

Relatório Final do Estudo de Avaliação Externa à Reforma do Ensino Secundário de São Tomé e Príncipe (2009 – 2016)



Equipa de Avaliação

Nilza Costa (Coord.)
Betina Lopes
Margarida Lucas
Isabel Cabrita
Manuela Gonçalves
Sara Diogo

Aveiro, dezembro de 2017

Este relatório é produto dos seus autores, os quais são responsáveis pelo rigor da informação nele contido. As constatações, conclusões, lições e recomendações expressos neste documento não traduzem necessariamente a posição do MECCC, do Camões I.P. ou do IMVF e não foram influenciadas por qualquer tipo de conflito de interesse.

Índice

Sumário Executivo	7
Executive Summary	16
1. Introdução	24
2. Enquadramento	28
2.1 Contexto político, social, e económico da reforma do ES	28
2.2. Breve descrição das componentes da reforma	33
2.3. Descrição das fases da avaliação	35
3. Metodologia	38
3.1. Descrição da abordagem investigativa, dos métodos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	38
3.2. Evidências recolhidas	39
3.3. Limitações na recolha e análise dos dados	42
4. Resultados	45
4.1. Currículo	45
4.1.1. Planos de estudo	46
4.1.2. Programas de disciplinas do ES	48
4.1.3. Materiais de apoio às disciplinas	53
4.1.4. Aprendizagens dos alunos	57
4.1.5. Os alunos, a escola e as disciplinas	59
4.2. Organização e gestão escolar dos estabelecimentos	61
4.2.1 O conselho pedagógico e a assembleia de escola: órgãos de representatividade e participação da comunidade educativa?	62

4.2.2. O diretor como figura central da direção e gestão escolar e as necessidades de formação para o cargo	65
4.2.3. As escolas secundárias e o exercício da autonomia	66
4.3. Os recursos físicos e humanos	68
4.3.1. Recursos físicos	68
4.3.2. Recursos humanos	70
4.4. O passado e o futuro da reforma na perspetiva dos principais <i>stakeholders</i>	74
4.4.1. Mais-valias e fragilidades	75
4.4.2. Sugestões/recomendações para o futuro	81
5. Conclusões	83
5.1. Conclusões por dimensão do referencial de avaliação e à luz dos critérios de avaliação	83
5.2 Conclusões à luz das questões de avaliação	88
6. Recomendações	96
7. Lições	102
Referências Bibliográficas	104
Agradecimentos	109
Anexos	110

Índice de Figuras

Figura 1: Exemplo de boa prática de adequação ao contexto santomense (Programa de Biologia, 10.ª classe, p. 3 e p. 16). Nota: sublinhado nosso.	50
Figura 2: Exemplo de prática menos adequada no que respeita à conceção de programas relevantes para o contexto santomense (Programa de Ciências Naturais, 7.ª classe, p.3). Nota: sublinhado nosso.	50
Figura 3: Texto de apoio para os alunos da 10.ª Classe que ilustra a densidade da sua mancha, a baixa qualidade das imagens e sequência “apresentação de conceitos → exercícios”.	56

Índice de Quadros

Quadro 1 - Alinhamento geral entre Finalidades (F), Objetivos gerais (OG) e específicos (OE), Âmbito (A) e Domínios (D) do estudo de avaliação da reforma do ES de STP (adaptado e ampliado a partir de informação constante nos TdR).	27
Quadro 2: Fases da avaliação.	37
Quadro 3: Número de entrevistas, FG realizadas e total de informantes -chave auscultados em STP do nível macro, meso e micro.	41
Quadro 4: Número de entrevistas, FG realizadas e total de outros informantes-chave auscultados em STP e em PT.	41

Lista de acrónimos e abreviaturas

AEC	Área de Enriquecimento Curricular
Camões	Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.
CEP	Cursos de Educação Profissional
CID	Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
CIDTFF	Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
CIPES	Centro de Investigação em Políticas de Ensino Superior
CINTESIS	Centro de Investigação em Tecnologias e Serviços de Saúde
CSPQ	Cursos Secundários Profissionalmente Qualificantes
DES	Direção do Ensino Secundário
DETPEJA	Direção do Ensino Técnico e Profissional e da Educação de Jovens e Adultos
DGPIE	Direção Geral de Planeamento e Inovação Educativa
DL	Decreto – Lei
DP	Desvio Padrão
DR	Diário da República
DRP	Delegação Regional do Príncipe
ES	Ensino Secundário
FMI	Fundo Monetário Internacional
IGESP	Inspeção Geral da Educação e Supervisão Pedagógica
INE	Instituto Nacional de Estatística
IMVF	Instituto Marquês de Valle Flôr
IPSTP	Instituto Politécnico de São Tomé e Príncipe
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
M	Média
Med	Mediana
MECCC	Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MECF	Ministério da Educação, Cultura e Formação
MMI	Metas Mínimas Indicativas
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PADE	Programa Acelerar Desempenho Educativo
PAES	Programa de Apoio ao Ensino Secundário
PT	Portugal
RAP	Região Autónoma do Príncipe
RPM	Reunião de Preparação Metodológica
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
STP	São Tomé e Príncipe
TdR	Termos de Referência
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UA	Universidade de Aveiro
UEA	Unidade de ensino-aprendizagem

Sumário Executivo

Apresentação

O *Relatório Final do Estudo de Avaliação Externa à Reforma do Ensino Secundário de São Tomé e Príncipe (2009 – 2016)* apresenta o estudo desenvolvido por uma equipa de investigadores da Universidade de Aveiro (UA), no âmbito do contrato de avaliação externa celebrado com o Instituto Marquês de Valle Flôr (IMVF) e o Governo de São Tomé e Príncipe (STP), financiado pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. (Camões, I.P.).

A reforma do ensino secundário (ES) em STP foi iniciada em 2009/10 pelo Ministério da Educação, Cultura e Formação (MECF) de STP, coadjuvado pelo projeto Escola+, sendo contextualizada em documentos como a Carta de Política Educativa (2012-2021) enquanto um dos eixos fundamentais para o desenvolvimento da qualidade da educação no país, a par da promoção do acesso ao ensino pré-escolar e da garantia de universalidade e gratuidade no ensino básico. Visando promover a adequação do ES às exigências de desenvolvimento do país e de reforço da escolarização da sua população, e na sequência do preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE - Lei n.º 2/2003, de 2 de junho), a reforma foi orientada para atingir quatro metas: (i) melhorar e reforçar o parque escolar; (ii) desenvolver as competências dos docentes; (iii) promover melhorias na administração e gestão do sistema educativo e (iv) adaptar o ES às necessidades do país.

De acordo com o âmbito alargado destas metas, a produção legislativa veio introduzir mudanças profundas na configuração do subsistema do ES. Destaca-se:

- A partir do preconizado no DL n.º 27/2010 – (i) estrutura do ES (com a criação do ensino profissional ao nível do 1º ciclo e o seu reforço ao nível do 2º ciclo e a introdução da 12ª classe); (ii) planos de estudos (com a introdução de novas disciplinas e áreas de enriquecimento curricular) e (iii) programas curriculares (com a constituição de programas curriculares e de textos de apoio para os alunos);
- De acordo com o Despacho n.º 38/GMEC/2010 – (i) organização da direção e gestão escolar dos estabelecimentos de ensino assente em princípios de democraticidade e de participação da comunidade educativa (com a criação de órgãos como o conselho

pedagógico e a assembleia de escola) e ii) valorização da autonomia das escolas e sua identidade (com a criação do projeto educativo de escola, entre outros instrumentos).

A implementação da reforma no terreno implicou ainda, de acordo com as metas fixadas, por um lado, investimentos na expansão e melhoria do parque escolar. Por outro lado, proporcionou o desenvolvimento de ações de formação, por exemplo, para diretores e gestores escolares, para supervisores e inspetores escolares e para professores que lecionam as diferentes disciplinas dos planos de estudo, realizadas pelo projeto Escola+.

Com início no ano letivo 2010/11, nas 7.^a e 10.^a classes (iniciais do 1.^o e do 2.^o ciclos de ES, respetivamente), a implementação da reforma foi, progressivamente, estendida às restantes classes de ensino de cada ciclo nos anos seguintes. Os primeiros alunos com um percurso inteiramente de ‘novo currículo’ formaram-se em 2015/16. Completou-se, assim, o 1.^o ciclo de fecho dessa implementação, o que constitui uma das principais justificações para o *timing* da presente avaliação externa.

Genericamente, este estudo de avaliação visou produzir conhecimento, teórica e empiricamente sustentado, sobre a reforma do ES em STP, capaz de dar resposta às finalidades da avaliação enunciadas nos Termos de Referência (TdR), a saber: (i) “analisar as alterações introduzidas no sistema educativo na decorrência da reforma”; (ii) “identificar constrangimentos e potencialidades” que o processo de reforma encerra e (iii) na sequência dos resultados alcançados, elaborar recomendações suscetíveis de potenciar a melhoria sustentada da qualidade do ES no país, contribuindo, por esta via, para “orientar as políticas públicas e programas de cooperação bilateral entre o Estado Santomense e o Estado Português” (cf. Anexo 1).

Em articulação com as orientações dos TdR relativamente aos objetivos específicos, âmbitos, domínios e critérios (eficiência, eficácia, efeitos e sustentabilidade) de avaliação da reforma, por um lado, e a literatura específica, por outro, o estudo de avaliação assumiu uma natureza necessariamente global e sistémica. Desta forma, o referencial de avaliação (Figari, 1999) foi estruturado em quatro dimensões de análise da reforma do ES: (i) currículo; (ii) organização e gestão escolar; (iii) recursos humanos e físicos e (iv) o passado e o futuro da reforma na

perspetiva dos principais stakeholders. Cada uma destas quatro dimensões foi abordada com a preocupação de contribuir com informações e recomendações que fundamentem posteriores ações, pelas entidades responsáveis, para a melhoria do ES em STP.

Ressalve-se que a prossecução de um estudo com tal abrangência se viu limitada, fundamentalmente, por fatores de duas ordens. Em primeiro lugar, refere-se a escassez de documentação institucional da tutela sobre a reforma, para além dos documentos de natureza normativa referidos ao longo do relatório e dos Boletins Estatísticos (2006-2016). Em segundo lugar, assinala-se a desadequação entre as metas e âmbitos fixados para a avaliação externa, implicando a auscultação dos variados intervenientes no processo de reforma e correspondente recolha de um abundante conjunto de dados, por um lado, e os apertados prazos, contemplados no cronograma metodológico dos TdR, para a análise dos mesmos e redação do relatório, por outro. Todavia, não pode deixar de ser mencionada a colaboração estreita que foi mantida com os diversos *stakeholders* ao longo do processo de investigação, designadamente os parceiros de cooperação e representantes do Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação (MECCC), com os quais se mantiveram diversas reuniões e conversas informais aquando do trabalho realizado quer em Portugal, quer em STP.

O processo de avaliação foi delimitado em três fases: a fase 1 (03 de abril a 12 de maio de 2017) consistiu na “Construção do quadro de leitura da realidade” (cf. Hadji, 1994); a fase 2 (15 de maio a 31 de maio) consubstanciou-se no trabalho de campo em STP; a fase 3 (01 de junho a 24 de julho) permitiu a “Leitura da realidade” (Hadji, 1994; Figari, 1996).

Metodologia do estudo

Considerando a complexidade do fenómeno a avaliar e a necessidade de auscultação dos variados stakeholders envolvidos, este estudo de avaliação baseou-se numa abordagem mista, integrando estratégias investigativas de carácter quantitativo e estratégias investigativas de carácter qualitativo. As técnicas de recolha de informação incluíram recolha documental (RD), a inquirição por questionário (Q), por entrevista (E) e *Focus Group* (FG) e ainda observação direta com registo de notas de campo (NC). Quanto às técnicas de análise dos dados, privilegiou-se a análise descritiva e inferencial, por recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences*® (SPSS)

dos dados quantitativos, e a análise de conteúdo das respostas abertas ao questionário e das transcrições.

Durante a fase 2, a equipa de avaliação visitou um total de 9 escolas.

No âmbito da abordagem quantitativa, foram definidas três populações alvo: (i) diretores das escolas secundárias; (ii) professores do ES e (iii) alunos do ES, dos 1.º e 2.º ciclos. Foram recolhidos, cumprindo os planos de amostragem delineados: (i) 22 Q de diretores; (ii) 286 Q de professores e (iii) 742 Q de alunos do ES, 264 de alunos do 1.º ciclo do ES e 478 de alunos do 2.º ciclo.

No âmbito da abordagem qualitativa, pretendeu-se entrevistar informantes-chave de STP dos três níveis de intervenção na área da educação, designadamente: (i) nível macro (MECCC); (ii) nível meso (delegações regionais) e (iii) nível micro (ao nível local, designadamente escolas secundárias e outras, encarregados de educação e empregadores de ex-alunos). Foram aplicados: (i) ao nível macro, 4 E e 1 FG a 7 informantes-chave; (ii) ao nível meso, 1 FG a delegados distritais e 1 FG e 1 E a supervisores pedagógicos, num total de 11 interlocutores; ao nível micro, 2 E e 1 FG a diretores de escolas, 1 FG a delegados de disciplina, 2 E e 3 FG a professores e, ainda, 5 FG a alunos, num total de 54 informantes-chave.

Procedeu-se, ainda no plano qualitativo, à inquirição de outros interlocutores privilegiados, em STP e em Portugal. No primeiro caso, realizaram-se: (i) 1 FG e 1 E a elementos pertencentes ao projeto Escola+ e (ii) 2 FG a encarregados de educação e 1 E a 1 representante da Universidade de STP, tendo sido auscultados, no total, 13 informantes-chave. No segundo caso, foram aplicadas 5 entrevistas a representantes da Escola+ e 2 FG a alunos universitários santomenses, perfazendo um total de 11 informantes-chave.

Síntese dos resultados

O estudo efetuado permitiu destacar efeitos positivos da reforma do ES, considerando-se que estes se traduzem em aspetos relevantes para o País, com destaque para: (i) o aumento do número de inscritos no ES e da taxa bruta de escolarização; (ii) a existência de normativos legais que vão ao encontro de perspetivas internacionais; (iii) a melhoria de recursos físicos (parque escolar), humanos (formação de professores em exercício) e didáticos (programas de disciplinas

e textos de apoio generalizados para o País) e (iv) o gosto dos alunos inquiridos pela escola, apesar de todos os constrangimentos que se enunciarão a seguir.

Os resultados obtidos conduziram a onze conclusões emergentes da avaliação por dimensão do referencial de avaliação adotado no estudo, as quais são elencadas no Relatório e que destacamos sucintamente neste sumário, considerando que merecem particular atenção para que a reforma não fique comprometida, quer em termos de eficiência, quer de eficácia.

Conclusões relativas à dimensão 1

C1 – A oferta do ensino profissionalizante/profissional é inexistente ao nível do 1.º ciclo do ES a nível nacional e residual ao nível do 2.º ciclo, particularmente na Região Autónoma do Príncipe (RAP);

C2 – Existem disciplinas cujos programas e textos de apoio apresentam lacunas ao nível (i) da contextualização à realidade santomense, (ii) do rigor científico, (iii) da atualidade didática e (iv) do formato;

C3 – A falta/insuficiência de recursos e equipamentos compromete a consecução de objetivos de aprendizagem definidos nos programas e na legislação vigente;

C4 – Subsistem, por parte dos professores, representações e práticas obsoletas relativamente aos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, esta muito centrada numa dimensão sumativa dos conhecimentos em detrimento de capacidades e atitudes.

Conclusões relativas à dimensão 2

C5 – A implementação de órgãos de gestão escolar consignados na Lei tem sido processada de forma desigual e com ritmos diferenciados nas escolas, implicando o não cumprimento do modelo legislado;

C6 – Existe desinformação da parte da comunidade escolar, desde logo dos professores, da legislação existente sobre o modelo de gestão e administração escolar;

C7 – O diretor de escola assume-se como figura central na condução da vida das escolas, em detrimento da participação de outros órgãos e agentes da comunidade educativa, muito valorizada na legislação vigente.

Conclusões relativas à dimensão 3

C8 – A rede escolar do ES é insuficiente e muitas das escolas, mesmo as construídas de raiz, após o início da reforma, continuam a não ter oficinas, bibliotecas, secretarias, salas TIC e espaços para as práticas desportivas;

C9 – Verificam-se muitos constrangimentos ao nível da existência e funcionamento das estruturas de orientação educativa nas escolas onde funciona ES, dos serviços especializados de apoio educativo ou de qualquer outro serviço de âmbito escolar;

C10 – O corpo docente apresenta problemas diversos – condições salariais precárias, acesso à profissão sem habilitações adequadas ao exercício de uma *praxis* de qualidade e sistema de formação contínua que não beneficia a progressão na carreira nem atinge toda a classe docente.

Conclusões relativas à dimensão 4

C11 – Não existe articulação entre as iniciativas de formação contínua e a formação inicial de professores.

Recomendações

O presente Relatório apresenta um conjunto de dezoito recomendações, desenvolvidas no capítulo final, mas que, de forma simplificada, aqui são antecipadas.

Recomendações gerais:

R1 – Divulgar e discutir de forma ampla os resultados desta avaliação, junto de públicos diversificados (níveis macro, meso e micro), no sentido de potenciar uma cultura de reflexão sobre problemas/desafios que hoje se colocam ao ES;

R2 – Criar um sistema de monitorização e de avaliação (externa e interna) das escolas de forma a caracterizar sistemática e continuamente os seus pontos fortes e fragilidades;

R3 – Dar continuidade ao estudo de avaliação externa, no sentido de potenciar um conhecimento mais aprofundado de áreas identificadas como problemáticas;

R4 – Recomenda-se que o MECCC e respetivos parceiros de cooperação estejam particularmente atentos ao eventual efeito negativo de dupla insularidade para a RAP (nomeadamente ao nível da oferta formativa de cursos profissionalizantes e dos recursos humanos, escassos para fazer face às necessidades de formação);

R5 – Produzir, ao nível da tutela e de forma sistemática, relatórios e documentos de apoio no âmbito do ES.

Recomendações relativas à dimensão 1:

R6 – Repensar a oferta educativa do ensino técnico-profissional no ES, atendendo às necessidades do mercado de trabalho do País e em coerência com a perspetiva de valorização deste tipo de ensino;

R7 – Rever os programas curriculares e textos de apoio, para atualização e melhoria dos mesmos, envolvendo equipas especializadas e diferenciadas com experiência no domínio do desenvolvimento curricular;

R8 – Priorizar investimento (por exemplo, ao nível da formação de professores, da revisão de textos de apoio ou produção de outros) em aspetos onde podem fazer maior diferença, a partir duma reflexão alargada envolvendo atores educativos dos diferentes níveis;

R9 – Aprofundar o entendimento, por parte dos professores, do normativo relativo ao sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos e da sua operacionalização na prática.

Recomendações relativas à dimensão 2:

R10 - Criar condições, ao nível institucional, para que os órgãos de direção e gestão escolar estabelecidos por lei sejam constituídos em todas as escolas;

R11 - Criar condições, ao nível institucional, para que os diretores de escola não atuem em acumulação de funções;

R12 – Criar um sistema de formação contínua no País (supervisores, delegados de disciplina, professores, ...), eventualmente em colaboração com a Universidade.

Recomendações relativas à dimensão 3:

R13 – Investir, a curto prazo, em estratégias de acesso generalizado aos recursos já existentes e, paralelamente, na distribuição de equipamento básico sob a forma de pequenos kits;

R14 – Continuar a investir na construção de novas escolas adequadas ao ES e/ou na reabilitação de outras instituições existentes, dotando-as de infraestruturas básicas e espaços de apoio às diversas estruturas/entidades/atividades;

R15 – Criar estruturas de orientação educativa, de serviços especializados de apoio educativo e/ou psicológico, de núcleos de Apoio Educativo ou qualquer outro serviço organizado pela escola, como consignado na legislação educativa santomense, bem como mecanismos de regulação do seu desenvolvimento;

R16 – Implementar medidas de dignificação da profissão docente, incluindo o aumento da remuneração salarial, a exigência de uma formação inicial de nível superior e profissionalizante e o acesso a um sistema de formação contínua que beneficie a progressão na carreira;

R17 – Implementar medidas que promovam a articulação entre a formação inicial e contínua.

Recomendações relativas à dimensão 4:

R18 – Criar mecanismos de sustentabilidade dos efeitos positivos da reforma, designadamente conferindo maior autonomia às escolas, com base em contratos estabelecidos com a tutela e envolvendo parceiros da comunidade local como Câmaras, Associação de Pais e culturais e Organizações Não Governamentais (ONG).

Executive Summary

Introduction

The final report on the *External Evaluation of the Secondary Education Reform of São Tomé and Príncipe (2009-2016)* presents the study developed by a team of researchers from the University of Aveiro. The study was conducted under an external evaluation contract signed with the Instituto Marquês de Valle Flôr (IMVF) and the Government of São Tomé and Príncipe (STP), financed by the Institute for Cooperation and Language, I.P. (Camões I.P.).

The Secondary Education (SE) Reform in STP was initiated in 2009/10 by the STP Ministry of Education, Culture and Training (MECF) with the support of the Escola+ project. The reform was framed by the Educational Charter (2012-2021), which constitutes one of the fundamental axes for the development of quality Education in the country, as well as the promotion of pre-school education access and the guarantee of universality and free basic education, and the Basic Law of the Educational System (Law No. 2/2003). It aimed to: (i) improve and strengthen school buildings and facilities; (ii) develop teacher skills and competences; (iii) promote improvements regarding the administration and management of the Educational System and (iv) adapt the SE to the needs of the country.

The broad scope of these goals originated legislative measures that have introduced profound changes in the configuration of the SE subsystem, namely with regards to the following aspects:

- As recommended in Decree-Law No. 27/2010: (i) SE structure (the creation of vocational education in the 1st cycle of SE and its reinforcement in the 2nd cycle); (ii) curricula (the introduction of new disciplines and areas of curricular enrichment) and (iii) curricular programmes (the creation of curricular programmes and supporting texts for students);
- According to Order No. 38/GMEC/2010: (i) organization of school management and management of schools based on democratization and participation of the educational community (e.g. the creation of bodies such as the pedagogical council and the school assembly) and ii) valuing the autonomy of schools and their identity (e.g. the creation of the school's educational project, among other instruments).

The implementation of the reform also implied large investments in the increase and improvement of school facilities and the development of training programmes, carried out by the Escola+ project. Such programmes included training school directors and managers, supervisors and school inspectors, and teachers who teach the different disciplines of the SE.

The reform was implemented in 2010/11 in the 7th and 10th grades (each grade corresponding to the first year of the SE 1st and 2nd cycle respectively) and progressively included the remaining grades in the subsequent years. The first students completing a new 'curriculum' graduated in 2015/16, thus closing the first cycle of implementation. The conclusion of this first cycle is one of the main justifications for the timing of the present external evaluation.

Overall, this evaluation study aimed to produce theoretical and empirically supported evidence about the SE reform in STP with a view to answer the evaluation purposes stated in the Terms of Reference (ToR): (i) to analyze the changes introduced in the education system as a result of the reform; (ii) to identify constraints and potentialities that derive from the reform process and (iii) to elaborate recommendations aimed at enhancing the sustained improvement of the SE quality in the country, thereby contributing to guide public policies and programs of bilateral cooperation between STP and Portugal, as a consequence of the results achieved (Annex 1).

An evaluation framework (Figari, 1999) was structured around four dimensions of analysis of the SE reform: (i) curriculum; (ii) school organization and management; (iii) human and physical resources and (iv) the past and the future of the reform from the perspective of key stakeholders.

Each of these four dimensions was addressed with a view to provide information and recommendations that can support subsequent actions for the improvement of the SE in STP by the responsible entities.

It should be noted that the study was limited, fundamentally, by two factors. The first refers to the scarcity of formal institutional documentation on the reform, in addition to the normative documents referred to throughout the report and the Statistical Bulletins (2006-2016). The second refers to the mismatch between the goals and scope set for the external

evaluation, which implied listening to the various stakeholders involved in the reform process and collecting an abundant set of data, on the one hand; and the tight deadlines contemplated in the methodological timetable of the ToR for data analysis and report writing, on the other. However, the close collaboration that was maintained with the various stakeholders throughout the research process should be mentioned, namely with cooperation partners and representatives of the Ministry of Education, Culture, Science and Communication (MECCC), with whom the research team held several meetings and informal conversations during the work carried out both in Portugal and in STP.

The evaluation process was carried out in three phases: Phase 1 (03 April to 12 May 2017) corresponding to the "Construction of the reality reading frame" (Hadji, 1994); Phase 2 (May 05 to May 31) included the field work in STP; Phase 3 (June 1 to July 24) enabled the "Reality reading" (Hadji, 1994; Figari, 1996).

Methodology

Considering the complexity of the phenomenon under evaluation and the need to involve multiple stakeholders, this study adopted a mixed approach, integrating quantitative and qualitative research strategies. Data collection techniques included documentary analysis (RD), direct observation with field notes (NC), and inquiry through questionnaires (Q), interviews (E) and Focus Groups (FG). As for the techniques of data analysis, the descriptive and inferential analysis of quantitative data was performed using the Statistical Package for the Social Sciences® (SPSS), and content analysis of transcripts from the open answers in the Q, the E and FG transcripts was favored.

During the field work in STP (Phase 2) a total of 9 schools were visited.

Three target populations were defined within the quantitative approach: (i) secondary school directors; (ii) SE teachers and (iii) SE students, from the 1st and 2nd cycles. According to the sampling plans outlined, the following Q were applied: (i) 22 to school directors; (ii) 286 to teachers and (iii) 742 to 1st cycle students and 478 to 2nd cycle ones.

Within the qualitative approach, there was the intention to interview key informants from STP macro (MECCC), meso (regional delegations) and micro (schools, parents and community)

levels. The following E and FG were conducted: (i) 4 E and 1 FG with 7 key informants (macro level); (ii) 1 FG with district delegates, 1 FG and 1 E with pedagogical supervisors, in a total of 11 participants (meso level) and (iii) 2 E and 1 FG with school directors, 1 FG with discipline delegates, 2 E and 3 FG with teachers and 5 FG with students, in a total of 54 key informants (micro level).

In addition, qualitative research was carried out with other privileged stakeholders in STP and in Portugal. In the first case, the following were carried out: (i) 1 FG and 1 E with members of the Escola+ project; (ii) 2 FG with parents and 1 E with a representative of the University of STP; a total of 13 key informants were inquired. In the second case, 5 E were conducted with representatives of the Escola+ project and 2 FG with university students from STP, totaling 11 key informants.

Synthesis of results

The study highlights the following positive effects of the SE reform: (i) the increase in the number of enrolled students in the SE and the gross enrollment rate; (ii) the production of legal norms that meet international recommendations; (iii) the improvement of physical (school facilities), human (in-service teacher training) and didactic resources (curricular programmes and supporting texts), and (iv) the surveyed students' fondness for school, notwithstanding all the constraints set below.

The results obtained led to 11 conclusions framed by the different dimensions adopted by the evaluation framework. These conclusions are briefly presented in this section and are particularly highlighted to ensure the reform is not compromised, in terms of either efficiency and effectiveness.

Conclusions regarding dimension 1

C1 – The offer of professional/vocational education and training is non-existent at the level of the 1st cycle of the SE at national level and residual at the level of the 2nd cycle, particularly in the Região Autónoma do Príncipe (RAP);

C2 – Some of the discipline programmes and supporting texts present flaws at the level of the (i) contextualization to the reality of STP, (ii) scientific rigor, (iii) actualization in didactic-pedagogic perspective and (iv) format;

C3 – The lack/insufficiency of resources and equipment compromise the achievement of learning objectives defined in the programmes and in the current legislation;

C4 – Teachers still have obsolete representations and practices of the teaching, learning and evaluation processes. The evaluation is highly focused on a summative dimension of knowledge rather than skills and attitudes.

Conclusions regarding dimension 2

C5 – The implementation of school management bodies, set forth by law, has been processed in an unequal way and with differentiated rates in schools, implying non-compliance with the legislated model;

C6 – There is disinformation on the part of the school community, namely of teachers, of the existing legislation on the school management and administration model;

C7 –The school director assumes him/herself as the sole agent in the management of the school life to the detriment of other organs and agents of the educational community, highly valued in the current legislation.

Conclusions regarding dimension 3

C8 – The SE school network is insufficient and many of the schools, even those recently built (after the reform was initiated) still do not have workshops, libraries, administrative offices, ICT rooms and spaces for sports;

C9 – There are many constraints regarding the existence and functioning of educational guidance structures, specialized educational support services or any other school service in SE schools;

C10 – There are several problems affecting the teaching staff – precarious salary conditions; access to the profession without adequate qualifications to perform a quality *praxis*; a continuous training system that does not benefit a career progression and does not reach all teaching staff.

Conclusions regarding Dimension 4

C11 – There is no articulation between the initial and continuous training of teachers.

Recommendations

The present report puts forward a set of 18 recommendations that are summarized as follows:

General recommendations:

R1 – Disseminate and discuss the results of this evaluation, calling and including diversified audiences at macro, meso and micro levels in order to foster a culture of reflection on the current problems/challenges faced by SE;

R2 – Create a mechanism of (external and internal) monitoring and evaluation of schools in order to characterize, systematically and continuously, their strengths and weaknesses;

R3 – Proceed with the external evaluation study in order to foster a deeper knowledge of areas identified as problematic;

R4 – Attend to the possible negative effect of dual insularity in the RAP (in particular regarding professional training offered to students and human resources available, which are insufficient to meet the training needs);

R5 – Produce systematically, at the level of tutelage, reports and supporting documents regarding the SE.

Recommendations for dimension 1:

R6 – Rethink the professional and vocational education offer, taking into account the needs of the country's labor market and valuing this type of education;

R7 – Review the curricular programmes and supporting texts with a view to update and improve them, including specialized, experienced and differentiated teams in the field of curriculum development in the revision process;

R8 – Prioritize investment (e.g. on teacher training, on revising supporting texts or developing new ones) in areas that can make a difference, based on a broad reflection carried out by educational actors at different levels;

R9 – Deepen teachers' understanding of students' learning evaluation system and its practical operationalization.

Recommendations for dimension 2:

R10 – Create the necessary conditions, at the institutional level, so that the governing bodies and school management established by law are constituted in all schools;

R11 – Ensure, at the institutional level, that school directors do not accumulate functions;

R12 – Create a continuous training system in the country (for supervisors, discipline delegates, teachers, ...), preferably with the collaboration of the University of STP.

Recommendations for dimension 3:

R13 – Invest, in the short term, in strategies of generalized access to existing resources and, in parallel, in the distribution of basic equipment in the form of small kits;

R14 – Continue to invest in the building of new schools and/or in the rehabilitation of the existing ones, providing them with basic infrastructures and spaces to support the various structures/entities/activities;

R15 – Create structures for educational guidance, specialized educational and/or psychological support or any other service organized by the school, as recommended in the country's educational legislation, as well as mechanisms to regulate its development.

R16 – Implement measures to dignify the teaching profession, including increasing pay, demanding initial training at Higher Education level and accessing a continuous training system that will benefit a career development;

R17 – Implement measures that promote an articulation between the initial and continuous training of teachers.

Recommendations for dimension 4:

R18 – Create mechanisms to sustain the positive effects of the reform, in particular by granting greater autonomy to schools, based on contracts established with the tutelage and involving partners of the local community (Municipalities, Parents' and Cultural Associations, Non Governmental Organizations [NGO]).

1. Introdução

Este relatório consubstancia o trabalho final da equipa que realizou o estudo de avaliação da reforma do ES de STP segundo as orientações apresentadas nos TdR (Anexo 1). A equipa é constituída maioritariamente por membros pertencentes ao CIDTFF da UA, e por um elemento membro do CIPES, das Universidades do Porto e Aveiro (Anexo 2)¹.

O presente relatório encontra-se estruturado segundo as orientações apresentadas nos TdR (Anexo 1). Na primeira secção, Introdução, são descritas as finalidades, os objetivos gerais e o âmbito do estudo de avaliação - a reforma do ES em STP (2009-2016). Na segunda secção, Enquadramento, é apresentado o contexto político, social, económico da reforma do ES. Ao longo desta parte serão também brevemente expostas as componentes da reforma curricular e as fases do estudo de avaliação.

Segue-se uma descrição pormenorizada da metodologia usada, discutem-se aspetos-chave associados à componente quantitativa e qualitativa do estudo, apresentando-se igualmente uma descrição da lógica de operacionalização dos métodos de recolha de dados e das dificuldades metodológicas experienciadas.

A quarta secção é dedicada à apresentação dos resultados obtidos. Esta secção é subdividida em quatro dimensões, emergentes do referencial de avaliação apresentado no relatório preliminar (Costa et. al, 2017), relativas à análise do currículo, da organização e gestão escolar, dos recursos humanos e físicos e da perspetiva dos principais *stakeholders* no que respeita ao passado e futuro da reforma do ES em STP. Na secção Conclusões são enumeradas as principais constatações decorrentes da análise dos resultados e, também, de uma reflexão holística do processo avaliativo. Apresenta-se, ainda, uma síntese conclusiva com resposta às Questões da Avaliação dos TdR (Anexo 1). Por fim, é apresentado um conjunto de recomendações para o futuro, assim como um conjunto de lições aprendidas.

No sentido de contextualizar o trabalho descrito no presente relatório recordamos o alinhamento entre as finalidades e os objetivos gerais do estudo de avaliação, já identificados nos próprios TdR. Evidenciam-se, igualmente, os níveis de extensão a que se aplica o estudo

¹ O processo de análise dos dados contou ainda com a colaboração do Mestre Pedro Bem-Haja do Centro de Investigação CINTESIS.UA, Centro de Investigação em Tecnologias e Serviços de Saúde da UA.

(âmbito) e os domínios, de acordo com informação constante nos TdR, e complementada com literatura específica, tendo em conta os indicadores definidos como critérios de avaliação da reforma (Quadro 1). Almejou-se, desta forma, evidenciar a desejada “solidez/coerência metodológica” do plano ao longo de cada uma das fases do estudo e naturalmente entre as mesmas.

Finalidades	Objetivos Gerais (OG)	Objetivos Específicos	Âmbito	Domínios
<p>F1. Analisar as alterações introduzidas no sistema educativo decorrentes da reforma do ES</p>	<p>OG1. Caracterizar a relevância e os efeitos do atual currículo, em particular face à preparação dos jovens para o prosseguimento de estudos e a integração na vida ativa</p>		<p>Prática letiva dos professores e aprendizagens dos alunos</p> <p>Práticas de colaboração entre professores e envolvimento da comunidade escolar e extraescolar local</p> <p>Políticas educativas a nível nacional</p>	<p>Quadro normativo-jurídico e documental; organização curricular; materiais de apoio ao ensino; sistema de avaliação das aprendizagens; ação e formação dos diversos atores educativos; sistema de organização das escolas decorrente da reforma do ES; parque escolar e recursos materiais.</p>
<p>F2. Compreender os constrangimentos e as potencialidades do processo da reforma do ES (internos e externos)</p>	<p>OG2. Identificar potencialidade e constrangimentos da reforma do ES que tenham interferido na eficiência e eficácia do mesmo.</p>	<p>OE2.1. Organização e funcionamento do ES;</p> <p>OE2.2. Planos de estudos, programas de ensino, textos de apoio de acordo com o contexto nacional e os desafios mundiais;</p> <p>OE2.3. Modelos e práticas de gestão nas escolas;</p> <p>OE2.4. Acompanhamento e formação de professores, delegados de disciplinas, inspetores e supervisores.</p> <p>OE2.5. Identificar as potencialidades e constrangimentos que as condições do sistema de ensino colocam à implementação da reforma do ES e a influência do contexto institucional mais vasto (incluindo meios físicos e materiais disponíveis, recursos humanos).</p> <p>OE2.6. Analisar os efeitos do</p>		

		atual currículo face à preparação dos jovens para o prosseguimento de estudos e a integração na vida ativa		
F3. Produzir recomendações que promovam a melhoria contínua e a sustentabilidade da qualidade do ES	OG3. Apresentar recomendações de ajustamento do currículo do ES, adequadas ao contexto e que promovam a melhoria da qualidade do ensino das aprendizagens dos alunos			
F4. Produzir recomendações que contribuam para orientar as políticas públicas e programas de cooperação bilateral entre o Estado Santomense e o Estado Português	OG4. Apresentar recomendações de orientação nas políticas públicas e programas de cooperação bilateral entre o Estado Santomense e o Estado Português		Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID), em particular Cooperação Portuguesa ²	

Quadro 1 - Alinhamento geral entre Finalidades (F), Objetivos gerais (OG) e específicos (OE), Âmbito (A) e Domínios (D) do estudo de avaliação da reforma do ES de STP (adaptado e ampliado a partir de informação constante nos TdR).

² Em alinhamento com preocupações e recomendações patentes em Ferreira, Faria e& Cardoso (2015).

2. Enquadramento

Pretende-se nesta segunda secção enquadrar a reforma do ES de STP nas principais especificidades políticas, sociais e económicas santomenses de forma a melhor contextualizar a reforma do ES e subsequente avaliação que daqui surgiu. Apresenta-se, também, uma breve descrição das componentes da reforma do ES e das fases do estudo de avaliação.

2.1 Contexto político, social, e económico da reforma do ES

De acordo com o Instituto Nacional de Estatísticas (INE) de STP (2017), em 2015, STP tinha uma população de 194.006 habitantes, dos quais pouco mais de 50% eram do sexo feminino e cerca de 62% tinham menos de 25 anos. Em relação aos últimos dois recenseamentos a população cresceu 36.0%. A expectativa de vida é de 66.6 anos e a taxa de alfabetização de adultos é de cerca de 91.0% (Videira & Teixeira, no prelo).

STP tem excelentes oportunidades agrícolas e petrolíferas, mas desde o início da década de 90 do século passado que descurou o seu sistema educativo e de formação de recursos humanos (Agenda de Transformação no Horizonte 2030, 2015). No entanto, de acordo com a Carta de Política Educativa 2012-2021 (2012), o setor da educação constituiu a primeira prioridade orçamental do Governo santomense, sendo que, em 2010, o Estado atribuiu 38.4% da sua despesa a este setor, superando a média africana de 22.0%. Ressalta-se, contudo, que, de acordo com os dados do Banco Mundial, assistiu-se a uma quebra do orçamento atribuído à Educação entre 2013 e 2014³. Por outro lado, a repartição deste financiamento por subsectores é bastante desequilibrada⁴ (MECF, 2012).

Em 1987, STP sofreu a intervenção do FMI, o que não veio favorecer a posição do País na nova conjuntura internacional decorrente da desintegração do bloco soviético. Segundo

³ <https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GB.ZS?end=2014&locations=ST&start=2007&view=chart>

⁴ Apesar de não existir uma política de financiamento clara para o ensino superior (Videira e Teixeira, no prelo), a maior fatia de financiamento é atribuída a este subsector (44.5%), concretamente via bolsas de estudo no exterior, contra 20.1% de financiamento atribuído ao ensino básico (Carta de Política Educativa São Tomé e Príncipe, 2012, 3).

Ferreira (1991), esta combinação de fatores levou à desestruturação da organização económica e social do País e, conseqüentemente, a uma deterioração progressiva de todo o sistema social, incluindo, naturalmente, o do sistema educativo. De facto, só em 1996 viria a ser estabelecida a primeira e única (até aos dias de hoje) instituição de ensino superior pública no país, o Instituto Politécnico de STP (ISPSTP)⁵, e atualmente uma unidade orgânica da Universidade de STP (Videira & Teixeira, no prelo; Pontífice, 2010).

A vontade política, apoiada por e num contexto internacional forte de parcerias diversificadas, assentes em cooperação bilateral e multilateral, do qual este projeto é também exemplo, demonstram o ambiente e vontades de alinhar o sistema educativo santomense com as políticas e estratégias de desenvolvimento da educação no Horizonte 2022 (MECF, 2012).

Em termos económicos, o Banco Mundial (2017) descreve STP como um país em desenvolvimento de rendimento médio-baixo com uma economia frágil. O País importa a maior parte dos seus bens de consumo e depende fortemente da despesa pública como principal motor de crescimento. Não surpreendentemente, o País apresenta fraca capacidade institucional de formulação de políticas, de criação de novas estruturas e ainda uma utilização ineficiente dos recursos que vão sendo atribuídos via ajuda externa (Agenda de Transformação no Horizonte 2030). Esta situação leva a um forte desinvestimento nos setores sociais, nomeadamente no setor educativo. Segundo Langa (2013), o principal desafio que STP enfrenta é o desenvolvimento sustentável nas áreas da saúde, educação, agricultura e infraestruturas.

Constitucionalmente, o País é uma república semipresidencial: o presidente é o chefe de Estado e o primeiro-ministro, o chefe de Governo. STP tornou-se independente de Portugal em 12 de julho de 1975. Depois da independência, o país tornou-se numa república semi-presidencialista democrática representativa⁶. No entanto, de acordo com o Centro de Estudos Africanos e a Agenda de Transformação no Horizonte 2030 (2015), desde a Revisão Constitucional de 2003 (Lei N.º 1/2003, de 29 de janeiro), passaram 16 governos pelo País, com quedas sucessivas, dificultando a construção e implementação de políticas coerentes e estáveis.

⁵ O ISPSTP resultou da cooperação com duas instituições de ensino superior portuguesas: a Universidade do Porto e o Instituto Politécnico de Bragança, que desempenharam um papel fundamental no desenho dos currícula, e na estrutura administrativa e organizacional, e planeamento financeiro destas instituições (Machado-Taylor et al., 2003).

⁶ <http://www.worldbank.org/pt/country/saotome/overview>.

De facto, a implementação de políticas educativas em STP tem sido um processo moroso, descrito como sendo maioritariamente *top-down*, à semelhança de outros países (Ball, 1998; Videira & Teixeira, no prelo), na medida em que as ideias/diretrizes do Governo são implementadas praticamente de forma direta nas instituições, havendo pouco espaço para diálogo e sem uma devida auscultação e discussão sobre as perceções dos principais atores do sistema educativo santomense. Relembramos, também por isso, a importância deste estudo de avaliação, não apenas pela pluralidade metodológica que o caracteriza (descrita na secção 3.1.), como pela diversidade de atores do sistema educativo auscultados.

É possível constatar uma evolução em termos de legislação educativa, reflexo das preocupações políticas com este setor, ainda que não contemple de forma específica o ensino superior, por exemplo. Ainda que o nosso trabalho vise avaliar a reforma educativa do ES, é importante referir também este nível de ensino (o superior) pela preocupação, necessidade de reflexão e ação futuras que esta temática compreende (por exemplo, ao nível da formação inicial e contínua de professores), bem como pela melhor avaliação da eficiência (externa) da reforma que nos propusemos avaliar.

Antes da LBSE de 2003, o principal documento educativo legal do país, o DL n.º 53/88, assinado a 31 de dezembro, estabeleceu os principais fundamentos, princípios e objetivos do ensino de STP, e estipulou apenas as primeiras quatro classes como obrigatórias. Mostrou-se um DL desajustado ao contexto sociopolítico e económico da altura, tendo em conta as necessidades de qualificar a população por forma a enfrentar os desafios do desenvolvimento económico e social do País. Entretanto, a participação e compromissos assumidos por STP na Conferência Mundial da Educação para Todos (Fórum de Dakar, 2000) vieram contribuir para a publicação da nova LBSE, a Lei n.º 2/2003, de 2 de junho. Com efeito, destaca-se neste normativo, além da importância da educação enquanto alavanca para o desenvolvimento da economia, a sua centralidade para estimular um desenvolvimento crítico e pleno da cidadania e da convivência democrática. Uma das mudanças introduzidas pela LBSE foi a expansão da escolaridade obrigatória para 6 anos.

Focando-nos, agora, sobre o acesso e participação no ES, e de acordo com dados apresentados nos Boletins Estatísticos santomenses relativos à Educação, podemos, desde logo,

constatar a evolução positiva do número total de inscritos nesse nível de ensino entre 2007/2008 (7437 no 1.º ciclo e 1247 no 2.º ciclo) e 2015/2016 (15713 no 1.º ciclo e 6936 no 2.º ciclo), assim como da taxa bruta de escolarização⁷, com diferenças assinaláveis entre os dois ciclos: o 1.º ciclo com 111.0% em 2013/2014 e 120.0% em 2015/2016; o 2.º ciclo, respetivamente com 62.0% e 61.0%^{8,9}.

Estes dados permitem, desde logo, assinalar a pressão exercida sobre as escolas do ES no sentido de acolherem contingentes tão elevados de alunos, proporcionando ao mesmo tempo um ensino de qualidade. Apesar do número de alunos por turma ter vindo a decair (1.º ciclo: 63 em 2014/2015, 54 em 2015/2016; 2.º ciclo: 75 e 54, respetivamente), mantém-se bastante elevado, facto que pode comprometer a qualidade do ensino-aprendizagem. É de referir que o fenómeno de aumento dos efetivos escolares no sistema educativo, não acompanhado das necessárias alterações, no plano qualitativo (designadamente ao nível curricular, das infraestruturas, da organização e gestão escolar, da formação de professores, entre outros) tem sido observado noutros sistemas educativos, designadamente o português, e entendido como um processo de massificação escolar, na sequência do processo de passagem de uma escola de elites para uma escola de massas (ou massificada) (Formosinho e Machado, 2008). O mesmo parece ter acontecido em STP, de acordo com os problemas identificados no mais recente documento PADE 2015 – 2018 (MECCC, sem data): sem tais mudanças qualitativas, embora o acesso ao ES tenha crescido, as possibilidades dos alunos se manterem na escola e terem

⁷ Relação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, independentemente da idade, e a população residente em idade normal de frequência desse ciclo de estudos.

⁸ Realce-se que a não uniformização na apresentação dos dados estatísticos constantes dos Boletins Estatísticos do Ministério da Educação dos diversos anos (e diferenças nos valores dos indicadores, por vezes, dentro do mesmo relatório) o que impossibilitou uma análise comparativa mais fina e rigorosa.

⁹ Dados internacionais, nomeadamente do Banco Mundial, apontam igualmente para um aumento do número de alunos matriculados no ES. Em 2008 a % de alunos matriculados no ES foi de 8.4%. Em 2016 foi de 22.4% (cf. <https://data.worldbank.org/indicador/SE.SEC.ENRL.GC?end=2016&locations=ST&start=2008>). Em termos de escolarização dos alunos (conclusão do ES) dados do Banco Mundial apontam para um ‘pico’ de % de alunos com o 1.º ciclo do ES concluído em 2013 (81.0%). De 2013 para 2014 decresceu para 73.7%. Os dados mais recentes são de 2015 e identificam uma % de 74.0% (cf. <https://data.worldbank.org/indicador/SE.SEC.CMPT.LO.ZS?end=2015&locations=ST&start=2014>).

sucesso não se encontram garantidas¹⁰. É forçoso referir, ainda, que o aumento do número de alunos no ES traduziu-se, também, na sua diversificação do ponto de vista social e cultural.

Desta forma, assiste-se à manutenção de elevadas taxas de repetência, particularmente no 1.º ciclo do ES: cerca de 22.0% em 2010/2011 e 29.0% em 2015/16. É, em particular, na 9.ª classe, ano de escolaridade terminal do 1.º ciclo, que a repetência é mais frequente, denotando o efeito de “filtro” na passagem para o 2.º ciclo: em 2015/2016, a taxa de repetência para a 9.ª classe atinge 39.0%, sendo a da 7.ª classe e da 8.ª classe de 19.0% e 30.0%. Embora mais baixas, as taxas de abandono escolar não deixam, igualmente, de espelhar a manutenção das dificuldades dos jovens para chegar ao final do ano letivo: 20.0% entre os alunos da 9.ª classe em 2013/2014; 19.0% em 2015/16.

Por outro lado, as disparidades em termos de localização geográfica dos estabelecimentos do ES não permitem satisfazer a forte demanda da população de jovens que concluem o ensino básico. Essa disparidade de localização geográfica obriga os alunos a percorrerem cerca de 52 km diários, entre as suas residências e os estabelecimentos de ensino. De notar que o Liceu Nacional, situado no distrito de Água Grande, absorve quase 60.0% de alunos do ES. Os restantes estabelecimentos estão localizados nas capitais distritais e não disponibilizam o 2.º ciclo do secundário completo, com exceção da escola secundária Maria Manuela Margarido e a da Região Autónoma do Príncipe.

A este problema, acresce a insuficiência de transportes escolares, que faz com que muitos jovens não tenham acesso ao ES. Tendo em conta o elevado custo de vida, o Estado tem subvencionado o custo dos transportes escolares e a gestão dos mesmos, o que tem acarretado custos avultados ao mesmo conforme é referenciado no PADE 2015-2018 (MECCC, sem data). Entre as preocupações identificadas pelas autoridades santomenses são, ainda, de assinalar, no âmbito do sistema educativo as seguintes¹¹:

¹⁰ A este respeito, seria fundamental uma análise das taxas líquidas de escolarização (relação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente dos mesmos níveis etários).

¹¹ As fontes consultadas foram: DL n.º 53/1988; Lei n.º 2/2003; DL n.º 40/2006; DL n.º 27/2010; DL n.º 5/2011; PADE 2015 – 2018 (MECCC, sem data, pp., 42-43); Carta de Política Educativa 2012-2021 (MECF, 2012); Agenda de Transformação no Horizonte 2030 (2015); Boletins Estatísticos de 2006/2007 a 2015/2016 (Departamento de Planificação e Estatística/Direção de Planeamento e Inovação Educativa).

- Fraca gestão escolar e planeamento estratégico do setor, destacando-se a falta de autonomia financeira das escolas para fazer face à gestão quotidiana das diligências;
- Défice de recursos humanos qualificados (diretores, professores¹² e supervisores)¹³;
- Número de escolas insuficiente, nem todos os distritos disponibilizam o 2.º ciclo do ES;
- Existência de um sistema de avaliação de professores, de supervisão pedagógica e de inspeção escolar ineficazes;
- Insuficiente número de educadores e de professores com formação no domínio das Necessidades Educativas Especiais (NEE);
- Escolas com poucos recursos onde faltam infraestruturas ou estas estão degradadas;
- Falta de diplomas jurídicos regulamentadores, como por exemplo ao nível da acreditação e equivalência de disciplinas e o acesso ao ensino superior;
- Assimetrias e carência de materiais didáticos;
- Fraca participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos;
- Alunos com emoções negativas em relação à escola e à aprendizagem, traumas resultantes de contínuos insucessos vividos por eles.
- Profissão docente com muitas dificuldades (acesso às escolas, falta de recursos, ...).

2.2. Breve descrição das componentes da reforma

Com a publicação da Lei n.º 2/2003, que lançou as novas bases para o Sistema Educativo Santomense, foram criadas condições para a sua reestruturação, incluindo o ES. Contudo, foi apenas em 2009/10, e como consequência natural da reforma do ensino básico, que a implementação da reforma do ES foi iniciada.

¹² Dados do Banco Mundial indicam que em 2014 menos de metade dos professores do ES de STP (48%) tinham recebido formação (inicial ou em serviço) suficiente para ensinarem. Salienta-se ainda o decréscimo para 36% dessa percentagem em 2015. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.SEC.TCAQ.ZS?locations=ST>.

¹³ A Fraca qualificação do corpo docente tem contribuído para uma fraca qualidade de ensino. Há uma grande necessidade de garantir a qualidade da formação oferecida, bem como o reconhecimento internacional, e a necessidade de investir no desenvolvimento de recursos humanos, tanto no nível das instituições como nas autoridades de supervisão. Este é, de facto, segundo a Carta de Política Educativa 2012-2021 “o maior calcanhar de Aquiles do sistema educativo santomense!” (MECF, 2012, p. 5).

Foi neste contexto que, em 2009/10, o MECF, coadjuvado pelo projeto Escola+, iniciou o processo da reforma do ES, com a identificação de quatro eixos de intervenção prioritários (Anexo 1), incluindo a revisão curricular (que inscrevemos no eixo 4 – Sistema de ensino mais adaptado às necessidades do país). Esta revisão incluiu alterações na estrutura do ES, nos planos de estudo e nos programas curriculares (DL n.º 27/2010). Ao nível das alterações na estrutura do ES, por exemplo, foi introduzida a 12.ª classe para facilitar a saída para o ensino superior e permitir a todos os alunos, independentemente das vias de ensino escolhidas, frequentarem 12 anos de escolaridade; nos planos de estudo, também a título de exemplo, foram introduzidas novas disciplinas e áreas de enriquecimento curricular, como é o caso de “Integração Social” no 2.º ciclo do ES e, nos programas curriculares, as alterações introduzidas consubstanciaram-se na constituição de programas curriculares e de textos de apoio para os alunos. Foi ainda produzida legislação essencial para a implementação da revisão em causa, como seja, por exemplo, a que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes aos dois ciclos de ensino do ES (Despacho n.º 48/GMECF/2011; Despacho n.º 51/GMECF/2011; Despacho n.º 52/GMECF/2011). A implementação da revisão curricular teve início no ano letivo 2010/11 na 1.ª classe de cada ciclo, 7.ª e 10.ª classes, respetivamente, tendo sido progressivamente estendida às restantes classes de ensino nos anos subsequentes. Em 2015/16 completou-se o 1.º ciclo de fecho dessa implementação, na medida em que se formaram os primeiros alunos com um percurso inteiramente de ‘novo currículo’, o que constitui uma das principais justificações para o *timing* da presente avaliação externa.

Debaixo da designação reforma do ES foram ainda definidas atividades que se estruturaram em torno dos outros três eixos de intervenção identificados (Anexo 1): “1) Parque escolar melhorado e reforçado” (tendo em conta as 8 escolas de ES então existentes) que incluiu, por exemplo, a “beneficiação e equipamento das escolas secundárias”; “2) Competências técnicas dos professores melhoradas”, incluindo, por exemplo, formação de professores e “3) Capacidade de gestão e de acompanhamento do ensino reforçadas”, incluindo, por exemplo, formação em gestão escolar, descentralização coordenada do sistema de ensino ou criação de

mecanismos de supervisão e inspeção, e ainda a criação de enquadramento legislativo (por exemplo, Despacho n.º 38/GMEC/2010; Despacho n.º 47/GMECF/2013).

Relativamente ao 1.º eixo, salienta-se que o parque escolar foi aumentado. Foram ainda construídos e/ou reparados recintos e adquiridos mobiliários desportivos; foram construídas secretarias em escolas, salas oficiais e foi fornecido mobiliário e equipamento. No que respeita ao 2.º e 3.º eixos, mais concretamente à formação oferecida, esta incluiu, por exemplo, formação para diretores e gestores escolares, para supervisores e inspetores escolares, para professores que lecionam as diferentes disciplinas dos planos de estudo. Grande parte dessa formação foi, de acordo com a informação fornecida e dados por nós recolhidos, proporcionada pelo projeto Escola+.

2.3. Descrição das fases da avaliação

A avaliação estruturou-se em três fases, estando em concordância com as etapas definidas na literatura da especialidade no âmbito da avaliação (Quadro 2). Segue-se uma breve descrição de cada fase:

Fase 1 (03 abril a 12 de maio de 2017, cerca de 5 semanas): Nesta fase procedeu-se às tarefas necessárias para a “Construção do quadro de leitura da realidade” (Hadjji, 1994), designadamente (i) revisão da literatura (por exemplo, no âmbito de reformas de ensino, da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID); (ii) consulta de bases de dados internacionais relativos a STP; e (iii) análise de documentos produzidos no âmbito da reforma do ES de STP e que foram cedidos pela coordenadora do projeto Escola+ na 1ª reunião da avaliação (3 de abril). Nesta fase, apesar das solicitações, a equipa não teve acesso a documentação diretamente por parte do MECCC.

Partindo das tarefas anteriormente referidas, foi definido o referencial de avaliação (Figari, 1999), estruturado em quatro dimensões (Anexo 3), sofrendo depois algumas alterações à medida que se foi avançando no conhecimento do domínio empírico, conforme também está previsto na literatura (Mendonça, 2017). Ainda nesta primeira fase, e partindo do referencial de avaliação, foram produzidas versões preliminares dos instrumentos de recolha de dados

(Anexos 4, 5, 6 e 7). Nesta fase, redigiu-se o relatório preliminar (Costa, Lopes, Diogo, Cabrita, Gonçalves, Lucas & Neri de Souza, 2017) e foi realizada ainda uma 2ª reunião em Lisboa (3 de maio) com representantes do MECCC, do Camões, I.P. e do projeto Escola+, durante a qual foi discutido o relatório redigido que, entre outras dimensões, integrava o cronograma e o mapa de missão da fase seguinte (Anexo 8). Na impossibilidade de recolher dados de todas as escolas de ES e atendendo aos constrangimentos logísticos e temporais, foram discutidas e definidas, nesse mesmo relatório, metas mínimas indicativas (MMI) de recolha de dados. Desta reunião, surgiram diversas sugestões (por exemplo, a realização de um questionário a diretores de escola [Anexo 9]) que foram posteriormente integradas pela equipa. Na sequência desta reunião, a equipa teve acesso a alguma documentação enviada pelo MECCC (nomeadamente número total de escolas), continuando, no entanto, aquém do volume de informação desejável para os objetivos de avaliação propostos pelos TdR.

Por fim, foram ainda realizadas duas entrevistas exploratórias de grupo - *focus group* (FG) - a jovens santomenses a estudarem na UA (ao todo, seis estudantes), na qualidade de ex-alunos do ES de STP que realizaram o 1.º ciclo do ES antes da reforma e o 2.º ciclo do ES já com a reforma.

Fase 2 (05 a 31 de maio, cerca de 3 semanas): esta fase corresponde de modo genérico à fase de trabalho de campo, tendo integrado a deslocação de 3 elementos da equipa a STP para recolha de evidências através da aplicação de questionários, realização de entrevistas e FG, e visitas às escolas. Durante a missão em STP a equipa de avaliação reuniu três vezes, duas delas com representantes do MECCC (8 e 16 de maio), designadamente com a Diretora da Direção Geral do Planeamento e da Inovação Educativa (DGPIE) e a Diretora da Direção do Ensino Secundário (DES), no sentido de preparar a recolha de dados e fazer um balanço intermédio da visita e, a terceira vez (31 de maio), com a Diretora da DGPIE, para fazer um balanço final da missão. Para além destes momentos formais houve, ainda, diversos encontros informais, em particular com a Diretora da DES.

É de referir que os dois primeiros dias da missão foram dedicados à aplicação piloto dos questionários (diretores, alunos e professores)¹⁴, tendo-se procedido a adaptações e correções

¹⁴ Envolvendo 1 Diretor, 2 alunos da 7.ª classe, 2 alunos da 10.ª classe e 6 supervisores pedagógicos.

nos mesmos. A versão final dos questionários, para cada uma das populações em estudo encontram-se nos Anexos 5, 6, 7 e 9. Salienta-se ainda que foi também nestas reuniões que foram cedidos os Boletins Estatísticos (2006-2016) pelo MECCC. Documentos que, pela natureza do conteúdo, teriam sido úteis na fase 1 da presente avaliação.

Ao longo das três semanas da missão a equipa foi articulando de um modo próximo as diligências com a Diretora da DES, tendo sido acompanhada em todas as deslocações às escolas por um supervisor pedagógico no sentido de apoiar as visitas (por exemplo, na aplicação dos questionários, prestar os esclarecimentos necessários). De referir que durante esta fase foram realizadas também entrevistas em Portugal com outros atores associados à reforma do ES (informação mais detalhada será fornecida na secção da metodologia).

Foi ainda desenvolvido trabalho na ilha do Príncipe, de 11 a 13 de maio, com o constante apoio do Diretor do Ensino Básico (que tutela também o ES), e que envolveu uma metodologia semelhante à descrita para São Tomé.

Fase 3 (01 de junho a 24 de julho, cerca de 8 semana): A terceira fase corresponde à etapa designada “Leitura da realidade” (Hadji, 1994; Figari, 1996) e incluiu as seguintes tarefas: (i) tratamento e análise dos dados recolhidos no sentido de estabelecer uma comparação entre o referente (o que se ambiciona alcançar) e o referido (aquilo que se alcançou), e (ii) redação do relatório final (provisório). Foram ainda realizadas entrevistas a informantes-chave em Portugal, indicados quer pelo MECCC quer pelo IMVF.

No dia 25 de Setembro foi feita a discussão da proposta do relatório final com dois elementos da DGPIE do MECCC, dois representantes do Projeto Escola+ do IMVF e 2 elementos do Gabinete de Avaliação do Camões I.P., tendo-se acordado o envio da versão final do relatório logo que possível.

Fonte	Divisão do Plano de Avaliação			
	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4
Hadji (1994) Figari (1996)	Definição e recorte do objeto em avaliação	“Construção do quadro de leitura (desejável) da realidade”	“1ª aproximação à realidade e preparação da 2ª aproximação”,	4- “Leitura da realidade” (referido)
TdR	(Anexo 1)	Fase 1	Fase 2	Fase 3

Quadro 2: Fases da avaliação.

3. Metodologia

3.1. Descrição da abordagem investigativa, dos métodos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

O estudo de avaliação seguiu uma abordagem mista, combinando-se estratégias investigativas de perspetiva quantitativa com estratégias investigativas de perspetiva qualitativa. Esta abordagem é considerada como sendo a mais adequada para fenómenos complexos que implicam vários *stakeholders* e vários níveis de efeitos (Almeida & Freire, 2003; Ampudia de Haro et al., 2016), como é o caso da reforma de ensino do ES de STP. As técnicas de recolha de dados incluíram recolha documental (RD), a inquirição por questionário (Q), por entrevista (E) e FG e ainda observação direta com registo de notas de campo (NC). As entrevistas e FG foram audiogravadas e posteriormente transcritas. As técnicas de análise dos dados incluíram análise descritiva e inferencial, por recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences*[®] (SPSS) dos dados quantitativos, e análise de conteúdo das respostas abertas ao questionário e das transcrições.

Em todos os casos foi assegurado o anonimato dos participantes e garantida a possibilidade de não responderem a questões específicas e/ou desistirem da participação no estudo.

No âmbito da perspetiva quantitativa do estudo foram definidas 3 populações alvo: diretores das escolas secundárias; professores do ES e alunos do ES, do 1.º e 2.º ciclos. No sentido de garantir possibilidade de obter amostras representativas (Fortin, 2003) foi definido o seguinte plano de amostragem (cf. Anexos 10 e 11)¹⁵:

- aplicar o questionário a pelo menos 380 alunos do ES;
- aplicar o questionário a pelo menos 280 professores do ES;
- aplicar o questionário aos diretores das escolas secundárias;

No âmbito da perspetiva qualitativa do estudo foram definidos os seguintes objetivos:

¹⁵ Inicialmente este plano de amostragem foi definido com estatísticas, disponíveis no documento PADE 2015 – 2018 (MECCC, sem data, p. 4, 20, 32) que apresenta um número indicativo de 20.000 para alunos do ES e cerca de 1000 professores do ES para o ano letivo 2016/2017. As metas foram definidas de acordo com Krejcie & Morgan (1970) que apresentam uma estimativa do n da amostra em função do N da população. Mais tarde, já em missão, o plano de amostragem foi corroborado com base em informação mais detalhada fornecida pela DES (Anexos 10 e 11).

- entrevistar informantes-chave de STP dos três níveis de intervenção na área da educação, designadamente a nível macro (ministério); a nível meso (delegações regionais) e a nível micro (ao nível local, designadamente escolas secundárias e outras, encarregados de educação e empregadores de ex-alunos).

A nível micro, e não sendo possível visitar todas as escolas e auscultar todos os intervenientes ao nível do ES de STP, foram definidas as seguintes metas mínimas indicativas (MMI):

- (MMI1) visitar pelo menos uma escola por distrito¹⁶;
- (MMI2) entrevistar pelo menos cinco diretores de escola;
- (MMI3) entrevistar professores em pelo menos cinco escolas, e de preferência de grupos disciplinares diferentes e com funções diferentes (por exemplo, diretores de curso, delegados de disciplina, diretores de turma);
- (MMI4) entrevistar alunos de diferentes cursos e níveis de escolaridade em pelo menos cinco escolas;
- (MMI5) inquirir elementos da comunidade extraescolar (famílias, empregadores, ex-alunos) de pelo menos cinco escolas.

3.2. Evidências recolhidas

Durante a missão, a equipa visitou 9 escolas. Em todas estas escolas foram aplicados questionários a professores e alunos. Em 7 escolas foram realizados inquéritos por entrevista e/ou FG. Procedeu-se também à RD e ao registo de NC.

No sentido de aumentar o número de questionários recolhidos, a equipa de avaliação contou com o apoio da DES que se prontificou a aplicar os mesmos no contexto das RPM, por intermédio da equipa de supervisores pedagógicos¹⁷.

¹⁶ Esta MMI foi alterada em relação ao inicialmente previsto (cf. Costa et al., 2017) dadas as condições encontradas no terreno.

¹⁷ Durante a missão em STP ocorreram 3 reuniões de preparação metodológica (13, 20 e 27 de maio).

O questionário aos Diretores foi aplicado em contexto de reunião geral convocada pela DES no dia 10 de maio.

No final da missão tinham sido:

- visitadas 9 escolas das ilhas de STP (Anexo 12), tendo-se alcançado a MMI1;
- recolhidos 22 questionários de diretores¹⁸.
- recolhidos 286 questionários de professores. Foi alcançado o objetivo em função do plano de amostragem acordado (280 professores), tendo-se assegurado a representatividade da população;
- recolhidos 742 questionários de alunos. Foi alcançado o objetivo em função do plano de amostragem acordado (380 alunos), tendo-se assegurado a representatividade da população. Foram recolhidos 264 questionários de alunos do 1.º ciclo do ES e 478 questionários de alunos do 2.º ciclo do ES.

No anexo 12 apresenta-se a caracterização das amostras das respetivas populações.

Foi igualmente possível alcançar as MMI 2 e 3 relativamente à realização de entrevistas (Quadro 3). Apesar dos esforços, a MMI4 relativa à inquirição de elementos da comunidade extraescolar, designadamente familiares não foi alcançada. Apenas se conseguiu fazer dois FG com encarregados de educação (uma na sede da DES e outra numa escola) tendo-se inquirido um total de 6 pessoas. Também não foi possível entrevistar empregadores de ex-alunos dos cursos profissionais, dadas as limitações temporais.

O Quadro 4 apresenta uma listagem do número total de entrevistas e/ou FG realizadas a outros atores em STP e em Portugal. Ao todo foram realizadas 13 entrevistas e 18 FG. Os Quadros 3 e 4 apresentam os códigos adotados para referenciar as evidências utilizadas na análise. No total foram auscultadas 96 pessoas. No Anexo 13 encontra-se uma listagem dos informantes-chave por fase de avaliação.

Também às escolas visitadas para a realização de entrevistas e FG foram atribuídos códigos. Tratando-se de sete escolas nas quais se aplicaram estes instrumentos de recolha de dados,

¹⁸ Não foi possível aplicar o questionário a todos os diretores, uma vez que não compareceram à reunião onde o mesmo foi ministrado, não se encontravam na escola aquando da visita e/ou não houve possibilidade de visitar as escolas em causa.

foram utilizados os códigos de eA a eG. Assim, por exemplo, o código E_eA_d corresponde a uma entrevista (E), na Escola A (eA) ao diretor (d); o código FG_M1-4 corresponde ao FG realizado com 4 elementos pertencentes a entidades de nível macro. Do mesmo modo o código Q_a_1 corresponde ao questionário aplicado aos alunos do 1.º ciclo do ES.

Nível	N.º e tipo de inquirição	N.º total de informantes-chave auscultados	Códigos
Macro (M) 5 entidades	4 (E) +1 (FG)	7	M1 a M7
Meso (Me) Delegados Distritais Supervisores Pedagógicos	1 (FG) 1 (FG) + 1 (E)	11	Me1 a Me4
Micro (m) Diretores Delegados de disciplina Professores Alunos	2 (E) + 1 (FG) 1 (FG) 2 (E) + 3 (FG) 5 FG	54	d dd p a

Quadro 3: Número de entrevistas, FG realizadas e total de informantes -chave auscultados em STP do nível macro, meso e micro.

	N.º e tipo de inquirição	N.º total de informantes-chave auscultados	Códigos (exemplos)
em STP Escola+ Encarregados de Educação Universidade	1 (FG) +1 (E) 2 (FG) 1 (E)	13	E_O_STO1 E_O_STP8 FG_O_STP1 -6
em PT Escola+ alunos universitários	5 (E) 2 (FG)	11	E_O_Pt1 E_O_Pt2 FG_O_Pt6- 8

Quadro 4: Número de entrevistas, FG realizadas e total de outros informantes-chave auscultados em STP e em PT.

3.3. Limitações na recolha e análise dos dados

Apesar do forte apoio no terreno que os membros da equipa tiveram, em particular através da direção da DGPIE, da direção da DES, e do Diretor do ensino básico na RAP, houve um conjunto de limitações na recolha de dados que abaixo se transcrevem:

- dificuldade de acesso a registos escritos oficiais da tutela sobre a reforma do ES, para além dos documentos de natureza normativa referidos ao longo do relatório, dos Boletins Estatísticos (2006-2016) cedidos pelo MECCC e de dois ficheiros relativos ao número total de escolas, professores e alunos, facultados pela DES (Anexos 10 e 11) . Neste âmbito, recorda-se a já atrás referida escassez de documentação fornecida pelo MECCC, tendo em conta a informação necessária para os objetivos de avaliação propostos pelos TdR. No que respeita aos Boletins Estatísticos e aos ficheiros cedidos pela DES, é de referir que estes nos foram cedidos apenas aquando das reuniões levadas a cabo em STP, e não na fase 1 da avaliação, como teria sido desejável. Por outro lado, é de realçar que a não uniformização na apresentação dos dados dos Boletins Estatísticos ao longo dos diversos anos (assim como diferenças nos valores dos indicadores, por vezes, dentro do mesmo relatório/boletim), impossibilitou uma análise comparativa mais fina e rigorosa. A equipa de avaliação teve acesso a documentos/relatórios do Escola+, no entanto estes foram considerados como informação complementar da avaliação, e não nuclear, na medida em que o Escola+ não tutela a reforma;
- embora todas as visitas às escolas tivessem sido agendadas previamente, com indicação do que se pretendia, aquando da chegada a algumas delas, as condições solicitadas não foram satisfeitas (por exemplo, ausência do diretor; ausência de professores na escola, ...);
- em algumas escolas não havia espaços com condições acústicas adequadas para a realização de entrevistas;
- realização das provas de aferição que coincidiram com a 2ª semana de missão no terreno, condicionando a disponibilidade temporal dos professores e das escolas a serem visitadas;

- os alunos dos cursos CSPQ no Liceu Nacional estarem em estágio impossibilitando a realização de FG com os mesmos;
- dificuldade de acesso a documentação oficial pré-reforma (por exemplo, 'lista de conteúdos ministrados');
- dificuldades na recolha de dados através de inquérito por questionário, decorrentes, por exemplo, da dificuldade de interpretação das questões cujas respostas implicam um posicionamento na escala de Likert (estas dificuldades foram particularmente frequentes nos alunos do 1.º ciclo do ES, podendo ter interferido nas respostas). Destaca-se, também, a dificuldade de interpretação, por parte da equipa, de muitas respostas às questões abertas, por problemas linguísticos;
- perante a ausência de memória institucional da reforma (documentação institucional) a recolha de testemunhos dos vários stakeholders constituiu-se como uma das principais vias de acesso à informação. No entanto a própria memória coletiva verbal não é unívoca, havendo muitos testemunhos contraditórios relativamente a medidas tomadas no âmbito da reforma, o que exigiu um esforço acrescido por parte da equipa em termos de validação da informação que foi sendo recolhida. A dispersão de relatos foi notória sobretudo relativamente aos primeiros anos da reforma. Considerando ainda a elevada rotatividade de quadros, a preocupação em manter um registo escrito pela própria tutela é ainda mais relevante.

É de salientar igualmente que apesar dos TdR terem previsto 8 semanas para a análise dos dados, a sua quantidade e complexidade não permitiu (i) explorar todas as questões dos questionários, tendo sido necessário optar por aquelas que nos dariam mais informações sobre as dimensões do nosso referencial e (ii) realizar mais testes estatísticos que eventualmente poderiam ter-nos permitido aprofundar a análise dos resultados¹⁹.

A abrangência dos objetivos de avaliação, definidos pelos TdR, implicou a recolha de um grande volume de dados. No entanto, o tempo estipulado pelos TdR para a análise dos mesmos e redação do respetivo relatório não foi suficiente para fazer uma exploração exaustiva da

¹⁹ Após discussão do relatório provisório no dia 25 de Setembro de 2017, foram realizados mais estudos estatísticos constantes no Anexo 14, tendo permitido aumentar o número de recomendações constantes na versão final do relatório.

informação recolhida. Verificou-se, assim, um desequilíbrio entre o que se define como meta para a avaliação externa, através dos TdR, e o cronograma metodológico apresentado pelos mesmos TdR. Este desequilíbrio deve ser atenuado em futuras chamadas para realização de avaliações externas na esfera da educação e da cooperação portuguesa.

Por fim não é de menosprezar o desafio associado à (tentativa) de interpretar uma realidade que a equipa de avaliação nunca irá conseguir conhecer suficientemente bem, na medida em que não faz parte dela, desempenhando um papel intermediário entre esta e quem tem o poder de decidir sobre ela (Proença, 2009). Reconhece-se, por isso, que “toda a avaliação é um produto do que é avaliado pela esfera cognitiva de quem avalia” (Shopenhauer, s.p.²⁰).

²⁰ Citado Proença, F. (2016). *A História e os modelos de avaliação*. PowerPoint de apoio utilizado no âmbito do curso “Introdução à Cooperação Internacional para o Desenvolvimento” promovido pelo Instituto Camões e a UNAVE.

4. Resultados

Nesta secção, são apresentados e discutidos os resultados à luz das dimensões que constituem o referencial de avaliação definido (Anexo 3), e os ajustes que foram sendo feitos, estando estruturada nas seguintes secções: 4.1. Currículo, 4.2. Organização e gestão escolar, 4.3. Recursos físicos e humanos e 4.4. O passado e o futuro da reforma na perspetiva dos principais *stakeholders*. Face ao limite do número de páginas do presente relatório, encontra-se em anexo uma síntese mais detalhada de alguns resultados para cada uma das dimensões (Anexos 14, 15, 16 e 17).

4.1. Currículo

Esta secção refere-se à dimensão curricular do referencial de avaliação construído. De acordo com a conceção adotada, o currículo integra, mas não se reduz, aos planos de estudos, programas das diferentes disciplinas e materiais curriculares de apoio às mesmas. Integra também as aprendizagens dos alunos de acordo com as necessidades sociais e a forma como estes se apropriam delas para viver satisfatoriamente em sociedade. É de referir que esta perspetiva é corroborada, quer pela literatura da especialidade (por exemplo, Roldão, 2013) quer pelas finalidades do sistema educativo santomense patentes nos normativos educativos (por exemplo, na LBSE, DL n.º 27/2010) e no PADE 2015 - 2018 (MECCC, sem data).

De forma a responder aos objetivos gerais da avaliação definidos pelos TdR (Anexo1) e no alinhamento dos objetivos definidos em Costa et al. (2017), procedeu-se à análise documental de planos de estudo (publicados no DL n.º 27/2010), de programas de disciplinas lecionadas e respetivos materiais de apoio, em função das competências da equipa, assim como dos métodos e instrumentos usados na metodologia do estudo, que deram voz a atores privilegiados da reforma. Tendo em conta as vertentes da dimensão curricular analisadas e os resultados obtidos, dividiu-se esta secção em cinco partes. Para cada uma delas, irão apresentar-se e discutir-se os principais resultados obtidos cruzando os resultados da análise documental com as vozes dos atores e a perspetiva da equipa de avaliação.

4.1.1. Planos de estudo

No sentido de fazer cumprir os objetivos fixados pela LBSE relativos ao ES²¹, foram aprovados os Planos Curriculares dos ‘Cursos de Ensino Geral do primeiro ciclo’, dos ‘Cursos de Educação Profissional do primeiro ciclo’ (CEP), dos ‘Cursos de Ensino Geral do segundo ciclo’ e dos ‘Cursos Secundários Profissionalmente Qualificantes’ (CSPQ)²², pelo DL n.º 27/2010 (artigos 5.º e 6.º). Não sendo possível, dada a limitação temporal, fazer uma análise exaustiva da adequação dos referidos planos de estudo, em termos de articulação vertical e horizontal, e à luz de orientações internacionais, é de valorizar a lógica estruturante subjacente à organização dos mesmos que se evidencia pela divisão em quatro componentes de formação, nomeadamente (i) formação geral, (ii) formação específica, (iii) formação tecnológica e (iv) áreas de enriquecimento curricular (AEC).

A implementação destes planos curriculares, nomeadamente ao nível da lecionação das disciplinas de formação tecnológica²³ implica a existência de infraestruturas específicas nas escolas, tais como oficinas e recintos desportivos. Assim, e segundo testemunhos recolhidos (E_M3; E_M7; FG_O_STP1; E_O_Pt1; E_O_Pt3²⁴), foi elencado um conjunto de medidas, ainda durante o ano letivo 2009/2010, no sentido de assegurar a adequada ministração dos cursos aprovados, destacando-se: “9. construção de salas oficinais em todas²⁵ as escolas secundárias, exceto na da Trindade, por não ser necessário, para dar resposta à disciplina de Educação Visual

²¹ Com particular destaque para os objetivos e) e f) Subsecção II, Artigo 9.º, nomeadamente “Facultar contactos e experiências com o mundo de trabalho fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida ativa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola” e “favorecer a orientação e formação profissional dos jovens através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho”.

²² Bem como dos cursos da 12.ª classe via ensino, que, no entanto, não são objeto de reflexão no presente relatório pela sua natureza transitória desde o momento da sua conceção (cf. DL n.º 27/2010, p. 483).

²³ Designadamente, ao nível do 1.º ciclo do ES – Educação Visual e Oficinal, Tecnologias Específicas e Oficinas específicas; ao nível do 2.º ciclo – Desenho Oficina de Arte e Design, Desenho Técnico e Geometria Descritiva, Bases de Programação, Práticas Desportivas e Recreativas.

²⁴ “(...) não fazia sentido nenhum que STP, que não tinha universidade (...) mas como é que era possível haver um sistema de ensino que a única finalidade que tinha era encaminhar jovens para a universidade, ou seja, o sistema liceal. Encaminhar jovens para a vida real santomense não havia, a escola não fazia, mais ninguém fazia. Portanto, os alunos iam crescendo, iam tirando os seus cursos, iam progredindo, uma grande parte ficava pelo caminho, ou por não gostar de estudar, ou por não terem capacidade para estudar, e assim ficava. (...) daqui por cinco anos ou seis, são jovens, o que é que eles fazem? Portanto, eles não sabem carpintear, não sabem mexer em eletricidades, não sabem pescar, não sabem ser cabeleireiras, não sabem... que era todas as profissões que havia lá no âmbito técnico, profissões técnicas para as quais se podia formar jovens, para uma parte ter inserção na sociedade.” (E_O_Pt3).

²⁵ Em 2009, havia um total de 8 escolas.

e Oficial. 10. Fornecimento de mobiliário e equipamento (ferramentas) a todas as escolas secundárias. (...). 12. Construção ou reparação de recintos desportivos exteriores em todas as escolas secundárias. 13. Fornecimento de mobiliário desportivo (...)" (RD_O_Pt3).

Considerando que, de facto, um currículo e os respetivos planos de estudo não podem ser definidos apenas normativamente, é de valorizar positivamente a intervenção alinhada no que respeita à mobilização e tentativa de garantir um conjunto de recursos e infraestruturas específicas aquando o início da reforma. No entanto, no decorrer da reforma, e segundo testemunhos recolhidos durante a missão no País (FG_d; E_O_Pt1; E_O_Pt3; FG_O_STP_1-6), houve um decréscimo de investimento relativamente a esta dimensão tendo repercussões ao nível da oferta formativa santomense. Destaca-se a descontinuação dos CEP ao nível do 1.º ciclo, cerca de quatro anos após o início da reforma (E_O_Pt1; E_O_Pt3; FG_O_STP_1-6)²⁶, sendo de questionar a eficiência e eficácia desta vertente da mesma. Saliente-se, também, a reduzida oferta de cursos, no ano letivo de 2017, no âmbito dos CSPQ, e em apenas duas escolas²⁷. Destaca-se, ainda, neste ano letivo, a não oferta de cursos CSPQ na RAP²⁸, o que levanta preocupações associadas a um eventual efeito negativo de dupla insularidade na educação (Atchoarena, 1993), ao qual o MECCC e respetivos parceiros como, por exemplo, a cooperação portuguesa, devem estar particularmente atentos.

Por fim, e ainda no âmbito da análise dos Planos de Estudo e reflexão sobre os recursos necessários à efetiva implementação dos mesmos, destaca-se o caso da disciplina de Técnicas Laboratoriais, que integra a componente de formação específica dos Planos de Estudo de Ensino Geral de Ciências e Tecnologias (1.º curso) do 2.º ciclo do ES (DL n.º 27/2010). Dada a ausência de condições, nomeadamente de escolas equipadas com laboratórios, nunca foi lecionada como disciplina com um programa específico – “Técnicas Laboratoriais são assumidas, de facto, como disciplinas específicas no Plano de Estudos. Mas, porque não existem, ainda hoje, as condições necessárias para a sua leção, elas passaram à condição

²⁶ “Em 2013, morreram os CEP e os CSPQ deixaram de ser cursos que exigisse [muitos equipamentos], passaram a ser de papel e lápis.” (E_O_Pt3).

²⁷ Cf. Anexo 11, no qual se apresenta o número total de escolas existentes presentemente.

²⁸ Note-se que, entre 2013/14 e 2015/16, funcionaram três CSPQ na RAP: Gestão e Administração, Humanísticas/Direito e Turismo e Comunicação Social.

de componentes práticas das disciplinas opcionais, não existindo, por isso, programas específicos para as mesmas” (RD_O_STP_1).

A visita às escolas durante a missão corrobora este testemunho, tendo-se verificado que apenas o Liceu Nacional possui laboratórios de Ciências (por exemplo, Física e Biologia), o que compromete substancialmente o alcance dos objetivos de aprendizagem no âmbito das disciplinas de Ciências (por exemplo, Física, Química e Biologia), cujos programas os referem, como se verá na subsecção seguinte. Neste sentido, a reforma do ES não foi acompanhada de um investimento, igualmente necessário, ao nível do fornecimento de infraestruturas e equipamentos, por exemplo, experimentais e informáticos. Salienta-se que resultados relativos aos recursos físicos são apresentados, de forma mais detalhada, na secção 4.2.

4.1.2. Programas de disciplinas do ES

Não tendo sido possível fazer uma análise exaustiva dos programas de todas as disciplinas do ES (1.º e 2.º ciclo), das duas vias de ensino e respetivos cursos²⁹, quer devido às competências específicas dos membros da equipa, quer por constrangimentos temporais, optou-se por analisar os anos iniciais de cada ciclo (7.ª e 10.ª classe) e, para cada um deles, uma unidade de ensino-aprendizagem (UEA)³⁰.

Para o 1.º ciclo do ES (7.ª classe), as disciplinas analisadas e respetivas UEA foram:

- Ciências Naturais – “Terra em Transformação”;
- Física – “Energia”;
- Inglês – “Home and Local Community”;
- Língua Portuguesa – “Conceito de comunicação”.

²⁹ É de referir que, tanto quando nos foi possível averiguar, não foram elaborados, para as vias CEP e CSPQ, programas específicos das disciplinas do tronco comum, o que não vai ao encontro do DL n.º 27/2010: Artigo 7.º – “Os programas das diferentes disciplinas tanto das vias de ensino geral, como das vias profissionalizantes devem (...) f) apresentar uma adaptação de conteúdos de acordo com as competências específicas a promover no contexto de cada via e de cada curso”. Para o caso identificado da disciplina de Matemática do 2.º ciclo do ES, por exemplo, a única alteração refere-se à supressão de alguns conteúdos, sem qualquer justificação das razões que a isso conduziram.

³⁰ Esta opção metodológica justifica-se pelo objetivo de caracterizar, o mais exaustivamente possível, programas de áreas nas quais a equipa é especialista, nomeadamente no que se refere à articulação entre conteúdos-objetivos-estratégias-avaliação (cf. Anexo 18). Note-se que, numa investigação qualitativa, a análise dos dados não visa a generalização de resultados, mas sim uma sua compreensão aprofundada.

- Matemática – “Geometria”.

Para o 2.º ciclo do ES (10.ª classe/Ano 1), as disciplinas analisadas e respetivas UEA foram:

- Biologia – “Diversidade na Biosfera”³¹;
- Física – “Das fontes de energia ao utilizador”;
- Integração Social – “Como fazemos II – O trabalho de investigação”;
- Língua Portuguesa – “Textos poéticos – poetas do séc. XX”;
- Matemática – “Geometria no Plano e no Espaço”. Analisou-se “Matemática A”³², Matemática B”³³ e “Matemática CSPQ” mas, a única alteração detetada refere-se à supressão de alguns conteúdos, sem qualquer justificação das razões que a isso conduziram;
- Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) – “Internet”.

É de referir que, para a análise documental, nomeadamente dos onze programas supra-identificados, foi desenvolvida, pela equipa, uma grelha de análise (Anexo 18). Apesar de algumas diferenças identificadas pela análise, pode-se encontrar os seguintes resultados transversais à maioria dos programas das diferentes disciplinas, assim como às UEA analisadas:

- quanto às dimensões “Enquadramento do Programa” e sua “Qualidade”, os diferentes critérios foram valorados de 1 (“verifica-se razoavelmente”) ou 2 (“verifica-se bastante”);
- quanto à dimensão “Contextualização e Adequação à especificidade do País”, verifica-se, genericamente, a sua valoração em 0 (“inexistente”) ou 1;
- quanto a esta dimensão, refira-se o que se considera ser um exemplo de “boas práticas” no sentido da contextualização mencionada, tendo contribuído para uma valoração de “2” (Figura 1).

³¹ Tinha sido planeado analisar, igualmente, o Programa da disciplina de ‘Técnicas Laboratoriais’, no entanto, verificou-se que não existe programa específico, apesar de constar do plano de estudos do curso de Ciências e Tecnologias, dada a ausência de condições.

³² Disciplina dos Cursos de “Ciências e Tecnologia” e “Ciências Socio Económicas” da via de Ensino Geral.

³³ Disciplina do Curso de ‘Artes Visuais’.

<p>Seguem-se alguns factos relevantes que foram tidos em consideração na elaboração deste programa, nomeadamente no que se refere à selecção dos conteúdos e à definição das competências e dos objectivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • São Tomé e Príncipe é um país de clima equatorial, facto que explica facilmente a sua elevada biodiversidade. • O número de endemismos florísticos é elevado, nomeadamente no que concerne a espécies de orquídeas. • Imensas são as plantas existentes em São Tomé e Príncipe com usos medicinais, e variadíssimas são essas propriedades. • A caça de várias espécies de tartarugas (algumas com um património genético tão singular, que são quase consideradas endemismos) tem levado a um sério decréscimo no seu número de espécimes. Esta caça tem como fim quer a alimentação, quer a utilização da carapaça para fabrico de artesanato. • A única explicação que os alunos têm do aparecimento da Vida e do Homem é uma explicação fixista criacionista, sendo inflexíveis a perspectivas evolutivas. 	<table border="1"> <tr> <th data-bbox="850 195 1344 254">Diversidade na Biosfera</th> </tr> <tr> <td data-bbox="850 254 1344 296">Sugestões Metodológicas</td> </tr> <tr> <td data-bbox="850 296 1344 615"> <p>Seleccionar e visitar um ecossistema, começando por promover uma análise global deste, prosseguindo para as seguintes actividades: identificação de alguns espécimes da flora e da fauna usando chaves dicotómicas simples; identificação de diferentes habitats, identificação de cadeias tróficas; Promover uma discussão orientada, acerca de temas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a caça de tartarugas em São Tomé e Príncipe; • a introdução de cobra preta em São Tomé; • o tráfico de papagaios do Príncipe. <p>Promover um intercâmbio escrito, via internet, se possível, com alunos de outros países, partilhando informações acerca das suas flora e fauna típicas.</p> </td> </tr> </table>	Diversidade na Biosfera	Sugestões Metodológicas	<p>Seleccionar e visitar um ecossistema, começando por promover uma análise global deste, prosseguindo para as seguintes actividades: identificação de alguns espécimes da flora e da fauna usando chaves dicotómicas simples; identificação de diferentes habitats, identificação de cadeias tróficas; Promover uma discussão orientada, acerca de temas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a caça de tartarugas em São Tomé e Príncipe; • a introdução de cobra preta em São Tomé; • o tráfico de papagaios do Príncipe. <p>Promover um intercâmbio escrito, via internet, se possível, com alunos de outros países, partilhando informações acerca das suas flora e fauna típicas.</p>
Diversidade na Biosfera				
Sugestões Metodológicas				
<p>Seleccionar e visitar um ecossistema, começando por promover uma análise global deste, prosseguindo para as seguintes actividades: identificação de alguns espécimes da flora e da fauna usando chaves dicotómicas simples; identificação de diferentes habitats, identificação de cadeias tróficas; Promover uma discussão orientada, acerca de temas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a caça de tartarugas em São Tomé e Príncipe; • a introdução de cobra preta em São Tomé; • o tráfico de papagaios do Príncipe. <p>Promover um intercâmbio escrito, via internet, se possível, com alunos de outros países, partilhando informações acerca das suas flora e fauna típicas.</p>				

Figura 1: Exemplo de boa prática de adequação ao contexto santomense (Programa de Biologia, 10.ª classe, p. 3 e p. 16). Nota: sublinhado nosso.

Foram considerados exemplos de prática menos adequada, porque descontextualizadas, contribuindo para uma valoração de “0”, o exemplo ilustrativo ilustrado na Figura 2.

<p>I – Introdução</p> <p>O presente programa surge de uma quase integral adaptação do actual programa da disciplina de Ciências Naturais do currículo português do 3º ciclo do ensino básico ao currículo do 1º ciclo do ensino secundário de S. Tomé e Príncipe. Desta forma, importa referir que grande parte do texto é cópia integral do referido programa português, não sendo de autoria própria.</p>
--

Figura 2: Exemplo de prática menos adequada no que respeita à concepção de programas relevantes para o contexto santomense (Programa de Ciências Naturais, 7.ª classe, p.3). Nota: sublinhado nosso.

Tendo em conta os resultados da análise realizada aos onze programas anteriormente identificados, e que apontam para uma deficitária contextualização dos conteúdos à realidade santomense, tornou-se importante compreender as percepções dos professores sobre este mesmo aspeto. De acordo com análise estatística feita às respetivas respostas obtidas (Anexo 14) no questionário, verifica-se que os programas que se destacam pela negativa, na perspetiva dos professores santomenses, são: o de Inglês, seguido do de Francês e do de Ciências Naturais. No caso do programa de Ciências Naturais, a questão da deficitária contextualização dos conteúdos à realidade santomense pode estar associada à falta de identificação de locais

específicos para realizar saídas de campo (de acordo com um objetivo de aprendizagem específico) em STP³⁴, tal como foi detetado pela análise de conteúdo realizada ao Programa pela equipa.

Testes estatísticos complementares permitiram ainda verificar que, segundo os professores inquiridos através do questionário, os programas com níveis de exigência menos ajustados ao contexto santomense são Inglês, História e Ciências Naturais (cf. Anexo 14).

É de salientar, ainda, que a equipa detetou alguma heterogeneidade na qualidade científica dos conteúdos e na qualidade didática dos programas que analisou. Por exemplo, no caso das disciplinas de Ciências Naturais (7.ª classe) e de Biologia (10.ª classe), destacou-se a falta de sugestões didáticas que integrem a elaboração de relatórios do tipo “V de Gowin” ou de “posters científicos” por parte dos alunos. A utilização destas estratégias tem sido amplamente recomendada, na medida em que são reconhecidas como sendo promotoras de aprendizagens significativas (Novak & Gowin, 1994; Cachapuz, Gil-Pérez, Carvalho, Praia & Vilches, 2005; Loboef & Batista, 2013).

A heterogeneidade dos Programas, em termos de qualidade científica e didática, poderá estar relacionada com a diversidade das próprias equipas que ficaram responsáveis pela elaboração dos mesmos, nomeadamente no que respeita ao perfil de formação. Para além disso, o contexto de trabalho em que esses programas foram elaborados, destacando-se a elevada pressão temporal e a acumulação de várias tarefas em simultâneo, tal como foi descrito por várias pessoas entrevistadas, com diferentes responsabilidades na reforma³⁵, poderá ter potenciado as lacunas identificadas. Reflexões associadas a esta dimensão serão retomadas na subsecção 4.4.2.

³⁴ A título de exemplo: a sugestão de observar ‘falhas’ com os alunos numa saída de campo não é suficiente. Torna-se necessário indicar ‘onde’ e ‘em que condições’ essas mesmas estruturas geológicas podem ser observadas e exploradas pelo professor com os seus alunos.

³⁵ Por exemplo, E_O_Pt3; E_O_STP1; FG_O_STP_1-6; E_O_PT_1: “Os Programas tinham 3 autores, tinham o professor português, que era o autor do programa de Portugal, (...) um metodólogo (...) e um professor português cooperante (...). O que foi pedido aos professores cooperantes foi num caderno em branco. Foi pedido, dada a experiência dele em São Tomé, para fazer o que soubesse e o que conseguisse. O que se passou foi que dois ou três fizeram programas mesmo, não fizeram apenas um esboço, mas desenvolveram, 2 ou 3, dos 30. Os metodólogos não fizeram praticamente nada, alguns professores cooperantes não fizeram nada e o programa foi desenvolvido cá [Portugal]”.

É igualmente de relevar que a equipa considera que a consecução dos objetivos gerais dos referidos programas implica, ao nível da *praxis*, uma sólida formação científica, didática e curricular dos professores, visão igualmente partilhada por muitos informantes-chave auscultados ao longo do processo (FG_M2-4; E_Me_7; FG_O_STP1-6; FG_O_Pt6-11; E_O_Pt1; E_O_Pt3; E_OPt4) assim como por autores, em literatura da especialidade. Por exemplo, Alarcão (1997), enfatizando a competência didática dos professores, refere-se às suas dimensões curricular (de formação), de investigação e da prática (Tríptico Didático). Reflexões em torno da importância da formação dos recursos humanos são retomadas na secção 4.2.

Quanto à voz dos professores sobre os programas das disciplinas (Anexo 14), salienta-se que a maioria dos inquiridos posicionou-se em 4 (“concordo”) relativamente à importância dos mesmos focarem mais aspetos da realidade santomense. No mesmo alinhamento, a maioria posicionou-se em 2 (“discordo”) relativamente aos Programas incluírem conteúdos contextualizados na realidade do País. Muitos testemunhos santomenses e alguns portugueses, recolhidos por entrevista, vão ao encontro deste posicionamento.

É de destacar uma situação peculiar que ocorreu na abordagem que a equipa fez para analisar os programas do ES, elaborados no âmbito da reforma, e que se prende com um aspeto mais geral acerca do tipo de colaborações que se estabeleceram, durante o processo da reforma, entre a tutela e outros parceiros (sejam eles, por exemplo, ONG ou empresas privadas). Embora a equipa não tivesse feito uma análise dos programas da disciplina de Francês, verificou-se a sua não existência no pacote de programas facultado à equipa antes da visita ao País. Procurando saber o porquê desse facto, foi-nos comunicado (NC_3 a 8 de julho) que esses programas não existiram, desde o início da reforma até 2015³⁶, devido à sua elaboração ter sido entregue à cooperação francesa, que não os realizou. Esta situação evidencia lacunas ao nível da gestão integrada de projetos e programas educativos pela tutela. Esta falta de integração emerge como problema transversal noutras dimensões em análise, como será enfatizado ao longo do relatório.

Refira-se, também, um outro aspeto transversal e que se prende com uma frequente ambiguidade nos discursos dos atores do terreno a nível local sobre a quem atribuir a

³⁶ Os programas da disciplina só foram elaborados em 2015, pelo projeto Escola+, a pedido da DGPIE.

responsabilidade da reforma – Ministério da Educação ou Projeto Escola+. O facto de, nos Programas, não aparecer a respetiva data de homologação pela tutela pode, neste caso, justificar essa ambiguidade, nomeadamente sobre esse documentos serem da responsabilidade da tutela ou do projeto Escola+.

Por fim, é de salientar a “indecisão” (Mediana, Med=3.0) dos diretores inquiridos relativamente ao facto de a reforma ter produzido efeitos positivos na qualidade dos Programas. Tal cenário poderá estar associado à heterogeneidade dos Programas e ao balanço entre os efeitos positivos da sua elaboração e as críticas que os mesmos lhes merecem.

4.1.3. Materiais de apoio às disciplinas

Relativamente aos materiais de apoio às disciplinas, em particular os designados, por muitos dos atores do terreno, por “sebentas” ou “folhetos”, destacamos, da análise efetuada pela equipa, os seguintes resultados:

- alguns dos recursos analisados apresentam falta de contextualização na realidade do País, com a agravante de que, por vezes, STP é referido, mas os exemplos dados têm pouco a ver com a sua realidade. Por exemplo, nos textos de apoio da disciplina de Inglês da 7.ª classe, no que diz respeito à UEA “Home and Local Community”, quando se pede ao aluno que, a partir de várias imagens ilustrando diferentes tipos de habitação, identifique a casa onde vive, nenhum dos exemplos ilustrados pode ser encontrado em STP (p. 20). Também no texto de apoio da disciplina de TIC da 10.ª classe, e a título de exemplo, em relação à UEA “Internet”, os exemplos de *hardware* fornecidos são desatualizados e as marcas utilizadas para referir fornecedores de serviços são portuguesas e não santomenses (p. 25). Não é referida, por exemplo, a rede Wi-Fi, disponível em STP, pelo menos desde 2004 (Fall, 2007), seis anos *antes* da elaboração do texto de apoio em causa. Presentemente, a rede Wi-Fi encontra-se disponível em várias

escolas³⁷, o que reforça a importância da mesma estar referenciada nos textos de apoio e a necessidade de atualização dos mesmos;

- alguns dos recursos analisados apresentam lacunas didáticas, espelhando a ausência da integração de linhas de orientação internacionais. Por exemplo, no caso da Matemática A e B da 10.^a classe (UEA – Geometria), o texto de apoio analisado não explicita qualquer finalidade/objetivo/competência e, no geral, segue-se a lógica: apresentação de conceitos/fórmulas → (por vezes) exemplos → tarefas (ver figura 3). Estas tarefas são muito fechadas na própria disciplina e, como a figura 3 ilustra, variam muito pouco quanto à sua natureza, incidindo, praticamente, em exercícios, em detrimento, por exemplo, de problemas, tarefas exploratórias ou investigativas. A sua resolução, no geral, é de ‘papel e lápis’ e não há qualquer referência a dinâmicas de trabalho, o que não vai ao encontro de diretrizes da investigação internacional sobre educação matemática (Gravemeijer et al., 2017). Tais opções fazem perigar algumas das principais finalidades de uma Matemática, que se pretende crítica e criativa, explicitadas nos próprios Programas, tais como o desenvolvimento de capacidades transversais como a de resolução de problemas, de raciocínio, de comunicação (em) matemática e o desenvolvimento de atitudes como a de apreço por uma aprendizagem continuada³⁸. Também no manual de Ciências Naturais, 7.^a classe, na unidade “Terra em Transformação”, se identificaram lacunas didáticas, destacando-se, por exemplo, alguma incoerência na lógica de apresentação dos conteúdos³⁹. Verificou-se, também, um

³⁷ Salienta-se que a rede 3G cobre 80% do território e atinge 90% da população (CST, 2015) e os dispositivos móveis são utilizados por um número elevado de pessoas, incluindo jovens em idade escolar, conforme foi possível observar durante a missão e se refere em vários relatórios/estatísticas (ADBG, 2012; UNESCO, 2015).

³⁸ É de salientar que lacunas didáticas da mesma natureza foram igualmente identificadas nos textos de apoio Matemática 7.^a classe: “As tarefas são pouco variadas quanto à sua natureza, incidindo, praticamente em exercícios, embora se apresentem algumas situações um pouco mais complexas (ver exemplo na página 62 do respetivo manual). A sua resolução é de ‘papel e lápis’, à exceção de uma tarefa que sugere a utilização de régua e compasso (ver figura da página 52 do respetivo manual). Não há qualquer referência a dinâmicas de trabalho de pares ou de grupos mais alargados. O desenvolvimento de competências transversais, como a comunicação, fica muito comprometido neste tema. Também a visão da Matemática como uma forma de ler e agir sobre o local e o global, de forma crítica e criativa, não é promovida. Saliente-se ainda que, em toda a unidade, não há qualquer referência à história da Matemática” (Excerto da grelha de análise – Anexo 18 – Matemática).

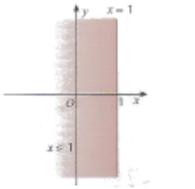
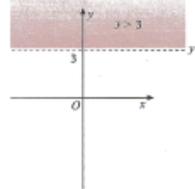
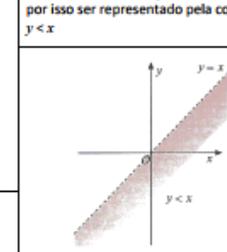
³⁹ “Não se segue a mesma estrutura ao longo do tema. Para as rochas sedimentares, há uma síntese final mas, para as rochas magmáticas, essa síntese não foi feita. Não há referência a rochas metamórficas de São Tomé e Príncipe.” (Excerto da grelha de análise – Anexo 18 – Ciências Naturais).

reduzido número de propostas de atividades práticas, sendo a maioria das tarefas propostas ‘exercícios de papel e lápis’. Mesmo estes são de variedade reduzida;

- a maioria dos recursos analisados não apresenta um formato convidativo à leitura e ao estudo. Predominam as manchas de texto muito densas e as poucas imagens existentes são, maioritariamente, de fraca qualidade (pouco nítidas e/ou muito pequenas). A equipa reconhece que estas lacunas poderão estar associadas a limitações financeiras. No entanto, estes constrangimentos poderiam/podem ser ultrapassados com estratégias complementares, tais como a criação de bancos online de imagem, com chancela do MECCC. Recomendações nesta linha serão retomadas na secção 6 do presente relatório.

Os problemas supramencionados e identificados pela equipa de avaliação, através da análise documental, emergiram também nas vozes dos atores auscultados. Por exemplo, a maioria dos professores considerou que o seu desempenho melhoraria se ‘os textos de apoio estivessem mais adaptados à realidade santomense’ (Média, M=4.1; SD=1.0; Med=4.0). Também se ouviram ecos dessa natureza nas entrevistas, por exemplo “(...) com a reforma, houve cortes de conteúdos fundamentais, por exemplo, relativos ao contexto, à realidade santomense (Geografia, por exemplo), ou em relação à literatura santomense, que não existe ou é diminuta” (FG_Me1-4).

Os diretores, mais uma vez, tiveram um posicionamento ‘indeciso’ relativamente à qualidade dos recursos didáticos produzidos no contexto da reforma, quando inquiridos sobre se a reforma do ES ‘permitiu a produção de recursos didáticos de melhor qualidade para os alunos’. Obtiveram-se os seguintes resultados: M=3.1; DP=1.2; Med=3.0. Vozes de professores foram ouvidas relativamente a aspetos deficitários dos textos, por exemplo: “Os manuais (...) têm muitos erros – na Química, por exemplo, na sequência de conteúdos, na organização de conteúdos (...) tem erros de exercícios, há muitos erros de exercícios” (FG_Me1-4). Apesar do referido, a maioria dos professores inquiridos considerou vários aspetos positivos nos textos de apoio (por exemplo, articulação com os Programas – M=3.7; DP=0.9; Med=4.0; serem um contributo importante para os professores e alunos – M=3.6; DP=1.1; Med=4.0 e M=3.6; DP=1.0; Med=4.0, respetivamente).

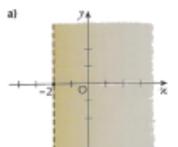
Semiplanos: Uma recta divide o plano em dois semiplanos.		
O semiplano sombreado na figura representa-se pela condição: $x \leq 1$	O semiplano sombreado na figura representa-se pela condição: $y > 3$	O semiplano sombreado corresponde ao conjunto de pontos do plano que têm ordenada menor do que a abscissa. Pode por isso ser representado pela condição: $y < x$
		
Trata-se de um semiplano fechado porque a recta-limite também pertence ao semiplano.	Trata-se de um semiplano aberto porque a recta-limite não pertence ao semiplano.	

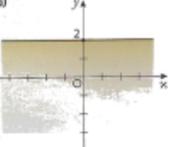
Exercícios:

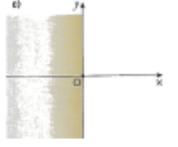
22. Observe a figura. Corresponda cada uma das rectas a uma equação:

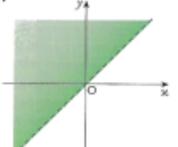
...: $x = 2$...: $x = \pi$
...: $y = 2$...: $x = -2$
...: $y = 0$...: $x = -1$
...: $y = \pi$...: $x = 0$

23. Escreva uma condição, em \mathbb{R}^2 , que defina cada um dos semiplanos seguintes:

a) 

b) 

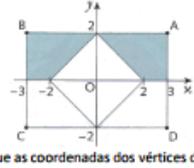
c) 

d) 

24. Considere o ponto $F(-4, 2)$. Escreva uma equação da recta que passa por F e é:

24.1. paralela ao eixo Ox .
 24.2. paralela ao eixo Oy .

25. No referencial estão representados um rectângulo e um quadrado.



25.1. Indique as coordenadas dos vértices do rectângulo.
 25.2. Qual é o simétrico de C em relação ao eixo das ordenadas?
 25.3. Calcule a área sombreada.

26. Quanto ao quadrado $[ABCD]$, sabe-se que o ponto A tem como coordenadas $(-2, 1)$ e que os seus vértices são simétricos, dois a dois, relativamente à origem do referencial. Represente o quadrado $[ABCD]$ num referencial e indique as coordenadas dos outros vértices.

27. Indique o simétrico do ponto A de coordenadas $(-1, 4)$ relativamente à recta de equação:

27.1. $x = 3$ 27.2. $y = 0$

28. Indique uma equação da recta...

28.1. ...paralela ao eixo das abscissas e que passa por $A(2,5)$.
 28.2. ...que passa por $B(3, -1)$ e é perpendicular à recta de equação $y = 4$.
 28.3. ... CD em que $C(3, -2)$ e $D(1, -2)$

29. Represente o conjunto dos pontos do plano definidos por:

29.1. $x > 3$ 29.2. $y \leq 0$
 29.3. $y + x < 0$ 29.4. $x \geq \frac{3}{2}$

Figura 3: Texto de apoio para os alunos da 10.ª Classe que ilustra a densidade da sua mancha, a baixa qualidade das imagens e sequência “apresentação de conceitos → exercícios”.

Quanto à insuficiência dos materiais de apoio às disciplinas para professores e alunos, os docentes, quando solicitados a apresentarem sugestões, caso fosse possível desenvolver novos recursos didáticos (Q_p_ questão18.2), foram relativamente unânimes. A maioria referiu como sendo de importância crucial uma maior adequação dos materiais pedagógicos à realidade de STP, considerando também que deveriam ser coloridos, mais organizados e com uma linguagem clara: “Que textos de apoio seja mais acessível e sem complicações. Apresenta conceitos

básicos, sem rasuras, mostrando exemplos claros” (Q_p8; professor de Matemática); “Figuras coloridas, conteúdos organizados em sequência” (Q_p11; Professor de Ciências Naturais). Quando questionados que outros recursos gostariam de ter disponíveis para a sua prática letiva (Q_p_questão 18.3), a maioria dos inquiridos referiu diversificação de materiais didáticos para alunos e professores e as escolas equipadas com meios audiovisuais, acesso à internet e laboratórios para tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais prático e os exemplos dados mais de acordo com a realidade de STP. Esta opinião foi igualmente verificada em diferentes entrevistas (FG_dd; FG_p; FG_O_STP7-10). Reflexões associadas a esta dimensão são retomadas na secção 4.4.2.

4.1.4. Aprendizagens dos alunos

Uma das preocupações centrais de qualquer reforma educativa prende-se com o objetivo de contribuir para melhorar as aprendizagens dos alunos. Esta foi, aliás, uma das preocupações evidenciadas na entrevista realizada a E_M1: “(...) estarão os alunos a absorver os conteúdos? Será que o perfil de saída, a nível do conhecimento, está idêntico (ao que se previu com) o processo da reforma? Está melhor, está pior, em relação a outros países? É por isso que solicitamos a avaliação da aferição”.

Desde logo, este aspeto assume complexidade, por exemplo, devido aos diferentes entendimentos relativamente ao que significa “aprendizagens realizadas”. Os vários dados recolhidos, nomeadamente junto dos professores, apontam frequentemente para uma associação da noção de aprendizagens realizadas à de produtos e, dentro destes, àqueles especificamente ligados a conteúdos disciplinares – visão não partilhada pela equipa relativamente ao que se deve considerar, hoje, aprendizagens realizadas. Esclarecido este entendimento junto dos professores, estes expressam uma resposta negativa, nomeadamente ao considerarem que a introdução da reforma: não levou os alunos a “aprender melhor de forma geral” (M=2.6; DP=1.2; Med=2.0), não criou condições para que os alunos ficassem melhor preparados nem para “ingressarem no ensino superior”, nem na “vida ativa” (M=2.8 e DP=1.1 em ambas as situações). Também nas entrevistas, foram ouvidas respostas deste tipo,

conforme se ilustra de seguida: “(...) temos mais alunos que conseguem aprovar, mas com fraca qualidade de aprendizagem (...); o aluno antes da reforma estava mais bem preparado (...) o nível literário dos alunos está mais diminuído” (FG_d).

Uma das principais razões apontadas para este “insucesso” da reforma diz respeito às alterações produzidas ao nível normativo quanto à avaliação das aprendizagens: existência de exames, apenas, nas 9.ª e 12.ª classes e somente a algumas disciplinas (por exemplo, Língua Portuguesa e Matemática); peso dado na avaliação sumativa à componente da assiduidade e participação dos alunos. Por exemplo, segundo a voz de um diretor de escola “[Na avaliação] há falta de rigor; na 7.ª classe não há reprovação, digamos que quase não há reprovações; por exemplo, dos 100% de alunos que nós temos, 70% consegue chegar à 8.ª classe. Depois, na 8.ª classe, com aqueles que já lá estão, temos turmas superlotadas. E uma coisa que é pior, a 8.ª classe envia um grosso para a 9.ª classe e nesta é onde os alunos reprovam mais (...). Temos outras componentes, por exemplo a assiduidade e a pontualidade. Estas duas componentes, na minha opinião muito pessoal, não deveriam ter o peso que têm.” Salienta-se que, de acordo com o n.º 2 e o n.º 9 do artigo 6.º do Despacho nº 49/GMECF/2011, “Compete ao Metodólogo de cada disciplina, ou quem o substitua, definir em conjunto com os delegados de disciplina nas diferentes escolas, no início de cada ano letivo e de acordo com as orientações do currículo nacional, os critérios de avaliação para esta forma de avaliação sumativa interna, para as 7.ª, 8.ª e 9.ª classe” e “A ponderação a atribuir ao trabalho desenvolvido e aos resultados obtidos em cada período depende da natureza da disciplina e a sua definição consta dos critérios de avaliação mencionados no número 2 do presente artigo.” Atendendo à informação recebida por um Diretor de Escola durante a nossa missão em STP, o peso atribuído à assiduidade e pontualidade seria de 20%. No entanto, tal informação está incorreta, como foi verificado *a posteriori* – 5% são atribuídos à assiduidade e pontualidade no âmbito dos 10% do domínio atitudinal. Esta situação só reforça a elevada desinformação que parece circular entre os diversos intervenientes profissionais do ES. A disseminação e utilização de documentação normativa são imperativas para que este tipo de situações deixe de existir. É de salientar, igualmente, que a crítica mencionada se dirige a aspetos relativamente aos quais o Diretor teria enquadramento legal para agir.

Porém, considera-se que estes posicionamentos devem ser vistos com algumas preocupações, se não reservas. Por um lado, e conforme se procurou explicitar na secção 2.1, as escolas do ES são hoje frequentadas, não só por muito mais alunos do que no passado, como por alunos muito mais heterogéneos, social e culturalmente, em virtude do processo de alargamento e de massificação. Neste sentido, defende-se que as práticas dos professores, relacionadas designadamente com a avaliação das aprendizagens, têm de se adequar ao novo perfil de alunos que frequentam as escolas nos dias de hoje, e não ao perfil de aluno do passado. Por outro lado, a perspetiva de que era importante que os alunos pudessem ir reprovando ao longo dos diferentes anos (e não apenas nos anos terminais) pode evidenciar uma visão, também ela, ultrapassada, porque não adequada aos alunos do presente, e que não tem em devida conta os efeitos educativos e sociais nefastos do significado das reprovações (Razer & Friedman, 2017).

Assim, e apesar de termos indicadores de elevadas taxas de reprovações, em particular nas 9.ª e 12.ª classes, considera-se que estas têm de ser analisadas tendo em consideração (i) o que se está a avaliar assim como (ii) o que se considera serem as funções da escola atual.

4.1.5. Os alunos, a escola e as disciplinas

A equipa de avaliação optou por auscultar os alunos sobre a importância da escola, o interesse e o gosto pelas aprendizagens nela realizadas, por considerar, assim como outros autores (por exemplo, Pereira & Lopes, 2016), que essa opinião poderia ajudar a compreender alguns fatores de (in)sucesso educativo, em particular, quando cruzados com outros já caracterizados no contexto da reforma.

Embora a grande maioria dos alunos inquiridos considere que as escolas não têm boas condições para estudarem⁴⁰, dizem gostar da escola e ter consciência da sua importância para o seu futuro. Em relação às afirmações ‘Gosto de ir à escola’ e ‘Vou à escola porque quero preparar-me melhor para ter uma profissão’, a mediana das respostas dos alunos, quer do 1.º,

⁴⁰ Cf. posicionamento dos alunos à afirmação “A minha escola tem boas condições para estudar” – alunos do 1.º ciclo ES: M=2.3; DP=1.3 e Med=2.0; alunos do 2.º ciclo ES: M=2.2; DP=1.2 e Med= 2.0.

quer do 2.º ciclo do ES, foi 5.0 (Concordo totalmente)⁴¹. Ainda assim, e no que respeita à orientação vocacional, é de salientar que uma análise exploratória de *crosstabs* indicou que, dos alunos inquiridos por questionário e a frequentar um CSPQ, 42.0% apresentam à pergunta ‘O que te imaginas a fazer no futuro quando terminares os estudos no ES?’ uma resposta que inclui o prosseguimento de estudos na universidade. Pode-se, portanto, inferir, a partir deste padrão, uma eventual falha na orientação vocacional. Reflexões sobre este aspeto são retomadas na secção 4.2.

Os alunos foram, ainda, inquiridos relativamente às disciplinas: em que apresentam mais dificuldades⁴², de que mais e menos gostam. Relativamente à disciplina na qual têm mais dificuldades, em ambos os ciclos, o topo da lista é ocupado pela Matemática (1.º ciclo ES: r=165; 2.º ciclo ES: r=112), Língua Portuguesa (1.º ciclo ES: r=32, 2.º ciclo ES: r= 83) e Língua Inglesa (1.º ciclo ES: r=59; 2.º ciclo ES: r= 60), surgindo justificações associadas às dificuldades de aprendizagem (“Tenho muitas dificuldades, a língua é confusa”); aos professores (“A professora explica só uma vez e não tira dúvidas”) e à falta de estudo (“Estudo pouco e o professor troca os conteúdos nos testes”).

Relativamente às disciplinas de que mais gostam, os alunos do 1.º ciclo do ES indicam Língua Portuguesa (r=91), Educação Física (r=66) e Língua Inglesa (r=60) e os do 2.º ciclo, Matemática (r= 64), Língua Portuguesa (r=62) e Educação Física (r=58). Transcreve-se, de seguida, um exemplo de resposta para cada disciplina: “Posso aprender alguns conteúdos sobre o meu país e aprendo coisas bem interessantes” (Língua Portuguesa, aluno 2.º ciclo); “realizamos atividades que nos ajudam a melhorar a nossa saúde e porque podemos jogar à bola” (Educação Física, 2.º ciclo) e “Ajuda-nos a falar e posso ir para um país estrangeiro” (Língua Inglesa, 1.º ciclo).

Por fim, relativamente às disciplinas de que menos gostam, a lista é encabeçada pela Matemática em ambos os ciclos (1.º ciclo ES: r=68; 2.º ciclo ES: r=78), seguindo-se a disciplina

⁴¹ Alunos do 1.º ciclo ES, af1: M=4.7 e DP = 0.7 e af2: M= 4.5 e DP = 0.6. Alunos do 2.º ciclo ES, af1: M= 4.5 e DP= 0.8; af2: M= 4.6; DP= 0.8.

⁴² Cf. análise estatística (Anexo 14), sobre diferenças de perceção dos alunos entre as disciplinas de Matemática e Português para a variável “Os conteúdos da disciplina são difíceis”.

de Língua Inglesa, também em ambos os ciclos (1.º ciclo do ES: r=59; 2.º ciclo do ES: r=41). Em 3.º lugar, surge Francês para o 1.º ciclo (r= 41) e Integração Social para o 2.º ciclo (r=40)⁴³.

4.2. Organização e gestão escolar dos estabelecimentos

O Despacho n.º38/GMEC/2010 estabelece o regime de organização e gestão administrativa e pedagógica dos estabelecimentos públicos do ES em STP. De acordo com o n.º1 do seu artigo 3.º, são quatro os princípios fundamentais subjacentes a este regime, respeitando as orientações da Constituição da República e da LBSE (Lei n.º 2/2003), a saber: a) integrar as escolas nas comunidades (...); b) contribuir para o desenvolvimento do espírito e prática democrática; c) assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo (...) e d) assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, legalmente constituídos.

Para operacionalizar estes princípios, estabelece-se, neste normativo, um conjunto alargado de disposições, de entre as quais aquelas que dizem respeito aos órgãos de direção e gestão escolar (artigos 10.º a 35.º) e ao regime de autonomia (artigos 7.º a 9.º). Neste estudo, efetuou-se uma análise da forma como estas disposições se encontram implementadas no terreno, procurando-se saber se, nas escolas públicas do ES, se encontram constituídos os órgãos de direção e gestão escolar preconizados no normativo e como estes funcionam, assim como indagar a forma como os agentes implicados na implementação da reforma percecionam as práticas das escolas em termos de direção e gestão escolar e de exercício da autonomia.

⁴³ Transcreve-se, de seguida, um exemplo de resposta para cada disciplina: “Não sei a disciplina e não entendo a explicação” (Matemática, 1.º ciclo); “É difícil de entender o material” (Francês, 1.º ciclo) e “O professor só vem, fala e vai embora” (Integração Social, 2.º ciclo).

4.2.1 O conselho pedagógico e a assembleia de escola: órgãos de representatividade e participação da comunidade educativa?

O n.º 2 do artigo 10.º do Despacho n.º 38/GMEC/2010 estabelece como órgãos de direção e gestão escolar os seguintes: diretor, conselho pedagógico, conselho administrativo e assembleia de escola. Tendo em conta os princípios orientadores deste despacho, atrás referidos, o conselho pedagógico e a assembleia de escola assumem particular relevância. Sem caber neste estudo a análise exaustiva de cada um destes órgãos e respetivas competências, não se pode deixar de assinalar que a instituição destes dois órgãos, no normativo, visou garantir a efetiva participação dos diferentes agentes educativos nos processos de tomada de decisão (e não somente na execução das diferentes atividades educativas). Assim, i) o conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa da escola, constituído por docentes (delegados de disciplina ou de agrupamentos de disciplina dos coletivos ou agrupamentos de disciplinas), elementos de outras estruturas de coordenação, quando as haja, representantes dos encarregados de educação, do pessoal não docente e dos alunos (apenas do 2.º ciclo) (artigos 33.º e 34.º, n.º1, alíneas a, b e c); ii) a assembleia de escola é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, que participa na definição e execução das linhas orientadoras da atividade da escola⁴⁴, integrando representantes dos docentes, pais e encarregados de educação, alunos (apenas do 2.º ciclo), pessoal não docente e da autarquia local (artigo 31.º, n.º1, n.º2 e artigo 32.º, n.º4).

Os resultados do inquérito por questionário aos diretores (Q_d, questões 7.1 e 7.2) permitem constatar que, sete anos após a publicação do Despacho n.º38/GMEC/2010, os dois órgãos em apreço ainda não foram implementados em todas as escolas do ES, assinalando-se que: i) 70.0% das respostas apontam para a existência de conselho pedagógico; ii) apenas 35.0% dos diretores inquiridos admitem existir assembleia de escola nos seus estabelecimentos, não sendo assim formalmente possível a garantia quer da articulação com os interesses locais, quer

⁴⁴ Denota-se, contudo, em contradição com este articulado, o carácter essencialmente consultivo de que este órgão parece revestir-se, quando se analisam as suas competências (artigo 33.º, n.º 1): emitir pareceres e apreciações. Existe, por outro lado, uma lacuna quanto ao órgão que deverá aprovar o projeto educativo da escola, que deverá ser elaborado pelo conselho pedagógico e submetido à apreciação da assembleia de escola (Despacho n.º 38/GMEC/2010, artigo 25.º, n.º 1, alínea a).

da participação e representatividade na condução das políticas da escola, de agentes da comunidade interessados nas atividades escolares, como preconizado no normativo.

Por outro lado, cabe realçar, a partir dos vários FG e entrevistas realizados, a quase ausência de menção, por parte dos participantes, a órgãos de direção e gestão escolar que não o diretor, o que reforça a evidência de que o conselho pedagógico e a assembleia de escola ainda não se consagraram, com existência formal ou não, como órgãos assumidos no quotidiano das escolas: “(...) o ministério nomeia o diretor e o subdiretor, depois eles chamam para a equipa um secretário administrativo”; “A escola tem 1 diretor, 1 subdiretor, 1 chefe de serviços administrativos, delegados de disciplina (...)” (FG_eA_p).

Os professores referem-se com frequência a estruturas de orientação educativa (designadamente, aos delegados de disciplina), que se situam na gestão pedagógica intermédia da escola, as quais cumprem e fazem cumprir as decisões do diretor e do conselho pedagógico (artigo 37.º, n.º 2), não lhes cabendo, portanto, a tomada de decisão relativamente a aspetos não diretamente ligados às práticas pedagógicas. Entre aqueles que se referem explicitamente à estrutura de direção e gestão das escolas, sobressaem duas perspetivas opostas. A primeira indica que as escolas “(...) foram munidas de elementos que anteriormente não existiam, como por exemplo o conselho pedagógico, a assembleia de escola, os conselhos de turma (...)”; “(...) o despacho 38/2010 tem ajudado bastante na organização da própria Direção (...)” (FG_Me1-4). Inserem-se, também, nesta perspetiva, os diretores, os quais tendem a concordar com a afirmação de que a Reforma do ES permitiu ‘dotar a escola de mais órgãos para a discussão de assuntos pedagógicos’ (M=4.2⁴⁵, n=19) (Q-d, questão 9). A outra perspetiva traduz uma visão crítica da implementação da reforma, a este nível: “(...) é preciso que todos os setores trabalhem em harmonização, para funcionamento da própria escola”; “(...) modelo de gestão colegial, participativa, porque se pressupõe haver essa gente toda a contribuir” (FG_M1-6).

Encaram-se estes resultados com preocupação, devido ao facto de expressarem uma implementação da reforma processada de forma desigual e com ritmos diferenciados, consubstanciando-se, em muitos casos, no não cumprimento do modelo de direção e gestão legislado.

⁴⁵ Escala de Likert: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Indeciso; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente.

Contudo, é forçoso admitir que, entre a variedade percebida nos modos de atuação das escolas, destacam-se percepções que avaliam positivamente a forma como a direção da escola suscita a participação dos pais e encarregados de educação: “(...) é uma direção excelente (...) lá trabalham em conjunto (...). Lá, os professores recebem críticas, eles discutem entre eles, os pais/encarregados de educação metem problemas, é discutido. Eles têm uma 3.ª feira de todos os meses que os pais/encarregados de educação participam na reunião dos professores. É muito bom!” (FG_O_STP7-10). E os próprios diretores (Q_d, questão 9), mormente a elevada percentagem de escolas sem assembleia de escola, apresentam perspectivas otimistas quanto ao ‘incremento da participação da comunidade na vida da escola’, possibilitado pela Reforma do ES (M=3.8, n=19)⁴⁶.

Relativamente aos professores, através do inquérito por questionário que lhes foi aplicado (Q_p, questão 21), transparece a dificuldade em pronunciarem-se sobre se, com a Reforma, ‘Os professores passaram a ter mais participação nas decisões escolares’, ‘Os alunos passaram a ter mais participação nas decisões escolares’ e ‘Elementos externos à escola passaram a ter mais participação nas decisões escolares’, uma vez que qualquer uma destas afirmações obteve Med=3.0⁴⁷. Esta posição exprime, no nosso entender, o desconhecimento dos professores quanto àquilo que possa significar a sua participação (ou a dos alunos e de elementos externos) nas decisões escolares, corroborando as asserções anteriores sobre a forma como estes agentes entendem a direção e a gestão escolar, ou seja, ora diretamente associada à figura do diretor (quem toma as decisões), ora associada às estruturas de orientação educativa (que executam as decisões). Contudo, de forma discordante, os diretores inquiridos (Q_d, questão 9), face à afirmação segundo a qual a legislação enquadradora da reforma do ES ‘é principalmente do meu conhecimento e não dos professores da minha escola’, posicionam-se com Med=2.0 (n=19). Os resultados anteriormente apresentados sugerem que, pelo menos naquilo que se refere aos órgãos de direção e gestão escolar, os professores necessitam, efetivamente, de maior conhecimento.

⁴⁶ Escala de Likert: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Indeciso; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente.

⁴⁷ Para n=264, n=263 e n=258, respetivamente, numa escala de Likert: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Indeciso; 4 – Concordo e 5 – Concordo totalmente.

4.2.2. O diretor como figura central da direção e gestão escolar e as necessidades de formação para o cargo

O diretor, órgão unipessoal que gere a escola nas áreas administrativa, financeira, pedagógica, cultural e patrimonial (artigo 11.º do Despacho n.º38/GMEC/2010), deverá ser preenchido por um docente com formação pedagógica, nomeado pelo membro responsável pela área da educação, ouvida a direção do ES (artigo 14.º, n.º 1). Enquanto face visível da direção, a quem cabe coordenar e representar o estabelecimento escolar (artigo 13.º, n.º 3, alínea a e n.º 4, alínea a), o diretor é um órgão constituído e em funções em todas as escolas do ES de STP embora, por vezes, em “acumulação de funções. A falta de recursos humanos, que vem sendo percebida no terreno, e a necessidade de rentabilizar uma pessoa para várias tarefas e ao mesmo tempo (...)” (E_M6).

Não obstante a importância do diretor na orgânica de direção e gestão da escola, conferida pelo próprio Despacho n.º38/GMEC/2010, percebe-se que, na ausência de assembleia de escola e/ou de conselho pedagógico, ou ainda em virtude de práticas enraizadas nas escolas que não se transformam rapidamente, o diretor corporiza e centraliza a condução das escolas do ES, secundarizando a importância da participação dos outros órgãos e agentes da comunidade educativa: “é preciso (...) não continuar a entender-se a escola na perspetiva do diretor” (FG_M1-6); “Ele precisa de pôr a máquina a funcionar, mas deve funcionar em equipa, de forma a que, não estando presente, não se note a ausência. Se ele não tem a equipa, se as pessoas não sabem as suas atribuições e tem essa dificuldade, a sua ausência, logo, é notada. E cria dificuldades em termos de gestão” (E_M6). Numa visão crítica relativamente à opção política subjacente à forma de recrutamento do diretor, considerou-se, também, que “(...) a nomeação do diretor acontece de acordo com o ministério (...) esta é uma grande limitação para mim” (FG_eA_p).

Desta forma, a liderança do diretor assume particular relevo: “Nessas escolas estão identificadas as coisas, o porquê de funcionarem bem? Ou nas outras menos bem? Sim, por causa da experiência do diretor e da equipa que tem, das suas dinâmicas. E nas outras, pelo facto de os diretores serem novos e estarem ainda a tomar contacto com a realidade (...) depende da dinâmica e do responsável” (E_M6).

Para além da idade e experiência do diretor, a formação para o cargo é igualmente considerada como fundamental, tendo sido realçado que foi proporcionada formação em Administração e Gestão Escolar: “a todos os diretores de escola (através do Projeto Escola+) (...) uma ao nível da gestão (diretores, subdiretores, secretários docentes), durante 1 ano (...) com duração também de 1 ano” (FG_Me1-4). É de referir que, de acordo com os resultados do inquérito por questionário aos diretores (Q_d, questões 3.3.1.a e 3.3.1.c), 18 dos 22 diretores inquiridos realizaram formação para o cargo, a qual foi avaliada com M=4.2, (n=17)⁴⁸. Dezanove diretores consideraram, ainda, que seria importante adquirir mais formação para o exercício do cargo (Q_d, questão 3.3.2), tendo sido referidas como temáticas preferenciais (Q_d, questão 3.3.2b): ‘Gestão e Administração Escolar’ (n=12), ‘Gestão Recursos Humanos’ (n=8) e ‘Liderança’ (n=5).

As necessidades de mais formação, evidenciadas pelos diretores, são corroboradas por outros participantes do estudo - “falta formação ao nível dos diretores de escola (...) (E-M5); embora se considere que “(...) o projeto⁴⁹ que esteve na vanguarda deu formação a toda a gente (...) o que falta é as pessoas apropriarem-se dessas linhas e implementá-las” (FG_M1-3).

4.2.3. As escolas secundárias e o exercício da autonomia

O projeto educativo constitui um dos instrumentos da autonomia das escolas, tal como o regulamento interno, os planos plurianual e anual de atividades e o orçamento (Despacho nº38/GMEC/2010). Constitui, também, um dos instrumentos fundamentais para a consolidação da identidade das escolas, necessariamente articulada com as características, interesses e necessidades das populações que a frequentam e do meio em que estão inseridas. Por esta razão, incidiu-se a análise sobre o projeto educativo, procurando saber, em primeira instância, se existe nas escolas cujos diretores foram inquiridos (Q_d, questão 7.4). Tendo em conta os

⁴⁸ Escala de 1 (muito má) a 5 (muito boa).

⁴⁹ Neste excerto de entrevista, evidencia-se novamente a dificuldade de separar o campo de ação entre o que é a Reforma do ES e o que é o Projeto Escola+, sentido ao longo de todo o estudo de avaliação. Considera-se que um dos fatores que pode ter conduzido a este facto é a falta de documentação sobre a reforma da autoria do próprio MECCC, para além da que está regulamentada.

resultados atrás apresentados relativamente à inexistência de assembleia de escola (65.0%), órgão que aprecia o projeto educativo, e de conselho pedagógico (30.0%), órgão que o elabora, o facto de se encontrar projeto educativo em 85.7% dos casos suscita a inferência de que este existirá, na maioria das escolas, informalmente, não validado pela comunidade educativa, como é suposto. Apesar deste carácter informal do projeto educativo, ele é encarado como uma mais-valia pelos diretores ($M=3.8^{50}$, $n=18$) que indicaram a sua existência na sua escola. Contudo, os diretores inquiridos tendem a discordar da afirmação segundo a qual a legislação enquadradora da reforma do ES lhes terá dado ‘mais autonomia, isto é, “passei a tomar mais decisões e opções educativas e não tanto a seguir indicações de outrem” (Med=2.0, $n=19$) (Q_d, questão 9). Neste sentido, o projeto educativo parece configurar-se como um instrumento útil noutras dimensões (que não a autonomia), designadamente por permitir ‘Orientar a direção nalgumas medidas que deve tomar para a melhoria do processo educativo’, razão apontada por 4 diretores, dentre uma dispersão assinalável de respostas abertas (Q_d, questão 7.4b).

Outros agentes confirmam a perspetiva dos diretores relativamente à falta de autonomia das escolas: “Pensámos em existir aulas de recuperação (...). Mas como isso não depende só de nós... (...) Mas isto seria trabalho extra para os professores? Exatamente. E eles teriam de ser pagos? Teriam de ser pagos sim. Portanto, e isso requer autorização do Ministério? Do Ministério (...)” (E_eG_d); “Tornar as escolas mais autónomas. Todo o sistema ficaria a ganhar” (FG_O_STP1-6).

Contudo, como vimos anteriormente, se o projeto educativo não é encarado pelos diretores como relevante enquanto instrumento de autonomia, a questão da própria autonomia não parece ser encarada como prioridade no futuro próximo. Com efeito, quando solicitados a descrever os principais desafios que enfrentam enquanto diretores (Q-d, questão 8), estes elegem preferencialmente aspetos de natureza pedagógica, que suscitam as suas preocupações quotidianamente – ‘Elevar o índice de sucesso escolar’ ($n=10$); ‘Diminuir a indisciplina’ ($n=6$) e ‘Promover a qualidade do ensino aprendizagem’ ($n=6$), a par dos constrangimentos financeiros – ‘Meios materiais e financeiros para levar a cabo as atividades previstas’ ($n=8$).

⁵⁰ Na escala: 1. Nada; 2. Pouco; 3. Razoavelmente; 4. Muito; 5. Bastante.

4.3. Os recursos físicos e humanos

4.3.1. Recursos físicos

No que respeita aos recursos físicos, e não obstante as medidas já concretizadas no âmbito da Reforma Curricular (RD_O_Pt3 e RD_O_STP1-7), verifica-se que a rede de escolas do ES ainda é escassa face às necessidades santomenses – “Faltam escolas; está em projeto a construção de novas escolas; não avança por falta de financiamento” (FG_Me1-4). De facto, várias dessas classes funcionam em Escolas Básicas/Polos – “(...) não havia escolas secundárias nos distritos (...)” (E_M1) – que tiveram de se adaptar para fazer face a essa exigência. Por outro lado, a diversidade de cursos ainda não atende às necessidades locais (RD_O_STP_1-7).

Muitos desses edifícios escolares apresentam sérias lacunas, como constatado *in loco* e nos Q_d – ‘A reforma do ES melhorou as condições físicas dos edifícios escolares’ (M=2.6)⁵¹. Desde logo, persistem graves problemas ao nível de infraestruturas básicas, tal como constatado no terreno e referido por diversos participantes no estudo – “Infraestruturas é um dos grandes problemas identificados” (E_eG_d). Destacam-se problemas relativos a saneamento, eletricidade e água – “Problemas existentes na escola: eletricidade; falta de iluminação, não conseguem trabalhar com os espaços escuros; as tomadas das salas de aula não estão boas, correm risco de apanhar choque (...) e também água, que não tem na comunidade” (FG_eE_p); “há wc, mas não funcionam porque não há água” (FG_eA_p); “Há manutenção que deve ser feita nas casas de banho, há água a verter todo dia (...)” (FG_eB_a).

Excetuando-se o caso de escolas recentemente inauguradas (FG_eC_a), acresce escassez e/ou falta de condições em espaços para serviços diretivos e administrativos; cantinas – “Há (...) falta de cantina; os alunos ficam sem comer das 7h às 13h” (FG_eC_a) – e salas de aula, de professores e de reuniões (FG_Me1-4) – “(...) as salas são muito limitadas; salas com forte exposição solar (...)” (E_M1); “(...) uma escola cheia de problemas! Além de não ser um edifício apropriado, há superlotação, muito calor! Eles têm falta de energia, e isso condiciona muito. (...) Uma turma dos seus 45-56 alunos não tem nem ventoinha. Assim é complicado” (FG_O_STP11-12). Também terão de ser reforçados, designadamente, os locais adaptados à prática desportiva

⁵¹ Numa escala de Likert: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Indeciso; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente.

– “Em algumas escolas tinha-se construído alguns polidesportivos (mas) houve carência noutras (...)” (FG_Me1-4); “Campo de basquete ainda temos, mas campo de futebol e de vólei, não.” (FG_eB_a) – e a deficientes (como previsto na Lei nº 2/2003), laboratórios (FG_Me1-4) e (Q_d, questão 9) – “A reforma do ES melhorou os laboratórios nas escolas” (M=2.0), bibliotecas – “temos (biblioteca), mas muitas vezes está fechada” (FG_eA_a) – e oficinas – “A parte oficial este ano letivo está suspensa por parte do ministério, porque não há oficinas. (...) houve um investimento por parte do projeto para infraestruturas e equipamento por parte dessas práticas. O MECCC deixou de fazer a manutenção” (FG_O_STP1-6).

O mesmo acontece, tal como foi possível constatar na visita a escolas, com o mobiliário, designadamente, armários, mesas e cadeiras – “as turmas normais vão aos 50, 60, 70, 80 (...) não tem número limite, (...) (têm) meio banco às vezes para se sentarem na sala de aula (...) outros no chão” (E_O_Pt3). Também os equipamentos, recursos e materiais laboratoriais têm de ser reforçados (E_M6; FG_d; FG_eB_a) – “Os laboratórios precisam de mais condições materiais - aparelhos para medir, materiais para formar coisas e mostrar aos alunos. (...) (Se) pelo menos o professor levasse isso para a sala e demonstrasse isso com eles!” (FG_Me1-4); “Não aprendemos TIC porque o professor só deu teoria, depois falta a prática [a propósito da escassez de computadores] e não pode utilizar os telemóveis na aula” (FG_eB_a); “Há um aspeto que é a caderneta digital. (...) Nós temos acesso a ela na *pen*, o problema é que nem todos os professores têm computador, nem a escola tem. (...) e isso dificulta o cumprimento” (FG_eA_p); “Depois há o problema do acesso à Internet” (E_eD_d); “Quase todo mundo tem telemóveis digitais, as escolas estão munidas, grande parte delas, com redes de Internet e computadores, e mais. Eu entendo isso como uma valia, tendo em conta o contexto mundial, nós não podemos ficar à margem dessa exigência” (FG_O_STP11-12; E_O_Pt2; E_M1;NC_22_30maio)⁵². O mesmo se passa com recursos para a educação física, higiene e desporto escolar e áreas de enriquecimento curricular, bem como com outros equipamentos, recursos e materiais didáticos (como meios audiovisuais, ilustrações coloridas, ...) (Q_p, questão 15.2). De facto, e não obstante no questionário dos diretores se considerar que ‘A reforma do

⁵² A potencialidade das tecnologias digitais e de acesso à internet para promover e maximizar oportunidades de aprendizagem é enfatizada por diferentes relatórios e estudos realizados no âmbito de reformas educativas e no contexto de países em desenvolvimento (ITU, 2017; Silva Lopes et. al, 2016; UNESCO 2015).

ES, ao valorizar a produção de recursos didáticos para professores, melhorou o seu desempenho em sala de aula' (M=3.8), diversos participantes denunciam – “Há poucos folhetos (textos de apoio)” (FG_eB_a) e “(...) a escola recebeu uma copiadora e esse equipamento servia para preparar o material de apoio para os alunos. Porém, chegou um momento em que parou de se dar o suporte, devido à manutenção da própria copiadora [referindo-se ao preço do *toner*]. A direção não tem forma de suprir todas essas necessidades (...)” (E_eD_d); “Sebentas (ou folhetos) (do Técnico-Profissional) estão desatualizadas e são produto de um *copy paste* (E_M5); “Faltam mapas [referindo-se a História] e as imagens que aparecem nas sebentas não são ilustradas, surgem a branco e preto e é difícil para observar” (FG_Me1-4); “Falta manuais, recursos, dicionário tem um ou outro na biblioteca, mas o professor não pode levar, nem o aluno (...) Só pode usar se a biblioteca estiver aberta” (FG_eA_p).

Na opinião também da equipa, as escolas ainda não se revelam, portanto, adaptadas aos interesses e necessidades das comunidades que servem, tal como consignado na referida legislação, o que pode comprometer a própria Reforma. Veja-se, a título de exemplo, (Q_p, questão 16.2) – ‘O meu desempenho enquanto professor melhoraria se: as condições da escola e físicas da sala de aula fossem mais adequadas’ (M=4.6)⁵³; ‘se o número de alunos por turma fosse menor’ (M=4.5) – e (Q_a_1_2 ciclos) – ‘A minha escola tem boas condições para estudar’ (Med=2.0).

4.3.2. Recursos humanos

No que respeita a estruturas de orientação educativa, alguns participantes referiram a existência de Conselhos de Turma, considerando que, no seu âmbito, regista-se, principalmente, a avaliação individual dos alunos, o que só interessará aos respetivos professores – “(...) mas os professores que estão ali não conhecem bem os alunos, principalmente do 2.º ciclo. (...) se um aluno é malcriado, ele já fica marcado por isso, mas pode não ser bem isto, mas eu não quero saber dele mais pelo facto de ele não ser meu aluno; eu

⁵³ Escala de *Likert* usada para toda esta dimensão é de 1 a 5 correspondendo a concordância total.

cheguei da minha aula e vou-me embora” (FG_eD_p). Também mencionam agrupamentos de disciplinas ou coletivos de uma disciplina, cujos coordenadores – os delegados de disciplinas – desenvolvem “(...) conversas, aulas demonstrativas, planificação, (...) fazem visitas a alguns professores, (...) marcação de observação de aulas, (...) elaboração de relatórios e análises dos planos” (FG_eA_p). Segundo (E_eG_d), “Esta questão da redução de horas do delegado (de disciplina) é justamente para que ele faça esse trabalho”. De acordo com uma conversa mantida com o diretor de uma escola (NC_15-22maio) e o FG_O_STP_1-4, efetivamente os delegados de disciplina têm redução de horário para poderem exercer essa função. No entanto, a maior parte não cumpre as horas, optando por ir embora e nem sequer ficar na escola. É referido que o grande problema é não haver fiscalização/penalização para estes professores, evidenciando-se que a avaliação de desempenho nem sempre é cumprida tal como previsto, não havendo penalizações eficazes para o não cumprimento de funções definidas na Lei (Despacho nº38/GMEC/2010). Assinala-se, contudo, que é da responsabilidade do Diretor da Escola a primeira ação de fiscalização da atuação dos professores no exercício das suas funções.

Em relação a Serviços Especializados de Apoio Educativo e, concretamente, a Serviços de Psicologia e Orientação, a maior parte dos alunos (Q_a_1_2_ciclos) não parece reconhecer a sua existência – ‘Posso ir falar com um psicólogo(a)’ (Med=2.0). Também não houve qualquer referência a núcleos de Apoio Educativo ou a qualquer outro serviço organizado pela escola, nomeadamente no âmbito da ação social escolar, da organização de salas de estudo e de atividades de complemento curricular, como consignado na legislação educativa santomense.

No que concerne aos professores em geral e de algumas áreas em particular, constata-se que são manifestamente escassos para fazer face à Reforma (FG_dd; FG_eD_p) – “Já tiveram disciplinas em que não tinham professores. Por exemplo, “no ano passado, tiveram quase um trimestre inteiro sem ter aulas de Português. Este ano houve uma turma que estava a ficar atrasada por falta de professor de Matemática e há turma que até então não tem professor de Inglês” (FG_eD_a). Uma possível justificação para esta escassez prende-se com o facto de muitos deles serem ‘extraordinários’ – “Como têm outros trabalhos, não são muito presentes” (FG_eD_a). Esta situação, por sua vez, prende-se, nomeadamente, com as condições salariais – “Os professores ganham muito pouco. (...) O que não dá para uma vida em São Tomé. Então o

que é que se passa? Eles só são professores em tempo parcial, eles têm vários empregos” (E_O_Pt3). Tal constitui-se como um dos constrangimentos, designadamente, à oferta de cursos Técnico-Profissionais (E_M5) e acarreta, segundo (E_M7), que outros professores tenham de acumular uma série de funções – “(...) por exemplo, o Secretário da escola tem de ser também professor, (...) (o) subdiretor da escola, acumula funções de professor. (...) Há muita sobrecarga para um só professor, que acumula diferentes funções” (FG_eD_p).

Segundo, designadamente, o (FG_d) e (E_O_Pt4), as habilitações e capacitação da maioria dos docentes também são bastante problemáticas – “(...) mas aqui temos uma questão em cima da mesa - ausência de formação inicial numa parte dos professores de São Tomé mesmo os que trabalham no secundário” (E_O_Pt1). Isso acarretou que, por exemplo, “(...) para Educação Oficial: foi-se buscar um carpinteiro! Eu percebo a ideia, para dar aulas de carpintaria (...), mas ele não é professor” (E_M1). Por outro lado, “Para ser efetivo no ES, não tem que ter habilitações próprias para ser professor” (FG_O_STP1-6); “(...) uma pessoa que estudou Economia dá Matemática.” (FG_eD_a). Por isso, denunciaram que há “Muita gente que se tornou professor sem ser professor” (FG_eF_p). E os alunos referem a má ‘qualidade’ de alguns deles atendendo a que “(...) faltam muito. Depois também tem aqueles que, quando vêm, apenas dizem: ‘vocês têm que estudar, as matérias são fáceis, vocês vão ter que estudar. Olha, já está na hora, vou ter que sair. Estudem a página tal’. (...) Há professores que se limitam à leitura da matéria” (FG_eB_a).

Uma forma de contornar a situação passará pela profissionalização dos docentes (E_M7), que inclua disciplinas de educação (FG_M2-4). Entretanto, urge envolverem-se em ações de formação e efetivar práticas de colegialidade.

No que respeita à formação, “Na 2.ª fase do projeto⁵⁴, houve formações contínuas para os professores” (E_M1), com carácter facultativo (FG_eE_p), dinamizadas por professores cooperantes (E_O_Pt3). Dada a multiplicidade de ocupações dos docentes, “(...) faltavam às vezes à formação de professores, que gostavam muito, mas porque tinham que ir trabalhar” (E_O_Pt3). Tais formações, que versavam, essencialmente, “ (...) sobre didática, pedagogia”

⁵⁴ Evidencia-se, aqui, a questão da dificuldade coletiva, isto é, sentida por vários atores chave na esfera educativa de STP, desde o nível macro ao nível micro, em separar o projeto Escola+ da reforma do ES de STP.

(FG_eA_p), foram muito frequentadas⁵⁵ (FG_Me1-4; E_eG_d). E eram muito valorizadas – “A formação é necessária, porque a gente às vezes fica com um tema (...) (e) há coisas que caem no esquecimento” (FG_eA_p) – tendo sido avaliadas massivamente, no (Q_d, questão 15.1), de forma muito positiva (M=4.1). Os ganhos foram reconhecidos por inúmeros participantes no estudo e a vários níveis: (Q_d) – ‘o papel da formação contínua de professores contribui significativamente para melhorar a sua qualidade’ (M=4.3); (Q_p) – ‘A formação contribuiu para me sentir mais preparado(a) para ser professor(a) da(s) disciplina(s) que leciono ao nível: dos conteúdos específicos da área (por exemplo, Português; Matemática, ...)’ (questão 14.1 – M=4.1); ‘do conhecimento curricular e didático’ (questão 14.2 – M=4.3); “do conhecimento da Língua Portuguesa” (questão 14.3 – M=3.9⁵⁶). Alguns docentes particularizam “(...) aprendi a organizar mais os trabalhos. (...) há professores que chegam só e passam o que está no texto de apoio, como está a fazer referência, porque não sai mais...” (FG_eF_p). Como medidas de melhoria das ações de formação (Q_p, questão 15.2), em cuja quantidade os professores insistem, alguns defenderam a sua frequência no estrangeiro. Também reivindicaram que deveriam ser ouvidos para determinação dos conteúdos das mesmas, os quais se devem centrar em “matérias concretas”, mais problemáticas, e na didática, assumindo uma dimensão mais ‘prática e recorrendo a diversas tecnologias’. Alguns inquiridos ainda defenderam que deveria existir mais formadores, com formação específica em cada uma das disciplinas, e serem santomenses – “Que no futuro (...) tenham em ‘conta a prata da casa’” (Q_p_30).

No que respeita a práticas de interação entre membros da comunidade, no (Q_p) consideraram que ‘Com a introdução da reforma passou: a ter mais contacto com os pais/encarregados de educação dos alunos’ (M=3.6 e Med=4.0); ‘a participar mais nas reuniões de agrupamento de disciplinas’ (Med=4.0) e ‘a trabalhar mais principalmente com os colegas da sua disciplinas’ (M=3.9). A título de exemplo, referem “(...) as planificações são feitas

⁵⁵ O teste de Wilcoxon, aplicado à respetiva questão do [Q_p], revelou, inclusivamente, que os docentes passaram a frequentar significativamente mais formações após a Reforma ($Z=-3620$, $p<.001$).

⁵⁶ Correlações policóricas aplicadas permitiram constatar que a correlação entre o número de formações ações frequentadas e o sentimento de preparação para a lecionação é praticamente nula (Var 14.1 – $Rho=.0062$, $SE=.158$, $p<.628$; Var 14.2 – $Rho=.0585$, $SE=.144$, $p<.436$; Var14.3 – $Rho=.0068$, $SE=.142$, $p<.107$). Não obstante, as correlações de Spearman entre as 3 variáveis em causa estão correlacionadas significativamente com os contributos da formação, ao nível do conhecimento dos conteúdos ($rho=.247$, $p<.05$), do curricular e didático ($rho=.236$, $p<.05$) e particularmente do da Língua Portuguesa ($rho=.486$, $p<.001$).

quinzenalmente nas RPM: os coletivos reúnem-se numa sala – Português com os delegados; Biologia com os seus delegados e assim. Depois, sentamos todos, discutimos dificuldades, quem conseguiu concluir os conteúdos ou não, quem tem alguma dúvida pode expor as suas dúvidas junto daqueles que lecionam há mais tempo. Podemos-nos ajudar uns aos outros” (FG_eA_p). A um outro nível, nas respostas do (Q_d), constata-se que ‘A reforma do ES, ao valorizar o papel da supervisão, contribui significativamente para melhorar a qualidade do desempenho docente’ (M=4.2). Também alguns professores inquiridos consideraram que ‘O facto de ter sido avaliado(a) influenciou o seu desempenho profissional’, principalmente porque ficaram a conhecer as suas dificuldades e puderam corrigi-las de imediato; perceberam o que é adequado e onde devem melhorar. Já outros referiram que “Quando temos o conhecimento, a avaliação não influencia o nosso desempenho profissional”.

Neste contexto, e segundo a mesma fonte (Q_d), assinalaram que, com a Reforma: ‘sinto-me mais apoiado para melhorar o meu desempenho docente’ (Med=4.0); ‘sinto-me mais motivado para a minha profissão’ (M=4.0) e ‘sinto que a minha profissão passou a ser mais valorizada’ (Med=3.0). Tais sentimentos são extremamente importantes para o sucesso da Reforma a qual está dependente, no entanto, da superação das fragilidades enunciadas, incluindo a aposta na formação de professores, de delegados de disciplina, de inspetores (E_M5).

4.4. O passado e o futuro da reforma na perspetiva dos principais stakeholders

Esta dimensão tem como objetivo reportar e discutir os aspetos positivos (mais-valias) e menos positivos (fragilidades), assim como as recomendações/sugestões enunciadas pelos diferentes *stakeholders* auscultados, ao nível macro, meso e micro⁵⁷, através do inquérito por questionário, por entrevistas e por FG. A sua inclusão é motivada por duas frentes: (i) ir ao

⁵⁷ Designadamente desde o Ministro da Educação, passando pelos representantes de diversas entidades associadas ao Ministério da Educação a nível central (DES, DGPIE) e regional, diretores de escola, professores e encarregados de educação. Incluem-se aqui também as opiniões de outros atores, designadamente associados ao projeto Escola+.

encontro das reivindicações dos professores auscultados, nomeadamente, a de serem ouvidos e fazer levar as suas recomendações ao ministério; ii) possibilitar ao MECCC aceder a uma opinião coletiva dos profissionais de educação e que se baseou, conforme explicitado em secções anteriores, numa recolha sistemática, alargada e rigorosa na população de professores. A consideração desta dimensão no relatório pode ser um primeiro passo decisivo na implementação de uma política educativa que se pretende integradora de ações do tipo *bottom-up* e não apenas *top-down*.

Não obstante este esforço de providenciar a voz coletiva dos professores e outros profissionais, é de salientar que esta não corresponde/reflete necessariamente a opinião da equipa. Nos casos em que se justifique, a equipa enfatiza o seu posicionamento.

4.4.1. Mais-valias e fragilidades

No que respeita aos 22 diretores inquiridos por questionário (Q_d, questão 10), foram identificados 37 aspetos positivos e 27 aspetos negativos da reforma. Verifica-se, assim, que há um reconhecimento coletivo de que a reforma trouxe aspetos positivos havendo, no entanto, também uma perceção coletiva de que ainda há aspetos a melhorar. Coletivamente, emerge a perceção de que há um balanço equilibrado no seio da comunidade educativa profissional do ES.

Relativamente aos aspetos positivos, a maioria das respostas (r=17) refere-se às iniciativas levadas a cabo no âmbito da formação contínua dos professores e do seu acompanhamento pedagógico na prática letiva: “Maior acompanhamento da supervisão pedagógica dos professores” (Q_d2); “Mais formação contínua aos professores que tem ajudado na melhoria das suas funções enquanto docentes” (Q_d6); “Visitas de apoio da equipa de supervisores” (Q_d2). O segundo aspeto mais reportado (r=8) diz respeito à elaboração e distribuição dos textos de apoio a professores e alunos: “Textos de apoio para os alunos” (Q_d4) e “Elaboração de materiais (textos) de apoio para professores e alunos” (Q_d21); “Disseminação dos manuais escolares” (Q_d14). Em terceiro lugar, com 5 respostas, surge a avaliação dos alunos: “melhoria

no sistema de avaliação dos alunos” (Q_d11); “Avaliação dos alunos de forma mais justa” (Qd12); “Avaliação dos alunos” (Q_d17).

Relativamente aos aspetos negativos da reforma do ES, o fator que surge com maior número de respostas diz respeito à avaliação dos alunos ($r=7$): “Ao atribuir os valores de assiduidade e pontualidade aos alunos, no sistema de avaliação, tem levado em que os mesmos não têm-se esforçado muito” (Q_d6); “Sistema avaliativo dos alunos que precisa de fazer algumas alterações” (Q_d23). Salienta-se, no entanto, que, das 7 respostas obtidas pelos diretores, uma não faz uma crítica ao sistema de avaliação em si, mas sim à forma como (não) tem sido aplicado: “Os professores não aplicam a 100% a regra da avaliação” (Q_d12). A equipa partilha desta opinião, considerando que muitas das críticas feitas ao sistema de avaliação se relacionam com a incorreta interpretação dos princípios subjacente à avaliação contínua e formativa. Por outro lado, e tal como já foi abordado na secção 4.1.4 relativamente à aprendizagem dos alunos, alguns dos posicionamentos sobre a avaliação dos alunos devem ser vistos com reserva, na medida em que estão enraizados numa perspetiva obsoleta sobre o perfil do aluno e da missão educativa da escola. Se, por um lado, a reforma contribuiu para a elevação da qualidade pedagógica do corpo docente, questões mais globais sobre, por exemplo, o que é a educação de hoje devem continuar a ser um ponto fulcral nos planos de formação. Acredita-se que mudanças no paradigma educacional dos professores influenciarão positivamente as suas perspetivas, nomeadamente sobre o processo de avaliação das aprendizagens.

O segundo aspeto mais mencionado, pela negativa, está associado a lacunas dos materiais didáticos elaborados: “A não atualização dos manuais, a não implementação de cadernos de atividades e sugestões pedagógicas para os alunos e professores” (Q_d2); “Textos de apoio não atualizados e manuais com poucas sugestões e exercícios para os professores” (Q_d3); “Inexistência de cadernos de exercícios, livro para o professor. Isto é, que o professor e os alunos tenham o mesmo material” (Q_d23).

Em terceiro lugar, surge o desinteresse dos alunos, com 3 respostas: “Alunos ficaram desinteressados” (Q_D4); “Tornar os alunos mais desinteressados pelo sistema de ensino aprendizagem” (Q_d5); “Há uma falta de interesse por parte de alguns alunos” (Q_d12).

Atendendo ao conteúdo destas respostas, é forçoso admitir que os diretores poderão estar a associar determinados aspetos negativos, relacionados com a própria evolução da sociedade (por exemplo ao nível da perceção da autoridade de um professor na sala de aula pelos alunos), com a reforma do ES em si. Em contexto de entrevista, este aspeto foi explorado e os próprios diretores acabaram por concordar que, eventualmente, não se pode estabelecer uma relação direta entre as questões de desmotivação, abandono dos alunos e a reforma interferindo, igualmente, fatores associados à massificação da escola (que é desejável) e à evolução dos tempos (por exemplo, acesso mais generalizado aos telemóveis e às redes sociais).

Também aos professores foi solicitado um balanço global da reforma (Q_p_questão_23). Ao todo, foram reportados 254 aspetos positivos e 167 aspetos negativos o que reforça, novamente, uma perceção de um balanço coletivo positivo da reforma. No entanto, é de salientar o elevado número de respostas em branco nesta seção: 62 professores não identificaram qualquer aspeto negativo. Seis professores responderam, explicitamente, que não identificam nenhum aspeto positivo nesta reforma.

O aspeto positivo mais mencionado pelos professores diz respeito à Formação contínua e/ou acompanhamento pedagógico dos professores, com 112 respostas⁵⁸. Em segundo lugar, com 30 respostas, surgem as alterações introduzidas ao nível do Currículo, designadamente nos Planos de Estudo e nos Programas⁵⁹. Em terceiro lugar, com 17 respostas, surgem fatores associados à profissão de docência⁶⁰.

No que diz respeito aos aspetos negativos, o maior número de respostas (r=54) está relacionado com a (fraca) qualidade das aprendizagens dos alunos, sendo evocados vários domínios, desde o saber teórico (em maior número), o saber fazer e o saber ser⁶¹. Em segundo

⁵⁸ Por exemplo: “Implementação de formação contínua para os professores” (Q_p18); “Formação de E+” (Q_p201); “Implementação de formação contínua que tem contribuído decisivamente para melhoria das competências dos Professores santomenses” (Q_p105).

⁵⁹ Por exemplo: “A entrada do 12.º ano como topo do ES” (Q_p19); “Introdução de novas disciplinas em diferentes classes” (Q_p78) e “Uniformização dos conteúdos lecionados entre professores” (Q_p92).

⁶⁰ Por exemplo: “Chamada de atenção para a profissionalização” (Q_p46); “Maior autonomia da classe docente” (Q_p81); “Sinto-me mais motivada para a minha profissão” (Q_p172).

⁶¹ Por exemplo: “Com a introdução do sistema os alunos tornaram-se menos inteligentes” (Q_p201) e “Diminuição da aprendizagem. Alunos com classes concluídas sem conhecimento” (Q_p42).

lugar, surge a avaliação dos alunos com 48 respostas⁶². No entanto, a análise de conteúdo das mesmas revela, novamente, que há professores cujas representações não estão alinhadas com o atual perfil de aluno, da missão educativa da escola e do papel da avaliação nos processos de aprendizagem⁶³ emergindo, destas respostas, a necessidade de continuar a apostar na formação dos professores.

Em terceiro lugar, surge a falta de recursos/infraestruturas adequados⁶⁴, mas é de salientar, também, o elevado número de não respostas. Cento e trinta e dois professores não responderam à questão da identificação de um aspeto negativo à reforma. Apenas um professor respondeu explicitamente que não associa qualquer aspeto negativo à reforma.

Em síntese, através da análise das respostas abertas aos questionários, emerge um balanço positivo da reforma, na medida em que o número de aspetos positivos mencionados pelos diretores e pelos professores se sobrepõe ao de aspetos negativos. No entanto, emerge também a perceção de que muito existe por fazer no sentido do alcance das metas previstas na Lei de Bases, de acordo com o posicionamento dos professores relativamente à afirmação “A reforma educativa contribuiu para o alcance das metas previstas na Lei de Bases do Sistema Educativo” (Q_p_questão21), designadamente $M=3.5$ ⁶⁵.

Esta perspetiva de ‘balanço positivo insatisfeito’ emergiu também em contexto de entrevista com atores santomenses: “há muitas coisas boas dentro da reforma, mas ela deve ser confinada

⁶² Por exemplo, “Os alunos transitarem sem aproveitamento” (Q_p13); “Penso que o exame da 6.ª e 9.ª classe devia ser todas as disciplinas como antes da reforma” (Q_p81).

⁶³ A Avaliação dos alunos foi também um tema nuclear nas entrevistas: “Um bocado mais de rigor na avaliação é o que falta. Porque se nós tivermos um sistema de avaliação como este que nós temos agora, onde... é verdade que a avaliação é contínua, o 1.º período, o 2.º e o 3.º período, e o 3.º período é o espelho do 1.º e 2.º período, mas temos outras componentes, por exemplo a assiduidade e a pontualidade. Estas duas componentes, na minha opinião muito pessoal, não exigiriam que tenha o peso que tem.” (E_ec_d); “isto pode dever-se ao facto de não haver avaliação quantitativa nestas disciplinas, os alunos não se preocupam com as mesmas, desinteressam-se; os alunos não aparecem às aulas; os professores ou dão ‘suficiente’ ou dão ‘muito bom’ a toda a gente, pelo que se desmotiva os alunos” (FG_M3).

⁶⁴ Por exemplo: “Não integração de laboratórios, já que a Física/Química depende deles” (Q_p172); “O aspeto mais negativo é a falta de materiais didáticos” (Q_p204); “Ao nível do francês temos muitas dificuldades nos suportes (não há manuais)” (Q_p97).

⁶⁵ Numa Escala de Likert com 5 níveis: 1 – discordo totalmente, 2 – discordo, 3 – indeciso, 4 – concordo, 5 – concordo totalmente. O DP = 1.1. Resultados estatísticos mostraram que, das variáveis que integram a reforma (por exemplo, legislação, currículo, aprendizagens dos alunos, participação de diversos atores na vida escolar, colaboração entre professores, recursos didáticos), apenas a produção de legislação que orienta os professores nas suas práticas foi preditora significativa do sentimento de apoio para o desempenho docente (Coef.=1.0058, $p<0.001$), da motivação para a profissão (Coef.=1.0058, $p<0.001$) e da perceção da valorização da profissão (Coef.=1.0057, $p<0.001$).

à nossa realidade. (...) No atual sistema de ensino, devíamos ter escola a tempo inteiro, e não temos. Logo aí, já há alguma desvantagem, sobretudo para os nossos alunos. A deficiência que nós hoje temos a nível de Matemática, de Português, que é uma deficiência, uma coisa acentuada em STP, tem a ver um pouco com esses problemas, a de não adaptação do próprio sistema de ensino às nossas realidades (E_M7).

Destacam-se, ainda, os seguintes aspetos positivos em contexto de inquérito por entrevista e FG:

- introdução do ensino profissional – “uma das questões da reforma foi a introdução do ensino profissional (...) passou a haver via geral e profissional” (FG_M3); “(...) as turmas que tínhamos no ensino profissional eram muito boas, não existia 12.º ano em São Tomé. Existia 10.ª e 11.ª classe. Por isso, que iam para ali queriam ir para ali. Eram os melhores alunos que iam para ali, que se candidatavam” (E_O_Pt4); “introduzimos novas áreas e cursos profissionalizantes” (FG_M3);
- criação de um enquadramento legal – “a (...) legislação de referência na altura era a lei de bases, e que, portanto, como instrumento de gestão escolar é absolutamente insuficiente. Foi uma dimensão que depois se reúne no projeto de criação legal, de criação da legislação, que é absolutamente estruturante e regulador e que ninguém funciona sem isso” (E_O_PT1); “Legislação, como está a ser implementado o que está previsto na Lei” (FG_M1-4); “as relações institucionais, não é? E foi-se conseguindo, porque foi... foi feita a legislação, foi promulgada a lei” (E_O_PT1); “A reforma trouxe uma grande vantagem para STP porque em 1982 iniciamos a reforma geral do ensino. Deixamos algo escrito. Depois começamos por baixo. Começamos pelo básico e agora estamos no secundário. Nós sabemos que temos um currículo que orienta uma gestão e uma ação. Nós podemos morrer e os documentos ficam. Deixamos um programa curricular. (...) Claro que não é possível ser tudo mil maravilhas. Senão o mundo parava”. (FG_O_STP1-6);
- a criação dos serviços administrativos nas escolas – “criaram-se os serviços de apoio, que eram inexistentes, não é? Sob o ponto de vista físico, de recursos humanos,

competências, organizacional, etc. As escolas secundárias simplesmente não tinham Secretaria” (E_O_PT1); (E_O_Pt5).

Em contexto de inquérito por entrevista, as fragilidades mais mencionadas foram:

- o trabalho em várias frentes, condicionando a eficiência e eficácia do mesmo – “Fez-se a reforma curricular e a reforma do sistema avaliativo, duas coisas ao mesmo tempo; os professores não se apropriaram bem das coisas, tanto ao nível dos materiais, como da grelha (...) Mais do que formação para saber como usar a escala de avaliação, por exemplo para a assiduidade, são os meios para o fazer: os critérios e o computador; para a questão dos critérios, o Escola+ fez formação, mas fez-se apenas para o 1.º grupo de professores e delegados, mas depois disso não se fez (...) (FG_d); “Havia agora duas coisas principais: uma era criar programas para as disciplinas e outra coisa era criar o suporte legislativo, que foi feito durante esse ano de preparação” (E_O_Pt3); “Ou seja, o projeto ultrapassou em larga medida a reforma (reestruturação) dos programas. Ou seja, aliás, a reforma do secundário já nem sei o que é. (E_O_Pt1); “fui para a equipa de coordenação e além de continuar a fazer algumas coisas, dar aulas, fazer o manual, passei a fazer parte (...) formação de professores (E_O_Pt5);
- não adaptação dos Planos de Estudos, Programas e Textos de Apoio em aspetos específicos ao contexto santomense (E_M1; E_O_Pt1), condicionando a sua relevância para a educação santomense⁶⁶;
- ausência de articulação com a formação inicial de professores (por exemplo, E_M1; E_M6; E_O_Pt5) – “Não há alinhamento entre a formação superior inicial dos professores e o currículo que vigora em STP (...) Não há cursos superiores de formação inicial de professores que cubram todas as disciplinas do secundário” (FG_Me1-4).

⁶⁶ Por exemplo: “Há necessidade de, em algumas disciplinas, reajustar o programa, porque o programa está extenso, é extenso, e chega ao fim, por algum motivo, o professor não cumpre” (FG_Me1-4); “(...) o currículo é para tempo integral e eles só vêm a tempo parcial: o aluno praticamente entra de manhã e sai às 14h05m. (...) (E_M7); no passado havia conteúdos de Geografia de STP e, atualmente, os conteúdos são poucos” (FG_Me1-4); “Focalizar mais na realidade santomense. Os conteúdos do manual de Ciências Naturais focam mais a realidade portuguesa e não tanto a santomense, pelo que é difícil consolidar o conhecimento. Os conteúdos são lecionados, mas de forma estrita, sem contextualização com a realidade” (FG_pe)

4.4.2. Sugestões/recomendações para o futuro

Tendo como pano de fundo que é sempre possível fazer mais e melhor e que a melhoria do sistema educativo é uma missão em contínua renovação, foi solicitado aos inquiridos que avançassem sugestões a serem apresentadas aos decisores políticos santomenses no sentido de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

No que respeita aos Diretores (Q_d_questão11), foram apresentadas 33 sugestões, incidindo a maior parte delas (r=7) na reabilitação das escolas, através da melhoria das suas infraestruturas e de fornecimento de equipamentos⁶⁷. Em segundo lugar, surge a questão de rever o sistema de avaliação/componentes associadas à avaliação dos alunos⁶⁸. Em terceiro lugar, as sugestões ligadas à melhoria dos recursos didáticos (5 respostas)⁶⁹. Em síntese, de forma global, o que é prioritário para os diretores da escola será a melhoria das infraestruturas.

Por fim, através do questionário aos professores (questão 20), foram recolhidos um total de 187 sugestões ficando, no entanto, aquém do desejável, na medida em que 116 professores (num total de 286) não apresentaram qualquer sugestão. O maior número de respostas incidiu na avaliação dos alunos (r=50): “Regressar ao outro modelo curricular no que concerne às dispensas ao nível da 9.ª e 12.ª classe, acabando assim com este modelo de que todos os alunos devem ir ao exame. Na minha opinião isso trará mais competitividade e mais estudos” (Q_p12). “Acabar com o dito teste do professor e fazer sempre avaliações nacionais em cada trimestre (período)” (Q_p62); “Maior rigor na aprovação/retenção dos alunos em todos os anos letivos” (Q_p52).

Em segundo lugar, com 38 respostas, está a sugestão de reduzir o número de alunos por turma, e em terceiro, com 31 respostas, uma maior aposta na diversificação, maior qualidade e acessibilidades de recursos didáticos: “Formação de turmas que permita a circulação do professor na sala de aulas” (Q_p15); “Durante o teste do professor os alunos terem acesso a um

⁶⁷ Por exemplo: “Reabilitação da Escola” (Q_d1); “Equipar as escolas com laboratórios, bibliotecas e equipamentos informáticos” (Q_d3); “Melhorar algumas condições nas Escolas” (Q_d17).

⁶⁸ “Rever o sistema de avaliação dos alunos” (Q_d1); “Introdução do exame nas disciplinas na 9.ª classe e na 6.ª classe, isto é, em todas as disciplinas.” (Q_d2); “A avaliação dos alunos atualmente é pouco eficaz precisa de rever alguns aspetos” (Q_d18).

⁶⁹ “Elaborar Manuais apropriados para os professores” (Q_d3); “Melhoramentos no manual” (Q_d8); “Que os materiais de estudo fossem de acordo com a nossa realidade” (Q_d8).

enunciado por aluno (turma)” (Q_p32); “Livros com gravuras bem elaboradas” (Q_p12). De facto, o fornecimento de recursos educativos e físicos é fundamental para possibilitar um trabalho profícuo: “Não se pode exigir muito, quando se dá tão pouco.” (FG_eA_p); “o problema é que a reforma trouxe muitas exigências, no meu entender que não são compatíveis, porque quando se exige, deve-se também fornecer e dispor de recursos. Porque exige-se muito de nós, que façamos isto e aquilo, mas carecemos de biblioteca devidamente equipada, carecemos de materiais de informática, laboratório, fotocopiadora, impressora” (FG_ep).

Em síntese, da análise de conteúdo às respostas dos professores, emerge a percepção de que a avaliação dos alunos é uma preocupação central e coletiva no seio dos professores devendo o MECCC, por isso, ter particular atenção a esta dimensão em estratégias futuras, tal como foi já por nós referido.

Em contexto de inquérito por entrevista, as sugestões que se destacam são a aposta na capacitação dos professores (por exemplo: E_M1; E_M7; FG_O_STP1-6; Fg_Me_1-4); criação de equipas específicas para a monitorização de dimensões específicas da implementação da reforma (por exemplo: E_M1; FG_M1-3; E_M7; E_O_Pt1; E_O_Pt3; FG_pe) e a profissionalização da carreira docente (por exemplo: E_M7; FG_pe; FG_O_STP7-10).

5. Conclusões

Esta seção encontra-se estruturada em duas partes.

Numa primeira, parte apresentam-se as conclusões do estudo, por dimensão de avaliação, estando as mesmas redigidas à luz dos critérios de avaliação eficiência, eficácia, efeitos e sustentabilidade (Anexo 19). Procurou-se enunciar as conclusões de forma objetiva e sintética, tendo-se optado por apresentá-las de forma individualizada, ainda que as mesmas estejam muito interligadas entre si, reflexo da complexidade do fenómeno em estudo.

Numa segunda parte, apresenta-se um texto síntese no qual as conclusões estão estruturadas enquanto resposta às questões de avaliação que constam da matriz de avaliação (Anexo 20).

5.1. Conclusões por dimensão do referencial de avaliação e à luz dos critérios de avaliação

A principal conclusão do estudo é que a reforma do ES teve efeitos positivos no sistema educativo santomense, considerando-se que estes se traduzem em aspetos relevantes para o País. Destes destacamos:

- aumento do número de jovens santomense que frequenta a escola e durante um número crescente de anos de escolaridade;
- existência de normativos educativos (por exemplo, ao nível da gestão escolar, do currículo, da avaliação das aprendizagens) que vão ao encontro de perspetivas internacionais. De facto, a análise estatística inferencial a evidências recolhidas indica que a produção de legislação que orienta os professores nas suas práticas foi preditora significativa do sentimento de apoio para o desempenho docente (Coef.=1.0058, $p<0.001$), da motivação para a profissão (Coef.=1.0058, $p<0.001$) e da perceção da valorização da profissão (Coef.=1.0057, $p<0.001$), constituindo-se o enquadramento legal como mais um efeito positivo e relevante para o ES de STP.

- melhoria de recursos físicos (parque escolar), humanos (formação de professores em exercício) curriculares e didáticos (programas de disciplinas e textos de apoio generalizados para o País, estando estes últimos em articulação com os programas);
- apesar da ainda insuficiência de infraestruturas e outras condições nas escolas (por exemplo, falta de laboratórios), os alunos inquiridos mostraram que gostam de ir à escola.

Contudo, e atendendo também à situação de partida do sistema educativo anterior à reforma e às carências ainda existentes no País, elenca-se de seguida um conjunto de conclusões emergentes da avaliação que merece particular atenção para que a reforma não fique comprometida, quer em termos de eficiência, quer de eficácia, por dimensão do referencial de avaliação adotado no estudo.

Dimensão 1

C1 – A oferta do ensino profissionalizante/profissional é inexistente ao nível do 1.º ciclo do ES a nível nacional e residual ao nível do 2.º ciclo, particularmente na RAP. A componente de estágios carece de ligação ao mundo do trabalho, comprometendo a natureza desta via de ensino;

C2 – Existem disciplinas cujos programas e textos de apoio apresentam lacunas ao nível (i) da contextualização à realidade santomense, (ii) do rigor científico, (iii) da atualidade didática e (iv) do formato (por exemplo, imagens muito pequenas e pouco nítidas);

C3 – A falta/insuficiência de recursos e equipamentos (por exemplo, laboratoriais) comprometem a consecução de objetivos de aprendizagem definidos nos programas e também nos DL n.º 27/2010 e na LBSE.

C4 – As aprendizagens dos alunos são comprometidas, segundo os professores, pelo “facilitismo” do atual sistema de avaliação. Esta visão está, na nossa perspetiva, enraizada numa representação obsoleta do que é a avaliação e a sua relação com os processos de ensino e de aprendizagem. Regressar a uma avaliação apenas por provas e exames tem sido altamente questionada na literatura da especialidade por estudos realizados em diferentes países,

nomeadamente africanos, como Angola e Moçambique (ver, por exemplo, INIDE, 2010; Januário, 2008). O principal argumento apresentado prende-se com o papel que a avaliação pode ter na promoção da aprendizagem dos alunos, cidadãos em sociedades pautadas pela complexidade, sendo que, para tal, tem de ter uma vertente contínua e formativa e centrar-se não apenas na avaliação de conteúdos mas, também, de atitudes e valores. Se a literatura tem reconhecido a existência de constrangimentos a esta nova perspetiva de avaliação (por exemplo, o elevado número de alunos por turma), têm sido também encontradas formas de os minimizar (por exemplo, envolvendo também os alunos em processos de auto e hetero avaliação).

Dimensão 2

C5 – A implementação de órgãos de gestão, consignados na Lei (por exemplo, assembleia de escola), é processada de forma desigual e com ritmos diferenciados nas escolas, implicando o não cumprimento do modelo legislado e, em muitas situações, comprometendo uma alteração efetiva nas práticas da gestão escolar, no sentido de estas incorporarem os princípios de participação e representatividade dos diversos agentes da comunidade educativa e de articulação com os interesses e especificidades locais;

C6 – Parece haver desinformação da parte da comunidade escolar, desde logo dos professores, da legislação existente sobre o modelo de gestão e administração escolar;

C7 – Centralidade do diretor na condução da vida das escolas, em detrimento da participação de outros órgãos e agentes da comunidade educativa. A sobrevalorização, nas práticas, da liderança dos diretores vê-se acompanhada de alguns fatores que acrescem obstáculos a uma gestão mais eficaz: o facto do recrutamento para este cargo ser efetuado através de nomeação governamental (o que sujeita a direção das escolas aos ciclos de estabilidade/instabilidade política); a falta de experiência, denotada neste estudo, entre os diretores para o exercício da função; a acumulação do cargo de diretor em mais do que uma escola e/ou com serviço de docência.

Dimensão 3

C8 – A rede escolar do ES, não obstante as medidas já concretizadas, ainda é insuficiente atendendo aos interesses e necessidades quer do País quer da comunidade local. Para além disso, questiona-se que muitas das escolas que foram construídas de raiz, após o início da reforma, continuam a não ter oficinas, bibliotecas, secretarias, salas TIC e espaços para as práticas desportivas. Salieta-se, ainda, o forte desinvestimento ao nível das oficinas, o que contraria a valorização do ensino-técnico profissional, que é assumida como uma missão central no PADE 2015-2018 (MECCC, sem data);

C9 – Verificam-se muitos constrangimentos ao nível da existência e funcionamento das estruturas de orientação educativa nas escolas onde funciona ES (como os Agrupamentos de disciplinas ou os Coletivos de uma disciplina, os Conselhos de Turma, ...); dos Serviços especializados de apoio educativo (como os de Psicologia e Orientação e Núcleos de Apoio Educativo) ou de qualquer outro serviço de âmbito escolar, nomeadamente de ação social escolar, de organização de salas de estudo e de atividades de complemento curricular, invocados na legislação vigente;

C10 – No que respeita ao corpo docente, os problemas são de diversa ordem. Desde logo, condições salariais precárias, que obrigam a que os professores acumulem diversas profissões; acesso à profissão sem habilitações adequadas, quer de ordem científica, quer curricular, quer didática; sistema de formação contínua que não beneficia a progressão na carreira nem atinge toda a classe docente. Acrescem constrangimentos a uma prática educativa consonante com o exarado superiormente, a que não são alheias as condições gerais das escolas, desde um nível macro a um nível micro.

Dimensão 4

C11 – Apesar da relevância dos efeitos positivos realizados ao nível da capacitação dos professores, não existe articulação das iniciativas de formação contínua com a formação inicial de professores; existe considerável instabilidade da profissão docente, assim como limitações substanciais em termos de recursos disponíveis dificultando a operacionalização/rentabilização das competências adquiridas;

Refira-se que a reduzida taxa de respostas dos professores ao questionário administrado, assim como o baixo número de respostas dos mesmos às questões abertas, fez emergir a percepção de um baixo sentimento de compromisso/desmotivação para com a qualidade da educação santomense da parte de muitos professores. Tal percepção foi corroborada com as observações de campo.

5.2 Conclusões à luz das questões de avaliação

Nesta secção, apresenta-se uma reposta-síntese para cada uma das seis questões da avaliação (QA) definidas pelos TdR (Anexo1).

QA1: Em que medida a reforma do ES contribuiu para dar resposta aos principais desafios então identificados localmente na área da Educação?

Entre os principais desafios do sistema educativo de STP, e que estiveram na origem da reforma, são de destacar os seguintes: (a) orientação do ES direcionada sobretudo para o prosseguimento de estudos universitários, estando o ensino técnico-profissional praticamente ausente, e (b) fraca qualificação dos recursos profissionais (professores e serviços administrativos e de coordenação). Para ambos, a reforma trouxe contributos relevantes, porém não totalmente conseguidos.

A criação de uma via de ensino técnico-profissional integrando diversos cursos com planos de estudo, no seio do ES público, foi um passo decisivo para a necessária abrangência e diversidade da oferta formativa santomense. Porém, o investimento em infraestruturas e equipamentos, feito numa fase inicial da reforma, perdeu-se ao longo dos anos e, neste momento, a oferta formativa é reduzida e corresponde, basicamente, a cursos profissionais de ‘papel e lápis’ por falta da componente prática, comprometendo o que está legislado. Presentemente, a valorização desta via de ensino no discurso institucional não está, assim, refletida em termos concretos.

Ao longo dos anos de implementação da reforma, foram realizadas várias ações de formação para a qualificação do corpo docente, visando contribuir para uma cultura de aprendizagem ao longo da vida. Não obstante, a formação contínua de professores não foi acompanhada de mecanismos legais que permitam a profissionalização dos docentes ou a sua progressão na carreira, comprometendo a rentabilidade e sustentabilidade dessa mesma formação. O modelo de supervisão pedagógica que permite, potencialmente, um acompanhamento contínuo e

personalizado, foi outro dos aspetos positivos. Salienta-se, ainda pela positiva, a formação ao nível dos serviços centrais da tutela, administrativos e de gestão escolar que são absolutamente estruturantes e que não foram menosprezados. Um sinal positivo deste impacto pode ser assinalado no incremento da qualidade do tratamento estatístico (evidente nas mais recentes edições anuais dos Boletins Estatísticos) e do material de disseminação da tutela (por exemplo ‘folhetos’) no que se refere, por exemplo, aos resultados das provas de aferição aplicadas no presente ano letivo no ensino básico.

QA2. A reforma do ensino secundário mostra-se adaptada ao atual contexto santomense, considerando as potencialidade e constrangimentos nacionais e as principais orientações internacionais relativas aos processos de desenvolvimento e escolarização?

A reforma do ES foi um passo determinante para o sistema educativo santomense se aproximar das atuais orientações internacionais no sentido de garantir o acesso à educação a mais jovens e durante mais tempo. No entanto, ainda existe muito a fazer no sentido de apoiar os alunos na construção de projetos de vida conscientes e promotores de uma cidadania ativa e plena. De facto, muitos professores, diretores, alunos e comunidade em geral continuam com representações desatualizadas relativamente à função do ensino, da aprendizagem e da avaliação, o que importa superar através de estratégias consistentes de formação (em particular formação inicial e contínua, de forma articulada, dos professores).

De forma específica, a análise a onze programas e onze textos de apoio pela equipa permitiu identificar lacunas quer no que respeita à adequação dos mesmos à realidade santomense, quer relativamente à sua atualização científica e didática. Constata-se, assim, a necessidade de proceder a uma revisão curricular ao nível do ES. Esta revisão deverá ser sempre feita com recurso a equipas de especialistas em desenvolvimento curricular, com experiência na formação de professores do ES geral e técnico-profissional. Acentua-se que, na perspetiva da equipa de avaliação, a calendarização prevista no PADE 2015-2018 (MECCC, sem data) não é compatível com uma revisão de qualidade e que integre as principais orientações internacionais relativas ao ensino destinado ao prosseguimento de estudos e ao ensino técnico-profissional.

Embora a problemática do ensino técnico-profissional já tenha sido anteriormente referida, é forçoso retomá-la aqui, por se considerar que a regulamentação e os currículos deste tipo de ensino se encontram desadequados se se pretender equacionar a possibilidade de aceder ao ensino superior, também, por esta via.

QA3. A implementação da reforma do ES promoveu o envolvimento de diversos intervenientes no processo educativo, procurando a apropriação, responsabilização mútua e a complementaridade, tendo em vista a maximização da eficácia e da eficiência do processo?

Na reforma estiveram envolvidos, para além do MECCC, outros parceiros, designadamente, o Camões, I.P., e o IMVF (através do projeto Escola+) o que, na perspetiva da equipa, é de valorizar. Ainda assim, e conforme se referiu, há alguma indefinição de papéis, sobretudo nos primeiros anos da reforma, o que poderá ter influenciado negativamente a apropriação da mesma por parte dos vários *stakeholders* santomenses. Os documentos que o MECCC produz têm de ser claramente identificados, indo para além dos normativos. O PADE 2015-2018 (MECCC, sem data) parece-nos ser um bom exemplo do que agora é mencionado.

Salienta-se ainda que, apesar de existir um enquadramento legal que incentive o envolvimento dos diversos atores educativos santomenses na gestão escolar (Despacho nº 38 GMEC/2010), nomeadamente dos professores, dos pais e da comunidade, tal envolvimento, na prática, não se verifica, ou é bastante residual, nos mais variados níveis (assinala-se, por exemplo, a inexistência de assembleia de escola na maioria das escolas visitadas, o desconhecimento revelado por professores relativamente aos órgãos de gestão da sua escola e a falta de participação de pais/encarregados de educação no processo de aprendizagem dos seus educandos).

Se, por um lado, foram recolhidos testemunhos que apontam para um impacto positivo da formação contínua no envolvimento dos diferentes atores na missão educativa de uma escola, por outro lado, a avaliação tornou evidente que ainda existe falta de informação, responsabilização mútua e proatividade de cada um dos diferentes *stakeholders* associados ao ES.

Por fim, considera-se, ainda, que a falta de mecanismos de monitorização e avaliação das ações, por parte da tutela, poderá ter contribuído para um menor comprometimento dos diferentes atores envolvidos.

QA4. Que mecanismos existiram para assegurar a monitorização da implementação da reforma do ensino secundário?

Tal como referido anteriormente, estes mecanismos foram praticamente inexistentes por parte da tutela, tanto quanto a equipa conseguiu averiguar. Os únicos documentos de explícita autoria do MECCC a que a equipa teve acesso e que integram dados empíricos relativos ao ES (não estando, no entanto, diretamente relacionados com a monitorização da reforma em si) foram os Boletins Estatísticos (2006-2016). Foram igualmente facultados os relatórios intercalares do projeto Escola+ (Fase I e Fase 2) pela presente coordenadora do mesmo, assim como o relatório de avaliação externa da Fase I do projeto Escola+. Estes documentos evidenciam a existência de mecanismos de monitorização por parte da ONG IMVF, ou seja, do projeto Escola+, mas não asseguram que tenha havido esse esforço por parte da tutela. Os dados constantes dos relatórios do projeto Escola+ não foram considerados pela equipa como mecanismos de monitorização da reforma do ES de STP uma vez que esta é tutelada pelo Ministério da Educação de STP.

Perante a falta de relatórios (de monitorização) da tutela e consequente memória institucional ausente, a equipa baseou a avaliação externa sobretudo nas evidências recolhidas durante a missão, nomeadamente através de inquérito por entrevista e por questionário. Os resultados obtidos apontam para uma grande heterogeneidade de práticas na implementação da reforma, sem o devido acompanhamento e documentação por parte da tutela, o que, na perspetiva da equipa, se constitui como um fator que terá contribuído para a elevada desinformação generalizada que se observou no terreno.

QA5. Que fatores influenciam, e de que modo, a implementação e os efeitos da reforma?

A reforma do ES secundário, aqui e em qualquer outro contexto, caracteriza-se pela sua complexidade, não só em termos de processo, mas também de efeitos, na medida em que inúmeros fatores, a montante e a jusante, devem ser considerados. Serão enfatizados apenas aqueles que mais se destacam:

- Constrangimentos financeiros, aspeto que limita a produção de recursos e a disponibilização de infraestruturas adequadas, entre outros;
- Falta de recursos humanos (aspeto relacionado com o anterior), o que tem provocado uma acumulação de funções dos docentes e dos diretores de escolas, além disso, com elevada rotatividade;
- Baixa qualificação do corpo docente, o que pode ter prejudicado a qualidade das aprendizagens, de forma geral e, em particular, nas disciplinas cujos programas e textos de apoio apresentam lacunas, na medida em que os professores não têm competências suficientes para ultrapassar esses constrangimentos;
- Falta de documentos regulamentadores da carreira docente (sendo urgente a profissionalização) e da avaliação dos professores;
- Heterogeneidade das realidades escolares ao nível das suas lideranças;
- Alguma falta de coordenação e integração do trabalho desenvolvido pelo MECCC e os seus parceiros internacionais.

QA6. Quais os efeitos da reforma do ensino secundário ao nível de:

6.1. Aumento das taxas de escolarização e redução das taxas de abandono precoce da educação e formação?

Os dados facultados pelo MECCC, através dos Boletins Estatísticos, pese embora a sua natureza pouco desagregada e apresentação heterogénea (lacunas já referenciadas anteriormente), permitem assinalar:

- Uma evolução positiva do número total de inscritos no ES entre 2007/2008 e 2015/2016;
- O aumento da taxa bruta de escolarização, particularmente significativo no 1.º ciclo, entre 2013/2014 e 2015/2016;
- Elevadas taxas de repetência, em particular no 1.º ciclo do ES (registando-se o seu aumento entre 2010/11 e 2015/16) e, neste, na 9.ª classe;
- Taxas de abandono escolar elevadas, concretamente entre os alunos da 9.ª classe.

Considera-se, portanto, que embora sejam evidentes as melhorias no que concerne ao acesso ao ES, as possibilidades dos alunos se manterem na escola e de terem sucesso não se encontram garantidas, o que traduz o processo de massificação escolar do ES de STP. As evidências recolhidas pela equipa durante a missão corroboram tal perspetiva. A maioria dos inquiridos reconhece que houve um aumento do número de alunos matriculados e de alunos a concluir o ES. No entanto, muitos inquiridos enfatizaram, igualmente, uma elevada retenção, e consequente abandono escolar ao nível da 9.ª classe.

Por outro lado, o abrandamento, nos últimos anos, do crescimento do número de alunos a concluir o ES poderá ser reflexo da quebra de investimento financeiro por parte do Governo neste setor (cf. com dados do Banco Mundial apresentados na seção 2.1). A maioria dos inquiridos reconhece ter acontecido um decréscimo do investimento financeiro no ES por parte do Governo santomense ao longo dos anos.

Por fim, acresce ainda a complexidade do fenómeno em causa e a decorrente impossibilidade de associar linearmente a evolução dos indicadores à implementação da reforma. Com efeito, ocorreram na sociedade santomense, no intervalo temporal em estudo, outros fenómenos não negligenciáveis, tais como a universalização do ensino básico e a maior valorização da escolarização formal por parte da sociedade.

6.2. Renovação e adequação de práticas pedagógicas?

A reforma do ES foi acompanhada de várias atividades de formação contínua e da introdução de um novo modelo de supervisão pedagógica, o que constituem fatores potenciadores de uma resposta positiva à subquestão formulada. Não obstante, as práticas pedagógicas continuam, no geral, centradas no professor e num ensino transmissivo da informação, dando muito pouco espaço a uma intervenção efetiva dos alunos num processo de aprendizagem, que deve perdurar ao longo da vida. Acresce, ainda, a dimensão marcadamente sumativa da avaliação, variando-se pouco os tipos, instrumentos e intervenientes no processo.

6.3. Preparação do corpo docente?

Quer-se crer que o investimento feito ao nível da realização de ações de formação, assim como ao nível do modelo de supervisão e acompanhamento das práticas, contribuiu para uma resposta positiva a esta subquestão. Contudo, e pensando também numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, persistem representações desatualizadas que têm de mudar, designadamente, sobre a educação e a escola de hoje, tal como já foi enfatizado na resposta anterior.

Para além disso, a formação inicial (em termos científicos, didáticos e curriculares) não se revela ajustada às necessidades de tão exigente reforma, não se encontrando em articulação com a formação contínua que se dinamizou nos últimos anos.

6.4. Preparação dos alunos para a vida ativa?

Considerando que esta dimensão da reforma pode ser assegurada pelo investimento no ensino técnico-profissional, a resposta à subquestão é positiva, na medida em que a criação de uma via de ensino técnico-profissional, integrando diversos cursos com planos de estudo específicos, no seio do ES público, foi um passo decisivo.

Segundo os testemunhos recolhidos, as primeiras edições desse tipo de cursos foram determinantes para a preparação dos alunos para a vida ativa destacando-se, pela positiva, a natureza e diversidade desses mesmos cursos, assim como a sua dimensão prática assegurada, nomeadamente, através de oficinas bem equipadas. Contudo, é forçoso admitir que, ao longo

da implementação da reforma, este efeito positivo foi atenuado, sendo hoje muito reduzida a oferta desse tipo de cursos, tendo ocorrido também uma desqualificação da sua natureza prática. Acresce ainda a esta situação que, presentemente, apenas funcionam os cursos ao nível do 2.º ciclo do ES (Cursos Secundários Profissionalmente Qualificantes, CSPQ), tendo-se extinto os cursos ao nível do 1.º ciclo do ES (Cursos de Educação Profissional, CEP).

Neste sentido, a equipa considera serem limitados os efeitos da reforma no plano de preparação para a vida ativa, no que se refere especificamente ao ensino técnico-profissional presentemente em vigor.

6.5. Preparação dos alunos para o prosseguimento de estudos?

A equipa considera haver indícios positivos quanto a esta questão. De facto, a reforma do ES permitiu o desenvolvimento de um referencial coletivo, em termos de objetivos de ensino e de aprendizagem, para cada disciplina, através da implementação de programas e da adoção generalizada de ‘textos de apoio’. É de valorizar, ainda, a articulação existente entre os ‘textos de apoio’ e os respetivos programas. Neste sentido, construíram-se as bases para uma melhor formação de todos os alunos santomenses (e não apenas daqueles que têm a ‘sorte’ de ter professores mais motivados e/ou empenhados). Não obstante, a equipa salienta a existência de lacunas ao nível de alguns programas, nomeadamente no que respeita à sua adequação às especificidades do país, assim como lacunas científicas e didáticas ao nível de alguns ‘textos de apoio’. Neste sentido, é fundamental uma nova revisão curricular ao nível do ES.

Para além disso, é de salientar que a equipa constatou que muitos professores e diretores continuam com representações desatualizadas relativamente à função do ensino, da aprendizagem e da avaliação e que importa superar através de estratégias consistentes de formação (inicial e contínua, de forma articulada). De facto, essas mesmas representações podem condicionar a operacionalização das orientações constantes no programa pelo professor no contexto das suas aulas o que, por sua vez, condiciona a qualidade da aprendizagem dos respetivos alunos.

Por fim e no alinhamento do constrangimento anterior, salienta-se que alguns estudantes universitários santomenses referiram que ‘escolheram’ o curso ao acaso, assumindo ainda que

faltou a construção de um projeto de vida (académico). A frágil preparação dos alunos ao nível das competências transversais (por exemplo, para trabalhar em grupo, para comunicar oralmente, entre outras), atualmente requeridas no ensino superior, foi também referida como um obstáculo para a sua integração neste nível de ensino. Esta dimensão poderá estar relacionada, na perspetiva da equipa de avaliação, com práticas de ensino fundamentadas em representações desatualizadas.

6. Recomendações

Nesta secção, apresenta-se um conjunto de recomendações a ser tido em consideração pelos diversos atores do sistema educativo santomense, sobretudo ao nível macro (MECCC, DGPIE, DES) e meso (por exemplo delegados distritais, supervisores pedagógicos e diretores de escola). São igualmente apresentadas recomendações para outros parceiros, designadamente a cooperação portuguesa (Camões I.P., IMVF).

As recomendações apresentadas decorrem da análise dos resultados mas, também, da reflexão crítica e do posicionamento conceptual da equipa que realizou o estudo. Antes de se passar às recomendações para cada uma das dimensões consideradas no referencial de avaliação, elencam-se, desde já, cinco que emergiram do estudo na sua globalidade:

R1 – Embora reconhecendo que o estudo se dirige às entidades que o adjudicaram, recomenda-se uma divulgação e discussão mais ampla dos seus resultados. Esta divulgação poderá ser dirigida a públicos diferenciados (nível macro, meso e micro) e, conseqüentemente, incidir sobre diferentes dimensões do estudo. Esta divulgação justifica-se, por um lado, porque eticamente julgamos que os participantes no estudo (diretores, professores,...) têm o direito de conhecer os resultados e, por outro, porque a divulgação, e sua discussão, pode potenciar uma cultura de reflexão, tomada de consciência e proatividade sobre problemas/desafios que hoje se colocam ao ES;

R2 - Criar um sistema de monitorização e de avaliação (externa e interna) das escolas de forma a caracterizar sistemática e continuamente os seus pontos fortes e fragilidades, permitindo (a) fornecer informações, recolhidas com uma metodologia a propor a todo o sistema, que sustentem a tomada de decisões para a melhoria da sua qualidade, em geral, e das aprendizagens dos alunos, em particular e (b) potenciar um clima de responsabilidade e comprometimento profissional dos atores educativos. Esta necessidade e o seu impacto na melhoria das escolas e das aprendizagens dos alunos têm sido referidos, recorrentemente, na literatura da especialidade (ver, por exemplo, Marques e Pacheco, 2013). A monitorização implica o registo de documentos escritos passíveis de serem consultados no futuro. A comparação desses documentos exige a adoção de uma estrutura/metodologia que se constitua um referencial inter-escolar e inter-distrital. Sem essa estrutura comum, fica comprometida a comparação de realidades, um dos grandes desafios desta avaliação externa;

R3 – Dar continuidade ao estudo de avaliação realizado, em duas vertentes. Numa primeira, que permita continuar a aprofundar os dados recolhidos, na procura de fornecer mais informações para futuras ações a implementar. Numa segunda vertente, fazendo um estudo de avaliação por dimensão (mais assertivo e menos abrangente), de forma a possibilitar uma análise aprofundada e diferenciada dos problemas (sugestões do que seriam estudos prioritários: “Avaliação das aprendizagens dos alunos”, em alinhamento com as provas aferidas realizadas; “Ensino Técnico-Profissional”, entre outros);

R4 – Algumas das evidências recolhidas no âmbito da avaliação externa à reforma apontam para um eventual efeito negativo de dupla insularidade para a RAP (nomeadamente ao nível da oferta formativa para os alunos no que respeita aos curso CSPQ e dos recursos humanos, escassos para fazer face às necessidades de formação). Recomenda-se que o MECCC e respetivos parceiros de cooperação (por exemplo, Camões, I.P e IMVF) estejam particularmente atentos a esta problemática em intervenções futuras;

R5 – Aconselha-se a produção mais sistemática de relatórios e documentos de apoio no âmbito do ES por parte da tutela, devendo-se assegurar a consistência e coerência dos mesmos. O PADE 2015-2018 (MECCC, sem data) constitui-se como bom exemplo do que pode ser feito no alinhamento desta recomendação.

Dimensão 1

R6 – Repensar a oferta educativa do ensino técnico-profissional no ES, nomeadamente atendendo às necessidades do mercado de trabalho do País e, sobretudo, definir e implementar uma estratégia de atuação em coerência com a perspetiva de valorização do ensino-técnico profissional que se assume no PADE 2015-2018 (MECCC, sem data, p. 25). A valorização do ensino técnico-profissional não pode ser só ao nível do discurso político, tem de implicar a disponibilização efetiva de recursos e condições para esta via de ensino (como, por exemplo, a garantia de locais de estágio);

R7 – Rever os programas curriculares e textos de apoio, para atualização e melhoria dos mesmos, por equipas especializadas e diferenciadas, com experiência no domínio do desenvolvimento curricular. Chama-se à atenção de que o processo de revisão curricular é complexo e implicará diversas fases de intensa articulação entre o MECCC e as equipas de especialistas, não devendo ser nunca inferior a um ano. O tempo indicado no PADE 2015 - 2018 para a revisão curricular do ES, nomeadamente seis meses (MECCC, sem data, p. 51), não é suficiente para uma revisão sustentada e propícia à produção de recursos didáticos atualizados e adequados às especificidades de STP e à missão educativa assumida pelo MECCC. Os programas e os recursos produzidos deverão ter homologação explícita do MECCC, assim como a respetiva data, no sentido de evidenciar a apropriação e responsabilidade da tutela;

R8 – Face a limitações de recursos, em particular financeiros, priorizar investimento (por exemplo, ao nível da formação de professores, da revisão de textos de apoio ou produção de outros), de acordo com critérios específicos, no sentido de direcionar recursos financeiros para aspetos onde podem fazer maior diferença. A equipa recomenda que os critérios sejam definidos com base numa reflexão alargada envolvendo atores educativos dos diferentes níveis (micro e meso) em alinhamento com a R1. Não será nunca possível colmatar todos os desafios de uma única vez. A consulta coletiva será a estratégia mais equitativa e justa. O estudo feito no âmbito da avaliação da reforma permitiu identificar alguns aspetos prioritários, mas não deverá substituir uma reflexão alargada pelos diversos atores educativos santomenses e respetivos parceiros. São exemplos de critérios de priorização os seguintes:

- atuar nas disciplinas cujos programas e textos de apoio apresentam, na perspetiva dos professores auscultados durante a avaliação externa, lacunas ao nível da contextualização à realidade santomense, nomeadamente Inglês, seguido do Francês e Ciências Naturais. A análise de conteúdo aos programas e textos de apoio feitos pela equipa corroboram esta perspetiva alargada. Embora não tenham sido frequentes respostas quanto à disciplina de Física e Matemática, a análise feita pela equipa aos programas e textos de apoio evidenciaram uma quase completa descontextualização;
- atuar nas disciplinas nas quais os alunos sentem mais dificuldades. Por exemplo, de acordo com os resultados do presente estudo, ao nível do 1.º ciclo, seria de atuar ao nível da Língua Portuguesa. Ao nível do 2.º ciclo do ES, seria de atuar, em primeiro lugar, ao nível da Matemática.

Os dados recolhidos no âmbito desta avaliação podem ser explorados estatisticamente de forma mais detalhada, no sentido de indicar pistas importantes em termos de decisão política. No entanto, essa exploração dependerá da estratégia e dos planos de ação que o MECCC visa adotar e implicará, sempre, um trabalho de *follow up* em estreita parceria;

R9 – Aprofundar o entendimento, por parte dos professores, mas eventualmente também dos alunos e encarregados de educação, do normativo relativo ao sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos e da sua operacionalização na prática. Para tal, a equipa recomenda a realização de uma formação específica para os delegados de disciplina. Considera-se fundamental fazer cumprir o normativo, que espelha as atuais orientações internacionais no que respeita ao papel da avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem. Para tal, deverá haver reuniões específicas no início de cada ano letivo para definir critérios de avaliação. Dessas reuniões, deverão ser lavradas atas (registo escrito), a serem utilizadas no final de cada período escolar para discutir a avaliação.

Dimensão 2

R10 – Criar condições, ao nível institucional, para que os órgãos de direção e gestão escolar estabelecidos por Lei sejam constituídos em todas as escolas - conselho pedagógico e assembleia de escola, em particular, mas também conselho administrativo;

R11 – Criar condições, ao nível institucional, para que os diretores de escola não atuem em acumulação de funções.

R12 – Criar um sistema de formação contínua no País (supervisores, delegados de disciplina, professores, ...), eventualmente em colaboração com a Universidade. Na senda do que diz a literatura, a formação inicial é apenas uma etapa da formação de professores, devendo esta ser complementada, e reforçada, através de ações de formação contínua, em função de necessidades e prioridades identificadas (ver, por exemplo, Marques & Costa, 2017).

Dimensão 3

R13 – A curto prazo, deve-se investir em estratégias de acesso generalizado aos recursos já existentes. Por exemplo, sendo o Liceu Nacional, presentemente, a única escola secundária com laboratórios, seria de desenvolver um plano anual de usufruto desse espaço, assegurando-se o transporte e o fornecimento de consumíveis para a realização de atividades experimentais/laboratoriais, enquanto outras escolas não tiverem os seus próprios laboratórios e infra-estruturas. A gestão dessa ocupação deverá ser feita no sentido de não prejudicar o acesso aos laboratórios pelos próprios alunos do Liceu Nacional podendo, por exemplo, incluir a realização de atividades práticas (com recurso ao material dos laboratórios) noutras salas, ao ar livre e/ou em ‘feiras de ciências’. O registo e a disseminação alargada dessas atividades, a nível nacional, poderá contribuir para uma maior visibilidade da Educação em Ciência(s) em STP, mesmo num período em que ainda não há equipamentos para todos. Paralelamente, o MECCC poderá igualmente investir na distribuição de pequenos *kits* laboratoriais com algum equipamento básico (lupas, corantes, microscópios digitais portáteis, coleção de algumas amostras de minerais, lanternas, espelhos, lâmpadas) a serem acompanhados com sugestões de atividades experimentais simples, com material alternativo, e que podem ser feitas sem recurso a um laboratório. A utilização destes *kits* será, certamente, potenciada se acompanhada de formação contínua específica. Tal como todas as atividades na área da Educação em Ciência(s), esta deverá ser devidamente divulgada;

R14 – Continuar a investir na construção de novas escolas adequadas ao ES e na reabilitação de outras instituições existentes, dotando-as de infraestruturas básicas, espaços de apoio às

diversas estruturas/entidades/atividades, tais como WC, salas de reuniões e de aulas, cantinas, bibliotecas, oficinas, laboratórios, pavilhões polidesportivos e, ainda, equipamentos, materiais e recursos didáticos condignos e imprescindíveis à consecução da reforma. Ciente dos investimentos avultados que exige a impressão de recursos didáticos com imagens atuais e coloridas, sugere-se a ponderação da criação de um banco de imagens online com ‘chancela’ do MECCC, isto é, constituído por imagens e recursos vídeo de qualidade científica certificada;

R15 – Criar estruturas de orientação educativa, de serviços especializados de apoio educativo e/ou psicológico, de núcleos de apoio educativo ou qualquer outro serviço organizado pela escola, como consignado na legislação educativa santomense, bem como mecanismos de regulação do seu desenvolvimento. Numa lógica de priorização, a equipa considera fundamental privilegiar investimentos na área da orientação vocacional. Verificou-se que muitos dos alunos inquiridos não estão adequadamente orientados. Essa orientação vocacional não se cinge à escolha consciente da via de ensino (Geral vs. Profissional) mas à construção de projetos de vida. As áreas de enriquecimento curricular e atividades extraescolares são fundamentais nessa missão coletiva e devem, por isso, continuar a ser valorizados e amplamente disseminados. A missão de um escola de hoje não é só ensinar ‘o saber teórico’, mas também dar apoio no ‘aprender a fazer’ e no ‘aprender a ser’;

R16 – Implementar medidas de dignificação da profissão, incluindo o aumento da remuneração salarial, exigência de uma formação inicial de nível superior e profissionalizante (integrando as dimensões disciplinar, curricular e didática) e acesso a um sistema de formação contínua que beneficie a progressão na carreira e cobrindo as dimensões explicitadas. Para os detentores de formação superior, é urgente pensar-se um sistema de formação em serviço que os habilite ao exercício da profissão docente, tal como já foi enfatizado anteriormente. Em simultâneo, é necessário criar condições para uma prática letiva de qualidade. Para tal, é imprescindível melhorar as condições gerais das escolas, desde um nível macro a um nível micro;

R17 – Articular a formação inicial e contínua, o que é considerado uma medida urgente que, também, certamente contribuirá para uma melhor qualificação docente.

Dimensão 4

R18 – Criar mecanismos de sustentabilidade dos efeitos positivos da reforma. Refira-se, por exemplo, a necessidade de efetivar a autonomia das escolas, prevista legalmente, com base em contratos estabelecidos com a tutela e envolvendo parceiros da comunidade local (Câmaras, Associação de Pais e culturais), assim como parceiros internacionais (por exemplo, ONG). Vários parceiros do MECCC têm dado um contributo inegável na missão de melhorar o ES ao longo destes últimos anos, e poderão também fazer a diferença no futuro. Uma das evidências que emergiu ao longo da missão, e através dos testemunhos recolhidos, foi a mais-valia de projetos desenvolvidos no âmbito de cooperações internacionais, tais como o projeto Escola+. Vários foram os inquiridos que enfatizaram que os professores cooperantes portugueses alargaram a sua intervenção profissional no âmbito do projeto Escola+, passando de professores cooperantes, a lecionar uma determinada disciplina, para formadores e educadores a vários níveis, o que contribuiu para um efeito sinérgico de esforços.

7. Lições

Segue-se uma listagem, não exaustiva, dos ensinamentos generalizáveis a outras intervenções, na área da educação emergentes deste estudo de avaliação:

- importância dos registos escritos públicos, de todos os parceiros, incluindo do MECCC. A sua inexistência está na origem de muita desinformação, o que não contribui positivamente para a imagem interna e externa do sistema educativo de STP. Entre os registos escritos, tornam-se particularmente relevantes os que constituem instrumentos de monitorização da reforma do ES. Em relação a estes, é de particular relevância o rigor e o detalhe da informação, assim como a adoção de um modelo central, a fim de possibilitar comparações ao longo do tempo e entre localidades. A equipa reconhece a evolução positiva dos Boletins Estatísticos, ainda assim chama a atenção para a constituição de bases nas quais os dados devem estar apresentados de forma o mais desagregada possível;
- importância de um alinhamento de objetivos e canalização de recursos associados aos diversos esforços de cooperação na área da educação, sendo determinante o papel do

MECCC neste esforço de integração das diversas iniciativas. Uma educação de qualidade exige articulação vertical e horizontal e não pode estar inteiramente dependente das iniciativas de agências de cooperação (por exemplos Camões I.P.; Cooperação Francesa) ou iniciativas de cooperação de instituições privadas (por exemplo, a HBD). O atraso na adoção de um programa para a disciplina de Francês e a falta de professores de Inglês na RAP são exemplos negativos que evidenciam bem os riscos da falta de integração;

- a inovação é desejada, mas a inovação exige também a garantia de condições minimamente satisfatórias para ocorrer (por exemplo, condições de trabalho nas escolas; valorização da profissão docente, através de progressão na carreira), sob pena de criar sentimento generalizado de frustração e descrédito;
- a realização de estudos de avaliação sobre objetos educacionais, atendendo à sua complexidade, são morosos e muitas vezes não resultam em explicações do tipo “causa-efeito”. Para além disso, estudos aprofundados têm, necessariamente, de incidir sobre um número circunscrito de dimensões. Neste sentido, a equipa sublinha que futuras propostas para a realização de avaliações externas (Termos de Referência) devem ter estas aprendizagens em linha de conta.

Por fim, é nossa convicção que estudos de avaliação, sustentados e com uma metodologia de rigor, (a) desocultam dimensões do objeto em avaliação. Mesmo que estas, ou algumas delas, possam já fazer parte da “opinião pública”, os estudos de avaliação credibilizam-nas, (b) contribuem para a sua compreensão e (c) orientam, de forma sustentada em evidências, para ações no sentido de melhoria da qualidade do objeto em avaliação. Neste sentido, e por se considerar que o estudo realizado foi feito utilizando uma metodologia inovadora e rigorosa, esta pode ser utilizada em outros contextos com as devidas adaptações ao objeto em avaliação.

Referências Bibliográficas

Agenda de Transformação no Horizonte 2030 (2015). *São Tomé e Príncipe in London*. Conferência Internacional, Outubro. Disponível em <http://www.adidigital.com/stp-2030-agenda-de-transformacao/>.

André, M. (2015). Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas Questões. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, 23 (86), 213-230

Alarcão, I. (1997). Contribuição da didática para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino. *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*, 2, 159-190.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.

Ampudia de Haro, F., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., Carvalho, P., & Costa, R. (2016). *Investigação em Ciências Sociais – Guia Prático*. Lisboa: Pactor.

Atchoarena, D. (1993). *Educational Strategies for small educational states*. Paris: UNESCO.

Ball, S. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative education*, 34(2), 119-130.

Cachapuz, A., Gil-Pérez, D.; Carvalho, A.M.P., Praia, J. & Vilches, A. (2005). *A necessária renovação do Ensino das Ciências*. Cortez Editora: São Paulo.

Chang, H., Fell, A., & Laird, M. (2000). A Comparison of Management Systems for Development Co-Operation in OECD/DAC Members. *International Area Studies Review*, 3(1), 129-153.

Costa, N, Lopes, B., Diogo, S., Cabrita, I., Gonçalves, M., Lucas, M. & Neri de Souza, D. (2017). *Avaliação externa à Reforma do ES em São Tomé e Príncipe (2009-2016) - Relatório Preliminar*.

Fall, B. (2007). *ICT in Education in São Tomé and Príncipe*. World Bank Group: infoDev.

Ferreira, M. (1991). Pobreza Absoluta e Ajustamento Estrutural na República de São Tomé e Príncipe. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 33, 25-41.

Ferreira, M., Faria, F. & Cardoso, F. (2015). *O papel de Portugal na arquitectura global do desenvolvimento: opções para o futuro da Cooperação Portuguesa*. IMVF & ECDPM: Lisboa.

Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.

Figari, G. & Tourmen, C. (2006). La référentialisation: une façon de modéliser. L'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et Evaluation en Education*, 29(3), 5-25.

Formosinho, J., Machado, J. (2008). Currículo e organização. As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5-16.

Fortin, M.-F. (2003). *O processo de investigação da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Gravemeijer, K., Stephan, M., Julie, C., Lin, F-L and Othtani (2017). What Mathematics Education May Prepare Students for the Society of the Future? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15, 105–123

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras de jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto:Porto Editora.

INE - Instituto Nacional de Estatística da República Democrática de São Tomé e Príncipe e São (2017). Disponível em <http://www.ine.st/>

INIDE (2010). Projeto de Investigação para a melhoria do Ensino da Física em Angola (PIMEFA). Angola (Luanda): INIDE.

ITU (2017). Fast forward progress: leveraging teach to achieve the global goals – Report # ICT#SDG. Geneva: UN.

Januário, F. (2008). Investigating and improving assessment practices in Physics in Secondary Schools in Mozambique. Tese de Doutoramento. África do Sul (Pretória): Imprensa Universitária

Langa, P. (2013). *Higher Education in Portuguese Speaking African Countries: A Five Country Baseline Study*. Somerset West: African Minds.

Loboef, H. A., & Batista, I. d. (2013). O uso do "V" de Gowin na Formação Docente em Ciências para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Investigações em Ensino de Ciências*, 18, 697-721.

Machado-Taylor, M., Pinto, L., & Taylor, J. (2003). São Tomé and Príncipe. In D. Teferra and P. Altbach (Eds.) *African Higher Education: An International Reference Handbook* (pp. 512-515). Bloomington: Indiana University Press.

Marques, L., & Costa, N. (2017). Science Teacher Education in Portugal. In J. Pedersen, T. Isozaky & T. Hirano (eds) *Model Science Teacher Preparation Programs: An International Comparison of What Works* (pp. 93- 128), USA: IAP

Marques, M. & Pacheco, A. (2013). Produção Académica sobre Docência: uma análise centrada num olhar da avaliação externa de escolas. *InterMeio*, 19(38), 13-25

Mendonça, C. (2017). Referenciais de competências: uma proposta para avaliar a adequabilidade da formação superior em saúde ao mercado de trabalho. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro. Aveiro.

Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação. (s.d.). PADE - Programa Acelerar o Desempenho Educativo 2015-2018. s.l.: UNICEF.

Ministério da Educação, Cultura e Formação (2012). Carta de Política Educativa de São Tomé e Príncipe (Visão 2022). Disponível em: http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/sao-tome-e-principe_education-sector-plan_2012.pdf

Morgan, D.W., & Krejcie, R.V. (1970). Determining Sample Size for Research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.

Novak, J. D & Gowin, D.B. . (1984). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

OCDE, Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Económico (2009). *Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Common Policy Challenges*. Directorate for Education, Education and Training Policy Division, OCDE. Disponível em <http://www.oecd.org/edu/school/46927511.pdf>.

OCDE, Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Económico (2010). *Documentos de Referência e Linhas de Orientação do CAD. Normas de Qualidade para a Avaliação do Desenvolvimento*. Comité de Ajuda ao Desenvolvimento, OCDE. Disponível em http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/av_au_normas_cad_aval.pdf.

Pereira, B., Lopes, R. (2016). Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. *Educação & Realidade*, 41(1), 193-216.

Pontífice, M.F. Educação Superior em São Tomé e Príncipe. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/pontifice.pdf>.

Proença, F. (2009). Avaliando a cooperação descentralizada: pistas para um modelo com aplicação empírica. Working Paper nº77. CEsa (Centro de estudos sobre África e do Desenvolvimento, Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa. Disponível em: https://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/files/Doc_trabalho/77.pdf

Razer M., Friedman V. J. (2017). The Cycle of Exclusion. In: *From Exclusion to Excellence* (pp.1-15). IBE on Curriculum, Learning, and Assessment. Sense Publishers, Rotterdam.

Roldão, M. (2013). O que é um currículo relevante? In: Sousa, F., Alonso, L. & Roldão, M. (Orgs.), *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 15 – 28). Coimbra: Edições Almedina.

Silva Lopes, B., Lucas, M, Albergaria-Almeida, P., Martinho, M. &. (2016). Training Timorese Science Teachers in the context of international cooperation: what role could ICT play? Atas do XVII Simpósio da IOSTE (International Organization for Science and Technology Education), 11-16 Julho 2016, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

The World Bank (2017). *World Development Indicators*. Disponível em <http://data.worldbank.org/country/sao-tome-and-principe>.

Videira, P. & Teixeira, P. (*no prelo*). Higher Education Systems and Institutions, São Tomé and Príncipe. In Teixeira, P. e Shin, J-C. *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht: Springer.

Vos, R. (1996). *Educational Indicators: What's To Be Measured?* Working Paper Series I-1, Washington DC. Disponível em <http://ciu.reduaz.mx/calidad%20educativa/private/antologia/tema4/indicadores.pdf>

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular*. Porto: ASA.

Legislação

Decreto-Lei n.º 53/1988. *Diário da República* de 30 de dezembro. São Tomé e Príncipe.

Decreto-Lei n.º 40/2006. *Diário da República* de 28 de agosto. São Tomé e Príncipe.

Decreto-Lei nº 27/2010. *Diário da República* de 6 de julho de 2011. São Tomé e Príncipe.

Decreto-Lei n.º 5/2011. *Diário da República* de 18 de abril de 2011. São Tomé e Príncipe.

Despacho n.º 38/GMEC/2010. São Tomé e Príncipe.

Despacho n.º 48/GMECF/2011, de 12 de dezembro. São Tomé e Príncipe.

Despacho n.º 51/GMECF/2011, de 12 de dezembro. São Tomé e Príncipe.

Despacho n.º 52/GMECF/2011, de 12 de dezembro. São Tomé e Príncipe.

Despacho n.º 47/GMECF/2013, de 6 de julho. São Tomé e Príncipe.

Lei n.º 2/2003 (LBSE). *Diário da República* de 2 de junho. São Tomé e Príncipe.

Agradecimentos

A elaboração deste relatório não teria sido possível sem o contributo de uma série de individualidades e entidades a quem devemos um sincero agradecimento.

- *MECCC*
- *IMVF/Projeto Escola+*
- *Camões I.P.*
- *IPL*
- todos os entrevistados que tão gentilmente cederam o seu tempo para nos elucidar sobre a sua realidade Santomense, desde atores ao nível do sistema português e Santomense, ex-colaboradores do Projeto Escola+, alunos Santomenses que se encontram a frequentar o ensino superior na Universidade de Aveiro.
- aos diretores, professores e alunos das instituições que visitamos.

Pelos membros desta equipa, a Coordenadora

Nilza Costa

Anexos

1. Termos de referência (TdR) AVALIAÇÃO EXTERNA À REFORMA DO ENSINO SECUNDÁRIO EM SÃO TOMÉ E PRÌNCIPE (2009-2016)
2. Declarações de objetividade da equipa
3. Referencial de avaliação
4. Guião de entrevista a estudantes universitários santomenses
5. Questionário aos alunos do 1.º ciclo
6. Questionário aos alunos do 2.º ciclo
7. Questionário aos professores
8. Mapa de missão
9. Questionário aos diretores
10. DES – Pessoal docente
11. DES – Ano letivo 2016/17
12. Amostras, lista de escolas visitadas, técnicas e instrumentos de recolha de dados
13. Lista de informantes
14. Resultados – Dimensão 1
15. Resultados – Dimensão 2
16. Resultados – Dimensão 3
17. Resultados – Dimensão 4
18. Programa e textos de apoio – Grelha de análise
19. Indicadores e critérios de avaliação
20. Matriz de avaliação