

Formação contínua de professores de Português do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe: uma proposta de oficina de formação sobre ensino e avaliação da escrita¹

Ana Rita Gorgulho*, Leonor Santos**, Nilza Costa*** e Antónia Luísa Sousa****

Universidade de Aveiro, Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)*, Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação; Universidade de Aveiro, CIDTFF** Universidade de Aveiro, CIDTFF***, Direcção do Ensino Básico, Ministério da Educação e Ensino Superior de São Tomé e Príncipe****

DOI: <https://dx.doi.org/10.25757/invep.v10i1.200>



Gorgulho, A., Santos, L., Costa, N., Sousa, A., (2020) Formação contínua de professores de Português do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe: uma proposta de oficina de formação sobre ensino e avaliação da escrita, *Da Investigação às Práticas*, 10(1), 99 - 117. DOI: <https://dx.doi.org/10.25757/invep.v10i1.200>

Contacto: Ana Rita Gorgulho, Departamento de Educação e Psicologia, Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF, Universidade de Aveiro campus universitário 3810-193 Aveiro, Portugal / ana.gorgulho@ua.pt

Contacto: Leonor Santos, Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação e Departamento de Educação e Psicologia, Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF Instituto Marquês de Valle Flôr, Universidade de Aveiro campus universitário 3810-193 Aveiro, Portugal mleonor.santos@ese.ipsantarém.pt

Contacto: Nilza Costa, Departamento de Educação e Psicologia, Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF, Universidade de Aveiro campus universitário 3810-193 Aveiro, Portugal / nilzacosta@ua.pt

Contacto: Antónia Luísa Sousa, Ministério da Educação e Ensino Superior de São Tomé e Príncipe, Direcção do Ensino Básico, Universidade de Aveiro campus universitário 3810-193 Aveiro, Portugal / luasousa50@hotmail.com

(Recebido em setembro de 2019, aceite para publicação em fevereiro de 2020)

¹ Trabalho desenvolvido no contexto do estudo de doutoramento *A avaliação do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa – Para uma Cooperação Internacional para o Desenvolvimento na Formação de Professores*, financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P (Referência: FRH/BD/118163/2016).

Resumo

São Tomé e Príncipe (STP) apresenta um elevado número de professores sem habilitação profissional para a docência, situação que se deve, em parte, à tentativa de cumprimento da meta de universalização do ensino obrigatório, definida pela UNESCO². Reconhecendo-se que a formação contínua (FC) oferece aos professores a oportunidade de se desenvolverem profissionalmente, nomeadamente em contextos em que educação e formação são consideradas alicerces estruturantes para o progresso do país³, está em curso um estudo em torno da FC, centrado no ensino e avaliação da escrita em Língua Portuguesa (LP), numa perspectiva de cooperação para o desenvolvimento na formação de professores. Neste âmbito, seguindo uma abordagem qualitativa em que se privilegiou a análise documental (estudos sobre o contexto) e de conteúdo (respostas a um questionário), e com base na revisão de literatura sobre FC e ensino e avaliação da produção escrita, concebeu-se uma oficina de formação (OF) destinada a professores são-tomenses de LP do 2.º ciclo do ensino básico. A principal finalidade deste artigo é descrever, sustentadamente, a OF, concebida com base no pressuposto de que o desenvolvimento profissional decorre da articulação entre a formação e o contexto educativo.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Cooperação com São Tomé e Príncipe; Formação contínua de professores; Ensino, aprendizagem e avaliação da escrita

IN-SERVICE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE ARCHIPELAGO: A WORKSHOP SUGGESTION ON TEACHING AND WRITING ASSESSMENT

Abstract

Sao Tome and Principe (STP) has many teachers with no professional qualifications for teaching, which is due, in some way, to the attempt to achieve the universalization target of compulsory education, as defined by UNESCO. Recognizing that continuing education (CE) offers to teachers the opportunity to professional development, especially in contexts where education and training are considered structural axes to enable the country's progress, a study is underway about CE, focusing on teaching and assessment of writing in Portuguese Language (PL), in a perspective of cooperation for the development in teacher education. In this context, following a qualitative approach that favoured documentary analyses (contextual studies) and content analysis (answers to a questionnaire), and based on literature review about CE and teaching and assessment of writing production, a training workshop (TV) was developed for PL teachers of 2nd cycle of basic education, in Sao Tome. The main purpose of this paper is to describe, sustainably, the TV, conceived based on the assumption that professional development stems from the articulation between training and educational context.

Keywords: Portuguese Language; Cooperation with Sao Tome and Principe; In-service teacher education; Teaching, learning and assessment of writing

² Cf. Education for All 2000-2015: achievements and challenges (UNESCO, 2015).

³ Eixo da Educação de Excelência e Formação Profissionalizante, do Programa do XVII Governo Constitucional de STP (Governo de São Tomé e Príncipe, 2018).

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU DES ENSEIGNANTS PORTUGAIS DE L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE DANS L'ARCHIPEL DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE: PROPOSITION D'UN ATELIER DE FORMATION SUR L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'ÉCRITURE

Résumé

Sao Tomé et Príncipe (STP) compte un grand nombre d'enseignants sans qualification professionnelle pour enseigner, une situation due en partie à la tentative d'atteindre l'objectif d'universalisation de l'enseignement obligatoire défini par l'UNESCO. Reconnaissant que la formation continue (FC) offre aux enseignants la possibilité de se perfectionner de manière professionnelle, en particulier dans les contextes où l'éducation et la formation sont considérées comme des piliers du progrès du pays, une étude est en cours sur la FC, axée sur l'enseignement et l'évaluation de l'écriture en langue portugaise (LP), dans une perspective de coopération pour le développement de la formation des enseignants. Dans ce contexte, suivant une approche qualitative privilégiant l'analyse documentaire (études contextuelles) et l'analyse de contenu (réponses à un questionnaire), et reposant sur une revue de la littérature sur la FC et sur l'enseignement et l'évaluation de la production écrite, il a été conçu un atelier de formation (AF) pour les enseignants de STP de LP du 2e cycle de l'éducation de base. L'objectif principal de cet article est de décrire de manière durable le AF, conçu en partant du principe que le développement professionnel découle de l'articulation entre la formation et le contexte éducatif.

Mots-clés: Langue Portugaise; Coopération avec Sao Tomé et Príncipe ; La formation continue des enseignants; Enseignement, apprentissage et évaluation de l'écriture

INTRODUÇÃO

São Tomé e Príncipe (STP), oficialmente República Democrática de São Tomé e Príncipe, é um país insular africano, situado no Golfo da Guiné. Com uma superfície de 1001 km², o país é constituído por duas ilhas principais: a de São Tomé e a do Príncipe. A ilha de São Tomé organiza-se administrativamente em seis distritos, nomeadamente, Água Grande (onde se situa a capital, cidade de São Tomé), Lobata, Mé-Zóchi, Cantagalo, Lembá e Caué. A sua população, estimada em 178741 habitantes, é bastante jovem, tendo-se verificado, em 2017, que mais de metade (52 %) dos são-tomenses tinha menos de 20 anos. Esta situação traduz-se claramente numa pressão significativa sobre a procura dos serviços educativos (*São Tomé e Príncipe. Relatório de análise sectorial em educação, 2018*)⁴, com efeitos, sobretudo, na dificuldade em assegurar a existência de um corpo docente adequado, quer em quantidade, quer em qualificação profissional.

O projeto de doutoramento em desenvolvimento, e em que este estudo se insere, tem como principal objetivo compreender de que modo a formação contínua (FC) de professores contribui para o desenvolvimento de conhecimento profissional sobre ensino e avaliação da escrita, na disciplina de Língua Portuguesa (LP), nomeadamente por meio de uma oficina de formação (OF). Pretende-se, neste artigo, descrever, de forma fundamentada, esta OF. Esta investigação sustenta-se no conhecimento do contexto educativo são-tomense e das

⁴ Relatório desenvolvido por equipa técnica do Pôle de Dakar, com apoio do Banco Mundial.

necessidades formativas dos professores, em concreto, os do ensino básico (EB). Efetivamente, considerando o elevado número de professores sem habilitação profissional para a docência, na sequência do rápido alargamento da rede escolar, a FC constitui uma oportunidade de os professores se desenvolverem profissionalmente, possibilitando a melhoria das suas competências pedagógico-didáticas. Suporta-se, também, no reconhecimento da escrita enquanto domínio fundamental para a vida em sociedade e para o sucesso escolar, uma vez que a competência de escrita é transversal às várias disciplinas e que grande parte do processo avaliativo dos alunos se faz com recurso à escrita (Gonçalves, 2011; Niza, Segura, & Mota, 2011). Ancora-se, ainda, no papel inquestionável que a avaliação assume nas práticas educativas, enquanto processo regulador e potenciador, tanto das aprendizagens dos alunos, como da própria ação docente (Bennett, 2011; Roldão & Ferro, 2015).

Assim, nas secções seguintes, começamos por enquadrar o estudo, fazendo uma caracterização do contexto educativo de STP, apresentando alguns dados mais concretos relativos à LP, enquanto língua oficial e disciplina curricular, e também traçando o perfil dos professores de LP do 2.º ciclo do ensino básico (CEB), com base nos resultados de um questionário (Gorgulho, Costa, Teixeira, & Santos, 2018). Seguidamente, apresentam-se, mais detalhadamente, as motivações para a realização do dispositivo de formação que propomos, sobre o ensino e avaliação da escrita, assim como o seu enquadramento conceptual com base numa revisão da literatura, seguido do plano geral da OF. Em jeito de conclusão, faz-se uma reflexão acerca dos desafios que se antecipam relativamente à construção de conhecimento profissional sobre avaliação da escrita no contexto são-tomense.

ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

O contexto educativo de São Tomé e Príncipe – Formação docente

No *Boletim Estatístico da Educação* (2017/2018)⁵ (Direcção de Estatística e Planeamento, 2019) evidencia-se que somente 31% de professores do Ensino Básico (EB) - 1.º e 2.º ciclos - têm formação pedagógica e que 27% estão em formação pedagógica. Esta elevada taxa de professores são-tomenses sem habilitação profissional para a docência deve-se, em parte, à tentativa de cumprimento da meta definida pela UNESCO (2015), de universalização do ensino obrigatório, à qual o Ministério da Educação (ME) de STP procurou dar resposta. De facto, o objetivo de expansão e universalização da escolaridade obrigatória de seis anos⁶, realidade que se concretizou em 2011 (MECF, 2012), conduziu a um rápido alargamento da rede escolar, exigindo mais recursos humanos do que aqueles que a instituição de formação inicial tinha capacidade de formar. Consequentemente, houve necessidade de integrar no sistema educativo muitos professores sem formação pedagógico-didática (Gomes, 2014).

⁵ Documento não publicado, cedido pela Direcção do Ensino Básico de STP, em maio de 2019, correspondente à informação sistematizada mais atual.

⁶ A atualização da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 4/2018) define que atualmente a escolaridade obrigatória corresponde à 9.ª classe, enquadrada no 3.º CEB. Anteriormente, o EB englobava somente o 1.º e o 2.º ciclos, organizados, respetivamente, da 1.ª à 4.ª classe, e da 5.ª à 6.ª classe (Lei n.º 2/2003).

Importa referir que na sequência da insuficiente oferta formativa local, que motivava, também, uma maioria dos alunos a prosseguir os seus estudos de nível superior em instituições estrangeiras, foi criada em 2014 a Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP), um estabelecimento público que fundiu três estruturas existentes: o Instituto Superior Politécnico (ISP); o Instituto Superior das Ciências da Saúde Vítor Sá Machado; e o Instituto Superior da Educação e das Ciências (ISEC, outrora EFOPE – Escola de Formação de Professores e Educadores), que destacamos, por ser a instituição responsável pela formação de professores do pré-escolar e do EB (*São Tomé e Príncipe. Relatório de análise sectorial em educação, 2018*).

Consciente desta realidade, o Governo de STP reconhece a necessidade de potenciar os recursos humanos existentes nas escolas, através da aposta na formação de professores, assim como de investir na profissionalização, em exercício, de professores sem habilitações para a docência, tal como se evidencia no eixo da “Educação de Excelência e Formação Profissionalizante”, do Programa do XVII Governo Constitucional de STP (Governo de São Tomé e Príncipe, 2018). Assim, assume-se que, numa fase de transição, “enquanto as necessidades do sistema não puderem ser inteiramente satisfeitas por docentes com habilitação profissional, a docência (...) pode ser assegurada por indivíduos detentores de habilitação própria ou habilitação suficiente” (Lei n.º 4/2018, art.º 51, p. 130), não obstante a desejável meta de que todos os educadores de infância e professores tenham qualificação profissional para a docência, obtida através de cursos de formação inicial (licenciatura), ministrados em escolas superiores ou em universidades, ou também adquirida mediante a realização de formação em exercício.

A (disciplina de) Língua Portuguesa

Não obstante a existência de várias línguas em STP, a LP é a mais falada no país e também a mais utilizada pela população em idade escolar (Instituto Nacional de Estatística, 2014), assumindo o estatuto de língua oficial (Lei n.º 2/2003). Por razões históricas, a LP ganhou em STP uma significativa implementação, assumindo-se como língua de comunicação de uma grande parte da população, em simultâneo com os crioulos locais⁷. Importa realçar que a variante do Português que é falada e escrita em STP não é igual ao português europeu, mas antes, como defende Afonso (2009), “um sistema que se situa num continuum linguístico entre o Crioulo e o Português cuja norma é a do europeu” (p. 6).

Os fenómenos de variação que se verificam resultam, nomeadamente, do contacto entre o Português e os crioulos, o que pode resultar em “enunciados correctos, ou pode, pelo contrário, assumir contracções desviantes relativamente às normas da língua-alvo” (Santos et al., 2016, p. 18). Assim, ainda que se reconheça, no dia a dia, este distanciamento da norma europeia, na ausência de uma descrição e normalização de uma variante são-tomense, o ensino em STP orienta-se pela norma do português europeu. Assumindo o estatuto de língua de escolarização, à LP é atribuída uma importância crescente, não apenas como disciplina,

⁷ São também falados os designados crioulos do Golfo da Guiné: o Forro (ou São-tomense), que é a língua autóctone dominante no país, o Angolar (ou Ngola), o Principense (ou Lung'ie) e ainda o crioulo exógeno Cabo-verdiano (Afonso, 2009; Reto, Machado, & Esperança, 2016).

com princípios próprios, mas também porque o seu domínio, pelos alunos e professores, tem implicações diretas no sucesso nas restantes disciplinas do currículo escolar.

No Programa oficial do ensino (MEC, 2010) reforça-se esta ideia de que o domínio da LP “será decisivo ao desenvolvimento individual, ao acesso ao conhecimento, ao sucesso escolar e profissional e ao exercício pleno da cidadania, assumindo-se que compete à escola assegurar que todas as crianças venham a dominar o Português padrão” (p. 10). Assim, e com base numa análise do Programa do 2.º CEB para a disciplina de LP (Gorgulho, Costa, & Teixeira, 2018), este encontra-se estruturado em quatro domínios, nomeadamente: Comunicação Oral, Leitura, Comunicação Escrita, Conhecimento explícito da estrutura e funcionamento da Língua. Destacamos as seguintes linhas orientadoras: (i) o principal objetivo é a aquisição da competência comunicativa, tanto oral, como escrita; (ii) o conhecimento explícito da língua é fundamental para uma utilização correta do português padrão, pelo que a reflexão gramatical se assume como fundamental no processo de ensino e aprendizagem da língua; (iii) é fundamental mobilizar situações de diálogo, fomentar a curiosidade pela aprendizagem e o gosto pela comunicação oral e escrita, que se devem desenvolver em convergência.

Não obstante a reconhecida importância que o domínio da língua assume, a avaliação aferida de larga escala do ensino básico (AALEEB), um estudo realizado em 2016 na forma de testes aplicados aos alunos das 2.ª, 4.ª e 6.ª classes do EB, mostrou um desempenho aquém do esperado na disciplina de LP (MECCC, 2016). Verificou-se que à saída do 1.º CEB – 4.ª classe – os alunos obtiveram um desempenho médio de 44,7% na prova de LP; já à saída do 2.º CEB – 6.ª classe –, o desempenho médio foi de 41,1%. Embora esta avaliação do EB não tenha versado especificamente sobre a escrita, que é o domínio da LP em foco no nosso estudo, a avaliação aferida do ensino secundário (AALEES), tendo focalizado a escrita, apresentou resultados muito baixos para essa competência. Com efeito, registou-se um desempenho médio de 12,2%, na competência da escrita, para a 9.ª classe⁸, e de 29,0%, na mesma competência, para a 12.ª classe (MECCC, 2017). A AALEES evidencia, portanto, que os alunos apresentam graves lacunas neste domínio curricular.

Não podemos deixar de referir que muitas das dificuldades que se fazem notar nos alunos poderão estar relacionadas com dificuldades dos próprios professores, como evidenciaremos na secção seguinte. Urge, pois, intervir nos anos mais precoces e investir na formação de professores, ao nível da capacitação para ensinar e para avaliar, razão pela qual o trabalho que se apresenta se foca no 2.º CEB.

Perfil docente dos Professores de Língua Portuguesa do 2.º CEB

A nossa observação de práticas letivas em São Tomé possibilitou-nos confirmar a existência de dificuldades na LP, concretamente na escrita, inclusivamente por parte dos professores. Aragão e Santos (2019), a este propósito, afirmam que relativamente às dificuldades que os alunos têm na produção textual, “também se considera que parte do problema reside nas práticas pedagógicas dos professores, eles próprios muito pouco habituados a produzir texto

⁸ Com a atualização da LBSE de STP (Lei n.º 4/2018), as 7.ª, 8.ª e 9.ª classes passaram a constituir o 3.º CEB, correspondendo o ensino secundário somente às 10.ª, 11.ª e 12.ª classes, à semelhança do que se verifica em Portugal.

e insuficientemente preparados para ensinar este processo” (p. 236). Foram recolhidas evidências, através de testemunhos de supervisores pedagógicos, que parecem sinalizar que

muitos dos professores (talvez uma maioria) não sabem avaliar, não sabem classificar, não sabem definir – e nem sequer usar – critérios de avaliação e de correção de exercícios. Notam-se grandes dificuldades, em particular, na correção de uma produção textual, a tendência para “cortar tudo” sempre que há algum tipo de erro ou quando os alunos referem realidades que o próprio professor não conhece. (*idem*, p. 230)

De facto, a visão tradicionalista do que é, e para que serve, a avaliação das aprendizagens (Costa et al., 2017), explica, de alguma forma, o modo como as conceções dos agentes educativos se repercutem, claramente, na forma de avaliarem os seus alunos. Num estudo desenvolvido no âmbito das ações de formação contínua promovidas, em STP, pelo projeto Escola+, fase II⁹, foram apontadas algumas fragilidades demonstradas pelos professores, ao nível “do conhecimento do conteúdo, do conhecimento pedagógico, do conhecimento do currículo e dos procedimentos de avaliação” (Santos, Afonso, & Penhor, 2017, p. 45). Anteriormente, também Afonso (2009) referira a “deficiente formação de professores, quer pedagógica, quer linguística” (p. 16), referenciando-a como um dos obstáculos que se colocam no processo de ensino e aprendizagem em STP.

Perante este cenário, desenvolvemos e aplicámos um questionário de caracterização da população do nosso estudo – Professores de LP do 2.º CEB (Gorgulho, Costa, Teixeira, et al., 2018). Esse questionário, de respostas abertas e fechadas, tinha como um dos seus objetivos fazer um levantamento de expectativas, motivações e necessidades formativas destes professores, para a realização de uma OF sobre avaliação da produção escrita dos seus alunos.

A partir da análise dos dados recolhidos através do questionário, quanto ao objetivo mencionado, identificámos aspetos de natureza distinta, relacionados com a necessidade de maior conhecimento sobre o próprio processo de ensino da escrita e também sobre a avaliação da produção textual. Os resultados evidenciaram, ainda, alguma dificuldade por parte dos professores em explicar como avaliam a produção escrita dos alunos, ao mesmo tempo que afirmaram a necessidade de terem formação no domínio da avaliação.

Assim, o plano da OF que apresentamos seguidamente resulta de um conjunto de evidências decorrentes do conhecimento da realidade educativa de STP, da nossa observação *in loco*, das respostas ao questionário de caracterização da população e, também, da revisão de literatura.

⁹ Projeto de apoio à reforma e consolidação do ensino secundário, financiado pela Cooperação Portuguesa e executado pelo Instituto Marques de Valle Flôr com o Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação de São Tomé e Príncipe. Para mais informações, consultar <https://www.imvf.org/project/escola-fase-ii>

OFICINA DE FORMAÇÃO SOBRE O ENSINO E AVALIAÇÃO DA ESCRITA

Motivações para a proposta de uma Oficina de Formação

Tendo como linhas orientadoras as metas de desenvolvimento definidas pelos últimos ME de STP (Governo de São Tomé e Príncipe, 2018; MECC, s.d.), que se têm preocupado com a melhoria do sistema de avaliação das aprendizagens e com a valorização e profissionalização docente, e atendendo às já referidas necessidades formativas dos professores, concebemos uma OF para professores de LP do 2.º CEB, com foco no ensino e na avaliação da escrita. A opção pela modalidade de OF prende-se com o facto de esta ser orientada para a conceção, implementação e avaliação de metodologias/recursos pedagógico-didáticos relevantes para a sala de aula e para a melhoria da ação docente. A intenção foi, portanto, a de procurar a articulação entre a “sala de formação” e a “sala de aula”. Defendendo que o ensino, a aprendizagem e a avaliação se constituem como fases fundamentais, interligadas e sequenciais, de um mesmo processo, nas secções seguintes procuramos fundamentar conceptualmente o plano formativo que propomos.

Enquadramento conceptual da Oficina

O plano de FC que propomos fundamenta-se no atual conhecimento científico sobre desenvolvimento profissional e didática da escrita. Com efeito, é reconhecido que a FC se assume como espaço de excelência do desenvolvimento profissional (Gonçalves, 2011). Os espaços de FC são um suporte privilegiado para criar oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, defendendo-se a centralidade da experiência docente nos processos de (trans)formação profissional, de construção de conhecimento e mudança educativa (Pereira, Graça, & Carnin, 2014; Vieira, 2011). A LBSE de STP (Lei n.º 4/2018) também reconhece o papel da FC, ao afirmar que esta “complementa e actualiza a formação de base numa perspectiva de educação permanente e de aprendizagem ao longo da vida” (art.º 52, p. 130), devendo ser integrada, quer no plano da preparação científico-pedagógica, quer no da articulação teoria-prática.

Entendemos que aprender a ensinar, com todos os saberes que lhe são inerentes, corresponde à própria construção do conhecimento profissional docente. Este é um conhecimento complexo com diferentes fontes e dimensões (Darling-Hammond, 2008), que se inicia na escolarização do sujeito, se enriquece durante a formação inicial e se (re)constrói de maneira mais evidente nos contextos de ensino, aprendizagem e avaliação (EAA), em que o aprendente assume, então, o papel de professor (Gonçalves, 2011). Concordando com Lourenço, Andrade e Martins (2017, p. 80), consideramos que

o conhecimento profissional se consubstancia num saber, simultaneamente teórico (declarativo) e prático (processual), normativo e reflexivo, capaz de transformar o conhecimento existente em conhecimento relevante para ensinar e educar, o que implica um saber pensar sobre os processos educativos, bem como um saber compreender e avaliar as situações educativas (...). [É, por isso,] um saber que se atualiza nas situações de prática educativa (...).

- Princípios didáticos para estruturação dos processos de EAA da escrita

Muitas das práticas escolares associadas à escrita limitam-se a um trabalho superficial com a “resolução” de exercícios pelos alunos que, ainda que não os conduza ao desenvolvimento da competência de produção textual, parecem dar, a alguns professores, “alguma garantia do ‘dever cumprido’, uma vez que os alunos, apesar de tudo, ‘escrevem alguma coisa.’” (Pinto, 2018, p. 1219). Esta ideia verificou-se, por exemplo, no nosso contacto com professores de São Tomé, tendo alguns afirmado trabalhar o domínio da escrita em todas as aulas de Português, já que os seus alunos têm de conseguir escrever para responderem às perguntas de interpretação do texto. Nestas situações, não parece existir intencionalidade didática relativamente ao trabalho com a escrita – ela é um meio para atingir outro fim –, nem tão pouco sequencialidade nas tarefas propostas.

Num novo paradigma de ensino e aprendizagem da “atividade escritural”, que rompe com o tradicional ritual de se propor aos alunos que escrevam um texto sobre um tema, que vai depois ser avaliado (ou, apenas, classificado) pelo professor – a que se assiste, ainda, em muitos contextos, inclusive no de STP –, a aprendizagem pela sequência didática (SD) propõe o acesso a “uma grande variedade textual, focalizando o ensino da escrita não como procedimento unitário e global, válido para qualquer texto, mas como um conjunto de aprendizagens específicas de géneros textuais variados” (Pereira, 2002, p. 51).

Neste seguimento, também se reconhece a importância e a complexidade da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem (EA) da escrita, uma vez que envolve várias dimensões e “exige um triplo esforço de teorização: sobre o sujeito aprendente, sobre a situação didática e sobre o objeto ensinado” (Suassuna, 2012, p. 1135). Assim, o ensino e a avaliação da língua não podem ser reduzidos à descrição e memorização de regras correspondentes à norma padrão, nem à tentativa de “encaixe” dos textos produzidos pelos alunos num modelo entendido como ideal. A SD surge, pois, como um dispositivo didático capaz de possibilitar o EAA da escrita na aula de Português, em linha com o que temos vindo a defender. Uma vez que deve implicar verdadeiramente os alunos e o professor no processo evolutivo dos textos produzidos (Pereira & Cardoso, 2013), o trabalho em torno da SD auxilia os alunos a construir, melhorarem e consolidarem o seu próprio processo de aprendizagem.

No contexto em estudo, a SD apresenta-se como um conjunto de aulas organizadas com o intuito de trabalhar um determinado género textual, para se produzir textos escritos “autênticos”, com referência a situações comunicativas bem definidas (Alves & Meira, 2018; Dolz, Gagnon, & Decândio, 2010; Pereira & Cardoso, 2013; Pereira, 2002). É necessário considerar quatro fases fundamentais numa SD.

Inicialmente, deverá ser apresentada a situação de comunicação em que é formulada a tarefa. Para trabalhar a produção escrita de um dado género, devem ser escolhidos os “textos mentores”, que são como textos guia, bons exemplos do género (Pereira & Cardoso, 2013). A segunda etapa corresponde à elaboração da produção inicial, que permite uma exploração prévia do conteúdo a escrever, pois é fundamental que os alunos tenham alguns conhecimentos sobre o conteúdo temático do texto (Dolz, Gagnon, & Decândio, 2010). Ao

mesmo tempo, esta etapa permite que o professor avalie os conhecimentos prévios dos alunos sobre o género textual a trabalhar.

Numa terceira etapa, pretende-se que os módulos de ensino – “série articulada de oficinas de aprendizagem baseadas em objectivos bem definidos” (Pereira, 2002, p. 52) – possibilitem o trabalho em torno das dificuldades de escrita, devendo o professor proporcionar aos seus alunos as “ferramentas” necessárias para que estes as ultrapassem (como, por exemplo, listas de verificação a usar pelo aluno, *feedback* individualizado pelo professor, entre outros), construindo assim o seu próprio conhecimento, ao estarem implicados na aprendizagem. Destaca-se o papel da avaliação, com carácter diagnóstico e formativo (considerando, também, a auto e heteroavaliação), no decorrer desta fase, pois, ao mesmo tempo que os alunos vão realizando a atividade de escrita, ganham consciência desse processo, quer pelo *feedback* do professor e dos colegas, quer pela sistematização das aprendizagens que vão fazendo (Barreira, 2019; Fernandes, 2019).

Por último, a quarta fase decorre após o trabalho oficial de redação do texto e pretende-se que os alunos reescrevam o seu texto (visão da escrita como um processo e não somente como um produto), no sentido de o melhorarem, sendo essa versão objeto de classificação (Pereira, 2002; Pereira, & Graça, 2015). Na Figura 1, apresenta-se o esquema da estrutura base de uma SD para o EAA (de vários domínios) da LP, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 83).

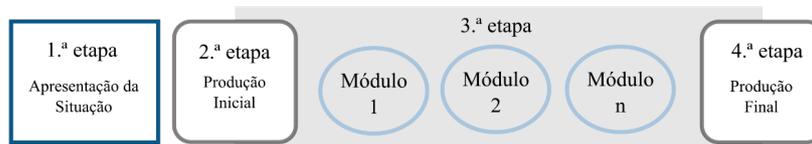


Figura 1. Estrutura base de uma sequência didática

Desejavelmente, os módulos de uma SD não se deverão limitar a um nível da atividade redacional, pois a atividade de escrita exige uma regulação metacognitiva de vários níveis que funcionam em simultâneo: representação da situação de comunicação; identificação dos conteúdos adequados ao género em estudo; planificação do texto em função dos objetivos; construção do texto, mediante várias opções que é necessário tomar (Pereira, 2002). É igualmente importante diversificar os modos de trabalho, isto é, intercalar momentos de trabalho individual, com trabalho a pares ou em grupos, assim como as atividades propostas, de modo que seja possível articular o domínio da escrita com o da leitura e/ou o da oralidade. Não descurando a importância da gramática, esta deve ser trabalhada em articulação com o tipo de texto em estudo (Morais, & Silva, 2007).

- A avaliação como aprendizagem

O foco da avaliação na OF que desenhamos prende-se com o facto de esta ser, com efeito, parte integrante do processo de EA, não podendo dissociar-se do mesmo. Além disto, entende-se a *avaliação como aprendizagem* (Bennett, 2011), no seu sentido formativo, em que

a interpretação das evidências recolhidas assume uma importância primordial e tem reais implicações no processo de EA. Ela é, então, uma fase fundamental do desenvolvimento curricular, sendo simultaneamente um processo e um produto (Roldão & Ferro, 2015). É um processo situado, interativo, dependente do contexto e dos seus intervenientes, pelo que a planificação e desenvolvimento da avaliação implicam um conjunto de decisões, quer ao nível da determinação das funções que assume, quer da definição dos resultados de aprendizagem esperados.

Considerando que para avaliar é necessário “percorrer uma sequência de operações mentais e procedimentos” (Basto, 2017, p. 17), que passa pela recolha de informação e pelo confronto entre referido e referente (Hadji, 1994), para depois atuar, consideramos que o trabalho que propomos em torno das SD poderá facilitar este processo. Considerando, ainda, que avaliar a escrita é uma atividade complexa, torna-se fundamental que o professor garanta a coerência entre os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação, pois, se este aspeto não for claro para o professor, também não o será, certamente, para os alunos, dificultando o sucesso da atividade, dado que estes não saberão o que se espera que façam. Adicionalmente, as observações dos professores tendem a recair sobre a primeira (e única) versão do texto, não havendo oportunidade para revisão e reescrita, situação que, pensamos, pode ser superada através do trabalho com as SD.

Na mesma linha, Pereira (2002) defende o importante papel da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem da escrita, no interior de uma SD, ao afirmar que “o tempo da avaliação formativa não é algo (...) exterior ao tempo pedagógico, mas algo que não só coexiste com ele temporalmente, como se alimenta do próprio quadro didático que o professor cria para desenvolver os processos de escrita (...)” (p. 54).

Plano da Oficina de Formação

O plano da formação *Avaliação dos alunos em Língua Portuguesa no 2.º ciclo do Ensino Básico - o domínio da Escrita*, que em seguida apresentaremos, foi aprovado pelo Gabinete de Formação Contínua e em Exercício (GFCE), setor do ME (recentemente criado pelo Despacho n.º 17/GM-MECCC/2018), que se ocupa da FC e em exercício de docentes e não docentes integrados no sistema educativo público não superior de STP. Anteriormente, não existia um sistema responsável pela FC em STP, pelo que o ME não tem informação disponível sobre eventuais ações de formação que tenham versado sobre o tema da avaliação dos alunos em LP. O conhecimento do contexto leva-nos a deduzir que não terá ocorrido formação específica sobre avaliação, à exceção de pontuais seminários ou ações de curta duração, dinamizadas ao abrigo de protocolos entre o ME e instituições portuguesas e brasileiras.

Este plano formativo enquadra-se na modalidade de Oficina de Formação (OF), orientada, segundo o Regulamento da Formação Contínua e em Exercício (Despacho n.º 17/GM-MECCC/2018), para a conceção, implementação e avaliação de metodologias/recursos pedagógico-didáticos relevantes para a sala de aula e para a melhoria da ação docente. Consideramos que qualquer aprendizagem significativa assenta em conhecimento prévio, contextualmente dependente, e, nesse sentido, esta OF tem em consideração as

características do contexto educativo são-tomense, as dificuldades sentidas e as potencialidades encontradas.

A OF é proposta por investigadoras de uma universidade pública portuguesa, em articulação com a Direcção do Ensino Básico (DEB) do ME de STP, estando a formadora principal (e primeira autora deste artigo) associada à instituição de ensino superior e a segunda formadora (quarta autora deste artigo) à DEB. O envolvimento de uma formadora local justifica-se pelos valiosos contributos ao nível do conhecimento do contexto e da realidade da própria sala de aula, sendo fundamental para possibilitar a articulação entre teoria e prática. Além disto, ajuda a legitimar a intervenção, uma vez que se trata de uma supervisora pedagógica do ME local.

São objetivos da OF: (i) incrementar os conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos de professores são-tomenses de LP do 2.º CEB, em concreto sobre avaliação dos alunos; (ii) desenvolver competências de avaliação dos alunos do 2.º CEB, em particular no domínio da escrita; e (iii) promover competências de planificação e construção de materiais pedagógico-didáticos que auxiliem o processo de ensino, aprendizagem e avaliação da escrita, no 2.º CEB. Os conteúdos versam sobre princípios gerais e conceptuais de avaliação dos alunos, a avaliação da produção escrita dos alunos do 2.º CEB em LP, a construção de SD para conteúdos programáticos da LP do 2.º CEB, instrumentos de avaliação integrados em processos de EA da escrita.

Atendendo às especificidades de uma OF, preveem-se sessões presenciais (28 horas, distribuídas por sete sessões), de natureza teórico-prática, e momentos de trabalho autónomo (TA) e de mobilização de aprendizagens no contexto profissional (15 horas). Neste sentido, as sessões presenciais visam: a) conduzir à discussão e reflexão em torno de princípios gerais e conceptuais sobre avaliação; b) explorar propostas de tarefas e atividades a realizar em sala de aula para o EAA da escrita no 2.º CEB; c) preparar SD para o EAA da escrita, para tópicos programáticos da LP do 2.º CEB; d) construir instrumentos e materiais pedagógico-didáticos integrados no processo de EAA da escrita; e) promover a partilha de experiências e a reflexão sobre o trabalho realizado; f) organizar/monitorizar o desempenho dos professores-formandos durante o decorrer da OF. Pela necessidade de haver um primeiro momento de enquadramento e reflexão acerca de princípios gerais e conceptuais sobre avaliação dos alunos, com particular enfoque na avaliação da produção escrita, que sirva de sustentação ao desenho de intervenções práticas em sala de aula, com a construção de materiais pedagógico-didáticos, a OF estrutura-se em três fases (Quadro 1).

Quadro 1. Esquema geral do plano da Oficina de Formação, por fases

<p>FASE 1 Aprofundamento de conhecimentos</p> <p>Sessão presencial I Apresentação e contextualização do trabalho a desenvolver na OF e da metodologia de avaliação Resposta a um questionário de caracterização dos formandos Conteúdo: Princípios gerais e conceptuais sobre avaliação dos alunos</p> <p>Sessão presencial II Conteúdo: Sequência didática - trabalho em torno dos géneros textuais Exploração de propostas para a sala de aula - Trabalho em grupos Discussão coletiva sobre as propostas exploradas Planificação do trabalho a desenvolver na Fase 2</p> <p>Sessão presencial III Conteúdo: Avaliação da produção escrita dos trabalhos do 2.º CEB em LP Exploração de propostas para a sala de aula - Trabalho em grupos Discussão coletiva sobre as propostas exploradas Planificação do trabalho a desenvolver na Fase 2 (continuação)</p>	<p>1 semana</p> <p>3 sessões presenciais (12 horas)</p>
<p>FASE 2 Mobilização de aprendizagens no contexto profissional</p> <p>Sessão presencial IV Conteúdo: Procedimentos e instrumentos de avaliação Discussão sobre o trabalho autónomo desenvolvido - aprendizagens e dificuldades dos formandos Exploração de propostas para a sala de aula - Trabalho em grupos Monitorização do trabalho em desenvolvimento (sequências didáticas)</p> <p>Trabalho autónomo (3 horas previstas) Mobilização para a sala de aula das aprendizagens realizadas nas sessões presenciais Reflexão sobre as aprendizagens e dificuldades dos formandos</p> <p>Sessão presencial V Conteúdo: Definição de critérios de avaliação Discussão sobre o trabalho autónomo desenvolvido - aprendizagens e dificuldades dos formandos Exploração de propostas para a sala de aula - Trabalho em grupos Monitorização do trabalho em desenvolvimento (sequências didáticas)</p> <p>Trabalho autónomo (3 horas previstas) Mobilização para a sala de aula das aprendizagens realizadas nas sessões presenciais Reflexão sobre as aprendizagens e dificuldades dos formandos</p> <p>Sessão presencial VI Conteúdo: Avaliação formativa e sumativa - integrada no processo de ensino e aprendizagem Discussão sobre o trabalho autónomo desenvolvido - aprendizagens e dificuldades dos formandos Exploração de propostas para a sala de aula - Trabalho em grupos Monitorização do trabalho em desenvolvimento (sequências didáticas)</p> <p>Trabalho autónomo (3 horas previstas) Mobilização para a sala de aula das aprendizagens realizadas nas sessões presenciais Reflexão sobre as aprendizagens e dificuldades dos formandos</p>	<p>3 semanas</p> <p>3 sessões presenciais (12 horas)</p> <p>9 horas de trabalho autónomo (3 horas/semana)</p>
<p>FASE 3 Discussão das aprendizagens e apresentação de trabalhos</p> <p>Sessão presencial VII Apresentação oral dos trabalhos desenvolvidos pelos formandos, no decorrer da OF Reflexão sobre as propostas pedagógico-didáticas desenvolvidas e sua mobilização para a sala de aula Avaliação global da OF</p> <p>Trabalho autónomo (6 horas previstas) Desenvolvimento dos trabalhos finais para avaliação dos formandos na OF</p>	<p>2 semanas</p> <p>1 sessão presencial (4 horas)</p> <p>6 horas de trabalho autónomo (3 horas/semana)</p>

Na Fase I (sessões I, II e III), mais intensiva, pretende-se que os professores-formandos aprofundem conhecimentos sobre avaliação, de um modo geral, e mais concretamente sobre a avaliação da escrita em LP. A intenção é a de, igualmente, procurar desconstruir algumas conceções que ainda persistam sobre avaliação, conforme se verificou anteriormente, num estudo desenvolvido por um grupo de investigadoras de uma universidade portuguesa (Costa et al., 2017). A Fase 2 (sessões IV, V e VI) destina-se à construção de SD para o EAA da escrita, no 2.º CEB, assim como à mobilização de conhecimentos construídos no âmbito da OF, para as salas de aula dos professores-formandos. Preferencialmente, trabalhar-se-á com base nos documentos orientadores da ação docente (como planificações de longo e médio prazo, elaboradas ao nível da DEB do ME, e manuais escolares), que suportam o trabalho dos professores em STP. Na última etapa, Fase 3 (sessão VII), os professores-formandos devem apresentar os trabalhos realizados, procurando-se promover uma discussão reflexiva acerca das aprendizagens construídas. São contempladas 15 horas de TA entre as sessões presenciais, cuja distribuição se prevê que ocorra conforme se ilustra no Quadro 2.

Quadro 2. Organização do trabalho autónomo dos formandos



Conforme se referiu, pretende-se que os professores-formandos mobilizem para as suas práticas, em situações de sala de aula, propostas apresentadas e desenvolvidas nas sessões presenciais, devidamente adaptadas a cada contexto de ensino, e que reflitam sobre essa experiência, tendo em conta as aprendizagens e dificuldades apresentadas pelos seus alunos, bem como por eles próprios. Esta concretização deverá ser acompanhada de uma reflexão em diário de bordo, que possibilite sustentar uma discussão sobre os resultados obtidos. Simultaneamente, as formadoras observarão aulas dos professores-formandos, no sentido de os apoiar *in loco* e de melhor compreender de que modo ocorre a mobilização do trabalho desenvolvido.

A avaliação sumativa dos formandos, expressa numa escala de 0 a 20 valores inteiros, conforme está previsto no regulamento do GFCE, contempla diferentes elementos, de modo a ser possível aferir se os objetivos definidos foram alcançados e em que medida se construiu conhecimento profissional sobre avaliação da escrita. Será considerada a assiduidade e pontualidade dos formandos (20%), tendo estes que comparecer a pelo menos 2/3 das sessões presenciais. Ao longo da OF, o TA deve ser acompanhado por um registo em diário de bordo (20%), que constitui um instrumento privilegiado para reflexão sobre a construção de conhecimento profissional sobre avaliação da escrita e que servirá, também, de base à elaboração dos trabalhos finais. O diário de bordo é, com efeito, considerado um bom instrumento para conhecer a ação do professor e para lhe proporcionar momentos de reflexão e de regulação da própria prática – “no processo de escrever produz-se um feedback autoproporcionado” (Zabalza, 1994, p. 94). Assim, este registo em diário de bordo assumirá a forma de reflexão sobre tópicos apresentados, que se relacionarão com as temáticas das

sessões presenciais. Os professores-formandos deverão fazer também um trabalho escrito, de grupo, com evidências do que for efetivamente desenvolvido nas suas aulas (30%) e apresentar um relatório individual, descritivo e reflexivo sobre a OF (30%). Pretende-se que o relatório individual corresponda a uma apreciação crítica do trabalho realizado pelos formandos durante a formação, evidenciando dificuldades sentidas e como as procuraram superar, e que, simultaneamente, possibilite fazer uma reflexão sobre competências que consideram ter desenvolvido relativamente à construção de materiais pedagógico-didáticos para o EAA da escrita. Para além desta autoavaliação, será o "instrumento" em que deverá constar uma heteroavaliação, isto é, das formadoras e da própria OF.

REFLEXÕES FINAIS

A proposta de OF desenvolveu-se com base no pressuposto de que todo o processo deve ser acompanhado por uma constante reflexão sobre a prática, decisiva para a construção de conhecimento profissional docente. O plano da OF teve na base da sua conceção o conhecimento do contexto educativo são-tomense, da realidade educativa, das necessidades formativas verificadas, dos pressupostos inerentes à avaliação dos alunos, enfim, de uma multiplicidade de fatores que fundamentam um dispositivo formativo que visa a (trans)formação docente.

Estamos cientes de que os estudos sobre o domínio aplicado da avaliação das aprendizagens têm ainda um longo percurso pela frente, em particular se estes versarem sobre práticas de sala de aula (Fernandes, 2013, 2019). Consideramos que, num contexto como o de STP, em que se regista, ainda, a existência de conceções ultrapassadas relativamente à avaliação das aprendizagens, à avaliação dos alunos – o que não deixa de existir também noutros países, inclusivamente em Portugal – a FC surge como uma oportunidade de os professores melhorarem o seu conhecimento profissional, neste caso concreto, em relação aos processos avaliativos. É preciso entender a avaliação como aprendizagem, como condição para aprender. Afinal, avalia-se porque se quer ensinar algo e verificar se o aprendente alcança os objetivos desejados. Avalia-se, também, porque é necessário que os professores regulem a sua ação pedagógico-didática e porque isso tem implicações diretas no sucesso dos seus alunos.

Estamos conscientes, também, de que vários desafios se colocam à construção de conhecimento profissional sobre avaliação da escrita em LP, em STP. Sabemos, pelo conhecimento do contexto, que, no que respeita em concreto à avaliação da escrita, os professores não têm por hábito trabalhar em torno da revisão textual, sendo o “texto” entendido apenas como um produto e não como um processo. Consequentemente, a tendência é a de avaliar o produto, classificando-o, mas sem intenção formativa, e mesmo formadora, como se espera de uma avaliação atualmente.

Com efeito, o conhecimento profissional docente resulta da experiência dos professores, da sua prática; conforme defendemos, aprender a ensinar corresponde à construção do próprio conhecimento profissional e sabemos que a FC é o “espaço” de excelência para esse desenvolvimento ocorrer. A FC está de acordo com uma perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de educação constante, de atualização permanente, e, por isso, não pode

acontecer se não integrada tanto no plano da preparação científica e pedagógico-didática, como no da articulação entre teoria e prática, que se alimentam mutuamente.

Conscientes de que uma ação formativa não muda, em nenhum contexto, de um dia para o outro, práticas educativas, nem concepções ou modos de pensar a Educação, consideramos que o plano formativo apresentado poderá trazer contributos para o desenvolvimento profissional do público-alvo do estudo. Numa fase seguinte do trabalho, a análise dos resultados da implementação desta OF poderá corroborar esta ideia e, desejavelmente, enriquecer os pressupostos inerentes à FC de professores e à construção de conhecimento profissional sobre avaliação da escrita, nomeadamente, no contexto são-tomense.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, H. L. (2009). *Interferências linguísticas: um contributo para o ensino da língua portuguesa em S. Tomé e Príncipe*. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/480>
- Alves, M. F., & Meira, V. L. (2018). A sequência didática no contexto do Ensino Fundamental: relações entre a concepção docente e o planeamento de atividades. *Solettras - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística*, 35, 274–294. <https://doi.org/10.12957/solettras.201831802>
- Aragão, J. C., & Santos, L. (2019). A língua portuguesa no currículo escolar de São Tomé e Príncipe: desafios e potencialidades. In M. Teixeira (Ed.), *Estudos da Língua Portuguesa - A União na Diversidade* (pp. 209–245). Santarém: Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação.
- Barreira, C. (2019). Concepções e práticas de avaliação formativa e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas e de desenvolvimento* (pp. 192-218). Curitiba: CRV.
- Basto, O. M. (2017). *(Re)Pensar e (re)fazer a avaliação das aprendizagens: o papel da supervisão colaborativa em contexto escolar*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Costa, N., Lopes, B., Lucas, M., Cabrita, I., Gonçalves, M., & Diogo, S. (2017). *Estudo de Avaliação Externa à Reforma do Ensino Secundário de São Tomé e Príncipe (2009-2016): Relatório final*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Retrieved from http://blogs.ua.pt/cidfff/wp-content/uploads/2018/10/Relatorio_Final_STP.pdf
- Darling-Hammond, L. (2008). Knowledge for teaching. What do we know? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (3rd ed., pp. 1316–1323). New York: Routledge, Taylor & Francis Group/ Association of Teacher Educators.

- Direcção de Estatística e Planeamento (2019). *Boletim Estatístico da Educação 2017-2018*. São Tomé, São Tomé e Príncipe.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Decândio, F. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas SP: Mercado de Letras.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2010). Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola* (2nd ed., pp. 81–108). Campinas SP: Mercado de Letras.
- Fernandes, D. (2019). Para um Enquadramento Teórico da Avaliação Formativa e da Avaliação Sumativa das Aprendizagens Escolares. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas e de desenvolvimento* (pp. 139-164). Curitiba: CRV.
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 21(78), 11–34. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013005000004>
- Gomes, M. M. (2014). *Efeitos da formação de professores na promoção de capital de conhecimento em São Tomé e Príncipe - O coletivo de história*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta, Departamento de Educação e Ensino a Distância. Retrieved from <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4001>
- Gonçalves, M. de L. S. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. Tese de Doutoramento em Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Gorgulho, A. R., Costa, N., & Teixeira, M. (2018). Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa: Proposta para Avaliação do Programa do Ensino Básico São-Tomense. *Revista Espaço Do Currículo*, 11(1), 71–83. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v11n1.35694>
- Gorgulho, A. R., Costa, N., Teixeira, M., & Santos, L. (2018). Ensino e avaliação da escrita no 2.o ciclo do ensino básico em São Tomé e Príncipe – Enquadramento para uma oficina de formação. *Indagatio Didactica*, 10(5), 87–109. Retrieved from <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11615>
- Governo de São Tomé e Príncipe. (2018). *PROGRAMA DO XVII GOVERNO CONSTITUCIONAL 2018* (documento policopiado). São Tomé, São Tomé e Príncipe.
- Hadj, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Instituto Nacional de Estatística. (2014). *Características Educacionais da População, IV Recenseamento Geral da População e Habitação - 2012*. São Tomé, São Tomé e Príncipe: INE. Retrieved from <http://www.ine.st/Documentacao/Recenseamentos/2012/TemasRGPH2012/11CARACTERISTICAS EDUCACIONAIS DA POPULACAO Recenseamento 2012.pdf>
- Lourenço, M., Andrade, A. I., & Martins, F. (2017). Formar para a diversidade linguística e cultural na educação infantil: possibilidades de construção de conhecimento profissional. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, 2(2), 76–99.
- Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação [MECCC]. (2016). *AVALIAÇÃO AFERIDA DE LARGA ESCALA NO ENSINO BÁSICO – AALEEB*. Ano lectivo 2015-2016. São Tomé: Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação.

- Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação [MECCC]. (2017). *Relatório de Avaliação Aferida de larga escala no Ensino Secundário (9a e 12a classes). Ano Lectivo 2016-2017*. São Tomé: Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação.
- Ministério da Educação, Cultura e Ciência de São Tomé e Príncipe [MECC]. (s.d.). *Programa Acelerar o Desempenho Educativo 2015-2018*. Retrieved from <http://mecc.gov.st/index.php/publicacoes/item/736-programa-acelerar-o-desempenho-educativo-2015-2018>
- Ministério da Educação, Cultura e Formação [MECF]. (2012). *Carta de Política Educativa de São Tomé e Príncipe, Visão 2022*. São Tomé e Príncipe: Ministério da Educação, Cultura e Formação.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC]. (2010). *Proposta Curricular do Ensino (1.a a 4.a classe). Revisão Curricular dos Programas para a 5.a e 6.a classes do Ensino Básico da República Democrática de S. Tomé e Príncipe*. São Tomé, São Tomé e Príncipe: MEC/UNICEF.
- Morais, A. G., & Silva, A. da (2007). Produção de textos escritos e análise linguística na escola. In T. F. Leal & A. C. P. Brandão (Orgs.), *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental* (pp. 135-150). Belo Horizonte: Autêntica.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retrieved from <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>
- Pereira, D. (2006). *Crioulos de Base Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33-65). Aveiro: UA Editora.
- Pereira, L. Á., & Graça, L. (2015). Contributos para a aprendizagem da escrita: dos princípios de ação à sequência de ensino como eixo da aprendizagem da produção de textos. *Exedra*, 195-208. Retrieved from <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/07/10-195-208-LUISA-E-LUCIANA.pdf>
- Pereira, L. Á., Graça, L., & Carnin, A. (2014). Modelos de formação para o ensino da escrita em Portugal e no Brasil. *Revista Da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 23(41), 129-137.
- Pereira, M. L. Á. (2002). *Das palavras aos actos. Ensaios sobre a escrita na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Pinto, M. O. (2018). Modelo didático do género exposição escrita: identificação e avaliação dos resultados da sua implementação na qualidade dos textos que os alunos produzem. *D.E.L.T.A.*, 34(4), 1213-1241.
- Reto, L., Machado, F. L., & Esperança, J. P. (2016). *Novo Atlas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Roldão, M. do C., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 26(63), 570-594. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18222/ea.v26i63.3671>
- Santos, L., Afonso, B., & Penhor, M. (2017). Desenvolvimento profissional de professores em São Tomé e Príncipe: um estudo em torno da formação contínua promovida no quadro do projeto Escola +, fase II. *Indagatio Didactica*, 9(4), 45-63.

- Santos, L., Teixeira, M., Fonseca, A., Fernandes, E., Sousa, I., Sousa, A. L., ... Vasconcelos, A. (2016). *Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa - Guia de apoio. Formação Contínua*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / República Democrática de São Tomé e Príncipe.
- São Tomé e Príncipe. *Relatório de análise sectorial em educação*. (2018). São Tomé, São Tomé e Príncipe.
- Suassuna, L. (2012). Elementos para a prática da avaliação em língua portuguesa. *Perspectiva*, 30(3), 1125–1151.
- UNESCO. (2015). *Education for All 2000-2015: achievements and challenges; EFA global monitoring report, 2015*. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205>
- Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *LINGVARVM ARENA*, 2, 9–26.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula. Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.

Legislação

- Despacho n.º 17/GM-MECCC/2018. *Criação do Gabinete de Formação Contínua e em Exercício*. Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação da República Democrática de São Tomé e Príncipe.
- Lei n.º 2/2003. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, 7, de 2 de junho de 2003, pp. 105-118. São Tomé e Príncipe.
- Lei n.º 4/2018. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, 14, 1 série, de 18 de fevereiro de 2019, pp. 115-137. São Tomé e Príncipe.