



Instituto Superior de Economia e Gestão

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA

DESDE 1911

MESTRADO
DESENVOLVIMENTO E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

TRABALHO FINAL DE MESTRADO
DISSERTAÇÃO

**O ENSINO SECUNDÁRIO EM SÃO TOMÉ E PRÍNCI-
PE E OS CONTRIBUTOS DO PROJETO ESCOLA +**

SANDRA MARGARIDA MARTINS MEIA-ONÇA

SETEMBRO - 2013

MESTRADO EM
DESENVOLVIMENTO E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

TRABALHO FINAL DE MESTRADO
DISSERTAÇÃO

**O ENSINO SECUNDÁRIO EM SÃO TOMÉ E PRÍNCI-
PE E OS CONTRIBUTOS DO PROJETO ESCOLA +**

SANDRA MARGARIDA MARTINS MEIA-ONÇA

ORIENTAÇÃO:

DOUTORA MARGARIDA CHAGAS LOPES

SETEMBRO - 2013

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à minha orientadora, Dra. Margarida Chagas Lopes, por toda a sua dedicação e paciência. Sem o seu apoio a realização, deste trabalho não seria possível. Admiro a sua capacidade de trabalho e profissionalismo. A ela, o meu MUITO OBRIGADA.

Agradeço também à minha família e aos amigos que sempre me apoiaram.

RESUMO

A presente dissertação pretende fazer um retrato do ensino secundário em São Tomé e Príncipe, alvo de uma reforma levada a cabo pelo Projeto Escola +. Tem sido vontade política do estado Santomense proporcionar uma educação de qualidade a todos os cidadãos, de modo a torná-los sujeitos ativos e integrantes no processo de desenvolvimento do país. No entanto, os constrangimentos e as dificuldades existentes nas estruturas educativas têm sido um impedimento para a sua melhoria.

Partindo de uma revisão literária sobre o papel da educação no desenvolvimento dos países menos desenvolvidos, assim como de indicadores estatísticos, entrevistas, inquéritos pretende-se verificar se o Projeto Escola + foi adaptado à realidade do país e dotou o ensino secundário de instrumentos que garantam a sua sustentabilidade e melhorem a qualidade da educação em São Tomé e Príncipe.

Palavras-chave: Educação; Projeto Escola +; Cooperação; Ensino Secundário; Desenvolvimento; São Tomé e Príncipe; Capital Humano e Cooperação

ABSTRACT

The present paper intends to make a clear picture of high education in São Tomé and Príncipe, which has suffered a reform led by the Project “Escola +”. It has been the country’s state will to provide a quality education to all citizens, so that they may become active individuals and constituents of the development process in the country. However, the existing constraints and difficulties in the educative structures have been a restraint to this improvement. Based on a literary review over the role of education in development, in less developed countries, as well as statistic indicators, interviews and enquiries, this paper pretends to verify if “Escola +” Project has been adapted to the country’s reality and has provided high education with tools that are capable to guarantee its sustainability and improve the quality of education in São Tomé and Príncipe.

Key-words: Education, Project “Escola +”, Cooperation, High School, Development, São Tomé and Príncipe and Human Capital

ÍNDICE:

Introdução.....	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico.....	3
1.1. Breves considerações Teóricas sobre a Educação e o Desenvolvimento	3
1.2. Educação e Cooperação.....	5
Capítulo 2 – Caraterização do objeto de estudo e metodologia da investigação.....	8
2.1. Caracterização do Objeto de estudo.....	8
2.1.1. A educação em São Tomé e Príncipe: cenário zero.....	8
2.1.2. A educação em São Tomé e Príncipe: O Projeto Escola +	12
2.1.3. A Ajuda Pública Portuguesa a São Tomé e Príncipe no setor da educação.....	15
2.2. Metodologia de Investigação	16
Capítulo 3 – Análise e discussão dos resultados	19
3.1. Caraterização Geral dos resultados	19
3.2. Análise da Contingência	23
Capítulo 4 – Conclusões/ recomendações	25
Referências Bibliográficas.....	27

Lista de Abreviaturas

[s.l.] – local de edição desconhecido

[s.n.] – editor desconhecido

A.G. – Água-Grande

APD – Ajuda Pública ao Desenvolvimento

CEP – Cursos de Educação Profissional

CGD – Caixa Geral de Depósitos

CSPQ – Cursos Secundários Profissionalmente Qualificantes

DAE - Direção Administrativa Escolar

DL – Decreto-Lei

DPIE - Direção de Planeamento e Inovação Educativa (DPIE)

ESE – Escola Superior de Educação

FCG – Fundação Calouste Gulbenkian

FLP – Fundo da Língua Portuguesa

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IMVF – Instituto Marquês de Valle Flor

INE – Instituto Nacional de estatística

IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

ISEG – Instituto Superior de Economia e Gestão

IUL – Instituto Universitário de Lisboa

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LN – Liceu Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MECJD – Ministério de Educação, Cultura, Juventude e Desporto

MNE – Ministério dos Negócios Estrangeiros

MPF – Ministério do Plano e Finanças

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

ONGD – Organização Não Governamental de Desenvolvimento

ONU – Organização das Nações Unidas

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PD – Países Desenvolvidos

PIB – Produto Interno Bruto

PIC – Plano Indicativo de Cooperação

PL – Patricie Lumumba

PMD – Países Menos Desenvolvidos

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RDSTP – República Democrática de São Tomé e Príncipe

s.d. – sem data

s.p. – sem página

Sec. – Secundária

STP – São Tomé e Príncipe

TKH – Teoria do Capital Humano

UNESCO - United Nations Education Science and Culture Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

Vol. – Volume

INTRODUÇÃO

A temática em estudo é a educação, em particular o estudo do Sistema de Ensino Secundário de São Tomé e Príncipe (STP), alvo de uma reforma curricular nos últimos quatro anos (2009-2013), executada pelo Instituto Marquês de Valle Flor (IMVF), e financiada pelo Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino no país.

Tem sido vontade política do estado Santomense proporcionar uma educação de qualidade a todos os cidadãos, de modo a torná-los sujeitos ativos e integrantes no processo de desenvolvimento do país. No entanto, os constrangimentos e as dificuldades existentes nas estruturas educativas têm sido um impedimento para a sua melhoria.

A experiência profissional em STP, desde 2005, permitiu-me enquanto professora cooperante do Liceu Nacional fazer parte da comunidade educativa do país, defrontando-me com todas as dificuldades inerentes ao ensino. Perceber se as ações levadas a cabo pelo Projeto Escola + contribuíram para a melhoria do sistema de ensino secundário de STP é de facto um dos grandes objetivos deste trabalho, para além de uma motivação pessoal.

Neste sentido pretende-se comprovar, através de indicadores estatísticos, entrevistas e recolha de informação através de inquérito que *o Projeto Escola + contribuiu para a melhoria do sistema de ensino secundário, em São Tomé e Príncipe*, através do reforço das capacidades dos recursos humanos e da dotação de ferramentas capazes de melhorar a estrutura educacional.

Definiram-se as seguintes hipóteses de investigação:

- O Projeto Escola + contribuiu para a melhoria do sistema de ensino, das competências técnicas dos professores e da capacidade de gestão.
- O Projeto Escola + implementou instrumentos capazes de garantir sustentabilidade no novo sistema de ensino.

Com os seguintes objetivos de i) perceber de que forma os resultados atingidos em cada domínio de intervenção contribuíram para a melhoria do sistema de ensino secundário; ii) perceber de que forma a estrutura orgânica do sistema de ensino de São Tomé e Príncipe foi dotada de instrumentos que garantam a sustentabilidade, iii) verificar se a implementação e execução foi um processo eficaz, participativo e integrado e iv) perceber até que ponto o projeto foi apropriado e adaptado à realidade local.

STP está classificado segundo o Indicador de Desenvolvimento Humano (IDH) (PNUD, 2011), como um país de desenvolvimento humano baixo, surgindo na 144^a posição numa lista de 187 países. Com uma população de cerca de 162 821 mil habitantes (7000 na ilha do Príncipe), dos quais 54% vivem abaixo do limiar de pobreza e 15% em pobreza absoluta, cerca de 40% da população não tem acesso a água potável e 80% não acede ao saneamento básico. Este estado de pobreza é mais acentuado nas zonas rurais, onde 65% da população é pobre e 22% está em situação de pobreza extrema (INE, 2010).

Com base nos Censos de 2001¹, 60,9% da população é jovem com idades compreendidas entre os 15 e os 59 anos de idade. A esperança média de vida à nascença é de 69,7 anos, a taxa média de mortalidade infantil é de 75‰, e a taxa de alfabetização de adultos (mais de 15 anos) é de 83,1%.

De regime multipartidário, assente nos princípios da economia de mercado, as relações particulares têm prevalecido e existe uma tendência constante para a personalização das políticas, num ambiente de grande instabilidade político-social.

A economia de STP baseia-se, essencialmente, no sector primário dominado pela agricultura, que emprega mais de 65% da população mas contribuindo apenas 18% para o PIB. Uma parte importante dos produtos alimentares necessários são importados, porque a produtividade das culturas é baixa e os produtos locais são mais caros do que os importados. Tradicionalmente dependente da exportação de cacau apesar de ter diminuído nas últimas décadas. Tem-se verificado um aumento do peso do turismo no PIB. Prevê-se que nos próximos anos se possa acentuar significativamente o crescimento económico do país, impulsionado pelos rendimentos do sector petrolífero e apoiado no comportamento das exportações de bens, nomeadamente do cacau, e no sector dos serviços, com a subida das receitas provenientes do turismo. (IPAD, 2011)

O país debate-se com vários constrangimentos ao seu desenvolvimento, entre os quais os desafios característicos dos pequenos arquipélagos – como a pequena dimensão do território e do mercado interno, a descontinuidade geográfica, a insularidade, a distância face aos mercados mais próximos, a fragilidade face às alterações climáticas, a fraca diversificação dos recursos, a vulnerabilidade aos choques externos e o acesso limitado aos capitais externos.

Um dos grandes constrangimentos ao desenvolvimento reside nos problemas do Sistema Educativo, aspeto sobre o qual nos debruçamos neste trabalho.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. Na Introdução definem-se os objetivos do trabalho e faz-se uma breve caracterização de STP. No Primeiro Capítulo é feita uma abordagem teórica e uma revisão bibliográfica sobre o contributo da educação para o desenvolvimento económico e da cooperação na promoção da educação.

No Segundo Capítulo é feita uma caracterização do objeto de estudo, tendo em conta o cenário zero, o Projeto Escola + e a Cooperação estabelecida entre Portugal e STP e, apresentada a metodologia usado no trabalho.

O Terceiro Capítulo é constituído pelo desenvolvimento da dissertação através da análise e discussão dos dados recolhidos, tendo sido elaborada uma caracterização geral dos resultados e uma análise de continuidade.

O Quarto Capítulo apresenta as principais conclusões.

¹ Foram realizados censos em 2011, por falta de divulgação dos dados foram utilizados os dados dos Censos de 2001 e as suas projeções.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo tem como objetivo fazer uma revisão da literatura sobre as teorias e os conceitos fundamentais para o desenvolvimento da dissertação. Dado o objeto de estudo e as hipóteses de investigação, preocupa-nos o entendimento do papel da educação no desenvolvimento dos países menos desenvolvidos, nomeadamente na África subsariana e, mais especificamente em STP.

1.1. BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO

Numa sociedade globalizada em que a competitividade e a inovação são as forças motrizes do desenvolvimento, educar e qualificar os recursos humanos é, sem dúvida, uma preocupação fundamental, tanto dos governos dos países desenvolvidos (PD) como dos países em desenvolvimento (PDM). No entanto, nem sempre as sociedades atribuíram uma importância ao indivíduo enquanto fator essencial do desenvolvimento e do crescimento. O conceito de desenvolvimento afeto a um maior investimento no setor da educação apareceu com expressão mais significativa com a criação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), por Amartya Sen e Hahub ul Maq (Bonfim. 2012). Os mesmos classificavam o grau de desenvolvimento dos países em alto, médio e baixo, segundo três indicadores, a taxa de alfabetização, a esperança média de vida e o PIB *per capita*.

Para se atingirem níveis de desenvolvimento superiores tem de haver crescimento económico produzido por recursos humanos capazes, no sentido de se melhorar o bem-estar da população. Este aspeto levou ao analogismo de o indivíduo ser encarado como um fator capaz de produzir capital, com tanta intensidade quanto maior a sua instrução. O cidadão passava a ser visto como um dos fatores produtivos da economia, integrando o chamado Capital Humano.

Ao longo de décadas, foram várias as teorias que sustentaram estas conceções. A expressão de Capital Humano surgiu pela primeira vez, em 1961, num artigo de Theodore Schultz intitulado *Investment in Human Capital*, na *American Economic Review*. Segundo o autor, o Capital Humano compreende aptidões e competências pessoais, que podem ser naturais ou adquiridas pela aprendizagem, que possibilitam ao indivíduo auferir rendimento tornando-o mais produtivo. A ideia central desta teoria é que o investimento na formação pessoal pode aumentar a produtividade do trabalhador e o rendimento que ele torna possível, contribuindo para o progresso de um país.

A Teoria do Capital Humano (TKH) defende que, por si só, o investimento em Capital Humano elimina a pobreza e equaliza as desigualdades sociais. A mesma prevê que o indivíduo seja um capitalista que investe nele próprio, o que nem sempre se torna possível se o próprio Estado não colocar recursos à disposição do mesmo. O indivíduo é então visto, também, como um consumidor que deverá escolher entre um salário mais baixo, resultante de uma entrada no mercado de trabalho com menor escolaridade, ou o prosseguimento de estudos, permitindo-lhe um futuro emprego com (eventuais) melhores condições salariais. Para isso, deverá

confrontar os atuais custos diretos e de oportunidade com um sobre prémio salarial que espera vir a obter no futuro. (Schultz 1961).

Um outro autor, Marshall (1992) sustentava que os gastos na educação eram investimentos e que as sociedades seriam tanto mais desenvolvidas quanto mais investimentos daqueles fizessem. Segundo ele, era necessário que as famílias encarassem as despesas em educação como um investimento, que traria retornos no futuro. No caso de as famílias não terem rendimentos suficientes seria o próprio Estado, através de bolsas, a proporcionar o acesso à mesma. A educação passa a ser encarada como formadora de mão-de-obra, como geradora de conhecimento indispensável ao crescimento económico de um país, mesmo que os resultados educativos se desviem muitas vezes das necessidades do tecido económico, como salienta ainda Marshall.

O conceito de Capital Humano foi apropriado pelas grandes agências internacionais sendo hoje uma das linhas orientadoras das estratégias de desenvolvimento da UNESCO e do Banco Mundial. A experiência positiva de vários PMD e do papel que a educação teve no seu desenvolvimento, para tal muito contribuiu, em grande medida.

A TKH tem vindo, no entanto, a deparar com sucessivas críticas. Uma delas, especialmente importante, tem a ver com o facto de, na atual fase de globalização, os recursos humanos poderem ser postos à prova em qualquer parte do mundo não só em termos de anos de formação mas, especialmente, no que respeita à qualidade da mesma, aspeto que a TKH não considera. De entre as várias abordagens críticas e no seguimento de sucessivos contributos anteriores, como o Relatório Coleman (Nascimento, 2007), a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1998) ou o Compromisso de Dacar (UNESCO, 2000), autores como Hanushek insistem não só na necessidade de considerar a influência socioeconómica no sucesso escolar dos alunos como, especialmente, o impacto que no mesmo sentido exerce a qualidade da educação (Hanushek e Woessman 2008). Nesse mesmo sentido se pronunciou Hanushek em entrevista ao jornal Público de 26/05/2013.

Aquele mesmo autor defende ainda que os dados dos relatórios internacionais, que mostram que a taxa de alfabetização aumentou e a escolaridade se tornou quase universal, escondem o verdadeiro cenário. Em muitos casos, as crianças foram apenas “colocadas” na escola, o processo de aprendizagem e a melhoria das suas competências cognitivas passaram para segundo plano. As escolas continuam com as mesmas condições, os professores exercem a sua profissão muitas vezes sem serem avaliados, e as melhorias traduzem-se em muito pouco, podendo até assistir-se a retrocessos.

A preocupação com os baixos níveis de educação no mundo, especialmente nos PMD, levou as organizações internacionais a tomar medidas no sentido de se diminuírem as percentagens de analfabetismo.

Segundo várias abordagens, de entre as quais estudos da UNESCO, é claro que as grandes intervenções efetuadas ao nível do setor da educação foram motivadas por fatores económicos. Era necessário adaptar o perfil do trabalhador às exigências do mercado. Associavam-se as ideias de que investir na educação seria investir no progresso e no crescimento do próprio país, estabelecendo-se assim uma relação causal entre a educação e o progresso económico. Os indivíduos investiriam, então, em educação não com vista ao seu desenvolvimento pessoal mas em função das oportunidades (previstas) no mercado de trabalho; em caso de acerto de tais expectativas, o desemprego não ocorreria. E, assim, todo o investimento inicial seria recuperado.

Por outro lado, a oferta de educação depende também da existência de infraestruturas, para além de todo um conjunto de serviços e processos complementares. O acesso à eletricidade, que é praticamente inquestionável nos PD, é um elemento condicionante na maioria dos PMD: estudar após o pôr-do-sol é, muitas vezes impossível, o que condiciona todo o trabalho escolar. A necessidade de contribuir para as tarefas domésticas, nomeadamente apanhar a lenha, cozinhar, lavar a roupa é, também, um motivo para o abandono escolar, principalmente das raparigas, naqueles países. Hanushek e Woessmann (op. cit.) reforçam a ideia de que as capacidades cognitivas, assim como as restrições familiares são um dos condicionantes da qualidade da educação. Referem também que o indivíduo é parte integrante do processo de desenvolvimento da qualidade de educação, através das suas motivações, empenho e expectativas pessoais. Por isso, mais investimento nas infraestruturas e serviços nem sempre se associa a melhorias na educação.

No entanto, é preciso salientar que a qualidade das infraestruturas dos PD não é a mesma que a dos PMD: nestes últimos, é importante apostar nas infraestruturas de modo a poder fornecer-se as mínimas condições de trabalho quer a professores quer a alunos. Neste caso, os investimentos em infraestruturas e serviços associados serão sinónimos de melhoria da educação: mesmo que não se traduzam de imediato em melhores resultados líquidos, contribuirão desde logo para aumentar a motivação, as expectativas e, eventualmente, o empenho de alunos e professores. Se a isto juntarmos uma boa organização escolar, professores bem formados e, naturalmente, existência de água, eletricidade, quadro, giz, carteiras, estaremos a apetrechar a educação nos PMD com as condições mínimas para que ela se possa comparar, progressivamente, com a dos PD.

Importa refletir, por fim, sobre a diferença de contextos entre o período em que a TKH surgiu e se começou a desenvolver – os anos 60 do século XX – e os dias de hoje, diferença que não podia ser mais acentuada. Naquela fase do século anterior, marcada como foi pelo desenvolvimento tecnológico e crescimento económico, era grande a probabilidade de absorção pelo mercado de trabalho e, até, de sobre remuneração dos mais qualificados. Hoje em dia, as saídas mais prováveis para um acréscimo de estudos são, frequentemente, o desemprego, a desqualificação profissional e mesmo a emigração. Se bem que esta evolução circunstancial tenha contribuído para enfraquecer sucessivamente as abordagens do Capital Humano, ou pelo menos para desacreditar algumas das suas hipóteses fortes iniciais, o certo é que é inegável o contributo da educação para o crescimento e desenvolvimento económico e social a médio e longo prazos. Por essa razão, a consideração destas abordagens constitui enquadramento indispensável ao nosso objeto de estudo.

1.2. EDUCAÇÃO E COOPERAÇÃO

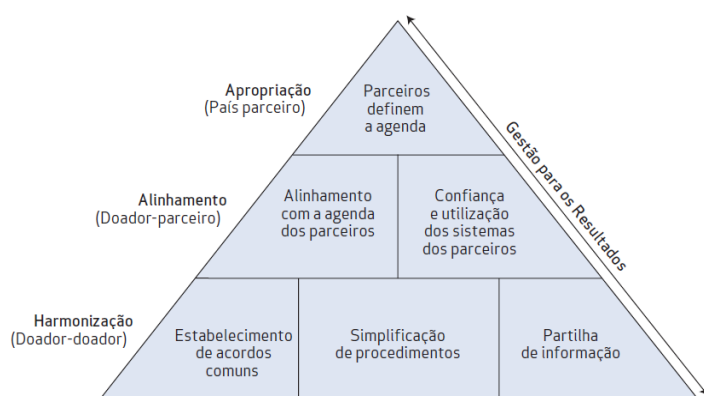
A perceção da necessidade de cooperação reforçou-se após a 2ª Guerra Mundial. A urgência de reconstrução das sociedades atingidas pela guerra “intimava” a entreatajuda entre as nações, com vista ao restabelecimento das suas economias, tal como ficou plasmado no Plano Marshall. Entretanto, surgem também as organizações internacionais com vista a apoiar na reconstrução da Europa e da nova geografia mundial. Destaca-se a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945, com o objetivo de manter a paz e a cooperação internacional, objetivos que ainda hoje prossegue através dos seus órgãos próprios.

A década de setenta do século vinte, com o processo de descolonização e já com a Europa reconstruída, marca uma viragem nos pressupostos da cooperação, sobretudo a nível político, passando o interesse por África a ter um papel importante. A cooperação passa então a ser feita entre Norte e Sul, dos PD para os países que iniciavam o desenvolvimento, com o objetivo de criar condições económicas para o crescimento dos últimos. Traduzia-se em fornecer recursos necessários para que os países menos desenvolvidos pudessem progredir e superar os seus próprios constrangimentos, passando assim a fase do “take-off”, nas palavras de Rostow. No entanto, grande parte das ações não tiveram sucesso e o fosso criado entre os países do Norte e do Sul agravou-se.

Estes constrangimentos implicaram, por sua vez, que a composição sectorial da Ajuda se alterasse, passando a destinar-se sobretudo a sectores para os quais não existia mercado: infraestruturas e serviços sociais de base (saúde, educação, água e saneamento, etc.), diminuindo significativamente nos sectores produtivos. Percebeu-se que o processo de desenvolvimento pressuponha mais que um mero crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), reconhecendo os doadores a importância da qualidade da Ajuda. Em Março de 2005, a Declaração de Paris sobre a eficácia da Ajuda estabeleceu princípios importantes para que os doadores melhorassem a eficácia da mesma, juntamente com metas para monitorizar a implementação e novas práticas. Assim se atribuiu mais responsabilidade aos países recetores pelo seu próprio processo de desenvolvimento, passando os parceiros a ser responsabilizados pelo fornecimento das ferramentas necessárias para aquele processo, de acordo com o paradigma da eficácia da Ajuda (Figura 1). Essa Ajuda, cuja avaliação passou a ser estabelecida, deveria ser prestada segundo três condições:

- em quantidade suficiente para apoiar o desenvolvimento humano, fornecendo aos governos recursos para investir em saúde, educação e infraestruturas económicas necessárias para romper os ciclos de privação;
- numa base previsível e valorizada;
- e exigindo uma “apropriação nacional”.

Figura 1 – Triângulo da eficácia da Ajuda Pública ao Desenvolvimento



Fonte: (IPAD/MNE, 2011)

A maior parte dos países em desenvolvimento depende do investimento estrangeiro (I&D), mas a verba alocada aos serviços de educação e de saúde é, na sua grande maioria, insuficiente para as necessidades reais.

Esta situação torna-os vulneráveis e recetivos a qualquer tipo de intervenção nos diversos sectores. Incapazes de questionar, e de ter uma visão a longo prazo, os países recetores ficam sujeitos a intervenções pontuais, e muitas vezes sem um fio condutor. “Abraçam” qualquer ajuda e sua capacidade de decisão e intervenção é muitas vezes anulada.

Ora, segundo (Antunes, 2008, p. 97)

“Dotar os indivíduos da capacidade de analisar e refletir acerca das estruturas, dos processos e das condições políticas, sociais, económicas e profissionais em que vivem, é simultaneamente dar-lhes autonomia de apreciação e ação com vista à transformação é, em última análise, dotar de condições para a emancipação, libertação e realização pessoal.”

A realidade atual da educação – tanto em termos quantitativos como em qualidade - em diversas regiões do mundo, principalmente na África subsariana, é reveladora da incapacidade de os países mais pobres, por si só, poderem responder aos desafios mundiais.

Ora, a educação é simultaneamente um direito humano fundamental e um fator essencial de desenvolvimento. Em 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 26º, afirmava-se que:

“Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar (...) e deve visar a plena expansão da personalidade humana e reforço dos direitos do homem das liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos....”

Foram vários os esforços no sentido de se tornar a educação universal e acessível a qualquer pessoa. Em 1990 realizou-se em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre a Educação incentivando a educação básica a todas as crianças, jovens e adultos, no sentido de fortalecer os países na formação dos seus recursos humanos. As suas conclusões, fundamentadas em dez artigos, identificavam a qualidade e a universalidade como pré-requisito. Também no âmbito do lema *Educação para Todos*, as principais agências internacionais começaram então a apoiar os governos dos países menos desenvolvidos na promoção do acesso generalizado à escola, aumentando assim os níveis de alfabetização e a garantia da oferta progressiva da educação básica para todos (UNESCO, 2005). A Ação de Dacar declara, por sua vez, que o acesso à educação de qualidade era um direito de cada criança. Estabeleceu as características desejáveis para se atingir a mesma ao nível dos alunos (saudáveis, motivados), ao nível do processo (professores competentes utilizando novas pedagogias), ao nível dos conteúdos (currículos relevantes) e ao nível dos sistemas (boa governança e alocação equitativa dos recursos), (UNESCO, 2005).

Grande parte das reformas efetuadas na educação dos PMD continua a ser assegurada e pensada por entidades externas, sejam elas parceiros bilaterais ou agências de desenvolvimento. O Banco Mundial, e a Unicef procuram melhorar os resultados ao nível do ensino primário e básico, tentando assegurar a educação básica de qualidade para todos, respondendo assim a uma das metas estabelecidas nos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) com vista à erradicação da pobreza. Um dos maiores desafios para os países em desenvolvimento é o de construir um sistema de ensino equilibrado e abrangente, em que se tenha em devida conta o efeito que cada nível de ensino tem no seguinte, num processo de consistência vertical. A estratégia de desenvolvimento delineada por cada país deverá demonstrar a importância dada à educação e em que medida

há capacidade de incrementar, implementar e monitorizar as políticas educativas. Em princípio, ao Estado deveria caber um tal papel.

CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

2.1.1. A educação em São Tomé e Príncipe: cenário zero

Tendo por base a experiência profissional pessoal e a Estratégia Nacional para a Educação 2007-2017 de STP (MECJD, 2003), pretende-se fazer agora uma caracterização do sistema de ensino secundário, à data de implementação do mesmo (2009).

Após a independência foram diversas as reformas decorrentes, tendo o sistema de ensino sofrido influências de vários países. A fraca capacidade de implementação e de delineação de políticas educativas obrigou o país a importar modelos educacionais, sentindo-se, ainda hoje, influências nas práticas e metodologias pedagógicas, algumas delas pouco adaptadas à realidade do país. Os professores enraizaram metodologias assentes na memorização, as aulas eram centradas exclusivamente no professor tornando o ensino pouco flexível e demasiado centralizado. Durante anos, não se deu liberdade, nem estímulo, aos professores para inovarem nos seus métodos de ensino, tornando-se “máquinas de debitar”. O processo ficou consignado à necessidade de transmitir oralmente os conteúdos, tornando o sistema de ensino débil, desestruturado, com graves lacunas e incapaz de responder às necessidades da sociedade atual.

Contrariamente ao ensino básico, que tem vindo a ser alvo de diversas atualizações, o ensino secundário teve apenas uma reforma, em 1986, levada a cabo pela Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), em colaboração com o Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto (MECJD) de STP, e a introdução dos Cursos Secundários Profissionalmente Qualificantes (CSPQ)², em 2007, pela Cooperação Portuguesa. A reforma de 1986 tentou colmatar algumas das carências e das lacunas sentidas, impeditivas de um ensino de qualidade. Foram implementados manuais no 1º ciclo (7ª, 8ª e 9ª classe), alguns existentes ainda em 2009, mas num estado elevado de degradação devido ao seu manuseamento exaustivo. Os métodos de aprendizagem continuavam cingidos ao ditado, pouco se inovando nas metodologias de ensino. Segundo, Dr. Emanuel Montoía, só em 2008 se conseguiu elevar a oferta educativa, até à 9ª classe, em todos os distritos do país e na Região Autónoma do Príncipe.

O 2º ciclo funcionava apenas na cidade de S. Tomé e no Príncipe. Dividia-se em três áreas de estudo criadas pelo Despacho n.º27/88, e a única escola que oferecia a 11ª classe era o Liceu Nacional (LN), que se

² Foram introduzidos pela Cooperação Portuguesa e incorporados no sistema educativo secundário em 2007, através do despacho Normativo n.º54.

apresenta em situação de sobrelotação. O mesmo foi concebido para uma população de 1.000 alunos e comportava, em 2009, mais de 5.700 alunos de todo o país. Devido ao número elevado de alunos na escola, e à falta de espaço físico, as aulas funcionavam em dois turnos, o da manhã e o da tarde, existindo ainda, em alguns estabelecimentos de ensino, o ensino noturno. Esta divisão continua, ainda hoje, a ser um grande constrangimento condicionando a cinco horas o tempo efetivo na escola.

A constante necessidade de melhoria e organização do sistema sempre foi uma preocupação do país. A 3 de janeiro de 2003 foi promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), mas apesar dos esforços esta figurava, em muitos aspetos, apenas no papel. A oferta educativa completa não era uma realidade, pois o ensino secundário terminava na 11ª classe e não na 12ª classe, como estabelecido. A única escola do país com 2º ciclo não tinha capacidade de assegurar o ciclo completo e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) não conseguia criar as condições necessárias para a sua implementação. Os estabelecimentos de ensino superior criaram um ano zero de modo a responder a esta falha do sistema educativo. As bolsas atribuídas surgiam como uma solução à conclusão do ensino secundário, causando grandes encargos no orçamento público e nas verbas das cooperações bilaterais estabelecidas, nomeadamente com Portugal. Esta falha obrigou, durante anos, a que muitos estudantes se formassem fora do país e em grande maioria não regressassem, perdendo-se assim recursos humanos qualificados. Existia apenas a possibilidade de o aluno terminar o ensino secundário frequentando o ensino privado, o Instituto Diocesano de Formação (IDF), que oferecia uma formação secundária até ao 12º ano de escolaridade, baseado exclusivamente no modelo de ensino português. Esta escola tem sido frequentada, sobretudo, pelos filhos da elite santomense.

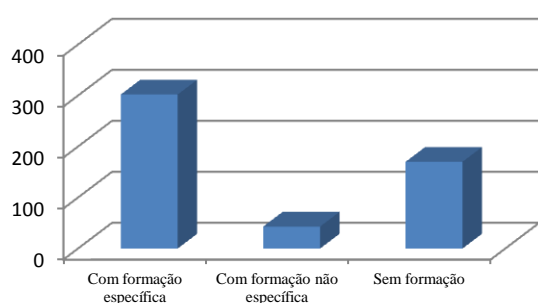
As fragilidades e constrangimentos do sistema de ensino secundário não se cingiam apenas à sua conclusão precoce. Apesar da sua pequenez, o território “escondia” realidades bastante heterogéneas. A falta de energia nas regiões mais isoladas, a dificuldade de transporte, o desemprego, as tradições culturais, o papel da mulher na lida diária da casa, as famílias poligâmicas³, a pouca importância dada à aprendizagem devido ao elevado grau de pobreza de grande parte dos educandos eram, e continuam a ser, entraves ao processo de aprendizagem. A oferta educativa também se revelava insuficiente e concentrada em poucas escolas. No ano letivo 2009/2010, segundo dados estatísticos do Projeto Escola +, 43,5% dos alunos que terminaram a 9ª classe não tinham a possibilidade de continuar para a 10ª classe no mesmo estabelecimento de ensino, tendo mudar de estabelecimento ou abandonar a escola. A taxa de abandono era muito elevada, principalmente nos distritos mais afastados da capital. Segundo informações do diretor Firmino Raposo, os alunos deixavam de estudar por falta de oferta educativa e, muitas vezes, por falta de transporte escolar para os distritos onde pudessem continuar a estudar. O abandono era, e continua a ser, mais elevado nas classes de passagem de ciclo, (6ª e 9ª classe) devido à falta de continuidade de ciclos numa mesma escola. Existem, contudo, algumas zonas rurais que nem sequer estão abrangidas por transporte escolar excluindo automaticamente a possibilidade de os alunos continuarem o seu processo escolar.

O cenário encontrado em 2009 demonstrava que estava quase tudo por fazer. Os professores formados eram escassos, as instalações físicas precárias, os métodos de ensino e aprendizagem demasiado redutores, o

³ Apesar de não ser institucional e verdadeiramente assumido na sociedade, grande parte das famílias são destruídas.

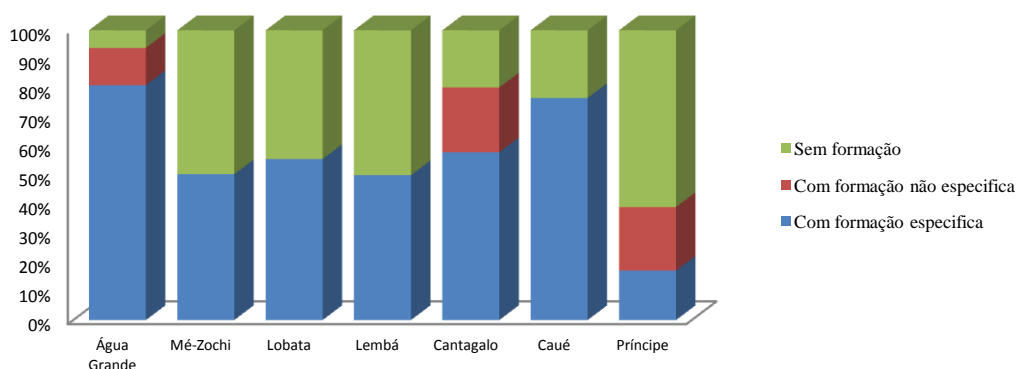
sistema de avaliação centrado apenas em provas do professor e uma profunda desorganização das escolas. Segundo o MEC (MEC_STP, 2004), a baixa formação profissional era verificada em 73% dos professores do ensino secundário e a maioria dos professores com menos de 24 anos não tinha qualquer formação para a docência. Como se pode observar no Gráfico 1, em 2009 existiam menos de 300 professores do ensino secundário com formação específica, 43 professores com formação não específica e 170 professores sem formação (em regra eram ex-alunos com a 11ª classe). Pelo Gráfico 2, pode-se avaliar que a maior parte dos professores que tinha formação se encontrava nos distritos de Água-Grande (A.G.) e Mé-Zóchi, os distritos mais populosos do país.

Gráfico 1: Número de Professores do ensino secundário, em função do seu nível de formação



Fonte: Dados estatísticos do Projeto Escola + (2009)

Gráfico 2: Número de Professores do ensino secundário em função do seu nível de formação e distribuídos por distritos em 2009



Fonte: Dados estatísticos do Projeto Escola + (2009)

A falta de condições económicas para aceder ao ensino superior era e continua a ser uma das razões para a falta de qualificações profissionais dos professores, aliada ao fato de qualquer aluno com a 11ª classe reunir condições para lecionar no ensino primário e básico, o que se torna atrativo para quem termine o ensino secundário. Não havendo possibilidade de formação e de atualização/ acesso a novos conhecimentos, as lacunas existentes aos níveis pedagógico e científico tentaram ser resolvidas com a formação e o acompanhamento levadas a cabo pelo Escola +. Durante anos os professores resignaram-se e os constrangimentos passaram a ser a realidade. Diminuiu-se a exigência, mas os mínimos continuaram a ser metas muitas vezes difíceis de atingir. “Duas páginas de matéria”, como lhe chamavam, era reflexo do trabalho de um professor durante um

mês de aulas numa turma de 70 alunos. Por outro lado, a profissão docente ainda não se revela aliciante em STP devido aos baixos valores salariais e à ausência da implementação do estatuto de carreira docente que permitisse a sua avaliação e progressão na carreira. A maioria dos docentes exerce outra atividade em paralelo, devido ao seu baixo rendimento salarial, dedicando pouco tempo à docência. O “ser professor” é encarado como uma atividade extra que permite ganhar mais algum ao final do mês. No entanto, como este “extra” não é significativo quando comparado com as restantes ocupações, o ensino é colocado no final da hierarquia profissional.

O baixo nível salarial, a ausência de um apoio pedagógico efetivo, a baixa consciência profissional dos professores, a não existência de uma carreira profissional estruturada que possa incentivar e compensar uma boa prestação profissional, são fatores que levam a que a motivação e a consciência profissional dos docentes constituam um verdadeiro obstáculo à melhoria do sistema educativo. Todos estes problemas inerentes ao grupo docente debilitam o processo de ensino-aprendizagem e têm inevitáveis repercussões nas competências que os alunos deveriam adquirir, ao longo do seu processo escolar. Foi com base nesta realidade que o Projeto atuou, tentando melhorar as competências dos professores.

A falta de materiais de apoio e de manuais escolares levou a um sistema de ensino centrado no professor, em que a elevada taxa de reprovação era um sinal de rigor e exigência. Anteriormente ao Escola +, também os programas não eram cumpridos, quer pela sua extensão ou ausência dos professores, quer pela falta de eletricidade ou existência de dias comemorativos. Os materiais de apoio utilizados eram sebatas ou folhas soltas, produzidas pelos professores a partir de apontamentos das aulas.

Os espaços escolares constituíam também um dos graves problemas, uma vez que a construção escolar não tem acompanhado o crescimento do número de alunos nas escolas. O Projeto apetrechou e melhorou as infraestruturas, mas não propôs a construir cabendo essa função ao MEC. As metas impostas pelos ODM levaram a que se massificasse o ensino primário, aumentando o número de alunos de forma exponencial. Não houve tempo para se delinear uma estratégia ao nível do ensino básico e secundário que acompanhasse este aumento.

O deficiente funcionamento das escolas ao nível administrativo era visível pelo número reduzido de escolas com secretarias. Em 2009, apenas o LN, a escola do Bombom e a escola de Guadalupe possuíam um espaço com as características do mesmo nome, sem, no entanto, qualquer tipo de mobiliário (armários, secretárias, cadeiras), equipamento informático ou meios para a organização e arquivo de documentos. O serviço administrativo era desempenhado na totalidade, ou em parte, pelos órgãos de gestão ou por professores com notória falta de formação.

A Estratégia Nacional de Redução da Pobreza (MPF_STP, 2006) também assinala algumas razões pelas quais, apesar dos enormes investimentos no sector da educação, não se tenham obtido os resultados desejados. Os investimentos foram realizados sobre *inputs* isolados e separados, sem reconhecer que estes faziam parte de um sistema cujos elementos estão interligados. Os investimentos não foram inscritos numa estratégia conjunta que visasse objetivos concretos e claros de aprendizagem dos alunos, nem procuraram criar sinergias entre os diversos elementos do sistema. Ora, estes elementos são indispensáveis para que haja uma mudança

profunda da mentalidade dos professores e do funcionamento da escola que é condição *sine qua non* para a melhoria da qualidade de ensino.

A grande instabilidade política existente em STP também não tem permitido uma consolidação das políticas educativas provocando constantes mudanças na estrutura educacional. Nos últimos cinco anos foram nomeados quatro ministros da educação, sendo que, quando ocorrem mudanças no topo da hierarquia, as mesmas repercutem-se nos patamares inferiores, por motivos partidários. Das catorze escolas secundárias existentes atualmente, em apenas três, os diretores permanecem há mais de cinco anos na direção, segundo informações do diretor Armando Cotrim.

Este era o cenário existente aquando da implementação do Projeto Escola.

2.1.2. A educação em São Tomé e Príncipe: O Projeto Escola +

O Projeto Escola + foi executado pelo IMVF, Organização Não Governamental (ONG), em parceria com o MEC de STP e financiado pelo Camões Instituto da Cooperação e da Língua (fusão do antigo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento – IPAD e do Instituto Camões). Com uma duração de 4 anos, teve o seu início em Julho de 2009 e terminou em Agosto de 2013, tendo contado com financiamento no valor de 4.649.707,00 euros proveniente do Fundo da Língua Portuguesa (FLP)⁴.

O seu grande objetivo era o de melhorar o precário sistema de ensino secundário de STP, através de uma intervenção participada, integradora e adaptada ao contexto nacional. Pretendia também lançar as bases para um sistema de ensino sustentável, de qualidade e com visão para o futuro.

O Plano Operacional elaborado em articulação com os vários intervenientes do setor educacional de STP, tendo por base a Estratégia para a Educação e a Formação de 2006 (MEC, 2006), estabelecia quatro eixos prioritários de ação (IMVF, 2009):

- melhoria e reforço do parque escolar;
- melhoria das competências técnicas dos professores;
- reforço das capacidades de gestão das escolas;
- e, por último, a melhor adaptação do sistema de ensino às necessidades do país.

Constatando as grandes lacunas existentes em STP ao nível do ensino secundário e baseado no Princípios da Declaração de Paris sobre a eficácia da Ajuda ao Desenvolvimento (OECD 2005, *Declaração de Paris sobre a Eficácia da Ajuda ao Desenvolvimento*), o Projeto pautou-se por uma lógica de intervenção traduzida em indicadores, meios de verificação e resultados, e sempre em articulação com os responsáveis do ensino de STP. Das metas a atingir ao longo dos quatro anos, podemos destacar:

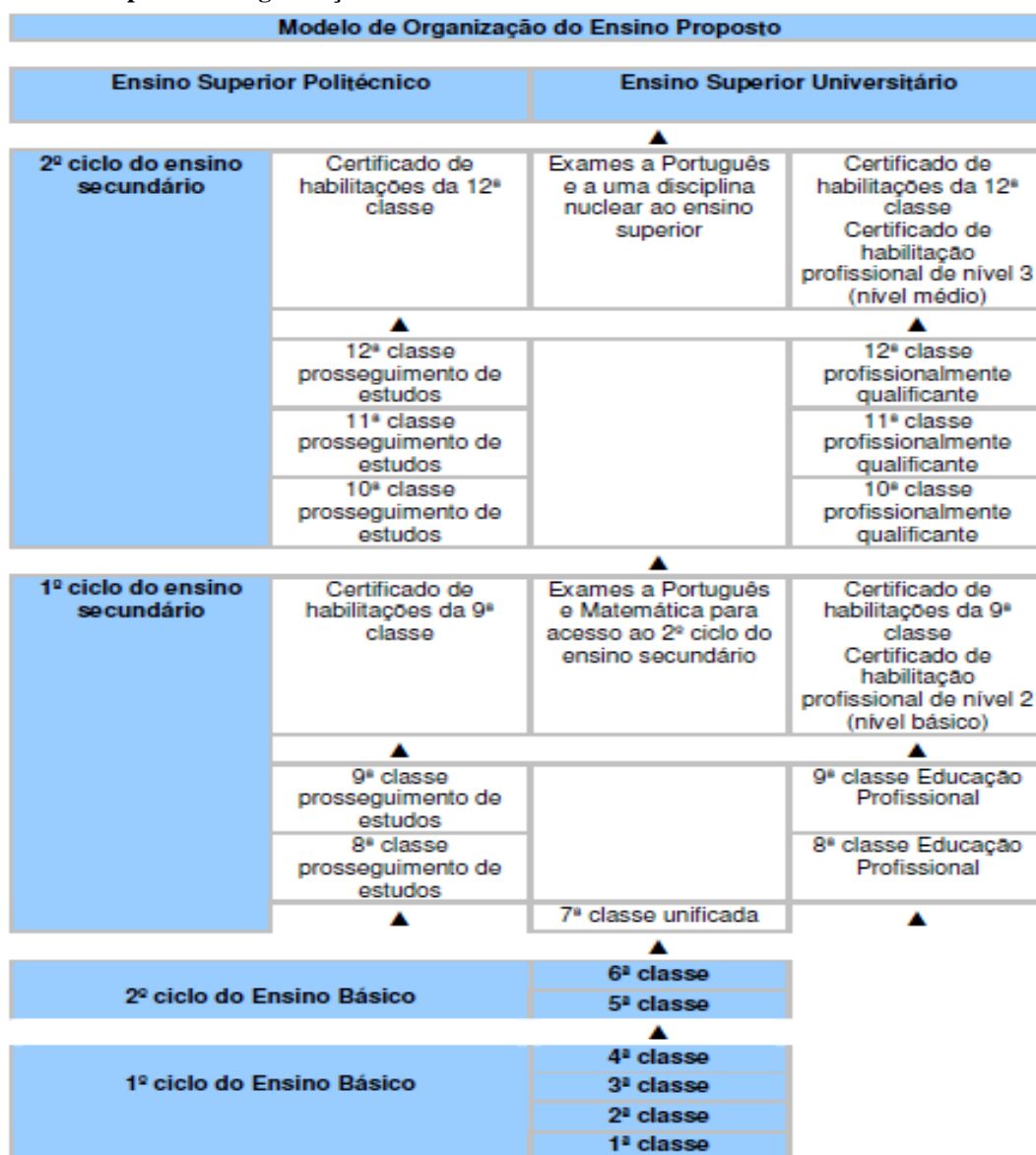
- o aumento do número de alunos inscritos;
- a diminuição do rácio professor/ aluno;
- a formação de 500 professores;

⁴ O FLP foi criado pelo Decreto-Lei n.º248/ 2008, de 31 de Dezembro.

- a aprovação do Estatuto da Carreira Docente;
- o reforço das competências dos gestores e dos inspetores escolares;
- a atualização dos currículos e a elaboração de manuais escolares.

Importa referir que o Projeto foi elaborado partindo de um cenário que se foi alterando ao longo da implementação, o que obrigou a reestruturações e adaptações contantes a nível orçamental. As limitações decorrentes da debilitação/ ausência de infraestruturas do sistema de ensino, assim como a fraca qualificação do corpo docente, obrigaram a que a implementação do Escola + se fizesse de forma gradual e, tanto quanto possível, adaptada à realidade de cada estabelecimento de ensino. Os próprios constrangimentos do país, tais como a fraca oferta em termos de transportes públicos e escolares, os cortes constantes de energia, a instabilidade política e as constantes mudanças nos cargos diretivos condicionam, com efeito, toda e qualquer implementação de ações. A proposta feita pelo Escola + para a nova organização do Sistema de Ensino de STP foi a seguinte:

Figura 2 – Proposta de Organização do sistema de ensino



Fonte: Projeto Escola + (2009), Plano Operacional (acesso restrito)

Segundo a nova estrutura curricular, proposta pelo Escola+, a grande aposta é diversificar as escolhas do aluno possibilitando, na 8ª classe um prosseguimento de estudos ou um Curso de Educação Profissional (CEP), sendo que esta oferta profissional depende das condições de cada estabelecimento de ensino. Os cursos CEP oferecem a possibilidade de uma formação de nível II em informática, carpintaria e costura, podendo aquela formação ser alargada se a escola tiver condições. Os CEP surgem como uma formação profissional no sentido de se diminuir o abandono escolar permitindo uma integração mais rápida no mercado de trabalho nos distritos onde a oferta educativa é mais limitada. No 2º ciclo também existe a possibilidade de os alunos optarem por uma via de prosseguimento de estudos ou um Curso Secundário Profissionalmente Qualificante⁵. Contudo, o LN é a única escola com condições para o seu funcionamento e a sua oferta ainda é limitada aos cursos de Gestão e Administração; Humanísticas/ Turismo; Tecnologias Industriais e Informática.

O Projeto optou por ir faseando a implementação. O primeiro ano (2009/ 2010) foi dedicado a completar o diagnóstico, conceber e discutir a reforma curricular, delinear o processo contínuo de formação, reforçar o envolvimento dos agentes educativos do país e elaborar o enquadramento legal. Nos anos letivos subsequentes, a reforma curricular, discutida e aprovada pelo MEC de STP, foi implementada de forma gradual: no ano letivo 2010/ 2011 foram introduzidos os manuais, o novo modelo de avaliação, e a formação de professores na 7ª e na 10ª; no ano letivo de 2011/ 2012 na 8ª e na 11ª; e no ano letivo de 2012/ 2013 na 9ª e 12ª classes.

Dado o problema dos transportes escolares, já referido, a maior parte dos alunos, dos diversos distritos tinha de concluir o ensino de acordo com a oferta educativa da escola que frequentavam, na maioria dos casos apenas a 8ª ou a 9ª classe.

O Projeto propôs-se atuar ao nível da gestão escolar, supervisão e controlo do sistema, tendo em conta a falta de formação e competências dos gestores: era habitual os diretores serem nomeados por afinidades políticas ou familiares e, em muitas escolas, não existiam sequer serviços administrativos, como já se disse. Neste sentido, em colaboração com o Instituto Politécnico de Leiria (IPL) foi ministrada uma formação de Administração e Gestão escolar destinada a 25 diretores (22 dos quais obtiveram aprovação).

Os professores cooperantes ao serviço do Projeto prestaram apoio ao nível da formação dos professores e à elaboração dos manuais. É importante frisar que os professores estiveram sempre vinculados ao 2º ciclo, especialmente no LN, por falta de professores com formação superior, colmatando uma das falhas do sistema.

A grande particularidade do Projeto Escola + tem a ver com o seu raio de ação, abarcando todo o Sistema de Ensino Secundário e incluindo a Ilha do Príncipe que em certos projetos tinha sido deixada de lado devido à descontinuidade geográfica. O Projeto interveio igualmente a nível da organização do Sistema, tendo em conta os princípios definidos na Declaração de Paris sobre a Eficácia da Ajuda ao Desenvolvimento. Pautou-se por objetivos, metas e resultados claramente definidos, tendo em vista a sustentabilidade e a apropriação das ações por parte do MEC e das comunidades.

⁵ Cursos a funcionar desde 2005 no Liceu Nacional.

2.1.3. A Ajuda Pública Portuguesa a São Tomé e Príncipe no setor da educação

A política de cooperação portuguesa é conduzida pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros e a sua execução coube, de 2003 a 2012, ao Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), sendo atualmente gerida pelo organismo público Camões Instituto da Cooperação e da Língua. Tem sido estabelecida de forma bilateral entre Portugal e as antigas colónias, a que se juntou mais tarde Timor-Leste. Portugal define a sua política de cooperação assente nas orientações e nos compromissos contraídos nas diversas cimeiras, nomeadamente na Cimeira do Milénio e no Fórum de Alto Nível para a Eficácia da Ajuda e enquanto membro da União Europeia. O documento *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa* (IPAD/MNE, 2006) descreve como missão da Cooperação Portuguesa:

“contribuir para a realização de um mundo melhor e mais estável, muito em particular nos países lusófonos, caracterizado pelo desenvolvimento económico e social, e pela consolidação e o aprofundamento da paz, da democracia, dos direitos humanos e do Estado de direito”.(s.p.)

As últimas décadas têm sido marcadas por diversos acordos, assim como pela elaboração dos Planos Indicativos de Cooperação (PIC), elaborados com cada PALOP e Timor-Leste, tendo priorizado as áreas da educação, a saúde, a agricultura e a justiça. A cooperação entre Portugal e STP tem sido celebrada de acordo com as necessidades e estratégias de desenvolvimento de STP, definidas na ENRP⁶ e nas prioridades estabelecidas pelo Governo Português relativamente à sua política de cooperação. A Ajuda Pública Portuguesa ao Desenvolvimento (APD) a STP totalizou 144.100 milhões de euros entre 2000 e 2011, (IPAD, 2011).

O apoio à educação tem sido considerado como prioritário, no seio da política da Cooperação Portuguesa, no sentido de se tentar reduzir a pobreza e de ajudar a alcançar melhores níveis de desenvolvimento. Um dos grandes obstáculos ao desenvolvimento dos PALOP tem sido a escassez de recursos humanos e a sua falta de formação académica. Para fazer face a este problema Portugal colocava em STP professores, com o objetivo da promoção da língua portuguesa e do apoio pedagógico aos professores nacionais, mas desenquadrados de qualquer projeto de cooperação ou de qualquer linha de ação em termos de política de cooperação; também concedia bolsas de estudo aos estudantes.

Durante anos, aquelas características da cooperação não se alteraram muito, não se criando condições de sustentabilidade do ensino nem se libertando STP desta dependência externa ao nível do ensino secundário. A falta de professores profissionalizados nas diversas áreas condicionava a lecionação ao nível do 2º ciclo do ensino secundário. A ação levada a cabo, durante anos, pela Cooperação Portuguesa, tornou o estado Santomense dependente dos recursos humanos exógenos, investindo muito pouco na formação dos recursos humanos nacionais. Esta realidade chega mesmo a ser referenciada em documentos oficiais do MEC de STP:

“Mas, as reformas educativas efetuadas no país, até ao momento, não têm permitido atingir tal desiderato, devido a uma certa falta de clareza de objetivos e de definição de estratégias realistas capazes de proporcionar a universalidade do acesso de educação de qualidade a todo são-tomense.”
(MEC_STP, 2004, p. 4)

⁶ (MPF_STP, Estratégia Nacional de Redução da Pobreza, 2006).

Em 1986 teve início, no país, uma reforma educativa com apoio da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) e do Banco Mundial privilegiando a produção e edição de manuais escolares e a formação de inspetores da educação. No entanto, o programa não chegou ao seu termo, tendo sido elaborados apenas alguns manuais que não se mostraram suficientes para a totalidade dos alunos. Contudo, estes manuais foram utilizados ao longo de mais de vinte anos sem sofrerem qualquer tipo de atualização. Até 2005 introduziram-se mudanças na oferta educativa do sistema de ensino. Implementam-se os CSPQ num conceito de experiência-piloto, com o objetivo de prolongar o ensino secundário até à 12ª classe, e permitindo uma oferta educativa orientada para a vida ativa. A experiência piloto durou cinco anos tendo sido posteriormente enquadrada no sistema de ensino secundário de STP ao nível do 2º ciclo.

As entidades oficiais de STP evocavam a necessidade de um apoio mais profícuo ao nível do ensino secundário. O ensino básico tinha sido alvo de uma reforma com o apoio do Banco Mundial e era necessário acompanhar essas mudanças ao nível do ensino secundário. A Cooperação Portuguesa manteve o apoio mas delegou à ONG portuguesa, IMVF, a função de conceptualizar uma estratégia de atuação capaz de colmatar algumas das falhas existentes e dotada de uma capacidade de eficácia e sustentabilidade.

Focada nas linhas de conduta da Cooperação Portuguesa e tendo por base o Plano Indicativo de Cooperação (PIC) de 2008-2011, a intervenção no ensino secundário pretendia capacitar o corpo docente nacional, através de formação de professores, procurando de forma sustentada e progressiva rever o Estatuto da Carreira Docente e do sistema remuneratório. Durante quatro anos foi prestado um apoio ao setor da educação, ao nível do ensino secundário, introduzindo-se mudanças significativas no mesmo. Desde a revisão curricular, a elaboração de materiais, a formação de professores, o apoio à gestão e administração escolar, a criação de cursos de educação profissional no 1º ciclo, muitas foram as ações implementadas. Os professores cooperantes passaram então a ser parte integrante de uma estratégia devidamente conceptualizada e com metas, claramente definidas, a atingir. As ações passaram a ser enquadradas num plano previamente elaborado e tentando de forma sustentada dotar o sistema de ensino secundário de condições favoráveis à sua melhoria. O reconhecimento, por parte dos dirigentes de STP, de que a aposta na educação e ensino, e na difusão da língua portuguesa, constituem um instrumento de entendimento, divulgação da cultura, com reflexos na própria economia mantem, ainda hoje, um papel importante na cooperação entre estes dois países.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Foi feita uma análise documental das teorias pertinentes sobre o tema da educação e os processos de cooperação, através de consulta em diversas bibliotecas. Dada a presença física em STP, durante o período de elaboração da dissertação, foi desenvolvida uma pesquisa sistemática e intensiva de *sites* na World Wide Web. É de salientar que, pela morosidade e dificuldade de acesso à internet, este trabalho de pesquisa se revelou bastante complicado. Foram também consultados os documentos oficiais do Projeto Escola+.

A falta de informação estatística fidedigna em/sobre STP levou-nos a privilegiar a informação primária. Para além, do conhecimento do terreno resultante da estadia no país enquanto agente da cooperação, foram estabelecidos contatos junto de entidades oficiais Santomenses (Anexo 1) com registo de informação gravada e escrita. A recolha de informação fez-se através da auscultação de informantes privilegiados e da realização de entrevistas. As entrevistas foram efetuadas a pessoas ligadas ao Projeto Escola +, ao Ministério da Educação e às Direções das escolas secundárias. Foi também feito o levantamento da oferta educativa ao nível do ensino secundário e superior do país, através da auscultação do Diretor do Centro de Formação Profissional de São Tomé e Príncipe e do Instituto Superior Técnico. Foram realizadas entrevistas estruturadas, tendo por base um conjunto de perguntas pré-estabelecidas, aos diretores de quatro escolas secundárias: escola de Neves (zona norte); Angolares (zona sul); Liceu Nacional (capital) e Santana (zona centro), privilegiando-se a representação geográfica dos diversos distritos do país. O objetivos das entrevistas era constatar os pontos fortes e fracos do Escola +, tendo por base o cenário zero, e as perspetivas futuras em termos de sustentabilidade. Não foi contemplado o distrito de Mé-Zóchi, porque a escola M^a Manuela Margarido só abriu no último ano do Projeto e o diretor da escola Secundária da Trindade só era Diretor há um mês, não tendo por isso opinião formada. Este foi também o motivo alegado pelo diretor da escola de Guadalupe. Esta dificuldade em entrevistar os diretores é reflexo das constantes mudanças e da instabilidade vivida ao nível do corpo diretivo das escolas.

Apesar de a relação entre o entrevistador e o entrevistado em alguns casos ter sido formal, a maior parte das entrevistas caracterizou-se pela informalidade, pelo fato de existir um conhecimento prévio entre os dois, o que permitiu recolher outros dados, opiniões, críticas e até mesmo sugestões futuras sobre o tema abordado.

Para além destes contactos formais, foram estabelecidos alguns contatos informais junto de alunos e professores do sistema de ensino secundário.

Por forma a analisar-se a evolução do sistema de ensino secundário e a sensibilização por parte dos principais recetores, os alunos, foi elaborado um inquérito que se aplicou a nível nacional.

O universo estudado foram os alunos do ensino secundário de São Tomé e Príncipe, do 1^o e 2^o ciclo, de todas as escolas secundárias, não tendo sido incluídos os do curso noturno pelo facto de o Projeto Escola + só atuar ao nível do ensino diurno. O inquérito foi aplicado em todas as escolas secundárias do país, tendo-se escolhido uma amostra aleatória de 10%, devido, por um lado, ao elevado número de alunos matriculados no ensino secundário (15 587, sendo 13 240 no 1^o ciclo geral, 108 nos CEP, 2027 no 2^o ciclo geral e 106 CSPQ)⁷, e, por outro, à impossibilidade humana e financeira de se aplicar a todos.

Esta amostra (1 621 inquiridos) foi recolhida ao longo do mês de Maio pelos professores responsáveis pelas turmas, aos quais tinha sido dada previamente formação sobre o inquérito, e abarcou todas as classes das diversas escolas. Nos CEP a cobertura foi quase total tendo ficado de fora 50% dos alunos da escola do Príncipe, por ausência, no dia da aplicação do mesmo. Foram excluídos do estudo os alunos dos CSPQ por não se enquadrarem nas medidas aplicadas no Projeto Escola +. Os critérios de amostragem foram calculados com base nos dados fornecidos pelo Projeto Escola +.

⁷ Os dados utilizados foram fornecidos por elementos do Projeto escola +, no início do ano letivo de 2012/ 2013.

Com o inquérito pretendia-se apurar se as ações implementadas pelo Projeto Escola +, ao longo dos quatro anos, tiveram impacto na situação escolar dos alunos e na melhoria do ensino secundário em STP.

A distribuição das escolas é desigual no território nacional encontrando-se a maior parte dos estabelecimentos de ensino no distrito de A.G. e Mé-Zóchi. Mas, o inquérito foi extensivo a todas as escolas de todos os distritos, incluindo a Região Autónoma do Príncipe (RAP).

Tabela I - Distribuição das escolas e da oferta educativa pelos distritos de STP

Distritos	Escolas	Classes
1 Água Grande	Liceu Nacional	8 ^a ; 9 ^a ; 10 ^a ; 11 ^a e 12 ^a
	Patricie Lumumba	7 ^a
2 Cantagalo	Santana	7 ^a ; 8 ^a ; 9 ^a
3 Caué	Angolares	7 ^a ; 8 ^a ; 9 ^a
	Porto Alegre	7 ^a ; 8 ^a
4 Lembá	Neves	7 ^a ; 8 ^a ; 9 ^a
	Santa Catarina	7 ^a ; 8 ^a
5 Lobata	Desejada	7 ^a ; 8 ^a ; 9 ^a
	Guadalupe	7 ^a ; 8 ^a ; 9 ^a
6 Mé-Zóchi	Bombom	7 ^a ; 8 ^a ; 9 ^a ; 10 ^a
	Almas	7 ^a
	Trindade	
7 Região Autónoma do Príncipe	M ^a Manuela Margarido	8 ^a ; 9 ^a ; 10 ^a ; 11 ^a e 12 ^a
	Príncipe	7 ^a ; 8 ^a ; 9 ^a ; 10 ^a ; 11 ^a e 12 ^a

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Projeto Escola +

A assimetria da oferta educativa é visível entre o 1º e o 2º ciclo. Todos os distritos oferecem a possibilidade de completar o 1º ciclo (7ª, 8ª e 9ª classe), no entanto, apenas três deles, A.G., Mé-Zóchi e a RAP oferecem 2º ciclo (10ª; 11ª e 12ª classe). Em todo o território nacional existem neste momento apenas duas escolas onde é possível terminar o ensino secundário, o Liceu Nacional, no distrito de Água-Grande e a escola de Santo António, na ilha do Príncipe.

O inquérito elaborado foi adaptado ao 1º ciclo e ao 2º ciclo (Anexo 2). Manteve-se a mesma estrutura acrescentando-se ao inquérito aplicado ao 1º ciclo a questão relativa à matrícula num Curso de Educação Profissional (CEP) e quais as razões que o levaram a fazê-lo. O inquérito estava dividido em três blocos. O bloco inicial questionava sobre a escola e a classe frequentada, assim como o sexo e a idade dos inquiridos. O segundo bloco visava informação sobre os familiares com quem vivia, a classe que completaram e a profissão ou o local onde trabalhavam. Eram fornecidos os graus de parentesco, pai, mãe, avó, avô, tios, irmãos e outros e os alunos tinham que preencher. O terceiro bloco questionava sobre a situação escolar passada e as perspetivas futuras. As questões colocadas pretendiam saber se o aluno já tinha reprovado, em que classe, quantas vezes, a escola que frequentava quando reprovou e em que ano letivo. No caso de o aluno ter respondido afirmativamente teria de assinalar, de entre quinze causas, quais foram as suas. Era questionado seguidamente sobre os fatores explicativos da melhoria dos seus resultados, sendo dadas treze opções para a mesma. Questionava-se o aluno sobre a intenção de continuação de estudos e até que classe do ensino secundário, pedindo-

se a justificação da resposta. Também se questionavam sobre a intenção de prosseguir para um curso superior, qual e onde, em STP ou num país estrangeiro, do mesmo modo se pedindo justificação.

Os inquéritos foram recolhidos, devidamente codificados e tratados em SPSS.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. CARATERIZAÇÃO GERAL DOS RESULTADOS

Verificámos pela análise dos inquéritos que a distribuição dos alunos pelas diversas escolas se faz de forma desigual. As escolas com maior número de alunos são o LN e a Patricie Lumumba (PL), no distrito de Água Grande (41,3%), e a Escola de Bombom e da Trindade, no distrito de Mé-Zóchi (24,8%), correspondendo estes aos dois distritos mais populosos, 73 091 hab. e 46 265 hab., respetivamente, segundo o Instituto Nacional de Estatísticas (INE) de STP.

Os alunos repartem-se quase igualmente pelo 1º ciclo (26,4% na 7ª, 26,8% na 8ª e 28,7% na 9ª classe, embora apenas 5,6% frequentam os CEP). No 2º ciclo 5,3% frequentam a 10ª, 4,1% a 11ª e apenas 3% a 12ª classe. Verifica-se uma quebra muito acentuada na passagem da 9ª (28,7%) para a 10ª classe (5,3%). Esta quebra explica-se pela desigual oferta educativa das escolas, obrigando os alunos a deslocarem-se para outro distrito se quiserem continuarem a estudar, acentuando as taxas de abandono escolar.

Dos 1621 inquiridos, 53,1% são do sexo feminino e 46,9% do sexo masculino, mantendo-se a percentagem de mulheres sempre mais elevada à exceção da escola de Guadalupe (50,7% homens e 49,3% mulheres), de Santana (60,1% homens e 39,9% mulheres) e de Angolares (52,3% homens e 47,7% mulheres). De referir que no distrito de Caué (escola de Angolares), o número de alunos aumentou de 118 para 545 do ano letivo de 2008/09 para o de 2012/13. Segundo o entrevistado, Dir. Firmino Raposo, este aumento deve-se ao aumento do número de raparigas, até aí mais ausentes da escola por necessidade de apoio nas tarefas domésticas. Os pais passaram a investir mais na educação das suas filhas. Este acesso à escola, por parte das mulheres, traduziu-se num aumento do número total de alunos.

As idades variam entre os 11 e os 21 anos, verificando-se uma maior frequência com 17 (18,6%) e 18 anos (19,2%)⁸. Nas idades superiores aos 18 anos (6,7%) observa-se um maior número de alunos do sexo masculino (60,6%) do que do sexo feminino (39,4%). Esta diferença explica-se pela maternidade, a qual leva as alunas a abandonar o ensino diurno, por imposição das direções das escolas, podendo no entanto frequentar o ensino noturno, se assim o entenderem.

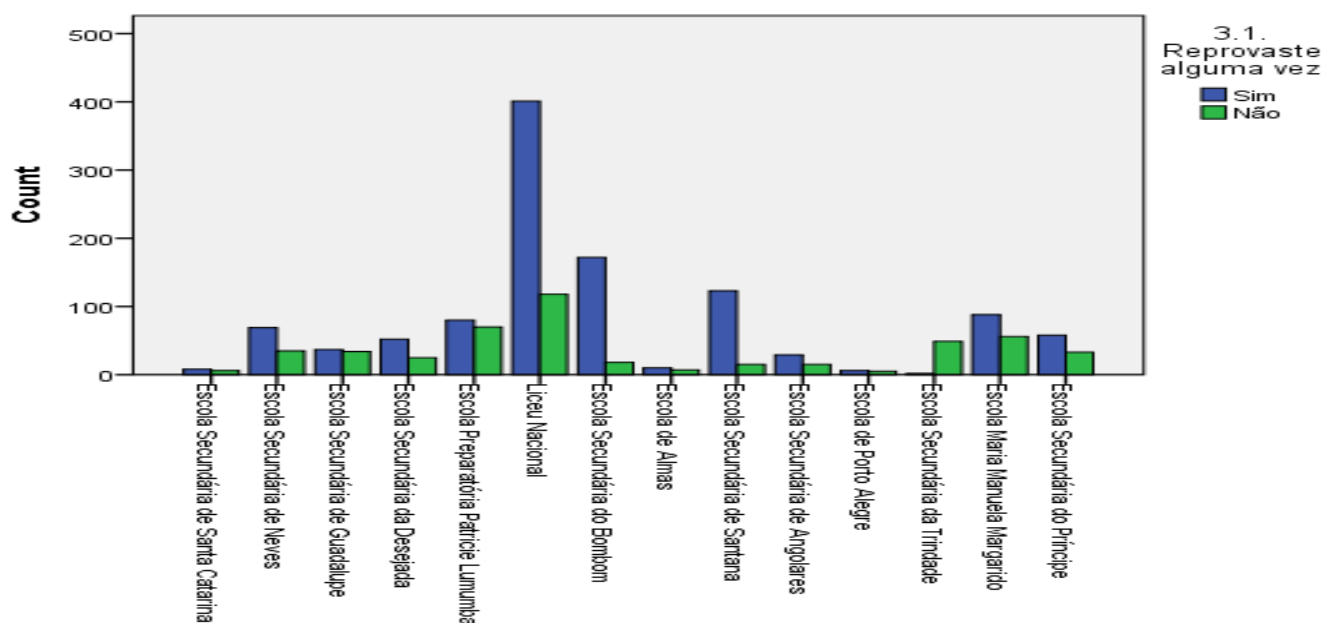
Os alunos inquiridos vivem maioritariamente com a Mãe (74,3%), seguindo-se com os irmãos (59,8%) e com o Pai (46,4%). Importa referir que apenas 39,5% dos alunos vivem simultaneamente com o Pai e com a Mãe, comprovando assim o facto de a maior parte das famílias serem destruídas. Com os Avós e os Tios vivem respetivamente 15,6% e 13,6%. A maior parte dos alunos tem dois (20,5%) ou três irmãos (22,6%). No

⁸ Segundo o despacho nº 47/2008, a idade limite para se inscrever na 7ª classe era 15 anos, e na 9ª classe de 18 anos. O referido diploma estabelece 21 anos como a idade máxima da matrícula na 11ª classe.

que se refere à escolaridade dos pais, verificou-se que as mães estudaram maioritariamente até à 4ª classe (55,2%), sendo 41,2% domésticas. Os pais estudaram maioritariamente até à 9ª classe (69,1%), no entanto 31,5% detêm mais do que a 10ª classe. Este valor é mais elevado quando comparado com a escolaridade das mães (16,8%). A maior parte dos pais com Curso Superior têm os seus filhos a estudar nas escolas do distrito de A.G (45,1% na PL e 45,1% no LN).

Apurou-se que 70% dos alunos já reprovou pelo menos uma vez ao longo do seu percurso escolar, sendo que 54,7% são alunos com idades de 17 e 18 anos. As classes onde ocorreram mais reprovações foram as classes de transição de ciclo, a 9ª classe com 41,5%, seguindo-se a 6ª classe com 25,7%. Esta elevada percentagem de retenção na 9ª classe é explicada, segundo o coordenador do Projeto, pelo sistema de avaliação vigente até à implementação da reforma curricular introduzida pelo Escola +. A avaliação era composta pela classificação obtida no final do período com a nota do exame. Estes exames eram realizados no final do ano letivo, a todas as disciplinas, efetuando os alunos dois exames no mesmo dia. As classificações eram para a maioria dos alunos negativas o que contribuía para a elevada taxa de reprovação. A escola onde ocorreram mais reprovações (Gráfico 3) foi o LN, o que se explica pelo facto de ser a escola com mais alunos. A escola da Trindade não apresenta muitas reprovações porque só tem 7ª classe. Importante referir que os alunos só foram questionados relativamente às reprovações ocorridas no ensino básico e secundário, não tendo sido contempladas as reprovações ocorridas no ensino primário, por falta de relevância para o estudo.

Gráfico 3 – Reprovações ocorridas nas diversas escolas secundárias



Fonte: Elaboração própria com base nos dados recolhidos nos inquéritos

As principais razões referidas para as reprovações foram: a falta de estudo (28,3%); a dificuldade das matérias (11,7%); a falta de transporte (8,1%); e o excesso de faltas (7,3%). Analisando as razões em função da classe frequentada, verificou-se que o pouco estudo é referido como principal causa em todas as classes do ensino secundário. Concluiu-se que a principal razão para as reprovações era externa ao próprio sistema de

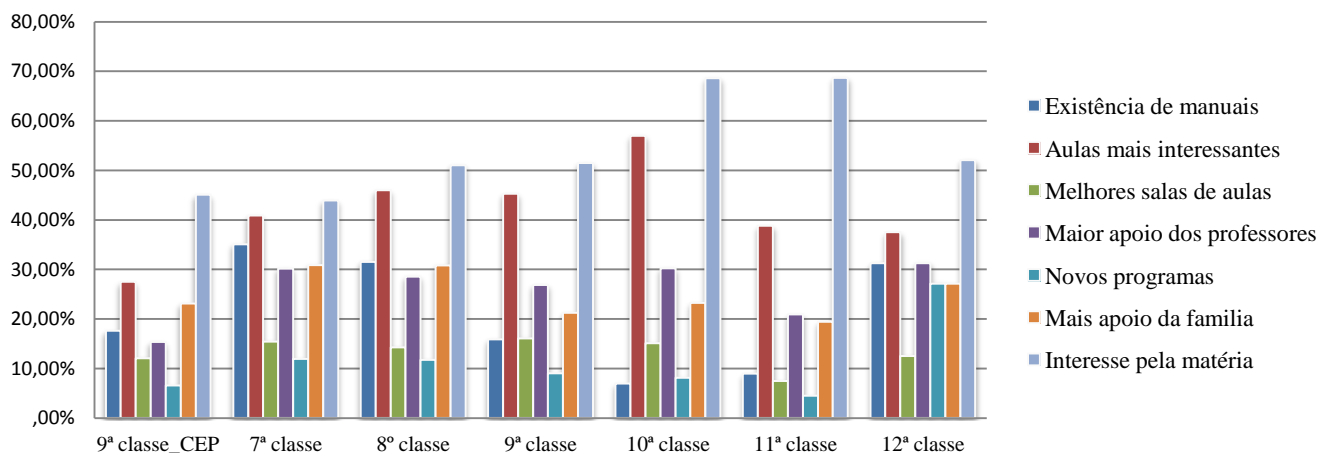
ensino e prendia-se com o pouco tempo dedicado pelos alunos à sua aprendizagem, podendo sê-lo por necessidade de apoio nas tarefas doméstica, como explicou o Dir. Hélder Joaquim, ou por falta de vontade.

O excesso de faltas foi também uma razão referida pelos alunos matriculados na 7ª (21,9%), na 9ª dos CEP (21,9%) e na 11ª classe (22,0%). A falta de transporte foi uma razão apontada pelos alunos matriculados na 7ª (16,9%), na 8ª (20,8%), na 9ª (12,6%), na 11ª (18%) e na 12ª classe (13,5%). A principal razão do absentismo reside na inexistência de transporte escolar – como em Angolares e Porto Alegre - na sua irregularidade e más condições de funcionamento.

As razões apontadas pelos alunos para o seu sucesso decalcam as ações de intervenção do Projeto Escola +. A formação de professores desenvolvida desde 2010, no sentido de munir os professores de novos instrumentos e metodologias, reflete-se nos resultados dos alunos. O interesse pela matéria (20,2%), as aulas mais interessantes (17,3%) e o maior apoio dos professores (11,0%) são resultados visíveis da formação realizada aos professores e gestores escolares e razões para o sucesso. Outra razão constatada foi a existência de manuais (10%), uma das ações do Escola +. Verificou-se que, para o Projeto, a introdução de manuais escolares foi uma ação com êxito e uma mais-valia para o sistema de ensino, já que sempre tínhamos diagnosticado esse aspeto como umas das principais razões do insucesso; no entanto, apenas 6,0% dos alunos do 1º ciclo, e 3,5% do 2º ciclo o consideraram como tal. Uma possível explicação é o fato de a maior parte dos alunos estar habituado ao ensino centrado no professor e na memorização, onde os manuais, ou qualquer tipo de suporte didático, eram raramente utilizados, não os associando por isso ao insucesso. Contudo, quando analisadas as razões para o sucesso, os alunos da 7ª (35,0%), da 8ª (31,5%) e 12ª classe (31,3%) referem a existência de manuais escolares em terceiro lugar. Ou seja, a sua inexistência não era tida como um fator para o insucesso mas a sua existência é considerada um fator de sucesso.

O interesse pela matéria foi considerada a principal razão do sucesso em todas as classes. As aulas mais interessantes são a segunda razão, mas no que se refere à terceira razão, os da 7ª, 8ª e 12ª classe apontam a existência de manuais, enquanto os da 9ª, 10ª e 11ª o maior apoio dos professores. Os alunos dos CEP's referiram o maior apoio da família (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Razões do sucesso dos alunos no ensino secundário



Fonte: Elaboração própria com base nos dados recolhidos nos inquéritos

Os alunos referiram como principal razão do sucesso, extrínseca ao Projeto Escola +, o maior apoio por parte da família ao nível da 7^a, 8^a e 12^a classe. É um facto visível que a comunidade escolar se envolveu nas ações e na melhoria da educação dos seus filhos. Curiosamente, é nestas classes, 7^a, 8^a e 12^a, onde também os manuais escolares são referidos como a terceira razão para o sucesso. O facto de alguns pais/ encarregados de educação terem despendido recursos económicos para a aquisição dos manuais é demonstração de maior apoio e incentivos ao estudo dos seus filhos/ educandos. Segundo Hanushek, as condições socioeconómicas das famílias têm reflexos diretos no desempenho dos alunos: para além da capacidade económica, também a maior consciencialização dos pais para a importância da escola terá pesado neste caso. Poderá estar este facto relacionado com o nível de escolaridade dos pais? Tentaremos dar resposta a esta questão através da análise estatística.

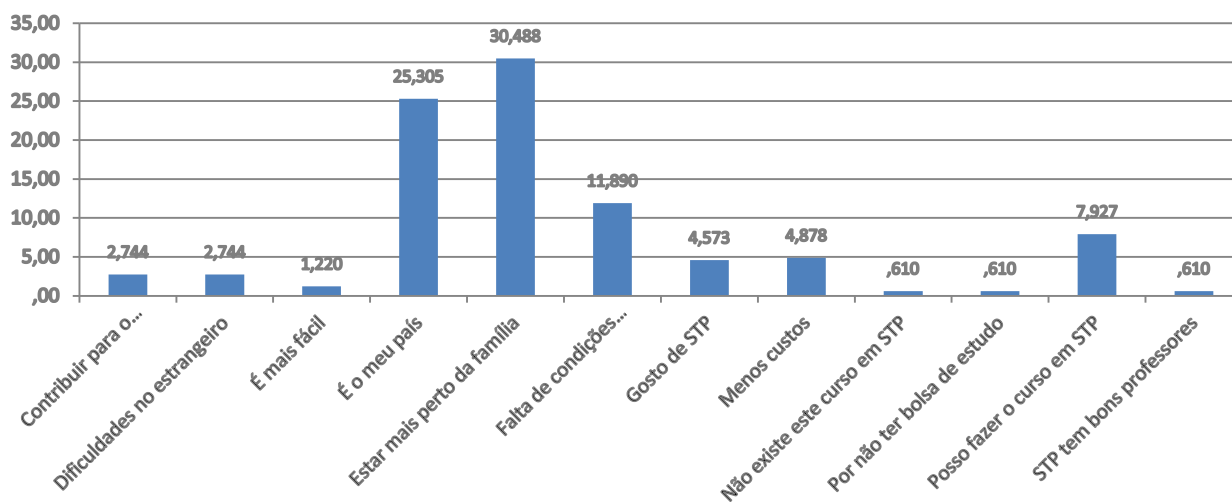
Verificou-se que 95,1% dos alunos pretendem continuar a estudar e terminar o ensino secundário. No entanto, as opiniões dependem da classe que os alunos frequentam. É notório que os alunos que frequentam o 2º ciclo sabem que a 12ª classe existe, registando-se uma única exceção. No que se refere aos alunos que frequentam o 1º ciclo, o cenário muda um pouco. Apesar de 16,8% não terem respondido, 4,4% dos alunos ainda não sabe que existe 12ª classe, já que a resposta dada para a pergunta “Até que classe do ensino secundário pretende estudar?” foi “11ª classe”. É curioso que a maior parte destas respostas ocorreram nas escolas do distrito de A.G., onde funciona o 2º ciclo (25,4% na P.L., 22,2% do L.N., 19% da escola do Bombom e 11,1% de Santana). Nas escolas onde é lecionado apenas o 1º ciclo, os alunos têm conhecimento de que o ensino termina na 12ª classe. Concluímos que as ações e as mudanças introduzidas ao longo dos quatro anos do Projeto foram na sua generalidade apropriadas pelas Direções das escolas e transmitidas aos alunos, no sentido de os informar do alargamento da oferta educativa de STP.

Melhorar o futuro (15,4%), ajudar a família (15,0%), ter um bom emprego (13,1%) e ser alguém no futuro (12,9%) foram as razões enunciadas pelos alunos do 1º ciclo para continuar a estudar. Estes alunos precisarão de sair da sua área de residência e da sua escola para conseguirem matricular-se no 2º ciclo.

No que se refere aos alunos do 2º ciclo, os mesmos referiram como razões para continuar a estudar: ser alguém no futuro (21,4%); ter mais conhecimento (14,9%); ter uma formação (11,9%) e ajudar a família (10,0%).

Os alunos foram ainda inquiridos quanto à intenção de prosseguirem formação académica superior, ao que 92,4% dos quais respondeu afirmativamente, 1,2% referiram não querer e 6,4% ainda não saber. Existem mais indecisos no 2º ciclo (11,9%) do que no 1º ciclo (5,6%). Os cursos mais pretendidos são os de Direito (18,1%), Medicina (13,3%), Engenharia (12,1%) e ramo Educacional (5,1%). O curso de Direito é o mais pretendido, independentemente do lugar onde o pretendem frequentar. Os que pretendem frequentar o curso no estrangeiro, preferem Medicina (15,9%) e depois Engenharia (15,0%). Os que pretendem ficar em STP optam pelo ramo Educacional (12,5%) e só depois por Medicina (10,7%).

Gráfico 6 – Razões para fazer curso superior em STP



Fonte: Elaboração própria com base nos dados recolhidos nos inquéritos

As razões apontadas por 77,6% alunos para realizarem o seu curso no estrangeiro, são: melhores condições no estrangeiro (32%); conhecer um novo país (10,1%); e o facto de STP não ter condições (8,7%). Os alunos que pretendem fazer o ensino superior em STP (22,4%) apontam como principais razões: estar mais perto da família (30,5%); o facto de ser o seu país (25,3%); e falta de condições económicas da família (11,9%).

3.2. ANÁLISE DA CONTINGÊNCIA

Como referimos a propósito dos manuais escolares, obtivemos indícios significativos de que o nível de escolaridade dos pais poderia estar significativamente associado ao sucesso, ou insucesso, escolar dos filhos. A confirmar-se tal associação, estaríamos perante um dos principais garantes da sustentabilidade dos resultados do Projeto Escola +. Por essa razão, decidimos investigar mais aprofundadamente aquela relação, utilizando a Análise da Contingência.

Para tal, usámos o teste do Qui-quadrado para testar a hipótese da independência entre as variáveis “Ter reprovado” e “Escolaridade do Pai/da Mãe”, tanto para o 1º como para o 2º ciclo.

Os resultados dos testes estatísticos que obtivemos constam do Anexo 3.

O nível de significância do Qui-quadrado (ρ), que nos dá a probabilidade da hipótese nula, ou seja, de rejeitar a independência entre as variáveis, apresentou resultados muito satisfatórios no caso do 1º ciclo: $\rho=0.001$, no caso dos pais e $\rho=0.10$, no caso das mães. O mesmo não se verificou, no entanto, para os alunos do 2º ciclo ($\rho=0.645$ e $\rho=0.252$, respetivamente, ver Anexo 3).

O que significa que, relativamente ao 1º ciclo, se verifica uma forte possibilidade de o nível de escolaridade dos pais, sobretudo do pai, influenciar o sucesso escolar dos filhos. Como se pode verificar também no ANEXO 3 – verifica-se existir igualmente uma boa associação entre a classe frequentada e a classe até à qual se pretende prosseguir ($\rho=0.000$). Tal aparenta significar que, na linha das teorias do capital humano, os alu-

nos mais avançados nos estudos se encontrarão motivados para “investir” ainda mais em educação, mesmo que tenham sofrido situações anteriores de insucesso.

Caraterizemos então, mais detalhadamente, as situações de reprovação.

Verificou-se que há um decréscimo no número de reprovações na 8ª classe (16,4%, contra 23,8% antes da implementação do Projeto). Os alunos que reprovaram frequentam 24,3% o LN, 14,4% a Escola PL e 11,5% a escola Mª Manuela Margarido. Os que nunca reprovaram frequentam 35,3% o LN, 15,2% a escola do Bombom e 10,8% a escola de Santana. Verificou-se que os alunos que já reprovaram se encontram maioritariamente na 9ª Classe (37,4%) e têm entre 17 e 18 anos (50,7%), os que nunca reprovaram frequentam a 7ª classe (42,2%) e têm entre 13 e 14 anos (50,8%). Quando se analisa por género, constata-se que são os alunos do sexo masculino que mais reprovam (50,3%), e são maioritariamente do sexo feminino (60,9%) os alunos que nunca reprovaram.

Tanto os alunos que reprovaram como os que não reprovaram vivem maioritariamente com a Mãe. No entanto, verificou-se que os alunos que reprovaram vivem maioritariamente sem o Pai (56,5%), ao contrário dos que nunca reprovaram (53,6%). Verificou-se que existe uma maior percentagem de alunos que vivem com irmãos (63%) no caso de ter reprovado do que no caso de nunca ter reprovado (58,%).

A escolaridade dos pais - que, como vimos pela análise da contingência, se associa estatisticamente com as situações de reprovação/não reprovação, no caso do 1º ciclo - é maior no caso de o aluno nunca ter reprovado, situação em que 21% dos pais tem entre a 7ª e a 11ª classe. No caso de os alunos nunca terem reprovado, apenas 18,8% dos pais tem entre a 7ª e a 11ª classe e 1,3% dos pais têm um curso superior. Tanto no caso de ter reprovado como na situação contrária, a escolaridade das mães é maioritariamente igual ou inferior à 4ª classe, seguindo-se a 7ª à 9ª classe.

Verificou-se que o fato de os alunos já terem reprovado não os demove de prosseguir estudos. Verificou-se, no entanto, que as razões apresentadas são diferentes consoante tenham ou não reprovado. Os alunos que já reprovaram querem terminar o ensino secundário para ajudar a família (14,6%), ser alguém no futuro (13,7%) e para melhorar o futuro (12,9%); contrariamente, os alunos que nunca reprovaram, apresentam como principal razão melhorar o futuro (18,5%), seguindo-se ser alguém no futuro (14,4%) e ajudar a família e ter um bom emprego (13,8%).

Parece-nos que a necessidade de alunos ajudarem a família se interliga com as razões do seu insucesso dificuldades económicas (10,9%) e falta de apoio da família (10,7%).

CAPÍTULO 4 – CONCLUSÕES/ RECOMENDAÇÕES

O Projeto Escola + vem provar que, muitas vezes, as contrariedades existentes não se resolvem por falta de vontade ou por hábitos demasiadamente enraizados. A implementação da 12ª classe é um exemplo. Durante 10 anos existiu apenas no papel, sempre com a desculpa de que as infraestruturas não permitiam. Continuando exatamente com as mesmas infraestruturas, com os mesmos professores, foi possível completar a oferta educativa graças a um projeto devidamente organizado, pensado e com metas estabelecidas. Foi elaborado tendo em conta a Declaração de Paris, no sentido de a ajuda ser definida tendo por base indicadores, calendarização e objetivos tornando mais eficaz a ajuda prestada por Portugal a STP.

As oito escolas secundárias existentes em 2009, aquando da fase de diagnóstico, aumentaram ao longo dos anos, totalizando treze em 2012, devendo-se ao próprio crescimento da população (9920 alunos em 2009; 15 481 em 2012). Apesar do aumento significativo de alunos, o MEC não se preocupou em aumentar as infraestruturas, a não ser a construção de oficinas para os CEP e espaços desportivos pelo Projeto Escola +.

Tentando confirmar ou refutar as hipóteses por nos levantadas verificamos que o Projeto Escola + contribuiu para a melhoria do sistema de ensino, das competências técnicas dos professores e da capacidade de gestão, visível através da dinamização das secretarias nas diversas escolas secundárias. A criação dos CEP de modo a fazer face ao abandono e investindo na formação dos jovens, possibilitando-lhes construir uma carreira profissional na sua área de residência, permitiu aos alunos a possibilidade de adquirirem uma formação profissional e uma integração mais rápida no mercado de trabalho, favorecendo um maior desenvolvimento dos distritos.

O sistema de ensino poderá estar organizado, os programas curriculares atualizados, as infraestruturas melhoradas, mas se os docentes não acompanharem, em termos da sua formação e dedicação, todas estas mudanças, o sistema poderá não melhorar verdadeiramente. Consciente de que os professores surgem como o grande motor do ensino, o Projeto Escola + promoveu formação a todos os professores do sistema de ensino secundário de modo a dotá-los das ferramentas necessárias à melhoria da sua função, criando assim bases de sustentabilidade.

Só é possível fazer uma comparação entre o antes e o depois do Projeto Escola + relativamente aos alunos do 1º ciclo. Os alunos matriculados no ano letivo 2012/13, no 2º ciclo (10ª; 11ª ou 12ª classe) frequentaram todo o 1º ciclo (7ª, 8ª e 9ª classe) sem a implementação do Projeto Escola +. As causas do seu sucesso e/ou das suas reprovações, no 1º ciclo, em nada têm a ver com o Projeto Escola +, contrariamente aos alunos matriculados, no ano letivo 2012/13, no 1º ciclo. Estes podem justificar as razões do seu sucesso ou das suas reprovações pelas ações implementadas pelo Projeto. Assim, é importante comparar estes dois grupos de modo a percebermos se as razões do sucesso e/ou insucesso apresentadas estão diretamente ligadas ao Escola +. É interessante verificar que as razões apontadas pelos alunos para o seu sucesso decaem as ações de intervenção do Projeto Escola +. A formação de professores, desenvolvida desde 2010, no sentido de munir os professores de instrumentos e metodologias adaptados ao contexto e as necessidades específicas das comunidades onde vivem, refletem-se nos resultados dos alunos, que apontam o interesse pela matéria (20,2%) como principal razão. Associada a este fator, vêm as aulas mais interessantes (17,3%), o maior apoio dos professores

(11,0%) e a existência de manuais (10,0%). Todas estas razões são um reflexo direto da formação de professores. Mas não deixarão também de estar associadas a uma maior sensibilização e consciencialização dos pais, sobretudo dos mais escolarizados, para a importância da escolaridade dos filhos, como parece deduzir-se da análise da contingência.

É de salientar que muitos dos problemas existentes se prendem com as vicissitudes do próprio país. A falta de transporte escolar é de facto um dos grandes entraves à continuidade na escola. O abandono verificado do 1º para o 2º ciclo, explica-se em grande parte devido à ausência dos mesmos. O MEC precisa de investir no transporte escolar, ou trabalhar numa lógica de expansão do acesso ao ensino mas aliada a um investimento na qualidade do mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEP. (s.d.). *Portugal e África, melhor Cooperação, melhor Desenvolvimento*. ACEP.
- Africanos, C. d. (2012). Actas do Colóquio Internacional de São Tomé e Príncipe numa perspectiva Interdisciplinar, diacrónica e sincrónica. Lisboa: Centros de Estudos Africanos.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amado, R. R. (s.d.). Desenvolvimento, Um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. *Caderno de estudos africanos*, pp. 36-67.
- Antunes, M. d. (2008). *Educação, Saúde e Desenvolvimento*. Coimbra: Almedina.
- Apple, M., & Nóvoa, A. (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1996). *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Brito, B. R., Alarcão, N., & Marques, J. (2009). *Desenvolvimento Comunitário: das teorias às práticas. Turismo, Ambiente e Práticas Educativas em São Tomé e Príncipe* (1ª ed.). Lisboa: Gerpress.
- Cardoso, M. (2007). *Cabo Verde e S. Tomé e Príncipe, Educação e infraestruturas como factores de desenvolvimento*. Edições Afrontamento.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. D. (1994). *Utopia e Educação*. porto: Porto Editora.
- Castro, N. J. (1990). *Economia e educação da escola clássica à teoria do capital humano*. Rio de Janeiro.
- CGD. (s.d.). *São Tomé e Príncipe Olhar o futuro* (1ª ed.). s.l.: Caixa Geral de Depósitos.
- Chagas Lopes, M. (2010). *Economia da Educação e Formação*. Coimbra: Angelus Novus.
- Chagas Lopes, M. (2011). Education, Development and Knowledge: new forms of unequal change under globalization. The case of SSA countries. *SOCIUS*, p. 24.
- Eco, U. (2010). *Como se faz uma tese em ciências sociais* (16 ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Estêvão, J., Serra, A., & Amaral, J. F. (2008). *Economia do Crescimento*. Coimbra: Edições Almedina.
- Ferreira, P. M. (2012). *Entre o saber e o fazer: A Educação na Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento*. Lisboa: Fundação Gonçalo da Silveira.
- Ferreira, P. M. (2012). *Entre o Saber e o fazer: a educação na cooperação portuguesa para o desenvolvimento*. Lisboa: IPAD.
- Ferreira, V. (2007). *Educação e Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri.
- Figueiredo, A. M., Pessoa, A., & Silva, M. R. (s.d.). *Crescimento Económico* (2ª ed.). Lisboa: Escolar editora.
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2008). The Role of Cognitive Skills in Economics Development. *Journal of Economic Literature*, 607-668.
- Houaiss. (2002). *Dicionário da língua Portuguesa* (Vol. Tomo II). Círculo de Leitores.
- IMVF, I. (2009). Plano Operacional de Intervenção do Escola +.
- INE_STP. (2006). *São Tomé em números*. São Tomé e Príncipe: Instituto Nacional de Estatística.
- IPAD. (2008). *Portugal: São Tomé e Príncipe [2008-2011] Programa Indicativo de Cooperação*. s.l.: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.
- IPAD. (2011). *Cooperação Portuguesa: uma Leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento*. Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.

- IPAD. (s.d.). *Avaliação do Programa Indicativo do Cooperação Portugal-São Tomé e Príncipe, 2008-2011*. Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.
- IPAD. (s.d.). *Cooperação Portuguesa: uma Leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento*. Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.
- IPAD/MNE. (2006). *Uma visão estratégica para a Cooperação Portuguesa*. Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.
- IPAD/MNE. (2011). *Cooperação Portuguesa: uma Leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento*. Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.
- Leeuwen, B. V., Leeuwen-Li, J. V., & Foldvari, P. (20 de October de 2012). Education as a driver of income inequality in twentieth-century Africa. *MPRA Paper*, p. 36.
- Martelo, A. J. (2005). *A cooperação Portugal / São Tomé e Príncipe na área da educação e ensino (1975-2005)*. Tese de Mestrado, ISCTE, Lisboa.
- Matemática Ensino: Questões e soluções. (2011). *Conferência Internacional Matemática* (p. 275). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MEC_STP. (2004). *Plano Nacional de acção 2002-2015*. São Tomé e Príncipe: Ministério da Educação e Cultura de São Tomé e Príncipe.
- MPF_STP. (2006). *Estratégia Nacional de Redução da Pobreza*. São Tomé e Príncipe: Ministério de Plano e Finanças de São Tomé e Príncipe.
- MPF_STP. (2012). *Estretégia Nacional de Redução da Pobreza*. São Tomé e Príncipe: Ministério de Plano e Finanças de São Tomé e Príncipe.
- Pacheco, J. A. (2000). *Políticas Educativas, O neoliberalismo em educação*. Porto editora.
- Pereira, A. (2011). *SPSS Guia prático de utilização* (7ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- PNUD. (2008). *Relatório de Desenvolvimento Humano*. Nações Unidas.
- PNUD. (2009). *Relatório de Desenvolvimento Humano*. Nações Unidas.
- PNUD. (2010). *Relatório de Desenvolvimento Humano*. Nações Unidas.
- PNUD. (2011). *Relatório de Desenvolvimento Humano*. Nações Unidas.
- Quivy, R. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.
- Santo, A. d. (s.d.). *S. Tomé e Príncipe, Problemas Perspectivas para o seu desenvolvimento*. Edições Colibri.
- Santo, C. E. (2001). *Enciclopédia Fundamental de São Tomé e Príncipe*. Lisboa: Instituto Camões.
- Seibert, G. (2002). *Camaradas, Clientes e Compadres Colonialismo, Socialismo e Democratização em São Tomé e Príncipe*. Vega.
- Sen, A. (2003). *O desenvolvimento como liberdade*. Lisboa: Gradiva.
- Silva, S. S. (2008). Capital Humano e capital social: cosntruir capacidades para o desenvolvimento dos territórios. *Tese de Mestrado em Geografia Humana*. Faculdade de Letras, Departamento de Geografia.
- Teixeira, A. (1999). *Capital Humano e capacidade de inovação, Contributos para o estudo do crescimento económico português, 1960-1991*. Lisboa: Conselho Económico e Social.
- Temple, J. (19 de June de 2001). Growth effects of education anda social capital in the OECD countries. p. 40.
- UNESCO. (2005). *Educação Para Todos, O imperativo da qualidade*. Brasil: Moderna.

WEBGRAFIA

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa. Universidade Aberta
Obtido em 12 de Março de 2013, de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educativa.pdf>
- Ambrósio, T. (s.d.). *I contributo para uma mudança reflexiva da educação*. Obtido em 12 de Março de 2013, de <http://run.unl.pt/handle/10362/356>
- Andrade, R. d. (2010). *Teoria do Capital Humano e Qualidade na Educação nos estados Brasileiros*. Obtido em 12 de Março de 2013, de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25425/000750994.pdf?sequence=1>
- Becker, G. S. (s.d.). *Human Capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Obtido em 12 de Abril de 2013, de <http://www.nber.org/chapters>
- Bonfim, M. (2012). *A Capability Approach de Amartya Sen e o Indicador de Desenvolvimento Humano (IDH)*. Obtido em 07 de Junho de 2013, de http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/10/TDE-2012-08-22T11:22:43Z-12828/Publico/Marianna%20Percinio%20Moreira%20Bomfim.pdf
- Cabugueira, A. C. C. M. (2002). *Contributos Reflexivos para estudo das relações entre educação e o Desenvolvimento*. Obtido em 06 de Abril de 2013, de http://www4.crb.ucp.pt/biblioteca/gestaodesenv/GD11/gestaodesenvolvimento11_193.pdf
- Campos, F. (sd). *O lugar e o papel da cooperação internacional no desenvolvimento de São Tomé e Príncipe*. Obtido em 13 de Maio de 2013, de <http://revistas.ulusoфона.pt/index.php/rhumanidades/article/view/990/811>
- Chagas Lopes, M. (2011). *Education, Development and Knowledge: new forms of unequal change under globalization. The case of SSA countries*. Obtido em 07 de Março de 2013, de https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/4219/1/WP_10_2011%20socius.pdf
- Dale, R. (1982). *Aprender a ser ... o quê? Modelando a educação nas "sociedades em desenvolvimento"*. Obtido em 13 de Maio de 2013, de http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2056/1/1982_4_425.pdf
- Declaração Universal dos Direitos Humanos. Obtido em 17 de Abril de 2013, de <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>
- Decreto-lei n.º248/ 2008, de 31 de Dezembro, referente à criação do Fundo da Língua Portuguesa, Obtido em 06 de Março de 2013, de <http://dre.pt/pdf1sdip/2008/12/25200/0921009212.pdf>
- Dourado, I. F. & oliveira, J. F. (sd). *A qualidade da Educação*. Obtido em 06 de Abril de 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>
- Educação, M. d. (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000*. (GAVE, & M. d. Educação, Edits.). Obtido em 07 de Abril de 2013, de http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro_relatorio_nacional.pdf

- Fernandes, J. L. J. (s.d.). *Educação e desigualdades de desenvolvimento à escala Global - uma análise factorial bivariada a partir do relatório de desenvolvimento humano de 2007/2008*. Obtido em 07 de Abril de 2013, de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/14201/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Desigualdades%20de%20Desenvolvimento.pdf>
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2008). *The role of cognitive skills in economic development*. Obtido em 07 de Abril de 2013, de http://www.citizing.org/data/projects/highered/The%20Role%20of%20Cognitive%20Skills%20in%20Economic%20Development%20Hanushek_Woessmann%202008.pdf
- INE_STP. (2010). *Inquérito Demográfico e Sanitário, São Tomé e Príncipe, Ministério da saúde, 2008-2009*. Ministério da saúde, Calverton, Maryland, USA: INE. Obtido em 20 de Abril de 2013, de http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADT384.pdf
- ISCTE-IUL (2012). *Atas do Colóquio Internacional São Tomé e Príncipe numa perspetiva, diacrónica e sincrónica*. Obtido em 07 de Abril de 2013, de <http://cea.iscte.pt/duka/actas-do-coloquio-internacional-sao-tome-e-principe-numa-perspectiva-interdisciplinar-diacronic-a-e-sincronica/>
- Kenny, Charles (2010). *Learning about schools in Development*. Obtido em 07 de Abril de 2013, de http://www.cgdev.org/sites/default/files/1424678_file_Learning_About_Schools_in_Development_FINAL.pdf
- Leeuwen, B. V. & Leeuwen-Li, J. & Foldvari, P. (2012). *Education as a driver of income inequality in a twentieth-century Africa*. Obtido em 07 de Abril de 2013, de http://mpra.ub.uni-muenchen.de/43574/1/MPRA_paper_43574.pdf
- MECJD (2003). *Estratégia para a Educação e a Formação* (primeira versão). Obtido em 07 de Março de 2013, de http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Sao%20Tome%20and%20Principe/Sao_Tome_and_Principe_Estrategia_para_educacao_e_formacao_2007_2017.pdf
- Ministério do Plano e Finanças de São Tomé e Príncipe. (2010) *Resumo de despesas por orgaos e fonte de recursos*. Obtido em 20 de Abril de 2013, de http://www.min-financas.st/pdf/oge/oge2010/resumo_fonte_recurso.pdf
- Nascimento, Paulo Meyer (2007). Recursos destinados à educação e desempenho escolar: uma revisão na literatura internacional. Obtido em 07 de Abril de 2013, de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1361/1361.pdf>
- OCDE (sd). *Normas de qualidade para a avaliação do desenvolvimento*, Obtido em 12 de Abril de 2013, de <http://www.oecd.org/dac/evaluation/dcdndep/45464406.pdf>
- OCDE. (2005). *3º Fórum de Alto nível sobre a eficácia da Ajuda*. Obtido em 17 de Abril de 2013, de <http://www.oecd.org/dac/effectiveness/41202060.pdf>
- OCDE. (2005). *Declaração de Paris sobre a Eficácia da Ajuda ao Desenvolvimento*. Obtido em 07 de Abril de 2013, de <http://www.oecd.org/dac/effectiveness/38604403.pdf>
- OECD. (2011). *Education at a Glance 2011*. Obtido em 07 de Abril de 2013, de <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/48631582.pdf>

- Proença, C. S. & Santos, T (2012). *Os paradigmas de conhecimento sobre a cooperação internacional para o desenvolvimento e a evolução do papel da sociedade civil em Portugal*, Obtido em 07 de Abril de 2013, de <<https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/4638/1/WP108CESA.pdf>>
- Psacharopoulos, G. (s.d.). *Estreitar laços entre o ensino profissionais e a investigação*. Obtido em 07 de Abril de 2013, de <http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/423/36_pt_psacharopoulos.pdf>
- Schultz, T. W. (1961). *Investment in Human Capital*. Obtido em 07 de Abril de 2013, de <<https://webspace.utexas.edu/hcleaver/www/330T/350kPEESchultzInvestmentHumanCapital.pdf>>
- Silva, E. C. (s.d.). *Teoria do capital humano e a relação educação e capitalismo*. Obtido em 07 de Abril de 2013, de <http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/teoria_do_capital_humano_e_a_relacao_educacao_e_capitalismo.pdf>
- Silva, J. A. & Puziol, J. K. P. (sd). *A Influência da teoria do capital humano e da teoria do capital social nas políticas educacionais brasileiras da atualidade*. Obtido em 17 de Abril de 2013, de <<http://www.unc.br/mestrado/textos/Bibliografia-2013-Inf-teoria-cap-humano-e-teoria-do-cap-social-nas-pol-educ-bras%20.pdf>>
- Silva, S. S. B. (1980). *Capital humano e capital social: construir capacidades para o desenvolvimento dos territórios* Obtido em 17 de Março de 2013, de <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/379/9/17954_Cap_6_Capital_Humano_Cap_Social_Final.pdf>
- Sousa, Z. A., & Cardarelli, C. E. (s.d.). *Capital Humano, Educação e desenvolvimento econômico: elementos de uma discussão necessária*. Obtido em 07 de Março de 2013, de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:d8rbf-LS3tkJ:www.ufgd.edu.br/fch/ciencias-sociais-pronera/publicacoes-do-curso/capital-humano-educacao-e-desenvolvimento-economico-elementos-de-uma-discussao-necessaria/at_download/file+&cd=1&hl=pt-PT&c>
- Souza, T. G. & Lara, A. M. de B. (s.d.). *Os fundamentos teóricos metodológicos das escolas neoliberais do século XX*. Obtido em 07 de Abril de 2013, de <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/325/107>>
- Temple, J. (2001). *Growth effects of education and social capital in the OECD countries*. Obtido em 17 de Abril de 2013, de <<http://www.oecd.org/edu/country-studies/1825293.pdf>>
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*. Obtido em 07 de Abril de 2013, de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139079por.pdf>>
- UNESCO (2000). *Educação para Todos: O compromisso de Dacar*. Obtido em 07 de Abril de 2013, de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>
- UNESCO (2005). *Relatório de Monitoramento – O imperativo da qualidade*. Obtido em 07 de Abril de 2013, de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139079por.pdf>>

LEGISLAÇÃO E PROJECTOS DE LEI DA RDSTP

- Diário da República. São Tomé e Príncipe (1997), Decreto-lei n.º 11/97.
- Diário da República de São Tomé e Príncipe (2003), Lei n.º 2/ 2003, Lei da Bases do Sistema Educativo
- Diário da Republica de São Tomé e Príncipe (2010), Decreto-lei n.º 27/ 2010 que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens referentes ao 1º e ao 2º ciclo do ensino secundário;
- Diário da República. São Tomé e Príncipe (2011), Decreto-lei n.º 5/ 2011, Estatuto da Carreira de docente
- Diário da República. São Tomé e Príncipe (2011), Decreto-lei n.º 32/ 2011, Orgânica dos ministérios do XIX governo
- Diário da Republica de São Tomé e Príncipe (2009), Decreto-lei n.º 14/2009, estabelece o quadro de horas letivas extraordinárias do pessoal docente
- Diário da República (2013). Lei n.º3/ 2013, Lei das grandes opções do Plano para o ano económico de 2013
- Diário da República (2012). Lei n.º1/ 2012, Lei das grandes opções do Plano para o ano económico de 2012
- Diário da República (2011). Lei n.º2/ 2011, Lei das grandes opções do Plano para o ano económico de 2011
- Diário da República (2008). Lei n.º4/ 2008, Lei das grandes opções do Plano para o ano económico de 2008

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E CULTURA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

- Despacho N.º 23/ 2005, estabelece o sistema de avaliação do processo de ensino-aprendizagem até à entrada em vigor do Projeto Escola +
- Despacho N.º 27/88, criação de três áreas de estudo do 2º ciclo do ensino secundário.
- Despacho Normativo n.º 54/2007 que regulamenta o funcionamento dos Cursos Secundários Profissionalmente Qualificantes.
- Despacho n.º38/ 2010 que define o modelo de organização e gestão das escolas secundárias;
- Despacho normativo n.º 48 referente às regras de organização, funcionamento e avaliação dos cursos da 12ª classe da via ensino;
- Despacho normativo n.º 49 referente às regras de organização, funcionamento e avaliação do curso do ensino geral do 1º ciclo;
- Despacho normativo n.º 50 referente às regras de organização, funcionamento e avaliação do curso de educação profissional do 1º ciclo;
- Despacho normativo n.º 51 referente às regras de organização, funcionamento e avaliação dos cursos secundários profissionalmente qualificantes do 2º ciclo;
- Despacho normativo n.º 52 referente às regras de organização, funcionamento e avaliação do curso de ensino geral do 2º ciclo;
- Despacho n.º 47, 2008, referente ao limite de idade e de permanência em cada ciclo;

ANEXO 1

Lista de entidades/ pessoas entrevistadas

- Diretor do Instituto Superior Politécnico - Dr. Filipe Bandeira
- Coordenador do Projeto Escola + - Dr. José Carlos Aragão
- Diretor do Centro de formação profissional de Budo-Budo – Dr. Lito Madeira
- Diretor da Direção Administrativa Escolar (DAE) – Dr. Peregrino do Sacramento da Costa
- Assessor do Ministro da Educação e Cultura – Dr. Emanuel Montóia
- Diretora da Direção de Planeamento e Inovação Educativa (DPIE)
- Diretor da escola secundária de Neves – Dr. Armando Cotrim
- Diretor da escola secundária de Angolares – Dr. Firmino Raposo
- Diretor da escola secundária de Santana – Dr. Hélder Joaquim
- Ex-diretor do Liceu Nacional e atual assessor do Ministro da Educação – Dr. Emanuel Montóia

ANEXO 2

INQUÉRITO APLICADO A ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

1º Ciclo

Escola que frequentas Classe que frequentas _____

Frequentas um curso CEP Sim Não Qual? _____

1. Sexo Feminino Masculino 2. Idade _____ anos

2. SITUAÇÃO FAMILIAR

2.1. Preenche o quadro seguinte. (assinala com uma cruz na coluna a)

	a) Familiares com quem vives	b) Até que classe estudaram	c) Qual a profissão ou o local onde trabalha
Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avó	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avô	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irmãos	<input type="checkbox"/> Quantos <input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. SITUAÇÃO ESCOLAR

3. 1. Reprovaste em alguma classe? Sim Não Nº de vezes que repetiste

Se respondeste **SIM**, preenche o quadro seguinte:

Classe	Em que classe repetiste	Quantas vezes	Escola que frequentavas quando repetiste	Qual o ano letivo em que repetiste	Que idade tinhas
5ª Classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6ª Classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7ª Classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8ª Classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9ª Classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2. No caso de teres reprovado alguma vez, quais foram as razões:

<input type="checkbox"/> Falta de transporte	<input type="checkbox"/> Dificuldades económicas
<input type="checkbox"/> Mudança de escola	<input type="checkbox"/> Excesso de faltas
<input type="checkbox"/> Falta de Uniforme	<input type="checkbox"/> Muitas disciplinas
<input type="checkbox"/> Pouco Estudo	<input type="checkbox"/> Dificuldade com novos programas
<input type="checkbox"/> Desinteresse	<input type="checkbox"/> Falta de manuais escolares
<input type="checkbox"/> Falta de pagamento de propinas	<input type="checkbox"/> Matérias difíceis
<input type="checkbox"/> Não ter classificação superior a 5	<input type="checkbox"/> Outras razões _____
<input type="checkbox"/> Falta de apoio da família	

3.3. Nos anos em que **não ocorreram reprovações**, quais foram os fatores que melhoraram o teu aproveitamento/gosto pela escola:

<input type="checkbox"/> Transporte Escolar	<input type="checkbox"/> Existência de Biblioteca escolar
<input type="checkbox"/> Existência de manuais	<input type="checkbox"/> Maior apoio escolar por parte dos professores
<input type="checkbox"/> Maior diversidade de disciplinas	<input type="checkbox"/> Novos programas
<input type="checkbox"/> Aulas mais interessantes	<input type="checkbox"/> Mais apoio por parte da família
<input type="checkbox"/> Hora de apoio aos alunos	<input type="checkbox"/> Interesse pela matéria
<input type="checkbox"/> Melhores salas de aula	<input type="checkbox"/> Outras razões _____
<input type="checkbox"/> Mais atividades extra curriculares	

3.4. Tencionas prosseguir estudos? Sim Não Não sei

Se **SIM**, até que classe? _____ (do ensino secundário)

Refere as razões que te levam a continuar a estudar?

Se **NÃO**, refere as razões que não te levam a continuar?

*(Responde a esta pergunta apenas se **respondeste SIM**, na 3.4)*

3.5. Tencionas fazer um curso superior? Sim Não Não sei

Que curso? _____

Se **SIM**, onde? São Tomé e Príncipe Estrangeiro

Porquê?

*(Responde a esta pergunta apenas se **respondeste NÃO**, na 3.4.)*

3.6 Se **NÃO** pretendes continuar a estudar o que pretendes fazer?

3.7 No caso de **frequentares um curso CEP**, responde:

3.7.1. Quais foram as razões que te levaram a matricular?

3.7.2. O que pretendes fazer quando terminares o curso?

Continuar a estudar Onde? _____

Começar a trabalhar Onde? _____

Obrigada pela tua colaboração

Escola que frequentas Classe que frequentas _____

Curso Ciências Socioeconómicas Línguas e Humanidades Artes Visuais

Ciências e tecnologias Curso Profissional Qual? _____

1. Sexo Feminino Masculino 2. Idade _____ anos

2. SITUAÇÃO FAMILIAR

2.1. Preenche o quadro seguinte. (assinala com uma cruz X a coluna a)

	A) Familiares com quem vives	B) Até que classe estudaram	C) Qual a profissão ou o local onde trabalha
Pai	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Mãe	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Avó	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Avô	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Tios	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Irmãos	<input type="text"/> Quantos <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Outros	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

3. SITUAÇÃO ESCOLAR

3. 1. Reprovaste em alguma classe? Sim Não Nº de vezes que repetiste

Se respondeste **SIM**, preenche o quadro seguinte:

Classe	Em que classe repetiste	Quantas vezes	Escola que frequentavas quando repetiste	Qual o ano letivo em que repetiste	Que idade tinhas
7ª Classe	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
8ª Classe	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
9ª Classe	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
10ª Classe	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
11ª Classe	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
12ª Classe	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

3.2. No caso de teres reprovado alguma vez, quais foram as razões:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Falta de transporte | <input type="checkbox"/> Dificuldades económicas |
| <input type="checkbox"/> Mudança de escola | <input type="checkbox"/> Excesso de faltas |
| <input type="checkbox"/> Falta de Uniforme | <input type="checkbox"/> Muitas disciplinas |
| <input type="checkbox"/> Pouco Estudo | <input type="checkbox"/> Dificuldade com novos programas |
| <input type="checkbox"/> Desinteresse | <input type="checkbox"/> Falta de manuais escolares |
| <input type="checkbox"/> Falta de pagamento de propinas | <input type="checkbox"/> Matérias difíceis |
| <input type="checkbox"/> Classificação inferior a 5 | <input type="checkbox"/> Outras razões _____ |
| <input type="checkbox"/> Falta de apoio da família | |

3.3. Nos anos em que **não ocorreram reprovações**, quais foram os fatores que melhoraram o teu aproveitamento/gosto pela escola:

<input type="checkbox"/>	Transporte Escolar	<input type="checkbox"/>	Mais atividades extra curriculares
<input type="checkbox"/>	Existência de manuais	<input type="checkbox"/>	Existência de Biblioteca escolar
<input type="checkbox"/>	Maior diversidade de disciplinas	<input type="checkbox"/>	Maior apoio escolar por parte dos professores
<input type="checkbox"/>	Aulas mais interessantes	<input type="checkbox"/>	Novos programas
<input type="checkbox"/>	Hora de apoio aos alunos	<input type="checkbox"/>	Mais apoio por parte da família
<input type="checkbox"/>	Melhores salas de aula	<input type="checkbox"/>	Interesse pela matéria
		<input type="checkbox"/>	Outras razões _____

3.4. Tencionas prosseguir estudos? Sim Não Não sei

Se **SIM**, até que classe? _____ (do ensino secundário)

Refere as razões que te levam a continuar a estudar?

Se **NÃO**, refere as razões que não te levam a continuar?

(Responde a esta pergunta apenas se **respondeste SIM**, na 3.4)

3.5. Tencionas fazer um curso superior? Sim Não Não sei

Que curso? _____

Se **SIM**, onde? São Tomé e Príncipe Estrangeiro

Porquê?

(Responde a esta pergunta apenas se **respondeste NÃO**, na 3.4.)

3.6 Se **NÃO** pretendes continuar a estudar o que pretendes fazer?

3.7 No caso de **frequentares um curso profissional**, responde:

3.7.1. Quais foram as razões que te levaram a matricular?

3.7.2. O que pretendes fazer quando terminares o curso?

Continuar a estudar Onde? _____

Começar a trabalhar Onde? _____

Obrigada pela tua colaboração

ANEXO 3

Análise da Contingência

Teste da Associação entre a Variável “Ter repetido” e as Variáveis “Escolaridade do Pai” e “escolaridade da Mãe”

Reprovações * Escolaridade do Pai (1º ciclo)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,247 ^a	6	,001
Likelihood Ratio	22,444	6	,001
Linear-by-Linear Association	8,676	1	,003
N of Valid Cases	566		

a. 3 cells (21,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,67.

Reprovações * Escolaridade da Mãe (1º Ciclo)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,859 ^a	6	,010
Likelihood Ratio	16,218	6	,013
Linear-by-Linear Association	13,515	1	,000
N of Valid Cases	918		

a. 4 cells (28,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,54.

Reprovações * Escolaridade do Pai (2º ciclo)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,233 ^a	6	,645
Likelihood Ratio	4,177	6	,653
Linear-by-Linear Association	,174	1	,677
N of Valid Cases	61		

a. 10 cells (71,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,46.

Reprovações * Escolaridade da Mãe (2º Ciclo)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,814 ^a	6	,252
Likelihood Ratio	7,778	6	,255
Linear-by-Linear Association	1,117	1	,291
N of Valid Cases	120		

a. 9 cells (64,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,18.

Classe frequentada* Até que classe pretende estudar

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	67,976 ^a	18	,000
Likelihood Ratio	84,406	18	,000
Linear-by-Linear Association	11,603	1	,001
N of Valid Cases	1331		

a. 15 cells (53,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

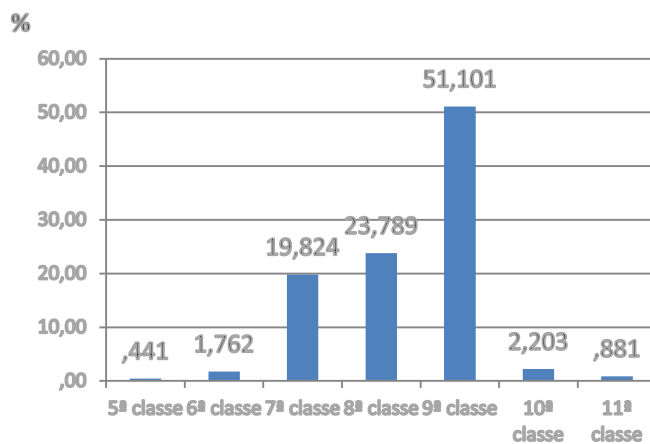
ANEXO 4

Caraterização das reprovações

Reprovações dos alunos que frequentam o 1º ciclo



Reprovações dos alunos que frequentam o 2º ciclo



Fonte: Elaboração própria com base nos dados recolhidos nos inquéritos