



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA
LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

YOURSSANY RAPOSO LOPES CORREIA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NA REGIÃO AUTÔNOMA DE PRÍNCIPE**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2022

YOURSSANY RAPOSO LOPES CORREIA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NA REGIÃO AUTÔNOMA DE PRÍNCIPE**

Trabalho de Conclusão de Curso – apresentado ao Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Emanuel Alberto Cardoso Monteiro.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2022

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

C849f

Correia, Yourssany Raposo Lopes.

A formação continuada e seus reflexos na prática pedagógica dos docentes da Educação Básica na Região Autônoma de Príncipe / Yourssany Raposo Lopes Correia. - 2022.
53 f. : il.

Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Emanuel Alberto Cardoso Monteiro.

1. Educação básica - Ilha do Príncipe (São Tomé e Príncipe). 2. Educação permanente - Ilha do Príncipe (São Tomé e Príncipe). 3. Professores - Formação - Ilha do Príncipe (São Tomé e Príncipe). I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 370.71096715

YOURSSANY RAPOSO LOPES CORREIA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NA REGIÃO AUTÔNOMA DO PRÍNCIPE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito para obtenção do título de Graduação.

Aprovado em 14/02/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Emanuel Alberto Cardoso Monteiro – Orientador

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof.^a Dr.^a Carla Veronica Albuquerque

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof.^a Dr.^a Ana Rita de Cassia Santos Barbosa

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Dedico este trabalho para a minha família
em especial:

Maria da Conceição dos Anjos Paraíso

Elsa Maria dos Anjos Raposo.

Andreza Paraíso.

Laurinha Sacramento

AGRADECIMENTOS

No decorrer do curso e no período de elaboração deste trabalho, passei por um processo de aquisição de inúmeras experiências e durante este percurso pude conhecer pessoas que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Assim sendo, venho por este meio agradecer primeiramente a Deus por guiar-me os meus caminhos durante este processo, aos meus familiares pelo apoio em especial minhas avós Maria Paraíso e Laurinha Sacramento, a minha mãe Elsa Maria dos Anjos Raposo e a minha tia Andreza Paraíso mulheres que em meio de inúmeras dificuldades nunca desistiram da minha formação, e pelo apoio e incentivo que têm dado constantemente durante esse percurso.

Agradeço ao meu orientador Emanuel Monteiro por ter disponibilizado seu tempo comigo nessa monografia, pela orientação e o aprendizado.

Aos meus irmãos Elton Raposo, Maria da Conceição e Erica Andreia Kelora Raposo e Chella Raposo por todo apoio e companheirismo dado até o presente momento.

Por fim, e não menos importante, gostaria de agradecer aos entrevistados que disponibilizaram os seus relatos para a construção da pesquisa. E, ainda, todos e todas que fizeram parte da minha caminhada no Brasil na pessoa de DJosef Diogo, Jesér, Jamile, aos meus amigos e irmãos santomenses da UNILAB campus dos Malês bem como os amigos de outros países como Bartolomeu, Rafaela, Giselle, Jacica pelo apoio incondicional a todos que de forma ou direta ou indireta contribuíram na minha trajetória durante este período.

Finalizando, agradeço todos os professores do curso de Pedagogia pelo ensinamento e pelas experiências adquiridas nesse percurso acadêmico, em especial às Profas. Dras Cristina Teodoro, Carla Veronica Albuquerque Almeida, Ana Rita de Cassia Santos Barbosa, Eliane Costa, bem como os Profs. Drs. Ricardo Matheus Benedito e Carlindo Fausto Antônio.

Aproveito para agradecer a UNILAB por me proporcionar a oportunidade de entrar e permanecer na universidade que contribuiu significativamente para o crescimento pessoal, acadêmico e profissional e como a imensa satisfação que encerro esse ciclo, sou muito grata por isso.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma análise sobre a formação continuada para os professores do ensino básico ofertada na Região Autónoma do Príncipe. Tendo como objetivo principal compreender os efeitos das propostas de formação continuada desenvolvida pela Escola Superior de Formação Paula Frassinetti na melhoria da qualidade das práticas pedagógicas de professores do ensino básico da Região Autónoma do Príncipe. Essa pesquisa guiada pelo seguinte questionamento: até que ponto as propostas de formação continuada desenvolvida pela Escola Superior de Educação Paula Frassinetti tem auxiliado na melhoria da qualidade da prática pedagógica dos professores do Ensino Básico? Pela natureza do objeto de pesquisa e alcançar esses fins da investigação, utilizou-se a abordagem qualitativa. Para captar as informações necessárias para elucidar do problema em questão foi feito um levantamento de dados bibliográficos e a análise documental com base no objetivo exposto, baseada em autores como Honoré (1980), Nóvoa (1999), Silva (2019), Canário (2005); Imbernón (2009); Cunha e Prado (2010), entre outros. Além disso, utilizou técnica de recolha de informações a entrevista semiestruturada que foi aplicada aos professores participantes na formação continuada. A pesquisa possibilitou conhecer a trajetória da profissão profissional dos docentes e destaca a partir dos relatos dos (as) professores (as) a importância da formação continuada em suas práticas pedagógicas. Conclui-se que, para que formação continuada dos professores resultem na qualidade as práticas pedagógicas dos professores, é necessário que haja uma compreensão sobre os objetivos a serem alcançados, a partir desse entendimento, elaborar uma proposta de formação que além de atender as demandas colocadas no sistema de ensino, possa também servir de um ambiente de troca entre os sujeitos envolvidos nesse processo.

Palavras-chaves: Educação básica - Ilha do Príncipe (São Tomé e Príncipe). Educação permanente - Ilha do Príncipe (São Tomé e Príncipe). Professores - Formação - Ilha do Príncipe (São Tomé e Príncipe).

ABSTRACT

The present work presents an analysis of the continuing education for elementary school teachers offered in the Autonomous Region of Príncipe. With the main objective to understand the effects of the continuing education proposals developed by the Escola Superior de Formação Paula Frassinetti in improving the quality of teaching practices of elementary school teachers in the Autonomous Region of Príncipe. This research is guided by the following question: to what extent have the proposals for continuing education developed by the Escola Superior de Educação Paula Frassinetti helped to improve the quality of the pedagogical practice of Basic Education teachers? Due to the nature of the research object and to achieve these purposes of the investigation, a qualitative approach was used. To capture the information necessary to elucidate the problem in question, a survey of bibliographic data and documentary analysis was carried out based on the above objective, based on authors such as Honoré (1980), Nóvoa (1999), Silva (2019), Canário (2005); Imbernón (2009); Cunha and Prado (2010), among others. In addition, it used information collection technique for the semi-structured interview that was applied to teachers participating in continuing education. The research made it possible to know the trajectory of the professional profession of teachers and highlights, from the teachers' reports, the importance of continuing education in their pedagogical practices. It is concluded that, in order for the continuing education of teachers to result in quality in the pedagogical practices of teachers, it is necessary to have an understanding of the objectives to be achieved, based on this understanding, to elaborate a training proposal that, in addition to meeting the demands placed on in the education system, can also serve as an environment of exchange between the subjects involved in this process.

Keywords: Basic education - Príncipe Island (São Tomé and Príncipe). Permanent education - Príncipe Island (São Tomé and Príncipe). Teachers - Training - Príncipe Island (São Tomé and Príncipe).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EFQD	Escola de Formação de Quadros Docentes
EFOPE	Escola de Formação dos Professores e Educadores
ESEPF	Escola Superior da Educação Paula Frassinetti
ISEC	Instituto Superior de Educação e Comunicação
FCP	Formação continuada dos professores
LBSE	Lei Base do Sistema Educativo
MECC	Ministério de Educação, Cultura e Ciência
MLSTP	Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe
USTP	Universidade de São Tomé e Príncipe
RAP	Região Autónoma do Príncipe
RDSTP	República Democrática de São Tomé e Príncipe
STP	São Tomé e Príncipe

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	RECORTE METODOLÓGICO DA PESQUISA	15
2.1	OS INTERLOCUTORES E LÓCUS DE PESQUISA1	17
2.2	CARATERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUDA	19
3	ENTRELAÇANDO AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	20
3.1	CONCEPÇÕES CONCEITUAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE	20
3.2	PARADIGMA DE FORMAÇÃO DOCENTE	25
3.3	FORMAÇÃO CONTINUADA E AS SUAS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	28
4	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE	33
4.1	ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE	33
4.2	LEI DE BASES E A FORMAÇÃO DOCENTE	36
5	ENTRETECENDO INFORMAÇÕES EMPÍRICAS DA PESQUISA	39
5.1	NARRATIVAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO CONTINUADA	39
5.2	A PRÁTICA PEDAGOGICAS NARRADAS DOS PROFESSORES	46
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
	Referências	51

1 INTRODUÇÃO

A inquietação levantada para o presente trabalho surgiu da necessidade de compreender a formação continuada dos professores do ensino básico Região Autónoma do Príncipe. A motivação em trabalhar o tema em apreço se deu após uma das conversas com alguns professores doutores da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – (UNILAB), sobre o percurso acadêmico enquanto estudante no ensino básico são-tomense formada num contexto de ensino superior brasileiro.

Deste modo, esta monografia tem como objetivo principal, compreender os efeitos das propostas de formação continuada desenvolvida pela Escola Superior de Formação Paula Frassinetti para melhorar a qualidade das práticas pedagógicas de professores do ensino básico da Região Autónoma do Príncipe, bem como objetivos específicos: Entender as concepções de formação dos professores; Caracterizar a formação continuada; Contextualizar os processos de formação de professores no contexto Santomense; Perceber as perspectivas dos professores sobre a influência da formação continuada na sua prática pedagógica; Analisar a relevância da formação de professores continuada dos professores do ensino básico.

Para fundamentar a escolha do tema, considera-se que se trata de uma escolha relacionada no primeiro momento de formação que contribuiu consideravelmente para a minha construção identitária, por meio das relações estabelecidas nos primeiros anos de formação na ilha do Príncipe pautada numa outra perspectiva de educação e outro olhar sobre os professores, e posteriormente para um novo contexto de ensino marcada pela minha inserção a universidade tanto nos cursos de Bacharelado em Humanidades como também no curso de Pedagogia na UNILAB, experiências, onde pude construir novas percepções sobre a formação docente motivos esses, que impulsionaram o interesse em estudar a temática a partir do contexto da realidade são-tomense.

Trata-se de um contexto de formação na ilha do Príncipe, cuja a realidade da formação dos professores tem enfrentado inúmeros desafios dentre eles a inexistência de cursos de graduação para os professores do ensino básico na área Formação dos Professores face a sua realidade política, econômica e geográfica, assim, no âmbito da formação continuada desenvolvida na ilha do Príncipe muitos desses cursos são elaborados por profissionais de outros contextos sociais.

Partindo disso, acredita-se que a formação continuada tem desempenhado uma função importante para a qualificação dos profissionais da educação, através de cursos de extensão, palestras e entre outros de exposição sobre assuntos relacionados às áreas de interesse tornam-

se importante para que ocorra a qualificação, assim, como forma de embasamento teóricos foram utilizadas os estudos de Honoré (1980), Nóvoa (1999), Silva (2019), Canário (2005); Imbernón (2009); Cunha e Prado (2010), entre outros.

No que concerne à dimensão geográfica, a ilha do Príncipe encontra-se situada no nordeste da ilha de São Tomé acerca de 142 km², quanto aos dados populacionais, é uma ilha que contém um número de 7.344 habitantes de acordo com instituto de Estatística Nacional de 2017, administrativamente, esta ilha constituiu desde 29 de abril de 1995 como uma Região Autónoma do Príncipe- RAP.

A ilha do Príncipe é a segunda maior ilha do arquipélago de São Tomé e Príncipe que é um estado do continente africano localizado na costa ocidental da África, constituído por duas ilhas: a ilha de São Tomé e a ilha do Príncipe com uma área total de 1.001 km².

No que tange, às variedades linguísticas presentes em São Tomé e Príncipe, são o crioulo forro, o crioulo do Angolares, o Lung'îê e o crioulo cabo-verdiano, sendo que o idioma oficial do país é a língua portuguesa. Em relação à divisão administrativa país, que encontra-se dividido em seis (6) distritos, sendo o distrito de Água Grande, Mé-Zochi, Cantagalo, Caué, Lobata e Lembá, na ilha de S. Tomé e a Região Autônoma do Príncipe.

De acordo com Nascimento (2013) as ilhas de São Tomé e Príncipe foram dominadas por Portugal por cerca de 500 anos, marcadas por duas colonizações, sendo que a primeira colonização no século XVI e a segunda no século XIX. Por se tratar de um território montanhoso e coberto por florestas e clima tropicais, fez com que em ambas as colonizações foram realizadas plantações, ou seja, foram implementadas e introduzidas as culturas de cana-de-açúcar em 1481, a cultura de café em 1800 e de cacau em 1822.

Assim, segundo Seibert (2014) o arquipélago de São Tomé e Príncipe após o período colonial, conquistou a independência em 12 de julho de 1975. Após a independência, adotou-se o regime socialista de partido único liderado pelo Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe (MLSTP). O Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe fundado em 1972, reconhecido como grupo de nacionalistas que representava os são-tomenses em prol da independência, um período em que as ilhas passaram de condição da colônia para a primeira república com orientação do modelo socialista, governada por um único partido. Situação que teve a duração até os anos 90, após a saída do antigo regime, criaram a segunda república santomense marcada pelo sistema democrático multipartidário.

Assim, no que se refere aos contextos educacionais, tanto a Região Autónoma do Príncipe como também as outras regiões do arquipélago de São Tomé e Príncipe, sempre deteve a Educação como um direito fundamental de cada cidadão.

Desse modo, em termos da organização do sistema educativo são tomense que é regido pela Lei n.º 2/2003, de 2 de junho, cujo no Capítulo II, artigo 4º aponta que o Sistema Educativo são-tomense está organizado da seguinte forma a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar.

Nesse contexto avulta a seguinte questão de partida: Até que ponto as propostas de formação continuada desenvolvida pela Escola Superior de Educação Paula Frassinetti tem auxiliado na melhoria da qualidade da prática pedagógica dos professores do ensino básico?

Assim, o objeto de estudo é a formação continuada, entendida por Libânio (1998) como prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de habilidades para melhorar o processo de ensino-aprendizagem que ocorre dentro da instituição de ensino a cada dia.

No entanto, o autor acredita que é um momento que leva os professores a uma ação reflexiva. Uma vez que após o desenvolvimento da sua prática, os professores poderão reformular as atividades para um próximo momento, repensando aspetos positivos e negativos ocorridos durante o desenrolar da aula.

Trata-se uma prática pedagógica nas escolas exige um professor bem capacitado e preparado para trabalhar com os alunos e também com as novas problemáticas que estão presentes no cotidiano da sociedade, que Behrens (1996, p. 24) afirma que “na busca da educação continuada é necessário ao profissional que acredita que a educação é um caminho para a transformação social”.

Assim sendo, considero o tema importante, por acreditar na contribuição da pesquisa na minha formação pessoal, intelectual e profissional no que toca ao aprofundamento teórico e na ampliação do olhar sobre a realidade da formação existente no contexto santomense, que tem ajudado na construção de uma visão crítica e analítica dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação com a realidade dos profissionais do ensino básico da Príncipe.

Quanto a relevância académica, compreende-se que apesar da temática Formação Continuada é uma discussão inesgotável, apesar de ser bastante debatida na academia no contexto brasileiro, entretanto ao analisar o nível da discussão no contexto santomense, trata-se de uma temática muito pouco debatida na literatura são-tomeense, partindo disso, acredita-se que a especificidade da pesquisa se dá a partir do momento que propõe-se a entender o desenvolvimento e os efeitos dos programas de formação continuada dos professores por meio uma realidade específica, diante deste fato, acredita-se que a pesquisa contribuirá para futuras leituras e releituras, reflexões como também produções de conhecimentos no campo da

educação e formação, no sentido ajudar os futuros pesquisadores que queiram aprofundar conhecimentos sobre a temática.

Por conseguinte, acredita-se que a pesquisa desempenha uma relevância política não apenas por considerar políticas voltadas tanto para o setor educacional, mas sim por envolver o desenvolvimento de programas de formação de professores do ensino básico que resultem na qualificação dos professores que possa atender as demandas impostas no sistema de ensino básico da Região Autónoma do Príncipe.

Para o alcance dos objetivos pretendidos pela proposta de estudo, recorreremos à metodologia qualitativa. A escolha desse método se deu pelo fato que nos permite alcançar melhor a realidade a partir da temática formação continuada e as suas implicações nas práticas pedagógicas dos professores. Quanto à coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores do ensino básico da Região Autónoma do Príncipe, que participaram da formação continuada sobre os “Práticas Pedagógicas”. Quanto às formas de análise da pesquisa utilizou-se uma abordagem analítico-crítica para compreender as informações e dados coletados por meio da aplicação dos conceitos teóricos.

O trabalho é constituído por cinco sessões e organizado da seguinte maneira: na primeira sessão marcada pelo recorte metodológico da pesquisa. Já na segunda sessão foram direcionadas a revisão bibliográfica a partir de autoras/es sobre principais conceitos que envolvem a pesquisa tais como: as concepções conceituais de Formação dos professores, os paradigmas de formação docente e a formação continuada dos professores.

Na terceira sessão, centralizo o olhar para os estudos realizados sobre São Tomé e Príncipe, contextualizando a conjuntura sobre os aspectos históricos da formação dos professores, as políticas da formação dos professores.

Por fim, na quarta sessão constitui-se pela análise dos dados obtidos pelos professores da Educação Básico da Escola Paula Lavres, localizada na cidade de São António na Região Autónoma do Príncipe.

Conclui-se que, o programa de formação desenvolvido pela Escola Superior de Educação Paula Frassinetti para os professores do ensino básico da Região Autónoma do Príncipe está relacionado com a ideia de um modelo de formação onde são priorizadas na maior parte a aquisição dos conhecimentos teóricos, no que concerne a valorização dos saberes docentes nas suas propostas de formação são poucas vezes levadas em consideração.

2 RECORTE METODOLÓGICO DA PESQUISA

O procedimento metodológico é um caminho percorrido pelos pesquisadores para obter informações que atendem as questões solicitadas no decorrer da pesquisa. Para a presente pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa, que segundo Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização.

Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que, as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997 apud SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.31).

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. Dentre algumas características presentes na pesquisa qualitativa, é possível encontrar: a objetivação do fenômeno; a hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, a precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; a observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; o respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; a busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Assim, Minayo (2009, p. 21), acrescenta que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, ou seja, os significados atribuídos às questões, às experiências a partir das concepções dos entrevistados envolvidos na pesquisa. Ainda sobre a abordagem qualitativa o Creswell e Clark (2015), entende que se trata de uma pesquisa que através do desenvolvimento de levantamento de dados, atribui significados a estes, considerando as suas subjetividades.

A respeito da amostra, é composta por documentos oficiais que regem a formação dos professores como também as coletadas em entrevistas semiestruturadas com os professores formando do primeiro ciclo do ensino básico. Para este fim, segundo os autores Gerahardf e Silveira (2007) entendem que a coleta de dados apresenta-se como conjunto de operações por meio das quais o modelo de análise é confrontado aos dados coletados. Ao longo dessa etapa,

várias informações são, portanto, coletadas, como forma de atender ao nosso objetivo, recorreu-se ao procedimento de coleta para o corpus da pesquisa-

Desse modo, está se constitui através de duas técnicas. Em primeiro lugar, a técnica de análise documental, com o intuito de fazer levantamentos dos documentos oficiais como Lei de Base Nacional, Plano Estratégico de Educação, Plano do curso, Ementa da disciplina, com o intuito de compreender a partir dos documentos oficiais as informações que regem a formação dos professores no contexto que se insere a pesquisa, como também a análise bibliográfica como forma de entender os embasamentos teóricos que norteiam a formação dos professores por meio das referências bibliográficas indicadas e pesquisadas na biblioteca da instituição, em bases de dados online, dissertações e artigos científicos que fomentam o tema.

A análise Documental nesse sentido, é entendida Godoy (1995), como sendo um procedimento de pesquisa que além de evidenciar as características específicas para as investigações próprias, podem também ser utilizada como uma técnica complementar, validando e aprofundando dados obtidos por meio de outros procedimentos como, entrevistas, questionários e observação. Para além disso, os pesquisadores (LUDKE; ANDRÉ, 1986) declararam que a análise documental é entendida como técnica que visa apresentar os dados qualitativos obtidos a partir de fontes que são possíveis de fundamentar afirmações

Já para Fonseca (2002), pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão.

A pesquisa bibliográfica é entendida na visão do Fonseca (2002) como sendo um procedimento feito a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Além dos processamentos mencionados, foram também utilizadas como coleta de dados, as entrevistas semiestruturadas com professores que estão atuando no ensino básico da escola Paula Lavres da Ilha do Príncipe a fim de reforçar os dados obtidos por meio dos documentos.

As entrevistas que na visão de Gerahardf e Silveira (2007, p. 120) “constitui uma técnica alternativa para coleta de dados não documentados sobre determinado tema”, de modo que seja possível conhecer as concepções, opiniões, ideias, experiências, crenças dos sujeitos entrevistados sobre a temática abordada, visto que se trata de uma técnica de interação social

que possibilita um diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter informações, e a outra se apresenta como fonte de informação.

Diante exposto, as entrevistas são entendidas como sendo um procedimento metodológico utilizado nas produções de pesquisas, sobretudo nas ciências humanas, por possibilitar a obtenção de informações a partir do ponto de vista dos entrevistados e favorece maior interação social entre o pesquisador e o objeto da pesquisa (DUARTE, 2004).

Concernente a entrevista semiestruturada, segundo Triviños (1987, p. 152. *Apud* Manzini 2003) “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. Partindo dessa justificativa percebe-se que, na entrevista semiestruturada, o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.

Considerando o direcionamento apontado como problema, bem como os objetivos de pesquisa, elaborou-se um roteiro de entrevista constituído por um total de seis (6) questões direcionadas aos professores (as) que participaram da formação continuada da Escola Superior Paula Frassinetti, trata-se de questões abertas que visa entender as percepções dos professores sobre a formação desenvolvida bem como os seus benefícios nas suas práticas em sala de aula.

2.1 OS INTERLOCUTORES E LÓCUS DE PESQUISA

A recolha das informações fora baseada nas falas de seis entrevistados, dentre esses temos três mulheres e três homens negros santomenses naturais da ilha do Príncipe que lecionam para o primeiro ciclo do ensino básico da escola Paula Lavres, uma escolha de informações visa entender as percepções dos (as) professores (as) sobre a influência da formação continuada nas suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Para este fim, a recolha das informações fora baseada por meio da técnica de entrevista semiestruturada realizada Plataforma Digital Google Meet individualmente com os seis entrevistados (as). No entanto, importa ressaltar que a escolha da participação desses (as) professores (as) não obedeceu por critério pré-estabelecido e sim por adesão.

Deste modo, segui a identificação dos entrevistados a partir da tabela abaixo:

Tabela 1 - Categoria a analisar: identificação das entrevistadas

Entrevistadas	Nível de ensino	Tempo de experiência lectiva	Participação do programa de formação	Escolaridade
Akin	Ensino Básico 1º ciclo	2 anos	Sim	Curso técnico
Calebe	Ensino Básico 1º ciclo	5 anos	Sim	Curso técnico
Lúmina	Ensino Básico 1º ciclo	3 anos	Sim	Curso técnico
Okiri	Ensino Básico 1º ciclo	5 anos	Sim	Curso técnico
Osmia	Ensino Básico 1º ciclo	4 anos	Sim	Curso técnico
Radja	Ensino Básico 1º ciclo	5 anos	Sim	Curso Técnico

Fonte: Isidoro Mendes (2021).

Assim, como forma de análise de dados coletado nas entrevistas como também nas nos documentos, a abordagem analítico-crítica para compreender as informações e dados coletados por meio da aplicação dos conceitos teóricos sobre a formação continuada dos professores.

Esperou-se que com os resultados obtidos, a possibilidade de confrontar e refletir não apenas sobre as informações coletadas com ambas, mas também, com as informações adquiridas através dos estudos realizados durante o procedimento de revisão bibliográfica, realizada num primeiro momento.

2.2 CARATERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUA

Nesta seção foram abordadas as caracterizações da formação continuada com os professores do ensino básico promovida ministério da educação santomense em parceria com a escola Superior de Educação Paula Frassinetti- ESEPF, fruto de uma iniciativa do governo santomense, que está dentro das necessidades políticas educativas de formação financiada pelo Banco mundial.

A ESEPF é uma instituição portuguesa de ensino superior, fundada em 22 de outubro de 1963 localizada na cidade do Porto que oferece cursos de graduação e pós-graduação, especializações e formação continuada com o intuito de formar profissionais na área da Educação, de excelência científica e pedagógica reconhecida, através da articulação do estudo, do ensino e da investigação científica orientada.

Trata-se de uma formação sobre as “Práticas Pedagógicas” que pertence uma das áreas temáticas trabalhadas no projeto educação de qualidade para todos, que teve duração de dois anos, subdividido aulas síncronas e assíncronas com um total de cinquenta horas de carga horaria.

Formação esta, que contou com a participação de um total de trinta e cinco professores do ensino básico da Região Autônoma do Príncipe e três professores formadores de nacionalidade portugueses.

Concernente aos objetivos de aprendizagens a presente formação se dava no sentido de auxiliar os professores do ensino básico na seleção e aplicação de métodos e técnicas de intervenção pedagógica adequadas aos diferentes contextos, na utilização das diferentes metodologias de trabalho bem como no uso adequado dos espaços e o material didático e o conhecimento sobre as estratégias de avaliação formativa e sumativa.

Em relação aos conteúdos programáticos, eram baseados em modalidades de intervenção pedagógica, métodos e técnicas pedagógicas bem como planificação da intervenção pedagógica, assim, os seus principais propósitos centravam-se, no reforço das competências de planeamento pedagógico.

3 ENTRELACANDO AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Na presente sessão, aborda conceitos que envolve a formação de professores, assim a formação nesse contexto é tida como uma palavra complexa, que tem várias ambiguidades. No entanto, não esperemos que a pesquisa responda todas as amplitudes do tema, mas sim, apresentar aspectos sobre o conceito de formação docente que possa contribuir para outras abordagens específicas nesse campo de conhecimento, que leve em consideração as compreensões sobre os conceitos chaves que envolvem a temática.

Assim, no início desta sessão da monografia será debatido o conceito de formação docente na sua primeira fase, uma reflexão que inclui dar os primeiros passos para análise do entendimento sobre a formação continuada baseado nas ideias de a ¹Silva (2019) em seus estudos intitulado “ *A formação de Professores para a Emancipação Humana: Possibilidades da pesquisa - ensino- extensão na universidade*” entretanto como base teórica utilizadas os estudos teórico de Honoré (1980), Nóvoa (1999), Besara (1990), González Soto (1989), Ferry (1991), Freire (1996), Curado (2011) e outros que discutem formação de professores.

3.1 CONCEPÇÕES CONCEITUAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Nessa lógica, recorreu-se à definição e à origem do termo formação, enquanto um conceito relevante para entendermos como se dá a sua relação com a formação dos professores por meio das diferentes abordagens.

Na perspectiva da teoria formativa, destaca-se os estudos de Honoré (1980, *apud* ²MARIA VIRGINIO, 2009) que assume o termo formática como sendo uma expressão apropriada para identificar a área do conhecimento que estuda as problemáticas relacionadas a formação, em uma das suas obras “ *La Formation: Dynamique de la formative*” que o autor, defende a formação enquanto um campo de conhecimento científico.

Trata-se de um tema de diversas discussões e pesquisas, assim, o objeto “formação de professores” ganha notoriedade pela conquista da docência enquanto profissão, uma vez que até o final do século XIX e início do século XX qualquer pessoa naquele período podia ser professora, bastando, para tanto, conhecer o conteúdo ou simplesmente já ter cursado o nível

¹ Docente da Universidade Estadual de Goiás. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe/UnB) .

² Pós-Graduação em Educação- Universidade Federal da Paraíba.

de escolaridade para o qual fosse lecionar. Posteriormente com a criação das Escolas Normais, no final do século XIX, iniciaram-se a formação de professores para o que hoje chamamos de Educação Básica que corresponde ao ensino pré-escolar e escolar.

Como se pode perceber, a exigência do nível superior para a atuação na Educação Infantil e a Educação Básica é recente e os cursos de licenciatura ainda são alvo de críticas no que tange ao que se concebe por qualidade na formação docente.

Mas as pesquisas de diferentes partes do país têm trazido à discussão e a socialização de práticas pedagógicas, bem como a proposição de possibilidades de formação, avaliação e aperfeiçoamento da formação de professores, seja esta inicial ou continuada.

Assim, ciente do leque de complexidade que envolve o tema “formação” ao analisá-lo entende-se que é uma tarefa que implica construir um olhar organizado, articulado, flexível e planejado, que embora às vezes fragmentado, no entanto, coeso, objetivando entendê-la num contexto conceitual próprio.

Com base a este pensamento, entender o conceito de formação implica no primeiro momento que formar-se como o próprio verbo se apresenta gramaticalmente, formar-se é uma ação que o próprio sujeito se acomete, ou seja, eu mesmo faço algo para mim, por mim. Assim, entendemos formar-se como autoformação um conceito defendido por Debesse (*apud* VIRGINIO, 2009), como sendo, uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação.

Perante o exposto, entende-se que o exercício de construir e reconstruir o conceito de formação para professores implica ter uma apropriação sobre todo processo de construção da formação de quem se dispõe a ser um profissional formador, uma vez que, como foi acima mencionado é uma ação que envolve a auto formação, mas também, remete a outros fatores determinantes, significativos na construção da formação docente baseados também no sentido de ³heteroformação e interformação.

Segundo o pensamento de Wooding (*apud* GARCIA, 1999), o autor que apresenta uma concepção de formação que diálogo com a realidade dos professores que a pesquisa tem a

³ **Heteroformação:** é uma formação que se organiza e desenvolve “ a partir de forma por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa

Interformação: define-se como uma ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização Debesse (1982)

pretensão de analisar, trata-se de um conceito que envolve toda construção da u pessoa que se propõe a exercer o magistério, seja em qualquer nível (grau) escolar.

Um conceito que não define apenas a formação de professores como educação daqueles que vão ser professores, ou seja isto significa dizer que, para falar sobre formação de professor implica compreendê-la em sua total amplitude.

Assim, para compreender como se constitui a formação de um docente, tomando como referencial seus estudos, suas concepções, que vem servindo de alicerce nas fundamentações teóricas das pesquisas no campo educacional e nas práticas utilizadas através das agências formadoras, nos apropriamos de alguns estudos de Nóvoa (1999), Ferry (1983), Gimeno (1982), Medina e Dominguez (1989);

Assim, segundo a perspectiva de Nóvoa (1999), a formação docente é um processo interativo, por meio do qual se tornam um espaço de formação mútua, de afirmação de valores da profissão, propiciando um conhecimento profissional compartilhado, que unindo a prática a discussões teóricas, gera novos conceitos.

Partindo desse ponto de vista, recorreu-se aos relatos apresentados no estudo de Terezinha Boff (2011) Intitulado “*Processo interativos de formação docente: Uma perspectiva emancipatória do currículo escolar*” nomeadamente o terceiro capítulo “*Escola como um espaço interativo de produção de conhecimento*, onde compartilham a experiência de produção em grupo em uma escola, uma experiência que a autora revelou que as interlocuções em assimetrias permitiram o desencadeamento de diálogos na direção da constituição de um processo formativo e emancipatório

A autora em questão, menciona o trabalho coletivo como um mecanismo que contribuiu para a ampliação da capacidade crítica do professor, visto que o questionamento de um dos atores gera novos questionamentos nos outros, rompendo assim a tradicional compartimentação escolar e emergindo para a reflexão, a complexidade da escola e seu entorno.

Para este efeito, entende que é importante que os docentes externem seus anseios, dificuldades, compartilhem suas experiências e saberes com os demais educadores. E a escola é um lugar em que esse processo colaborativo de formação permanente pode ser contemplado fidedignamente.

Tendo em vista que, [...] quando uma meta comum mobiliza os professores para participarem de objetivos comuns, é definida uma propriedade diferente, o apelo a uma relação interpessoal, para responder a uma necessidade fundamental: sentimento de pertença, que determina o sentimento de segurança como apresenta (PACHECO, 2008, p. 79)

Para além do Nòvoa (1999) temos a concepção apresentada por Ferry (apud VIRGINIO, 2010), onde o autor destaca a formação dos professores enquanto uma dimensão da formação dupla marcada pela combinação de formação académica e pedagógica, por outras palavras entendias como a associação entre teoria e prática na formação dos professores, considerado como uma característica específica da formação do formador.

Partindo disso, Pimenta (2006) mostra que a estrutura curricular predominante nos cursos de formação docente, em que toda a parte teórica era apresentada no início do curso e a prática em forma de estágio no final da licenciatura, não davam conta de fazer a necessária relação entre a teoria e a prática.

Nessa mesma linha de pensamento, baseando-se em características específicas, que Tardif (2008) demonstra que o projeto pedagógico académico de formação dos professores, relacione a teoria à prática, que possua uma base própria de conhecimentos de forma que torne o futuro professor capaz de enfrentar com êxito as diversas situações cotidianas de trabalho, buscando encontrar soluções coerentes para os problemas que emergem no espaço escolar.

Diante essa perspectiva, perceber que quando a articulação teoria e prática dialogam, efetivamente, desde o início do percurso formativo, oportunizará aos futuros professores fazerem a correlação entre o conteúdo que vai ser ensinado com a complexidade do espaço profissional que eles irão atuar.

No entanto, torna-se importante refletir sobre a noção de teoria e prática presente no senso comum, baseada em argumentos de que teoria está ligada a razão, ao intelecto e a prática aos sentidos, aos trabalhos manuais, o que faz com que a primeira, ao longo da história, seja considerada como superior a segunda, afirmações que considera-se importante destacar nesta discussão.

Como forma de ampliar a discussão, recorremos a concepção de formação dos professores a perspectiva de Garcia (1999), onde o autor interpreta a formação de professores como uma área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e pedagógicas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais o professores em formação ou em exercício individual e coletivo, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Com base nas concepções apresentadas, entende que, o docente é um sujeito construído por relações entre professor e aluno, escola, sociedade, teorias e práticas pedagógicas entre

outras, entendidas como elementos que efetivam de forma significativa o processo de formação dos professores, fazendo com que tenham condições de desenvolver seus conhecimentos e saberes.

Partindo desses pressupostos, percebe-se que conceito de formação comporta multi significados, múltiplas perspectivas. Assim, entendê-lo como conceito unívoco, talvez seja impossível, devido sua própria complexidade, multi referencialidades conceituais, nesse sentido de Besara (1990), González Soto (1989), Ferry (1991) define o conceito de formação como:

Processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de 'plenitude' pessoal. ” (BERAZA, 1990, p. 201), ou então “a formação, desde a Didática, diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural. ” (GONZÁLEZ SOTO, 1989, p.83 *apud* GARCÍA, 1999, p.19). Do ponto de vista de Ferry (*apud* GARCÍA, 1999, p.19) “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura. ”. (VIRGINIO, 2010, p.79)

Diante a citação acima, entende que ambos os autores apresentam o conceito de formação por meio de perspectivas distintas, assim, para o nosso estudo recorreu-se a uma perspectiva de formação com vista a emancipação humana apresentada por Silva (2019), compreendida em sua amplitude no que se refere aos elementos disponíveis no processo de ensino aprendizagem.

A tese defendida pela autora, é de que a emancipação humana enquanto desalienação, liberdade e autonomia de pensamento. Nesse sentido, a formação de professores precisa ser refletida como um processo constituído por conhecimentos teóricos e práticos – ou seja, práxis – fundamentados epistemologicamente.

Nesse sentido, a práxis é definida por Curado Silva (2008) como a unidade teoria e prática, não no sentido superficial de conhecimento teórico e nem de uma prática que seja a reprodução imediatista de algum modelo teórico. A autora fala de umas práxis emancipadoras que só pode ser construída por meio da atividade analisada e modificada na forma e no conteúdo.

A práxis é também discutida por Freire (1996) quando enfatiza a autonomia e a emancipação do sujeito, esclarecendo que a prática educativo-crítica e a reflexão crítica da prática são exigências da relação teoria/prática, uma vez que sem essa reflexão a teoria pode virar falácia e a prática um ativismo. O autor ainda elucida que faz parte da prática docente a

indagação, o questionamento, a pesquisa para constatar e, constatando, intervir e, intervindo, educar; e assim, o professor ensina e é ensinado, emancipa e é emancipado.

Tais reflexões esclarecem e conduzem à conscientização da educação enquanto processo histórico-social que possibilita a formação de professores interligada à consciência histórica compreendida por Silva (2019), cujas análises das práticas cotidianas a partir do conhecimento científico transformam-se em pontes para a práxis.

Por isso, é importante formar professores que assumam posturas reflexivas como uma estratégia para o círculo formação-atuação-formação, visto que “a educação é um fenômeno e uma prática complexos, a fim de considerar a formação dos professores como uma preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos

3.2 PARADIGMA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Para a pesquisa indagada, procurou-se efetivar um diálogo sobre as contribuições do paradigma emergente na formação continuada e em suas práticas pedagógicas dos professores.

Assim, conceitualmente os paradigmas são entendidos como modelos de ser e de pensar que engloba teorias e linhas de pensamentos dando certa homogeneidade a um modo de o homem ser no mundo, nos diversos momentos históricos.

Perante isso, entende-se que os paradigmas padrões que a sociedade segue, baseado em crenças, valores e costumes que se acredita ser adequado para atender as necessidades de determinado momento histórico.

Então, como a evolução da humanidade é contínua e dinâmica, os paradigmas também vão se modificando ao longo do tempo, para referenciar os novos padrões e exigências do mundo social, assim, no campo educacional as concepções e paradigmas também passam por mudanças, que são essenciais pelo seu poder de impulsionar transformações na sociedade.

Partindo disso, ao analisar o ponto de vista mais específico nomeadamente os paradigmas na formação dos professores, é entendido como uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e de sua formação, que dão características específicas à formação de professores de acordo com os pensamentos de (BEHRENS 2007).

Com base as informações apresentadas, entende-se que paradigmas desempenha grandes papéis no campo da educação nomeadamente a formação docente no sentido de ajudar a compreender de melhor forma as práticas, o conhecimento profissional bem o despertar a

consciência do educador sobre o seu papel social nos ambientes escolares formais e não formais que resultam melhores possibilidade de gerar transformações e impactos no contexto inserido pelo educador.

Assim, como apresentado no início, a discussão se desenvolveu em torno das contribuições do paradigma emergente para a nossa pesquisa, partindo desse pressuposto à luz das contribuições de Behrens (2007), que caracterizam os paradigmas educacionais baseados na evolução da ciência e do pensamento científico, e assim os dividem em paradigma tradicional conservador baseado na racionalidade newtoniana cartesiana, que caracteriza a educação baseada na reprodução do conhecimento, de outro lado paradigma da complexidade ou emergente que proporciona uma nova visão de mundo, mais ampla, mais global, que dialoga com as concepções adotadas nesta pesquisa.

Diante disso, o final do século XX com o surgimento do paradigma emergente ou da complexidade, que “tem como foco a visão do ser complexo e integral” (BEHRENS, 2007, p. 61), capaz de aprender a aprender, reconstruindo o conhecimento ao longo da vida.

Partindo disso, percebe-se o paradigma emergente em relação ao outro paradigma mencionado acima, propõe uma visão crítica, reflexiva e transformadora na Educação e exige a interconexão de múltiplas abordagens, que conseqüentemente acaba por impulsionar investigações e a reflexões, em prol de uma formação de qualidade, consistente e abrangente, que favorece a autonomia dos sujeitos.

Nesse sentido, cabe a contribuição de Ferreira, Carpim e Behrens:

No paradigma da complexidade, o processo de aquisição de conhecimento é compreendido como decorrência das relações que o aluno estabelece com o meio, cabendo ao professor mediar o processo educacional. Assim, o docente necessita viabilizar as trocas necessárias, propor relações dialógicas, provocar os alunos para realizar pesquisas para colher informações e conteúdos coletados de forma crítica e ativa. Este procedimento investigativo permite transformar esses conteúdos e informações coletadas em elaborações que levem a uma produção do conhecimento próprio e significativo (FERREIRA; CARPIM; BEHRENS, 2010, p. 55).

De acordo com o exposto, no paradigma da complexidade as práticas pedagógicas devem valorizar as experiências pessoais dos estudantes e serem embasadas na contextualização e na problematização, focando na construção de aprendizagens significativas e relevantes, e não apenas na transmissão de conteúdos fragmentados.

Para Marques (2000, p. 125), “nenhum saber se origina do nada; mas também nenhum saber se faz na mera transmissão do já sabido”. Sendo assim, este paradigma visa formar um

sujeito em sua totalidade, que seja autônomo, crítico, inovador, capaz de atuar de forma ativa na sociedade, com a possibilidade de transformar a realidade em que vive.

Desta forma, segundo Vasconcellos (2013), o paradigma emergente pode ser denominado como a complexidade de pensamento sistêmico, porque, o pensamento complexo é relativo ao contexto, para além disso, importa ressaltar que trata-se de um paradigma que voltado para sujeito, onde a figura do professor passa a ser visto como um facilitador da aprendizagem (em si não transmite conteúdo, mas da assistência) e cria condições para que os seus alunos aprendam.

Partindo do exposto, Behrens (2005), apresenta algumas características dessas abordagens na educação:

c) Quanto ao aluno: Torna-o um sujeito questionador, investigativo, criativo, pesquisador, sistêmico, talentoso, relacional, ético, competente, emocional, cidadão, co-responsável, dinâmico, inconcluso, complexo, capaz de produzir conhecimento, sabe viver coletivamente; d) Quanto ao professor: Torna-o um sujeito mediador, instigador, político, colaborador, pesquisador, problematizador, que supera a fragmentação, é um orquestrador da construção do conhecimento, busca diálogo, tem uma relação horizontal com o aluno; (BEHRENS, 2007, p. 81).

Diante das informações apresentadas, percebe-se que trata-se de uma abordagem que considera o aluno como ser original, único, um ser de relações, contextualizadas e dotadas de inteligências múltiplas, ao contrário do paradigma mencionado em cima. Entretanto o aluno nesta abordagem é um participante da ação educativa, é um sujeito das práxis, diante deste cenário é bem mais propício ter uma relação de troca e discussão entre os professores e alunos ter-se resultados em que de professores e alunos.

Assim, no âmbito das concepções da formação docente no paradigma emergente envolve um processo contínuo e significa entender “que a formação de professores abarca toda carreira docente” (GARCIA, 1999, p.112) sendo assim na perspectiva do paradigma referenciado na formação continuada de professores se dá também pela necessidade de o professor buscar qualificação ao longo de sua vida profissional.

De igual modo, entende-se que na formação docente, cada paradigma apresenta diferenças quanto à concepção, aos objetivos, à importância, às atividades e à teorização partindo, assim sendo, segundo os estudos de Paquay e Wagner (*apud* Silva, 2003) apresentam os seis paradigmas presentes na formação docente: “(1) professor culto, (2) técnico, (3) prático artesão, (4) prático reflexivo, (5) ator social, (6) pessoal” (SILVA, 2003.p.33)

Nesse sentido, selecionou-se apenas dois paradigmas presentes na formação docente para dialogar com a recente discussão sobre a influência do paradigma emergente, dentre as

mesmas os paradigmas *prático-reflexivo, ator social e pessoa*, que por vez as dimensões teórica e prática na formação docente são tomadas como uma união indissolúvel, com relação ao paradigma de professor oculto onde as ligações que se estabelecem entre teoria e prática são sempre secundárias.

Pois segundo o entendimento de Silva (2005, p.33) “ *professor culto* privilegia os saberes disciplinares e interdisciplinares, didáticos e epistemológicos, pedagógicos, psicológicos e filosóficos. O docente é visto como um transmissor de saberes, neste paradigma os estágios na formação docente ocupam uma importância secundária. Já no paradigma de formação docente” *prático reflexivo professor*”, por meio da reflexão sobre sua prática vai constituindo para si um saber da experiência em evolução

Assim a relação entre a teoria-prática, é dissociativa, isto é, aplicam-se na prática os procedimentos e os princípios didáticos previamente estudados por Paquay, Wagner (2001 *apud* GOMES, 2014).

No que diz respeito ao paradigma de formação que toma o professor como um ator social que está relacionado com um novo perfil exigido desse profissional que é saber analisar a escola em suas múltiplas dimensões (interpessoais, organizacionais, legais, políticas, ideológicas entre outras.

Por seguinte, o paradigma personalista apresentado por Tardif (2002), que entende a formação docente antes de tudo, como sendo uma pessoa, estar em evolução, relacional e em autoformação. A formação inicial deste profissional tem por finalidade o desenvolvimento dessas dimensões.

Diante disso, acredita-se que a presente análise ajudou no sentido de ter uma visão sobre as influências do paradigma na formação bem como identificar os modelos de paradigmas apropriados pelos professores envolvidos na nossa pesquisa, assim na formação contínua analisada bem como as práticas educativas influenciadas pelo paradigma tradicional que seriam analisados em outras sessões.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E AS SUAS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Historicamente, a formação contínua se inicia na década de 60/70 com a presença forte do estado, que promovia processos de “reciclagem e aperfeiçoamento”. Assim, nas décadas de 70/80, verificou-se uma grande expansão de cursos de formação contínua, organizados por associações de professores e instituições de ensino de professores, baseado numa ideia de

“adaptação, reciclagem ou atualização”, com vista a alcançar um desenvolvimento dos sistemas educativos, ficando a margem a profissionalização dos professores.

Entretanto, com o decorrer dos anos, foi-se adaptando terminologicamente de acordo as necessidades específicas de cada contexto profissional dos professores, dentre os termos associados a formação continuada destaca-se o termo de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação contínua, aliando-se também ao conceito de desenvolvimento profissional de professores de acordo com Marin (1995).

Para o presente estudo, utiliza-se a terminologia “Formação Continuada” dos professores, entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

Com intuito de compreender como surgiu a preocupação com a formação continuada de professores da educação básica no Brasil, historicamente, a preocupação com a formação continuada dos professores no ensino básico é muito posterior e recente no Brasil, a título de exemplo, Souza (1998) relata que em 1908, José Lourenço Rodrigues, então inspetor geral do ensino, mencionou pela primeira vez a necessidade de seguir o modelo de aperfeiçoamento de professores adotado em outros países.

Assim, a formação continuada adquiriu inúmeras perspectivas, no entanto para o presente estudo, adotou-se uma perspectiva de formação com tente dialogar com a nossa proposta de análise, trata-se uma formação continuada construída num espaço de diálogo entre os aspectos pessoais e profissionais dos professores permitindo aos mesmos apropriarem-se de seus processos de formação, dando-lhes um sentido no panorama de suas histórias de vida.

Partindo disso, buscou-se apresentar uma perspectiva de formação continuada centrada nas escolas, para este fim recorreu-se a perspectiva apresentada por⁴. Amador (2020), em seus estudos intitulado “*Formação Continuada de Professores centrada na Escola*” uma pesquisa que visa efetuar reflexões acerca de estudos teóricos sobre o fenômeno da formação continuada centrada na escola.

Para além o autor mencionado, destacando as contribuições de Canário (2005); Imbernón (2009); Cunha e Prado (2010); Candau (2011); entre outros, que entendem a formação continuada centrada na escola como um processo de constante reflexão sobre a própria prática, ou seja, de uma formação reflexiva e emancipadora, realizada de maneira crítica e autônoma,

que valorize não só a formação em si, mas o pensamento e a experiência do professor como elementos essenciais na construção de novos saberes e competências profissionais.

Com base nessa perspectiva, acredita-se que o presente estudo possa ajudar no sentido de construir uma concepção de escola enquanto um ambiente de formação, vistas como um ambiente de troca entre os sujeitos envolvidos no processo a fim de atender uma diversidade de profissionais, sejam eles no início, no meio ou em fim de carreira, mas que carregam consigo uma vasta experiência profissional.

Partindo disso, torna-se importante entender a definição da formação centrada na escola, assim Cunha e Prado (2010) descrevem a formação continuada centrada na escola, como “aquela que acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento”. (CUNHA; PRADO, 2010, p. 102).

Por meio desse entendimento, conclui-se que a formação continuada de professores centrada na escola é uma concepção de formação que se contrapõe ao modelo clássico de formação, tal qual definido por Candau (2011), como formações baseadas em cursos planejados e organizados hierarquicamente e distantes da realidade dos professores e da escola.

Assim sendo, recorreu-se a perspectiva do Piatti (2006), que apresenta uma outra dimensão a formação continuada centrada na escola, no que concerne a valorização dos conhecimentos dos professores, a partir do momento que oportuniza que eles sejam participantes do processo de elaboração dos programas de formação continuada e que suas práticas sejam valorizadas e sirvam como elemento de reflexão para construção de novas teorias, diante disso, percebe-se que trata-se de uma dimensão que valoriza os saberes dos professores bem como fomentando assim um maior envolvimento da escola na tentativa de melhorar a qualidade do ensino.

Ainda sobre os estudos de Canário (2005) o autor entende a pertinência da “formação centrada na escola” tem como base o pressuposto de que os professores aprendem a sua profissão nas escolas e que essa aprendizagem coincide com um processo largo, contínuo e multiforme, de socialização profissional que comporta modos e vertentes deliberados (formais) e não deliberados (informais).

Assim, percebe-se que, centrar a formação (socialização deliberada) na escola significa, de algum modo, formalizar o informal, conferindo um caráter intencional e consciente àquilo que, normalmente, não o é: o processo de socialização difusa que está presente no exercício do trabalho.

Portanto, considera-se que a “formação centrada na escola” constitui hoje um referencial atual e importante no sentido de refletir sobre os sistemas educacionais e as escolas de uma forma geral, no intuito de atender as necessidades da formação dos professores.

Tais necessidades devem ser analisadas e avaliadas com base nos problemas vivenciados a partir da escola e de seu projeto educativo construído com a participação de todos os seus atores.

Considerando a escola como espaço de formação continuada de professores, entende-se que, no decorrer da prática, o professor busca ampliar seus saberes tendo como objetivo melhorar as estratégias de trabalho pedagógico junto aos alunos, e aprofundar seus conhecimentos a respeito das disciplinas que leciona.

Em consequência, deve-se consideração o crescente avanço, nos últimos anos, das discussões e ações para a formação continuada dos professores. Sobre esse pressuposto, Imbernón (2009) contribui salientando que:

Na última etapa do século XX, a formação permanente do professorado teve avanços muito importantes como, por exemplo, a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa, uma análise dos modelos de formação, a crítica à organização da formação de cima para baixo, a análise das modalidades que provocam maior ou menor mudança, a formação próxima às instituições educativas, os processos de pesquisa-ação, como processo de desafio e crítica, de ação-reflexão para a mudança educativa e social, com um teórico professor (a) pesquisador (a), um conhecimento maior da prática reflexiva, os planos de formação institucionais etc., e especialmente uma maior teorização sobre o tema são conceitos que ainda viajam, sobretudo nos papéis, e embora em muitos locais da prática formativa passem por alto, permanecendo na letra impressa ou se pervertendo (IMBERNÓN, 2009, p. 7).

Para analisar essas questões, é fundamental contextualizar historicamente a relação formação continuada e profissionalização docente, nesse sentido conceitualmente, para compreender as perspectivas sobre formação continuada de professores, sua relação com o desenvolvimento profissional, baseadas nas fundamentações teóricas das pesquisas no campo e nas práticas.

Assim, para encaminhar a reflexão sobre as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente, tomamos como eixo epistemológico a concepção de teoria como expressão da prática, partindo disso, entende-se que as relações sociais básicas do modo de produção em diferentes momentos históricos se manifestam no interior das instituições educacionais, incidindo sobre as formas e práticas dos processos de formação docente.

Nas palavras de Santos (1992):

A compreensão da realidade social decorre não da assimilação resultante da transmissão de bons conteúdos, mas sim da prática sobre essa realidade social. É a teoria que é a expressão da prática: e são tantas práticas.... É este o papel do conhecimento; ele é meio, não se constitui em objetivo em si mesmo. (SANTO 1992, p. 124).

Assim, a formação continuada assumiu o caráter de suprimento, como aponta Gatti (2007), em que o sistema realiza a formação necessária dos professores durante o exercício profissional, complementando uma formação inicial deficiente e/ou inexistente.

O professor a partir desta conjuntura, assume um papel de mediador entre o conhecimento que o aluno traz do mundo e o conhecimento novo, assim, se, por um lado, é o que cada um já possui de conhecimento que explica as diferentes formas e tempos de aprendizagem de determinados conteúdos que estão sendo trabalhados, por outro sabemos que a intervenção do professor é determinante nesse processo. Seja nas propostas de atividade, seja na forma como encoraja cada um de seus alunos a se lançar na ousadia de aprender, o professor atua o tempo inteiro. (WEISZ, 2002)

Assim sendo, a formação continuada centrada na escola é uma perspectiva que dialoga com a prática, no sentido de possibilitar uma aproximação com a prática pedagógica, assim trata-se de uma concepção de prática pedagógica que considera o contexto de transformação social por meio de uma ruptura entre o modelo de prática pedagógica produtivista, que se baseia na ideia de memorização e reprodução de conhecimento, para o desenvolvimento de uma visão que resultam em uma construção de conhecimento de uma prática pautada na perspectiva reflexiva.

4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

Nesta sessão discorreu-se sobre os processos formação dos professores e contextualização da política de formação dos professores em São Tomé e Príncipe a partir das contribuições da professora ⁵Marta Gomes (2014), Manuela Cardoso (2004) que apresentam enfoques sobre o processo de formação dos professores no pós- independência até o término da segunda república são-tomense no período histórico, a fim de entender os processos de formação dos professores no contexto santomense.

4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

No contexto de pós independências do arquipélago santomense, nomeadamente o período da I República, de 1975-1990 marcada pelo modelo regime socialista de partido único, deu-se a continuidade às intervenções educativas e formativas são-tomense, que colocaria em marcha uma estratégia de alfabetização sob a concepção de Paulo Freire segundo ⁶RDSTP (2013 a) elegeram-se assim, como um dos seus objetivos fundamentais a alfabetização em massa.

Após a transição da II República, a partir da década de 1990, que apresentava um carácter liberal, pautado em novos estímulos comerciais com a pretensão de projetar as políticas petrolíferas e turísticas, trata-se de um período marcado pela liberalização económica, de abertura à iniciativa privada e ao exterior, que impulsionaram a criação de novas dinâmicas educação e formação vocacionadas para responder os desafios apresentado pela nova conjuntura são tomense.

Diante deste cenário de reestruturação política, económica, nesse período, é possível observar os seus impactos na educação santomense, a título de exemplo assistidas foram as reformas educacionais ocorridas durante este período baseadas na competitividade em decorrência da centralidade assumida pela educação pautada em novos modelos de produção.

Em consonância com os aspectos históricos a partir dos recortes citados, chega-se ao entendimento de que as políticas educativas de formação, orientavam-se a partir de dois eixos: o primeiro agregado à I República (1975-1990) em torno da alfabetização, o segundo agregado à II República, associado a uma pretensão mais interventiva, fruto de uma orientação política multipartidária democrática.

⁵ Mestre em Supervisão Pedagógica pela Departamento de Educação e Ensino a Distância em Lisboa.

⁶ RDSTP: República Democrática de São Tomé e Príncipe.

Diante disso, ao analisar ambas as intervenções, na perspectiva de Gomes (2014), no período da I República apesar dos progressos registados ao nível do desenvolvimento dos programas de alfabetização da população são-tomense, ainda perpetuavam nesse período, problemas relativos à qualidade de ensino e as oportunidades de desenvolvimento, se agravaram.

Perante o exposto, a autora acresce ainda que, os aspectos históricos da formação de professores em São Tomé e Príncipe, desenvolveram-se no contexto da massificação da educação que se verificou na Primeira República pelo governo de Manuel Pinto da Costa, levado a cabo pela explosão escolar que conseqüentemente aumentou o número da procura dos professores em todos os níveis de ensino, como forma de atender aos desafios colocados.

Historicamente no âmbito da I república, nomeadamente na década de oitenta a formação dos professores era organizada em sobre cursos no âmbito da formação inicial e da formação contínua, que adotava a terminologia típica da época (de influência portuguesa) que reconduziu o significado de formação contínua para o conceito de reciclagem feita em exercício.

Assim, a formação inicial era desenvolvida pela Escola de Formação de Quadros docentes- ⁷EFQD que desenvolvia três cursos: (i) auxiliares pedagógicos da educação pré-escolar, (b) professores primários e (iii) professores do ensino básico. Todos tinham a duração de 3 anos e o ingresso era permitido com a 9^a classe.

No entanto, de acordo com os dados do Departamento de Planificação e estatística do Ministério da Educação, no ano letivo de 2008/2009, 51% dos professores do ensino básico, não possuíam habilitação qualificada para a docência, um dos problemas relacionados com o fechamento em 1989 da Escola de Formação de Quadros Docentes (EFQD) a única instituição são tomense, que capacitava os professores para atuação no sistema de ensino, que posteriormente encerrou-se as escolas de formação em São Tome e Príncipe uma década dos anos 90.

Assim sendo, foi aberta em anos de 2000 a Escola de Formação dos Professores e Educadores⁸ (EFOPE) que atualmente transformada em Instituto Superior de Educação e Comunicação⁹ (ISEC), que é uma instituição que oferece cursos de licenciatura em educação pré-escolar bem como licenciatura em educação básica dos níveis I e II, e que pertence à rede de Universidades Públicas de São Tomé e Príncipe (USTP).

⁷ Escola de Formação de Quadros docentes- EFQD.

⁸ EFOPE: Escola de Formação de Professores e Educadores.

⁹ ISE: Instituto Superior de Educação e Comunicação.

Assim, segundo Cardoso (2004), na década de 90 face a inexistência de programas de formação, como forma de solucionar a problemática, foi realizado em São Tomé e Príncipe, recrutamento de estudantes que, naquele momento, ainda não haviam terminado o seu percurso académico no ensino secundário, para exercerem funções de docentes, uma situação que constitui uma grave lacuna que contribuiu para a degradação do ensino primário, onde fora verificado que a cerca de 61% dos professores do ensino básico tinham, em 1999, como habilitação máxima o 8ª ou 9ª. Assim, só a partir dos anos de 2003/2004 se iniciou o primeiro ano de formação de professores no arquipélago de São Tomé e Príncipe.

Trata-se de uma problemática, fruto da inexistência de uma lei para regulamentar a carreira docente nesse período, corroborando com Martelo (2010), uma situação que empatou no número significativo da ausência de uma formação qualificada de professores das diferentes esferas do sistema de ensino são-tomenses.

Já na segunda intervenção agregada à II República nos anos de 1990, com o processo de democratização do país, marcado pelo multipartidarismo, foi realizada a assinatura para a implementação de uma primeira fase de um Programa de Ajustamento Estrutural (PAE) que colocava condicionantes financeiras, que influenciaram na “ falta de uma política concertada de desenvolvimento, a escassa importância dada na II República aos sectores sociais, a desarticulação entre os vários projetos não permitiram maior empenho na educação.

Importa salientar que apesar de alguns progressos, a título exemplo o decreto-lei nº53/88 ter ditado a estrutura do Sistema Nacional de Educação durante toda a década de 90 até à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 2003 (Lei nº2/ 2003), no que concerne à realidade dos professores em atuação no sistema de ensino, São Tomé e Príncipe continuava a deparar-se com questões preocupantes como o facto de:

- (i) apenas cerca de metade dos professores que asseguravam à docência terem formação específica ou pedagógica, (ii) não existir, no ensino público, a 12ª classe, (iii) o ensino técnico-profissional estar confinado a uma experiência francesa que se desenvolvia desde 1981 e que não respondia às necessidades, (iv) a falta de estabelecimentos que apresentassem uma oferta em estudos de formação inicial ou contínua de professores culminando com (v) a grande disparidade entre o número de jovens estudantes e o mercado de trabalho
- Governo da República Democrática de São Tomé e Príncipe (2013 b).

Posteriormente, no âmbito do movimento mundial da Educação para Todos dos anos de 1990, São Tomé e Príncipe compromete-se, politicamente, a desenvolver meios pelos quais os jovens efetivassem no seu processo de escolarização, a aquisição de competências necessárias à sua integração no mundo do trabalho, à luz destes objetivos desencadeou na criação do Plano

Nacional que assentaria em quatro pontos estruturais dos quais o segundo seria a Formação de Professores segundo a explicação Ana Costa (2010)

Trata-se de um cenário baseados nos argumentos de que a educação é fundamental para o crescimento das sociedades, tornou-se essencial para a implementação das ações, um discurso que reverberou no olhar sobre a formação de professores que foi “peças-chaves” para garantir as articulações necessárias entre a teoria e a prática, visando não apenas a melhoria da qualidade de ensinar e de aprender, mas, sobretudo, o desenvolvimento econômico do país.

Diante desta realidade, considera-se que as presentes informações têm ajudado a entender a realidade que envolve a nossa análise, a importância da formação ser compreendida enquanto uma estratégia política de reforma do Estado no plano institucional.

4.2 LEI DE BASES E A FORMAÇÃO DOCENTE

Na presente subseção, foram apresentadas abordagens baseadas nos documentos oficiais que regem a formação dos professores, como forma de visibilizar a estrutura bem como os seus objetivos baseados na continuação das discussões anteriores, pontuar as características da formação docente alicerçadas nas literaturas bem como nas análises dos documentos legais.

A formação docente no contexto santomense, viu-se que em termos da organização do sistema educativo são tomense que é regido pela Lei n.º 2/2003, de 2 de junho, cujo no Capítulo II, artigo 4º aponta que o Sistema Educativo são-tomense está organizado da seguinte forma: O sistema educativo santomense é estruturado segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei nº2/2003 e compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar.

Sendo assim, em consonância com a Lei nº2\2003, a educação pré-escolar é constituída por instituições próprias, de iniciativa do poder central, regional ou local e de outras entidades, coletivas ou individuais com a intenção de “favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança, destina-se às crianças dos três aos seis anos de idade inferior aos 7 anos.

No que concerne à Educação Escolar, segundo a mesma Lei, é um nível que compreende o ensino básico, secundário e superior, integra modalidades especiais, ensino básico, da 1ª à 6ª classe, é baseado nos princípios de gratuidade, da universalidade e obrigatoriedade e tem a duração de seis anos. O ensino básico compreende dois ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro e o 2º de dois anos, organizados nos seguintes termos: o 1º ciclo, que vai da 1º a 4º classe, o ensino é globalizante da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em

áreas especializadas; o 2º ciclo, que vai da 5ª a 6ª classe. O Ensino Secundário compreende dois ciclos, sendo cada um de três anos e organiza-se segundo formas diferenciadas, integrando cursos orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos no 2º ciclo, contendo todas as componentes de formação de sentido tecnológico e profissionalizante, de cultura santomense e língua portuguesa, adequadas à natureza dos diversos cursos. Como modalidades especiais da educação escolar salientam-se a educação especial, o ensino recorrente de adultos; a formação profissional e o ensino à distância;

Ainda de acordo com a mesma Lei, a Educação Extraescolar, engloba alfabetização e atividade de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.

Assim sendo, no que concerne à formação docente de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo são tomense (Lei n.º 2/2003), especificamente no Capítulo IV do artigo 30º da presente regulamentação, que aponta os Princípios Gerais sobre a Formação de Educadores e Professores assentes na formação de educadores e professores são tomense que são , baseadas na “ Formação inicial, Formação contínua e a formação em exercício, assim sendo, entende-se que a formação de professores pensada enquanto processo evolutivo que se deve concretizar numa 1ª fase pela formação inicial com uma componente científica e um componente metodológica e didática e posteriormente pela formação contínua e em serviço e que visa a atualização do docente.

Nesse sentido, a Formação Inicial dos Professores tem como pretensão proporcionar aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função como apresenta na Lei regulamentada. Diante disso, percebe-se a grande importância da Formação Inicial do Professor, pois esta é considerada a primeira formação que constitui-se como suma relevância porque é através dela que o profissional adquire conhecimentos e aprendizagens.

Todavia, nesse viés, o professor deve estar ciente de que apenas uma formação inicial não basta, é fundamental que o mesmo busque outras formações e situações de aprendizagens, para proporcionar aos estudantes uma aprendizagem de fato significativa.

Assim, na formação Contínua dos professores a nomenclatura utilizada no contexto santomense de origem europeia, Ainda sobre a mesma Lei, consta no capítulo VIII Disposições Finais e Transitórias Formação Contínua e em Exercício nomeadamente o Artigo 35.º da LEI DE BASE N.º2\2003 consta que todos os educadores e professores do ensino básico e

secundário têm direito à formação contínua e em serviço diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.

Diante o exposto, entende-se que, é por meio da formação continuada que são aprofundados os conhecimentos e aprendizagens, consolidando o real papel do educador, com uma visão mais ampla e embasada de estudos, conhecimentos e habilidades.

Ainda sobre a mesma Lei, são apresentadas que a Formação Contínua se perspectiva segundo os seguintes critérios: (i) pessoal, (ii) profissional e (iii) organizacional, podendo ainda, originar diferentes orientações formativas direcionadas para: (i) o crescimento pessoal (ii) o crescimento profissional em regime de colaboração social e (iii) a resposta às necessidades administrativa como apresenta (PACHECO FLORES, 1999).

Em relação às atividades docente é assegurada por educadores de infância e professores qualificados para a docência através de cursos de Formação Inicial, de nível de licenciatura desenvolvidas por duas instituições no Instituto Superior Politécnico de São Tomé ¹⁰(ISP) bem como Instituto Superior de Educação e Comunicação (ISEC) instituições que visam qualificar de forma académica e profissional docentes para o Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico e Ensino Secundário.

Quanto às ações de Formação Contínua aos professores de acordo com 35.º da (Lei n.º 2/2003), aponta que são da iniciativa das instituições responsáveis pela Formação Inicial dos Professores, dos próprios docentes e das suas estruturas representativas em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham.

Isso significa que tais órgãos têm o dever de proporcionar tais formações, apesar da maioria das vezes estas formações oferecidas, apresentam uma visão assistencialista, assim sendo, considera-se que as presentes informações se constitui como base para aprofundar a pesquisa com os dados disponibilizados.

¹⁰ ISP: INSTITUTO POLITÉCNICO DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE.

5 ENTRETECENDO INFORMAÇÕES EMPÍRICAS DA PESQUISA

O intuito desta seção, é apresentar os relatos orais de seis professores de cidade de Santo Antônio da Região Autónoma do Príncipe, composto por três professoras e três professores que atuam no primeiro ciclo da Educação Básica da Escola Paula Lavres, trata-se de professores (as), que participaram da Formação Contínua sobre “Conhecimentos Pedagógicos” no Ensino Básico desenvolvida pela Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Importa salientar que durante a análise, serão utilizados nomes fictícios como forma de garantir o sigilo dos participantes, assim, optamos em caracterizar as respostas dos professores a partir dos seguintes nomes: Akin, Okiri, Radja, Calebre, Lúmina e Osmia.

5.1 NARRATIVAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO CONTINUADA

O foco da pesquisa indagada, é compreender os efeitos das propostas de formação continuada desenvolvida pela Escola Superior de Formação Paula Frassinetti para melhorar a qualidade das práticas pedagógicas de professores do ensino básico da Região Autónoma do Príncipe, partindo disso, iniciamos a nossa análise para perceber por meio das narrativas dos professores (as) entrevistados (as) sobre a participação dos professores (as) formação continuada entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

No entanto, segundo a Lei de Diretrizes e Bases são-tomense, a formação continuada é reconhecida como uma formação que “complementa e atualiza a formação de base numa perspectiva de educação permanente e de aprendizagem ao longo da vida” (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2019, p. 130), por possibilitar o aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais... e a progressão na carreira.

Assim, entende-se que a legislação são-tomense, reconhece a formação continuada dos professores enquanto um mecanismo que “complementa e atualiza a formação dos professores”, por meio de um processo cuja a sua fase inicial é dada no curso de formação inicial que constitui-se no primeiro contato dos professores em termos acadêmicos, na sequência a formação continuada “recebida por formandos já profissionalizados e com uma vida ativa, tendo por base a adaptação contínua às mudanças dos conhecimentos, das técnicas

e das condições de trabalho, o melhoramento das qualificações” segundo o entendimento do Nascimento (1997)

Diante das explicações apresentadas, ao entender o papel que a formação continuada desempenha para a atuação dos profissionais, procuramos saber inicialmente, as impressões dos professores em relação à formação realizada para entendermos como os profissionais envolvidos na pesquisa caracterizam a formação, essa formação. Assim obtivemos as seguintes as respostas:

[...] “As minhas impressões sobre o curso foram excelentes no geral, porque essa formação permitiu ampliar a minha visão sobre as práticas pedagógicas como também saber aplicar de maneira correta na minha sala de aula” (Prof. Calebe, 2020).

[...]. Foram boas as minhas impressões referentes a formação porque possibilitou conhecer de forma teórica os tipos de avaliações e como posso aplicá-las em sala de aula de forma eficaz. (PROF. RADJA, 2020).

[...]. Em relação a formação, as minhas impressões foram positivas na totalidade, porque considero que essa formação pode ajudar a entender melhor os métodos pedagógicos como aplicar esses conhecimentos em sala de aula, foram experiências muito positivas que contribuiu para melhorar a minha atuação em sala de aula para melhor a nossa atuação enquanto professora. (PROF. OSMIA, 2020).

Com base nas falas observadas sobre as impressões dos entrevistados (as) em relação à formação desenvolvida, observa-se que as respostas foram colocadas de forma unânime quando os professores (as) atribuíram impressões de forma positiva em relação à formação realizada.

Entretanto, ao justificarem as afirmações observa-se que alguns aspectos mencionados por cada um deles (as), a título de exemplo a fala do professor Calebre quando coloca que “*formação permitiu ampliar a minha visão sobre as práticas pedagógicas*” “diante dessa afirmação, percebe-se que o professor apresenta uma perspectiva de formação como sendo um mecanismo de ampliação dos conhecimentos, um entendimento, que demonstra que o professor já tem um conhecimento sobre as práticas pedagógicas desenvolvida durante a formação, nesse sentido a formação acaba complementando o conhecimento já adquirido, partindo desses pressupostos, recorreu-se às concepções sobre a formação continuada apresentadas nos documentos oficiais nomeadamente ¹¹Lei de base são-tomeense mencionada acima que entende a formação continuada como sendo “um mecanismo que “complementa e atualiza a formação dos professores”, uma perspectiva de formação que dialoga com a afirmação do professor Calebre a partir do momento que entende a formação enquanto um processo que complementa

¹¹ Lei de Base: LEI DE BASE N.º2\2003.

Assim como forma de complementar a nossa análise recorreu-se às contribuições de Nascimento (1997) onde o autor entende que formação continuada dos professores é “recebida por formandos já profissionalizados e com uma vida ativa, tendo por base a adaptação contínua às mudanças dos conhecimentos, das técnicas e das condições de trabalho, o melhoramento das qualificações”.

De outro lado, ao observar as respostas da professora Radja, constatou-se que a professora ao justificar as suas impressões sobre a formação, é formação continuada é entendida no sentido de “*conhecer*” a partir do momento que introduz a seguinte resposta “ *porque possibilitou conhecer de forma teórica os tipos de avaliações*” diante o exposto, chega-se ao entendimento de que para a professora formação deu-se no sentido de *conhecer* uma visão que diverge das concepções apresentadas pelo professor Calebre em relação a formação recebida.

Já na análise da resposta da professora Osmia, observa-se também impressões positivas em relação a formação. No entanto ao justificar a afirmação analisamos que na resposta da professora a formação teve impactos positivos porque “*contribuiu para melhorar a minha atuação em sala de aula para melhor a nossa atuação enquanto professora*”. Ao analisarmos o trecho apresentado, chega-se ao entendimento que ambas as professoras apresentam os benefícios da formação no sentido positivo. No entanto para a professora Osmia a formação permitiu *melhorar a* sua atuação em sala de aula. Partindo disso, entende-se que apesar da professora elencar uma categoria diferente em relação à professora Radja, percebe-se que a professora Osmia atribuiu um sentido da formação como uma forma de melhorar a sua atuação, uma ideia que chega-se ao entendimento que a professora já tem uma noção sobre alguns mecanismos com vista a atuação em sala de aula. Entretanto a formação ajudou a melhorar ainda mais.

Baseando nas ideias apresentadas tanto pela professora Osmia e o professor Calebre, procuramos refletir sobre a valorização dos saberes docentes à luz dos pensamentos de Candau (1997) onde a autora discorre sobre a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada. Nesse sentido, entende-se que para a autora os saberes da experiência adquiridas em outros ambientes do trabalho.

Assim, ao decorrer das entrevistas, foram surgindo outros questionamentos mediante as respostas dadas pelos (as) entrevistadas (os) dentre os inúmeros questionamentos sentiu-se a necessidade de entender qual o lugar dos professores ou até mesmo na instituição diante este processo, uma vez que se tratava de uma formação desenvolvida por outros agentes que não faziam parte deste contexto escolar referenciado. Partindo disso, procurou-se entender participação dos professores nesse processo, mas antes buscamos saber dos professores “se as

escolas em que os professores atuam oferecem a formação continuada” obteve-se as seguintes respostas:

[...]. Durante a minha inserção na escola, pelo que lembro, não é uma prática da escola em si desenvolver mensalmente formação continuada para os professores. “ (Prof. Calebre, 2020). [...] Formação continuada não, mas apenas as planificações realizadas quinze em quinze dias. “ (Akin, 2020). [...] A escola diretamente não, das vezes que são promovidas formações continuadas são iniciativas apresentadas pela secretaria da educação com o ministério da educação para todas as escolas no geral. “ (Prof. Radja, 2020). [...] Ao nível de formação continuada a escola não promove individualmente pelos anos que estive inserida “. (Osmia, 2020).

Perante as informações coletadas, percebemos que os professores por unanimidade disseram que a instituição na qual trabalham não desenvolvia a formação continuada por iniciativa própria, acrescentando ainda, nas vozes de alguns professores, que as formações desenvolvidas são levadas a cabo pelo secretário da educação e do ministério de educação ao nível geral. Baseado nestas afirmações considera-se importante trazer uma discussão sobre os atores que desenvolvem ações para a formação continuada dos professores em exercício no ensino, partindo disso, recorreremos aos documentos oficiais existentes para entender em termos legislativos, quem são os atores que promovem estas formação a partir do contexto santomense, são às ações de Formação Contínua aos professores de acordo com 35.º da (Lei n.º 2/2003), aponta que são da iniciativa das instituições responsáveis pela Formação Inicial dos Professores, dos próprios docentes e das suas estruturas representativas em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham.

Perante as informações extraídas pelos entrevistados como também nos documentos oficiais, analisou-se que ambos não fazem referência da escola enquanto um espaço de formação, assim para embasar os argumentos recorreu-se a perspectiva de formação continuada centrada na escola como um processo de constante reflexão sobre a própria prática, trata-se de um perspectiva que segundo Cunha e Prado (2010) descrevem como sendo uma formação que acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento.

Além das autoras mencionadas, recorreu-se às contribuições de ¹²Mattos e ¹³Barbosa (2020) a partir das suas análises sobre *A atuação da gestão escolar na formação continuada*

¹² Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará- UECE.

¹³ Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Ateneu (UniAteneu).

dos professores” onde as ao estabelecerem uma reflexão sobre o papel da gestão escolar na formação continuada dos professores, apresenta que é o papel da “ gestão escolar como facilitador de uma formação continuada para os docentes” (MATTOS, BARBOSA, 2020, p.1)

Assim, é de suma importância para qualidade da escola, visto que irá colocar o professor como agente que repensa suas práticas, isto é, quando o professor tornar-se um sujeito reflexivo e investigador, capaz de interpretar e resolver situações complexas no seu fazer diário.

Assim, a luz das análises inseridas considera-se que as demais reflexões se relacionam com a problematização da nossa pesquisa, na medida que elucida sobre as subjetividades que giram em torno da temática, além disso, apresenta novos questionamentos como por exemplo “ até que ponto a formação desenvolvida tem dialogado com a realidade dos professores em exercício da escola referência.

Partindo disso, procura-se saber, sobre a participação dos professores na elaboração das propostas de formação desenvolvida pela Escola Paula Frassinetti, os professores relataram o seguinte:

[...] Não participei deste processo, dificilmente nós participamos, normalmente quem participa são os coordenadores das escolas” (Prof. Lúmina, 2020).
[...] Eu também não participei na proposta de elaboração diretamente, no entanto participei de um inquérito realizado pela coordenação da escola, que tinha como objetivo coletar informação sobre os conteúdos que consideramos relevantes para trabalharmos durante a formação. Mas não sei se posso considerar isso de participação na proposta de formação. `` (Okiri, 2020).

Com base nas respostas apresentadas. de um lado a professora Lúmina que efetuou uma resposta curta e muito precisa, quando afirma que não participou do processo de elaboração das propostas da formação, acrescentando que “normalmente quem participa são os coordenadores” são afirmações que remete a um olhar sobre como são efetuadas a participação dos sujeitos da escola nas propostas de formação como forma de garantir que as suas especificidades sejam contempladas nas propostas. Assim como forma de embasar a reflexão recorreu-se às contribuições de Imbernón (2011) segundo o autor, o processo formativo docente deve se dar de forma colaborativa, participativa, visando um aprendizado que parta da prática do professor”, posto que um dos objetivos da formação é tornar o professor ativo e reflexivo nesse processo, não aceitando passivamente os conhecimentos teórico-práticos cristalizados ao longo do tempo.

De outro lado a resposta do professor Okiri, argumenta que, apesar de não participar de forma direta na proposta de formação, o professor mencionou um tipo de participação nomeadamente realizada pela escola que visava coletar as sugestões dos professores em termos

das temáticas a serem abordadas no período de formação. Trata-se de uma ação relevante no sentido de entrelaçar os conteúdos abordados com vista às necessidades dos professores envolvidos na formação, no entanto entendemos que é uma prática que precisa ser mais aprofundada por meio de outros mecanismos de inserção.

Além disso, vislumbramos a contribuição de outros pensadores para enriquecer a nossa análise, assim corroborando com a ideia de Saviani, Imbernón (2011) que aponta a formação assume um papel que vai além do ensino que pretende atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão.

Perante as informações apresentadas, recorreremos aos documentos oficiais que regem a formação continuada no contexto santomense, mas o mesmo não apresenta um aprofundamento sobre como é desenvolvida a formação continuada no sentido prático.

Posteriormente, aos questionarmos os sobre os aspectos que precisam ser melhorados na formação, primeiramente obtivemos a resposta do professor Akin e as professoras Radja e a Lúmina responderam o seguinte:

[...] Dentre os pontos a serem melhorados tenho pouca observação. A Sugestão que tenho de dar é relativamente a linguagem utilizadas nestes materiais de apoio, uma vez que muitos das matérias que nos foi disponibilizado já vieram prontos, e pelo fato de ser uma formação desenvolvida por professores estrangeiros tive um pouco de dificuldade em entender alguns conceitos no material de apoio (Prof. Akin, 2021). [...] Um dos aspetos que precisaria melhorar, na minha opinião, é relativamente ao número de horas para aulas práticas, porque achei que ainda faltava muita coisa para entendermos como funciona na prática. ” (Prof. Lumina, 2022). [...] Acredito que ao nível das aulas práticas precisaria aumentar mais, no geral só isso mesmo. ” (Prof. Radja, 2022).

Dentre as respostas observadas fica evidente nas falas dos três professores que é preciso melhorar em termos dos aspetos pontuais, assim buscamos analisar primeiramente as respostas das professoras Lúmina e Radja, onde ambas pautaram a questão de número de carga horária as aulas práticas que não eram suficientes para desenvolver todas as atividades.

Mediante as colocações das professoras, recorreu-se a concepções do Cunha (2003) para o autor a formação continuada são iniciativas de formação que acompanham a vida profissional dos sujeitos, que apresenta formato e duração diferenciada, assumindo a perspectiva de formação como processo, que entende as universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação. Partindo disso, percebe-se que as ações de Formação Continuada podem ser consideradas como por exemplo congressos, seminários, simpósios, colóquios, encontros, jornadas, ciclos de falas, palestras, grupos de pesquisa, oficinas, cursos de extensão entre outros.

Assim, entende-se que são ações que envolvem teorias e práticas, nesse sentido Imbernón (2010) defende a necessidade da formação continuada atrelada à reflexão sobre prática teórica.

Diante as informações apresentadas, além de saber os objetivos da formação desenvolvida também se torna importante refletir sobre como são efetuadas a formação. Baseado nisso, foram coletadas as seguintes informações na fala da professora Radja que explicou “ *que era uma formação que teve duração de dois anos no total, subdividido em dois períodos que correspondia a um ano de aula teoria que aconteceu no formato a distância e um ano de prática no caráter presencial*. No entanto a professora Osmia acrescentou que “ *por conta de alguns imprevistos surgidos, o número das horas práticas foram diminuídas e acabaram não cumprindo os objetivos que foram colocados no programa*”. Assim ao deparar-se com estas informações adicionais colocadas pelas professoras, chega-se ao entendimento que se tratava de uma formação de longo prazo, diante desse fato, surge a necessidade de entender as características do curso de formação continuada, partindo disso, recorreu-se termos associados à formação continuada como por exemplo termo de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação contínua segundo (MARIN, 1995) para compreender de fato de qual tipo de formação que se tratava.

Assim, destacamos a afirmação de Candau (1996) ao afirmar que a formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação de cursos, palestras, seminários permanentes de uma identidade pessoal e profissional. Mas sim explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional tendo em vista o grande desafio vivenciado no contexto atual, mas ainda assim, os professores devem buscar pela atualização, o aperfeiçoamento dos conhecimentos para o aprimoramento das práticas educativas.

Para além das observações apresentadas pelas professoras, viu-se também a resposta do professor Akin, que destacou um aspecto específico muito relevante para a nossa análise. Segundo o professor um dos aspectos a serem melhorado foi em relação “ *à linguagem utilizadas nestes materiais de apoio, uma vez que muitos das matérias que nos foi disponibilizado já vieram prontos*”. Diante do exposto, extrai-se duas questões a serem analisadas, dentre as mesmas é com relação aos materiais utilizados durante o curso de formação como coloca o professor, “ *à linguagem utilizadas nestes materiais de apoio*”. Afirmando em outras passagens, a formação desenvolvida foi desenvolvida por uma instituição portuguesa para os professores de São Tomé e Príncipe, com o relato do professor apresenta, chama atenção no sentido de além de se pensar um programa de formação relacionado com as necessidades específicas de outros contextos, é necessário analisar outros aspectos como coloca o professor.

5.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICAS NARRADAS DOS PROFESSORES

A formação continuada neste sentido é encarada como um meio de articular antigos e novos conhecimentos nas práticas dos professores, à luz da teoria, gerando de certa forma, mudanças e transformações, considerando os aspectos da formação em que se baseiam tais práticas, uma vez que estas são fundamentadas em construções individuais e coletivas que ocorrem durante o tempo e nas suas relações.

Diante do exposto, neste subtópico, serão analisados os efeitos da formação sobre “Práticas pedagógicas” da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti para os professores do primeiro ciclo da ilha do Príncipe. Assim sendo, a primeira questão elaborada foi referente aos efeitos da formação na prática pedagógicas dos professores, assim, procura-se entender na visão dos professores, “se os professores têm verificado alguma mudança na sua prática após o período de formação, assim obteve-se as seguintes respostas:

[...]. Após a formação verifiquei muitas mudanças nas minhas práticas em sala de aula. Um dos exemplos foi sobre a minha relação com os alunos na sala de aula, passei a estabelecer mais diálogo com os alunos, que consequentemente originou uma maior participação dos alunos nas aulas. (Prof. Calebre, 2021).

[...]. Tenho verificado até hoje como por exemplo mudei totalmente a minha forma de planejar as minhas aulas, onde procurei adequar as atividades de acordo a cada faixa etária bem como a cada necessidade apresentada pelas crianças. ” (Prof. Radja 3, 2022).

[...] Uma das mudanças foi com relação ao processo de avaliação, onde passei a diversificar os tipos de avaliação priorizando sempre a avaliação contínua de cada criança, que inclui provas, participação nas aulas, entregas das atividades de casa. ” (Prof. Osmia, 2022).

Como pode-se observar, os três professores que responderam à questão, afirmaram que após a formação foram verificadas mudanças, onde cada um dos professores acabou por trazer aspectos específicos em suas falas, como por exemplo mudanças em termos de *planejamento*, *avaliação*, apresentadas pela professora Radja e a professora Osmia. Em relação às respostas do professor Calebre, apresenta que mudanças no sentido da sua *relação com os alunos sala de aula*, ao nível de diálogo que por sua vez resultou numa maior participação dos alunos na aula.

Com isto, apesar de observar os resultados significativos em relação aos efeitos da formação para as práticas dos professores, de acordo com as respostas surgiram outros questionamentos sobre as mudanças apresentadas nas falas dos professores. Assim na luz das contribuições de Hargreaves (2002) sobre a mudança enquanto um aspecto importante da formação continuada. Para o autor, a formação continuada assim entendida como perspectiva de mudança das práticas no âmbito dos docentes e da escola, porque possibilita a

experimentação do novo, do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação.

Assim, sobre a legislação são tomense, a formação contínua perspectiva-se segundo os seguintes critérios: (i) pessoal, (ii) profissional e (iii) organizacional (Assembleia Nacional, 2003), podendo originar diferentes orientações formativas direcionadas para: (i) o crescimento pessoal (ii) o crescimento profissional em regime de colaboração social e (iii) a resposta às necessidades administrativa como apresenta (Pacheco & Flores, 1999).

A prática pedagógica nesse sentido, segundo Sacristán, (1999), entendida como práxis, que envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformação.

Assim, como forma de aprofundar mais sobre as suas práticas, questionou-se aos professores sobre as suas práticas pedagógicas em sala de aula e buscou-se entender como elas foram pensadas por eles após a formação. Para essa questão, apenas a professora Lumina, respondeu o seguinte: [...]. *Nomeadamente na produção de material para trabalhar em sala de aula, procurei obter pela confecção de alguns materiais juntamente com a turma, atividades que tem surtido bastante efeito.* “ (Prof. Lúmina, 2021). Diante a resposta da professora, percebe-se que as práticas pedagógicas foram pensadas por meio de produção de material que constitui como um aspeto positivo, bem como a realização da produção em conjunto com sala que além de propiciar uma maior interação com a turma, permita com que os alunos participam do processo de construção.

Com base nos relatos dos professores (as) entrevistados (as) pode-se afirmar que no contexto santomense, a formação continuada dos professores em termos de efetivação no sentido prático precisa-se ainda de uma reestruturação, apesar que na maioria das vezes no discurso dos interlocutores defendiam que a formação desenvolvida surtiu bastante efeito nas suas práticas pedagógicas, argumentos que consideramos ser natural face aos pouco acesso dos professores com outras formações acabou desencadeando esta perspectiva.

Com base nas referências teóricas utilizadas ao longo da pesquisa, percebe-se que o conceito de formação continuada por ser um tema bastante estudado no contexto brasileiro possibilitou ter uma compreensão teórica sobre as concepções escolhidas, que acabou por nortear as perspectivas de formação adotadas para o presente estudo. Uma situação que, ao analisarmos as abordagens sobre a formação continuada no contexto santomense, face a carência de matérias que abordam sobre a temática fez com que não houvesse um

aprofundamento sobre como são discutidas esse conceito nesse contexto, acreditamos que essa situação acabou prejudicando a análise.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se iniciou o trabalho de pesquisa constatou-se o questionamento sobre a qualidade da formação dos professores do ensino básico da Região Autónoma do Príncipe. Não só no que diz respeito a realidade da formação dos professores, mas também no sentido de emancipação dos professores no seu processo de formação.

No entanto, achamos importante trabalhar com o tema, “Formação continuada dos professores para o desenvolvimento das pratica pedagógica no ensino básico na Região Autónoma do Príncipe” e diante disso o trabalho teve como objetivo compreender os efeitos das propostas de formação continuada desenvolvida pela Escola Superior de Formação Paula Frassinetti para melhorar a qualidade das práticas pedagógicas de professores do ensino básico da Região Autónoma do Príncipe.

Durante o desenvolvimento da pesquisa percebeu-se que o objetivo geral foi atendido, uma vez que, o trabalho conseguiu efetivamente constatar os efeitos da proposta de formação desenvolvida com os professores do ensino básico da Região Autónoma do Príncipe. Com relação aos objetivos específicos também conseguiu-se alcançar as metas propostas, desde as demandas que elencam as concepções de formação continuada dos professores baseados em estudos que permitiu ampliar a nossa visão a acerca deste conceito, no âmbito da caraterização e contextualização da formação continuada que por meio da apresentação sobre o contexto político e histórico de formação conseguiu-se apresentar contextualização de formação a partir da realidade santomense, cuja a formação dos professores faz parte das necessidades politicas educativas governo, no que toca a análise das informações coletadas consideramos que atrelou-se a intenção perceber as perspectivas dos (as) entrevistados (as) em relação a influência da formação em suas práticas pedagógicas.

Inicialmente a pesquisa partiu da hipótese de que a formação continuada dos professores (as) do ensino básico na Região Autónoma do Príncipe tem ajudado a melhorar a qualidade das práticas pedagógicas dos professores, e durante a pesquisa descobriu que, o fato dos professores (as) não tinham uma consciência aprimorada sobre a necessidade da formação contínua ser pensada além da atualização dos conhecimentos já adquirido, para a uma concepção de formação continuada centrada na escola onde as relações entre os sujeito formando e formando baseiam-se num ambiente de troca entre os pares.

Compreende-se que a problemática da pesquisa foi respondida, uma vez que, com base nos dados coletados nas entrevistas foi possível observar que apesar de tratar-se de uma formação primordial para melhorar a qualidade das práticas pedagógicas dos professores, a

formação continuada analisada nesse contexto, possibilitou questionar a qualidade da formação continuada desenvolvida da Região Autónoma do Príncipe, caracterizadas apenas pelo processo de aquisição de conhecimentos específicos. Foi também possível observar nas falas dos entrevistados que os seus saberes eram inexistentes nas propostas de formação, partindo destas reflexões, acreditamos que foi possível responder o problema da pesquisa.

Diante da metodologia propositada acredita-se que na pesquisa poderia ter feito uma coleta de dados com maiores números de professores não apenas os professores formandos, mas sim com a participação dos professores formadores como forma de aprofundar mais a análise, um desejo que não foi possível ser realizado por conta da falta de retorno dos professores formadores, assim, só foi possível analisar falas de seis entrevistados.

No entanto, concluiu-se que, o programa de formação desenvolvido pela Escola Superior de Educação Paula Frassinetti para os professores do ensino básico da Região Autónoma do Príncipe apesar de ampliar o conhecimento dos professores em práticas pedagógicas. Uma ideia que remete a um modelo de formação onde são priorizadas na maior parte a aquisição dos conhecimentos teóricos específicos, onde no que toca a valorização dos saberes docentes nas suas propostas de formação foram poucas vezes levadas em consideração.

Assim, para que os programas de formação continuada dos professores resultem na qualidade as práticas pedagógicas dos professores, é necessário que haja uma compreensão sobre os objetivos a serem alcançados, a partir desse entendimento, elaborar uma proposta de formação que além de atender as demandas colocadas no sistema de ensino, possa também servir de um ambiente de troca entre os sujeitos envolvidos nesse processo.

Referências

APRESENTAÇÃO, Aguiar Joel. **Avaliação de Desempenho na Formação Profissional Docente no Ensino Secundário em São Tomé e Príncipe**. Porto Alegre, 2020. p.145.

BEHRENS, M. A.; OLIARI, A. L.T. **A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade**. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4156>. Acesso em: 01 de maio 2019.

BOFF, Eva Oliveira Terezinha. **Processo interativo de formação docente: Uma perspectiva emancipatória na constituição do currículo escolar**. Porto Alegre. 2011. P. 318.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto, 2005

CARDOSO, Manuela Maria. **Educação/Formação/Investigação em São Tomé e Príncipe - Será uma aposta do país no caminho para o desenvolvimento?** CEA/ISCTE - Lisboa. 2004. p. 20.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Formação Continuada de Professores: tendências atuais**. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 139-152.

CARTA de Política Educativa 2019-2023, (atualizada). Lei 4/2012. RESEN, **Descrição do Modelo de Simulação, Projeto de Lei de Bases do Sistema Educativo**.

COSTA, Ana Maria Vera Cruz. **Que Formação de Professores para Inclusão em São Tomé e Príncipe?** Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa. 2010. p.119.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Plano. Pesquisa de métodos mistos: série métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Cordeiro Pinheiro. **Professores com Formação Stricto Sensu e o Desenvolvimento da Pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. Tese. Goiânia: UFG. 2008. Disponível em: Acesso em 10 fev 2017.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores**. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n. 28, p.101-111, jan./jun., 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/JOÃO%20VICTOR/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempLate/Downloads/79-186-1-SM%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/JOÃO%20VICTOR/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempLate/Downloads/79-186-1-SM%20(3).pdf). Acesso em: 21 Dez. 2021.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213- 225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237025034_Entrevistas_em_pesquisas_qualitativas. Acesso em: 08 mai. 2021.

Estatuto de Carreira Docente. Decreto Lei nº 5/2011, São Tomé e Príncipe de 31 de Janeiro.

FERREIRA, J.L.; CARPIM, L.; BEHRENS, M. A. Do **Paradigma Tradicional ao Paradigma da Complexidade: um novo caminhar na educação profissional.** B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/viewFile/227/210>. Acesso em: 01 maio 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Garcia, M. (1999). **Formação de Professores para uma mudança educativa.** Porto, Portugal: Porto Editora.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas, São Paulo, SP, v.26, n.2, 1995.

GOMES, Marques Marta. **Efeitos da formação de professores na promoção da capital de conhecimento em São Tomé e Príncipe – O coletivo de história.** Lisboa 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

Lei Bases do Sistema Educativo - Lei 46/86 de 14 de Outubro de 1986. Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? novas exigências educacionais e profissões docente.** São Paulo: Cortez, 1998

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E., M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, M. **A educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma:** Contexto e Educação, Ano 15, n. 59. Ed. Unijuí, 2000.

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada.** In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

MARTELO, António José Oliveira. **Cooperação, Estado e Sociedade Civil na educação/formação em São Tomé e Príncipe.** Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) Centro de Estudos Africanos – IUL, Portugal. 2004.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, Augusto. **As fronteiras da nação e das raças em São Tomé e Príncipe São Tomenses, Europeus e Angolas nos primeiros decênios de novecentos, Varia História,** Belo Horizonte, vol. 29, nº 51, p.721-743, set/dez 2013.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/687>. Acesso em: 08 ago. 2013.

OLIVEIRA, Formosinho Júlia. **Desenvolvimento profissional dos professores**. In: **FORMOSINHO, João (coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto, 2009. p. 221-284.

PACHECO, J. A., & Flores, M. A. (1999). **Formação e Avaliação de Professores**. Coleção Escola e Saberes, nº 16. Porto: Porto Editora.

PIATTI, Célia Beatriz. **Formação continuada: reflexos na prática dos professores participantes do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2006.

ROMANOVSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. Curitiba: Ibpx, 2010. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Comprender e transformar o ensino**. Artmed, 1998.

SEIBERT, Gerhard. **Camaradas, Clientes e Compadres- Colonialismo e Socialismo e Democratização em São Tomé e Príncipe**, Lisboa, novembro de 2001.

SILVEIRA, D.T; CÓRDOVA, F.P. **A pesquisa científica**. In: Gerhardt, Tatiana; Silveira, Denise. **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2009.

SILVA, A. M. (2003). **Formação, Percursos e Identidades** - Coleção Nova Era: Educação e Sociedade. Coimbra, Portugal: Quarteto.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VIRGINIO, Maria Helena da Silva. **Análise do Conceito de Formação Docente no contexto educativo-formativo brasileiro**. João Pessoa: 2009. p. 153.