram-se algumas questões, tais como i) “Descreve as sensações que tiveste ao mexer na água nas diferentes situações (estados sólido, líquido e gasoso)”;

ii) “O que acontece à água da chaleira?” (introduziu-se o termo evaporação);

iii) “Para onde vai o vapor de água que saiu da chaleira?” (introduziu-se o termo condensação);

iv) “O que acontece ao vapor de água quando chega à travessa?” (introduziu-se o termo precipitação);

v) relacionou-se as observações realizadas com o que acontece na natureza; e

vi) fez-se uma sistematização dos termos (assuntos) mais relevantes da atividade.

Tal como na atividade anterior, foi necessário repetir em alguns momentos as questões para conseguir promover alguma interação verbal que foi, sobretudo, no sentido professor-formador-aluno. Durante estes momentos, promovidos pelas três professoras em sala (e co-autoras deste texto), o contacto físico através das mãos para guiar a exploração do material foi importante para permitir aos alunos a compreensão das tarefas.

A atividade III, *O castanho sabe a chocolate*, tinha como objetivos identificar o cacau em diferentes fases do processo de transformação; descrever o processo de transformação do cacau ao chocolate; reconhecer o ciclo do cacau; enumerar diferentes utilizações do cacau; relacionar a produção de cacau com o desenvolvimento de STP.

Na exploração didática os alunos sentaram-se à mesa, e o professor leu o poema, escrito por Clara Castanheira, de 15 anos:

*Cacau, cacau, o que serás?  
Que sabor terás?  
Cacau, cacau, como serás?  
Anda, conta-me ou me entristecerás!*

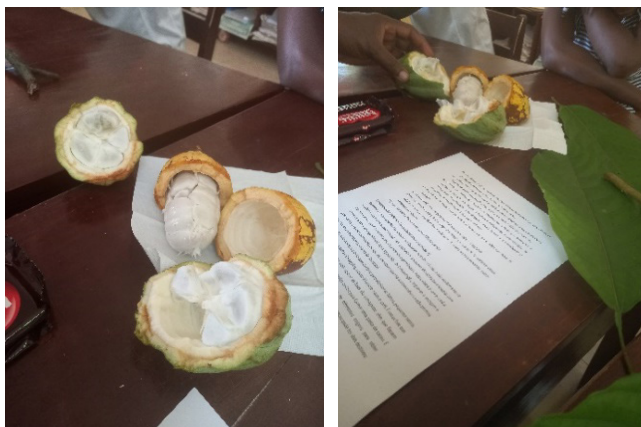
*Eu? Eu, sou um fruto de São Tomé  
Dou chocolate – “ah pois é”  
Eu? Eu, sou um tesouro  
Até a minha cor é de ouro*

De seguida colocou-se a questão: “Como se transforma o cacau em chocolate?”. Sugeriu-se, então, a realização de uma atividade sensorial sobre o cacau e o seu processo de transformação.

No desenvolvimento da atividade foram disponibilizadas folhas, ramos e flores do cacauzeiro aos alunos, que os exploraram usando os diferentes sentidos, questionando-se sobre as observações que realizaram: i) Qual a forma do cacau? ii) Qual a textura das folhas e do caule? e iii) A que cheiram as flores?

Abriu-se o cacau (Figura 4), permitindo que os alunos saboreassem o fruto, relatando o sabor: “É bom” A1; “Sabe a doce” A3. O professor referiu, de uma forma breve, o processo de descamação das sementes (amêndoas), fermentação e secagem, permitindo, de seguida, que os alunos tasteassem as sementes secas, as descrevessem e posteriormente as provassem, descrevendo as sensações que iam sentindo: “Hum, já não é doce” A3.

**Figura 4** - Cápsula do cacau aberta para que os alunos pudessem saborear as sementes.



Questionaram-se os alunos sobre o que acontece às sementes depois de secas, encaminhando a discussão no sentido da produção sustentável e o seu destino até às chocolatarias. Foram enumerados os processos que ocorrem nas chocolatarias: a limpeza, a torrefação, a moagem, a trituração, a montagem, a mistura, o refinamento, a uniformização, as diversas fases de temperatura, a modelagem, o arrefecimento e a embalagem. Foi proporcionado aos alunos que experimentassem o chocolate em pó e diferentes tipos de chocolates. A atividade terminou com a questão aos alunos: “A que sabe o chocolate?”, lembrando de seguida a obra *O livro negro das cores* onde se leu “O castanho estala debaixo dos seus pés quando as folhas estão secas. Às vezes cheira a chocolate, outras vezes cheira muito mal” (Cottin & Faria, 2010, p. 10), (re)enquadrando a atividade que foi explorada. Deixámos a sugestão de uma visita à fábrica de chocolate Cláudio Corallo, localizada perto da Escola Básica Professor Atanásio Gomes, local onde funciona a sala piloto de cegos e amblíopes (cerca de 300 metros).

Na atividade IV, *De folha em folha se constrói a árvore da amizade...*, pretendia-se manipular, descrever, identificar e agrupar folhas recorrendo aos diferentes sentidos (olfato e tacto).

Na exploração didática, e na sequência da exploração do livro, recapitulou-se a história para recordar os alunos da parte onde são abordadas as folhas. Solicitou-se que indicassem o nome de árvores, podendo aproveitar a atividade dos frutos realizada anteriormente, de forma a ajudar os alunos, fazendo a conexão com as atividades anteriores. Indicou-se aos alunos que íamos realizar uma atividade sensorial de forma a manusearem as várias folhas, secas e verdes, características de árvores de STP.

No desenvolvimento da atividade, mantiveram-se os alunos em grande grupo à volta da mesa, onde se colocaram as folhas secas e verdes, dando a possibilidade aos alunos de as explorarem (cheirar, tatear...), e em simultâneo iam indicando algumas das características observadas (recorte, tamanho, nervuras, rugosidade, sons produzidos a partir do manuseamento das folhas, ...) e as sensações que as diferentes folhas lhes proporcionavam. Após esta exploração, pediu-se aos alunos que tentassem formar pares de folhas iguais, podendo ser secas ou verdes ou uma seca e uma verde, pedindo-lhes, de seguida, que descrevessem as características das folhas que foram agrupadas. De seguida pediu-se aos alunos que

fizessem grupos com as folhas que tinham em cima da mesa (Figura 5). O objetivo era que os alunos agrupassem as folhas com características semelhantes. Os grupos das folhas poderiam ser feitos considerando o tamanho, o recorte, a nervação, ...

**Figura 5** - *Exploração da atividade relacionada com as folhas.*



No final, cada aluno escolheu uma folha que foi cortada ao meio, com a ajuda do professor, e colada numa folha de cartolina A4, na qual cada aluno desenhou e pintou a parte simétrica da folha que estava em falta (Figura 6). Com a ajuda do professor, escreveram o nome da árvore correspondente a cada uma das folhas, que foram desenhadas em braille, utilizando um jogo em madeira que contempla o alfabeto neste formato.

**Figura 6** - *Desenho da simetria da folha.*



Com as folhas que restaram, os alunos construíram uma árvore coletiva, a árvore da amizade, numa cartolina grande, com o auxílio do professor. Com os galhos construíram o caule e à volta cada um colou uma folha, à sua escolha, das que sobraram. No final, o professor expôs o trabalho final dos alunos na sala de aula (Figura 7).

**Figura 7** - *Trabalho final efetuado pelos alunos que simboliza a árvore da amizade.*



## **Considerações finais: da avaliação reflexiva às sugestões futuras**

A implementação das atividades permitiu-nos perceber e interiorizar a valorização do percurso da educação inclusiva em STP; permitiu-nos compreender, também, que a educação em ciência pode ser vista como uma estratégia possível para a educação inclusiva em STP, trabalhando-se de forma interdisciplinar e holística. Foi possível “mergulhar” na rotina diária da turma piloto e, portanto, participar de forma ativa nas dinâmicas de inclusão, trabalhando em conjunto e em articulação com os professores. Desta forma, permitiu-nos conhecer o nível em que os alunos se encontram, qual o seu grau de interação e de conhecimento, bem como as posturas, a forma como se comunicam e, também, como interagem entre si.

Os alunos que participaram nas atividades valorizaram as mesmas e pediram para que se repetissem iniciativas deste género, ainda assim as suas intervenções foram reduzidas, sobretudo nas duas primeiras sessões. Os professores justificaram esta postura pela ausência deste tipo de atividades, não estando os alunos familiarizados com o tipo de aulas práticas no ensino das ciências. Também eles valorizaram a experiência e enfatizaram que foi muito enriquecedor acompanhar atividades que vão para além da leitura e escrita em braille. Assim, a implementação destas atividades didáticas foi uma mais valia para os alunos, para os professores e também para nós, investigadores, pois tivemos uma participação ativa no terreno.

Todo o percurso realizado mostrou-nos que devemos continuar a investir na conceção de atividades de educação científica, no âmbito da

educação inclusiva em STP, de forma a valorizar o percurso da mesma. Seguem-se sugestões de linhas futuras de trabalho:

- identificar outros livros infantis e juvenis com escrita em braille que possam ser utilizados para a conceptualização e implementação de atividades de educação científica, devendo essas mesmas planificações ser sujeitas a processos de validação;
- convidar outras instituições públicas a envolverem-se na dinamização deste tipo de atividades e envolver a comunidade mais abrangente (educadores), como por exemplo a Biblioteca Nacional de São Tomé e Príncipe;
- investir na formação inicial e em serviço dos professores para sensibilizar cada vez mais para a relevância da educação inclusiva.

## **Agradecimentos**

As autoras agradecem à ACAPO de Portugal, à autora do poema sobre o cacau, Clara Castanheira, assim como aos amigos críticos Victor Cahala e Marisa Machado.

## **Referências Bibliográficas**

Adetoro, R. (2014). *Inclusive Education in Nigeria—A Myth or Reality?* <https://scite.ai/reports/10.4236/ce.2014.520198>

Alegre, I. (2018). *A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em São Tomé e Príncipe – concepções e práticas de educadores e professores* [Dissertação de mestrado não publicada].

Amado, J. (2017). Fundamentos da investigação qualitativa em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp.19–24). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Anyetei, B. D., Kwarteng, T A., & Hanson, R. (2019). *Interpretation of inclusive education practices in science at a basic school*. <https://scite.ai/reports/10.4314/ajesms.v15i1.2>

Araújo, G. A. D. (2020). *Portuguese language expansion in São Tomé and Príncipe: an overview*. <https://scite.ai/reports/10.35520/diadorim.2020.v22n1a32012>

AUC (African Union Commission). (2015). *Agenda 2063 — The Africa We Want*. AUC.

Cruz, A. M. (2010). *Que formação de professores para a inclusão em São Tomé e Príncipe?* [Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa, Ciências da Educação, especialidade educação especial]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/112>

Cruz, A.M., & Piscalho, I. (2015). *Relatório do estudo “Programa de sinalização de crianças com deficiência ou em risco de desenvolvimento”*. Ministério da Educação, Cultura e Ciência da República Democrática de São Tomé e Príncipe & UNICEF. <http://hdl.handle.net/10400.15/4299>.

Godec, S., King, H., & Archer, L. (2017). *The science capital teaching approach: engaging students with science, promoting social justice*. UCL Institute of Education. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10080166/1/the-science-capital-teaching-approach-pack-for-teachers.pt>

Iatraki, G., & Soulis, S. (2021). *A Systematic Review of Single-Case Research on Science-Teaching Interventions to Students with Intellectual Disability or Autism Spectrum Disorder*. <https://scite.ai/reports/10.3390/disabilities1030021>

Kyle, W. C. (2020). Expanding our views of science education to address sustainable development, empowerment, and social transformation. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 2, 2. <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0018-5>

Ministério da Educação, Cultura e Formação, MECF. (2012). *Carta de Política Educativa de São Tomé e Príncipe (Visão 2022)*. [http:// planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/sao-tome-e-principe\\_education-sector-plan\\_2012.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/sao-tome-e-principe_education-sector-plan_2012.pdf).

Sim-Sim, I., & Cruz, A. (2010). *Estratégia de desenvolvimento para a Educação Especial*. Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe.

UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

UNESCO (2018). *International task force on teacher's education 2030: Strategic plan 2018-2021*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261708>

UNESCO (2020). *Policy paper 43 - Preparing all teachers to teach all students*. UNESCO. <https://en.unesco.org/gem-report/2020teachers>

Yin, R. (2001). *Estudo de caso – Planejamento e Métodos*. Bookman.



**Anexo 1**  
**Guiões das atividades: cada atividade está planeada para ter  
duração aproximada de 10 a 90 minutos.**

**Atividade I – *Frutos de todas as cores***

**Objetivos:**

- Observar, descrever e identificar frutos recorrendo aos diferentes sentidos (olfato, paladar, tacto).

**Recursos:**

Frutos da época (exemplos: sape-sape, cacau, papaia, banana, lima, laranja, jaca, cajá-manga; fruta-pão, coco, framboesa, melancia, limão ou outros frutos típicos de STP), pratos de papel, palitos, guardanapos, alfabeto em braille.

**Exploração didática**

*Contextualização:*

Após a exploração do livro, solicita-se aos alunos que indiquem alguns dos frutos mencionados no texto (por exemplo melancia, limão, morango). De seguida questionam-se: Que outros frutos conhecem? Como distingues os frutos?

Indica-se aos alunos que vamos realizar uma atividade sensorial para identificação de alguns frutos característicos de STP.

*Desenvolvimento da atividade:*

1. Organiza-se o grupo de alunos à volta da mesa.

2. Colocam-se os frutos sobre a mesa, dando a possibilidade aos alunos de os explorarem (cheirar, tatear...); em simultâneo vão indicando algumas das características observadas e as sensações que os diferentes frutos lhes proporcionam.
3. Colocam-se pedaços (tamanhos idênticos) dos frutos em pratos de papel, para que os alunos, através do paladar, os identifiquem.
4. Depois de provarem e identificarem o fruto, solicita-se que encontrem na mesa o fruto correspondente, aproveitando também as vivências dos alunos em relação a alguns dos frutos apresentados e trabalhados.
5. No final, os alunos, com a ajuda dos professores, escrevem o nome dos frutos em braille, utilizando um jogo em madeira que contempla o alfabeto neste formato.

## **Atividade II – *A água na natureza***

### **Objetivos:**

- Identificar os estados físicos da água (líquido, sólido, gasoso).
- Verificar as mudanças de estado físico da água.
- Descrever o processo de formação da chuva (ciclo da água na natureza).

### **Recursos:**

Água; cubos de gelo; chaleira; tabuleiro; disco elétrico; uma tina; uma travessa.

## **Exploração didática**

### *Contextualização:*

Relembrar aos alunos a leitura da obra *O livro de todas as cores* e a referência “a água sem sol não diz muito ao Tomás: não tem cor, nem sabor,

nem cheiro”, relembrando, assim, as propriedades da água. Questionar os alunos se gostariam de saber mais sobre a água, alertando para a sua importância para que haja vida no nosso planeta. De seguida, levanta-se a seguinte questão-problema: De onde será que vem a água da chuva e como ela se forma?

*Desenvolvimento da atividade:*

1. Formar um grupo de alunos à volta de uma mesa e identificar os recursos que vamos usar durante a atividade.
2. Permitir que os alunos explorem os recursos utilizados.
3. Colocar a tina no centro mesa.
4. Fazer a montagem colocando uma travessa sobre a tina com a ajuda de dois suportes.
5. Colocar uma chaleira com água a aquecer num disco elétrico, de modo que o vapor libertado incida no fundo da travessa.
6. Colocar cubos de gelos na travessa.
7. Permitir que os alunos identifiquem os três estados da água.
8. Aguardar alguns minutos.
9. Colocar algumas questões aos alunos:
  - descreve as sensações que tiveste ao mexer na água nas diferentes situações (estados sólido, líquido e gasoso);
  - o que acontece à água da chaleira (introduzir o termo evaporação)?
  - para onde vai o vapor de água que saiu da chaleira (introduzir o termo condensação)?
  - o que acontece ao vapor de água quando chega à travessa (introduzir o termo precipitação)?
10. Relacionar as observações realizadas com o que acontece na natureza.
11. Fazer uma sistematização dos termos (assuntos) mais relevantes da atividade.

## **Sistematização (informação adicional para o professor)**

A chuva resulta de um conjunto de processos de transformação da água que se denomina de ciclo da água. Este começa com a evaporação da água existente na superfície da terra (rios, lagos, mares) mas também a humidade dos solos através do aquecimento pelo sol. Também os processos vitais dos seres vivos, em particular os animais e as plantas, libertam vapor de água para a atmosfera. Esse vapor de água sobe até alcançar as zonas mais frias da atmosfera, o que faz com que ocorra uma nova mudança de estado: a água volta ao estado líquido por um processo denominado de condensação, e formam-se as nuvens. Em alguns locais do globo e em determinadas condições podem formar-se nuvens que contêm cristais de gelo ou gotículas de água congeladas (solidificação), que formam pequenos “grãos” (água no estado sólido).

Na atmosfera, quando as gotículas de água começam a unir-se, ficam mais pesadas, as nuvens não conseguem ser suportadas pelo ar quente, e, nesse momento cai água em forma de chuva, processo denominado de precipitação. Quando as nuvens são constituídas por água no estado sólido, a precipitação pode ocorrer no estado sólido, sob a forma de neve ou granizo, como acontece nas zonas de maior altitude do globo ou como acontece quando há uma trovoadas.

Quando a água chega ao solo, ela pode ser utilizada por animais e plantas, infiltrar-se no solo e constituir os lençóis subterrâneos, além de poder ainda voltar para rios, lagos e mares.

E recomeça tudo de novo.

## **Atividade III – *O castanho sabe a chocolate***

### **Objetivos:**

- Identificar o cacau em diferentes fases do processo de transformação.
- Descrever o processo de transformação do cacau ao chocolate.
- Reconhecer o ciclo do cacau.
- Enumerar diferentes utilizações do cacau.
- Relacionar a produção de cacau com o desenvolvimento de STP.

## **Recursos:**

Folhas, troncos e flores do cacauzeiro, cacau (fruto), cacau em pó, chocolates.

## **Exploração didática**

### *Contextualização:*

Os alunos sentam-se no chão, em roda, e o professor lê o seguinte poema:

Cacau, cacau, o que serás?  
Que sabor terás?  
Cacau, cacau, como serás?  
Anda, conta-me ou me entristecerás!  
Eu? Eu, sou um fruto de São Tomé  
Dou chocolate – “ah pois é”  
Eu? Eu, sou um tesouro  
Até a minha cor é de ouro  
(Fonte: Clara Castanheira)

De seguida questiona-se: “como se transforma o cacau em chocolate?”. Sugere-se, então, a realização de uma atividade sensorial sobre o cacau e o seu processo de transformação.

### *Desenvolvimento da atividade:*

1. Disponibilizar folhas, ramos (tronco) e flores do cacauzeiro aos alunos, que os devem explorar, usando os diferentes sentidos.
2. Questionar os alunos sobre as observações que realizaram:
  - a. Qual a forma do cacau?
  - b. Qual a textura das folhas, e do caule?
  - c. A que cheiram as flores?
  - d. ...

3. Abrir o cacau e permitir que os alunos saboreiem o fruto, descrevendo a que sabe (incentivar os alunos a usar a imaginação).
4. Descrever, de uma forma breve, o processo de descamação das sementes (amêndoas), fermentação e secagem.
5. Permitir que os alunos tateiem as sementes secas, as descrevam e posteriormente as provem, descrevendo as sensações que lhes fazem lembrar.
6. Questionar os alunos sobre o que acontece às sementes depois de secas; encaminhar a discussão no sentido da produção sustentável e o seu destino até às chocolatarias.
7. Enumerar os processos que ocorrem nas chocolatarias: a limpeza, a torrefação, a moagem, a trituração, a montagem, a mistura, o refinamento, a uniformização, as diversas fases de temperatura, a modelagem, o arrefecimento, e a embalagem (o professor pode simplificar e não indicar todas as fases).
8. Permitir que os alunos experimentem o chocolate em pó e diferentes tipos de chocolates.
9. Terminar a atividade, perguntando aos alunos: a que sabe o chocolate?
10. Por fim, relembrar a obra *O livro negro das cores* em que se lê “o castanho estala debaixo dos seus pés quando as folhas estão secas. Às vezes cheira a chocolate, outras vezes cheira muito mal”.
11. Sugestão: visita à fábrica de chocolate Cláudio Corallo.

### **Sistematização (informação adicional para o professor)**

Os cacauzeiros são plantados nas sombras das florestas, quando os frutos estão maduros faz-se a colheita, que é um processo manual. Após a colheita as sementes são retiradas e levadas para a próxima etapa que é a fermentação, para impedir a germinação. Nessa etapa, a cor e o odor mudam, e o sabor amargo diminui. Após alguns dias de fermentação, segue-se a secagem e, posteriormente, o armazenamento, ou seja, as sementes secas são armazenadas e estão prontas para enviar para a chocolataria (fábrica de chocolate).

A primeira etapa na chocolataria é de limpeza das favas para eliminar as folhas, pequenos ramos e ainda algumas pequenas pedras. Em

seguida, o cacau é torrado, como o café. É nessa fase que o aroma do chocolate emerge. Sem mais esperar, as favas são esmagadas afim que fiquem separadas da casca que as envolve. São de seguida moídas para formar uma pasta de cacau. É nesse momento que se podem misturar conjuntos de diferentes origens para obter características mais estáveis. A partir desse momento, a pasta de cacau pode ter dois destinos: ou é extraída a manteiga de cacau, ou é transformada em chocolate.

### ***Atividade IV – De folha em folha se constrói a árvore da amizade...***

#### **Objetivos:**

Manipular, descrever, identificar e agrupar folhas, recorrendo aos diferentes sentidos (olfato e tacto).

#### **Recursos:**

Folhas secas e verdes de várias árvores típicas de STP (sape-sape, cacau, papaia, banana, lima, laranja, jaca, cajá-manga; fruta-pão, coco, framboesa, melancia, limão ou outros frutos típicos de STP); folhas de papel A4 de preferência de cartolina de cor clara; 1 folha de cartolina de tamanho A1; lápis de carvão e de cor; cola; pequenos galhos secos; e alfabeto em braille.

#### **Exploração didática**

##### *Contextualização:*

Na sequência da exploração do livro, recapitula-se a história para recordar os alunos da parte onde são abordadas as folhas. Solicita-se que indiquem o nome de árvores que possam dar folhas, podendo aproveitar a atividade dos frutos realizada anteriormente, de forma a ajudar os alunos.

Indica-se aos alunos que vamos realizar uma atividade sensorial de forma a manusearem as várias folhas, secas e verdes características de árvores de STP.  
*Desenvolvimento da atividade*

1. Organiza-se o grupo de alunos à volta da mesa.
2. Colocam-se as folhas secas e verdes em cima da mesa, dando a possibilidade aos alunos de as explorarem (cheirar, tatear...); em simultâneo vão indicando algumas das características observadas (recorte, tamanho, nervuras, rugosidade, sons...) e as sensações que as diferentes folhas lhes proporcionam.
3. Após esta exploração, pede-se aos alunos que tentem formar pares de folhas iguais, podendo ser secas ou verdes ou uma seca e uma verde, pedindo-lhes, de seguida, que descrevam as características das folhas que foram agrupadas.
4. De seguida pede-se aos alunos que façam grupos com as folhas que têm em cima da mesa. O objetivo é que os alunos agrupem as folhas com características semelhantes. Os grupos das folhas podem ser feitos por tamanho, por recorte, por nervação, ....
5. No final, os alunos escolhem uma folha que irá ser cortada ao meio, com a ajuda do professor, e colada numa folha de cartolina A4. De seguida, os alunos irão desenhar e pintar a parte simétrica da folha que está em falta.
6. Com a ajuda do professor, escrevem o nome da árvore correspondente a cada uma das folhas que foram desenhadas em braille utilizando um jogo em madeira que contempla o alfabeto neste formato.
7. Com as folhas que restarem, os alunos constroem a árvore da amizade numa cartolina grande, com o auxílio do professor. Com os galhos constroem/colam o caule (tronco) e à volta cada um cola uma folha, à sua escolha, das que sobraram.
8. O professor expõe os trabalhos finais dos alunos.



## POSFÁCIO

Luís Sebastião

Um posfácio lê-se quando já se leu o livro. Ao contrário do prefácio, não pretende preparar ou orientar a leitura, apresentar o livro ou proporcionar informações preliminares, que promovam a compreensão do que se vai ler. Um posfácio é como uma conversa partilhada entre os que tiveram o privilégio de usufruir da leitura do livro e na qual queremos fazer comentários ao que achámos mais interessante, certificar-nos de que partilhamos as mesmas interpretações e de que não deixámos passar em claro coisas que nos pareceram importantes.

Às vezes podemos ter a tentação de pensar que um posfácio é a última palavra sobre o assunto, ou pelo menos a última palavra sobre o livro, aquela que antecede o momento em que fechamos a contracapa e o devolvemos para sempre à estante. Neste caso, isso seria de todo impossível. Este é um primeiro produto da Rede de Investigação em Educação -São Tomé e Príncipe (RIE-STP). Por isso, estas pretendem ser umas palavras de estímulo e de envio. De estímulo, para que a rede se alargue, se aprofunde e continue denodadamente o trabalho que agora se começa. E de envio, para que cada membro da rede multiplique os nós que a compõem e multiplique a sua dinâmica.

Os cinco estudos que compõe esta primeira obra são, como o seu próprio título enuncia, na diversidade dos temas que tratam, das metodologias que utilizam, dos recursos que empregam e da rica diversidade das escritas plurais em que se exprimem, primeiros estudos de uma rede de investigação. Consequentemente, tanto ou mais do que pela importância dos contributos que trazem para o conhecimento e a compreensão da realidade da Educação em São Tomé, valem pelo seu carácter pioneiro.

Mais do que tarefas cumpridas, são promessas. Promessas de continuar a aprofundar o conhecimento sobre a educação nos seus múltiplos planos: descritivo, prescritivo, ético, político e administrativo, social e cultural. E a fazê-lo de acordo com as normas estritas do trabalho científico, clarividente definição dos problemas, na criteriosa aplicação dos métodos e no rigor crítico das conclusões.

Esta pluralidade de planos em que a Educação reclama ser estudada e compreendida é a expressão da sua complexidade como objecto e, como nos lembra Daniel Inerarity, não há soluções simples para problemas complexos. A RIE-STP tem, por isso, que se apetrechar com os recursos adequados para esta tarefa, os mais importantes dos quais são as pessoas comprometidas e persistentes que hão-de levar o barco a bom porto. Os outros são a própria rede, que deve exprimir, isomorficamente, na complexidade da sua estrutura, a complexidade da realidade que quer apreender.

E que diz esta rede que quer fazer? Diz, no título, que quer “Cuidar a educação em S. Tomé e Príncipe”. Não podia ter maior ambição.

Num livro, precisamente com o título *Saber cuidar*, Leonardo Boff diz que o cuidado (com a compaixão) são aquilo que a vida humana possui de mais fundamental. Perdoar-se-me-á que cite longamente este autor, mas não conseguiria dizer melhor: “Mitos antigos e pensadores contemporâneos, dos mais profundos, nos ensinam que a essência humana não se encontra tanto na inteligência, na liberdade ou na criatividade, mas basicamente no cuidado (...). Quer dizer, no cuidado identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das acções um recto agir”.

Ora, a educação é o agir intencional que procura promover em cada educando a plenitude da sua humanidade. Cuidar da educação, é então cuidar do humano na sua máxima realização. Que mais bela e importante tarefa poderíamos atribuir a nós próprios, educadores e cientistas da educação?

Este livro, com os seus cinco estudos, na sua rica diversidade, na pluralidade das suas perspectivas, na beleza sensível de alguns dos seus textos ou no rigor formal dos seus conteúdos é uma primeira obra de muito valor. Mas para mim bastava o título.

## Lista de Autores

**Ana Albuquerque e Aguilar** – CLP (Universidade de Coimbra, Portugal) & PAISE-STP, [anasalbuquerque@gmail.com](mailto:anasalbuquerque@gmail.com).

**Ana Isabel Andrade** – Universidade de Aveiro (Portugal), [aiandrade@ua.pt](mailto:aiandrade@ua.pt).

**Ana Maria Vera Cruz** – Ministério da Educação, Cultura e Ciências & Universidade de São Tomé e Príncipe, [anaverac3@gmail.com](mailto:anaverac3@gmail.com).

**Beatriz Afonso** – Universidade de São Tomé e Príncipe, [beatrizdecastroafonso@gmail.com](mailto:beatrizdecastroafonso@gmail.com).

**Betina da Silva Lopes** – Universidade de Aveiro (Portugal), [blopes@ua.pt](mailto:blopes@ua.pt).

**Diana Soares** – CIDTFF – Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (Universidade de Aveiro, Portugal), [dianarsoares@ua.pt](mailto:dianarsoares@ua.pt).

**Edumila Fernandes** – PAISE-STP & Ministério da Educação, Cultura e Ciências, São Tomé e Príncipe, [mila\\_fernandes9@hotmail.com](mailto:mila_fernandes9@hotmail.com).

**Gika da Cruz** – Universidade de São Tomé e Príncipe, [gikalimadacruz@hotmail.com](mailto:gikalimadacruz@hotmail.com).

**Irene Ferreira** – PAISE-STP, [maeritapedro@gmail.com](mailto:maeritapedro@gmail.com).

**Isabel Viegas de Abreu** – Ministério da Educação, Cultura e Ciências & Universidade de São Tomé e Príncipe, [isabel18d8.abreu@gmail.com](mailto:isabel18d8.abreu@gmail.com).

**Helena Afonso** – Universidade de São Tomé e Príncipe, [helen\\_afonso@hotmail.com](mailto:helen_afonso@hotmail.com).

**José Carlos Aragão** – Coordenador Local do PAISE-STP, [jaragao@imvf.org](mailto:jaragao@imvf.org).

**Leonor Santos** – PAISE-STP & CIDTFF – Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (Universidade de Aveiro, Portugal), [leonor.santos@imvf.org](mailto:leonor.santos@imvf.org).

**Luís Sebastião** – Universidade de Évora (Portugal), [lmss@uevora.pt](mailto:lmss@uevora.pt).

**Madalena Cardoso** – PAISE-STP, [mcardoso@imvf.org](mailto:mcardoso@imvf.org).

**Manuel Penhor** – Universidade de São Tomé e Príncipe,  
manuelpenhor@hotmail.com.

**Maria Helena Araújo e Sá** – Universidade de Aveiro (Portugal),  
helenasa@ua.pt.

**Maria José Rodrigues** – Instituto Politécnico de Bragança (Portugal),  
mrodrigues@ipb.pt.

**Maria Vaz Oliveira** – Inspeção Geral da Educação / Região Autónoma do Príncipe, São Tomé e Príncipe, mariavaz35@hotmail.com.

**Nilza Costa** – CIDTFF – Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (Universidade de Aveiro, Portugal),  
nilzacosta@ua.pt.

**Olga Santos** – Instituto Politécnico de Leiria (Portugal),  
olga.santos@ipleiria.pt.

**Pedro Meireles** – Camões, I.P. (Portugal), pedro.meireles@camoes.mne.pt.

**Teresa Neto** – Universidade de Aveiro (Portugal), tneto@ua.pt.

**Wanda da Costa** – Universidade de São Tomé e Príncipe,  
da\_costa\_wanda@hotmail.com.



