



Desenvolvimento profissional de professores em São Tomé e Príncipe: um estudo em torno da formação contínua promovida no quadro do projeto Escola+, fase II

Teachers' professional development in São Tomé and Príncipe: a study within the continuing teacher education promoted by the project Escola+, phase II

Leonor Santos

Escola Superior de Educação de Santarém
Instituto Marquês de Valle-Flôr (Projeto Escola+, fase II)
leonor.santos@imvf.org

Beatriz Afonso

Universidade de São Tomé e Príncipe
castrafonso@yahoo.com.br

Manuel Penhor

Universidade de São Tomé e Príncipe
manuelpenhor@hotmail.com

Resumo:

A formação contínua de professores não tem ainda, em São Tomé e Príncipe, um carácter sistemático nem obrigatório. Reconhece-se, contudo, que esta formação é essencial, não só para a atualização e aprofundamento de conhecimentos, como também para o colmatar de graves lacunas que uma parte significativa do corpo docente, ainda não profissionalmente habilitado e, por vezes, sequer academicamente qualificado, apresenta. Assim, no quadro do Projeto Escola+, fase II, desenvolveu-se um conjunto de ações de formação para professores do ensino secundário (7^a a 12^a classes), com as quais se procurou responder a necessidades específicas de formação deste corpo docente, tanto ao nível de conhecimentos de didática geral e de domínio transversal da língua portuguesa, quanto ao nível específico de conteúdos disciplinares e sua didática. Visando identificar indícios de que estas formações contribuíram para o aumento do conhecimento profissional dos professores-formandos e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento profissional, este estudo, de natureza qualitativa e interpretativa, assenta numa análise de conteúdo de 56 relatórios de formações, implementadas entre 2013 e 2016. Através deles, podemos perceber que as formações permitiram diagnosticar uma série de fragilidades nos domínios do conhecimento do conteúdo, do conhecimento pedagógico, do conhecimento do currículo e dos procedimentos de avaliação. Existem evidências de que, sobretudo nos domínios de conhecimento dos conteúdos e pedagógico, as formações tiveram um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos formandos, mas reconhece-se que há ainda um longo caminho a percorrer, repleto de desafios, no sentido da melhoria do desempenho profissional dos professores deste nível de ensino.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional do professor; conhecimento profissional docente; formação contínua; São Tomé e Príncipe



Abstract:

Continuing teacher training in São Tomé and Príncipe is not yet a systematic or compulsory one. It is recognized, however, that this training is essential not only for the updating and deepening of teacher knowledge, but also for filling serious gaps that a significant part of the teaching staff, still not professionally qualified and sometimes not even academically qualified, presents. Thus, in the framework of the Project Escola+, phase II, a set of continuing training programmes was developed for teachers of secondary education (7th to 12th grades), with which it was sought to respond to the specific training needs of this teaching staff, both at the level of knowledge of general didactics and transversal domain of the Portuguese language, as to the specific level of disciplinary contents and their didactics. To identify evidence that these short programmes contributed to the increase of the professional knowledge of the teachers and, consequently, to their professional development, this study, of a qualitative and interpretative nature, is based on a content analysis of 56 training reports, implemented between 2013 and 2016. Through them, we can see that the programmes allowed us to diagnose a series of weaknesses in the areas of content knowledge, pedagogical knowledge, curriculum knowledge and evaluation procedures. There is evidence that, particularly in the areas of content knowledge and pedagogy, training has had a positive impact on the professional development of teachers, but there is still a long way to go, full of challenges, to improve performance of teachers at this level of education.

Keywords: teacher professional development; teacher professional knowledge; continuing teacher training; S. Tome and Principe

Resumé:

La formation continue des enseignants n'est pas encore, à Sao Tomé-et-Principe, systématique ou obligatoire. Il est reconnu, toutefois, que cette formation est essentielle, non seulement pour la mise à jour et l'approfondissement des connaissances, mais aussi pour combler les lacunes graves qu'une partie importante du personnel enseignant, pas encore professionnellement qualifiés et parfois même pas qualifiés académiquement, présente. Ainsi, dans le projet Escola+, phase II, nous avons développé une série de cursus de formation continue pour les enseignants du secondaire (7e à la 12e année), avec lesquelles on a cherché à répondre aux besoins de formation spécifiques de cette faculté, tant au niveau de la connaissance de didactique générale et de la langue portugaise, quant au niveau de contenu spécifique des sujet scolaires et de son enseignement. Pour trouver des preuves que ces formations ont contribué à l'augmentation des connaissances professionnelles des enseignants et, par conséquent, pour leur développement professionnel, cette étude, de nature qualitative et interprétative, est basée sur une analyse du contenu des 56 rapports de formations, mis en œuvre entre 2013 et 2016. Grâce à eux, nous pouvons voir que la formation a permis de diagnostiquer un certain nombre de faiblesses dans des domaines de connaissance des contenus, de connaissances pédagogiques, de connaissances du curriculum et des procédures d'évaluation. Il est prouvé que, en particulier dans les domaines de la connaissance du contenu et pédagogique, les formations ont eu un impact positif sur le développement professionnel des enseignants, mais il est reconnu qu'il y a encore un long chemin à parcourir, plein de défis, en termes d'amélioration de la performance professionnel des enseignants de ce niveau d'enseignement.



Mots-clés: développement professionnel de l'enseignant ; connaissances professionnelles des enseignants ; formation continue ; S. Tome et Principe

Introdução

É, ainda, bastante escassa a investigação educacional realizada em São Tomé e Príncipe e sobre São Tomé e Príncipe (STP). Esta situação decorre de diversos fatores, aos quais não serão alheios o facto de o próprio sistema educativo se ter vindo a consolidar sobretudo desde 2003 (data da atual Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº2/2003), passando por 2009, altura em que se iniciaram as reformas curriculares, primeiro do Ensino Básico (EB) e, depois, do Ensino Secundário (ES), e por 2014, ano em que é formalmente constituída a USTP – Universidade de São Tomé e Príncipe, que integra, entre as suas unidades orgânicas, o ISEC – Instituto Superior de Educação e Comunicação (responsável pela formação de educadores de infância e de professores do EB) e o ISP – Instituto Superior Politécnico (responsável pela formação de professores do ES).

Este estudo de carácter exploratório pretende, por isso, para além dos objetivos investigativos que o orientam, ajudar a despoletar processos de investigação educacional ao nível da universidade local, bem como contribuir para a construção de conhecimento sobre a formação contínua de professores do ES são-tomense, conscientes que estamos de que *“a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos”* ((Marcelo, 2009, p. 19).

Assim, após um enquadramento geral do estudo, que inclui a apresentação do contexto em que foram desenvolvidas as ações de formação contínua que constituem a fonte dos dados a analisar, parte-se para uma breve contextualização teórica sobre o conceito de *desenvolvimento profissional do professor* e sobre as dimensões do *conhecimento profissional docente*, a partir da qual se definem as categorias para uma análise de conteúdo dos relatórios das formações. Com esta análise, procura-se compreender até que ponto e em que domínios a formação promovida contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores que a frequentaram, bem como identificar os principais desafios que se colocam, atualmente, a formadores e a professores num contexto em que a formação contínua é essencial, não só para a atualização e aprofundamento de conhecimentos, como também para o colmatar de graves lacunas que uma parte significativa do corpo docente são-tomense, ainda não profissionalmente habilitado e, por vezes, sequer academicamente qualificado, apresenta.

Enquadramento geral do estudo

São Tomé e Príncipe é um pequeno país insular de 1001 km², situado no continente africano, que estabelece parcerias com muitas instituições e países diversos. A nível do setor da educação, particularmente no âmbito da formação de professores, tem cooperado com instituições e países de diferentes regiões e continentes, incluindo universidades de Portugal, do Brasil, etc. Neste contexto, vale a reflexão feita por Simão *et al.* (2009), ainda que referente aos países da União Europeia, quando realça



“a necessidade de encontrar caminhos que apontem para o desenvolvimento de um paradigma de professor (...) ancorado num conjunto de conhecimentos e competências reconhecidos como essenciais para a docência e que, além de tentar harmonizar diferentes tipos de formação docente e estimular o intercâmbio e a cooperação entre professores de diferentes países, facilite a construção de um espaço educativo (...) a várias vozes, sem deixar de ter em conta princípios e objectivos comuns” (Simão, Flores, Morgado, Forte, & Almeida, 2009, p. 63).

Nos últimos 8 anos, o sistema educativo são-tomense contou com a presença do Projeto Escola+¹ que, numa 1ª fase, apoiou em diversas vertentes a reforma curricular do ensino secundário, nomeadamente através de um acompanhamento permanente aos professores que começaram a implementar o novo currículo, atividade a que deu continuidade, numa 2ª fase, através da conceção e implementação, em parceria com a USTP², de ações de formação contínua. Foi, precisamente, no quadro das atividades de formação contínua que os autores deste estudo entrevistaram, enquanto coordenadora pedagógica do projeto e formadores.

Estas formações, com uma duração de entre 25h a 50h, assumiram dois carateres, que se refletiram por sua vez nos públicos-alvo: (i) transversal (FT³), versando questões de didática geral e de uso oral e escrito da língua (público multidisciplinar); (ii) específico (FE), sobre tópicos concretos dos novos programas das diversas disciplinas (público por disciplina). Houve, ainda, formações, tanto transversais como específicas, que assumiram um carácter modular (FM), podendo os professores seleccionar os módulos que pretendiam completar. De frequência voluntária, as 30 formações concebidas de raiz foram frequentadas com sucesso, ao longo dos 4 anos da fase II, por cerca de 1050 professores de ambas as ilhas (havendo um número significativo de casos em que um mesmo professor completou várias ações).

Este estudo toma, precisamente, como objeto estas formações e procura, em termos genéricos, compreender em que medida elas contribuíram para o desenvolvimento profissional dos professores que as frequentaram e que ilações elas nos permitem tirar relativamente às necessidades de formação dos professores são-tomenses.

Contextualização teórica

De acordo com o ponto nº 1 do Artigo 30º da Lei de Bases do Sistema Educativo são-tomense (Lei n.º2/2003 - Lei de Bases do Sistema Educativo, 2003), o princípio de formação inicial prevê que se proporcione aos educadores e professores a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base para o exercício profissional. Este princípio evidencia que a formação inicial

1 Projeto de apoio à reforma e consolidação do ensino secundário, financiado pela Cooperação Portuguesa e executado pelo Instituto Marquês de Valle Flôr com o Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe. Para mais informações sobre a Fase I consultar <http://www.imvf.org/index.php?projeto=549> e, sobre a Fase II, ver <http://www.imvf.org/index.php?projeto=1545>

2 E com o Centro Politécnico de Formação Profissional (CPFP), para a área de Educação Visual e Ofical, uma vez que a universidade não tem trabalho nem formações nesta valência.

3 Siglas a utilizar na identificação dos excertos dos dados que serão apresentados ao longo do texto.



de professores e educadores é encarada como um ponto de partida para o exercício da função docente. Sabe-se, contudo, que a docência exige determinadas competências, algumas das quais são desenvolvidas, efetivamente, durante a formação inicial, mas outras que só vão sendo desenvolvidas durante o exercício da função e durante a vida do educador/professor enquanto profissional e elemento da sociedade em que se integra. Nesta perspetiva, torna-se absolutamente necessário ter em conta, ainda, outro princípio previsto no mesmo ponto do artigo 30º da Lei de Bases, segundo o qual a formação contínua e em exercício deve proporcionar a atualização da formação inicial, numa perspetiva de educação permanente, ou seja, deve contribuir para o desenvolvimento profissional do docente.

O conceito de **desenvolvimento profissional** é, segundo Marcelo (2009), o mais adequado à conceção atual do que é “ser professor”, pois tem uma conotação de evolução e continuidade que ultrapassa a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores. Assim, o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como

“um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais” (Marcelo, 2009, p. 10).

Este processo é a longo prazo e integra diferentes tipos de experiências – intencionais, planificadas e sistemáticas, permitindo o crescimento e o desenvolvimento profissional dos professores.

De facto, e ainda segundo o mesmo autor, as perspetivas mais recentes sobre o desenvolvimento profissional docente, inspiradas pelo conhecimento que hoje se tem sobre o que é *ensinar e aprender*, atribuem-lhe as seguintes características e princípios: a) construtivismo (a aprendizagem feita pelo professor tem que ser ativa e envolvê-lo em tarefas de ensino, avaliação, observação e reflexão); b) aprendizagem a longo prazo; c) aprendizagem contextualizada, focalizada nas atividades didáticas realizadas pelos professores; d) reconstrução da cultura escolar, na qual se implicam os professores enquanto profissionais; e) reflexão sobre a experiência como meio para a construção de novas conceções e práticas pedagógicas f) processo eminentemente colaborativo, ainda que possa existir espaço para trabalho isolado e de reflexão; g) inexistência de um modelo de desenvolvimento universal que seja válido e aplicável em todos os contextos.

Assume-se, então, que “o desenvolvimento profissional pretende provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores (...) e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados de aprendizagem dos alunos” (Marcelo, 2009, p. 16). Este não é, contudo, um processo linear nem rápido e, muitas vezes, só acontece quando os professores têm a oportunidade de experienciar e comprovar, na prática, a “utilidade e exequibilidade dessas novas práticas que se querem desenvolver” (*idem*).

O trabalho em torno do desenvolvimento profissional docente tem que ser articulado com o trabalho sobre o **conhecimento profissional docente**, ou seja, para criar condições para que o desenvolvimento profissional ocorra, há que saber o que é que os professores sabem e/ou precisam de saber, quais os conhecimentos relevantes para a prática pedagógica e para o próprio desenvolvimento profissional do professor.



Como alertou Roldão, em 2007:

“A formalização do conhecimento profissional ligado ao acto de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como “prático”.” (Roldão, 2007, p. 98)

Assim, a formação de professores (inicial e contínua) deve contribuir para conferir a estes profissionais competências para ensinar, assumindo que, para o desenvolvimento deste processo altamente complexo, “é preciso um vasto conjunto de saberes e competências que podemos designar por conhecimento profissional” (Ponte, 1999, p. 3), já que os professores “são – ou devem ser – aqueles que se especializam na função de fazer com que outros (que hoje são todos os cidadãos) aprendam um saber que socialmente se considera que lhes é necessário” (Roldão, Figueiredo, Campos, & Luís, 2009, p. 141).

João Pedro da Ponte considera, por isso, que o conhecimento profissional inclui uma parte fundamental orientada para a ação que contempla quatro domínios de conhecimento, nomeadamente:

“(1) o conhecimento dos conteúdos de ensino, incluindo as suas interrelações internas e com outras disciplinas e as suas formas de raciocínio, de argumentação e de validação; (2) o conhecimento do currículo, incluindo as grandes finalidades e objectivos e a sua articulação vertical e horizontal; (3) o conhecimento do aluno, dos seus processos de aprendizagem, dos seus interesses, das suas necessidades e dificuldades mais frequentes, bem como dos aspectos culturais e sociais que podem interferir positiva ou negativamente no seu desempenho escolar; e (4) o conhecimento do processo instrucional, no que se refere à preparação, condição e avaliação da sua prática lectiva” (Ponte, 1999, p. 3).

Para esta conceção sobre o conhecimento profissional docente foi determinante o trabalho de Shulman (1987, 2004, *cit. in* Roldão et al., 2009), que nele identificou 3 componentes fundamentais, as quais se têm mantido, *mutatis mutandis*, em todos os modelos e categorizações que desde então têm sido propostos sobre este conceito, a saber: (i) conhecimento do conteúdo ou disciplinar; (ii) conhecimento pedagógico do conteúdo; (iii) conhecimento curricular.

Este conhecimento profissional, longe de estar isolado, relaciona-se de um modo muito estreito com diversos aspetos do conhecimento pessoal e informal do professor sobre a vida quotidiana, como o conhecimento do contexto (da escola, da comunidade, da sociedade) e o conhecimento que ele tem de si mesmo.

Estas e outras reflexões que a investigação sobre o desenvolvimento profissional dos professores tem proporcionado, levaram ao enriquecimento das conceções iniciais sobre as componentes do conhecimento profissional docente e têm dado origem a diferentes tipologias e classificações que, como nos mostra Borges no seu trabalho de síntese,



“nada mais são que o reflexo da expansão do campo, no qual os pesquisadores buscam lançar luzes sobre as diferentes facetas, aspectos, características, dimensões etc. que envolvem o ensino e os saberes dos professores. As diferentes tipologias engendradas por alguns pesquisadores, além de contribuírem para organizar o campo, corroboram para identificar sua complexidade e, também, as lacunas ainda não exploradas nos diferentes estudos” (Borges, 2001, p. 60).

De entre as várias categorizações possíveis, afigura-se-nos particularmente interessante, pela sua completude e adequação aos desafios que a construção da profissionalidade docente enfrenta em STP, a proposta de Morine-Dershimer e Kent (2003) que, como se pode ver na Figura 1, colocam o *conhecimento didático do conteúdo* no centro do conhecimento profissional do professor. Este *conhecimento didático do conteúdo* é alimentado por outros tipos de conhecimento que, para além dos já enunciados pelos primeiros investigadores desta matéria, incorporam a dimensão social e política (entenda-se “política educativa”) da própria profissão.

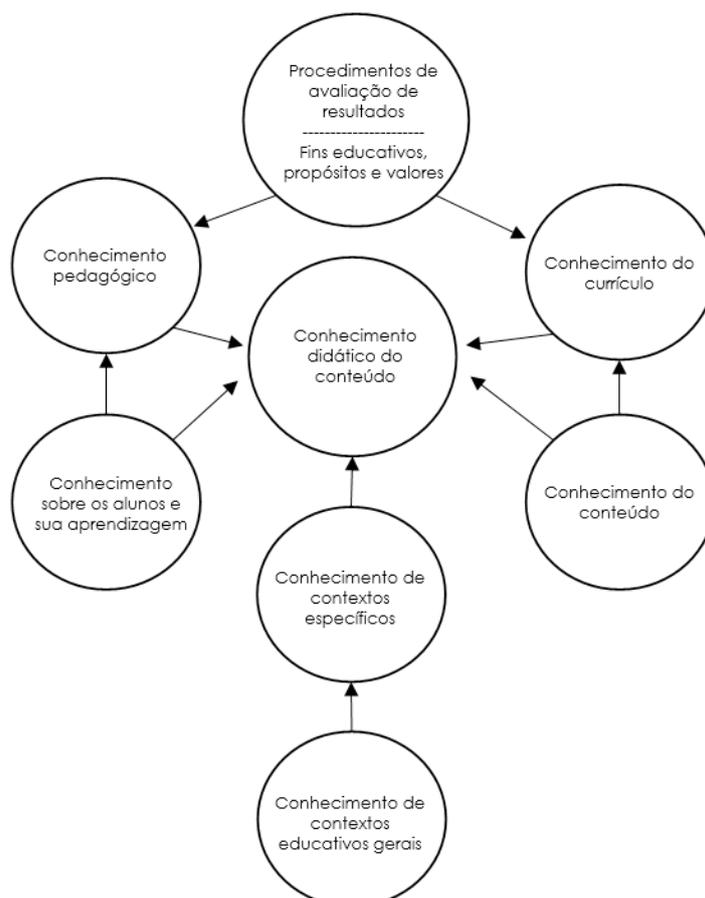


Figura 1: Categorias que contribuem para o conhecimento didático do conteúdo (Morine-Deshimer & Kent, 2003, cit. in Marcelo, 2009, p. 18)



À leitura desta Figura aplicam-se, claramente, as palavras de Resende *et al.*, quando afirma, a propósito da evolução das concepções sobre *conhecimento profissional*:

*"(...) relembra-se o conceito de "compósito" (Roldão, 2007) numa associação do conhecimento declarativo com o didático-pedagógico, sem esquecer a dimensão pessoal do professor e a ecológica (Formosinho, 2009; Sá-Chaves, 2007). Tardif (2002) defende que o saber docente é composto pela conjugação dos saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais, assumindo-os como "temporais, plurais e heterogéneos" (Tardif, 2000, p. 17) evolutivos e progressivos (Borges, 2001; Tardif, 2000), consubstanciando-se na formação contínua contextualizada. Para Montero (2005), as diferentes concepções de conhecimento profissional, na sua generalidade, partilham o facto de se sustentarem da situação concreta do ensino" (Resende *et al.*, 2014, p. 146).*

É, de facto, a centralidade do ato concreto de *ensinar* (sinónimo de *fazer aprender*) naquilo que é a especificidade do trabalho do professor, que leva a que concordemos que o *conhecimento didático do conteúdo* seja o núcleo do seu conhecimento profissional e que consideremos que, num contexto como o de São Tomé e Príncipe, em que os níveis de formação de base dos professores são muito díspares e, por vezes, pouco adequados para a docência, esta dimensão do conhecimento profissional do professor deva merecer uma particular atenção.

Metodologia

Como já foi referido, o estudo que aqui se apresenta toma como objeto as ações de formação contínua para professores do ensino secundário desenvolvidas no quadro do Projeto Escola+, fase II. Mais especificamente, com base numa análise de conteúdo (Bardin, 1995) de tipo indutivo e interpretativo dos relatórios destas ações, produzidos pelos formadores responsáveis (geralmente professor/a do projeto e professor/a da USTP), procura-se desocultar indícios que permitam responder à questão central: **em que medida as formações contribuíram para o desenvolvimento profissional dos professores-formandos?**

Para tal, elencaram-se 4 questões mais específicas, que orientaram este estudo:

- Que dimensões do conhecimento profissional do professor foram potenciadas através destas formações?
- Que importância/papel atribuíram os professores-formandos às formações que frequentaram?
- Que necessidades de formação podemos identificar no corpo docente do ES?
- Que desafios se colocam à formação contínua e em exercício dos professores são-tomenses?

Os dados que sustentam este trabalho foram, então, recolhidos a partir de um total de 56 relatórios de ações de formação (algumas das quais conheceram várias edições), implementadas entre 2013 e 2016, correspondentes a 5 formações de carácter transversal (incidindo sobre questões de



didática geral e de uso da língua portuguesa) e 23 formações de carácter específico (centradas em conteúdos concretos das diferentes áreas disciplinares do ES).

Apoiados no quadro teórico traçado e cientes de que

“Para Hargreaves e Fullan (1992) o conceito de desenvolvimento profissional aponta em três direcções que (...) orientam as análises através de dinâmicas diferenciadas. (...) [uma das quais] enfoca o desenvolvimento profissional do professor como desenvolvimento de conhecimentos e competências, a aquisição de técnicas e estratégias de ensino e o completo domínio dos conteúdos a ensinar” (Mesquita-Pires, 2010, pp. 66, 67),

após uma primeira “leitura flutuante” (Bardin, 1995) dos relatórios para extração de todas as passagens que se nos afiguraram pertinentes relativamente ao tema geral deste trabalho, procedemos a uma redução dos dados (Miles & Huberman, *cit. in* Lessard-Hébert, 1994) compilando-os e reorganizando-os à luz das seguintes categorias de análise:

- Dimensões do conhecimento profissional do professor
 - Conhecimento do conteúdo
 - Conhecimento pedagógico
 - Procedimentos de avaliação de resultados
 - Conhecimento do currículo
- Percepções sobre formação contínua.

Apesar de este não ser um estudo sobre concepções/representações, razão pela qual estes conceitos não integram o nosso quadro teórico de base, cremos que os excertos dos relatórios que dão conta do modo como os professores-formandos veem a formação contínua (de certa forma, uma novidade no contexto, sobretudo pelo seu carácter sistemático e intencional) nos dão pistas interessantes para a reflexão e, em particular, a resposta às duas últimas questões específicas elencadas, na medida em que, tal como mostraram Ponte e Oliveira (2002, *cit. in* Resende et al., 2014, p. 147), não existem receitas para a construção do conhecimento profissional e o professor (e aquilo que ele pensa e sente) desempenha um papel central no processo de desenvolvimento do seu próprio conhecimento profissional. Ou seja, acreditamos que a formação contínua terá tanto mais sucesso em promover o desenvolvimento profissional dos professores quanto ela for valorizada, reconhecida e devidamente rentabilizada pelos mesmos nas suas práticas profissionais.

Análise dos dados e discussão dos resultados

Antes de nos focarmos na discussão e análise dos dados, importa clarificar que os relatórios das ações de formação não foram produzidos com fins investigativos, ou seja, não foram concebidos visando uma análise do tipo da que nos propomos, agora, fazer. Eles começaram por ser concebidos como “simples” relatórios de atividade, ganhando, com o passar do tempo e com



o próprio processo de desenvolvimento do projeto e dos formadores, uma componente mais reflexiva, orientada para a informação e a melhoria das iniciativas de formação subsequentes. Podemos, pois, afirmar que a principal limitação deste estudo tem a ver com a própria natureza dos dados sobre os quais assenta, não obstante eles nos fornecerem, como veremos, indícios suficientemente interessantes para este que assumimos ser um primeiro passo no sentido da produção de conhecimento contextualizado sobre formação de professores do ES em São Tomé e Príncipe.

Indícios de promoção do desenvolvimento profissional dos professores

Tendo em conta as motivações e objetivos que presidiram à conceção e implementação das ações de formação contínua no quadro do projeto Escola+, fase II, bem como o perfil de formação do corpo docente do ES, a promoção do desenvolvimento profissional dos professores, por via do aumento do seu conhecimento profissional, era, naturalmente, um desiderato. De facto, a leitura dos relatórios permite-nos perceber que há duas dimensões do conhecimento profissional docente que se apresentam particularmente frágeis e que, pela sua natureza, demonstram que as opções tomadas em termos da natureza e dos conteúdos das ações de formação foram acertadas. Referimo-nos ao *conhecimento do conteúdo* e ao *conhecimento pedagógico*, enquanto componentes do *conhecimento didático do conteúdo* (cf. Fig. 1).

Em relação ao **conhecimento do conteúdo**, se não seria surpresa ele constituir uma lacuna nos professores que não são academicamente qualificados⁴, é particularmente preocupante perceber que

"Apesar de a maioria ter, ou estar a fazer, licenciatura na área da disciplina, no que concerne ao domínio dos conteúdos trabalhados na formação verificaram-se algumas lacunas científicas. Atendendo a que os conteúdos selecionados se basearam naquilo que é, ou devia ser, ensinado quando esta temática é abordada, seria de esperar que os resultados dos formandos/professores fossem melhores" (FE-G2);

"Apesar de a maioria ter licenciatura com componente pedagógica na área de docência, pelo menos no que concerne ao domínio dos conteúdos trabalhados na formação, as lacunas a colmatar eram significativas" (FE-HA2).

De facto, a constatação de que os professores revelam dificuldades relativamente graves no domínio de conteúdos que é suposto ensinarem surge em pelo menos 12 relatórios de formações

4 "por motivos diferentes, todo este grupo de professores revelou bastantes dificuldades no domínio dos conteúdos trabalhados na formação." (FE-G12) // "Nenhum tem formação específica superior em (...) e/ou formação com componente pedagógica (...). Estes fatores refletem uma realidade de existência de um corpo docente são-tomense de professores que não possuem qualificações a nível de formação (...) e para quem a formação contínua é bastante necessária e útil, pois é a única formação de (...) de carácter formal (para professores) em São Tomé e Príncipe, de momento." (FE-EG)



específicas⁵ de diferentes áreas disciplinares, dificuldades que podem referir-se a “conceitos básicos da disciplina” (FE-G13) e à compreensão dos conteúdos (“Muitos professores continuam a assentar a sua preparação científica na memorização, muitas vezes sem compreenderem, efetivamente, o que estão a leccionar”; FE-G2), à manipulação de instrumentos essenciais ao trabalho com certos conteúdos (como o compasso, por exemplo; FE-G13), à realização de atividades práticas ou a outros processos relacionados com o de ensino-aprendizagem e com a aprendizagem, pelos próprios professores, dos conteúdos que necessitam de lecionar, como por exemplo a organização de portefólios e a produção de relatórios ou reflexões:

“A realização dos portefólios foi, para a generalidade dos formandos, uma tarefa de difícil execução (...) podemos apontar deficiências em diferentes áreas, todas elas convergentes no processo ensino aprendizagem, a saber: ... Encadeamento lógico de ideias; Expressão escrita e oral; Elaboração de relatórios” (FT-DG2).

Em algumas situações, as lacunas no conhecimento do conteúdo eram tão profundas que a frequência de uma ação de formação não foi, naturalmente, suficiente para que fossem superadas:

“Verificaram-se as mesmas dificuldades, principalmente no que diz respeito à regência verbal, devido ao facto de determinadas estruturas gramaticais estarem profundamente enraizadas no sistema linguístico dos formandos (...) pelo menos em relação a este tópico em particular, o tempo e/ou estratégias dedicadas à sua abordagem não terão sido suficientes” (FM-LP1);

“Ao longo das sessões, os formandos estiveram interessados e ativos, e os conhecimentos eram parcialmente adquiridos. Contudo, seria depois necessário um trabalho de estudo e de sistematização, para que os conteúdos fossem devidamente compreendidos e interiorizados.” (FE-G2);

“não há grandes mudanças a registar a nível da competência linguística dos formandos: ainda demonstram falhas básicas neste campo” (FE-EG).

Noutros casos, contudo, foi possível detetar, através da aplicação, no início e no final da formação, de instrumentos de aferição do impacto que avaliaram o grau de conhecimento dos formandos relativamente aos conteúdos abordados, alguns efeitos positivos e relevantes:

“Quanto aos conceitos (...) registou-se uma alteração significativa de representações” (FE-ACH2);

“O espaço da formação serviu para debater assuntos importantes sobre a situação linguística de STP e clarificar conceitos que não estavam especificamente previstos na formação, como crioulo, dialecto e variante/variedade” (FM-LP2);

5 Há situações em que a mesma ação de formação conheceu várias edições e a mesma ideia surge reproduzida, sem grandes diferenças, nos relatórios de cada edição. Nestas situações, e por se tratar de um estudo de natureza qualitativa, apenas consideramos uma das referências.



"No final desta formação, estamos convictos que todos os formandos reconhecem a importância de desenvolver práticas fundamentadas de ensino das ciências de base experimental no 1º ciclo do ensino secundário enquadradas nos programas oficiais e compreenderam as vantagens e limitações do ensino experimental das ciências" (FE-EEC1);

"No final, apesar de se ter privilegiado as actividades práticas passíveis de serem realizadas dentro e fora da sala de aulas, como forma de diversificar as actividades habitualmente realizadas, notou-se que esta acção de formação contribuiu, também, para uma ligeira melhoria dos conhecimentos teóricos." (FE-TE2);

"O balanço da acção de formação é positivo pois contribuiu para aumentar os conhecimentos matemáticos dos formandos, corrigir algumas "ideias" erradas que os formandos tinham em alguns conceitos e conhecer algumas atividades que podem realizar, nas aulas, com os seus alunos" (FE-GI3).

No que concerne ao **conhecimento pedagógico**, as dificuldades detetadas não são inesperadas, tendo em conta que 57%⁶ do corpo docente do ES não tem formação pedagógica, ou seja, não tem habilitação profissional para a docência. É, por isso, possível encontrar nos relatórios em análise referências a dificuldades variadas, tanto em termos de conhecimentos de didática geral (planificação, implementação de estratégias pedagógicas e avaliação), como de didáticas específicas. Concretizando, em termos de planificação, refere-se que *"a elaboração dos planos de aulas ainda é rudimentar e com muitas lacunas"* (FT-DG2), encontrando-se as principais fragilidades *"ao nível da adequada definição de objetivos ou em delinear estratégias/atividades apropriadas às metas definidas"* (FT-MPD2), bem como *"na idealização de estratégias que visem conciliar, simultaneamente, objetivos e competências em função das indicações programáticas"* (FE-HA2). Fica, também, evidente que *"Muitas vezes, revelaram um domínio dos conceitos teóricos subjacentes à planificação, mas que não conseguiam, depois, concretizar, durante a realização dos exercícios práticos"* (idem), ou seja, em muitos casos foi possível perceber que os conceitos não eram desconhecidos dos professores, provavelmente porque, no quadro da Reuniões de Preparação Metodológica⁷ e do próprio trabalho com os colegas de disciplina, os tinham ouvido, mas isso não significa que fossem, depois, capazes de planificar corretamente (articulação teoria-prática), até porque, nos coletivos, é frequente que o Delegado de Disciplina conceba as planificações, que depois "dita" aos colegas, de modo a que todos façam o mesmo tipo de trabalho nas suas aulas.

Em relação às estratégias pedagógico-didáticas, constata-se que *"os professores ainda estão demasiados focados no método expositivo, no hábito ou crença de que é a figura do professor que deve fornecer todas as respostas às perguntas dos alunos, sendo-lhes extremamente difícil sair deste processo tentando métodos mais variados"* (FM-ING). Este apego a métodos de índole

6 Caracterização do corpo docente nacional do ES realizada pelo projeto Escola+ em 2016/17 (não publicada).

7 Reuniões realizadas quinzenalmente, ao sábado, em que todos os professores participam e em que se pretende que, com o seu coletivo (grupo) disciplinar, planifiquem as semanas seguintes de aulas, construam instrumentos de avaliação, discutam estratégias e metodologias de ensino, etc.



expositiva poderá justificar-se pela falta de preparação de base dos professores (nomeadamente ao nível do domínio dos conteúdos, sendo a exposição a estratégia com a qual se sentem mais “seguros”), mas também pela perceção que têm de que as condições em que trabalham não lhes permitem dinamizar outro tipo de abordagens:

“os formandos, inicialmente, consideravam o trabalho de oralidade na sala de aula como uma missão impossível. De facto, alegavam problemas como a falta de material áudio, o número elevado de alunos/turma, a falta de condições das próprias salas, etc.” (FE-OCF2);

“Foi ainda evidente que o conceito de “estratégias de ensino activas” era completamente desconhecido pela generalidade dos participantes e que, apesar de terem sido convidados a “experimentar” essas estratégias ao longo das sessões, as reflexões individuais não indiciam, de um modo geral, uma predisposição para a sua implementação em sala de aula.” (FT-MPD1).

Dificuldades ligadas às didáticas específicas parecem ser particularmente evidentes nas disciplinas de língua e de ciências naturais.

Apesar de todas as fragilidades detetadas, a componente do conhecimento pedagógico dos professores-formandos foi a que mais beneficiou com a frequência das ações de formação do projeto, como podemos inferir das várias referências que apontam para uma maior consciencialização da importância desta componente e para a tentativa de transferirem para as suas salas de aula o que estavam a aprender na formação:

“já se nota um esforço por parte destes [formandos] em tentarem abordar questões pedagógico-didáticas de forma diferente da que estão habituados a tratar” (FM-ING);

“os professores não produzem textos, na sala de aula, com os alunos. Acredita-se que esta formação ajudou a colmatar esta dificuldade” (FM-LP2);

“Revelou-se especialmente interessante a atividade relacionada com os estilos de aprendizagem, uma vez que a esmagadora maioria dos formandos nunca tinha ouvido falar deste tema (...) (houve, inclusive, formandos que replicaram o teste VARK nas suas turmas!)” (FT-MPD2);

“foi importante verificar que os professores entenderam a importância do diálogo professor-aluno nas aulas de matemática e da definição de estratégias para a resolução de um problema, e que estas são tão ou mais importantes do que simplesmente chegar a um resultado. Perceberam a importância do erro na resolução de problemas, de tentarem perceber o que levou o aluno a errar e que a compreensão do erro do aluno é fundamental para o levar a melhor aprender. Alguns professores dizem, nos seus comentários, que já implementaram algumas destas mudanças na sala de aula, questionando mais os alunos, envolvendo-os mais em todas as tarefas realizadas na sala de aula.” (FM-RP);



“salienta-se o facto de, por exemplo, os formandos terem percebido que para se trabalhar a compreensão oral não era imprescindível ter-se um leitor de CD. Pode, à primeira vista, parecer um detalhe exíguo, mas permite-nos afirmar que esta formação dotou os formandos de uma abordagem/visão diferente da oralidade na sala de aula.” (FE-OCF1);

“houve uma tomada de consciência da importância de promover atividades de oralidade na sala de aula, pelo que se considera que a formação teve um impacto positivo. Os formandos já foram capazes de apresentar propostas concretas de atividades a desenvolver na sala de aula” (FE-OSA2);

“Vários formandos começaram a aplicar actividades de lead-in e pre-reading antes da leitura de um texto e disseram ter verificado que os seus alunos compreenderam melhor o texto, quando o leram, e tiveram menos dificuldades na realização dos exercícios de compreensão e interpretação.” (FM-ING);

“Enquanto professor aprendi metodologias de ensino, como trabalhar com os alunos, como apresentar trabalhos na sala de aula, como avaliar os alunos”(FE-ACH2).

O facto de as próprias formações específicas terem, progressivamente, passado a incorporar cada vez mais a componente didática a par do conteúdo disciplinar terá, também, contribuído para que o impacto das formações tenha sido mais evidente neste domínio do conhecimento pedagógico. É interessante, a propósito, notar que a abordagem integrada dos conteúdos e sua didática constituiu, por vezes, uma surpresa para os formandos (*“É igualmente importante realçar que a maioria dos formandos tinha uma expectativa diferente da formação, pensando que esta seria um curso de inglês onde seriam apenas transmitidos conhecimentos relativamente à língua inglesa”*; FE-EG), mas foi, regra geral, bem recebida:

“reconhecem importância a esta formação, talvez por ter sido centrada não só nos conteúdos científicos, mas também nas diferentes estratégias para os abordar nas aulas, bem como nos recursos/materiais que poderão utilizar”; FE-G2;

“os formandos ficaram surpreendidos com o facto de a formação abordar também questões de carácter pedagógico e metodológico, no entanto este facto foi considerado da máxima importância pelo grupo de trabalho.”; FE-ACH2.

Como foi referido atrás, uma das áreas de dificuldade dos professores-formandos estava relacionada com a avaliação. Assim, no que concerne aos **procedimentos de avaliação dos resultados** podemos constatar que eles revelavam *“Dificuldades na elaboração de avaliações sumativas e de construção de elementos de avaliação, especialmente na elaboração de critérios de correção e classificação”* (FT-DG1) e que *“apesar de haver um domínio satisfatório dos conceitos associados às modalidades e práticas de avaliação, os professores privilegiam a sua dimensão classificativa, não havendo evidências da implementação de práticas de avaliação formativa (...). Da mesma forma, a definição e utilização de critérios de classificação é uma prática, de um modo geral, desconhecida, o que é, mais uma vez, revelador da necessidade de formação nesta área.”* (FT-MPD1).



Assim, e apesar de se reconhecer que *“subsistem dificuldades ao nível da implementação dos métodos e técnicas nas aulas e na elaboração das avaliações sumativas”* (FT-DG5), também se percebe que *“os formandos mostraram-se muito interessados na elaboração de planificações e no tema avaliação”* (FT-DG4), o que indicará que, pelo menos por parte de alguns professores⁸, há o reconhecimento de que a planificação e a avaliação são componentes essenciais do seu conhecimento profissional que se encontram deficitárias e nas quais precisam de investir.

No que diz respeito ao **conhecimento do currículo**, as referências encontradas são em muito menor número, mas nem por isso menos elucidativas, sobretudo aquelas que nos alertam para o facto de que *“Os formandos revelaram grandes reticências em trabalhar com os programas das suas disciplinas, percebendo-se posteriormente que havia formandos que os não sabiam utilizar, não entendendo a sua dinâmica”* (FT-DG2) e que *“ficou patente que a generalidade dos formandos não estava familiarizada com os conceitos de “programa de disciplina” (desconhecendo mesmo a sua existência) e de “unidade didáctica”* (FT-MPD1). Estas afirmações confirmam que muitos dos professores no terreno não estão minimamente familiarizados com os principais documentos orientadores da ação docente, o que poderá indicar que não conhecem verdadeiramente o currículo e que se limitam a implementar, como podem e como sabem, as planificações quinzenais que são efetuadas (ou “ditadas”) no coletivo, sem ter uma visão de médio e longo prazo dos objetivos que os alunos devem atingir ou do perfil de competências que devem desenvolver no ciclo de ensino em que estão (perspetiva vertical do currículo) e do modo como a disciplina que o professor leciona deve contribuir para esses objetivos. Já para não falar da *“dificuldade em compreender a interdisciplinaridade dos conteúdos”* (FE-EEC2), que obstará a uma visão integrada e horizontal do currículo.

Perceções sobre formação contínua

É possível encontrar nos relatórios várias menções (pela voz de formadores e formandos) ao impacto que a frequência das ações de formação teve, tanto no desenvolvimento de competências profissionais por parte dos professores-formandos, como também no emergir de uma cultura de valorização da formação contínua que é fundamental para uma tão desejada consolidação da profissionalidade docente no sistema educativo são-tomense:

“[destaca-se] o elevado número de inscritos mostrando um forte interesse por acções formativas.” (FE-HA1);

“Quanto ao impacto da formação, no geral, os formandos avaliaram-no como tendo sido muito bom. Os formandos reconheceram a importância da formação na sua vida profissional e o seu contributo para a melhoria das práticas letivas, para a autonomia docente e para o aumento da motivação profissional; (...) os formandos consideram a formação contínua como sendo algo importante e necessário para a sua formação profissional.” (FT-PEII2);

8 Numa das últimas ações de formação, que permitia aos formandos selecionar os módulos que pretendiam frequentar, o da avaliação foi, precisamente, o menos selecionado...



“Outros aspectos igualmente referidos foram: a necessidade de continuarem a existir formações para os professores” (FE-TC2);

“Os formandos valorizaram o alargar e a partilha de conhecimentos que a formação lhes proporcionou.” (FE-G2)

“Enquanto professor aprendi metodologias de ensino, como trabalhar com os alunos, como apresentar trabalhos na sala de aula, como avaliar os alunos” (FE-ACH1);

“Na verdade, pode-se afirmar que se verifica apropriação e implementação de algumas estratégias trabalhadas nas sessões por parte dos formandos, o que foi possível constatar nas visitas efetuadas pela equipa de supervisão (da qual faz parte a formadora do Escola+) a algumas escolas, após o término da formação.” (FE-OSA1);

Também os formadores valorizam o papel destas ações, tanto pelo facto de terem permitido *“desenvolver o diagnóstico feito pelas formações específicas anteriores, sobretudo quanto às dificuldades e necessidades dos professores de Língua Portuguesa.” (FM-LP2)*, como pela necessidade urgente de procurar colmatar *“as lacunas existentes, de que é exemplo a dificuldade sentida pelos formandos (licenciados ou a completarem a sua formação inicial) em organizar os principais períodos históricos numa esquematização, [razão pela qual] a formação contínua terá de ser compreendida, inevitavelmente, como um instrumento vital ao progresso e sucesso do sistema de ensino santomense.” (FE-AH2)*

Outra ideia merecedora de destaque relativamente às ações de formação realizadas é a de que elas proporcionaram o desenvolvimento de competências ao nível do trabalho colaborativo, algo tão mais relevante quanto, no sistema, persiste ainda (e apesar do trabalho em coletivo que é suposto ser desenvolvido nas Reuniões de Preparação Metodológica) uma tendência forte para o isolamento dos professores, para o receio de expor dúvidas (e de se exporem) e de partilhar. Terá sido o facto de os formadores (e alguns dos formandos) conhecerem esta realidade do terreno que os levou a valorizar particularmente a dimensão do trabalho colaborativo, que aparece referida em praticamente todos os relatórios, e de que podemos encontrar exemplos elucidativos nos excertos seguintes:

“Os formandos ao longo de todas as sessões desta formação demonstraram muito interesse e participaram em todas as tarefas. O clima na sala de aulas foi de entajuda, muitas vezes elogiando os trabalhos dos colegas nas sessões de apresentação oral. A participação foi positiva e proporcionou momentos de partilha e troca de experiências muito enriquecedoras para todos os participantes.” (FT-DG7);

“Verificamos que a maior parte dos formandos conseguiu trabalhar em grupo, participar em todas as atividades propostas com interesse, dedicação e motivação” (FT-DG9);

“a partilha entre formandos que nunca tinham trabalhado juntos correu melhor que no ano anterior. Consideramos, por isso, que o trabalho de pares ou o trabalho de grupo deve continuar a ser uma aposta em futuras formações, uma vez que um professor capaz de trabalhar em equipa será aquele também que estará em condições de expor mais facilmente as suas dificuldades e/ou de partilhar aquilo que sabe.” (FE-EEQ2);



“os formandos criaram um forte espírito de equipa, tendo trocado experiências entre eles dentro e fora do âmbito da formação” (FE-TC1);

“A relação de partilha que tive com os meus colegas foi muito enriquecedora. Eu aprendi com as suas experiências. Desenvolvi a capacidade de trabalhar em equipa.” (FE-ACH2);

“Esta metodologia, orientada para o trabalho colaborativo que os professores poderão replicar nas suas escolas, revelou-se bastante profícua, com a maioria dos professores envolvidos activamente na discussão das estratégias apresentadas pelos colegas, a colocar dúvidas, a dar sugestões de melhoria ou a contrapor com outras estratégias” (FM-RP).

Considerações finais

Principais desafios ao desenvolvimento profissional dos professores

A situação do corpo docente e do próprio sistema de ensino de São Tomé e Príncipe não é caso único e, por isso, partilha de características em comum com outros países, nomeadamente da África Subsaariana. Por isto, alguns dos desafios que se colocam ao desenvolvimento profissional dos professores neste contexto são, também, idênticos a alguns dos mencionados por Mezieobi et al. (2017) no seu estudo sobre a formação de professores de ciências sociais na Nigéria:

“The following constraints may work against quality teacher enhancement, they are as follows:

(7) There are many unprofessionally trained social studies lecturers in colleges of education and universities in Nigeria teaching social studies;

(8) The emerging innovative teaching methods are hardly emphasized in teacher preparation;

(9) The non-recruitment of professionally trained social studies teachers significantly at the upper basic may jeopardize teaching and learning;

(10) Serving social studies teachers scarcely are exposed to conferences, workshops and seminars (Mezieobi, Mezieobi, & Anyanwe, 2017, p. 205).

Num contexto deste género, em que *“Anualmente, vêm ingressando, no sistema do ensino, docentes sem formação na área (...). Daí que a formação contínua, à falta de formação inicial, deve ser frequente, para que num futuro próximo tenhamos professores competentes”* (FE-PSEF), e em que *“Há professores que ainda não dominam os conhecimentos básicos para lecionarem eficazmente”* (FE-DSWS), um dos primeiros desafios que STP enfrenta é o de garantir a existência de formação inicial de professores para todas as disciplinas do currículo do ES.

No entanto, como também foi já possível perceber, a mera existência de formação inicial não é garante de que os professores venham para o terreno devidamente preparados com as ferramentas básicas para terem um desempenho profissional de qualidade e, sobretudo, capazes



de continuarem a apostar autonomamente no seu desenvolvimento profissional. Aliás, referências à falta de autonomia dos formandos também podem ser encontradas em alguns dos relatórios:

“Ao longo da formação sentimos que alguns formandos têm maior dificuldade na interpretação dos protocolos e registou-se falta de autonomia e de coesão no trabalho de grupo” (FE-EEC2);

“Na execução das tarefas os formandos revelaram-se pouco autónomos, com muitas dificuldades na interpretação das tarefas matemáticas, e necessitavam na maioria dos casos de ajuda para iniciar as tarefas.” (FE-G11).

É fundamental assumir-se que

“a conceção de professor tem-se vindo a transformar ao longo dos tempos, fruto do ritmo vertiginoso das alterações e exigências sucessivas da sociedade globalizada (Pacheco & Vieira, 2006), com vantagens e desvantagens ao nível cultural, social, político e económico (Estrela, 2010), apelando a um reajuste sistemático, exigindo a aprendizagem ao longo da vida como prática e influenciando a “afirmação da identidade profissional dos professores que, cada vez mais, têm vindo a substituir o seu papel de funcionários pelo de profissionais” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 17). Ao longo da vida, o professor constrói-se e identifica-se com a sua profissão. Este processo começa a desenvolver-se antes da formação inicial, prossegue na formação inicial e percorre toda a carreira docente. Conjuntamente com esta evolução é desenvolvida e construída uma identidade profissional e conhecimento profissional (Farias & Nascimento, 2012; Nóvoa, 1999; S. G. Pimenta, 2009; Sá-Chaves, 2007; Tardif, 2002), numa relação de interdependência entre a primeira e o segundo. (Resende et al., 2014, p. 146)

Assim, uma formação contínua que pretenda responder, efetivamente, às necessidades dos professores são-tomenses (sejam elas conscientes ou não), precisa de partir de um conhecimento profundo do contexto e das suas características (mas também das subtilezas que, muitas vezes, têm raízes culturais e que influenciam, por exemplo, a postura perante questões de ética profissional), de trabalhar em função do reforço de uma cultura de colaboração e partilha que potencie o desenvolvimento profissional nos contextos de prática⁹, de insistir no desenvolvimento da capacidade de reflexão e análise das próprias práticas (aspeto que também se revelou difícil nas formações implementadas) e de se articular estreitamente com as práticas pedagógicas dos professores, a fim de que se possa concretizar a convicção de alguns formadores de que

“a aposta em ações de formação contínua como esta poderá contribuir significativamente para a melhoria das práticas pedagógicas, permitindo que, paulatinamente, os conceitos teóricos “andem de mão dada” com as práticas em sala de aula” (FT-MPD2).

Constitui-se, então, como desafio para futuras ações de formação contínua em STP, que se continue e desenvolva o caminho iniciado, procurando implementar formações que, na linha do proposto por Desimone (2011), se foquem nos conteúdos e nas metodologias próprias da disciplina, contenham atividades que envolvam de forma ativa, reflexiva e exploratória os professores na

⁹ *“É importante que em edições futuras se combata este medo que têm em apresentar trabalhos aos colegas, ajudando-os a sentirem que só com a troca de ideias se consegue um trabalho final mais completo” (FE-G11).*



busca de conhecimento, que se relacionem com os objetivos educacionais do país, inspirem práticas de longa duração e se caracterizem por procedimentos colaborativos e participativos (in Kotadaki, 2016, pp. 46, 47).

Referências

- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Borges, C. (2001). Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, 22, 59–76. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100005>
- Kotadaki, M. (2016). Reflecting, sharing, acting, reflecting, improving : teachers ' professional development in five steps. *MIBES Transactions*, 10(2), 43–52.
- Lei n.º2/2003 - Lei de Bases do Sistema Educativo (2003). São Tomé e Príncipe: Assembleia Nacional.
- Lessard-Hébert, M. et al. (1994). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências Da Educação*, 8, 7–22. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1109/ICCSIT.2009.5234982>
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Vol 2(2)*, 2(2), 66–83. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10198/3962>
- Mezieobi, D. ., Mezieobi, S. A., & Anyanwe, J. (2017). Enhancing Teacher Quality For Effective Teaching And Learning Of Social Studies At The Upper Basic Education Level. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 4(7), 202–207.
- Ponte, J. (1999). Didácticas específicas e construção do conhecimento profissional. *Investigar E Formar Em Educação: Actas Do IV Congresso Da SPCE*, (1999), 59–72. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2984>
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade Profissional Docente: Influência do Conhecimento Profissional. *Formação Inicial de Professores: Reflexão E Investigação Da Prática Profissional (Pp., (January)*, 145–164.
- Roldão, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94–103. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- Roldão, M. do C., Figueiredo, M., Campos, J., & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores - especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP*, 1(2), 138–177.
- Simão, A. M. V., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M., & Almeida, T. F. De. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *SÍSIFO: Revista de Ciências Da Educação*, 8(Jan/Abr), 61–73. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>