



**UNILAB**

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL  
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS  
BACHARELADO EM HUMANIDADES**

**YOURSSANY RAPOSO LOPES CORREIA**

**FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO E A  
PERMANÊNCIA NO ENSINO PRIMÁRIO EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE:  
PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS**

**SÃO FRANCISCO DO CONDE**

**2018**

**YOURSSANY RAPOSO LOPES CORREIA**

**FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO E  
A PERMANÊNCIA NO ENSINO PRIMÁRIO EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE:  
PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso – Modalidade  
Projeto de Pesquisa – apresentado ao Instituto de  
Humanidades e Letras da Universidade da Integração  
Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB),  
como requisito para obtenção de título de Bacharel  
em Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Teodoro Trinidad.

**SÃO FRANCISCO DO CONDE**

**2018**

**YOURSSANY RAPOSO LOPES CORREIA**

**FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO E  
A PERMANÊNCIA NO ENSINO PRIMÁRIO EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE:  
PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso – Modalidade Projeto de Pesquisa – apresentado ao Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), como requisito par obtenção de título de Bacharel em Humanidades.

Aprovado em: 1º de Junho de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Cristina Teodoro Trinidad (Orientadora)**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab

**Prof. Dr. Carlindo Fausto Antonio**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab

**Prof. Dr. Ismael Tcham**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>PROBLEMA</b>	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>	<b>7</b>
3.1	REVISÃO DA LITERATURA	10
<b>4</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>15</b>
4.1	OBJETIVOS GERAIS	15
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
<b>5</b>	<b>QUADRO TEÓRICO</b>	<b>16</b>
5.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	16
5.2	INCLUSÃO E PERMANÊNCIA ESCOLAR	17
5.3	PRÁTICA PEDAGÓGICAS	19
<b>6</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>20</b>
<b>7</b>	<b>CRONOGRAMA</b>	<b>23</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>24</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A República Democrática de São Tomé e Príncipe é um país insular africano no golfo da Guiné, cujo território contém uma área de 1.001 km<sup>2</sup>, formado pelas ilhas de São Tomé e do Príncipe, e várias ilhas de origens vulcânicas. Quanto aos dados populacionais, de acordo com o recenseamento do ano de 2015, constatou-se que o número de habitantes aumentou de cerca de 160.000 em 2010, para um número considerável de 194.000, em 2015. No que diz respeito às variedades linguísticas presentes em São Tomé e Príncipe o português é a língua oficial, porém, existe uma pequena parcela de santomenses que falam as línguas nativas. Em relação à divisão administrativa, São Tomé e Príncipe encontra-se dividido em seis (6) distritos, nomeadamente: Água Grande, Mé-Zochi, Cantagalo, Caué, Lobata e Lembá, na ilha de S. Tomé e a região autônoma da ilha do Príncipe.

O interesse por esta problemática surge, primeiramente, no contexto da minha entrada na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), que, diferentemente, valoriza as novas formas de produção de saber, principalmente, a integração dos países menos privilegiados e, também, que tem como objetivo ampliar a expansão das relações bilaterais entre o Brasil e os países de língua oficial portuguesa (CPLP).

Considerando a conjuntura política santomense, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística (2001, p.9), é marcada pela mudança sucessiva de governos, após deixar de ser colônia portuguesa, com a independência em 12 de julho de 1975. Os 15 anos posteriores a independência, foi um período que se caracterizou pela existência de um regime político monopartidário (MLSTP). Posteriormente, houve uma mudança para um regime político multipartidário, onde ocorreram as primeiras eleições democráticas, desde então, passaram a ser frequentes as mudanças dos sucessivos governos no país, caracterizadas por momentos de instabilidades. O sistema educativo, nesse contexto, tem vivenciado imensas dificuldades, com crises profundas e uma depreciação da qualidade, frente aos diversos programas e planos desenvolvidos pelos governos sucessivos.

Para situar a formação do sistema educacional são-tomense, que de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 2/2003), o mesmo é composto por três modalidades: a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. No que tange à educação escolar, esta é composta por: 1) Ensino

Básico; 2) Ensino Secundário, 3) Ensino Superior; 4) Educação Especial; 5) Ensino Contínuo de Adultos e a Formação Profissional. Conforme os dados do Instituto Nacional de Estatísticas o,

[...] Ensino Primário compreende cinco classes e é frequentado por crianças dos 6 aos 14 anos de idade. O Ensino primário organiza-se em duas fases: A Pré-Primária, com a duração de um ano, que visa atenuar a diferenciação social e linguística e preparar a integração da criança no ensino primário, e o Ensino primário, propriamente dito, é organizado por classes, tem a duração de 4 anos e tem por objetivo lançar as bases para a formação integral do indivíduo, proporcionando, designadamente, uma preparação de base nos domínios da língua portuguesa e da matemática e uma abordagem dos problemas do meio ambiente INE (2001, p.15).

Em relação à faixa-etária, concentra-se entre 3 e 21 anos de idade e, de acordo às análises do I.N.E (2001, p.20), distribui-se da seguinte forma: : 3-5 anos para o pré-escolar, 6-14 anos para o primário, 15-19 anos para o secundário-básico e 20-24 anos para o ensino pré-universitário. Portanto, para o nosso interesse, será analisado o sistema de ensino primário, em que objetivamos compreender a eficácia do mesmo, considerando, especificamente, a formação de professores e a prática docente.

De acordo com o Instituto Nacional de Estatísticas (I.N.E, 2001) e o relatório de Estratégia de Educação e Formação, publicado em 2006, em São Tomé e Príncipe, existem diferentes dificuldades em relação sistema educacional e diversos problemas sobre o processo de aprendizagem de alunos que encontram-se em situações de vulnerabilidade socioeconômica. Creio ser necessário, nesse sentido, compreender quais são os impactos da prática docente para formá-los, de modo a promover um ensino inclusivo e emancipatório. Para este caso, a educação torna-se de extrema relevância para o desenvolvimento econômico, social e intelectual da sociedade, porém, para garantir sua qualidade, é necessário o investimento em políticas públicas que visem garantir a estabilidade das condições econômicas e sociais que, de forma direta, exercem ou geram um impacto na própria estrutura educacional são-tomense.

## **2 PROBLEMA**

A partir das dificuldades no sistema educacional em São Tomé e Príncipe, que apresentamos, teço o seguinte questionamento:

- Como as propostas de formação docente realizadas nos últimos 15 anos em São Tomé e Príncipe, têm impactado a prática pedagógica de professores de escolas de ensino primário, buscando garantir a inclusão e a emancipação dos alunos?

### 3 JUSTIFICATIVA

Além das questões políticas, a proposta da Unilab é criar uma aproximação entre estudantes de diferentes nacionalidades, onde, cada um pode apropriar-se da história e da realidade dos diferentes países, valorizando suas diferenças e suas singularidades. No que diz respeito aos conteúdos ministrados, despertou-me o interesse pelo tema formação de professores, passando, assim, a querer compreender o que ocorre em São Tomé e Príncipe, em função das muitas demandas, nesse sentido. Especificamente, viso entender como que a formação docente pode impactar no desenvolvimento de uma educação emancipadora, nos diferentes níveis educacionais, já que, cabe aos professores possibilitar, por meio de sua prática, melhoria na formação de indivíduos, formando-os não apenas para o mercado de trabalho, mas, também, contribuindo para reflexões acerca dos diferentes desafios impostos pelo o processo educacional, sobretudo, para que os alunos possam fazer leituras críticas do seu contexto sociocultural.

Com a pretensão de obtermos uma visão sobre a real situação da educação são-tomense, abordaremos o contexto histórico. Ao retratarmos questões ligadas a educação são-tomense, torna-se necessário tomar em consideração uma série de fatores que vem impactando o sistema educacional são-tomense. Dentre elas, aquelas presentes nos pós-colonial, que, de acordo com o relatório da Estratégia de Educação e Formação (2006, p.8), o país, nesta fase, passou por um período de ascensão, resultado da independência que aconteceu em 1975. Neste contexto, segundo o relatório, tornou-se possível a recuperação dos atrasos acumulados, no período colonial. Inicialmente, logo após a independência, o país foi governado pelo regime de partido único, com uma gestão centralizadora da economia, ao logo do tempo, essa estratégia desencadeou a desaceleração do desenvolvimento econômico e de políticas sociais, ocorrendo processos de privatização e a degradação dos indicadores qualitativos e quantitativos.

Ainda, no mesmo relatório, são apresentadas as possíveis explicações acerca da composição partidária, que, até então, era de um único partido e que passa para um regime supostamente mais democrático, do multipartidarismo, que, para além de estabelecer liberdade econômica, gerou profundas transformações, particularmente, na área educacional. Naquele momento, foram desenvolvidas medidas políticas que tinham por objetivo ampliar e qualificar a escolaridade básica e obrigatória, baseadas nos principais indicadores internacionais da educação.

Primeiramente, para compreender, São Tomé e Príncipe apresentam uma estrutura social complexa. Ainda, seguindo a lógica do relatório de E.E.F (2006, p. 5) existem dois arquipélagos, compostos por sociedades multiculturais, resultado dos valores culturais tradicionais africanos e europeus, tais sociedades são formadas por diferentes grupos étnico-raciais: mestiços, descendentes de brancos europeus e escravizados, levados de outros países africanos, compondo, dessa maneira, a sociedade crioula são-tomense. Sobre a economia, no que diz respeito aos dados do Instituto Nacional de Estatística (2001), no pós-independência, em função do declínio do setor de cacau, iniciou-se a migração de grande parte da população rural para a cidade, onde, a partir daí se desenvolveu um processo de assimilação dos descendentes em relação aos contratados na sociedade crioula, em que:

Os antigos contratados e os seus descendentes, maioritariamente cabo-verdianos, que em 2012 representavam 8,5% da população total de 187.000, assim como os angolares (6,6%), são mais desfavorecidos socioeconomicamente. Mesmo assim, existe alguma mobilidade na sociedade são-tomense que permitiu a alguns descendentes de contratados serem membros do governo, deputados do parlamento ou empresários de sucesso. Também, alguns mestiços, filhos de pai português, que logo depois da independência ainda eram hostilizados, conseguiram ascender na sociedade são-tomense e até ocuparam os cargos de primeiro-ministro e chefe de Estado SEIBERT (2014, p.117).

A relevância social deste projeto de pesquisa insere-se no contexto de combate e enfrentamento as desigualdades, segregação e a estigmatização, no ensino primário, no tocante à vulnerabilidade social e econômica dos alunos, deste nível de ensino. De acordo ao Instituto Nacional de Estatística (2001), em São Tomé, nos últimos anos, vem aumentando o índice de baixa renda da população, sobretudo tal realidade tem afetado as mulheres jovens e as populações quem residem nos meios rurais. Portanto, a vulnerabilidade tem refletido no acesso e na permanência dos alunos/as de escolas públicas são-tomense. Tudo indica, de acordo com análises

recentes, que as políticas de formação docente tem papel fundamental para mudar tal realidade, já que, incentivam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possam garantir o acesso e a permanência desses educandos/as e, ao, mesmo tempo, proporcionam conhecimentos mais adequados às suas realidades sociais.

No mundo capitalista e de cultura individualista sociocultural, típica do contexto pós-industrial em que vivemos, onde o egoísmo e o preconceito fazem parte do cotidiano da sociedade, onde a tendência é o incentivo à competitividade, como numa selva que só sobrevive o “mais forte”, ou neste caso, “o mais preparado”, é o papel fundamental da educação fazer as pessoas refletirem sobre como superar os desafios impostos pela mesma sociedade que exige a “inclusão” (SILVA: 2009 apud COSTA: 2016, p. 28).

Nesse sentido, avaliar como a prática pedagógica precisa ir além da formação para o mercado de trabalho, visando o desenvolvimento econômico, é fundamental. Assim, no que tange a relevância acadêmica, o projeto poderá contribuir para o desenvolvimento de propostas de formação docente que proporcione uma educação emancipadora e possa romper com as ideias do colonialismo presentes nos modelos curriculares de são-tomense e promover uma formação de qualidade para os alunos do ensino primário, valorizando as suas diferenças, em todos os níveis possíveis.

O projeto poderá contribuir, ainda, com futuros pesquisadores que querem trabalhar sobre o tema. Existem estudos sobre o tema formação de professores em São Tomé e Príncipe, porém, com outros questionamentos. A significância deste projeto está especificamente em analisar a formação de professores e seus impactos na prática pedagógica que promova o desenvolvimento da inclusão e da permanência de alunos e alunas com dificuldades de aprendizagem, em função da vulnerabilidade tanto social quanto econômica.

Também, o presente projeto tem relevância política, não apenas por considerar a necessidade do desenvolvimento de programas de formação de professores, que resultem em melhor qualidade da educação, mas, ainda, porque visa valorizar as histórias de lugar, o resgate da ancestralidade e dos valores culturais, presentes naquela sociedade.

### 3.1 REVISÃO DA LITERATURA

Do ponto de vista histórico, a economia santomense, segundo Seibert (2014, p. 100) apresentou, durante o período colonial, duas perspectivas. A primeira, a partir do Século XVI, período que foi marcado por uma economia de plantação, baseada no trabalho escravo e na monocultura do açúcar, que, por sua vez, teve o seu declínio no século XVII. Por outro lado, a segunda perspectiva iniciada em meados do Século XIX, caracterizada pelo restabelecimento da plantação, fundada no regime de contrato, com base na monocultura do cacau, que teve um declínio progressivo. Logo após a independência, as empresas agrícolas foram nacionalizadas, no entanto, com o processo de democratização do país, marcado pelo multipartidarismo, nos anos de 1990, foi realizada a assinatura para a implementação de uma primeira fase de um Programa de Ajustamento Estrutural (PAE), que se caracterizou pela liberalização econômica e privatização das empresas agrícolas.

Para o Instituto Nacional de Estatística (2001, p.10), a forte dependência da economia, baseada em um único meio de produção, o do cultivo de cacau no período colonial e nos anos subsequentes, permitiu o desenvolvimento da crise, “a economia encontra-se mergulhada numa crise profunda dominada por um grande endividamento, que tem como consequência uma forte dependência do exterior para a aquisição dos bens de primeira necessidade” (2001, p.9). Diante dessa complexa realidade, surgiu a necessidade de criação de vários programas de ajustamento, caracterizados pela liberação econômica e a privatização das empresas agrícolas, e, posteriormente, pela racionalização dos investimentos públicos visando restabelecer o equilíbrio macroeconômico, que, por sua vez, não forneceram resultados significativos.

A crise econômica de São Tomé e Príncipe têm impactado diretamente o campo da educação, já que, do nosso ponto de vista, além da necessidade de uma educação para todos e de qualidade, existe, também, a necessidade do desenvolvimento de estratégias para garantir a inclusão e a permanência dos indivíduos no sistema educacional.

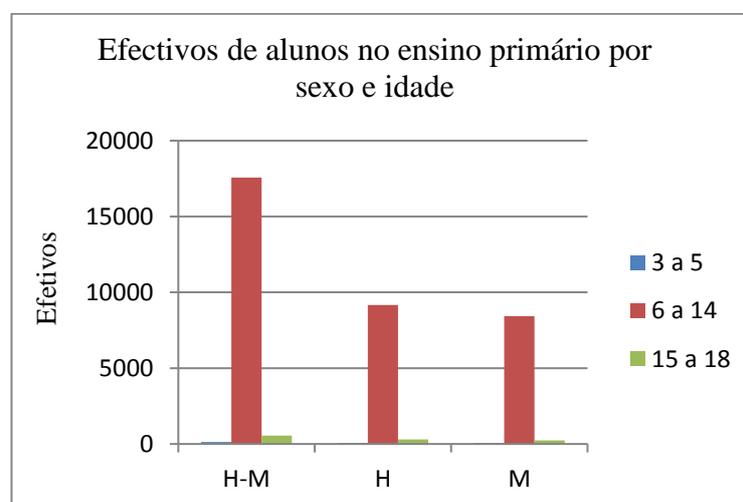
Costa (2010, p. 22) ao analisar as políticas educacionais afirma que as medidas de políticas adotadas, nos últimos anos, para o desenvolvimento da Educação santomense, foram recomendadas pelos acordos internacionais, entre outros, por aqueles estabelecidos pela Conferência dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

No que diz respeito ao ensino básico, visou-se, prioritariamente, o alargamento e o reforço da escolaridade de qualidade para todos, dando, assim, resposta ao seu engajamento em relação aos objetivos do Desenvolvimento do Milênio. A título de compreensão, constitucionalmente a República de São Tomé e Príncipe prevê:

[...] em seu artº 55 que postula a Educação como direito reconhecido a todos os cidadãos, visa a formação integral do homem e a sua participação ativa na comunidade, o mesmo artigo (ponto 3), afirma que o Estado deve assegurar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico, e, que, igualmente cabe a esse mesmo (Estado) a promoção gradual e a possibilidade de acesso aos demais graus de ensino. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE (1990, p. 202) (ponto 4)

No entanto, de acordo com os dados verificados pelo INE, em 2001, ao apresentar uma análise mais detalhada sobre os dados efetivos de alunos inseridos no ensino primário, com o recorte por sexo, idade e residência urbana e rural, é possível avaliar os diferentes graus de problemas neste nível de ensino, particularmente, no que se refere à aprendizagem. Consta no relatório de E.E.F. (2006, p. 40) que a escolarização sem aprendizagem significativa e utilidade na vida cotidiana dos estudantes e baseada no contexto local, apresentam interesses limitados, sendo necessário, para resultados significativos, a realização de duplo objetivo “qualidade e igualdade” de oportunidades exigindo, assim, que se identifique as dificuldades de aprendizagem dos alunos, tidos como vulneráveis.

A título de exemplo, conforme dados coletados pelo Instituto Nacional de Estatísticas, em 2001, é possível verificar que.



Fonte: INE (2001)

Os dados compreendidos da faixa etária entre os 6 aos 14 anos, apontam um total de atendimento a 96,3% de alunos inseridos nesse nível de ensino, no entanto, de acordo com o I.NE (2001, p.34) dos 18.257 alunos, cerca de 9.525 (52,2%), são do sexo masculino e 8.732 (47,8%) do sexo feminino. Verifica-se uma percentagem relativamente importante e preocupante, cerca de (3%) de desigualdade escolar, entre as meninas e os meninos. Outro dado importante apontado pelo instituto é em relação à permanência de alunos deste nível de ensino, com idade superior aos 15 anos. Do ponto de vista da lei, que determina a idade máxima para este nível de ensino até aos 14 anos, este fato pode indicar um índice de permanência na escola muito superior ao previsto, ou seja, o fenômeno de repetência.

Ainda, sobre a educação básica, apesar dos dados demonstrarem quase que a universalização, com obrigatoriedade e gratuidade, de acordo com as análises apresentadas no relatório referido, este nível de ensino não fornece às crianças as competências de conhecimentos, de valores e de saberes, quando são comparativamente verificadas as zonas urbanas e rurais, ou seja, há um problema de descentralização do ensino para os locais mais desfavorecidos, como é possível verificar na tabela:

Efetivo dos alunos no ensino primário por sexo e idade, por meio do meio de residência.						
Idade	Meio de residência					
	Urbano			Rural		
	HM	H	M	HM	H	M
3-5	85	39	46	56	24	32
6-14	9.218	4.762	4.456	8.356	4.395	3961
15-18	270	142	128	272	163	109
Total	9.573	4.943	4.630	8.684	4.582	4.102

Fonte: INE (2011)

A distribuição, de acordo as análises do I.N.E (2001, p. 34) indica que 52,4% (9.573) do total dos alunos no nível de ensino indicado, encontra-se no meio urbano e os outros 47% (8.684) no meio rural. Em relação às desigualdades entre meninos e meninas, os meninos sempre alcançam maiores vantagens, tanto no setor urbano quanto no rural, equivalendo, respectivamente a 4.943 de alunos, contra 4.630

alunas, com exceção da faixa etária dos 3-5 anos, em que o efetivo da população feminina é superior ao da masculina, tanto no meio urbano como no rural.

O elevado índice de pobreza em São Tomé e Príncipe encontram-se presente nos meios rurais, isso reflete, diretamente, nos dados de escolarização do ensino básico, em função, principalmente, das melhores condições presentes nas zonas urbanizadas. Outro aspecto importante que é necessário ressaltar é sobre a gestão da educação, definida no decreto-lei nº18/2000, que visa consolidar as estruturas do Ministério da Educação, para responder aos desafios colocados pela reforma educacional e as modernizações previstas para o sistema educativo, exigindo, assim, serviços operativos, leves e eficazes, capazes de assegurar uma estreita articulação entre funcionalidade e melhoria qualitativa da capacidade de gestão, dos seus dirigentes e técnicos.

Entre outros aspectos, a formação docente é vista como uma saída, sendo assim, parece ser uma das principais áreas de investimento do Ministério da Educação. O argumento é que as grandes crises econômicas, pelas quais o país vem passando desde o pós-independência, como demonstrado, provocou a inserção do mesmo no grupo que possui um baixo índice de desenvolvimento humano, além disso, a exigências econômicas, causadas pelo processo de globalização, no tocando principalmente à informação e ao conhecimento, tem proporcionado novos desafios sobre a realidade educativa, principalmente no que se refere a formação.

A título de ilustração, Gomes (2014, p. 81) considera que os primeiros aspectos históricos da formação de professores, em São Tomé e Príncipe, desenvolveram-se no contexto da massificação da educação da Primeira República. Com a ampliação significativa do número de escolas, foi realizado o recrutamento de estudantes que, naquele momento, ainda não haviam terminado o seu percurso acadêmico no ensino secundário, para exercerem funções docentes. Nesse sentido, pode-se compreender que o atual problema de falta de professores qualificados e com formação inicial, é resultado de um processo histórico e tem impactado na qualidade da educação e no índice de escolarização da população.

Na verdade, é necessário mencionar que as primeiras intervenções na área da educação, em São Tomé e Príncipe, ocorreram na década de 70, marcados pela alfabetização de adultos, foram implementadas por “Paulo Freire”, as mesmas, efetivaram resultados significativos para o processo de desenvolvimento da educação.

Até então as políticas educativo-formativas orientavam-se segundo dois eixos: o primeiro agregado à I República (1975-1990) em torno da alfabetização, o segundo agregado à II República, claramente associado a uma pretensão mais interventiva, fruto de uma orientação política multipartidária democrática associada a uma consciencialização cívica dos cidadãos, o que implicaria o desenvolvimento e apropriação de uma consciência reflexiva crescente. CARDOSO (2004, p.)

No entanto, apesar dos esforços e das melhorias alcançadas com o desenvolvimento dos programas de alfabetização, os problemas relativos à qualidade de ensino e as oportunidades de desenvolvimento, se agravaram.

Nas décadas de 80 e 90 do século XX, se tivesse assistido a alguns progressos, a verdade é que em 2002 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).

A II República, a partir da década de 1990, com o seu carácter liberal, pautou-se em novos estímulos comerciais, visando projetar as políticas petrolíferas e turísticas. Nesse momento, tornou-se evidente de que o sistema educativo não preparava, principalmente os jovens, para os novos desafios profissionais, mais sim, para a aceleração da economia.

Na perspectiva de Gomes (2014, p. 84) apresentava-se uma nova dimensão para a educação. A política educacional, exigida pelos organismos internacionais, entra em cena. O programa da Organização das Nações Unidas para a Educação, denominado “Educação para todos”, passou a ser implementado em São Tomé e Príncipe. Com o seu viés político, colocou como meta para o Ministério da Educação, o desenvolvimento de estratégias para a efetivação da escolarização, por meio da aquisição de competências necessárias à sua integração no mundo do trabalho, da população jovem. O argumento de que a educação é fundamental para o crescimento das sociedades, tornou essencial para a implementação das ações. Também, ganhou um novo discurso a formação de professores, que deveria ampliar suas respostas às necessidades do processo de ensino e de aprendizagem. Por exemplo, para Gomes.

[...] Foi a partir das décadas de 60 e 70, sobre o contexto da Guerra Fria, que as políticas de intervenção socioeconômica tornaram-se mais ativas no contexto internacional entre Portugal em São Tomé e Príncipe, visando o desenvolvimento sustentável nos países em vias de desenvolvimento, cujas afirmações das alianças políticas ganharam um papel preponderante, e, por consequência a estruturação dos programas de cooperação bilateral no domínio da Educação, uma vez que, a formação tornava-se uma preocupação como uma das formas de superar as desigualdades que se agravavam nos novos países. ( 2014, p. 86)

A formação de professores que passou a ser desenvolvida tinha como base um programa, com propostas diferentes para dois grupos distintos: (i) o grupo sem habilitação específica para a docência, a quem deveria ser facultado três anos de especialização e (ii) o grupo com formação específica, a quem deveriam ser trabalhados complementos necessários para corresponder às suas competências, às necessidades educativas. É importante enfatizar que tal programa somente foi iniciado a partir dos anos 2000. Portanto, “Não houve formação de professores (...) durante toda a década de 90”. CARDOSO (2004, p. 6).

No relatório “Estratégia para a Educação e a Formação” (2006, p.25) encontram-se as definições estratégicas para as políticas que possibilitaram a preparação de professores para a mudança mencionada e sua operacionalização e efetivação, nas escolas e salas de aula. Os professores tornam-se “peças-chaves”, suas formações, supostamente, garantiriam 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.

## **4 OBJETIVOS**

### **4.1 OBJETIVOS GERAIS**

- ✓ Analisar programas de formação de professores desenvolvidos pelo Ministério de Educação de São Tomé e Príncipe, nos últimos 15 anos, e os seus impactos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas, no ensino primário.

## 4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Mapear programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação, para formação de professores nos últimos 15 anos;
- ✓ Analisar os conteúdos e as propostas de programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação, para formação docente nos últimos 15 anos;
- ✓ Entender, por meio da fala de professores, como os processos formativos contribuíram para a sua prática pedagógica no ensino primário, principalmente, visando assegurar a inclusão e a permanência de alunos inseridos nesta modalidade de ensino;
- ✓ Compreender o significado de prática pedagógica inclusiva e emancipatória, na visão de professores do ensino primário.

## 5 QUADRO TEÓRICO

O quadro teórico em questão segue as orientações do Professor Antônio Joaquim Severino, em seu livro *Metodologia do Trabalho Científico* (2007). Ao nos ensinar sobre a estrutura para a elaboração de um projeto, ele nos diz que tal quadro, “trata de esclarecer as várias categorias que serão utilizadas para dar conta dos fenômenos a serem abordados e explicadas”. (131) Sendo assim, que – neste momento, podendo ser ampliadas – consideramos fundamental para a análise dos dados que serão coletados, as categorias que se seguem:

### 5.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo a concepção da Gomes (2014), a formação dos professores gira em torno de duas perspectivas, formação inicial e a formação contínua. Ambas constituídas tanto pela aprendizagem formal quanto informal, que resultam das aprendizagens teóricas, vivências em contextos práticos entre outros, visando atender as esferas institucionais, sociais e pessoais. Para Matinho (2000 apud GOMES, 2014, p. 24), este processo tem se caracterizando como frente de intervenção política, social e pedagógica, no sentido de criar redes interativas entre esses contextos no processo de formação, de modo a permitir a configuração de uma estrutura sólida que alberga

projetos políticos, pautados na existência de diversas áreas, apresentando, assim, mecanismos para a compreensão de conceitos, objetivos e estratégias de formação.

Ainda, de acordo com a autora, o elemento chave para qualquer reforma educativa é a formação de professores, já que, permite uma reflexão sobre o processo educacional e as práticas pedagógicas. A título de exemplo, ela cita a experiência de Portugal descrita por Nóvoa (1995) onde, relata o autor, havia um número elevado de professores sem preparo científico ou pedagógico, sendo necessária, neste sentido, a profissionalização caracterizada em três etapas: normativa, a formação inicial, a profissionalização em serviços e a formação contínua.

Sendo assim, é possível compreender que no processo de formação inicial ou contínua, como afirma Arendes (1995 apud GOMES, 2014, p. 25), “os docentes estão perante o ato de aprender/ ensinar”.

[...] Uma vez que “os professores não irão para a escola sabendo tudo o que precisam saber, mas sabendo como descobrir o que precisam saber, onde obtê-lo e como ajudar os outros a perceber o seu significado” (ibidem). Fica claro que a apropriação do conhecimento é vital, em contrapartida a aquisição do mesmo muda em função do carácter da formação inicial ou contínua. ARENDES, (1995 *apud* GOMES 2014, p. 25)

Em relação ao conceito de formação contínua, por exemplo, a mesma passou por uma evolução, onde foi se adaptando terminologicamente às necessidades de cada momento específico do contexto profissional dos professores, associando-se com a ideia de aperfeiçoamento, formação em serviço, educação de adultos, mais recentemente, aliando-se ao conceito de desenvolvimento profissional de professores. No entanto, importa salientar que os percursos de aprendizagem, depois da primeira fase de formação inicial dos professores, surge a segunda fase do processo de formação contínua dos professores.

## 5.2 INCLUSÃO E PERMANÊNCIA ESCOLAR

Para Mantoan (2003) a escola, nas últimas décadas, se entupiu de formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipo de serviços, grades curriculares, burocracia. Para realizar uma ruptura com essa estrutura organizacional, é necessário levar em consideração a inclusão, que implica uma mudança da direção e considerar:

[...] As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. MANTOAN ( 2003, p. 11)

Seguindo a lógica da autora, na perspectiva da mudança de paradigma a escola não pode continuar ignorando, anulando e marginalizando as diferenças nos processos educacionais dos alunos, nem tampouco desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar de diferentes maneiras, a visão de mundo a partir das nossas origens e dos valores culturais. A inclusão, no contexto escolar, deve ainda albergar a todos e sem exceção, para o ensino regular. No entanto, para a necessária inclusão é preciso uma mudança de paradigma educacional, para atender a todos que possuem quaisquer tipo de dificuldade de aprendizado.

A exclusão, tanto escolar quanto social, tem desencadeando o fracasso e evasão escolar dos alunos nas escolas brasileiras, face a falta de políticas públicas de educação apontadas para estes novos rumos, seja por motivos como pressões corporativas, ignorância dos pais, acomodação dos professores. No entanto para autora

[...] As soluções sugeridas para se reverter esse quadro parecem reprisar as mesmas medidas que o criaram. Em outras palavras, pretende-se resolver a situação a partir de ações que não recorrem a outros meios, que não buscam novas saídas e que não vão a fundo nas causas geradoras do fracasso escolar. Esse fracasso continua sendo do aluno, pois a escola reluta em admiti-lo como sendo seu MANTOAN (2003, p.18)

Como forma de transformar as escolas em ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos, no sentido de beneficiar todos indiscriminadamente, a autora propõe em pensar no acesso de todos os alunos às escolas através da garantia e da permanência de cada aluno, no sistema escolar. O sistema de educação será inclusivo, na medida em que garanta aos alunos seu aprendizado, considerando suas características pessoais. Para isso, será necessário reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico, sejam exercitados, por meio do aprimoramento contínuo e valorização do professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

[...] As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e

jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender MANTOAN (2003, p. 34)

Nesse aspecto, como nos ensina Paulo Freire, uma educação deve ter, como propósito ser libertadora, fundamentada na ação dialógica, que substitui o autoritarismo presente na escola tradicional pelo diálogo democrático nos diferentes espaços de vivências e de aprendizagens. Esta educação exige que os homens e as mulheres estejam engajados na luta para alcançar a libertação, em um processo incessante de conquista que se dá na comunhão com os outros, o qual resulta de uma conscientização em que os homens e as mulheres (crianças, jovens e adultos) compreendem a sua vocação ontológica e histórica de ser mais.

### 5.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A prática pedagógica segundo Verdum (2013) pode variar em função dos princípios de uma determinada ideia. Neste sentido a autora inspirada em Freire utiliza-se da concepção dialógica, onde a construção do conhecimento é vista como um processo entre o professor e o aluno, conforme apresenta Freire.

[...] A educação dialógica é uma posição epistemológica [...] Essa posição epistemológica não nega o papel diretivo e necessário do educador, mas esse não é considerado o dono do conhecimento, e sim, alguém interessado num determinado objeto de conhecimento e desejoso de criar esse interesse em seus alunos para, juntos, iluminarem o objeto (FREIRE, 1986, p.125).

Desta mesma perspectiva e concordando com o Freire, Fernandes (1999 apud VERDUM, 2013, p. 4), ampliou o olhar no sentido de que ao analisar que a prática pedagógica precisa estar na educação como uma prática de intervenção social e, o conhecimento, como produção histórica e social. Neste sentido, Verdum (2013) menciona que é necessário 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.

Assim, uma boa prática pedagógica, deverá considerar o contexto de transformação social, respeito, justiça e solidariedade. Tais ideias implicam a dimensão ética, articuladas com as dimensões políticas, técnica e estética, que devem estar presentes no o papel do professor e no desenvolvimento das suas ações em sala de aula.

## 6 METODOLOGIA

Qualquer pesquisa científica é orientada pelo método. Neste sentido, o surgimento de faculdades e universidades possibilitam grandes progressos na procura pela informação. Perante isso, para responder a pergunta que levantamos neste projeto seguiremos as propostas dos atores Tatiane Engel Gerhardf e Denise Tolfo Silveira no trabalho intitulado “Métodos e Pesquisa” (2009).

Sendo assim, segundo Gil (2002), a pesquisa é um processo unido e organizado que tem como objetivo ajustar respostas aos problemas que são sugeridos; e a investigação é solicitada quando não dispomos de informações disponíveis que não atende ao problema. Diante disso, a realização de uma pesquisa é acompanhada de métodos que servirá de guia para orientação da investigação.

Para Fonseca (2002, *apud* GERAHARDF e SILVEIRA, 2007, p. 12):

*methodos* significa organização, e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica.

Neste caso, a metodologia proporciona caminhos para a investigação. Sendo assim, o projeto de pesquisa terá enquanto abordagem o estudos no campo qualitativo que, segundo GOLDENBERG:

Pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. 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* GERHARDT e SILVEIRA, 2007, p. 31-32).

Sendo assim, ao abordarmos as questões ligadas ao método e metodologia é necessário estabelecer uma distinção entre os mesmos. Segundo (GERHARDT e SILVEIRA (Orgs), 2009, p. 13) “metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa” enquanto que o método são “procedimentos ou técnicas” desta feita, a metodologia não pode ser vista como conteúdo. Para a autora a “metodologia vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa).” (GERHARDT e SILVEIRA (Orgs), 2009, p. 13) define metodologia de forma abrangente em três aspetos:

- Como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer;
- Como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação;
- Como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

Desta feita, como forma de responder ao problema e atender os objetivos tanto gerais específicos, será utilizada uma abordagem qualitativa, por meio, primeiramente do levantamento e das possíveis de análises do programa de formação dos professores desenvolvido pelo ministério de educação, nos últimos. Compreende-se como programa, da seguinte forma:

[...] “Um plano é a soma dos programas que procuram objetivos comuns, ordena os objetivos gerais e os desagrega em objetivos específicos, que constituirão por sua vez os objetivos gerais dos programas”. Ele determina o modelo de alocação de recursos resultante da decisão política e dispõe as ações programáticas em uma sequência temporal de acordo com a racionalidade técnica das mesmas e as prioridades de atendimento (...). “O plano inclui a estratégia, isto é, os meios estruturais e administrativos, assim como as formas de negociação, coordenação e direção” COHEN e FRANCO (1993 *apud* COTTA, 1998, p.2)

É necessário mencionar que não é objetivo deste projeto não e desconsiderar a complexidade que envolve a avaliação de programas, no entanto, será realizado um levantamento mais detalhado, visando, principalmente, compreender as estratégias e os conteúdos utilizados para a realização de formação de professores. Serão ainda, realizadas leituras para contribuir com o aprofundamento da revisão da literatura, ampliando o entendimento de conceitos, a exposição de ideias já debatidas acerca desta temática, com a finalidade de aumentar o diálogo com os entrevistados. Por fim, serão realizadas entrevistas com professores que realizaram a formação e que desenvolvem suas práticas em escolas de ensino básico, visando reter informações acerca de suas compreensões a respeito da emancipação dos alunos, no contexto escolar são-tomense.



## REFERÊNCIAS

- CARDOSO, M. M. (2004). **Educação/Formação/Investigação em S. Tomé e Príncipe – Será uma aposta do país no caminho para o desenvolvimento?** VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais | A questão Social no Novo Milénio (pp. 1-13). Coimbra: Universidade de Coimbra - Faculdade de Economia, Centro de Estudos Sociais;
- COSTA Karla. **Estratégias Pedagógicas utilizadas por Professores de Língua Portuguesa (LP) como Segunda Língua (L2) em Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS), em Portugal- Porto/PT, 2016;**
- COSTA, Maria. **QUE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE?** INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA. 2010;  
Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>;
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor.** 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986;
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009;
- GOMES, Marta, **Efeitos da formação de professores na promoção de capital de conhecimento em São Tomé e Príncipe – O coletivo de história,** Lisboa, 2014;
- GOVERNO DA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. (2013b). **Síntese do relatório do desenvolvimento humano de São Tomé e Príncipe 2002 – As Mudanças de 1990 a 2002 e o Desenvolvimento Humano.** PNUD. São Tomé: Governo da República Democrática de São Tomé e Príncipe; PNU;
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA-**Características Educacional de População, RGPH-2001.** - São Tomé: INE, 2003, - 81 p.;
- Macenhan, Tozetto, Brandt. **Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes-** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 505-525, maio/ago. 2016
- MANTOAN, Maria, **INCLUSÃO ESCOLAR O que é? Por quê? Como fazer?** 2003, p.50;
- SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE.** CONSELHO SUPERIOR DE IMPRENSA (1990, p.202);  
São Tomé e Príncipe. Relatório: Estratégia de Educação e Formação. 2006, p.133;
- SEIBERT, Gerhard. **Colonialismo em São Tomé e Príncipe: hierarquização, classificação e segregação da vida social.** UNILAB, 2014;
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VERDUM, Priscila. **Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?**. Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013.