

UNIVERSIDADE ABERTA



**Representações sobre a Função de Delegado de Disciplina do Ensino
Secundário de São Tomé e Príncipe**

António Joaquim Fernandes Ruas Coelho

Mestrado em Supervisão Pedagógica

2020

UNIVERSIDADE ABERTA



**Representações sobre a Função de Delegado de Disciplina do Ensino
Secundário de São Tomé e Príncipe**

António Joaquim Fernandes Ruas Coelho

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Dissertação orientada pela Professora Doutora Branca Miranda

2020

RESUMO

A educação é um sistema em permanente mutação, evoluindo, mudando, adaptando-se às características da sociedade. A educação universal, inclusiva e de qualidade continua a ser um desígnio dos Estados. As estruturas de supervisão pedagógica, como estruturas intermédias, assumem um importante papel na operacionalização das políticas educativas através do desenvolvimento curricular e profissional dos professores. Uma supervisão que se apoia na reflexão e na colaboração, visando melhores resultados dos alunos. Os Delegados de Disciplina do ensino secundário (7^a a 12^a classes) de São Tomé e Príncipe supervisionam os professores ao nível da escola. Com este estudo pretendemos conhecer a representação que existe sobre a função dos Delegados de Disciplina. Desenvolvemos um estudo descritivo misto, aplicamos um inquérito por questionário aos Delegados e entrevistamos Diretores de escola e Supervisores pedagógicos. Utilizamos a análise estatística para tratar os dados quantitativos e a análise de conteúdo nos dados qualitativos.

Os Delegados de Disciplina são um grupo experiente, jovem e nem todos possuem formação superior e/ou pedagógica, que de modo geral cumpre as funções. Nestes coexistem duas representações do conceito de supervisão pedagógica, uma focada na ajuda e colaboração visando o desenvolvimento profissional e outra centrada no controlo e fiscalização das atividades dos professores. Na representação que os Diretores têm da supervisão pedagógica destaca-se o controlo e fiscalização e na dos Supervisores o apoio e colaboração. Esta dualidade reflete a legislação que rege as funções de supervisão. Verificou-se que os recursos que os Delegados têm disponíveis são escassos, o tempo previsto é pouco e existe um sentimento de desmotivação generalizado. O desenvolvimento profissional é visto como um processo contínuo, desenvolvido na escola, mas da responsabilidade do Ministério e a Universidade tem um papel muito reduzido, bem como o contexto escolar.

Apresentaram-se algumas sugestões como o desenvolvimento de formações contínuas integradas num sistema formativo, desenvolvidas na escola com os Delegados, os Supervisores e a Universidade ou campanhas informativas junto da comunidade escolar.

Palavras-chave: Delegados de Disciplina, Ensino secundário, Formação contínua de professores, São Tomé e Príncipe, Supervisão pedagógica.

ABSTRACT

Education is a system in constant transformation, always evolving, changing and adapting itself to the society's characteristics. One of the State's goals continues to be a universal and inclusive education of quality. Instructional supervision structures, as intermediate structures, assume a paramount role in the implementation of educational policies through the educational and professional development of teachers. A supervision based on reflection and collaboration which aims to achieve better student performance. In São Tomé and Príncipe, Heads of Department in Secondary Education (Year 7 to 12) oversee teachers in schools. This research will show people's perception of the role of Heads of Department. A mixed descriptive research was developed, a survey was submitted to Heads of Department and interviews with Headteachers and Instructional Supervisors were undertaken. Statistical analysis method was used to measure quantitative data and content analysis for qualitative data.

Heads of Department are a young experient group but not all hold a degree and/or educational qualification. There are two representations of the instructional supervision concept: one focused on the assistance and collaboration aiming professional development, other centered in the control and monitoring of the teachers' activities. When Headteachers are responsible for the Instructional Supervision, control and monitoring are in evidence. On the other hand, assistance and collaboration are more present when Instructional Supervision is the Supervisors job. This duality is a reflection of the legislation which governs the supervision role. We established that available resources to Heads of Department are scarce, the allocated time is insufficient and there is a general sense of lack of motivation. Professional development is seen as a continuous process developed in the school, nonetheless its responsibility relies on the Ministry of Education. Both the University and school setting have a rather diminished role in this professional development.

Several proposals were presented, such as continuous training part of an integrated training plan designed by the school in conjunction with Heads of Department, Supervisors and the University; and informative campaigns addressed to the school community.

Keywords: Heads of Department, Secondary Education, Continuous Training for teachers, São Tomé and Príncipe, Instructional Supervision

DEDICATÓRIA

Em 2006 cheguei a São Tomé e Príncipe e ao ensino, corporizando um desafio e uma mudança radical no meu percurso profissional, que anos mais tarde me levou a este mestrado. Crente que só o conhecimento poderá trazer paz, justiça e igualdade a Todos, dedico este trabalho a todos os alunos de São Tomé e Príncipe pelo seu esforço diário para ultrapassarem todas as adversidades e pela força de vontade em aprender que demonstram.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação culmina um árduo caminho que fui trilhando com muito trabalho, colaboração e apoio de muitos, é de todo impossível nomear todos, mas não posso deixar de manifestar a minha gratidão eterna a diversas pessoas.

À minha orientadora, Professora Doutora Branca Miranda pelos conselhos, orientações, incentivos que sempre soube me transmitir de forma sábia e oportuna e pela confiança que em mim depositou. A todos os professores deste mestrado, que corporizo na pessoa da Professora Isolina Oliveira, pelos seus ensinamentos e orientações.

Ao Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe e a todos os Diretores e técnicos pela sua disponibilidade e apoio, em particular ao Diretor do Ensino Secundário, Dr. Jorge Boa Morte.

Aos Delegados de Disciplina, Diretores de Escolas e Supervisores Pedagógicos do Ensino Secundário pela sua participação e disponibilidade sem a qual este trabalho não seria possível.

À Professora Doutora Carlota Tomaz pelo estímulo que me transmitiu para abraçar a Supervisão Pedagógica.

À Madalena e ao Jorge pelo acolhimento, apoio e amizade na minha estadia em São Tomé. À Joana pela sua valiosa colaboração no Príncipe.

À Embaixada de Portugal em São Tomé e Príncipe pela disponibilidade e apoio.

A todos os colegas deste mestrado, companheiros de percurso, em especial a Conceição, parceira dos bons e dos maus momentos, a Ana pela sua presença constante e a Alice pelo seu exemplo de coragem e perseverança.

Aos meus pais pela educação que me deram, pelo seu apoio e incentivo.

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Resumo..... | ii |
| Abstract | iii |
| Dedicatória..... | iv |
| Agradecimentos | v |
| Índice..... | vi |
| Índice de Tabelas | ix |
| Índice de gráficos | x |
| Lista de abreviaturas | xii |
| Introdução | 1 |
| 1. Contextualização do problema de investigação | 2 |
| 2. Questões de investigação e objetivos do estudo | 3 |
| 2.1. Pertinência da investigação | 4 |
| 3. Metodologia e instrumentos de recolha de dados | 5 |
| 4. Organização da dissertação | 5 |
| Capítulo 1 – O Contexto da investigação – São Tomé e Príncipe | 7 |
| 1. O contexto socioeconómico | 8 |
| 2. O sistema educativo | 11 |
| 2.1. Organização do sistema de ensino | 12 |
| 2.2. As políticas de desenvolvimento do sistema educativo | 13 |
| 2.3. Os professores e a sua formação | 16 |
| Capítulo 2 – A supervisão pedagógica como factor potenciador do desenvolvimento profissional..... | 21 |
| 2.1. Desenvolvimento Profissional | 24 |
| 2.2. Supervisão pedagógica..... | 37 |

| | |
|--|-----|
| 2.2.1. Conceitos e modelos | 38 |
| 2.3. A supervisão pedagógica e a colaboração como prática de uma escola reflexiva.... | 50 |
| 2.4. O delegado de disciplina como instrumento da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores..... | 56 |
| Capítulo 3 – A supervisão pedagógica para um desenvolvimento profissional em São Tomé e Príncipe | 67 |
| 3.1. A Supervisão pedagógica em São Tomé e Príncipe | 68 |
| 3.2. O Delegado de Disciplina em São Tomé e Príncipe..... | 71 |
| Capítulo 4 – Metodologia | 75 |
| 4.1. Fundamentos metodológicos do estudo | 76 |
| 4.2. Participantes do estudo | 78 |
| 4.3. Instrumentos de recolha de dados | 82 |
| 4.3.1. Processo de construção dos instrumentos | 82 |
| 4.3.2. Os instrumentos de recolha de dados..... | 90 |
| 4.3.3. Validação dos instrumentos | 93 |
| 4.4. Etapas e procedimentos do trabalho de campo | 93 |
| 4.4.1. Inquérito por questionário..... | 95 |
| 4.4.2. Entrevistas..... | 96 |
| Capítulo 5 – Análise dos resultados..... | 97 |
| 5.1. Métodos para a análise dos dados | 98 |
| 5.2. Resultados dos inquéritos por questionário | 104 |
| 5.2.1. Caracterização dos Delegados de Disciplina | 104 |
| 5.2.2. O exercício da função de Delegado de Disciplina | 106 |
| 5.3. Resultados das entrevistas | 130 |
| 5.3.1. Os Diretores de escola | 130 |
| 5.3.2. Os Supervisores pedagógicos | 131 |

| | |
|--|-----|
| 5.3.3. Representações do Diretor de escola e do Supervisor pedagógico sobre o exercício do Delegado de Disciplina | 132 |
| 5.3.4. O perfil do Delegado de Disciplina na representação dos Diretores de escola e Supervisores pedagógicos | 143 |
| 5.3.5. Desenvolvimento Profissional dos Delegados de Disciplina na ótica dos Supervisores pedagógicos e Diretores de escola..... | 148 |
| Conclusões | 153 |
| Referências bibliográficas..... | 165 |
| Legislação de São Tomé e Príncipe | 171 |
| Anexos | |
| Anexo I – Autorização para a realização da investigação | |
| Apêndices..... | |
| Apêndice I – Pedido de autorização para realização da investigação..... | |
| Apêndice II – Matriz do inquérito por questionário ao Delegados de Disciplina e estrutura de perguntas | |
| Apêndice III – Matriz do guião de entrevista aos Supervisores pedagógicos | |
| Apêndice IV – Matriz do guião de entrevista aos Diretores de escola | |
| Apêndice V – Inquérito por questionário para Delegados de Disciplina..... | |
| Apêndice VI – Guião de entrevista a Supervisores Pedagógicos | |
| Apêndice VII – Guião de entrevista a Diretores de escola | |
| Apêndice VIII – Gráficos e Tabelas de tratamento de dados dos questionários dos Delegados de Disciplina..... | |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1- Decomposição do PIB de São Tomé e Príncipe pelos setores económicos | 9 |
| Tabela 2- Decomposição do IDH de São Tomé e Príncipe (2004 – 2013) | 11 |
| Tabela 3- Delegados de Disciplina nas escolas secundárias de São Tomé e Príncipe | 79 |
| Tabela 4 – Temas, categorias e subcategorias de análise das entrevistas dos Diretores de escola | 99 |
| Tabela 5 - Temas, categorias e subcategorias de análise das entrevistas dos Supervisores pedagógicos | 101 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Habilitação literária dos Delegados de Disciplina, N = 77 | 105 |
| Gráfico 2 – Número de escolas de origem dos professores de um coletivo | 107 |
| Gráfico 3 – Frequência de realização de ações pelos Delegados de Disciplina, N = 78 ... | 110 |
| Gráfico 4 – Grau de relevância atribuído pelos Delegados a diversas ações, N = 78..... | 112 |
| Gráfico 5 – Frequência de observação de aulas pelos Delegados de Disciplina por número escolas que compõem o coletivo (níveis), N = 77 | 114 |
| Gráfico 6 - Frequência de observação de aulas pelos Delegados de Disciplina por número de professores que compõem o coletivo (níveis), N = 78..... | 114 |
| Gráfico 7 - Frequência de observação de aulas pelas habilitações literárias dos Delegados de Disciplina, N = 76..... | 115 |
| Gráfico 8 - Frequência de observação de aulas pela existência de componente pedagógica na formação inicial dos Delegados de Disciplina, N = 76..... | 115 |
| Gráfico 9 - Frequência de observação de aulas pelos níveis de experiência como Delegados de Disciplina, N = 77 | 116 |
| Gráfico 10 – Relevância atribuída pelos Delegados de Disciplina a diversos conhecimentos e competências necessários à sua função | 118 |
| Gráfico 11 – Grau de concordância dos Delegados de Disciplina com diversos aspectos do conceito de supervisão pedagógica | 120 |
| Gráfico 12 – Grau de concordância com a afirmação “A supervisão serve para controlar o trabalho dos professores” pela formação inicial com componente pedagógica, N = 76 ... | 121 |
| Gráfico 13 – Grau de concordância com a afirmação “A supervisão está essencialmente preocupada com a fiscalização do trabalho do professor” pela formação inicial com componente pedagógica, N = 77..... | 121 |
| Gráfico 14 – Grau de concordância com a afirmação “A supervisão está concentrada na avaliação do desempenho do professor” pela formação inicial com componente pedagógica, N = 75 | 122 |
| Gráfico 15 – Participação dos Delegados em atividades de desenvolvimento profissional | 125 |
| Gráfico 16 – Áreas de formação em que os Delegados de Disciplina participaram..... | 126 |
| Gráfico 17 – Participação em ações de formação em didática geral desagregada por existência de componente pedagógica na formação inicial dos Delegados, N = 73..... | 126 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 18 – Participação em ações de formação em didática da disciplina que coordena desagregada pela componente pedagógica na formação inicial dos Delegados, N = 73... | 127 |
| Gráfico 19 – Entidade que mais tem promovido ações de desenvolvimento profissional na ótica do Delegado de Disciplina | 128 |
| Gráfico 20 – Entidade que deve ser o principal promotor de atividades de Desenvolvimento profissional na opinião dos Delegados de Disciplina | 128 |
| Gráfico 21 – Local mais adequado para a realização de atividades de desenvolvimento profissional na opinião dos Delegados de Disciplina | 129 |
| Gráfico 22- Caracterização do tempo de experiência dos supervisores pedagógicos | 131 |

LISTA DE ABREVIATURAS

CSPQ – Cursos Secundários Profissionalmente Qualificantes

DES – Direção do Ensino Secundário

DGAE – Direção Geral de Administração Educativa

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

ISP – Instituto Superior Politécnico

ISEC – Instituto Superior de Educação e Comunicação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MECC – Ministério da Educação, Cultura e Ciência de São Tomé e Príncipe

MECCC – Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação de São Tomé e Príncipe

PIB – Produto Interno Bruto

STP – São Tomé e Príncipe

USTP – Universidade de São Tomé e Príncipe

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de uma educação universal, inclusiva e de qualidade continua a ser um desígnio dos Estados, neste sentido tem vindo a ser desenvolvidas políticas educativas que abrangem aspetos tão diversificados como o edificado, os equipamentos e os recursos didáticos, a garantia de acesso da educação a todos e a extensão do tempo de escolaridade, a formação de professores, pessoal não docente, diretores e outros quadros da estrutura educativa ou o desenvolvimento de políticas de autoavaliação e de avaliação externa focadas no desenvolvimento e melhoria do sistema.

Neste contexto tem sido dedicado particular atenção aos decisores intermédios pelo seu papel na implementação das políticas educativas e no desenvolvimento curricular, assumindo-se como um fator chave para o sucesso das políticas e conseqüentemente para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

1. Contextualização do problema de investigação

O estudo que pretendi desenvolver incide sobre o Delegado de Disciplina do ensino secundário (7^a a 12^a classes) de São Tomé e Príncipe (STP). A opção por este tema deve-se aos 7 anos de trabalho que desenvolvemos nesta realidade, em que um dos principais focos foi o acompanhamento, a supervisão e a formação contínua de professores e de delegados de disciplina do ensino secundário. Durante este período fui acumulando um conhecimento desta realidade, que me levou a refletir sobre qual a melhor forma de intervir sobre ela no sentido último de melhorar os resultados das aprendizagens dos alunos. Tendo em conta que as estruturas supervisivas existentes não estão devidamente consolidadas, pela falta de recursos humanos devidamente qualificados, pela escassez de recursos materiais, pelo escasso número de professores com formação pedagógica no sistema e pelo número elevado de alunos por turma e de alunos por professor (MECCC, 2015), o Delegado de Disciplina assume um papel especialmente importante pois além de servir de charneira entre os professores e as estruturas centrais de supervisão e a direção da escola, deve-se assumir como o principal apoio dos professores nas suas práticas pedagógicas como formador informal e orientá-los em todas as suas atividades letivas, bem como controlar as suas práticas.

Esta preocupação com os Delegados de Disciplina foi sendo compartilhada com outros colegas de trabalho, com os elementos da estrutura de supervisão central, Supervisores (anteriormente designados por metodólogos), técnicos dos serviços centrais e Diretores de

serviços, bem como com os Delegados, os professores e os Diretores das escolas. Estas diversas entidades operacionalizam algumas ações destinadas a ajudar os Delegados de Disciplina a ultrapassar as dificuldades assinaladas, como workshops, ações de esclarecimento e formação contínua.

Consciente das fragilidades que os Delegados de Disciplina de STP apresentam, das exíguas condições de trabalho que lhes são oferecidas e da multiplicidade de conhecimentos e de práticas a que estes têm de recorrer e operacionalizar para conseguir um desempenho profissional das suas funções, sem esquecer que estes conhecimentos e conceitos se encontram em constante mutação (Mesquita & Roldão, 2017), acompanhando as mudanças da sociedade é imperioso conhecer quem são estes Delegados de Disciplina e como é que eles atuam se pretendemos que o sistema de ensino se desenvolva de forma sustentada na promoção de uma educação livre, democrática e para todos.

2. Questões de investigação e objetivos do estudo

Considerando o contexto do ensino são-tomense exposto de forma breve e o facto de as questões de investigação deverem ser claras, concisas, objetivas, confirmáveis empiricamente sem levantarem problemas éticos (Tuckman, 2000), enunciamos a seguinte questão de investigação para este estudo:

Quais são as representações que os Delegados de Disciplina do ensino secundário de São Tomé e Príncipe tem das suas funções e como é que estas se cruzam com as representações dos Diretores de escola e Supervisores pedagógicos à luz da legislação e da literatura?

Por forma a dar resposta a esta questão surgem os seguintes objetivos para esta investigação:

- contribuir para um maior conhecimento das características dos Delegados de Disciplina, dos Diretores de escola e dos Supervisores pedagógicos quanto à sua formação e experiência;
- identificar as representações dos Delegados de Disciplina sobre a sua função e sobre os conceitos de desenvolvimento profissional e de supervisão pedagógica;
- conhecer as representações que os Diretores de escola e os Supervisores pedagógicos têm sobre as funções de Delegado de Disciplina;

- aprofundar o conhecimento sobre o entendimento que Diretores de escola e Supervisores pedagógicos têm sobre os conceitos de desenvolvimento profissional e de supervisão pedagógica;

- assinalar os pontos em que os Delegado de Disciplina mostram uma maior discrepância em relação ao previsto na legislação e ao que a literatura defende, por forma a serem desenvolvidas ações que venham revitalizar estas funções;

- identificar aspetos em que os Delegados de Disciplina se mostram menos preparados, permitindo assim a implementação de ações que visem o seu desenvolvimento profissional.

Assim, este trabalho pretende contribuir para uma reflexão e maior conhecimento sobre as funções dos Delegados de Disciplina, por forma a melhorar a relação entre todos os atores, a se desenvolverem ações mais bem dirigidas às necessidades dos Delegados de Disciplina e a se tomarem decisões sobre esta função de forma mais sustentada, sempre com o intuito de os alunos alcançarem melhores resultados escolares.

2.1. Pertinência da investigação

Qualquer investigação tem por fim acrescentar conhecimento ao já existente, o que por si só já é um motivo forte para o seu desenvolvimento, se atendermos que esta se desenrola num país cujo sistema de ensino está pouco estruturado, em grande expansão e que não encontramos nenhuma investigação que incidisse sobre as estruturas supervisivas das escolas do ensino secundário santomense, a presente investigação ganha particular relevância e originalidade.

Aos motivos atrás expostos que revelam a pertinência deste estudo, acrescentamos mais alguns fatores, o primeiro que saliento é o de as ações atrás referidas terem sido implementadas com base na perceção de alguns técnicos com vasto conhecimento da realidade, mas sem ser desenvolvido um estudo diagnóstico profundo sobre os Delegados de Disciplina a que se junta a inexistência de um estudo generalizado que aborde os impactos destas ações na sua atividade. Este estudo é igualmente fulcral para os decisores políticos terem uma noção exata das características de um grupo com um papel tão importante no desenvolvimento curricular pois só assim poderão implementar medidas formativas ou organizacionais que produzam efeitos significativos no desempenho dos Delegados de

Disciplina e por efeito de cascata nos resultados dos alunos. É igualmente importante para a Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP), enquanto entidade responsável pela formação de professores, conhecer bem as características deste grupo, os seus pontos fortes e as suas fraquezas, como um dos aspetos que deve ter em conta em futuras revisões dos currículos dos cursos de licenciatura de via ensino por si ministrados, na estruturação de cursos de 2º e 3º ciclo na área da educação, bem como para a organização de formações contínuas para professores que abordem estas temáticas.

3. Metodologia e instrumentos de recolha de dados

Tendo definido como objetivo conhecer as representações que os Delegados de Disciplina, os Supervisores pedagógicos e os Diretores de escola têm da função do Delegado de Disciplina a opção recaiu por um estudo descritivo recorrendo a uma metodologia qualitativa para conhecer as representações dos Diretores de escola e Supervisores pedagógicos e seguir uma metodologia quantitativa para alcançar as representações dos Delegados de Disciplina, pois o número destes inviabilizava uma abordagem qualitativa, pretendendo-se obter uma visão global destes elementos.

Assim, definimos que aplicaríamos um inquérito por questionário aos Delegados de Disciplina e uma entrevista semiestruturada aos Diretores e Supervisores. Estes instrumentos foram desenvolvidos especificamente para esta investigação tendo a suportá-los uma revisão da bibliografia e instrumentos usualmente utilizados em investigações sobre o mesmo tema.

4. Organização da dissertação

Estruturámos esta dissertação em diversas partes, a primeira é a introdução onde de forma breve apresentamos o contexto da investigação, a questão da investigação, a sua pertinência, a metodologia seguida e os instrumentos de recolha de dados, e a organização do estudo.

O corpo desta dissertação está organizado em 5 capítulos, o primeiro é dedicado à descrição de STP e do seu sistema de ensino. No segundo capítulo desenvolvemos uma revisão da bibliografia em torno da importância da supervisão pedagógica na promoção do desenvolvimento profissional dos professores. No terceiro capítulo damos sequência à revisão da literatura agora abordando a forma como a supervisão pedagógica está organizada em STP e como é que evoluiu.

Proseguimos com o capítulo 4 onde apresentamos e justificamos a metodologia utilizada, a população estudada (Delegados de Disciplina, Supervisores pedagógicos e Diretores de escolas secundárias), os instrumentos de recolha de dados (um inquérito por questionário e entrevista semiestruturada) e os procedimentos para a recolha de dados utilizados nesta investigação.

O capítulo 5 é dedicado à apresentação e justificação das técnicas usadas no tratamento e análise dos dados recolhidos pelas entrevistas e pelo inquérito por questionário, à apresentação e análise dos resultados e ao cruzamento destes com a literatura e a legislação vigente.

Por fim temos as conclusões que retiramos deste estudo e onde apresentamos algumas sugestões de medidas a implementar por forma a melhorar o sistema educativo, particularmente o ensino secundário, e onde deixamos alguns temas que nos parecem pertinentes serem desenvolvidos em futuras investigações.

CAPÍTULO 1 – O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO – SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

Neste primeiro capítulo vamos descrever o contexto em que se desenvolve a investigação, assim, no primeiro item caracterizamos São Tomé e Príncipe em termos geográficos, económicos e sociais permitindo ao leitor que desconhece esta realidade ter sobre ela uma visão minimamente esclarecedora.

O segundo item, organizado em 3 tópicos, apresenta o sistema educativo de STP. No primeiro tópico focamos a organização do sistema de ensino, tendo como principal base de fundamentação a sua lei de bases. O segundo tópico serve para conhecermos os principais problemas diagnosticados no sistema de ensino e as principais linhas orientadoras das políticas educativas em desenvolvimento por forma a ultrapassar os problemas identificados. No último tópico deste capítulo focamos a formação dos professores, como ela está definida, apresentamos dados caracterizando o nível de habilitações literárias dos professores e abordamos a oferta de formação, inicial e contínua, de professores.

1. O contexto socioeconómico

São Tomé e Príncipe é um país insular, o segundo mais pequeno de África, tendo alcançado a sua independência em 1975. Organizado política e territorialmente como uma República democrática. Localizado no golfo da Guiné, a cerca de 300 km da costa ocidental africana, a norte da linha do Equador (Nascimento, 2008). Com uma superfície de 1001 Km² (INE, 2018), constituído por duas ilhas, São Tomé com 857 km² organizada administrativamente em 6 distritos, Água Grande, Cantagalo, Caué, Mézochi, Lembá e Lobata, e a ilha do Príncipe com 142 km² (Oliveira & Santos, 2013). Esta última constitui-se como uma Região Autónoma. Existem igualmente diversos ilhéus de que se destacam o ilhéu das Rolas e o ilhéu do Boné do Jóquei (Nascimento, 2008).

A orografia das ilhas é muito variada, devido à sua origem vulcânica, apresentando muitos picos, sendo o Pico de São Tomé o que atinge maior altitude, com 2024m, situado na ilha do mesmo nome, o Pico do Príncipe com 948m de altitude é o mais alto da ilha do Príncipe, existindo também diversas agulhas vulcânicas sendo a maior e mais conhecida a do Cão Grande, localizada na ilha de São Tomé. O clima é tropical húmido e devido à sua orografia apresenta diversos microclimas, existindo duas estações, a das chuvas, mais quente e húmida, de setembro a maio e a seca, designada de Gravana, menos quente e húmida, de junho a agosto (Nascimento, 2008). A temperatura média anual ronda os 25° C, sendo de 27°

C nas zonas costeiras e de 18° C no interior, normalmente de maior altitude. A pluviosidade apresenta grande oscilação sazonal e geográfica. Na zona sul das duas ilhas registam-se valores muito significativos, atingindo os 4200mm enquanto na zona norte da ilha de São Tomé rondam os 900mm (Nascimento, 2008).

A população em 2017 foi estimada em 197700 habitantes, concentrando-se maioritariamente na ilha de São Tomé. Regista-se a existência de uma população jovem, a idade média é de 20 anos (INE, 2018) com um crescimento acentuado, como se comprova da análise dos seguintes dados populacionais: 42103 habitantes em 1900, 60159 em 1950, 80000 em 1975, data da independência e 137599 no recenseamento de 2001 (Nascimento, 2008).

Ao mesmo tempo que se deu este crescimento populacional deu-se uma grande alteração na estrutura económica, passando de uma economia baseada na cultura do cacau no tempo colonial, para uma economia estatizada no pós-independência, fruto de um regime de partido único, que procurou introduzir uma base económica diversificada sem ter alcançado o sucesso pretendido, o que originou uma perda de 30% no Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* na 1ª década a seguir à independência (Nascimento, 2008). Esta evolução económica levou o país, em 1990, a adotar o multipartidarismo e a introduzir reformas económicas profundas. No entanto o PIB *per capita* foi registando avanços e recuos até ao final da década de noventa do século passado, sendo o PIB *per capita* em 1999 de 270 dólares, e mantendo uma trajetória de crescimento durante o século XXI, o PIB *per capita* em 2008 foi de 375 dólares (Nascimento, 2008), em 2014 de 1854 dólares (Wikipedia, 2018) e em 2017 de 2941 dólares (PNUD, 2018).

Se analisarmos a evolução da estrutura do PIB constata-se a transformação da estrutura económica (tabela 1) onde o setor primário passa de 30% em 1990 para 11,4% em 2016, contrariamente o setor secundário passa de 10% para 16% e o terciário de 60,4% para 70%.

Tabela 1- Decomposição do PIB de São Tomé e Príncipe pelos setores económicos

| Anos | Decomposição do PIB (%) | | |
|------|-------------------------|------------|-----------|
| | Primário | Secundário | Terciário |
| 1990 | 30,0 | 10,0 | 60,0 |

| | | | |
|-------------|------|------|------|
| 2000 | 20,1 | 17,3 | 62,6 |
| 2005 - 2012 | 20,6 | 17,2 | 63,0 |
| 2016 | 11,4 | 16,0 | 70,0 |

Fonte: Elaborado por António Coelho (2019) com base em Nascimento, 2008; PNUD-STP, 2014; INE, 2016

Se atendermos ainda à evolução do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de STP, este tem evoluído, favoravelmente, 0,454 em 1990, 0,497 em 2000, 0,546 em 2010 (PNUD, 2016) e 0,589 em 2017, correspondendo ao 143º lugar e situando STP no grupo de países de desenvolvimento humano médio (PNUD, 2018).

Esta evolução económica e populacional fez com que a população se concentrasse nos distritos de Água Grande e Mézochi provocando problemas a nível da gestão do território, no âmbito das infraestruturas e da habitação (Nascimento, 2008).

Um fator que tem sido determinante para esta evolução do IDH é a Cooperação Internacional, sendo certo que esta não é tão expressiva para a economia são-tomense como muitas vezes é feito crer, mas a sua importância é incontornável, representando perto de 20% do PIB. No entanto, se atendermos ao seu peso nas Despesas Públicas a ajuda ao desenvolvimento, corporizada pelas Cooperações atinge valores que rondam os 60% (dados referentes a 2009 – 2011). Não podemos deixar de ter presente que esta ajuda ao desenvolvimento tem tido uma forte incidência nos cuidados de saúde primários, no sistema de ensino e nas infraestruturas de transportes e energéticas, contribuindo assim para o crescimento sustentado do IDH.

O IDH foi constituído como um índice de medição do bem-estar da população de um país, permitindo uma comparação entre os diversos Estados e territórios, mas que não refletisse apenas o valor da riqueza e sim uma perspetiva mais global da qualidade de vida e do progresso. Deste modo passou a englobar outras dimensões por forma a traduzir o desenvolvimento humano, como a longevidade e as condições de saúde “medida pela esperança de vida à nascença” (PNUD-STP, 2014, pp. 37-38), o nível de conhecimento das populações “medido pela média de anos de escolaridade e anos de escolaridade esperados”

(PNUD-STP, 2014, pp. 37-38) e por um decente nível de vida “medido pelo rendimento nacional bruto *per capita* em dólares” (PNUD-STP, 2014, pp. 37-38).

Tabela 2- Decomposição do IDH de São Tomé e Príncipe (2004 – 2013)

| Componentes do IDH em STP | 2004 | 2010 | 2013 |
|-----------------------------|-------|-------|-------|
| Índice de esperança de vida | 0,682 | 0,706 | 0,712 |
| Índice de educação | 0,421 | 0,457 | 0,471 |
| Índice de rendimento | 0,443 | 0,51 | 0,520 |

Fonte: Elaborado por António Coelho (2019) com base em PNUD - STP 2014

A leitura dos dados do IDH de STP permite constatar um crescimento do desenvolvimento humano em todas as suas vertentes. A evolução do índice de educação é sustentada basicamente pelo crescimento do número de anos de escolaridade esperados, o que reflete o facto de a evolução da média do número de anos de escolaridade sofrer alterações a mais longo prazo. Já a expressão dos planos de alfabetização e formação, que não se refletem no imediato, permite assim antever a continuação desta evolução positiva (PNUD-STP, 2014).

2. O sistema educativo

Numa sociedade em constante transformação, em que o conhecimento é cada vez mais um fator fundamental para o sucesso do indivíduo, a escola, enquanto instituição mandatada pelo Estado para preparar as novas gerações para o amanhã, procura dotar estas com as competências para que possam se adaptar, progredir e evoluir.

Uma escola que prepara os alunos para a complexidade e rápidas mudanças da sociedade pós-moderna não pode continuar presa “aos princípios modernos (ou até pré-modernos) da fábrica e do mosteiro” (Hargreaves, 2003, p. 41), uma escola que procura que os alunos se desenvolvam metacognitivamente, que criem e apliquem conhecimento e que o comuniquem de forma eficaz (Hargreaves, 2003). Para tal é necessário “um sistema educativo público forte e desenvolvido” (*idem*) pois só assim conseguiremos alcançar uma “sociedade do conhecimento” (*idem*) em que as comunidades e países mais pobres estão inseridas.

2.1. Organização do sistema de ensino

Em 2003 foi aprovada a Lei n.º 2/2003 – Lei de Bases do Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe (LBSE) (DR N.º 7 – 2 de junho de 2003, p. 105) que introduziu as inovações necessárias por forma a adotar o sistema de ensino às transformações do país. Corporizando o direito à educação consagrado na constituição, foram enunciados diversos princípios. O sistema de ensino deve ser equitativo, justo, democrático, tolerante e promotor do sucesso escolar, dando resposta às necessidades da sociedade e promovendo um desenvolvimento pessoal e social completo e equilibrado, por forma a formarem-se cidadãos autónomos, responsáveis, respeitadores, democratas, humanistas, livres, críticos e criativos (Lei 2/2003 - LBSE).

A LBSE consagra igualmente a pluralidade das “diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”, a gratuidade do ensino obrigatório e que a educação deve contribuir para um desenvolvimento equilibrado do País. Fica também definido que o Ministério que tutela o sistema de ensino e a escola deve legislar e produzir normativos que procurem orientar, organizar, supervisionar, controlar e inspecionar as atividades letivas.

O sistema de ensino de STP engloba o pré-escolar, o ensino básico, secundário e superior, devendo estes ensinamentos contemplarem atividades de tempos livres, e o ensino para alunos com necessidades especiais. O ensino básico, que coincide com a escolaridade obrigatória, divide-se em dois ciclos, o primeiro de 4 anos e o segundo de 2 anos. No primeiro ciclo o ensino é em regime de monodocência, podendo o professor ser auxiliado em áreas específicas. Já no 2º ciclo o ensino é organizado por disciplinas básicas e este ciclo deve proporcionar uma sequência das aprendizagens realizadas no ciclo anterior de modo a propiciarem um caráter global ao ensino básico (Lei 2/2003 – LBSE).

O ensino secundário organiza-se de igual modo em dois ciclos, ambos de 3 anos contemplando cursos orientados para a continuação de estudos e cursos orientados para a integração no mundo do trabalho, organizando-se por disciplinas. As diversas vias devem ter sempre presentes o desenvolvimento da cultura são-tomense, da língua portuguesa, da tecnologia e da integração profissional (Lei 2/2003 – LBSE). Foi a revisão curricular do ensino secundário de 2010 que instituiu os princípios enunciados na LBSE de 2003, daqui destacamos a introdução da 12ª classe para que o 2º ciclo tenha 3 anos, a inserção de vias

profissionalizantes nos dois ciclos, a definição de um sistema de avaliação das aprendizagens contínuo, a inclusão de áreas de enriquecimento curricular no 1º ciclo e de um tempo letivo semanal para o diretor de turma tratar assuntos da turma (DL 27/2010).

A gestão administrativa é da responsabilidade da Direção Geral de Administração Educativa (DGAE), enquanto a área pedagógica é da responsabilidade da Direção Geral do Planeamento e Inovação Educativa (DGPIE) e da Direção do Ensino Secundário (DES) enquanto a Inspeção Geral da Educação tem a incumbência de controlar, avaliar, fiscalizar e apoiar o funcionamento das escolas em termos administrativos e pedagógicos.

Em 2012, a tutela aprovou a Carta da Política Educativa (MECF, 2012) e em 2015 implementou o Programa Acelerar o Desempenho Educativo (PADE), para concretizar as políticas educativas definidas, nesta linha surge uma revisão da LBSE.

2.2. As políticas de desenvolvimento do sistema educativo

Atendendo à evolução da sociedade são-tomense e mundial e a uma refletida e prolongada análise sobre a LBSE de 2003 mostra-se necessário proceder à sua atualização, neste sentido foi apresentado recentemente uma proposta de alteração à lei de bases do sistema educativo.

Consequentemente foi publicado em fevereiro de 2019 a Lei n.º 4/2018 – Lei de Bases do Sistema Educativo (DR N.º 7 – 18 de fevereiro de 2019, p. 105), não nos vamos debruçar profundamente sobre esta nova LBSE, pois o sistema está organizado e a funcionar com base na lei anterior, e será necessária diversa legislação para introduzir as mudanças previstas. Apenas referir dois ou três aspetos que considero mais significativos, o primeiro é a alteração da escolaridade obrigatória, que aumenta para 11 anos, considerando os 2 anos do pré-escolar e a 7ª, 8ª e 9ª classes, ficando o governo mandatado para desenvolver esforços para a universalização do sistema até à 12ª classe de forma a no futuro se estender a obrigatoriedade até ao fim do secundário. Outro aspeto significativo é a extensão do ensino básico até à 9ª classe, passando este a ter 3 ciclos e o secundário apenas um. Com esta alteração deixa de existir via profissionalizante no que era o 1º ciclo do secundário o qual passa a 3º ciclo do básico. No entanto ao longo do texto usarei sempre a designação prevista na LBSE de 2003 pois é esta que está a ser usada no momento que desenvolvo este estudo.

Uma das linhas de atuação do PADE prevê o aumento da oferta educativa, que esta oferta seja mais próxima das populações, por exemplo, define a expansão da escolaridade completa a todos os distritos e Região Autónoma e o alargamento da rede do pré-escolar (MECC, 2015). Temos que ter presente que o sistema de ensino tem sofrido uma forte expansão na última década e que esta se concentra principalmente no ensino secundário, particularmente no 2º ciclo. Em 2008/09 tínhamos a frequentar o ensino secundário 9432 alunos, sendo 8024 do 1º ciclo e 1408 do 2º ciclo e estes números evoluíram para 24766 alunos, 16172 no 1º ciclo e 8594 no 2º ciclo do secundário em 2016/17, o que corresponde a um aumento de 163% no geral e a 510% no 2º ciclo (Escola+, 2017 b). Ao mesmo tempo o número de escolas com ensino secundário, passou de 8 para 24 e foi introduzido o segundo ciclo em todos os distritos e regiões, apesar de incompleto em 4 distritos (Escola+, 2017 b). Apesar desta enorme evolução, em 2016/17 existiam 8% de crianças que não tinham acesso ao 1º ciclo do secundário e 51% ao 2º ciclo (MECCC, 2018).

Esta expansão contribui fortemente para a democratização do sistema, para uma igualdade de oportunidades e de acesso à educação de todas as crianças conforme o preconizado na LBSE, na Carta da Política Educativa e no PADE, concorrendo assim para uma melhoria significativa a médio prazo das capacitações da população e, conseqüentemente, um desenvolvimento mais forte, sustentável e equilibrado do país.

Existem ainda diversos problemas, um que tem dificultado a melhoria da qualidade do ensino é o rácio de alunos por turma, no primeiro ciclo do secundário o rácio variou entre os 32 e os 63 e para o segundo ciclo entre os 14 e os 75 alunos/turma. Se estes números por si só já são motivo de reflexão mais preocupante se torna ao analisarmos a situação por distrito, pois os distritos que concentram a maioria da população (Água Grande e Mézochi) apresentam um rácio de 57 e 62 alunos por turma no primeiro ciclo. No 2º ciclo o facto de o Liceu Nacional concentrar a maioria dos estudantes deste ciclo, 55% do total, e apresentar um rácio de 75 alunos por turma (MECC, 2015), esta concentração de alunos em 2016/17 foi ainda mais significativa, pois 69% do total nacional de alunos do 2º ciclo frequentavam o Liceu Nacional (Escola+, 2017 b). Esta concentração implica a deslocação diária de muitos alunos, alguns a percorrerem mais de 50 Km (MECC, 2015) ou mesmo a mudança de residência por não ser viável deslocarem-se diariamente, com óbvias implicações no desempenho dos alunos.

Outro problema identificado no ensino secundário é a taxa de repetência, no 1º ciclo entre os anos letivos de 2010/11 e 2014/15 oscilou por valores ligeiramente superiores a 20%. No 2º ciclo este valor teve uma evolução favorável pois passou de cerca de 17% em 2010/11 e os 2,4% em 2014/15. Mas, a leitura destes dados tem de ser cruzada com a taxa de aprovação, pois para além de alterações nas condições de transição houve a introdução de mais uma classe durante este período. Verifica-se entre 2012/13 e 2014/15 uma degradação do valor da taxa de aprovação, com particular incidência na classe terminal (MECC, 2015).

Uma outra questão que se sabia afetar os alunos é o apoio que estes dão às famílias nas atividades domésticas, esta questão foi estudada no secundário, na 9ª e 12ª classe, aquando da aplicação de provas aferidas em maio de 2017. O estudo englobou todos os alunos a frequentar estas duas classes e mostrou que em média na 9ª classe os alunos realizam 2,6 trabalhos, sendo que os rapazes ajudam em 2,2 e as raparigas em 3 trabalhos. Na 12ª classe os resultados são muito semelhantes, mas ligeiramente superiores, com a média de 2,8 trabalhos por aluno. Refira-se que a percentagem de alunos que não executa qualquer tipo de trabalho de apoio à família é muito baixo, menos de 1% e os tipos de trabalhos mais frequentes são lavar a roupa, cozinhar e cuidar da casa (MECCC, 2018).

Tendo em atenção estes problemas o ministério através do PADE lançou diversas medidas de promoção das aprendizagens, como por exemplo: apoiar aos alunos mais carenciados, incrementar a participação dos encarregados de educação na vida escolar, aumentar o número de escolas e melhorar a sua distribuição geográfica, melhorar as condições físicas e os recursos pedagógicos das escolas, avaliação e posterior atualização das reformas curriculares, implementação de estratégias de apoio aos alunos com desfasagem de aprendizagem na matemática e a português, melhorar a gestão das escolas (MECC, 2015).

Sublinhe-se que uma das áreas que mereceu particular destaque como promotor da qualidade da educação foi a supervisão pedagógica. No PADE começa por considerar-se que esta “é fundamental para a melhoria do desempenho profissional da classe docente” (MECC, 2015, p. 32). Neste ponto é feito um levantamento dos diversos aspetos que tem contribuído negativamente no desempenho dos docentes, por exemplo, uma formação insuficiente, uma carga horária excessiva e um elevado absentismo. São igualmente apontadas fragilidades na atuação da inspeção e da supervisão pedagógica, em resultado destes aspetos têm-se verificado uma “fraca capacidade dos alunos que terminam os seus estudos no ensino

santomense” (MECC, 2015, p. 32). O programa aponta como eixos a intervir por forma a dinamizar a operação destas estruturas e contribuir para a melhoria do desempenho do sistema: a formação de supervisores e inspetores, a melhoria das condições físicas destas estruturas, a implementação de um sistema de avaliação docente e a implementação da avaliação do sistema educativo, o aumento do número de supervisores e inspetores, a adoção de um modelo de supervisão (MECC, 2015).

2.3. Os professores e a sua formação

A LBSE no seu artigo 30º define os princípios que a habilitação para a docência de professores e educadores em STP devem seguir, salienta que esta formação deve ser de nível superior e ter em conta os conhecimentos dos conteúdos e da didática, para além das questões da pessoa e da sua relação social. No entanto a própria LBSE no artigo 58º prevê que em casos de “necessidades públicas” sejam contratados professores sem possuírem as habilitações para a docência.

O PADE refere que os professores não estão suficientemente capacitados e aponta a “falta de alinhamento de programa de formação de professores no ISEC à problemática do sistema de ensino” (MECC, 2015, p. 37) como um dos fatores que contribuem para este facto. O Instituto Superior de Educação e Comunicação (ISEC) pertence à Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP) e é a única escola de formação de professores do ensino básico existente no país e o Instituto Superior Politécnico (ISP) da USTP a única instituição que forma professores para o ensino secundário, instituições que a LBSE no artigo 57º define, transitoriamente, como responsáveis por essas formações iniciais, bem como pela formação contínua dos professores.

O PADE apresenta a percentagem de professores com habilitações para a docência como um outro fator significativo para a pouca capacitação do corpo letivo, em 2015 existiam 60% de professores sem formação pedagógica. Cerca de 27% dos professores do secundário possuíam formação superior mas sem componente pedagógica, perto de 23% está a frequentar o ensino superior e um pouco mais de 9% não tem nem está a frequentar formação universitária (MECC, 2015).

Num estudo de caracterização do corpo docente do ensino secundário realizado em 2017 pelo Projeto Escola+, fase II foi apurado que 57% dos professores não tinham formação pedagógica (Escola+, 2017 a), número que apresenta uma evolução positiva em relação ao apresentado pelo PADE mas pouco significativa. O referido estudo apresenta dados importantes para a perceção da questão, ao analisar as habilitações dos professores por disciplina. As disciplinas de Ciências Naturais/Biologia e Português são as que apresentam maior percentagem de professores com habilitação para a docência com 69% e 65%, respetivamente. No outro extremo encontramos a Educação Visual e Oficinal e o Inglês com 2% e 11% de professores habilitados, respetivamente. Duas outras disciplinas merecem um comentário, a Matemática por ser nuclear no currículo, tem 47% de professores com habilitação e a Educação Física que conta com 45% de professores habilitados, tendo em conta que foram considerados neste estudo como habilitados um grupo de professores que possui como formação um curso secundário profissionalmente qualificante de Desporto que englobou uma componente pedagógica, teórica e prática, apesar que sem a extensão normal numa formação superior (Escola+, 2017 a).

Se olharmos para os números dos professores do secundário que estão em formação, a sua distribuição por disciplinas e a oferta formativa existente, verifica-se que a tendência é de melhoria nas disciplinas que apresentam melhor situação e de estagnação nas que apresentam piores resultados, pois não existe formação superior para essas disciplinas em São Tomé e Príncipe (Escola+, 2017 a).

Verifica-se também que a distribuição geográfica dos professores qualificados no secundário não é uniforme, o distrito de Caué é o que apresenta maior percentagem com 48,7% e o de Lobata é o que apresenta menor percentagem com 21% de professores qualificados. De sublinhar que no Príncipe cerca de 33% dos professores não tem formação (MECC, 2015).

Outro ponto a ter em conta no quadro de professores do secundário é a sua pouca experiência, verifica-se que em 2016/17, 43% dos professores tem 5 ou menos anos de serviço e 23% entre 6 e 10 anos (Escola+, 2017 a), estes valores são explicados pelo crescimento do ensino secundário que se verificou na última década.

Como se depreende da leitura do PADE a formação contínua dos professores ainda se encontra num estágio inicial, esta contribui para a progressão na carreira docente, no entanto

a carreira docente ainda não foi regulada e operacionalizada na sua totalidade. Verifica-se que a formação contínua dos professores ainda não está regulamentada, que as formações até ao momento desenvolvidas para professores do secundário foram resultado da iniciativa de algumas direções educativas, dos supervisores ou de projetos de apoio ao desenvolvimento, com realce para o conjunto de formações desenvolvida pelo projeto Escola+, fase II e pela USTP.

Por este motivo o PADE tem previstas diversas iniciativas no âmbito da formação de professores e operacionalização da carreira, a criação de um quadro regulador da formação contínua, a adoção de um Quadro de Qualificação de Professores e a posterior adaptação dos currículos dos cursos de formação inicial a esse quadro, a elaboração de um plano de formação contínua, a melhoria do sistema de seleção de novos professores, a implementação de estímulos à permanência dos professores na carreira, a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e estimulantes são algumas das propostas desenvolvidas pelo ministério (MECC, 2015).

Uma pesquisa pela oferta formativa da USTP permite verificar que não existem formações na área das ciências da educação, como supervisão pedagógica, inspeção educacional, gestão escolar. Tem existido nos últimos anos oferta nesta área, através do polo da Universidade de Évora, por exemplo: Doutoramento em Ciências da Educação; Mestrado em Gestão Educacional; Mestrado em Supervisão Pedagógica; pós-graduação em Inspeção escolar.

Ao nível da formação contínua nestas áreas foram desenvolvidas algumas formações pelo Ministério da Educação e pelos seus parceiros, orientadas para o ensino secundário, existiu uma formação para os Diretores de escola e outra para Delegados de Disciplina, em 2011, financiada pelo projeto Escola+ e implementada pela Escola Superior de Educação de Leiria (CEMRI, 2013), diversas edições de uma formação em supervisão pedagógica dinamizada pelo projeto Escola+, Camões, IP e MECC para Supervisores pedagógicos, ações de formação em planeamento organizacional, estatística da educação, SPSS e análise de dados de educação, administração escolar, inspeção da educação, organização e gestão de sala de aula, destinadas a Supervisores pedagógicos, Inspetores, Diretores de escola e técnicos do ministério (Escola+, 2016; Escola+, 2017). Estas ações foram dinamizadas pelo projeto Escola+, fase II e Ministério da Educação de STP e enquadrados na estratégia definida no PADE.

De referir que no início do ano letivo de 2016/17 as Direções de Ensino do Secundário e do Básico, a DGPIE e o Projeto Escola+ dinamizaram uma ação de formação dirigida aos Delegados de Disciplinas onde foram abordadas, nomeadamente, as funções definidas legalmente, a gestão do espaço e do tempo particularmente reservado para este exercício e o modelo supervisiivo. Pretendeu-se igualmente melhorar as competências dos Delegados no âmbito da avaliação das aprendizagens e da planificação por forma a transformar as práticas letivas existentes em práticas inovadoras e de qualidade. Também foi objetivo desta formação proporcionar a reflexão, a partilha de ideias e experiências entre formadores, Supervisores pedagógicos e Delegados de diversas escolas e disciplinas (MECC & Escola+, 2016).

**CAPÍTULO 2 – A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COMO FACTOR POTENCIADOR DO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

“(…) a sociedade vale pela qualidade de sua população, e esta qualidade passa necessariamente (embora nunca exclusivamente) pela educação.”

(Demo, 2011, p. 21)

Numa sociedade em constante transformação, em que o conhecimento é cada vez mais um fator fundamental para o sucesso do indivíduo, a escola, enquanto instituição mandatada pelo Estado para preparar as novas gerações para o amanhã, procura dotar estas com as competências para que possam se adaptar, progredir e evoluir. Por forma a dar uma resposta positiva às exigências da sociedade atual e futura, a escola deve estar “aberta ao mundo” (Delors & al, 1997, p. 153) tornando-se atraente às crianças e aos adultos, por forma a estes reconhecerem na escola uma instituição que os apoia, os ajuda a construir o seu conhecimento ao longo da vida, a “colocar a educação ao longo de toda a vida no coração da sociedade” (Delors & al, 1997, p. 19), uma educação que potencia o desenvolvimento sustentável da sociedade (Moreira, 2015), uma educação que rompe com a conceção “bancária” (Freire, 2016, pp. 104-105) e pela primazia do “diálogo”, da “co-laboração” promove a liberdade e a democracia de todos (Freire, 2016, pp. 257-259).

No mesmo sentido, Demo (2011) afirmou que o cidadão assume a sua nova cidadania pela capacidade de aprendizagem permanente que desenvolveu, sendo que, o conhecimento é a sua maior e mais decisiva vantagem, razão pela qual a educação se posiciona “como lugar onde melhor se faz o futuro” (Demo, 2011, p. 21).

Esta aprendizagem permanente, do indivíduo e da organização em que está inserido, permite uma mudança sustentada, se resultar de uma interligação contextualizada de todos os elementos da comunidade que se constituiu como uma comunidade de aprendizagem (Stoll, 2013, *in* Bolívar, 2017) construindo deste modo um processo de autoformação, no qual surgem “transformações identitárias” (Perrenoud, 2000, p. 156) dos indivíduos. Estamos assim perante uma organização aprendente, neste caso, uma escola aprendente, reflexiva (Alarcão, 2001; Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2003; Bolívar, 2017).

Dimmock (2012, *in* Bolívar, 2017) salienta que para se construir capacidades os sujeitos têm de ter oportunidades para isso, aprender a fazer coisas de formas diferentes e mais eficientes, e a fazer outras coisas. Para tal, Bolívar (2017) refere que

construir capacidades no consiste en transmitir o recibir conocimientos externos, más bien requiere oportunidades para “aprender en contexto”, en hacer de la escuela un sistema donde el aprendizaje en contexto es endémico, lo que requiere interacciones, confianza y comunidad (p.12).

Mas desenganem-se aqueles que ao ver a escola acham que nada mudou, temos de ter presente que “as práticas pedagógicas mudam lenta, mas profundamente” (Perrenoud, 2000, p. 154) pois os professores ao construírem novas capacidades, novas competências por via da formação permanente proporcionam o progresso de competências conseguidas na formação inicial e “a construção, senão de competências inteiramente novas, pelo menos de competências que se tornam necessárias” (Perrenoud, 2000, p. 156). E como Delors *et al.* (1997) advogaram, o conhecimento deve sustentar-se nas seguintes colunas, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (pp. 89-90).

Por forma a atingir-se o desiderato da mudança e da aprendizagem das escolas, enquanto organização reflexiva, um dos percursos a tomar é realçar a importância das funções que as estruturas intermédias, delegado de disciplina no caso, tem no funcionamento do sistema educativo, pela promoção da qualificação e da auto qualificação dos professores e consequentemente da escola, apontando o caminho da supervisão pedagógica como meio de o alcançar, bem como o diagnóstico de necessidades de formação, que se pretende sejam efetuadas ao longo de toda a vida (Delors & al, 1997, p. 19).

Por forma a abordarmos estas questões organizamos este capítulo em quatro itens, neles vamos abordar os conceitos de desenvolvimento profissional e de supervisão pedagógica e a sua evolução ao longo do tempo, abordaremos igualmente outros conceitos que se encontram intimamente ligados a estes. Assim, no primeiro item centramo-nos no conceito de desenvolvimento profissional dos professores, sendo inquestionável a necessidade de abordar os objetivos, a estruturação e a operacionalização da formação inicial e contínua de professores, bem como o conceito de profissionalidade docente.

O segundo item apresenta o conceito de supervisão pedagógica, partindo do conceito de supervisão e de seguida focamos a sua evolução, o seu âmbito e as formas de a operacionalizar.

No terceiro item discorreremos sobre o conceito de colaboração e a sua ligação à supervisão pedagógica, para tal torna-se necessário expor o conceito de organização/escola reflexiva e a importância que a liderança partilhada assume neste tipo de organização.

No último item deste capítulo evidenciamos a importância dos Delegados de Disciplina (estruturas intermédias) como agentes da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos professores. Para tal é necessário perceber que a escola se deve organizar democraticamente e a liderança deve ser partilhada. É igualmente necessário conhecer as competências que os elementos que exercem estas funções devem possuir por forma a potenciarem o desenvolvimento profissional dos professores, neste sentido para além do referido na literatura fazemos menção a ilações tiradas em diversos estudos realizados sobre esta problemática no Brasil e em Portugal.

2.1. Desenvolvimento Profissional

Apontamos o desenvolvimento profissional dos professores como um dos fatores cruciais no desenvolvimento da escola e conseqüentemente dos resultados obtidos pelos alunos. Indicamos igualmente que este desenvolvimento passa por dois momentos, o primeiro que corresponde à formação inicial dos professores e o segundo que corresponde à formação ao longo de toda a vida. Como o foco deste estudo é a função do delegado de disciplina e esta insere-se no segundo momento, razão pela qual focamo-nos no segundo momento, no entanto não é possível dissociar estes dois momentos pelo que faremos algumas incursões pela formação inicial. Surgiram-nos assim diversos conceitos, como o de desenvolvimento profissional, o de profissionalidade docente e o de formação ao longo de toda a vida (Delors & al, 1997) ou formação permanente (Demo, 2011). E como é que os sujeitos, professores, os adquirem e os desenvolvem? Como é que eles se relacionam com as suas práticas na sala de aula e na escola? E qual é a relação com os resultados obtidos pelos alunos? É há volta destas questões e conceitos que desenvolveremos o nosso texto neste ponto.

Os diferentes percursos formativos, uma distribuição díspar dos professores qualificados pelas escolas, a influência que a experiência dos professores tem na qualidade do ensino, leva a que exista uma diminuição das aprendizagens dos alunos nas escolas onde existe um número significativo de professores em início de carreira, os quais, muitas das vezes, ainda

não concluíram a sua formação inicial. Esta situação ocorre em muitas zonas do planeta e penaliza ainda mais as comunidades pobres (Zeichner, 2013).

O ensino é um processo complexo e rico e como tal exige que a formação dos profissionais que o vão exercer e os trabalhos científicos realizados sobre o ensino tenham isso em conta, centrando as suas atenções sobre a função de ensinar e de trabalho na escola que o professor é chamado a desempenhar (Nóvoa, 2012).

Para Nóvoa (2012) existe a criação de um novo conhecimento, aquando do processo de ensino, fundado no conhecimento que o professor possui, deste modo a sua formação não pode se restringir a uma mera exercitação, é necessário uma formação académica ao nível universitário que valorize a participação dos professores na formação dos seus futuros colegas e que promova “um esforço próprio de elaboração e reelaboração” das teorias e das suas práticas (pp.14-15).

Zeichner (2013) assume uma posição idêntica ao defender que a formação dos professores deve ocorrer num “espaço híbrido” no qual o “conhecimento académico, o da escola e o da comunidade se relacionam de maneira menos hierárquica e acidental” (p.203). Do mesmo modo Darling-Hammond (1999, *in* Zeichner, 2013,) advogam que a formação dos professores

procura ajudá-los a aprender como exercer o seu julgamento na sala de aula e adaptar o que fazem para atender as diferentes necessidades dos seus alunos e para aprender a aprender na e a partir de sua prática, de modo que continuem a se tornar melhores professores ao longo de sua carreira e sejam participantes ativos na reinvenção da escola (p. 36).

Independentemente da solidez da formação inicial dos professores ela não é suficiente para que o professor tenha um bom desempenho ao longo de toda a sua carreira (Alarcão & Canha, 2013), para que este a exerça condignamente tem de estar em desenvolvimento contínuo (Marcelo, 2009) por forma a acompanhar a mudança permanente da sociedade (Goodson, 2003 *in* Alarcão & Canha, 2013).

Segundo Marcelo (2009) o desenvolvimento profissional dos professores é tido

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

De acordo com Rudduck (1991, *in* Marcelo 2009) o professor desenvolve-se profissionalmente ao manter o interesse em conhecer os alunos e os processos de aprendizagem destes e ao dialogar e analisar com os colegas situações de ensino e aprendizagem

Deste diálogo com os alunos, o professor vai conhecendo os seus valores, as suas emoções, as repercussões destas na sua relação com os alunos e na forma de ensinar, quebrando assim a dificuldade em teorizar sobre os seus conhecimentos e práticas (Tardif, 2000).

Os professores ao refletirem, na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Schön *in* Alarcão & Tavares, 2003) e ao verbalizarem este pensamento reflexivo estão a potenciar o seu desenvolvimento cognitivo e metacognitivo (Alarcão & Tavares, 2003) rompendo com a sua história escolar, de vida (Butt & Raymond, 1989; Carter & Doyle, 1996; Jordel, 1987, Raymond, no prelo a, no prelo b; Richardson, 1996 *in* Tardif, 2000) e com as crenças que construiu sobre o ensino e que não conseguiu alterar na sua formação inicial (Tardif, 2000; Marcelo, 2009).

Alarcão e Roldão (2014) indicam o apoio de professores mais experientes, o desenvolvimento de uma formação que visa o conhecimento, a reflexão e o aproveitamento das atividades supervisivas como elementos chaves do processo de aquisição e desenvolvimento profissional do professor. Estes elementos tornam-se mais relevantes nos primeiros tempos da atividade profissional pois eles “são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho” (Tardif, 2000, p. 14).

Marcelo (2009) refere que o processo de desenvolvimento profissional dos professores dá-se a longo prazo, com os professores a aprenderem de diversas formas e por diversos meios ao longo da sua carreira de acordo com o contexto em que se integram, resultado de uma reflexão e da colaboração com os colegas e associado à reforma da escola, fundamentando-se no construtivismo. Uma aprendizagem que resulta de um processo interior, reflexivo, próprio de cada indivíduo e que ocorre por etapas (Alarcão & Canha, 2013).

Para Fullan (1990, citado em Marcelo, 2009, p. 10) este processo “constitui-se com uma área ampla ao incluir qualquer actividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes,

compreensão ou actuação em papéis actuais ou futuros” *in*), ao mesmo tempo que Alarcão e Canha (2013) o consideram “como um fenómeno sistémico” (p. 55) e sistemático de aprendizagem “que exige grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão” (Alarcão & Canha, 2013, p. 51).

Vieira e Moreira (2011) sublinham a importância das relações entre colegas como fator de desenvolvimento profissional do professor pois nestas relações os professores ao dialogarem, ao exporem as suas ideias e crenças, ao refletirem, negociarem e decidirem com os colegas constroem uma linguagem e recorrem a conhecimentos comuns, para tal, tem de mobilizar as suas referências pessoais que conseqüentemente serão sujeitas a um processo de mudança fruto da dinâmica colaborativa.

Esta dinâmica colaborativa centrada na melhoria dos resultados da aprendizagem é advogada por Bolívar (2017) no sentido de se “entender la escuela como una *Comunidad Profesional de Aprendizaje docente*” (p.21, itálico no original) e alcançar uma mudança sustentada. Para tal o professor deve basear o seu desenvolvimento na investigação sobre as suas práticas e as da comunidade de que faz parte. Assim, Harrington (1994) assinala que temos que primeiro perceber o desenvolvimento profissional dos professores para depois se poder alcançar a “innovation in teacher education” (citado em Jiménez Raya & Vieira, 2018).

Temos vindo a salientar o processo de desenvolvimento profissional do professor pelo que torna-se fundamental esclarecer em que é que consiste esta profissionalidade. Alarcão (2014) entende-a como “a multidimensionalidade dos saberes (teóricos, processuais, contextuais), dos valores, dos direitos e dos deveres inerentes à função social de educar, ensinando” (p.26).

Tardif (2000) sublinha que estes saberes profissionais são “saberes do trabalho, saberes no trabalho” (p. 11) motivo pelo qual os professores não os podem adquirir na formação universitária, são saberes que vão sendo adquiridos, transformados, ampliados ao longo do tempo, nas dimensões pessoal e social, decorrentes do exercício da profissão (Tardif, 2000).

Para Roldão (2014) o saber profissional do professor tem três dimensões: “conhecimento dos conteúdos a ensinar, conhecimentos ligados ao *como* ensinar e o conhecimento *prático*” (p. 96). Os professores na sua *práxis* mobilizam estes saberes numa prática mobilizadora e integradora das diversas dimensões e não meramente num ato aplicacionista (Roldão, 2014).

Já Vieira (2007) enuncia seis naturezas do conhecimento profissional do professor: “Prático/normativo e teórico/reflexivo; Autobiográfico e local; Socialmente construído; Ideologicamente determinado e determinante; Moral; Incerto” (citado em Vieira & Moreira, 2011, p. 21). Estas estão em linha com o enunciado por Tardif (2000) sobre as naturezas do saber profissional docente, referindo que estes saberes são “temporais, ou seja, adquiridos através do tempo”, “variados e heterogêneos”, “personalizados”, “situados” e como nos referimos a ser humanos estes saberes transportam “consigo as marcas de seu objeto de trabalho” (pp.11-16).

Estas naturezas estão presentes quando Arends (2008) nos diz que “o conhecimento científico é como uma orientação, a capacidade de reflexão e a resolução de problemas vão sendo apreendidos com a experiência, intuição e num processo de aprendizagem durante toda a carreira”. Estas naturezas também podem ser encontradas em Shulman (1993), por exemplo quando nos apresenta as componentes do saber pedagógico, que as exprimiu como:

- Uma forma de compreensão que distingue o pensamento do professor do pensamento do especialista da matéria que ensina;
- Uma parte do conhecimento sobre o ensino que distingue o ensino como profissão e que inclui saberes técnicos, capacidade de julgamento, criatividade e intuição;
- Um processo de raciocínio e ação pedagógicos através do qual o professor planifica o ensino de um determinado conteúdo num contexto particular, ajustando a sua prática e improvisando face ao imprevisto, e desenvolvendo novas compreensões, intuições e disposições (citado em Vieira & Moreira, 2011, p. 48).

Os professores ao desenvolverem o seu conhecimento profissional vão alargando os saberes docentes e produzindo novos, com isso dão notoriedade e credibilidade ao conhecimento profissional e ao próprio exercício da profissão (Alarcão, 2014).

Por forma a concretizarem o seu desenvolvimento profissional, os professores têm em atenção que os conhecimentos se encontram em expansão e evolução, e devem recorrer a diversas formas e meios de se reciclarem e desenvolverem, pela autoformação ou pelo recurso a “uma formação contínua e continuada” (Tardif, 2000, p. 7) ou “permanente” (Demo, 2011). Temos presente que por mais exigente e rigorosa que seja a formação inicial, ela não é suficiente para que os professores desempenhem cabalmente a sua função ao longo de todo o seu percurso profissional. De acordo com Huberman (1989 b, citado em Perrenoud, 1998, p.21) “as competências não permanecem estáveis. Tanto podem se desenvolver, quanto regredir; podem se ampliar ou se encolher”.

A formação dos professores emerge assim como um elemento fulcral da profissionalidade docente, do desempenho das funções do professor e consequentemente das funções de Delegado de Disciplina, sendo que esta formação é entendida como uma formação inicial e uma formação ao longo do percurso profissional focada nas diferentes necessidades que as realidades de cada zona ou escola colocam (Zeichner, 2013).

Atendendo a este entendimento da temporalidade Mesquita e Roldão (2017) afirmaram que a “formação consiste num processo que é iniciado, mas nunca finalizado” (p. 20) e considerando que a aprendizagem significativa “não passa pela aula, mas por pesquisa, elaboração, exercício constante de argumentação e contra-argumentação, trabalho individual e em grupo, feitura permanente de textos próprios, etc.” (Demo, 2011, p. 29), os programas de formação de professores (inicial e contínua) devem estimular a colaboração, a partilha, a reflexão conjunta, potenciando deste modo “o desenvolvimento profissional (*inter alia*, Chalmers & Keown, 2006; Day, 1999; Wood, 2007)” (Alarcão & Canha, 2013, p. 52).

É neste sentido colaborativo que Zeichner (2013) suportado por Anagnostopoulos *et al.* (2007) dá mais um passo quando refere que os professores necessitam de construir uma “*expertise* horizontal” e que para o conseguirem tem de “cruzar” os limites das suas instituições e das suas áreas de saber, relacionarem-se e trabalharem com profissionais de outros locais e de diversos domínios, facilitando deste modo a inovação e a mudança (p. 205).

Uma formação que também pretende desenvolver a autonomia dos professores através da capacitação em resolução de problemas e gestão da sua própria formação (Charlier, 2001 *in* Mesquita & Roldão, 2017) permitindo que o professor seja democrático, crítico, autodirigido e socialmente responsável (Jiménez Raya, Lamb & Vieira 2007 *in* Jiménez Raya & Vieira, 2018). Deste modo os professores perante os diversos racionais e teorias, são capazes de “scrutinise and reconstruct *personal* theories in confrontation with public theories, thus enhancing their ability to renew practice” (Jiménez Raya & Vieira, 2018, pp. --).

Mesquita e Roldão (2017) apresentam uma reflexão sobre o que se entende por formação, socorrendo-se de Rodrigues (1999) para afirmar que esta pressupõem uma “transmissão / aquisição de conhecimentos” num processo de interiorização (Ferry, 1991 citado em

Rodrigues, 1999, p.40) e de implicação pessoal e coletiva (Marcelo García, 1999, *in* Mesquita & Roldão, 2017).

As autoras ao procurarem definir formação apresentam a posição de Brandão (1991) que nos diz que a formação é um processo vagaroso, por etapas e que não é passível de ser definido (Mesquita & Roldão, 2017). Baillauquès, (2011, citado em Mesquita & Roldão, 2017) dá voz a Ferry que define formação como “um conjunto de questionamentos, de adesões e de obstáculos, de compromissos com renúncias, de formalizações, no sentido de alianças e de adesão a novas ideias, saberes e, talvez, novas ilusões ” (, p. 20).

Atualmente a formação dos professores é enquadrada nos paradigmas “tradicional, comportamentalista, personalista, orientado para a indagação” que Zeichner apresentou (Mesquita & Roldão, 2017, p. 27).

No paradigma tradicional o professor é visto como um aprendiz, que imita o seu mestre, o saber teórico sobre os conteúdos é muito valorizado ao contrário do saber pedagógico que é pouco trabalhado, num processo de formação sem sustentação teórica e artesanal (Mesquita & Roldão, 2017).

Já o paradigma comportamentalista treina os professores para que estes reproduzam os conhecimentos disciplinares e as práticas pedagógicas previamente definidas e tidas como efetivas, sem ter em consideração a pessoa do professor e o contexto da escola (Mesquita & Roldão, 2017), e que resultam de uma teorização do ensino e da relação entre este e a aprendizagem dos alunos (Pacheco, 1995, *in* Mesquita & Roldão, 2017).

O paradigma personalista preconiza o desenvolvimento do futuro professor em termos emocionais e afetivos permitindo a este a descoberta do seu estilo de aprendizagem e assim atingir a sua maturidade pessoal e profissional (Mesquita & Roldão, 2017).

Finalmente no paradigma orientado para a indagação de acordo com Ralha-Simões (1995) a investigação e a reflexão contextualizada da prática norteada pela ética e pela política estão no centro do processo de formação (*in* Mesquita & Roldão, 2017). Esta formação é progressiva e tem em conta as relações pessoais e interpessoais, e as questões morais e cognitivas (Mesquita & Roldão, 2017).

Tendo em atenção que a prática profissional é bastante complexa, a sua aprendizagem é mais profícua e célere se esta ação for sendo integrada gradualmente e alvo de uma supervisão dinamizadora da reflexão sobre a ação, deste modo a transição “do saber ao saber fazer” será gradual e progressiva encurtando e facilitando este processo (Formosinho, Machado, & Mesquita, 2015, p. 11).

Para Formosinho, Machado e Mesquita (2015)

esta aprendizagem profissional deve visar sempre provocar e melhorar as aprendizagens dos educandos. O desafio para a construção do saber profissional prático ao nível da interação educativa é, então, a tripla formação de ciclo de vida, onde a formação inicial e continuada se integram, focalizadas no quotidiano profissional e monitorizando a relação entre o que é ensinado e o que é aprendido (p. 12).

O processo de operacionalização da formação é igualmente complexo, por um lado se a participação dos professores ficar a seu livre arbítrio grande parte deles não participa, sendo os que participam os que já apresentam um maior desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo as entidades responsáveis ficam sem um instrumento de articulação com a política educativa (Perrenoud, 1998), por outro lado, se a participação for obrigatória ela contraria o aprofundamento da autonomia dos professores que se tem verificado e não contempla as diferenças existentes entre os participantes (Perrenoud, 1998; Morgado, 2014), logo será pouco proveitosa. Neste sentido os sistemas educativos tem procurado uma posição intermédia, que incentive a participação dos professores e responda às políticas de longo prazo (Perrenoud, 1998). O autor apresenta diversas linhas de atuação conducentes a concretizar este objetivo, são elas:

1. Integração da formação contínua à legislação e à tarefa docente (...)
2. Gestão paritária da formação contínua pela administração escolar e pelas associações profissionais (...)
3. Desenvolvimento da formação contínua na própria escola (...)
4. Criação de um corpo de formadores e de serviços que garantam a oferta regular de formação contínua (...)
5. Articulação com a formação inicial (Perrenoud, 1998, p. 3).

Vieira e Moreira (2011) referem que para Fullan (1995) a “construção de uma visão pessoal do ensino, indagação, capacidade e colaboração” (p. 28) são competências que o professor deve adquirir na sua permanente formação por forma a se desenvolver profissionalmente, deste modo o professor torna-se crítico de si próprio, capaz de autosupervisionar o seu desenvolvimento (Vieira & Moreira, 2011, p. 28)

A formação contínua dos professores deve possibilitar um incremento dos resultados dos alunos que são esperados pelos professores, através da desmistificação de estereótipos sociais, étnicos, económicos, de género e de necessidades especiais (Ross, 2009 *in* Moreira, 2015). Deve igualmente, através de uma perspectiva crítica e multifacetada, preparar os professores para serem elementos da mudança da sociedade, num caminho de incremento da justiça social, da democracia e da liberdade (Cochran-Smith, 2008 *in* Moreira, 2015).

Pretende-se assim construir um professor “ideologicamente determinado” que seja ao mesmo tempo “prático/normativo e teórico/reflexivo” (Vieira & Moreira, 2011, p. 21) para tal temos de compreender a essência do seu conhecimento profissional, só assim será possível a sua reconstrução (Vieira & Moreira, 2011) e o seu desenvolvimento gradual e progressivo enquanto pessoa e profissional (Mesquita & Roldão, 2017).

Para se atingir este fim é necessário por um lado identificar os pontos fortes e menos fortes da atuação pedagógica, relacional e organizacional dos professores, permitindo reorientar alguns aspetos da formação inicial de modo a torná-la mais eficaz. Por outro lado, dinamizar formação contínua que cubra as lacunas identificadas naqueles que já se encontram a exercer o magistério e prosseguir o desenvolvimento da formação inicial (Zeichner, 2013).

Uma formação contínua “na qual teoria é feita para desconstruir e reconstruir a prática, e prática para desconstruir e reconstruir a teoria” (Demo, 2011, p. 39) apoiada numa supervisão colaborativa que visa a aprendizagem e a formação do professor (Alarcão & Canha, 2013) e possibilita a sua “**valorização**”, “**inovar, sobretudo inovar-se**” (Demo, 2011, pp. 72-75, negrito no original).

Pretende-se igualmente uma formação inicial que conjuga uma sólida formação universitária e uma supervisão clínica rigorosa por elementos da universidade e da escola em atividades que permitem aos professores em formação o contato com a realidade, a aquisição de experiência e conhecimentos específicos que só a prática possibilita (Zeichner, 2013). Uma prática que se desenrola na universidade, na escola e na comunidade e que tem em conta as suas necessidades, anseios, crenças e aspirações, deste modo o professor fica capacitado a utilizar o “conhecimento cultural da comunidade no seu ensino” (Zeichner, 2013, p. 214).

Este contato com a realidade permite aos professores em formação desenvolver “capacidades criativas e reflexivas” (Bredeson, 2002, citado em Marcelo, 2009, p.10) que os conduzem a uma melhor prática, fruto da riqueza dos contatos com o contexto e com as pessoas num processo inacabado e ecológico (Alarcão & Tavares, 2003).

A formação deve também estimular a curiosidade dos professores bem como despertá-los para as questões da multiculturalidade, dos aspetos, problemas e eventos internacionais e da conexão e interação entre povos (Zeichner, 2013).

Por forma a atingir os objetivos preconizados para a formação inicial bem como para a formação ao longo da vida Perrenoud (2000) enunciou dez domínios de competências que devem estar presentes no programa de formação do professor do ensino básico, são eles:

Organizar e dirigir situações de aprendizagem; Administrar a progressão das aprendizagens; Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; Trabalhar em equipe; Participar da administração da escola; Informar e envolver os pais; Utilizar novas tecnologias; Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; Administrar sua própria formação contínua (pp.12-13).

Abrimos aqui um parêntesis para exploramos o conceito de competência que Perrenoud (2000) entende como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (p. 13).

Sendo que para Alarcão é através da interação que os professores vão adquirir as suas competências, uma “interação com a tarefa, interação com os outros (presentes na vida ou presentes nos conhecimentos que deixaram gravados em textos) e interação consigo próprios” (in Alarcão & Canha, 2013, p. 51).

Posição idêntica é apresentada por Prates, Aranha e Loureiro (2010) com base em Bolívar (1997) e Leithwood *et al* (1995) quando referem a permuta de informações, a confrontação, análise e reflexão de ideias em conversas coloquiais entre colegas de escola ou de disciplina como fator de aprendizagem coletiva e individual permitindo aos professores “aprender com a própria experiência, onde todos aprendemos a conhecer, a comunicar, a ensinar e a aprender, a integrar o individual no grupo, no social” (Prates, Aranha, & Loureiro, 2010, p. 25). Sendo que esta interação, colaboração entre os professores é um meio de dinamizar a socialização (Feiman-Nemser, Carver, Schwille & Yusko, 1999; Wong, 2002; Kane & Russell, 2005 in Alarcão & Roldão, 2014, p. 112).

Alarcão e Roldão (2014) também refletiram sobre as necessidades que os professores menos experientes têm, e apontaram que a sua formação e supervisão deve centrar-se na “*construção, reforço e co-construção de conhecimento profissional*” (p. 118, itálico no original) mais concretamente ao nível das competências “científico-pedagógica”, “didática” e “relacional” (p.118).

Uma participação na formação contínua que leva os professores a analisar e explicar as suas práticas, constituindo-se deste modo como um ato de “*lucidez profissional*” (Perrenoud, 2000, p. 158, itálico no original), a incrementar a “cooperação profissional” (p. 162) entre professores e a os tornar mais “responsáveis pela *política de formação contínua*” (p. 167, itálico no original) das escolas.

Sujeitos a uma formação com estas características, que se enquadra dentro do que Jiménez Raya e Vieira (2018) consideraram ser “powerful teacher education approaches” (p. 100), os futuros professores e os professores podem ver exemplos reais inovadores, trocar experiências e desenvolver conhecimentos, através do desenrolamento e análise de casos (Jiménez Raya & Vieira, 2018), pela produção de narrativas (Vieira & Moreira, 2011), pela “verbalização do seu pensamento reflexivo” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 40) ou de portefólios que evidenciam as melhores práticas abrindo caminho à melhoria da qualidade do ensino (Shulman, 2004c *in* Vieira & Moreira, 2011).

Mas todo este processo formativo permanente que os professores devem desenvolver, no entender de Andrade (2010), não dispensa a prática de uma supervisão colaborativa e horizontal, uma supervisão em que os intervenientes negociam previamente o seu foco, a forma e as condições em que vai ocorrer (*in* Vieira & Moreira, 2011).

Alarcão (2014) sublinha que a supervisão é um processo “multimodal” que se desenvolve numa perspetiva formadora e que tem como objetivo “a qualidade, o desenvolvimento, a transformação” (p. 31). Idêntica perspetiva é apresentada por Vieira e Moreira (2011) fundamentadas em Schön quando referem a “complexidade e incerteza” dos processos pedagógicos e de supervisão e que ambos fazem parte de uma estratégia de melhoria da “qualidade da acção educativa” (p. 11).

Tendo em atenção a importância que os professores têm na gestão da sala de aula, da escola, nos resultados da aprendizagem dos alunos (Moreira, 2015) e no combate à discriminação dos alunos provenientes de minorias étnicas, linguísticas e socialmente desfavorecidos, para a efetivação de uma escola “eco-desenvolvimentista e humanista” (Moreira, 2015, p. 51) de qualidade, por forma a construir uma sociedade sustentável, democrática, justa e equitativa (Moule, 2005) como “finalidade principal da educação” (Moule, 2005; Torres Santomé, 2006; Zeichner, 2009 citado em Moreira, 2015, p. 51).

Mas não queremos uma qualidade educativa sustentada pela perspectiva economicista e homogeneizadora, baseada em standard e indicadores (Torres Santomé, 2006 *in* Moreira, 2015) pois reduz a “missão educativa da escola” (Moreira, 2015, p. 51). Queremos uma qualidade educativa que visa “mudar o modo como as pessoas pensam e agem” (Alarcão & Canha, 2013, p. 67), por forma a transformar as pessoas e a sociedade, uma qualidade que estreita a sua ligação ao “desenvolvimento das pessoas e da sociedade” (Alarcão & Canha, 2013, p. 66). Seguindo a mesma linha Moreira (2015) reforça a ideia que não se pode relacionar qualidade com eficácia sem ter em conta os aspetos sociais e económicos dos alunos e as características e condições dos professores e das escolas e enuncia que qualidade na educação é sinónimo de “equidade e inclusão” (Moreira, 2015, p. 51) e defende que para tal é necessário a

existência de alunos bem alimentados e motivados; professores qualificados, trabalhadores do conhecimento de alto nível, com expectativas elevadas, que usam métodos ativos, abordagens variadas, dão apoio aos diferentes alunos e recorrem à aprendizagem e à resolução de problemas de natureza cooperativa; grupos de aprendizagem heterogêneos; um currículo relevante, incluindo competências de aprender a aprender, promotor do pensamento complexo, baseado na experiência e conhecimento de professores e alunos; uma escola com condições materiais e físicas adequadas e um ambiente acolhedor, inclusivo, saudável, seguro, que encoraja a aprendizagem; uma organização do trabalho docente que é simétrica, colegial e diferenciada; uma definição clara dos resultados de aprendizagem e da avaliação; planificação, monitorização e avaliação sistemática do ensino e da aprendizagem e responsabilização social do trabalho docente (UNESCO, 2014; Schleicher, 2011) (citado em Moreira, 2015, p. 51).

Esta busca pela melhoria constante da qualidade do ensino no trajeto para a obtenção de melhores resultados dos alunos implica uma complexidade e diversidade do ato pedagógico e um desenvolvimento constante dos professores. Segundo Zabalza (1998):

a qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mais sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói

dia a dia e de maneira permanente (ZABALZA, 1998, citado em Silva, Machado, & Pacífico, 2018, p. 119)

Assim se procura atingir uma pedagogia transformadora, que parte do “coração da profissão” (Nóvoa, 2012, p. 16) e pretende uma formação de professores renovada, em que estes assumem um papel importante na formação dos colegas, mas atenção que os professores que assumem o papel de formadores sentem-se indecisos, receosos com a sua presença na sala de aula do colega, como Perrenoud nos disse sentem que “pisam em ovos” (1998). Atendendo a esta centralidade e a este temor dos professores a que se junta a complexidade do ato pedagógico leva há necessidade de operacionalização de trabalho e competências coletivas dos professores que vai mais além que a mera soma das contribuições individuais (Nóvoa, 2012).

Esta procura pelo trabalho de equipa trará implicações nas práticas de supervisão, alias como o desenvolvimento de uma “reflexividade profissional” que procura a qualidade do ensino, teremos assim uma supervisão que terá que estar muito atenta às relações pessoais entre professores e destes com os alunos, encarregados de educação e sociedade (Vieira & Moreira, 2011, p. 14), particularmente as relações de poder que se estabelecem, pois estas permitem-nos perceber os tipos de relação que se estabelecem na ação supervisiva (Zeichner *et al.*, 1988 *in* Vieira & Moreira, 2011, p. 15).

Uma colaboração profissional dinâmica, que utiliza as competências de cada um no desenvolvimento das capacidades pessoais e coletivas e na compreensão dos contextos através de um ambiente supervisivo gerador da “(re)construção de competências e de desenvolvimento profissional” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 53) de dimensão metacognitiva, que propicia um processo de transformação da hétero-supervisão em auto-supervisão (Alarcão & Tavares, 2003).

Assim, entendemos o desenvolvimento profissional dos professores como um processo que se desenrola permanentemente com o exercício da profissão (Marcelo, 2009). Este desenvolvimento parte de um conhecimento que o professor adquiriu na formação inicial e é desenvolvido pela reflexão que faz individualmente (Marcelo, 2009; Alarcão & Canha, 2013) e com os colegas (Marcelo, 2009; Vieira & Moreira, 2011), na preparação e implementação das atividades pedagógicas, no intercâmbio, discussão e reflexão sobre as suas práticas e as dos seus colegas (Shulman, 1993 *in* Vieira & Moreira, 2011; Bolívar, 2017)

enquadradas no contexto da escola e da comunidade envolvente (Marcelo, 2009), nas ações de formação contínua em que participa e nas pesquisas que efetua (Tardif, 2000) com o objetivo de melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos. A intensidade deste desenvolvimento é condicionada pela maior ou menor disposição que o professor apresenta em melhorar, ampliar e inovar as suas competências (Alarcão, 2014), bem como do seu desenvolvimento enquanto pessoa (Alarcão & Canha, 2013).

2.2. Supervisão pedagógica

No item anterior abordamos o conceito de desenvolvimento profissional sobre o ponto de vista de diversos autores, deparando-nos com a supervisão pedagógica como um fator transversal a estas diversas abordagens. No título deste capítulo referimos a supervisão pedagógica como sendo um fator que potencia o desenvolvimento profissional, neste sentido urge clarificar e esmiuçar o conceito de supervisão pedagógica de forma a compreendermos como ela potencia o desenvolvimento profissional, para tal é necessário dar resposta a diversas questões: O que os autores entendem por supervisão? E por supervisão pedagógica? Qual o seu âmbito? Quais são os principais focos desta supervisão pedagógica? E como esta é implementada? Quais são os atores envolvidos e os seus papéis? Quais as características que estes atores devem ter? Quais os obstáculos ao desenvolvimento da supervisão pedagógica?

Ao percorrermos a bibliografia que aborda esta temática constatamos que ela é bastante vasta sendo inúmeros os autores que se tem debruçado sobre o tema em Portugal e no estrangeiro, não sendo nossa intenção neste estudo fazer uma análise profunda e sistemática do tema, tendo presente que a supervisão é uma atividade muito contextualizada (Alarcão & Tavares, 2003) iremos nos centrar nos autores portugueses e nas fontes estrangeiras por eles citadas. Deste percurso que fizemos pela bibliografia também nos deparamos com diversas definições de supervisão e supervisão pedagógica, bem como diferentes focos, âmbitos e operacionalizações devidas a conceções teóricas bastante diferentes que estão na sua origem.

Esta “multiplicidade de campos e modos de intervenção” (Alarcão & Canha, 2013, p. 16) que hoje encontramos na supervisão advém de esta se ter desenvolvido em torno de duas grandes linhas de força, uma associada à colaboração, ajuda, partilha, apoio, assistência, formação e outra ao controlo, fiscalização, inspeção, vigilância, superintendência, regulação

e avaliação (Alarcão & Canha, 2013; Vieira & Moreira, 2011) e que Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2010) nos apresentam como uma dicotomia entre “o controlo e a hierarquia *versus* a colaboração e a relação lateral” (citado em Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p. 50). O mesmo tipo de dualidade é defendido por Rosseau e St-Pierre (2002) que se fundaram em Harris para nos afirmarem que existem definições de supervisão pedagógica que defendem uma postura de controlo, gestão e avaliação e outras que se lhe opõem ao defenderem uma supervisão pedagógica que apoia e que promove a autonomia (*in* Mesquita & Roldão, 2017, p. 54). Atendendo a esta dicotomia entre hierarquia e relação lateral surge a ideia de supervisão vertical e de supervisão horizontal. A primeira muito associada às funções administrativas e à formação inicial e a segunda associada à formação contínua e ao desenvolvimento profissional partindo da reflexão sobre as práticas.

Outros autores referem que a supervisão pedagógica segue quatro linhas de força, é o caso de Daresh (2006), segundo este autor elas são: “(i) como inspeção; (ii) como atividade científica (a eficiência do especialista); (iii) como uma atividade de relações humanas; e (iv) como fonte de desenvolvimento humano” (citado em Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p. 33). Já Gaspar, Seabra e Neves (2012) identificam a “orientação, acompanhamento, liderança e avaliação” (p. 51) como as linhas de força seguidas pela supervisão pedagógica.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002) as definições de supervisão pedagógica “se situam entre dois extremos de um contínuo: vão desde as que acentuam a ênfase tradicional na dimensão inspetiva, no controlo, administração e avaliação dos professores e do ensino, às que, refletindo o movimento e direção à grande autonomia dos professores, enfatizam essencialmente a dimensão de orientação para o serviço” (citado em Alarcão & Canha, 2013, p. 37)

Vimos como a supervisão assume diferentes eixos, dimensões ou linhas de força consoante os autores, mas como é que esta se define é o que vamos apresentar no ponto seguinte.

2.2.1. Conceitos e modelos

Toda esta diferenciação dos eixos de orientação associados à supervisão está relacionada à própria etimologia da palavra, que ao ser composta por dois vocábulos, *super* e *visão*, proporciona uma riqueza de significados. O termo *super* transmite-nos o significado de por

cima, sobre, enquanto visão está associado a ver, olhar, logo uma significação direta do termo supervisão fica associado à ideia de “olhar de ou por cima”, de “visão global” (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p. 28). A este significado foram associadas, num primeiro momento, funções de controlo, inspeção, fiscalização e avaliação e posteriormente funções de orientação, regulação e liderança (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012).

Autores como Waite (1995) e Glickman, Gordon e Roos-Gordon (2004) propõem uma grafia diferente para o termo, SuperVisão, destacando esta natureza composta do vocábulo (*in* Vieira & Moreira, 2011; *in* Alarcão & Canha, 2013). Desta forma pretendem sublinhar a “importância da visão e da formação” (Alarcão & Canha, 2013, p. 33) como meios de uma supervisão dialogante e colegial para alcançar uma educação “orientada para a construção de uma sociedade democrática” (Vieira & Moreira, 2011, p. 12).

Surgem assim com naturalidade diversas definições para o conceito de supervisão, Alarcão e Canha (2013) definem-na “como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de **regulação** que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de **monitorização** em que a **avaliação** está obviamente presente” (p.19, negrito no original), enquanto que Loganbill *et al.* a definem como “um trajeto intensivo, focada num relacionamento interpessoal entre duas pessoas, em que uma pessoa é designada para facilitar o desenvolvimento da competência terapêutica na outra pessoa (cits. por Scaife, 2009)” (citado em Mesquita & Roldão, 2017, p. 55) sendo perceptível nestas duas definições a polarização do conceito.

Ao nos focarmos no campo da educação as definições de supervisão mantém essa polarização, apesar da restrição do campo de incidência.

Considerando o contexto de formação inicial de professores Alarcão e Tavares (2003), referiram que

Entendemos SUPERVISÃO de professores como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como *processo*. Tem um objectivo: *o desenvolvimento profissional do professor*. E situa-se no âmbito da orientação de uma acção profissional; daí chamar-se também ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA (p. 16, itálico e maiúsculas no original).

Enquanto que Stones (1984) afirmou que

a supervisão pode ser entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido (citado em Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p. 28).

Já Mesquita e Roldão (2017) apresentam-nos a definição de supervisão que Haloway (1995) enunciou “como uma oportunidade para os estudantes captarem a essência do processo psicoterapêutico, devendo estes ter a percepção de como esse processo é articulado e modelado pelo supervisor para o poderem recriar na relação de aconselhamento” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 55).

Vieira (1993) ao definir supervisão pedagógica como uma “*atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação*” (citado em Alarcão & Canha, 2013, p. 31, itálico no original) está a assumi-la como reguladora dos processos desenvolvidos conducentes à aprendizagem.

Num processo de reflexão sobre a supervisão conducente a uma construção permanente do conceito, Alarcão e Tavares (2003) referem

O objecto da supervisão, que agora redefinimos, aponta assim para o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função por intermédio de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação dos novos agentes (Alarcão & Tavares, 2003, pp. 144-145).

Este novo conceito alarga a supervisão pedagógica, deixa de a considerar como um processo entre supervisor e supervisionado ao introduzir a escola neste processo, ao mesmo tempo a supervisão deixa de estar vinculada à formação inicial e passa a considerar o desenvolvimento profissional dos professores.

Como vimos, a supervisão pedagógica tem estado ligada ao longo do tempo à formação inicial de professores (Alarcão & Tavares, 2003; Gaspar, Seabra, & Neves, 2012) no entanto, na última dezena de anos tem-se vindo a associar igualmente à formação contínua (Mesquita & Roldão, 2017) e à avaliação de desempenho docente (Vieira & Moreira, 2011; Mesquita & Roldão, 2017). Alarcão (2010) indica que a supervisão tem vindo a valorizar cada vez mais a reflexão, a colaboração, o questionamento e a relação pessoal em detrimento da hierarquia com o intuito de um maior desenvolvimento profissional (*in* Alarcão & Canha, 2013, p. 36), transitando assim de uma supervisão vertical para uma horizontal.

Esta ideia é compartilhada por Sá-Chaves (2009) que sublinha a ocorrência de uma transição “do objeto da supervisão de comportamentos observáveis (práticas) para as dimensões intrapessoais (cognitivas e afetivas) que lhe estão na génese” (citado em Alarcão & Canha, 2013, p. 24) e levou à conceção de supervisão como uma agência relacional defendida por Vasconcelos em que esta é vista como capaz de ajudar, apoiar os outros, ao mesmo tempo que desenvolve a sua interação com o contexto ou no dizer de Mesquita e Roldão (2017) uma supervisão pedagógica assente na “colaboração em ação” (p.55).

Este movimento corporiza o novo paradigma da supervisão, um paradigma que tem a escola no centro e que a entende como uma “comunidade aprendente, numa perspetiva sistémica e institucional e não meramente dual ou triádica” (Alarcão & Canha, 2013, p. 32) fruto de uma abordagem ecológica numa escola reflexiva. Esta ideia é igualmente perfilhada por Gaspar, Seabra e Neves (2012), que perante as mudanças da “interação pedagógica em sala de aula” fruto de resignificações da função docente e da escola entende a supervisão pedagógica como um elemento da “gestão escolar” numa escola que se percebe como uma “organização aprendente” (p.29).

Deste modo o desenvolvimento humano e profissional é potenciado devido à valorização do binómio pessoa/atividade (Alarcão & Canha, 2013) e desta forma garante o rigor e a qualidade do desempenho individual e coletivo respeitando as “possibilidades de cada um” (Alarcão & Canha, 2013, p. 24).

Importante nesta perspetiva é não confundir avaliação de desempenho com supervisão pedagógica, sendo “certo que a supervisão tem uma dimensão avaliativa” (Alarcão & Canha, 2013, p. 17) estas não se podem confundir, relembramos que “a supervisão se designa por “pedagógica” se comporta uma dimensão formativa” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 56), dimensão esta que fomenta o desenvolvimento profissional através de uma reflexão crítica por forma a adquirir competências pedagógicas, relacionais e de liderança (Mesquita & Roldão, 2017).

Temos assim, de acordo com Vieira, a supervisão pedagógica como um elemento transformador, como uma alavanca da mudança das práticas de ensino e dos professores pois esta ao questionar vai permitir o reconhecimento e o confronto entre as novas ideias e práticas e as já instituídas nas escolas e nas salas de aula (Alarcão & Canha, 2013) e

sublinhando a importância do professor se assumir como um investigador para o processo individual e colaborativo de formação, conforme Falender e Shafranske (2004) salientaram (*in* Mesquita & Roldão, 2017, p. 58). Esta supervisão encontra terreno fértil no desenvolvimento profissional, por exemplo por via da formação pós-graduada ou formação contínua, mas tem vindo a desbravar o terreno da formação inicial.

Tendo em atenção a diversidade do conceito enunciado para a supervisão, com diferentes enfoques, âmbitos de aplicação e com uma dinâmica evolutiva é natural que ao nível da sua operacionalização tenhamos diversos modelos, pois de acordo com Correia e Seabra (2014) um modelo tem em conta os objetivos preconizados e o contexto onde está inserido e reflete as atitudes, valores e convicções do autor. Gaspar, Seabra e Neves (2012) fazem uma resenha das diversas formas que os autores estruturaram a operacionalização da supervisão e dos aspetos que estão por trás desta estruturação, por exemplo Sergiovanni e Starrat (2007) com enfoque muito amplo, indicam que a supervisão se organiza em 3 fundamentos, ensinar e aprender, currículo e desenvolvimento da liderança enquanto Glickman e colaboradores, tendo a evolução do conceito como foco apresentam três paradigmas, o convencional, o congenial e o colegial, já Alarcão e Tavares (2003), focando-se numa supervisão em contexto de formação inicial de professores, apresentam-nos nove cenários:

a) o cenário da imitação artesanal; b) o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; c) o cenário behaviorista; d) o cenário clínico; e) o cenário psicopedagógico; f) o cenário pessoalista; g) o cenário reflexivo; h) o cenário ecológico e i) o cenário dialógico (pp. 16-17)

a que juntaram um outro cenário da sua autoria e que mais tarde Sá-Chaves designaria de integrador. Gaspar, Seabra e Neves (2012) partindo da análise que efetuaram concluem pela existência de um pendor de “constituição de três *clusters*: (i) o *cluster* da inspeção, (ii) o *cluster* da profissionalidade pedagógica e (iii) o *cluster* da administração e regulação” (p. 36).

Por forma a termos uma melhor perceção da operacionalização da supervisão pedagógica vamos de seguida caracterizar de forma breve os diversos cenários que Alarcão e Tavares (2003) nos apresentaram, não deixando de ter presente o sublinhado pelos autores: estes cenários não só não se excluem como em diversas situações se sobrepõem e/ou coexistem. Apesar de muitos destes cenários estarem muito ligados à formação inicial de professores, permitem-nos por um lado perceber a evolução do pensamento ao nível da supervisão

pedagógica e por outro lado pelo facto de alguns dos cenários serem igualmente usados na formação contínua, permitem fazer a ponte ao foco da nossa investigação.

O cenário da imitação artesanal

Este cenário parte do princípio que o supervisionado, futuro professor, adquire o seu conhecimento pela observação, apreciação, acompanhamento e reprodução, daquilo que o supervisor, mestre, autoridade, faz nas suas aulas, em que expõe todo o seu saber artesanal e tradicional (Mesquita & Roldão, 2017), um saber tido como imutável. Este cenário crê numa aprendizagem fundada “na demonstração e imitação” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 17).

O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada

Neste cenário o futuro professor é inicialmente capacitado em termos pedagógicos, para isso contata com os diversos modelos teóricos e de seguida é-lhe proporcionado observar a sua implementação (Alarcão & Tavares, 2003). Posteriormente o professor passa à fase da experimentação, o estágio pedagógico, em que a sua prática, que é supervisionada, deve fazer uso da teoria e ser enquadrada no contexto (Mesquita & Roldão, 2017).

Cenário behaviorista

Neste cenário o professor é visto como um aplicador, um executante de técnicas didáticas em que o seu sucesso depende do primor com que as operacionaliza (Mesquita & Roldão, 2017). Para alcançar a excelência na operacionalização as práticas devem ser visualizadas, analisadas e comentadas por alunos, pelo supervisor, por colegas e pelo próprio professor, possibilitando a identificação dos aspetos mais positivos e aqueles que tem de ser melhorados (Alarcão & Tavares, 2003). Este processo designa-se por microensino e teve na sua génese a preparação dos alunos, futuros professores, para o estágio pedagógico (Alarcão & Tavares, 2003).

Cenário clínico

Cogan (1973 *in* Mesquita & Roldão, 2017) apresenta a supervisão como um processo contínuo que visa a “educação profissional do professor” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 69)

que se sustenta na partilha de decisões e que por isso a sala de aula deixa de ser um local isolado.

Nesta linha surge a definição de supervisão clínica de Goldhammer e outros (1980) que nos diz

that phase of instructional supervision which draws its data from first-hand observation of actual teaching events, and involves face-to-face (and other associated) interaction between the supervisor and the teacher in the analysis of teaching behaviors and activities for instructional improvement (citado em Alarcão & Tavares, 2003, p. 25).

Neste sentido a supervisão clínica parte da observação e análise de aulas ou momentos de ensino que são previamente combinados, preparados e organizados pelo supervisor e pelo professor num processo colaborativo entre ambos (Alarcão & Tavares, 2003) numa atitude de partilha (Mesquita & Roldão, 2017) com o fim da melhoria do ato de ensinar. Seguindo uma mesma linha Vieira e Moreira (2011) aludem que o professor e o supervisor são corresponsáveis pela regulação da supervisão de forma a esta conduzir aos objetivos definidos e consequentemente a uma melhoria das atividades letivas.

O supervisor assume uma postura de ajuda (Alarcão & Tavares, 2003) a um professor que se entende como autónomo (Mesquita & Roldão, 2017), autossuficiente, crítico (Vieira & Moreira, 2011) e dinamizador das suas práticas e a “analisar e a repensar do seu próprio ensino” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 24) na busca dos significados aí existentes para que a tomada de decisões seja mais profícua.

Para evitar as situações que Smyth (1989, 1997) criticou à supervisão clínica aludidas por Alarcão e Tavares (2003), o relacionamento entre professores e entre estes e o supervisor deve ser de colaboração e colegialidade profunda entre iguais, numa relação simétrica conducente a uma supervisão questionadora e reflexiva composta por 4 grandes tarefas, “descrição, interpretação, confronto e reconstrução” (Vieira & Moreira, 2011, p. 30).

Uma das formas de operacionalizar este processo foi apresentado por Goldhammer e outros (1980) instituídos em ciclos de supervisão compostos por cinco fases. Estas fases são “encontro pré-observação, observação, análise dos dados e planificação da estratégia da discussão, encontro pós-observação, análise do ciclo de supervisão” (citado em Alarcão & Tavares, 2003, p. 26). Cogan (1973) também apresentou uma estruturação para este ciclo de

supervisão clínica dividindo-o em oito fases, no entender de Alarcão e Tavares (2003) algumas das fases de Cogan são subdivisões de fases propostas por Goldhammer e outros, razão pela qual não a iremos aqui abordar.

No encontro de pré-observação, supervisor e professor preparam a observação, identificando o que vai ser observado, como é que vai ser observado e quando será essa observação. A observação é desenvolvida pelo supervisor de acordo com o que tinha sido delineado conjuntamente (Alarcão & Tavares, 2003).

Na terceira etapa, análise dos dados e planificação da estratégia da discussão, professor e supervisor separadamente ou em conjunto sistematizam a informação por forma a ser analisada e interpretada, normalmente esta fase inicialmente é feita em separado e com o aprofundar da relação entre ambos passa a ser feita em conjunto, ou na perspetiva de Glatthorn (1987) conforme o supervisor e o professor autodesenvolvem capacidades que lhes permitem assumir novas responsabilidades, o seu relacionamento vai se tornando colegial (*in* Mesquita & Roldão, 2017).

A análise e interpretação é o objetivo do encontro de pós-observação, aí o professor deve ser o principal protagonista, descortinando e compreendendo os significados da sua prática por forma a se comprometer com o seu ensino e com aquele que pretende desenvolver. O supervisor assume um papel de retaguarda, ajudando o professor na identificação, interpretação e significação do observado na aula e nas decisões a tomar relativamente às ações seguintes (Alarcão & Tavares, 2003).

O ciclo supervisivo conclui-se com uma avaliação do processo supervisivo e tratando-se este de um processo de desenvolvimento e aprendizagem, que tem uma dinâmica helicoidal e espiralada (Alarcão & Tavares, 2003), dá-se início a um novo ciclo.

Cenário psicopedagógico

Este cenário funda-se no princípio enunciado por Stones que “fazer supervisão é ensinar” (citado em Alarcão & Tavares, 2003, p. 28), “que orientar é ensinar a ensinar” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 70), em que o processo de ensinoaprendizagem visa a aquisição de competências de resolução de problemas e de tomada de decisões que respeitem o contexto,

na linha de uma supervisão assente na “relação pedagógica entre dois adultos” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 70).

Assim o supervisor deve encorajar o professor, ajudá-lo a adquirir competências, apoiá-lo, orientá-lo na exploração dos conhecimentos e ensinar-lhe conceitos, construindo desta forma um conhecimento que é partilhado por ambos (Alarcão & Tavares, 2003) e também proceder à avaliação da ação do professor (Mesquita & Roldão, 2017) sendo que esta se reporta à avaliação do estágio de prática pedagógica ou à fase de indução profissional.

Alarcão e Canha (2013) mencionam igualmente que este cenário implica uma “atitude investigativa e atuante” (p.29) e uma colaboração alicerçada no respeito e na confiança mútua, por forma a se desenvolver uma supervisão colegial.

Cenário pessoalista

Neste cenário o eu e o profissional são vistos como algo indissociável, assim o desenvolvimento profissional tem de partir de uma concetualização do eu de cada professor em formação, procurando conhecer os objetivos, os sentimentos e as perceções e tem igualmente de criar condições para que o desenvolvimento pessoal se dê, através da vivência e da experimentação de situações e posterior reflexão sobre estas e não pela observação de casos exteriores, porque cada indivíduo representa uma situação única (Alarcão & Tavares, 2003).

Tendo presente que um maior desenvolvimento pessoal permite uma maior capacidade do profissional se adaptar aos contextos, Mesquita e Roldão (2017) sublinharam que o conhecimento do seu eu é de enorme relevância pelo que a formação deve dar especial atenção à conceção pessoal e a supervisão focar-se na melhoria do processo decisório e de “pensamento abstrato” (p.71).

Cenário reflexivo

Este cenário funda-se na importância que Schön (1983) atribuiu à reflexão, uma “*reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção*” (citado em Alarcão & Tavares, 2003, p. 35) e ao papel que esta desempenha no desenvolvimento profissional dos professores, enquanto Zeichner (1993) sublinha o contributo da reflexão

para a emancipação do professor através da autosupervisão relevando a dimensão política e ética particular destes profissionais (*in* Alarcão & Tavares, 2003).

Esta autosupervisão que advém do processo reflexivo potencia uma “dimensão metacognitiva da própria prática pedagógica” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 71), para tal a formação deve promover diversas situações que permitam ao professor experimentar, praticar e refletir sobre estas situações (Alarcão & Tavares, 2003). O supervisor assume-se como um conselheiro, um colaborador, um treinador, um companheiro que estimula, apoia, orienta, ajuda e avalia o professor, levantando hipóteses, confrontando-o com problemas, aproveitando os seus erros para estimular novas aprendizagem, assim o professor será capaz de perceber as situações e decidir em conformidade com elas (Alarcão & Tavares, 2003).

Deste modo os professores empenhados estão em condições de seguir um plano de investigação próprio que faz parte de um processo de autoformação (Alarcão & Tavares, 2003). O professor ao teorizar e refletir sobre o saber prático que possui e ao ter em conta o contexto em que se insere a sua prática põe em movimento competências que lhe permitem desenvolver profissionalmente (Mesquita & Roldão, 2017) ou conforme a ideia expressa por Alarcão (2001) o professor aprende a fazer fazendo (*in* Mesquita & Roldão, 2017).

Cenário ecológico

Neste cenário a supervisão constitui-se como um sistema que pretende proporcionar “experiências diferentes e auxiliar as transições ecológicas e o desempenho” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 73) dos diversos atores. Releva-se assim deste processo a importância do dinamismo das relações sociais, que a pessoa estabelece com os outros, com a sociedade e com o meio físico envolvente (Alarcão & Tavares, 2003) num “processo iterativo, inacabado, subordinado ao indivíduo e às possibilidades do meio” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 73) que tem as suas origens na “teoria de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979)” que Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Oliveira-Formosinho (1997) trouxeram para o campo da formação de professores (*in* Mesquita & Roldão, 2017, p. 73).

É o formando que perante a realização de várias tarefas com diferentes interlocutores e em variados contextos, para si desconhecidos, que ao interagir com eles ocorrem as transições ecológicas que facilitam a construção do seu saber (Alarcão & Tavares, 2003). Ao supervisor

fica reservada a tarefa de organizar e gerir as diversas atividades e em simultâneo facilitar a formação de modo ao professor alcançar o desenvolvimento profissional desejado (Mesquita & Roldão, 2017).

Ressaltam deste cenário três pontos, a ligação entre a instituição formadora e a instituição onde se realiza o estágio pedagógico, a relação que surge entre formação inicial e contínua e por fim as semelhanças do processo de desenvolvimento do professor com o dos alunos que ensina (Alarcão & Tavares, 2003).

Cenário dialógico

Este cenário coloca o diálogo crítico sobre a escola, o ensino e o contexto no cerne do processo superviso, este diálogo contextualizado entre os atores, que segundo Waite (1995a, 1995b) dá origem a uma comunidade profissional (*in* Mesquita & Roldão, 2017), assume capital importância na atribuição de significados, na ultrapassagem de tabus, na criação da cultura e no desenvolvimento profissional dos professores (Alarcão & Tavares, 2003). Surge assim uma supervisão que valoriza a emancipação da formação através da importância que atribui à sua dimensão política (Alarcão & Tavares, 2003) com o intuito de alcançar uma sociedade democrática (Waite, 1995a, 1995b *in* Mesquita & Roldão, 2017) através da inovação e da mudança dos contextos escolares e educativos (Alarcão & Tavares, 2003).

A análise do discurso do professor e do diálogo crítico que este desenvolve em situação profissional permite identificar as ideias do professor, a forma como este posiciona as suas teorias com as teorias atuais (Alarcão & Tavares, 2003) e as teorias com a sua prática (Mesquita & Roldão, 2017) e faz sobressair a importância fulcral da forma como o contexto interage, constrange, influencia o desempenho dos professores, o que levou estes autores a enunciar que analisamos mais os contextos que o professor, no entanto são estes os principais atores do processo superviso (Alarcão & Tavares, 2003).

Modelo integrador

Este modelo caracteriza-se por ser autorregulado, num constante processo de adaptação aos contextos, aos atores e às situações, motivo pelo qual “Alarcão e Tavares (1987, 2003, 2010)

e Sá-Chaves (2011) consideram-no um modelo aberto e inconcluso” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 74).

É através da ação que o professor aprende a ensinar (Mesquita & Roldão, 2017) pela atenção, análise e autorreflexão sobre as suas experiências, os seus sentimentos e perceções (Alarcão & Tavares, 2003). O supervisor fica incumbido de criar um ambiente favorável, colaborativo, dinamizador e criar “junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-ação” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 43) por forma a desenvolver as suas competências profissionais.

Os diversos cenários apresentados partem sempre do pressuposto de uma supervisão pedagógica desenvolvida na formação inicial dos professores, no entanto alguns deles apresentam características que permitem a sua operacionalização em situação de desenvolvimento profissional, sejam elas, formais ou informais. O cenário clínico, por exemplo, é bastante adequado a uma supervisão entre pares. O cenário reflexivo adapta-se igualmente bem a uma supervisão entre pares ou a uma auto-supervisão potenciadoras de crescimento profissional. Parece-nos igualmente interessante a utilização do cenário ecológico numa supervisão desenvolvida dentro de um grupo de professores de uma escola com o intuito de se desenvolverem.

O cenário dialógico e o modelo integrador tem características que permitem ser usados como processos de autoformação contínua dos professores ao relevarem a importância do contexto, do diálogo crítico no primeiro caso e do desenvolvimento da investigação-ação no segundo.

Ao longo da apresentação destes cenários mais que uma vez referiu-se a avaliação do processo de supervisão e do desempenho do professor, esta utilização da supervisão com dupla função, desenvolvimento profissional e avaliação de desempenho levanta alguma controvérsia nos professores pois no entender destes o processo avaliativo põe de certa forma em causa a colegialidade, a colaboração franca e democrática e o espírito de ajuda e apoio que se pretende num processo de supervisão (Formosinho & Machado, 2010 *in* Vieira & Moreira, 2011).

A dignificação da atividade docente implica uma renovação, uma mudança das práticas educativas conducente a uma aprendizagem dos alunos inovadora e significativa. Para tal as escolas tem que se transformar, criar comunidades de aprendizagem, combater os excessos burocráticos e propiciar tempo para que os seus profissionais possam desenvolver-se, fruto de um trabalho colaborativo, dialogante, refletido e democrático que resulta de uma supervisão e de uma avaliação de desempenho dignificadora e ao serviço do desenvolvimento profissional do professor (Giroux, 2007, *in* Vieira & Moreira, 2011), pois como De Ketele (2010) afirma “o que a avaliação supõe não é emitir um “juízo” sobre a pessoa do professor e os seus comportamentos nem sobre as suas práticas, mas sobre os efeitos das práticas” (citado em Vieira & Moreira, 2011, p. 22).

Aspeto igualmente focado em diversos cenários é a colaboração entre supervisor e professor bem como a importância da reflexão e do contexto escolar no processo de supervisão questões que iremos abordar de forma mais detalhada no próximo ponto.

2.3. A supervisão pedagógica e a colaboração como prática de uma escola reflexiva

Alarcão (2014) menciona que “a atitude reflexiva não se pode confinar ao professor. Tem de alimentar-se da atmosfera que se respira na escola” (p. 28). Mas a que escola se está a referir? E como se posicionam os atores nessa escola? Necessitamos então conhecer e interpretar as crenças, as ideias, os preconceitos, os valores, as práticas, a estruturação e a organização desses atores e da escola por forma a percebermos, a construirmos e reconstruirmos a cultura da escola (Prates, Aranha, & Loureiro, 2010). A escola é então entendida como uma organização que tem uma cultura própria, que se reformula, se renova e que aprende com os seus elementos, tendo em conta que Lima (2002) enunciou esta

cultura não apenas como conjuntos de valores, representações e normas, mas também como modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado) suas experiências de trabalho (citado em Prates, Aranha, & Loureiro, 2010, p. 26).

A escola constitui-se assim como uma comunidade educativa que pensa e cria as oportunidades para se qualificar e se formar, ao mesmo tempo esta comunidade ao pensar a escola, qualifica-se a si própria, razão pela qual Alarcão e Tavares (2003) imbuídos das

ideias de Senge (1990) a designam por “*organização aprendente e qualificante*” (p.137, itálico no original).

Deste modo a escola assume-se como “uma organização moderna, inovadora, que se apresenta qualificante para os seus membros” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 139) e que se estrutura em cinco componentes ou disciplinas de acordo com Senge (1998): “domínio pessoal/desenvolvimento de modelos mentais/construção de visão partilhada/aprendizagem em equipa/pensamento sistémico (quinta disciplina) ” (citado em Prates, Aranha, & Loureiro, 2010, p. 26). Estas componentes realçam o relacionamento social que se desenvolve e a sua importância para o caminho traçado para a organização percorrer, para tal é necessário uma liderança que motiva, incentiva, mas ao mesmo tempo acolhe as ideias dos diversos atores por forma a manter o equilíbrio entre os seus membros (Alarcão & Tavares, 2003) e a organização atingir a sua missão.

Este balanço entre as ideias dos atores permite que a organização, enquanto entidade coletiva, se pense, reflita e dialogue sobre as ideias apresentadas, as ações desenvolvidas e as decisões tomadas, quer em termos de organização quer em termos dos indivíduos dentro da organização, na sua atividade interna e na sua leitura e ligação ao mundo (Alarcão & Tavares, 2003). É neste sentido que surge a necessidade de um pensamento sistémico, tido como “a capacidade de se ter a visão de conjunto e de se compreenderem as interrelações das partes entre si e delas no conjunto do todo” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 140), para que se vislumbre o que está encoberto nos fenómenos e nos comportamentos dos sistemas e percorra “a sua espiral de desenvolvimento e aprendizagem” (Alarcão & Canha, 2013, p. 68).

A organização ao desenvolver um pensamento sistémico sobre si própria gera a sua mudança, desenvolvendo um pensamento estratégico e uma conceptualização que levam a escola à operacionalização da sua visão e da sua missão através de um projeto educativo (Alarcão & Tavares, 2003). A mudança dá-se a todos os níveis da organização, ou seja, proporciona igualmente a mudança das práticas dentro da sala de aula pois é “amplamente reconhecido o papel das culturas de ensino na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos professores” (Hargreaves, 1992 citado em Prates, Aranha, & Loureiro, 2010, p. 27) e ao conhecermos esta, ao conhecermos como os professores se relacionam

entre si e relacionam com a escola e com a sociedade, somos capazes de desenvolver atividades potenciadoras deste desenvolvimento (Prates, Aranha, & Loureiro, 2010).

Ao nos depararmos com a escola como uma organização que desenvolve um processo estratégico conducente ao seu desenvolvimento organizacional e institucional (Alarcão & Canha, 2013) estamos perante aquilo que Alarcão (2002) definiu como escola reflexiva, uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2014, p. 28).

É uma reflexão enquadrada no “contexto histórico e sócio-cultural” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 137), tem em conta as características dos seus atores e o facto de ser um sistema aberto (*idem*), logo a reflexão acontece a todos os níveis, político, moral, técnico e instrumental (Alarcão, 2014).

Consequentemente a prática pedagógica é igualmente reflexiva, pensada de forma colaborativa, individual e coletivamente, ou como refere Sá-Chaves e Amaral (2000) “solitária” e “com a ajuda de um supervisor” (citado em Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p. 31), na sua ação e na reflexão sobre a sua ação (Schön, 1983, 1987 *in* Alarcão & Tavares, 2003) tornando-se os professores investigadores das suas práticas (Prates, Aranha, & Loureiro, 2010) e a escola uma instituição aprendente e geradora de conhecimento sobre a educação, fruto do processo de investigação-ação desenvolvido pelos seus professores (Alarcão, 2000, 2004 *in* Gaspar, Seabra, & Neves, 2012).

Gaspar, Seabra e Neves (2012) alicerçadas em Perrenoud (2002) referem que a reflexão sobre a escola, em tempos em que esta vive momentos complexos e difíceis surge como um dos caminhos para a ultrapassagem destes, pois permite a identificação e a transformação de aspetos negativos e encontrar e implementar soluções. As autoras salientam também que esta reflexão crítica sobre as práticas dos professores, não pode ser descontextualizada da complexidade das políticas educativas, conduz à autonomia profissional socorrendo-se de uma supervisão pedagógica “com capacidade de compreensão holística da realidade” (Alarcão & Canha, 2013, p. 76), colaborativa e horizontal bem como de instrumentos de auto supervisão (Sá-Chaves, 2002; Vieira, 2006, Alarcão e Roldão, 2008 *in* Gaspar, Seabra, & Neves, 2012).

Alarcão (2014) advoga para a escola reflexiva uma supervisão que se operacionaliza como auto supervisão onde cada um deve se questionar sobre “qual a sua função educativa, como está a desempenhá-la, que dificuldades e possibilidades encontra no exercício da sua ação, como pode ultrapassá-las ou rentabilizá-las” (p.29) sustentando-se “na triádica interação entre professor, alunos e currículo” (*idem*).

Os supervisores por forma a implementarem a supervisão numa escola reflexiva tem de ser líderes de “comunidades aprendentes” (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p. 47) e sustentar e dinamizar recursos e vontades (Alarcão & Canha, 2013). Estas características da liderança vêm de encontro às traçadas por Fullan e Hargreaves (2001) como as necessárias para uma cultura colaborativa em que as decisões devem ser tomadas de forma partilhada e coletiva (*in* Prates, Aranha, & Loureiro, 2010) ou ao conceito de “instructional leadership” desenvolvido por Glickman *et al.* (2001) e Blase e Blase (2004) que entendem que este tipo de liderança dos professores é uma “ability to involve their colleagues collaboratively in mutual learning and development” (citado em Lima, 2008, p. 162).

A noção de colaboração de acordo com Alarcão e Canha (2013, p. 40) está associada a “ideias positivas de interação e de convergência de esforços a favor de uma determinada realidade”. De igual forma os indivíduos que se agrupam para desenvolver, realizar uma atividade em colaboração esperam criar uma dinâmica que os conduza a alcançar algo que não tinham ou que não conseguiriam alcançar, crescendo como profissionais e contribuindo para o enriquecimento da área em que operam. Colaborar aciona as relações emocionais e afetivas e parte das noções de equidade e de partilha entre as pessoas para um caminho de desenvolvimento profissional e de criação de conhecimento. Numa atividade colaborativa as responsabilidades devem ser repartidas equilibradamente entre os seus intervenientes, para além dos seus papéis, e estes têm de estar de acordo com o que é colaborar, com os objetivos a atingir, mas a existência de perspetivas, de experiências diversas, beneficia e engrandece o processo. No entanto temos que ter em atenção que as relações de poder e a distribuição deste pelos seus intervenientes são nucleares num processo de colaboração (Alarcão & Canha, 2013).

Nesta mesma linha Waite (1995 a) apresenta o conceito de “supervisor situacional” como sendo promotor de novas formas de diálogo, da reflexão, da negociação, da colaboração na

construção de uma nova escola e de um novo processo de ensino e aprendizagem que tem em conta os contextos (*in* Vieira & Moreira, 2011, p. 16).

A colaboração possibilita o desenvolvimento de relações e conhecimentos de uns com os outros, contribuindo para a constituição de comunidades, neste sentido a pessoa não se anula, antes pelo contrário sai valorizada, pois ao se desenvolver profissionalmente está também a desenvolver-se pessoalmente, atendendo ao enunciado por Nóvoa (1995) que se fundou em Diamond (1991) “não é possível separar o eu profissional do eu pessoal” (citado em Prates, Aranha, & Loureiro, 2010, p. 34).

Mas para que a escola se reestruture, fruto do desenvolvimento e da aprendizagem dos seus elementos e de si própria enquanto organização num trabalho diário de colaboração e reflexão, é necessário que exista uma liderança proativa e geradora de condições de supervisão (Prates, Aranha, & Loureiro, 2010) pois como Lima (2008) diz “leadership is a key aspect of departmental culture” (p.159). É esta interação diária entre os colegas que institui uma ação supervisiva e realça a ligação da supervisão à colaboração (Alarcão & Canha, 2013).

Se neste processo supervisivo os colegas forem assumindo alternadamente o papel de supervisor e de formando (Alarcão & Canha, 2013) e ao mesmo tempo deixarem de lado as “lógicas e interesses individuais” (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p. 31) e focaram-se na “mudança coletiva” estamos perante uma supervisão horizontal ou interpares (Sá-Chaves, 2002; Alarcão e Roldão, 2008, Moreira 2009 *in* Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p. 31).

Deste modo a supervisão interpares potencia a troca de experiências e de conhecimentos entre os professores e pode ser desenvolvida em torno de atividades como por exemplo a planificação e operacionalização de atividades pedagógicas comuns, salientando-se a sua dimensão colaborativa (Alarcão & Canha, 2013). Este processo de formação em grupo, muitas das vezes informal, gerador de novas competências para ser reconhecido pelas entidades que tutelam a formação tem de obedecer a determinadas normas, uma delas é a indicação de um responsável pela formação, ou seja, alguém que assume oficialmente o papel de supervisor, deste modo é introduzido um cariz hierarquizante no processo supervisivo, que se configura numa supervisão do tipo vertical (Alarcão & Canha, 2013).

A noção destes carizes da supervisão é importante para ultrapassarmos o facto que “o trabalho do professor é, na generalidade das vezes, individual, solitário e realizado à porta fechada” (Abelha & Machado, 2018, p. 106) indo em sentido contrário ao que a investigação educacional recomenda e ao discurso dos professores, que nos diz que a colaboração e a colegiabilidade são fundamentais para o desenvolvimento profissional (Abelha & Machado, 2018).

O exposto aponta a supervisão do tipo vertical principalmente para processos de formação inicial e a supervisão horizontal a processos de desenvolvimento profissional pela prática de formação contínua formal ou informal.

É atendendo ao factor hierárquico introduzido nos processos de formação por via da sua institucionalização e da sua incompatibilidade com o conceito de colaboração que Alarcão e Canha (2013) afirmam que “a supervisão da formação é, pois, uma atividade que se apoia em dinâmicas de colaboração mas não pode ser em si uma atividade colaborativa” (p.54).

Temos assim os conceitos de supervisão e de colaboração a se cruzarem, a conjugarem e a se sobreporem em certas atividades, mas a se distanciarem noutras, na promoção do desenvolvimento e da qualidade o que leva a afirmar-se que a supervisão é valorizada por promover a colaboração (Alarcão & Canha, 2013).

Mas para que a colaboração aconteça não basta a supervisão a promover, os professores têm que se dispor a isso, têm de se abrir com os colegas, têm de partilhar preocupações e procurar resolver os problemas em conjunto no respeito pelas ideias de cada um (Abelha & Machado, 2018). A colaboração só acontece entre os professores segundo a ideia expressa por Day (2004) quando estes

falam sobre a prática, se observam uns aos outros na prática, trabalham juntos no planeamento, na avaliação e na investigação sobre o ensino e a aprendizagem e ensinam uns aos outros as coisas que sabem sobre o ensino, a aprendizagem e a liderança (citado em Abelha & Machado, 2018, pp. 105-106).

Temos presente que o desenvolvimento de comunidades aprendentes é crítico para a melhoria das aprendizagens dos alunos e que a supervisão e a colaboração são fundamentais para o crescimento destas comunidades. A escola enquanto organização aprendente vai também ela se desenvolver, mas tem de assumir a responsabilidade de criar e dinamizar

condições para esse crescimento através da criação de um clima relacional positivo, de uma gestão partilhada das responsabilidades e valores e de um trabalho de equipa (Bolívar, 2017).

Formosinho, Machado e Mesquita (2015) salientam que as escolas para promoverem a colaboração entre professores precisam transitar da “*cultura da homogeneidade* para uma *cultura da diversidade*, de uma *cultura da subordinação* para uma *cultura de autonomia* e de uma *cultura do isolamento* para uma *cultura da colaboração*” (p. 15, itálico no original) e que esta mudança é dificultada pela existência de um “modo tradicional de organização do processo de ensino-aprendizagem” (*idem*, p.14) traduzido pela existência de um currículo centralizador e um ensino compartimentado em termos de espaço, de tempo e de conteúdos, que privilegia a relação aluno professor, descurando a interação entre professores (Formosinho, Machado, & Mesquita, 2015). Esta mudança para ser sustentável exige que as escolas construam capacidade de aprender através dos seus membros em termos pessoais, interpessoais e organizacionais (Bolívar, 2017). Deste modo a escola continuará a melhorar, a adaptar-se, a aprender dando uma resposta positiva perante os novos desafios que lhe serão colocados pelas mudanças da sociedade (Bolívar, 2017).

A escola precisa romper com a organização tradicional do trabalho docente e criar “*relaciones comunitarias y colegiadas*” (Bolívar, 2017, p. 18) entre professores que possibilitem a aprendizagem destes e dos alunos, aproveitando as potencialidades formativas do contexto e criem um espírito de coesão e solidariedade entre todos (Little, 2006 *in* Bolívar, 2017). Esta colaboração contextualizada, coesa, solidária e focada no aluno permite ter em conta o alerta de Hargreaves (1998) para o facto de a colaboração poder ser entendida e desenvolvida de forma e com objetivos diferentes (*in* Abelha & Machado, 2018) e com isso ultrapassar eventuais constrangimentos.

2.4. O delegado de disciplina como instrumento da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores

Correia (2015) refere que a investigação tem vindo a realçar a importância das estruturas intermédias no desempenho dos professores, sendo promotoras de mudanças e de inovação, o que tem como consequência uma melhoria da escola e dos resultados dos alunos. Em igual sentido, Lima (2008) refere que a forma como a liderança é exercida pelos responsáveis de departamento é importante para a criação de um clima favorável à mudança, transmitir

confiança nessas mudanças, conduzindo a uma maior eficiência e eficácia no desenvolvimento curricular e conseqüentemente no processo de ensino e aprendizagem, bem como no funcionamento organizacional da escola.

Lima (2008) baseando-se em diversos autores também salienta que as chefias intermédias são da maior relevância para o sucesso dos resultados escolares, e que cabe aos coordenadores de departamento ou delegados de disciplina dar apoio e estruturar o *background* dos professores permitindo a estes assumirem na plenitude as suas responsabilidades na sala de aula.

Alarcão e Canha (2013) salientam a importância que as pessoas tem para uma escola que segue uma linha “ecodesenvolvimentista” (p. 76), salientando que o clima, os grupos, a organização vão ser condicionadas pelas características das pessoas. Já Alarcão (2009) tinha afirmado que o supervisor é um líder de “comunidades aprendentes” (citado em Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p. 47) razão pela qual deve ser capaz de delinear estratégias de desenvolvimento desta.

Para Prates, Aranha e Loureiro (2010) o supervisor para além da sua importante função de propiciar ao professor a sistematização dos conhecimentos que brotam “da interdependência entre acção e pensamento” (p. 24) está ligado à “supervisão escolar” (p. 31), como um dos elementos responsáveis pela operacionalização da supervisão na escola, estando esta

associada a práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação, visando a mobilização de todos os seus profissionais, numa acção conjunta e interacção dinâmica adequada à consecução dos objectivos da escola (Prates, Aranha, & Loureiro, 2010, p. 31),

enquanto o diretor da escola deve centrar a sua liderança na criação de condições que “deem maior validade à profissão do professor e melhores condições à situação dos alunos” (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, pp. 50-51).

Lima (2008) chama a atenção para a necessidade da investigação se focar na prestação dos diversos atores e na colaboração desenvolvida entre eles, por forma a criar uma maior sustentação teórica e com isso fortalecer a atividade profissional dos delegados de disciplina pois está é importante para que estes colaborem com os professores e “they are also able to make them collaborate with one another” (p. 166).

Para Trigo e Costa (2008) a escola é uma organização com características específicas, diferenciando-se das outras organizações pela reduzida influência dos aspetos “económico e empresarial” (p. 564). Os autores vincam a ideia que a liderança na escola deve ser um dos focos de mudança, eficácia e eficiência “dos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade” (Trigo & Costa, 2008, p. 562).

Quando as práticas dos professores são individualizadas e dependentes do seu voluntarismo significa que a escola está pouco organizada e a articulação é deficiente pelo que pouco se pode esperar dela enquanto organização coletiva (Elmore, 2010 *in* Bolívar, 2017). Por isso a relevância que assume o projeto educativo da escola, pois este permite integrar de forma coerente as práticas individuais, posicionando-se como base para a autonomia escolar liderada por uma equipa diretiva (Bolívar, 2017).

Gaspar, Seabra e Neves (2012) chamam a nossa atenção para que o supervisor também é um avaliador, pois a partir das observações da prática letiva dos professores recolhe informação para a avaliação do desempenho destes, estando a se referir a um contexto de supervisão pedagógica no âmbito da prática profissional. As autoras salientam que esta função interfere com o desenvolvimento de uma relação de ajuda, apoio, colaboração entre supervisor e supervisionado, pois aos olhos dos professores o supervisor assume o papel de um avaliador, de alguém que os vai classificar, o que leva o professor a se retrair, a não expor as suas fragilidades e conseqüentemente, fica comprometida a construção de um profissional “aprendente e reflexivo” (p. 42). O supervisor também tem a função de regular as atividades dos professores, logo a sua liderança deve focalizar-se no “crescimento da capacidade e na qualidade pedagógica da escola assim como no suporte académico oferecido ao estudante” (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, pp. 50-51).

O desenvolvimento da atividade de supervisão faz sobressair a importância que o tipo de liderança que diretor e chefias intermédias adotam, como é o caso do coordenador de ciclo e do delegado de disciplina (Prates, Aranha e Loureiro, 2010). De acordo com Lima (2008) os exemplos de liderança partilhada mais comuns e visíveis nas escolas de diversos sistemas de ensino são as dos “department head” (p. 163).

Não podemos deixar de considerar que enquanto pessoas somos todos diferentes, uns mais abertos, dialogantes, interventivos e colaborativos que outros, uns mais práticos e outros mais teóricos (Alarcão & Canha, 2013), logo o supervisor adota um estilo que está ligado ao estilo de liderança associado ao seu eu e ao momento de desenvolvimento dos supervisionados (Glickman, 1995 *in* Alarcão & Canha, 2013) evoluindo de um estilo mais regulador para um mais colegial (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012).

No exercício da sua liderança o supervisor socorre-se de quatro origens para “certificar” a sua autoridade, i) o sistema através da legislação, normas e regras, ii) o conhecimento profissional proveniente da sua formação, investigação e experiência, iii) as suas características pessoais e iv) os seus ideais, valores e cultura (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p. 51).

Teremos assim uma liderança que procura a implementação da visão e da missão da escola pelo envolvimento de todos os atores, escutando-os, adotando ideias e implementando projetos inovadores, criativos e interessantes por eles emitidos. Uma liderança permeável a influências, que partilha decisões e promove o desenvolvimento da escola e dos seus elementos (Prates, Aranha, & Loureiro, 2010). Mas esta liderança não se restringe aos aspetos administrativos, ela assume um importante papel na gestão do currículo e no desenvolvimento profissional dos professores (Lima, 2008).

Estamos perante “*una nueva comprensión del liderazgo*” (Bolívar, 2017, p. 19) impulsionadora da transformação da escola enquanto organização. Uma liderança partilhada (Prates, Aranha, & Loureiro, 2010), distribuída (Bolívar, 2017), que incentiva, está atenta, escuta, se apoia e apoia todos os professores, que permite ser liderada por outros professores (Lima, 2008), que serve a missão da escola (Prates, Aranha, & Loureiro, 2010) com o desígnio do seu desenvolvimento, do desenvolvimento profissional dos professores e a aprendizagem dos alunos (Bolívar, 2017).

Uma liderança imbuída de uma “atitude supervisiva” (Alarcão, 2014, p. 32) que monitoriza e avalia a operacionalização do projeto educativo, que procura dentro de si a forma de dinamizar e potencializar o desenvolvimento da escola (Bolívar, 2017), atenta ao contexto escolar e social e que se liberta do “posicionamento de predominante autocrático” (Libâneo, 1996 citado em Garcia & Silva, 2017, p. 1411).

A liderança tem de ser aceita e reconhecida pelos professores, só desta forma se conseguirá um clima na escola propício ao desenrolar das atividades, para tal a formação específica em áreas ligadas à supervisão pedagógica ou à gestão educacional são um fator duplamente importante pois por um lado os líderes, diretores ou delegados de disciplina, ficam mais seguros do seu conhecimento, sentem-se mais preparados, motivados, confiantes para exercerem a função, como por outro lado os professores lhes reconhecem mais facilmente capacidades, competências para o fazerem (Marques, 2008 *in* Ricardo, Henriques, & Seabra, 2012).

O recurso a um “poder disciplinar” é na opinião de Leal e Henning (2009) uma condição à implementação do processo de supervisão, uma autoridade disciplinar que lhe advém de uma maior competência, adquirida geralmente numa formação académica específica, que lhe possibilita uma mais fácil aceitação pelos professores e fugir ao autoritarismo (*in* Ricardo, Henriques, & Seabra, 2012) a que em diversas ocasiões os professores pouco confiantes, menos preparados (Marques, 2008 *in* Ricardo, Henriques, & Seabra, 2012) e sem o perfil necessário para o exercício de funções supervisivas se agarram para levarem por diante as suas funções e esconderem as suas fragilidades (Ricardo, Henriques, & Seabra, 2012).

Emerge assim do exposto atrás, a formação como um elemento fulcral para o desempenho das funções de delegado, e tendo presente que “formar alguém é uma das mais seguras maneiras de se formar” (Perrenoud, 2000, p. 165), entendida esta como uma formação inicial e uma formação ao longo do percurso profissional, focada nas diferentes necessidades que as diversas realidades de cada zona ou escola colocam (Zeichner, 2013), é em simultâneo um processo de desenvolvimento profissional do professor e do supervisor.

O desenvolvimento desta profissão tem seguido duas tendências, uma é a de a supervisão vir associada à profissão docente, ser uma das suas funções, neste caso são chamados a exercer esta atividade os professores mais experientes, aqueles que foram acumulando mais conhecimento, não possuindo necessariamente uma formação própria para a função. A outra tendência considera a supervisão como uma especialidade que implica uma formação específica na área pedagógica e que deve ter um desenvolvimento autónomo da de professor, embora também se suporte no conhecimento adquirido na docência (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012).

É inserido nesta segunda tendência que Abelha e Machado (2018) aludem que os professores sem possuírem um enquadramento teórico relevante não serão capazes de refletir sobre as suas ações, no entanto esta formação só atinge a sua essência se for desenvolvida de forma refletida e coletiva sobre as práticas “no âmbito da qual os sujeitos envolvidos aprendem fazendo e fazem aprendendo, pondo em causa as fronteiras artificiais entre os tempos e os espaços da formação e os tempos e os espaços da ação docente propriamente dita” (pp. 106-107).

Dentro da primeira tendência Gaspar, Seabra e Neves (2012) mencionam que uma das funções do professor é a supervisão pedagógica e esta estrutura-se em três áreas:

- (i) institucional (onde se toca com a direção administrativa da escola);
- (ii) instrucional (com uma base triangular, o currículo [como plano de estudos ou conteúdo], a aprendizagem e a avaliação); e
- (iii) avaliativa (numa perspetiva de avaliação externa, ou seja, avaliação da instituição ou dos professores) (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p. 50).

O exercício da supervisão implica que o profissional aja como “observador, conselheiro, orientador e avaliador, daqueles que desempenham a função docente” (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, pp. 51-52), promotor da autorregulação (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012; Vieira, 2009), participante na estruturação e operacionalização do projeto educativo, “dinamizar comunidades educativas”, promotor e privilegiador da formação e da “auto e hétero-supervisão” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 150), percecionador dos desequilíbrios no sistema escolar (Correia, 2015), líder democrático e colegial (Ricardo, Henriques, & Seabra, 2012), identificador dos “constrangimentos a uma educação transformadora” e promotor de soluções (Vieira & Moreira, 2011, p. 13).

O exercício da supervisão implica igualmente a criação de condições para que os professores “interajam entre si, interajam consigo e interajam com os ambientes que as cercam” (Alarcão & Canha, 2013, p. 76) aprendendo consigo, com os outros e com o contexto, e concebam o ambiente educativo como um “espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social” (Jiménez Raya et al., 2007 citado em Vieira, 2009, p. 203).

De forma a poder exercer esta supervisão o profissional deverá ter diversas competências e conhecimentos, nas áreas “da psicologia, da pedagogia, da didática, da observação, da avaliação e do desenvolvimento curricular” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 152), bem como, competências ao nível da formação de professores (Alarcão & Tavares, 2003) e “cívicas,

técnicas e humanas” por forma a lidar com as questões da organização educativa (Alarcão & Tavares, 2003, p. 151).

As competências relacionais são igualmente importantes, deste modo o supervisor deve saber ouvir, captar e interpretar a comunicação não verbal, deve saber questionar, expressar-se verbal e corporalmente, bem como gerir os silêncios (Prates, Aranha, & Loureiro, 2010).

Entendendo que a supervisão pressupõe um acompanhamento e monitorização, mas exige igualmente uma colaboração entre as partes, da atividade no intuito de um desenvolvimento e de uma mudança para melhorar a qualidade (Alarcão & Canha, 2013). Assim

a supervisão socorre-se de processos (como a observação, o diálogo, a reflexão, a experimentação), cujo cerne se centra na compreensão partilhada e na transformação assumida pelo que privilegia a interação com a atividade e com os outros, mas também a interação no interior de cada um dos intervenientes, numa tripla interação (Alarcão & Canha, 2013, p. 83).

A gestão da colaboração é responsabilidade de todos os intervenientes, motivo pelo qual deve ser negociada entre as partes, para que estas e a instituição retirem benefícios ao nível do seu desenvolvimento (Alarcão & Canha, 2013). Deste modo a colaboração exige uma confiança mútua, acreditar nas capacidades do outro e de que alcançarão melhores resultados em conjunto do que só, ao mesmo tempo que é um ato de humildade ao abrimos o nosso conhecimento e experiência aos outros e ao nos despormos à sua transformação (Alarcão & Canha, 2013).

A supervisão promove igualmente a regulação das atividades educativas mas a regulação destas atividades também potencializa a atividade supervisiva, esta inter-relação entre estes dois conceitos leva ao desenvolvimento da autorregulação e esta é entendida como crucial para a melhoria dos resultados e conseqüentemente para a almejada qualidade na educação, o professor ao regular as suas práticas identifica o que não está tão bem e introduz alterações com vista à melhoria da atividade e incrementa a sua postura profissional (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012).

De igual modo a supervisão, crítica e reflexiva, valoriza o ato pedagógico, torna-o mais consistente, deliberado e passível de mudança, dá visibilidade à sua complexidade e dubiedade, abrindo portas para práticas pedagógicas mais ricas, engenhosas e inovadoras

(Schön, 1987 *in* Vieira, 2009). Gaspar, Seabra e Neves (2012) também realçam o peso da pedagogia, sublinhando que está na base da prática de uma supervisão focada no desenvolvimento profissional do docente.

Quando o professor exerce a autorregulação das suas práticas, ou seja, auto supervisiona-se, a atividade pedagógica e a supervisiva fundem-se numa única ação que busca a qualidade da atividade pedagógica. Esta fusão entre prática de supervisão e pedagógica não acontece se a supervisão for exercida por outro elemento que não o professor, por exemplo um delegado de disciplina, um coordenador pedagógico, um supervisor ou um diretor de escola (Vieira, 2009).

Outro aspeto relevante na função de supervisão é a liderança e coordenação dos professores e das atividades pedagógicas, mas também administrativas, o que implica em diversos casos a gestão de recursos materiais e humanos (Alarcão & Canha, 2013).

Igualmente importante na prática supervisiva é ela pretender desenvolver professores “críticos e transformadores” (Giroux, 1992 citado em Moreira, 2015, p. 53), culturalmente evoluídos e abertos à multiculturalidade (Gay, 2002 *in* Moreira, 2015), para tal é necessário definir claramente o que se pretende para a educação e ter um comprometimento sério com a inclusão (Moreira, 2015).

Temos consciência que a investigação foi identificando algumas das lacunas que os profissionais que exercem a função de supervisão possuem, como por exemplo a dificuldade em identificar, nomear e falar sobre as emoções vividas, a condução do relacionamento interpessoal na sua atividade profissional e o descontentamento com as mudanças das políticas educativas (Estrela, 2010).

O estudo conduzido por Mesquita e Roldão (2017) que aborda a relação supervisor / supervisionado na prática letiva de professores em formação inicial tendo em atenção as “dimensões *didática, experiencial e democrática*” (p.16, itálico no original), que foi valorada de igual modo pelos inquiridos. O estudo aponta para a necessidade de um constante apoio do supervisor às práticas letivas dos professores estagiários bem como uma reflexão contínua e conjunta (Mesquita & Roldão, 2017).

Num estudo realizado por Garcia e Silva (2017) aos coordenadores pedagógicos de Brejões, Bahia, estes apontam como aspetos a serem melhorados alguma falta de ênfase no conhecimento da legislação geral reguladora da função e um desvirtuar das funções a desempenhar, que parte da sua pouca compreensão pela escola e pelo próprio coordenador.

Num outro estudo, este realizado em Ji – Paraná, sobre o protagonismo que o coordenador pedagógico tem na formação contínua dos educadores, também se salienta a falta de compreensão das funções do coordenador, a falta de reconhecimento do seu trabalho pelos restantes elementos, a pouca segurança e confiança nos seus conhecimentos que os leva a não ousar, a não inovar, à existência de uma prática pouco apoiada na reflexão e à necessidade de construção do plano de formação contínua dentro da instituição (Silva, Machado, & Pacífico, 2018).

Num estudo realizado em Maracanaú – Ceará, os autores concluíram que os coordenadores pedagógicos não conseguiram colocar a formação contínua dos professores como uma das suas principais funções apesar de reconhecerem a sua importância e a sua centralidade na função que desempenham mas referem igualmente que um dos motivos para essa efetivação é o seu papel não ser suficientemente claro e a falta de criação de uma rede de formação nas instituições educativas locais e o pouco espírito colaborativo e reflexivo existente (Aquino & Freire, 2018).

Correia (2015) num estudo realizado em 151 escolas da região centro de Portugal onde procurou contribuir para a definição do perfil do coordenador da Educação Especial, identificou a pouca formação específica que estes possuem para a função, concluindo que estes profissionais não estão na posse plena das competências de supervisão necessárias para o desempenho desta função. Identificou igualmente o pouco tempo que estes coordenadores têm para desenvolver as suas funções, principalmente para o estabelecimento de relações pessoais com os professores, pais e encarregados de educação e restantes elementos da estrutura organizacional da escola e a necessidade de incrementar uma maior colaboração no seio do grupo.

Ao longo deste capítulo fomos tomando contato com a evolução que a supervisão pedagógica foi percorrendo, centrando-nos principalmente na sua evolução em Portugal. Recordamos que esta ganhou relevo principalmente pelos trabalhos de Alarcão, Alarcão e

Tavares, Sá-Chaves e Oliveira-Formosinho. Estes autores dedicaram muitos dos seus estudos à supervisão pedagógica de cariz reflexivo, introduzindo deste modo as ideias de autores como Schön em Portugal, no âmbito da prática pedagógica dos cursos de formação inicial de professores. Alarcão e Tavares (2003) foram igualmente os grandes divulgadores das ideias de Smith, grande crítico do desvirtuar da supervisão clínica que se tinha verificado, defendendo acerrimamente a ideia original e ao mesmo tempo mostrando o quanto este tipo de supervisão pedagógica é útil ao desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da sua formação contínua, apostando no desenvolvimento de uma supervisão horizontal realizada entre pares e de forma voluntária. Mais tarde Alarcão retoma o estudo da supervisão desta vez em conjunto com Canha para abordarem a supervisão colaborativa, neste trabalho os autores colocam supervisor e supervisionado em pé de igualdade, numa supervisão em que todo o processo é estruturado e decidido a dois, em que supervisor e supervisionado apenas se distinguem pelo papel que assumem. Mas a evolução da supervisão em Portugal colocou esta prática como uma das ferramentas da avaliação de desempenho dos professores, deste modo acentuou-se a perspetiva vertical da supervisão, possibilitando a confusão entre avaliação e supervisão. Creio que à semelhança do processo que se desenvolveu de separação do conceito e da prática de inspeção da de supervisão, a avaliação de desempenho não poderá partilhar da estrutura de supervisão, pois se tal se verificar corre-se sérios riscos de aniquilar o potencial da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores, com isto não quero referir que não utilizem instrumentos e ferramentas semelhantes, mas terão que ser operacionalizadas por equipas distintas.

Defendemos assim que a supervisão pedagógica se exerça no respeito da pessoa, das ideias e cultura dos colegas (Vieira, 2006 *in* Alarcão & Canha, 2013), na colaboração (Alarcão & Canha, 2013), partilha e discussão das ações visando a aquisição contínua de novos saberes e melhorias profissionais no trilho de uma aprendizagem significativa dos alunos (Roldão, 2012 *in* Mesquita & Roldão, 2017), através da promoção de práticas sistematizadoras do pensamento e da ação (Prates, Aranha, & Loureiro, 2010) numa “prática democrática e humana” (Prates, Aranha, & Loureiro, 2010, p. 22), uma prática supervisiva que se situa “entre o que a educação *é* e o que *deve ser*, explorando o *possível*, mas duvidando sempre do seu próprio valor, e encontrando nessa dúvida a sua principal razão de ser” (Vieira, 2009, p. 202, *itálico no original*).

Estamos convictos que esta supervisão é a que melhor se adequa ao contexto do nosso estudo, pois os Delegados de Disciplina exercem a sua função no contexto da prática letiva, assim a supervisão que desenvolvem deve ser de tipo horizontal, promovendo práticas de supervisão entre pares e de auto supervisão na perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores e melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos.

**CAPÍTULO 3 – A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA PARA UM DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE**

No capítulo anterior apresentamos o contributo da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional, como esta pode ser mais proveitosa, os atores que nela intervêm e o papel que devem assumir por forma a se desenvolverem em termos pessoais e profissionais, de modo a contribuírem para o desenvolvimento da escola enquanto organização aprendente com o fim supremo de melhorar constantemente a qualidade da educação e concomitantemente a aprendizagem dos alunos.

Vamos neste capítulo apresentar a forma como a supervisão em São Tomé e Príncipe se desenvolveu e está atualmente definida, a sua estruturação, os atores e as suas funções. No primeiro item descrevemos o sistema e apresentamos os atores e no segundo item debruçamo-nos sobre os Delegados de Disciplina, que são o foco do nosso estudo.

3.1. A Supervisão pedagógica em São Tomé e Príncipe

De acordo com Rodrigues (2010) a primeira estrutura do sistema de ensino em São Tomé e Príncipe que tinha funções de supervisão foi criada em 1976 e foi designada de Coordenação Educacional, estes coordenadores exerciam funções supervisivas, como o apoio pedagógico aos professores, ou o esclarecimento de dúvidas mas também funções inspetivas como o controlo da assiduidade. A autora refere que esta coordenação foi substituída em 1979 por duas estruturas, os inspetores escolares e os inspetores/metodólogos, no entanto esta organização não deu frutos e em 1980 foi substituída por uma estrutura de inspetores e outra de metodólogos, sendo estes dois grupos, um composto pelos metodólogos de gabinete e outro o de ensino (Rodrigues, 2010). Os metodólogos de gabinete tinham a função de analisar e refletir sobre o sistema ao nível macro enquanto os metodólogos de ensino tinham a função de apoiar e controlar os professores na implementação das indicações do ministério bem como assegurar “o cumprimento das resoluções do Partido do Governo” (Rodrigues, 2010, p. 31).

A estrutura de supervisão central continua atualmente a ser responsável pela gestão, coordenação, análise e reflexão sobre as práticas didático-pedagógicas a nível nacional, a propor alterações e ajustes curriculares e coordenar a avaliação das aprendizagens. Atualmente estes elementos designam-se por supervisores pedagógicos, no ensino secundário o seu número tem oscilado entre os 10 e os 13 elementos, aquém do previsto no PADE que apontava para um reforço deste elementos por forma a dar resposta adequada às

necessidades, o programa previa que em 2018 fossem 22 os supervisores pedagógicos do ensino secundário (MECC, 2015).

Se é certo que o aumento do número de supervisores pedagógicos do secundário não foi conseguido, a dinamização deste setor foi um facto. No ano letivo de 2013/14 iniciou-se o Projeto Escola+, fase II, que teve como uma das suas maiores linhas de operação a dinamização da supervisão pedagógica no secundário, assim foram disponibilizados recursos materiais (transporte, fotocopiadoras, computadores, papel), humanos (professores cooperantes), financeiros (complemento ao vencimento) e formação contínua, para em conjunto com os supervisores (na altura ainda designados de metodólogos) definir, estruturar e operacionalizar ações supervisivas, como deslocações às escolas, reuniões de coletivos ou ações de formação de curta duração (Escola+, 2016; PPLL Consult, 2017). Em 2015 o ministério assume a dinamização desta estrutura como importante fator para a melhoria da qualidade da educação (MECC, 2015) dando deste modo um maior impulso às atividades que vinham a começar a ser exercidas pelos supervisores. Nesta linha enquadra-se um Circulo de Estudos em Supervisão Pedagógica desenvolvido pelo MECC e pelo Projeto Escola+, fase II, culminando as diversas ações de formação desenvolvidas nesta área, com o intuito de refletir sobre o sistema de supervisão vigente e propor alterações ou melhorias ao atual modelo, nele participaram supervisores do Pré-escolar, Básico, Secundário, Cursos Secundários Profissionalmente Qualificantes (CSPQ), curso Noturno e professores cooperantes (PPLL Consult, 2017), tendo sido um dos participantes nesta formação.

Em 2015 o MECC faz uma reestruturação das estruturas de supervisão, foram produzidos diversos despachos ministeriais a definir e regular estas atividades, por um lado criando uma estrutura descentralizada e por outro estendendo a regulamentação a áreas que não estavam ainda regulamentadas, como o caso dos CSPQ.

Um dos elementos da estrutura de supervisão são as delegações Distritais e Regional de Educação, de um modo geral estas delegações pretendem ser uma forma de aproximação da estrutura central do MECC às escolas e às diversas realidades locais. Estas delegações têm competências administrativas, de coordenação, orientação e acompanhamento das atividades letivas, bem como inspetivas (Despacho N.º 52/GMECC/2015). No Despacho N.º 52/GMECC/2015 que define as competências dos elementos desta estrutura verifica-se que o supervisor pedagógico é encarado como um elemento de apoio e ajuda, por exemplo deve

“acompanhar o desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras e o trabalho do professor junto dos alunos” e “promover actividades de pesquisa sobre conteúdos educacionais, estimulando o espírito de investigação e a criatividade dos profissionais da educação” (Despacho N.º 52/GMECC/2015, pp. 6-7). Mas o supervisor é igualmente encarado como um controlador e fiscalizador pois, por exemplo, deve “supervisionar o cumprimento dos dias lectivos e horas/aula estabelecidos legalmente” e “fazer o acompanhamento individual do aluno, através das cadernetas dos Professores, do livro do sumário e dos cadernos diários” (*idem*). Se cruzarmos a implementação desta estrutura com os objetivos preconizados no PADE ficamos com a ideia de que os supervisores das delegações não exercem normalmente atividades no ensino secundário.

Ficou igualmente definido a existência de um supervisor nas delegações para supervisionar as atividades letivas ao nível do 2º ciclo do Básico e do Secundário no curso noturno (Despacho N.º 87/GMECC/2015) enquanto para os CSPQ que existem em mais de três escolas, deverá ser nomeado um coordenador nacional, que para além de outras funções administrativas, deve supervisionar as disciplinas tecnológicas dos cursos (Despacho N.º 86/GMECC/2015). À semelhança dos supervisores das delegações, também os coordenadores nacionais dos CSPQ e os supervisores das delegações do curso noturno tem as suas funções a se repartir entre a ajuda e apoio e a fiscalização e controlo, como se pode verificar nos Despachos 86 e 87/GMECC/2015.

Na sequência do aprofundamento da autonomia das escolas e da sua maior ligação à sociedade onde se insere, preconizada pela LBSE (Lei 2/2003), o Ministério em 2010, publicou legislação definindo a organização e gestão das escolas secundárias, Despacho N.º 38/GMEC/2010 e dos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico, Decreto Lei n.º 24/2010. Ambos os textos legislativos enunciam funções supervisivas ao nível da escola, quer para elementos individuais como o Diretor e o Delegado de Disciplina, quer para estruturas coletivas, Conselho pedagógico no secundário e Conselho técnico no básico (MEC, 2010).

Centremos a nossa atenção na escola do ensino secundário e de acordo com o Despacho N.º 38/GMEC/2010 o Diretor é o responsável máximo e superentende a parte organizacional e a pedagógica, ao ser por inerência o presidente do Conselho Pedagógico. Neste conselho tem lugar os Delegados de Disciplina, que são nomeados pelo Diretor, outros representantes

de estruturas de coordenação, representantes dos encarregados de educação, do pessoal não docente e dos alunos do 2º ciclo do secundário.

As principais funções do Diretor são a apresentação de propostas: do projeto educativo, do regulamento interno, do plano de atividades, do plano de formação dos docentes e de desenvolvimento curricular, conforme o estipulado no artigo 13º do Despacho N.º 38/GMEC/2010. Compete igualmente ao Diretor coordenar todas as atividades da escola, sublinhando a organização das turmas e horários, a organização dos horários dos professores, nomear a sua equipa diretiva e os diretores de turma, analisar e decidir os processos disciplinares e coordenar a ação social escolar.

O artigo 23º, do despacho indicado, refere que o conselho pedagógico tem a incumbência de coordenar, orientar e supervisionar a prática pedagógica, os docentes e os alunos. No seu artigo 25º são definidas as competências deste conselho, que destaco, em atenção ao tema deste estudo, as alíneas seguintes:

- d) apresentar propostas e emitir parecer sobre o plano de formação e actualização dos docentes; (...)
- f) propor soluções de natureza pedagógica para os problemas que afectam a escola; (...)
- h) analisar o cumprimento dos programas e o desempenho dos docentes, propondo medidas que promovam o sucesso escolar; (...)
- j) propor e coordenar iniciativas de diversificação curricular, de apoios e complementos educativos;
- k) propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação; (...)
- o) orientar a coordenação dos colectivos ou agrupamentos de disciplina (Despacho N.º 38/GMEC/2010).

Compete igualmente ao conselho pedagógico apresentar propostas e emitir pareceres sobre o projeto educativo, regulamento interno e planos de atividades (Despacho N.º 38/GMEC/2010). Por forma a concretizar estas funções o conselho reúne mensalmente de forma ordinária, existindo ainda a possibilidade de reunir extraordinariamente.

3.2. O Delegado de Disciplina em São Tomé e Príncipe

O despacho N.º 38/GMEC/2010 no artigo 38º define que são os coletivos ou agrupamento de disciplinas os responsáveis pela coordenação educativa e pela supervisão pedagógica devendo promover entre outros, “a cooperação entre os docentes”, “o apoio e o acompanhamento pedagógico aos professores com maiores dificuldades”, “a elaboração dos instrumentos de avaliação das aprendizagens” e “a fiscalização do cumprimento das

planificações”. Estes coletivos são coordenados por um professor efetivo, o Delegado de Disciplina, e reúne professores do mesmo ciclo de uma mesma disciplina ou no máximo de 3 disciplinas com características próximas (Desp. N.º 38/GMEC/2010).

O artigo 39º estabelece as seguintes competências para o Delegado de Disciplina:

- a) representar o colectivo ou agrupamento no conselho pedagógico;
- b) orientar e coordenar as atividades do coletivo ou agrupamento;
- c) organizar e dirigir as reuniões de preparação metodológica realizadas na sua escola em conformidade com as orientações dos metodólogos ou seus substitutos;
- d) acompanhar e coordenar a execução das planificações didático-pedagógicas, no plano dos conteúdos, objectivos, metodologias e gestão dos tempos lectivos, de acordo com as orientações programáticas nacionais adstritas à disciplina;
- e) prestar apoio didático-pedagógico aos professores do seu colectivo ou agrupamento, sobretudo, aos menos experientes;
- f) manter informados os professores do seu coletivo ou agrupamento sobre as propostas e resoluções do conselho pedagógico ou da direcção da escola;
- g) registar as presenças e as faltas às reuniões dos professores do colectivo ou agrupamento e fazer a comunicação das mesmas à direcção da escola e ao conselho pedagógico;
- h) supervisionar os materiais de apoio pedagógico directamente distribuídos à disciplina;
- i) promover a troca de experiências entre os diversos professores do coletivo ou agrupamento, em assuntos de índole pedagógica e científica;
- j) observar as aulas dos professores do colectivo ou agrupamento e permitir que observem as suas, fomentando o espírito de entreaajuda e troca de saberes;
- k) escrutinar os livros de sumários e os cadernos dos alunos para averiguar o grau de desempenho dos professores do colectivo ou agrupamento no cumprimento das planificações;
- l) elaborar ou coordenar a elaboração das provas de avaliação;
- m) apresentar no final de cada mês, um relatório das actividades desenvolvidas;
- n) organizar o dossier do colectivo ou agrupamento, onde constem nomeadamente:
 - os nomes dos professores do colectivo ou agrupamento e os respectivos horários e contactos;
 - programas das disciplinas;
 - planificações;
 - actas das reuniões de preparação metodológica realizadas;
 - materiais de apoio (fichas de trabalho; textos);
 - documentos de avaliação (testes; dados estatísticos);
 - legislação considerada pertinente;
- o) cumprir e fazer cumprir as orientações da direcção da escola (Desp. N.º 38/GMEC/2010).

As competências definidas fazem sobressair 3 grandes momentos no exercício da função do Delegado, a sua participação no conselho pedagógico, a observação de aulas, momento vincadamente supervisiivo e por fim as reuniões de preparação metodológica. Estas reuniões acontecem normalmente a cada 15 dias e tem uma duração prevista de 4 horas. As reuniões estão bastante estruturadas, existe uma minuta para as atas e o MECC criou uma equipa

composta por supervisores do básico e do secundário e elementos da equipa de coordenação do projeto Escola+, fase II, que elaborou um guião para estas reuniões (MECC, 2015), o autor do presente estudo, enquanto elemento da coordenação do Escola+ foi um dos elementos desta equipa.

As funções apresentadas realçam a importância das estruturas intermédias, Delegado de Disciplina, no caso, no funcionamento da escola pelo papel central que assumem na gestão do currículo, do sistema educativo, por serem um dos veículos privilegiados de divulgação e implementação das políticas educativas, promovendo uma qualificação e uma auto qualificação dos professores e consequentemente da escola e apontando o caminho da supervisão pedagógica como meio de a alcançar, bem como o diagnóstico de necessidades de formação, que se pretende sejam efetuadas ao longo de toda a vida (Delors & al, 1997).

Nas pesquisas que realizamos não encontramos legislação que definisse as funções dos Delegados de Disciplina do secundário anterior ao despacho N.º 38/GMEC/2010. No entanto estes já existiam nas escolas secundárias e as suas funções reguladas ao nível da escola.

Atendendo ao que se encontra definido na legislação são-tomense para a supervisão pedagógica podemos afirmar que esta não se encontra ligada à formação dos professores, podemos apenas considerar que esta serve como instrumento de formação contínua informal. O sistema de supervisão é fortemente vertical e visa a monitorização e controlo do trabalho pedagógico, ao mesmo tempo que pretende o desenvolvimento profissional dos professores. Esta dicotomia dos objetivos da supervisão pedagógica, apontada por diversos autores como um fator potenciador de desconfiança dos supervisionados em relação aos supervisores, é como tal provocador de entropias no processo supervisiivo.

Da minha experiência no terreno, como Delegado de Disciplina e elemento da equipa de Supervisores, concluo que paulatinamente os supervisores foram dando cada vez mais relevo à vertente de apoio, ajuda e colaboração em detrimento da vertente monitorizadora e controladora, indo de encontro ao que os autores defendem como característico de uma supervisão que visa a melhoria da prática docente, o desenvolvimento profissional, comuns a práticas de formação contínua, apesar de informais.

Neste sentido, procuramos ao desenvolver esta investigação conhecer como é que os agentes supervisivos que tem mais contato com os professores, os Delegados de Disciplina, entendem as suas funções e as operacionalizam.

A recente publicação da nova LSBE (Lei N.º 4/2018) pelo artigo 71º dá maior relevo às estruturas de monitorização e apoio, incluindo nestas estruturas os supervisores pedagógicos, se por um lado mantém o caráter monitorizador dos serviços por outro lado introduz algumas novidades ao considerar que estes devem desenvolver a sua atividade em articulação com a escola e instituições de investigação e formação de professores. Esta nova LSBE no ponto 5 do artigo 65º refere a eleição de representantes dos professores para os órgãos da escola, pelo que se prevê uma revisão do regime de gestão e administração das escolas. Em semelhança ao anteriormente referido, no nosso estudo não vamos considerar a LBSE de 2018 pelo facto de a sua publicação ter ocorrido no seu decurso e de todo o sistema de ensino estar ainda regulado e a funcionar com base na LBSE de 2003.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

Neste capítulo vamos apresentar a metodologia a seguir na investigação, que Coutinho (2018) enuncia como “os diversos meios que ajudam e/ou orientam o investigador na sua busca do conhecimento” (p. 24), ou seja, os processos, as ações, os recursos humanos e materiais que utilizei para recolher as informações e os “dados originais” (Coutinho, 2018, p. 105) que me permitiram fundamentar teórica e empiricamente e refletir por forma a obter uma resposta à questão de investigação. As metodologias seguiram duas grandes linhas, uma quantitativa baseada no “modelo hipotético-dedutivo” (Coutinho, 2018, p. 26) que considera que existem desfechos objetivos para os problemas e outra qualitativa baseada no “método indutivo” (Coutinho, 2018, p. 28) onde se pretende descortinar as ideias, os significados, os propósitos, as intenções subjacentes às ações individuais e às relações sociais ou como referem Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa visa “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (pag. 16).

4.1. Fundamentos metodológicos do estudo

A definição metodologia a seguir neste estudo foi algo sobre o qual refleti bastante, pois tanto poderia seguir uma linha de investigação qualitativa como uma quantitativa. A primeira linha permitiria, por exemplo, um conhecimento aprofundado de um grupo de Delegados de Disciplina pertencentes a uma disciplina ou a uma escola. Enquanto a linha quantitativa permitiria um conhecimento menos aprofundado de todos ou de um número bastante significativo de Delegados de Disciplina de São Tomé e Príncipe.

A opção metodológica recaiu sobre um estudo descritivo, seguindo uma metodologia quantitativa para o estudo das perceções dos Delegados de Disciplina de forma a conhecer a representação que todos fazem da sua função e uma metodologia qualitativa no estudo das representações que Diretores de escola e Supervisores pedagógicos têm das funções do Delegado de Disciplina por forma a conhece-las em profundidade e por se tratarem de grupos pequenos. Deste modo, pensamos que seríamos capazes de produzir conclusões mais interessantes para o desenvolvimento profissional dos Delegados de Disciplina, para as relações destes com os Diretores de escola e Supervisores pedagógicos e para com os decisores políticos, no sentido de poderem implementar medidas mais adequadas, que provoquem maior impacto na atividade profissional dos Delegados de Disciplina e, contribuam para o desenvolvimento e sucesso do ensino secundário de São Tomé e Príncipe.

Motivo que contribuiu ainda para esta minha opção metodológica prendeu-se com as pesquisas que realizei, nas quais não encontrei nenhum estudo sobre o Delegado de Disciplina do secundário em São Tomé e Príncipe.

Não podemos deixar de ter presente a existência de diversas condicionantes na conceção metodológica do estudo, como foram o período de tempo disponível para a sua realização, o facto de os recursos humanos se limitarem ao autor e do estudo decorrer num país que não é o da residência atual do autor, o que implicou uma deslocação que acarretou custos, que tiveram de ser geridos cuidadosamente.

Tendo presente que pretendemos com este estudo compreender quais são as representações que os Delegados de Disciplina têm da sua função, bem como as representações que os Diretores de escola e Supervisores pedagógicos tem das funções do Delegado de Disciplina, ou seja, temos a intensão de conhecer “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973 citado em Bogdan & Biklen, 1994, p. 51, itálico no original). Queremos perceber as crenças dos inquiridos, as suas ideias, os seus receios, os seus julgamentos sobre o tema em estudo, desta forma os dados recolhidos são ricos em significados e em pormenores, o que corporiza um estudo de índole qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), ou conforme refere Aires (2015, p. 16) fundada em Denzin (1994), a nossa pesquisa de campo é orientada pela persuasão científica e epistemológica.

Assim, para além de “uma preocupação com o registo tão rigoroso quanto possível” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51) dos dados, o investigador tem de ter uma postura questionadora e ao mesmo tempo respeitadora do contexto onde está a investigar, estar consciente que a sua presença, a sua investigação, será sempre um fator de alteração do cotidiano dos inquiridos, para tal é necessário gerir as diferenças e os conflitos que o ponto de vista dos inquiridos lhe provoca (Aires, 2015).

De forma a minimizar estes conflitos adotaremos diversos métodos de recolha de dados (Aires, 2015). A investigação seguiu então duas linhas: a primeira consistiu numa revisão da literatura, na análise da legislação que enquadra o ensino secundário, a organização das escolas e documentos pertinentes elaborados pela tutela ou pela(s) escola(s), enquadrando-se nas técnicas indiretas que Aires (2015) mencionou fundamentada em Colás (1992). Na

segunda linha desenvolvemos uma investigação empírica descritiva na qual utilizamos inquéritos por questionário para a recolha das representações dos Delegados de Disciplina. Utilizamos ainda a entrevista semiestruturada para a recolha da representação dos Diretores de escola e dos Supervisores pedagógicos, ao que se seguiu uma fase de tratamento e análise dos dados, enquadrando-se esta linha nas técnicas diretas enumeradas por Aires (2015) citando Colás (1992).

No desenrolar desta investigação estiveram sempre presentes os princípios éticos, adotando as medidas necessárias para garantir o respeito dos direitos dos inquiridos (Baptista, 2014) e da propriedade intelectual (CE, 2005).

4.2. Participantes do estudo

Previamente à apresentação dos participantes do estudo, referir que em dezembro de 2018 dirigi uma carta ao Ministro da Educação de STP solicitando autorização para desenvolver este estudo (Apêndice I) tendo recebido autorização verbal e posteriormente por escrito por parte do Diretor do Ensino Secundário (Anexo I).

Pretendemos cruzar as representações que o Delegado de Disciplina tem da sua função com a representação que os atores diretamente ligados ao Delegado de Disciplina têm dessas funções. Pretendemos igualmente cruzar as representações destes atores com o que os autores defendem como sendo as funções das estruturas intermédias e com o que a legislação são-tomense prevê.

Assim, para além dos Delegados de Disciplina identificaram-se outros atores, que se dividem em dois grupos, os que estão hierarquicamente acima, Diretores de escola e Supervisores pedagógicos, e aqueles que estão na sua dependência, professores do coletivo disciplinar e alunos. Por questões de disponibilidade de recursos, humanos, financeiros e de tempo, fomos levados a ter que optar pela recolha das representações de apenas um destes grupos, o grupo daqueles que superintendem o trabalho do Delegado de Disciplina.

Estudamos todas as escolas com Delegados de Disciplina que são 11 e os Supervisores pedagógicos do ensino secundário que são 12, um por cada disciplina ou grupo de disciplinas próximas. De notar que algumas disciplinas não têm Supervisor pedagógico, como são os casos de Economia, Filosofia e Matemática.

O número de Delegados de Disciplina do secundário ronda os 130 elementos, divididos por 11 escolas secundárias, os coletivos de professores das restantes escolas secundárias estão na dependência pedagógica do Delegado de Disciplina numa destas 11 escolas. Na tabela 3 apresentamos as escolas onde existem Delegados de Disciplina e as escolas cujos professores estão na sua dependência.

Tabela 3- Delegados de Disciplina nas escolas secundárias de São Tomé e Príncipe

| Escolas com Delegados de Disciplina | Escolas sem Delegado de Disciplina |
|---|---|
| Escola Secundária de Angolares | Escola Secundária de Porto Alegre Escola Básica de Angra Toldo a) Escola Básica de Ribeira Peixe a) |
| Escola Secundária da Chácara | Escola Básica de Bobo Forro |
| Escola Secundária Sebastião dos Anjos Rosário “Sum Mé Xinhô” | Escola Secundária Básica da Desejada Escola Secundária de Guadalupe |
| Escola Secundária Januário José da Costa - Bombom | Escola Básica de Almas Escola Básica de San Fenícia |
| Escola Secundária Maria Manuela Margarido | |
| Escola Secundária de Neves | Escola Secundária Básica de Santa Catarina |
| Escola Secundária Patrice Lumumba | Escola Madres Canossianas |
| Escola Secundária de Santana | Escola Básica de Praia Rei Escola Básica de Colónia Açoriana Escola Básica de Ribeira Afonso |
| Escola Secundária de Santo António | Escola Básica de Nova Estrela a) Escola Básica de Praia Inhame a) |
| Escola Secundária da Trindade | Escola Básica de Madalena |
| Liceu Nacional | Escola Madres Canossianas b) |

Fonte: Elaborado por António Coelho (2019)

- a) Escolas onde funcionam turmas do secundário sendo todo o processo organizacional da responsabilidade da escola secundária.

- b) Existem professores de algumas disciplinas do 2º ciclo de outras escolas que reúnem com os colegas do Liceu Nacional.

Realçar que no caso do 2º ciclo do secundário, consoante as disciplinas, os Delegados e professores das escolas mais pequenas ou reúnem na sua escola ou em conjunto com o coletivo de outra escola.

Atendendo ao número de Delegados de Disciplina existentes e pretendendo ter-se um levantamento da representação de todos eles, tivemos de nos equacionar sobre qual o número de sujeitos a inquirir e qual o instrumento mais apropriado para o fazer, sem deixarmos de ter presente as condicionantes à realização deste estudo.

O número de Delegados é demasiado grande para se poder implementar um estudo qualitativo que os abrangesse a todos com os recursos humanos disponíveis e o tempo previsto para a sua realização pelo que fomos levados a escolher um instrumento quantitativo, o inquérito por questionário pois a sua aplicação é compatível com as condicionantes atrás mencionadas, como instrumento de recolha de dados desta população. Seguimos Coutinho (2018) que define população como “o conjunto de pessoas ou elementos a quem se pretende generalizar os resultados e quem partilham uma característica comum” (p. 89). Coloca-se agora a questão de inquirir toda a população ou uma sua amostra, definida como “o conjunto de sujeitos (pessoas, documentos, etc.) de quem se recolherá os dados e deve ter as mesmas características das da população de onde foi extraída” (Coutinho, 2018, p. 89), tendo em atenção a necessidade de representatividade estatística que a amostra (Tuckman, 2000) tem de ter da população. Numa amostra grande os erros amostrais são mais reduzidos dando assim maiores garantias de generalização dos resultados, no entanto mais significativo para esta garantia é a qualidade da amostra, ou seja, a sua capacidade de representação da população, esta pode ser selecionada com recurso a diversas técnicas que se agrupam em processos de amostragem probabilística e não probabilística, mas não podemos deixar de ter em atenção que no caso de a amostra ser pequena, mesmo que represente a população, a significância estatística fica posta em causa (Coutinho, 2018).

Para um estudo quantitativo a amostra deve ser cerca de 100 elementos, no mínimo, de acordo com Oliveira (2014) que se socorre de McMillan e Schumacher (2006) para o afirmar, outros autores apontam o número de 30 elementos como o mínimo para a amostra

garantir a representação estatística da população, sendo que o tamanho ideal de uma amostra não pode ser entendido como um valor absoluto, mas sim um valor que para além de ter em conta a dimensão da população tem especial atenção ao tipo de investigação que se pretende levar a cabo (Coutinho, 2018) sublinhando que a representatividade da amostra é “a condição mais importante numa investigação” (Almeida e Freire, 1997, citado em Correia 2015, pp. 138-139).

No caso de inquéritos por questionário, o número recolhido raramente corresponde ao número de questionários enviados, existindo autores que já consideram uma taxa de retorno de 70% como boa (Coutinho, 2018), devendo o investigador envidar todos os esforços para obter a maior taxa de retorno possível (Tuckman, 2000), pelo que optamos por considerar todos os Delegados de Disciplina como a população alvo de aplicação do nosso inquérito.

Considerando, por um lado, que o número de Diretores de escola e de Supervisores pedagógicos não é estatisticamente representativo, e por outro lado, pretender-se uma maior profundidade e riqueza das representações destes sobre as funções do Delegado de Disciplina, recorreu-se a uma metodologia qualitativa para recolher essa perceção. A nossa opção recaiu sobre a entrevista semiestruturada pela maleabilidade que esta dá ao investigador de explorar alguns aspetos abordados pelo entrevistado, indo ao encontro do que Kvale (1996) nos disse quando afirmou “qualitative research interviews can also be objective in the meaning of ‘letting the investigated object speak’, in expressing the real nature of the object” (p. 1). Ora, entrevistar estes dois grupos e fazer a análise das entrevistas não era exequível para o tempo e os recursos disponíveis para esta investigação pelo que fomos levados a reduzir o número de entrevistados. A opção tomada foi a de entrevistar todos os supervisores e uma amostra dos diretores de escola. Optamos por entrevistar todos os Supervisores pedagógicos por estes serem os responsáveis pela gestão curricular das diversas disciplinas do ensino secundário e ser difícil identificar uma amostra representativa destes, pois cada um representa uma disciplina com características diversas e diferenciadas umas das outras a que se junta a diversidade de características dos próprios supervisores em termos pessoais, académicos e de experiência profissional. Ao nível das escolas e dos seus Diretores é evidente a existência de características transversais a todos ou variações pouco significativas, sendo diminutas as situações em que se encontram grandes discrepâncias nessas características.

Desta forma, não seria possível a partir da análise de uma amostra dos Supervisores pedagógicos “se fazerem inferências sobre a população” (Brites, 2007, p. 8) o que nos limitaria em termos das conclusões a extrair do estudo. Outro motivo foi o local de trabalho dos Supervisores ser próximo do local de alojamento do investigador ao contrário do que acontece com os Diretores das escolas que se encontram espalhados pelo território.

Na seleção de uma amostra da população para um estudo qualitativo devemos ter em atenção uma série de critérios por forma a que desta amostra se possam “generalizar os resultados da investigação” (McMillan & Schumacher, 2006, citado em Oliveira, 2014, p. 134). Assim, a definição da amostra representativa dos diretores escolares “é intencional” (Aires, 2015, p. 22) ou seja, o investigador escolhe os elementos da amostra de forma “subordinada a objectivos específicos” (Brites, 2007, p. 8). Neste caso, na seleção da amostra teve-se em atenção o desenvolvimento socioeconómico das áreas, a dimensão das escolas e a representação dos dois ciclos do ensino secundário, garantindo-se assim que esta amostra tivesse “a máxima variação” (Aires, 2015, p. 22) possível. Temos assim uma amostra criterial, elementos escolhidos de acordo com critérios definidos *a priori* (Coutinho, 2018), que se enquadra dentro de uma amostragem do tipo não probabilística, constituída por diretores de 6 escolas, dois oriundos de escolas de menor dimensão e situadas em áreas menos desenvolvidas, dois de escolas de maior dimensão e situadas em áreas mais desenvolvidas e dois de escolas médias situadas em zonas de desenvolvimento médio, existindo o cuidado de os dois ciclos do secundário estarem representados de modo equilibrado na amostra seleccionada.

Todos os entrevistados foram informados sobre a temática da entrevista, dos objetivos pretendidos com o estudo, do seu direito de não participação e do anonimato das entrevistas. Foi solicitado e obtido consentimento de todos para a gravação da entrevista.

4.3. Instrumentos de recolha de dados

4.3.1. Processo de construção dos instrumentos

A escolha de um instrumento de recolha de dados é o resultado de um processo complexo que envolve diversos fatores como o tipo de investigação que pretendemos desenvolver, o tema que pretendemos investigar, a população a ser investigada e os recursos humanos,

materiais e temporais que temos para a desenvolver, mas independentemente do tipo de instrumento usado temos que garantir que os dados recolhidos nos dão uma informação de qualidade, fidedigna e representativa da população estudada, o que implica que temos que aferir a validade e a fiabilidade dos instrumentos (Coutinho, 2018).

Foi com o pressuposto de captar, perceber, medir, quantificar uma ideia que começamos a equacionar o tipo de instrumento mais adequado para recolher a informação que nos permitisse dar resposta à nossa questão de investigação e fosse ao encontro dos objetivos formulados. Podemos assim garantir uma informação de qualidade, tendo presente que “a adequação dos instrumentos de medida às variáveis, conceitos ou fenómenos que se quer medir é condição *sine qua non* para a qualidade final da investigação” (Black, 1993; Punch, 1998; Schutt, 1999; Wiersma, 1995, citado em Coutinho, 2018, p. 111).

Considerando a população que pretende-se investigar, Delegados de Disciplina, Diretores de escola e Supervisores pedagógicos, e os diversos condicionalismos que já expusemos anteriormente, definimos o inquérito como o tipo de instrumento a utilizar, pois este permite obtermos respostas exaradas dos inquiridos no estudo e pelo facto de este poder ser implementado via questionário ou entrevista (Coutinho, 2018).

O inquérito por questionário é mais apropriado para aplicar-se em situações em que pretendemos inquirir bastantes indivíduos, é um instrumento mais “cómico e económico” (Tuckman, 2000, p. 321), mas limita o investigador no tipo de questões e nas respostas que se obtêm, o que dificulta a obtenção de “informação pessoalmente susceptível e reveladora” (Tuckman, 2000, p. 321). Outro tipo de limitação prende-se com a possibilidade de não resposta às perguntas, da não devolução dos questionários por parte dos inquiridos e de a interpretação das perguntas não ser a pretendida, pode ser diferente consoante o indivíduo (Oliveira, 2014), nesse sentido Coutinho (2018) refere a necessidade de mecanismos para reduzir o número de não respondentes. Uma das vantagens deste tipo de instrumento é poder ser aplicado sem a presença do investigador ou de um entrevistador, através de envio por correio ou correio eletrónico, entregues pessoalmente (Coutinho, 2018) ou disponibilizados em plataformas eletrónicas.

Na construção deste tipo de instrumento temos que ter particular atenção à sua qualidade, Coutinho (2018) refere que a validade do instrumento é provavelmente “o melhor indicador”

(p. 131) a que podemos recorrer. A autora socorre-se de Punch (1998) para definir validade como a capacidade de um instrumento medir efetivamente aquilo que pretendemos medir (*in* Coutinho, 2018). Por forma a obtermos um instrumento válido são necessários diversos passos, por exemplo, a construção de uma base teórica que suporta os itens do instrumento, a auscultação de especialista(s) sobre a capacidade do instrumento medir o pretendido e a execução de um pré-teste num pequeno grupo de indivíduos que fazem parte da amostra por forma a identificarmos problemas de interpretação das questões (Coutinho, 2018).

Para tal, o inquérito por questionário deve apresentar uma linguagem simples, concisa, direta, com uma aparência atraente por forma a permitir uma resposta rápida e fácil e que não leve a juízos de valor ou predetermine uma resposta. Nesse sentido fomos levados a optar por perguntas de resposta com espaço por preencher, por perguntas e/ou afirmações por resposta estruturada como a resposta por escala, por categoria e por listagem, procurando-se o tipo de resposta que mais se adequa à variável em questão (Tuckman, 2000). Este tipo de resposta permite uma fácil digitação dos dados e um tratamento estatístico pouco demorado e sustentado em programas informáticos, desde que haja o cuidado de ao construir as questões estas terem em conta a forma como serão tratadas as variáveis (Tuckman, 2000). Coutinho (2018) identifica a preocupação na construção das perguntas em relação à digitação e tratamento das respostas como um dos passos a dar para a validade do instrumento. Por forma a melhor conhecer a perceção dos inquiridos colocaram-se duas questões de resposta aberta.

A entrevista é um dos instrumentos mais utilizados em estudos em que se pretende compreender uma ação humana (Aires, 2015), estas vão das entrevistas estruturadas às não estruturadas (Bogdan & Biklen, 1994). Este instrumento requer bastante tempo e recursos quando o número de inquiridos é elevado, o que limita muitas das vezes a sua aplicação, no entanto não podemos deixar de realçar a adaptabilidade que apresenta proveniente do contato entre entrevistador e entrevistado, característica que confere à entrevista uma posição particular dentro dos inquéritos, permitindo aceder a informação que não seria possível obter por outro tipo de inquérito (Coutinho, 2018).

A entrevista estruturada parte de um conjunto de perguntas previamente definidas e com respostas categorizadas à partida, para estabelecer uma interação entre o entrevistador e o entrevistado, o entrevistador regista as respostas atendendo às categorias existentes (Aires,

2015), desta forma existe um controlo rígido do conteúdo abordado não havendo espaço para o entrevistado “contar a sua história em termos pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

A entrevista não-estruturada é desenvolvida com base em objetivos previamente definidos, não existindo perguntas formuladas previamente, estas são fruto da conversa que se desenrola entre o entrevistador e o entrevistado (Aires, 2015; Coutinho, 2018), esta interação possibilita o aprofundamento ou esclarecimento de ideias apresentadas pelo entrevistado, mas torna esta técnica mais onerosa e exigente em termos de tempo (Coutinho, 2018) pois neste tipo de entrevista o inquirido tem a oportunidade de contar a sua história, de expor as suas ideias e convicções tendo deste modo um papel ativo na orientação da entrevista e nas temáticas abordadas (Bogdan & Biklen, 1994).

A entrevista semiestruturada situa-se no meio termo das anteriores, o entrevistador prepara antecipadamente as perguntas mas não fica condicionado à sua ordem nem ao seu enunciado, o que possibilita o estabelecimento de uma interação franca e descontraída entre as partes (Bogdan & Biklen, 1994) criando um clima de há vontade que permite ao entrevistado expor as suas ideias, ao mesmo tempo que o entrevistador tem a liberdade de aprofundar, esclarecer ou colocar novas questões relacionadas com a temática (Correia, 2015). Assim, obtém-se informação que só poderia ser acedida por via desta liberdade no questionamento (Tuckman, 2000), no entanto o entrevistado não tem a possibilidade de discorrer livremente sobre um dado tópico (Bogdan & Biklen, 1994).

Ao pretender-se recolher as perceções dos Delegados de Disciplina, dos Diretores de escola e dos Supervisores pedagógicos sobre a função do Delegado de Disciplina surge como natural que os instrumentos de recolha de dados, mesmo sendo de natureza diferente, apresentem uma estruturação em temas idênticos. Esta estruturação possibilitou cruzar as perceções de cada um desses grupos em cada um desses temas, permitiu assim, obtermos uma visão transversal das funções de Delegado de Disciplina.

Nas pesquisas efetuadas não encontramos nenhum estudo sobre o Delegado de Disciplina do secundário de São Tomé e Príncipe, no entanto, encontramos diversos estudos realizados em Portugal e no Brasil que se centram no coordenador de disciplina ou no coordenador pedagógico, figuras de gestão intermédia nas escolas e que compartilham muitas das funções do Delegado de Disciplina. Dos poucos estudos encontrados sobre educação em STP, dois

nos despertaram particular interesse. O realizado por Gomes (2014), precisamente no âmbito deste mestrado em Supervisão Pedagógica, retrata um processo de investigação-ação conducente a conhecer a importância atribuída pelos professores de história do ensino secundário à formação contínua como instrumento de desenvolvimento profissional. Este processo foi conduzido pela autora nas sessões de acompanhamento dos professores de história realizadas no âmbito da implementação da reforma curricular do secundário.

O estudo realizado por Rodrigues (2010) debruça-se sobre o funcionamento da inspeção escolar em STP e apresenta-nos como esta se organizou e interagiu com os professores desde a independência até à data do estudo, tendo para tal entrevistado antigos e atuais elementos da inspeção de educação e analisado a legislação são-tomense sobre este tema.

De Portugal realçamos o estudo desenvolvido por Oliveira (2014) sobre o papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional de professores de Geografia do básico e secundário. A autora neste estudo aplicou um inquérito por questionário e posteriormente utilizou uma entrevista semiestruturada para aprofundar os dados recolhidos e esclarecer questões que se levantaram.

Outro estudo realizado em Portugal que tivemos em consideração foi o de Correia (2015) onde a autora contribuiu para a construção do perfil de competências do coordenador de Educação Especial, nesta investigação a autora aplicou um inquérito por questionário e num segundo momento, e por forma a esclarecer, clarificar, aprofundar diversas questões, um inquérito por entrevista a uma amostra constituída por profissionais e especialistas em Educação Especial.

Um outro estudo realizado em Portugal que considerei de particular interesse foi desenvolvido por Mesquita e Roldão (2017) e abordou a supervisão na formação inicial de professores enquadrada pelo processo de Bolonha. Neste estudo as autoras inquiriram estudantes de cursos de licenciatura e mestrado para o ensino de diversas instituições de ensino superior portuguesas.

Dos diversos estudos que encontrei realizados no Brasil destaco o realizado por Silva, Machado e Pacífico (2018) sobre o processo e o impacto resultante de um projeto de

formação contínua de professores e dos seus coordenadores pedagógicos desenvolvido no município de Ji-Paraná pela Universidade Federal de Rondônia e o município.

Destaco igualmente o estudo realizado por Garcia e Silva (2017) sobre a importância e implicações do profissionalismo do coordenador pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. Os autores através de um inquérito por questionário semiestruturado procuraram conhecer as formas como os coordenadores pedagógicos dos diversos níveis de ensino do município de Brejões tinham conhecimento das funções que lhe estão atribuídas e conhecer as atividades efetivamente desempenhadas por estes.

Outro estudo que se debruçou sobre os coordenadores pedagógicos no Brasil foi desenvolvido por Aquino e Freire (2018), nele os autores procuraram conhecer como era desenvolvida pelos coordenadores a formação contínua dos professores a seu cargo, enquanto uma das funções do seu trabalho pedagógico. Para tal aplicaram um inquérito por questionário aos coordenadores pedagógicos do município de Maracanaú.

Deste modo, os diversos instrumentos de recolha de dados usados nesses estudos serviram de ponto de partida para os instrumentos construídos para esta investigação.

Atendendo ao número de Delegados de Disciplina e pretendendo ter-se um levantamento da perceção de todos eles somos levados a escolher o inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados a aplicar a este grupo. Este instrumento ao ser de tipologia quantitativa permite uma grande objetivação, indo deste modo ao encontro dos objetivos das ciências e das sociedades atuais “dominadas pela lógica formal e burocrático-racional” (Ferreira, 1987, citado em Correia, 2015, p. 125).

Para a recolha das representações dos Diretores de escola e dos Supervisores pedagógicos a nossa opção recaiu sobre a entrevista semiestruturada, pois esta apresenta as características mais apropriadas para a profundidade e riqueza dos dados que se pretende obter e do número de elementos a inquirir.

Temos o objetivo que a entrevista decorra num ambiente agradável, tranquilo e comodo de forma a potenciar um diálogo interessante e gerador de “uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136), para tal as questões devem ser claras e objetivas mas suficientemente abertas para permitirem

ao entrevistado expor as suas ideias, no entanto temos a preocupação em que a entrevista não seja prolongada para evitar a fadiga do entrevistado.

Neste sentido a construção do guião da entrevista assume um papel especialmente relevante pois deve ser abrangente, mas não pode ser muito comprido por forma a que os intervenientes tenham tempo para “conversar” e permitir que o entrevistado partilhe as suas experiências, os seus conhecimentos e as suas ideias (Quivy & Campenhoudt, 1992, *in* Correia, 2015, p. 143), sem esquecer nesta estruturação o cuidado a ter por forma a que a sua posterior análise seja facilitada.

Chegados a este ponto, em que temos definido os tipos de instrumentos a usar na recolha de dados e as suas características principais coloca-se-nos a questão de utilizar instrumentos já existentes ou construir os nossos, indo deste modo ao encontro de Coutinho (2018) que nos afirma que antes da opção por um instrumento existente ou um construído o investigador deve “definir de forma clara e operacional a variável dependente que pretende medir” (p. 114). A mesma autora refere que não existe uma norma a seguir, que o investigador deve analisar a situação tendo em conta a complexidade e a(s) dimensão(ões) do que se pretende estudar, o facto de utilizarmos um instrumento já existente ser por si um fator acrescido de conhecimento e valor, e a capacidade desse instrumento em nos dar respostas cabais às variáveis que pretendemos averiguar (Coutinho, 2018). Temos igualmente presente que a opção por um instrumento já existente dá-nos à partida uma maior garantia da sua viabilidade e fiabilidade, e tratando-se de instrumentos standardizados está completamente garantida, ou seja com a aplicação destes instrumentos os dados são fiáveis e os resultados são válidos (Coutinho, 2018). Entendesse como validade de um instrumento a característica que este tem de gerar dados indesmentíveis, inquestionáveis, enquanto fiabilidade é a característica que o instrumento tem de obter os mesmos resultados independentemente do contexto de aplicação e das características do investigador/aplicador, permitindo-nos assim ter uma noção da replicabilidade do instrumento (Coutinho, 2018).

Salientamos anteriormente que não encontramos nenhum estudo que se centrasse nas funções do Delegado de Disciplina do secundário em STP, existindo diversos estudos realizados em Portugal e no Brasil centrados nas chefias intermédias e no seu papel supervisory, fazemos referência a estes estudos por serem aqueles que se realizaram em contextos que possuem mais afinidades com a realidade que se pretende estudar, no entanto

as diferenças existentes entre estes contextos e o contexto a ser por nós estudado é demasiado significativa em diversos aspetos: características socioeconómicas da população; sistema de ensino; corpo docente em termos de carreira profissional e formação; características da estrutura física da escola. Existem, no entanto, bastantes afinidades nas funções de Delegado e Diretores de escola em STP, no Brasil e em Portugal. Já no que diz respeito aos Supervisores pedagógicos não existe correspondência em Portugal e no Brasil a esta função.

Deste modo, a utilização dos diversos instrumentos de recolha de dados usados nesses estudos poria em risco a validade e a fiabilidade do nosso estudo, pois não permitiriam recolher dados que nos deem uma resposta indiscutível à nossa questão de investigação. Temos então que construir os nossos instrumentos de acordo com as características que atrás definimos e os instrumentos que encontramos em outros estudos servirão de ponto de partida para os instrumentos a construir, da sua análise podemos tirar ilações sobre a estrutura e organização dos instrumentos, a formulação das questões ou afirmações, sobre o tipo de questão e resposta usado e sobre o tratamento e análise de dados que foi efetuado.

Assim, para a construção do inquérito e da entrevista é essencial proceder anteriormente a uma revisão cuidada da literatura por forma a sustentar teoricamente as ideias que se pretendem estudar (Correia, 2015). Neste sentido, a construção destes instrumentos decorreu depois da revisão da bibliografia e teve as seguintes etapas: construção do guião, construção da versão inicial, validação pela orientadora; versão de pré-teste; versão final; validação pela orientadora.

As técnicas indiretas de recolha de dados são importantes para obtermos um conhecimento profundo e alargado da temática em estudo, permitindo confirmar ou não os dados recolhidos e mesmo indicando-nos novos aspetos a abordar (Aires, 2015), deste modo iremos analisar diversos documentos que abordam a temática em estudo, uns mais gerais como a Carta da Política Educativa ou o Programa Acelerar o Desempenho Educativo (PADE) e outros mais específicos como a legislação sobre as funções dos Delegados de Disciplina e dos Supervisores pedagógicos.

4.3.2. Os instrumentos de recolha de dados

Sendo a finalidade deste estudo conhecer as representações sobre a função de Delegado de Disciplina que os próprios têm, bem como a representação dos Diretores de escola e Supervisores pedagógicos, os instrumentos de recolha de dados têm de partilhar grande parte dos temas a indagar. Deste modo a construção da matriz do questionário (Apêndice II) e das matrizes dos guiões das entrevistas a Supervisores pedagógicos (Apêndice III) e a Diretores de escola (Apêndice IV) partilham uma mesma estrutura.

Estes temas foram definidos tendo em consideração a revisão bibliográfica efetuada, outros instrumentos de recolha de dados usados em diversos estudos que focaram as chefias intermédias nas escolas em Portugal e no Brasil e o conhecimento do investigador da realidade a ser estudada pelo facto de aí ter desempenhado funções docentes, de supervisão e formação contínua de professores.

O inquérito por questionário

Este inquérito, Apêndice V, que se destinou a ser aplicado aos Delegados de Disciplina foi estruturado em diversos temas. Inicia-se por um pequeno texto onde se apresentou em linhas muito genéricas os objetivos do estudo, deu-se garantias de confidencialidade dos dados, solicitou-se autorização para a utilização dos dados recolhidos através de consentimento informado e referiu-se a possibilidade dos inquiridos em conhecer os resultados da investigação por contacto com o investigador ou pela consulta da dissertação no repositório da Universidade Aberta.

Seguiram-se dois temas do questionário que visaram caracterizar os inquiridos em termos pessoais e profissionais. Utilizou-se para tal perguntas com resposta de diversos tipos (direta, dicotómica, escolha múltipla) por forma a facilitar as respostas e a evitar dúvidas de interpretação.

O questionário continuou com uma parte dedicada ao tema três, exercício da função de Delegados de Disciplina, aqui procurou caracterizar-se as condições de trabalho dos Delegados. Seguiu-se uma parte dedicada ao tema quatro, perfil do Delegado de Disciplina, onde se pretendeu conhecer a perceção dos Delegados de Disciplina sobre as suas funções, as competências que deve possuir e como é que entendem a supervisão pedagógica. Na

última parte abordou-se o tema 5, desenvolvimento profissional, nela pretendeu-se conhecer o entendimento que os Delegados têm sobre este conceito e a forma como o procuram atingir. Socorremo-nos de perguntas com resposta direta, dicotómica, múltipla, aberta ou por escala de Likert que segundo Tuckman (2000) este tipo de resposta é usado “para registrar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor” (p. 280). Desta forma pretendeu-se que a resposta ao questionário fosse o mais rápida possível, sem dificuldade de interpretação, clara e objetiva.

No apêndice II apresentamos de forma mais estruturada e desenvolvida a descrição das perguntas que constituem o inquérito por questionário aplicado aos Delegados de Disciplina.

A entrevista semiestruturada

Definimos que este tipo de entrevista seria aplicado a duas populações distintas, a dos Diretores de Escola e a dos Supervisores Pedagógicos, este facto implicou a construção de duas matrizes de guiões diferentes, apesar de partilharem grande parte dos objetivos e das questões.

A matriz do guião de entrevista dos Supervisores pedagógicos, Apêndice III, está organizado em seis temas, procurou-se que esta entrevista não fosse muito prolongada por forma a evitar cansaço, mas ao mesmo tempo temos que ter tempo suficiente para o entrevistado expor as suas ideias de forma refletida. Nesse sentido as perguntas foram elaboradas para que o entrevistado refletisse sobre a questão, pedindo opiniões, entendimentos sobre temáticas amplas. Ao mesmo tempo procurou-se que as questões não levassem os entrevistados numa determinada direção, no entanto em algumas situações preparámos algumas perguntas mais diretas para serem usadas no caso de os entrevistados não focarem todos os pontos previstos, assim julgou-se que tomámos todas as providências para que os dados recolhidos fossem ricos e cheios de significados.

O primeiro tema, motivo e legitimação da entrevista, pretendeu apresentar o entrevistador e dar conhecimento dos objetivos do estudo que motivaram a entrevista. Este tema serviu igualmente para realçar a importância da participação, assegurar a confidencialidade dos dados recolhidos e obter autorização para gravar a entrevista. Serviu igualmente para que o entrevistador e o entrevistado se sentissem mais à vontade, aspeto essencial para se alcançar

uma boa entrevista (Bogdan & Biklen, 1994), quebrando o gelo inicial existente entre os protagonistas, possibilitando assim “o desenvolvimento de uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma” (Aires, 2015, p. 29).

O segundo tema, dados pessoais e profissionais, pretendeu recolher dados para caracterizar os entrevistados em termos pessoais, de habilitações literárias e experiência profissional.

No terceiro tema, exercício da função de Delegado de Disciplina pretendeu-se saber quais eram na opinião dos Supervisores as características mais marcantes dos Delegados de Disciplina, como é que os Supervisores apoiavam o trabalho dos Delegados e o que entendiam sobre o tempo que os Delegados têm para exercer a função.

O tema quatro, perfil do Delegado de Disciplina, procurou conhecer a opinião dos Supervisores pedagógicos sobre as competências que um Delegado de Disciplina deve ter, as que necessitavam ser mais desenvolvidas nos Delegados atuais e quais as funções mais significativas por estes desempenhadas. Pretendeu também conhecer o que os Supervisores entendiam sobre o conceito de supervisão pedagógica.

O quinto tema, desenvolvimento profissional, teve como objetivo conhecer o entendimento que os supervisores pedagógicos tinham deste conceito e de como, quando e por quem tem sido e deve ser operacionalizado.

O último tema, conclusão da entrevista, deu a oportunidade aos entrevistados de acrescentar algo ao anteriormente dito ou de abordar um novo tema que fosse na sua opinião importante. De seguida reiterou-se a confidencialidade dos dados, disponibilizou-se o endereço eletrónico do investigador para os entrevistados o contatarem no caso de pretenderem acrescentar mais alguma ideia ou desistir da participação e finalmente agradeceu-se a participação dos entrevistados.

A matriz do guião de entrevista dos Diretores de escola, Apêndice IV, partilha os temas com a dos Supervisores pedagógicos e mesmo diversas questões, assim iremos apenas focar os aspetos em que diferiu do guião dos Supervisores pedagógicos. É o caso do terceiro tema, exercício da função de Delegado de Disciplina, neste pretendeu-se conhecer se os Delegados de Disciplina coordenavam professores apenas da escola ou também de outras escolas e

quais as condições proporcionadas pela escola para apoiar o trabalho dos Delegados. Pretendeu-se igualmente conhecer a opinião sobre o tempo que era dado aos Delegados para exercerem a sua função. Também se ouviu os Diretores sobre os critérios que seguiram na escolha dos Delegados de Disciplina. No último ponto auscultamos a perceção que os Diretores têm sobre o alinhamento das atividades desenvolvidas pelos Delegados com as previstas na legislação.

4.3.3. Validação dos instrumentos

A garantia da qualidade dos dados obtidos com os instrumentos de recolha é um aspeto fundamental na garantia da qualidade da investigação. Para que tal se verifique os instrumentos devem permitir a recolha de dados indiscutíveis, sem influência do contexto investigativo, ou seja, passíveis de gerarem resultados idênticos ao serem aplicados por outros investigadores, ao mesmo tempo que são simples de aplicar e requerem pouco tempo para responder, e o processamento dos resultados é facilitado (Coutinho, 2018).

Assim após a construção da primeira versão das matrizes do inquérito por questionário e do guião das entrevistas sujeitaram-se estes à apreciação da orientadora deste estudo. De seguida procederam-se às alterações sugeridas às matrizes e construíram-se o questionário e os guiões de entrevista que se sujeitaram ao escrutínio da orientadora, ao que se seguiram novos ajustes. Estes instrumentos serviram para a execução de um pré-teste, para tal se contactaram dois indivíduos representativos de cada população inquirida, indivíduos estes que já tinham desempenhado funções de Delegado de Disciplina, de Supervisor pedagógico ou de Diretor de escola em STP.

Partindo dos resultados da aplicação do pré-teste e dos comentários feitos pelos inquiridos procedeu-se ao ajuste dos instrumentos no sentido de ultrapassar as questões levantadas e de seguida foram apresentados à orientadora da investigação para sua apreciação. Com base nos comentários fizeram-se as últimas alterações aos instrumentos que tiveram a aprovação por parte da orientadora (Apêndices V, VI e VII).

4.4. Etapas e procedimentos do trabalho de campo

Clarificámos anteriormente as razões que nos levaram a ter dois instrumentos com características bastante diferentes para aplicar aos inquiridos, isso levou a que o trabalho de

campo seguisse dois caminhos diferentes. Um para a operacionalização do questionário por inquérito aos Delegados de Disciplina e outro para a realização das entrevistas semiestruturadas aos Diretores de escola e aos Supervisores pedagógicos. Devido ao facto de o investigador ter-se deslocado especificamente a STP para efetuar este trabalho de campo foi necessário fazer coincidir no tempo estas duas atividades o que complexificou a organização das mesmas e requereu um cuidado especial na preparação deste trabalho.

Chegou a ser colocada a hipótese de estes instrumentos serem aplicados à distância, no caso do inquérito recorrendo há ferramenta específica existente no Google docs, por exemplo, para a realização de inquéritos online. Dois fatores primordiais estiveram na base de não seguirmos essa estratégia, um foi o não possuímos uma listagem com o endereço eletrónico dos sujeitos do estudo e de ser difícil de obtermos este tipo de listagem, caso exista, das entidades oficiais, pela experiência que temos do terreno. A outra razão, e por conhecimento próprio, é que muitos dos endereços eletrónicos facultados estão inativos ou a frequência com que são acedidos ser bastante diminuta. A entrevista semiestruturada poderia igualmente ser desenvolvida à distância com recurso ao Skype, por exemplo, mas aqui tivemos receio de o entrevistado se sentir pouco à vontade por não existir um contato físico entre as duas partes, por julgarmos que para alguns entrevistados seria a primeira vez que fariam uma entrevista deste modo e também pela irregularidade do serviço de internet que existe em STP, que ao ocorrer truncaria a conversa, o fluir do discurso e conseqüentemente traria uma entropia desnecessária à entrevista.

Desloquei-me então a São Tomé pelo período de 2 semanas, tempo este que julguei suficiente para o desenrolar dos trabalhos de campo, o que veio a verificar-se. Nos primeiros dias desenvolvi contatos com as entidades oficiais, Diretora Geral do Planeamento e Inovação Educativa e Diretor do Ensino Secundário, distribuí os inquéritos pelas diversas escolas e marquei a data para a entrevista dos Diretores das escolas que fazem parte da amostra, num segundo momento procedi às entrevistas dos Supervisores pedagógicos e dos Diretores de escolas e concluímos este trabalho de campo com nova ronda pelas escolas para recolha dos inquéritos e concluímos as entrevistas aos Diretores de escola.

Tínhamos previsto a possibilidade de alguns dos inquiridos não fazerem a entrega a tempo de os recolher pessoalmente, pelo que organizei um esquema para fazer chegar estes inquéritos a uma pessoa da minha confiança que os remeteria para Portugal via correio

eletrónico e papel. Com estes procedimentos julgamos garantir a participação dos inquiridos e “obter os dados desejados com a máxima eficácia e a mínima distorção” (Tuckman, 2000, p. 348). Em algumas escolas o número de inquéritos recolhidos foi pouco expressivo pelo que a partir de Lisboa desenvolvi contactos diretamente com essas escolas e a partir de STP através da pessoa responsável pela recolha dos inquéritos, estas diligências permitiram obter mais alguns inquéritos, seguiu-se uma segunda ronda de contactos por forma a obter o maior número de inquéritos possível.

Na aplicação destes instrumentos tivemos diversos cuidados para garantir as questões éticas do estudo, começando pelo total respeito da pessoa do inquirido/entrevistado, pelo prestamento de informações e esclarecimentos sobre o estudo e sobre os aspetos relativos à participação dos indivíduos, pela solicitação expressa de autorização no caso dos entrevistados e de consentimento informado no caso dos inquiridos, na salvaguarda da confidencialidade dos participantes no estudo e na informação dos participantes do direito de desistência em qualquer momento que lhes assiste, bem como dar-lhes conhecimento do direito que tem de serem informados dos resultados do estudo (Baptista, 2014).

4.4.1. Inquérito por questionário

Para fazermos chegar os questionários aos Delegados de Disciplina, e atendendo que não seria viável contactá-los a todos pessoalmente, entendemos que a melhor forma de chegar aos Delegados de Disciplina seria por intermédio do Diretor da escola, deste modo desloquei-me a todas as escolas secundárias de São Tomé com Delegados de Disciplina e combinei o dia em que faria a recolha, 9 a 10 dias depois. No dia previsto fiz a recolha dos questionários e deixei o nome e o contacto telefónico da pessoa a quem poderiam fazer chegar os inquéritos em falta.

Em relação à escola secundária de Santo António, no Príncipe, não previ a minha deslocação à escola, tendo contactado anteriormente uma colega que lá trabalha, fiz-lhe chegar os questionários por intermédio de uma responsável regional da educação que se encontrava em São Tomé. Contactei igualmente o Diretor da escola expondo o objetivo do estudo e solicitando-lhe que fizesse chegar aos Delegados de Disciplina os questionários. A recolha destes inquéritos durante a minha presença em São Tomé ficou logo fora de cogitação, pelo

que ficou desde logo previsto que eles seriam enviados para São Tomé e depois para Lisboa junto com os que fossem recolhidos posteriormente.

4.4.2. Entrevistas

O programa previsto para as entrevistas a Supervisores pedagógicos e Diretores de escolas correu sem imprevistos tendo-se efetuado todas as entrevistas previstas. Aquando da distribuição do inquérito aos Delegados de Disciplina solicitamos aos Diretores das escolas seleccionadas a sua disponibilidade para uma entrevista, em dois casos ela foi efetuada logo nesse momento, nos restantes casos ficou marcada.

De acordo com o previsto nos dias seguintes ao da distribuição dos questionários desloquei-me à direção de ensino secundário e fui combinando com os Supervisores pedagógicos os dias e as horas para os entrevistar, processo que decorreu com a maior tranquilidade e abertura.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS RESULTADOS

Vamos ao longo deste capítulo apresentar e analisar os dados recolhidos pelas entrevistas e questionários realizados. Iniciamos o capítulo expondo a metodologia utilizada para a análise dos dados, no ponto seguinte começamos por caracterizar os inquiridos e de seguida apresentamos e discutimos os resultados dos questionários aplicados aos Delegados de Disciplina e cruzamos estes resultados com a legislação e o estado da arte. Num último ponto apresentamos e discutimos os dados que resultaram das entrevistas aos Diretores de escola e aos Supervisores pedagógicos, caracterizaremos os entrevistados e apresentaremos as suas representações que cruzaremos com os normativos e com a visão dos autores, confrontando igualmente a perceção destes entrevistados com a perceção dos Delegados de Disciplina.

5.1. Métodos para a análise dos dados

A análise dos dados obtidos é uma fase essencial do trabalho, pois será uma organização e análise minuciosa, alargada e profunda que permitirá evidenciar os aspetos relevantes, as situações mais frequentes, os pontos em comum, as relações e as situações atípicas que os dados contêm, permitindo ao investigador tirar ilações e fazer as interpretações acerca das questões em estudo, fruto de uma constante postura crítica (Coutinho, 2018), tendo como produto final aquilo que o investigador decidiu apresentar aos outros (Bogdan & Biklen, 1994) ou como Tuckman (2000) nos diz a “análise dos dados descreve o design” (p. 440) que foi seguido.

Como vimos anteriormente, o estudo vai seguir uma linha descritiva com uma componente qualitativa e outra quantitativa. A componente qualitativa é corporizada pelas entrevistas semiestruturadas que vão originar uma “enorme quantidade de informação” (Coutinho, 2018, p. 216) a ser trabalhada em três grandes fases: a categorização, a seleção e a análise de dados (Coutinho, 2018; Aires, 2015).

Dos vários métodos de análise de dados qualitativos a que poderíamos recorrer optamos pela análise de conteúdo definida como “um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (Coutinho, 2018, p. 217) ou de acordo com Bardin (2018)

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que

permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 44, grafado no original).

Esta abordagem permitiu-nos conhecer as ideias, os contextos as conjunturas que estão por trás das palavras através de operações lógicas e analíticas adaptadas ao material analisado (Bardin, 2018).

Como optamos por um registo gravado das entrevistas, iniciamos o processo de análise com a transcrição das entrevistas onde se procurou ser fiel ao que foi exposto e se deu nota da entoação, da expressão corporal, dos silêncios com que o entrevistado acompanhou as suas falas (Kvale, 1996). Antes de iniciarmos a análise propriamente dita, fizemos uma leitura sistemática e profunda das entrevistas por forma a nos embrenharmos nos seus conteúdos.

Com base no conhecimento aprofundado das entrevistas foi possível construir categorias e subcategorias homogêneas, auto-excludentes, produtivas, objetivas, fiéis, e pertinentes (Bardin, 2018; Coutinho, 2018) que resultaram da “classificação analógica e progressiva dos elementos” (Bardin, 2018, p. 147). Na tabela 4 apresentamos o resultado dessa construção das entrevistas dos Diretores de escola, e na tabela 5 a dos Supervisores pedagógicos.

Tabela 4 – Temas, categorias e subcategorias de análise das entrevistas dos Diretores de escola

| Tema | Categoria | Subcategoria |
|--------------------------------|--------------------------------------|---|
| Dados pessoais e profissionais | Características do Diretor da Escola | Idade |
| | | Sexo |
| | | Habilitação literária |
| | | Experiência como Diretor de Escola |
| | | Tempo de serviço |
| | | Experiência como Delegado de Disciplina |
| | | Experiência como Diretor de Turma |
| | | Outras Experiências |

| Tema | Categoria | Subcategoria |
|---|---|--|
| Exercício da função de Delegado de Disciplina | Condições de exercício da função de Delegado de Disciplina | Escola com polos |
| | | Mecanismos e condições facultados pela escola |
| | | Opinião sobre o tempo que os Delegados de Disciplina têm |
| | | Número de horas que devem ter |
| | | Aspetos normativos e legais |
| | | Estado de espírito dos Delegados de Disciplina |
| | Critérios de nomeação para Delegado de Disciplina | |
| | Ações desenvolvidas pelo Delegado de Disciplina no cumprimento das suas funções | Cumprimento global das funções de Delegado de Disciplina |
| | | Observam aulas |
| | | Observação de aulas (comentários) |
| | | Cumprimento das funções administrativas |
| | | Funções administrativas (comentários) |
| | | Relação com professores |
| | | Relação com professores (comentários) |
| | | Trabalho colaborativo (existência) |
| Trabalho colaborativo (forma/conceito) | | |
| Perfil do Delegado de Disciplina | Características da função do Delegado de Disciplina | Função(ões) mais importante(s) do Delegado de Disciplina |
| | | Competências que devem ter |
| | | Competências que devem melhorar |
| | Supervisão pedagógica | Conceito |
| | | Objetivo |
| | | Quando fazer |
| | | Como fazer |

| Tema | Categoria | Subcategoria |
|------------------------------|---|---------------------|
| Desenvolvimento Profissional | Desenvolvimento profissional | Conceito |
| | | Quando deve ocorrer |
| | | Como deve ocorrer |
| | Atividades mais correntes de desenvolvimento profissional dos Delegados de Disciplina | |
| | Promoção do desenvolvimento profissional | Quem deve promover |
| | | Como promover |
| | Formas mais atrativas para o desenvolvimento profissional dos Delegados de Disciplina | |

Fonte: Elaborado por António Coelho (2019)

Verificamos da leitura da categorização resultante da análise das entrevistas dos Diretores de escola e da que resultou das entrevistas aos Supervisores pedagógicos uma consonância muito grande, que não é de estranhar pois o guião das entrevistas era muito semelhante. As diferenças acabaram por surgir ligadas às especificidades da função do entrevistado e do tipo de relação institucional que tem com o Delegado de Disciplina.

Tabela 5 - Temas, categorias e subcategorias de análise das entrevistas dos Supervisores pedagógicos

| Tema | Categoria | Subcategoria |
|--------------------------------|--|---|
| Dados pessoais e profissionais | Características do Supervisor pedagógico | Idade |
| | | Sexo |
| | | Habilitação literária |
| | | Experiência como Supervisor pedagógico |
| | | Tempo de serviço |
| | | Experiência como professor |
| | | Experiência como Delegado de Disciplina |
| | | Outras Experiências |

| Tema | Categoria | Subcategoria |
|---|---|--|
| Exercício da função de Delegado de Disciplina | Características dos Delegados de Disciplina do coletivo | |
| | Condições de exercício da função de Delegado de Disciplina | Mecanismos e condições facultados pela escola |
| | | Opinião sobre o tempo que os Delegados de Disciplina têm |
| | | Número de horas que devem ter |
| | | Aspetos normativos e legais |
| | | Estado de espírito dos Delegados de Disciplina |
| | Ações do Delegado de Disciplina no cumprimento das suas funções | Cumprimento global das funções |
| | | Observam aulas |
| | | Observação de aulas (comentários) |
| | | Cumprimento das funções administrativas |
| | | Funções administrativas (comentários) |
| | | Relação com professores |
| | | Relação com professores (comentários) |
| | | Trabalho colaborativo (existência) |
| Trabalho colaborativo (forma/conceito) | | |
| Perfil do Delegado de Disciplina | Características da função do Delegado de Disciplina | Função(ões) mais importante(s) |
| | | Competências que devem ter |
| | | Competências que devem melhorar |
| | Supervisão pedagógica | Conceito |
| | | Objetivos |
| | | Quando fazer |
| | | Como fazer - posição dos supervisores |
| | | Como fazer - posição oficial |

| Tema | Categoria | Subcategoria |
|------------------------------|---|---------------------|
| Desenvolvimento Profissional | Desenvolvimento profissional | Conceito |
| | | Quando deve ocorrer |
| | | Como deve ocorrer |
| | Atividades mais correntes de desenvolvimento profissional dos Delegados de Disciplina | |
| | Promoção do desenvolvimento profissional | Quem deve promover |
| | | Como promover |
| | Formas mais atrativas para o desenvolvimento profissional dos Delegados de Disciplina | |

Fonte: Elaborado por António Coelho (2019)

A componente quantitativa advém dos inquéritos por questionários, sendo certo que nesta abordagem o que se pretendeu captar foram representações, leva-nos a socorrer-mos de um tratamento descritivo para esta situação, não deixando de ter presente que a análise estatística serve para “transformar os dados em informação” (Black, 1999 *in* Coutinho, 2018, p.151).

Logo, o tratamento estatístico dos dados recolhidos por estes questionários incidiu na determinação dos parâmetros de frequência (absoluta e relativa), medida central (média, moda) e de variabilidade (desvio padrão) que mais se adequem às situações que pretendíamos explorar. De igual forma, recorreremos a testes estatísticos como por exemplo o teste do Qui-quadrado ou o teste de Kruskal-Wallis, por forma a determinar como os resultados de uma dada variável se comportam em relação a outra variável. Na definição destes parâmetros temos em conta a definição das variáveis, mais propriamente dito, se são variáveis nominais, ordinais ou de intervalo (Coutinho, 2018). Para levar a efeito este tratamento estatístico recorreremos ao software SPSS, que para além deste tratamento possibilitou-nos a construção de tabelas e gráficos ilustrativos dos resultados permitindo uma melhor visualização destes.

Estes questionários tinham duas perguntas de resposta aberta pelo que se recorreu à análise de conteúdo para tratar os dados obtidos, seguindo para o efeito as propostas de Bardin (2018) que já referimos atrás quando abordamos a análise das entrevistas.

A primeira pergunta tem como tema a supervisão pedagógica que coincide com a categoria identificada tendo-se definido as seguintes subcategorias: quando fazer, como fazer, qual o objetivo. Na segunda questão definiu-se a categoria de desenvolvimento profissional dividindo-se nas subcategorias: quando fazer, como fazer, qual o objetivo.

5.2. Resultados dos inquéritos por questionário

Ao longo deste item iremos caracterizar os Delegados de Disciplina do ensino secundário, apresentar os dados dos questionários e fazer a sua discussão ao mesmo tempo que os cruzaremos com a legislação e com a literatura.

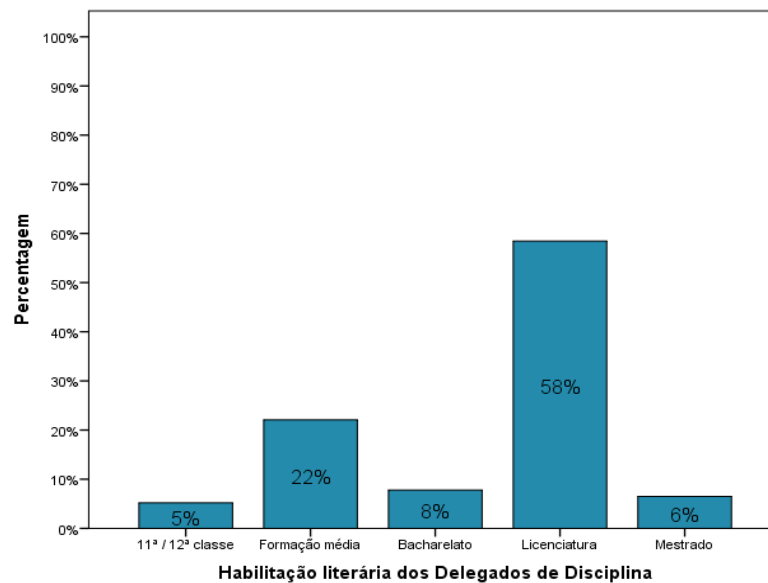
Apesar das diversas diligências desenvolvidas para obter a resposta ao questionário pela parte de todos os Delegados de Disciplina, tal não foi alcançado. Obtivemos 78 respostas numa população de 130 elementos o que dá um retorno de 60%, ligeiramente abaixo do nível considerado como bom por diversos autores, no entanto, e considerando que estamos a trabalhar com a população consideramos que o conjunto de respostas são representativas desta população, pois para além do mais estão representadas todas as escolas que tem Delegados de Disciplina (Apêndice VIII, gráfico 1), todas as disciplinas comuns ao 1º e 2º ciclo, a restante disciplina do 1º ciclo e mais duas disciplinas do 2º ciclo, perfazendo um total de 13 disciplinas (Apêndice VIII, gráfico 2).

5.2.1. Caracterização dos Delegados de Disciplina

Os Delegados de Disciplina são um grupo maioritariamente masculino, cerca de 78% (Apêndice VIII, gráfico 3), e relativamente jovem pois apresentam uma média de idades de 37,6 anos (DP = 7,7), o mais velho tem 57 e o mais novo 26 anos (Apêndice VIII, tabela 1).

Em termos de habilitações, e como se pode verificar pelo gráfico 1, 58% dos Delegados de Disciplina é licenciado, mas não podemos deixar de destacar que 27% não tem formação superior. Igualmente, de sublinhar, é o facto de 25% terem afirmado não possuir formação pedagógica (Apêndice VIII, gráfico 4).

Gráfico 1 – Habilitação literária dos Delegados de Disciplina, N = 77



Fonte: Elaborado por António Coelho (2019)

Os Delegados de Disciplina são um grupo relativamente experiente, perto de 60% tem 11 ou mais anos de tempo de serviço como professor e apenas 5% dos Delegados tem 5 ou menos anos de serviço (Apêndice VIII, gráfico 5). Em termos de experiência enquanto Delegado, ela é relevante, pois em média tem 6,8 anos (DP = 6), sendo a moda de 4 anos (18% dos inquiridos) (Apêndice VIII, tabelas 2 e 3). Verifica-se, entretanto, que 10% dos Delegados tem menos de um ano de experiência e 9% tem 16 ou mais anos de experiência (Apêndice VIII, tabela 3).

Por norma os Delegados de Disciplina já desempenharam ou desempenham outros cargos (Questão 9), pois verificou-se que a quase totalidade dos inquiridos (97%) desempenhou a função de Diretor de turma, enquanto que o exercício de outras funções como Secretário docente, Sub-Diretor, Diretor de curso secundário profissionalmente qualificante ou outros foi desempenhado por uma percentagem bastante reduzida de Delegados, que oscilou entre os 2,6% e os 7,7% dos inquiridos (Apêndice VIII, gráfico 6).

Para conhecermos um pouco melhor este grupo de Delegados cruzamos o tempo de experiência como Delegado com as habilitações literárias, para tal começamos por agrupar os Delegados em 4 níveis, os inexperientes com 1 ano ou menos na função, os pouco

experientes com mais de 1 ano até 3 anos, os experientes com mais de 3 anos até 5 anos e os muito experientes com mais de 5 anos.

Este cruzamento permitiu-nos perceber que no grupo de Delegados inexperientes existem 2 elementos que apenas tem formação média e no grupo dos pouco experientes existe um Delegado com 11^a/12^a classe e 2 com formação média (Apêndice VIII, tabela 4), esta situação pode ser justificada pela inexistência de formação superior em algumas áreas disciplinares e portanto não existirem no coletivo de professores da escola elementos com formação superior, como aliás foi referido por alguns Diretores, como mais adiante veremos.

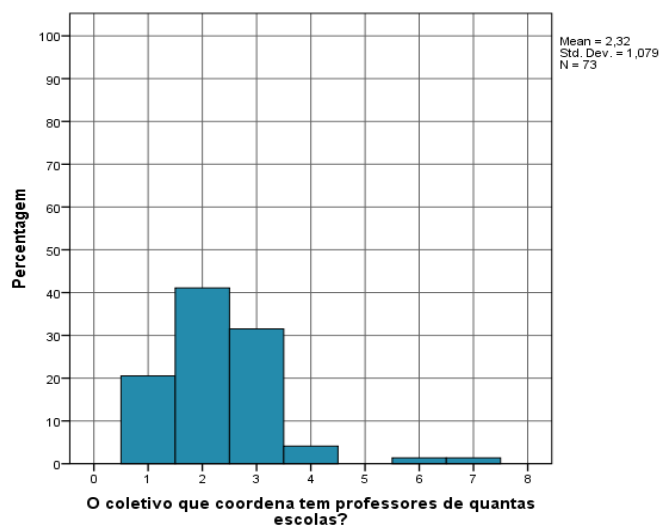
Cruzamos igualmente o tempo de experiência como professor com as habilitações literárias o que nos permitiu concluir que os Delegados com nível académico não superior têm pelo menos 6 anos de experiência. Ficou evidente que os Delegados pouco experientes como professores são todos licenciados, o que nos leva a considerar que a sua nomeação esteve estritamente ligada à sua habilitação literária (Apêndice VIII, tabela 5).

5.2.2. O exercício da função de Delegado de Disciplina

No sentido de percebermos o modo como os Delegados de Disciplina exercem a sua função para posteriormente a podermos analisar tornou-se fundamental conhecer as condições em que estes exercem as suas funções e posteriormente conhecer as ações mais e menos realizadas por estes.

Assim, os diversos coletivos têm características bastante diversas em número de escolas que os compõem e em número de professores, no entanto verifica-se que a grande maioria tem características próximas. Em termos de número de escolas que constituem o coletivo, a situação mais corrente é um coletivo com duas escolas (41%) seguido de coletivos com 3 escolas, de destacar que existem coletivos com 7 escolas (gráfico 2).

Gráfico 2 – Número de escolas de origem dos professores de um coletivo



Fonte: Elaborado por António Coelho (2019)

Em termos do número de professores por coletivo as situações mais comuns são a existência de 5 e 6 professores por coletivo, sendo que a média é de 6,5 professores ($DP = 4$), no entanto existe um coletivo com apenas 1 professor e outro com 26 professores (Apêndice VIII, tabelas 6 e 7, gráfico 7). Atendendo que perto de 80% dos Delegados tem coletivos com 2 ou mais escolas (gráfico 2) seria de esperar que as escolas tivessem criado mecanismos de apoio a essas deslocações dos Delegados de Disciplina, no entanto 80% dos Delegados afirmou não existir esse apoio (Apêndice VIII, tabela 8).

Um outro constrangimento é o número de horas que são atribuídas aos Delegados para o exercício da função, este número é estabelecido em função do número de professores que existem no coletivo, no entanto, este facto não foi suficiente para evitar que 70% dos Delegados afirmassem que estas horas não são suficientes (Apêndice VIII, tabela 9), como à frente se verá, essa também foi a ideia expressa pela maioria dos Supervisores pedagógicos e Diretores de escola.

A existência de biblioteca (59%) e de internet (63%) são as condições mais comuns existentes nas escolas como apoio ao trabalho dos Delegados enquanto a disponibilidade de um computador e de equipamento de impressão só foi referido por 20% dos Delegados (Apêndice VIII, gráfico 8). Constata-se assim que existe um défice de condições da escola para garantir um pleno desempenho da função do Delegado de Disciplina.

Procuramos igualmente conhecer a opinião dos Delegados de Disciplina quanto aos mecanismos a que os Supervisores pedagógicos recorriam para os apoiar nas suas funções, assim, os Delegados indicaram as reuniões de trabalho periódicas com todos os Delegados de Disciplina (cerca de 88%) e o esclarecimento de dúvidas quando solicitados (cerca de 80%) como os mecanismos mais usados pelos Supervisores, salienta-se que um pouco mais de metade dos Delegados referiram que os Supervisores desenvolvem ações destinadas principalmente aos professores, quer reunindo com estes, quer dinamizando ações de formação (Apêndice VIII, gráfico 9).

A experiência profissional foi apontada por dois terços dos Delegados de Disciplina como o motivo para a sua nomeação pelo Diretor da escola (Questão 10), enquanto apenas 11,5% indicaram a habilitação académica como motivo (Apêndice VIII, gráfico 10), como veremos adiante, os Diretores têm uma posição de equilíbrio entre estes dois motivos. Quisemos conhecer mais profundamente esta opinião dos Delegados para tal cruzamos esta questão com a habilitação literária e com o tempo de experiência como professor. Do primeiro cruzamento percebemos que os Delegados que não tem formação superior apresentaram como motivo para a sua nomeação a sua experiência profissional ou o reconhecimento pelos outros professores, enquanto as habilitações académicas foram apontadas essencialmente por licenciados (Apêndice VIII, tabela 10). O segundo cruzamento mostrou que os Delegados que tinham pouca experiência como professores identificaram o reconhecimento pelos outros professores ou a habilitação académica como razão da sua nomeação, enquanto que nos outros níveis a experiência profissional foi sempre a mais referida, com exceção do nível dos 26 a 30 anos no qual um Delegado apontou a experiência profissional e o outro o reconhecimento pelos restantes professores (Apêndice VIII, tabela 11).

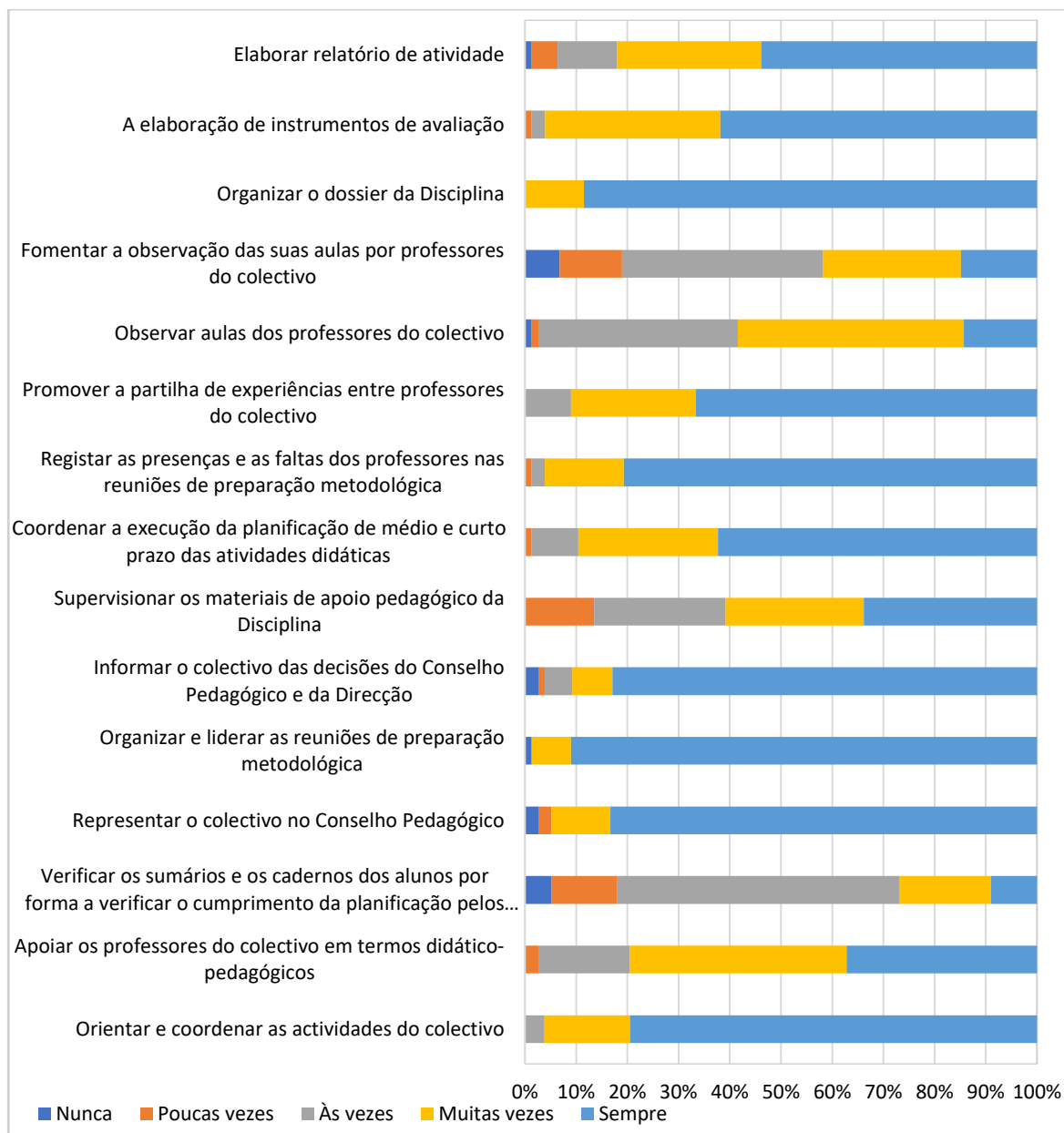
Pedimos aos Delegados que assinalassem a frequência com que desempenhavam diversas ações (Questão 19), estas estavam diretamente relacionadas com as funções que o despacho 38/GME/2010 enumera para os Delegados de Disciplina.

Como se pode verificar pela leitura do gráfico 3 existem diferenças vincadas entre as frequências das funções de âmbito pedagógico, administrativo e se quisermos, inspetivo. Assim a ação que representa uma postura supervisiva mais inspetiva, “Verificar os sumários e os cadernos dos alunos por forma a verificar o cumprimento da planificação pelos professores” foi a que os Delegados de Disciplina apontaram como a que menos vezes

realizam, indicando que o fazem muitas vezes ou sempre em 26,9% das vezes. Por outro lado, as ações mais administrativas foram indicadas pelos Delegados como aquelas que mais vezes realizam, por exemplo “Organizar e liderar as reuniões de preparação metodológica” ou “Organizar o dossier da Disciplina” realizam sempre em 91% e 88,5% das vezes, respetivamente.

Já no que respeita às ações de cariz pedagógico existem algumas como o caso de “Promover a partilha de experiências entre professores do colectivo” que os Delegados realizam sempre em 66,7% das vezes ou a “Fomentar a observação das suas aulas por professores do colectivo” em que o fazem sempre ou muitas vezes em 41,9% das vezes, conclui-se assim que esta tipologia de ação é realizada muitas vezes mas num nível inferior à das ações administrativas. Esta divisão da função entre trabalho administrativo e pedagógico encontra-se no estudo realizado aos coordenadores pedagógicos em Brejões, Bahia (Garcia & Silva, 2017) e no realizado aos coordenadores de educação especial em Portugal (Correia, 2015).

Gráfico 3 – Frequência de realização de ações pelos Delegados de Disciplina, N = 78



Fonte: Elaborado por António Coelho (2019)

Procuramos conhecer um pouco mais sobre estes resultados, para tal desagregamos os resultados pelos níveis de dimensão dos coletivos, estes são 4, consideramos coletivos pequenos os que tinham entre 1 e 4 professores, médios os que tinham 5 a 9 professores, grandes com 10 a 14 professores e muito grandes com 15 ou mais professores. Da análise destes resultados constata-se que o padrão geral das respostas é semelhante, apesar de existirem pequenas variações estas são poucas, não invertendo a tendência da resposta nem

o padrão verificado (Apêndice VIII, tabelas 12 a 16), motivo pelo qual podemos afirmar que a dimensão do coletivo não influencia a realização das funções do Delegado. Estes resultados estão em consonância com a representação que os Diretores e os Supervisores tem do cumprimento das funções por parte dos Delegados, como veremos no ponto seguinte.

Igualmente importante foi conhecer a relevância que os Delegados de Disciplina atribuíram às diversas ações associadas às suas funções, assim solicitou-se que atribuísem um grau de relevância a diversas proposições (Questão 20). No gráfico 4 apresentamos os resultados obtidos, apesar de existir uma forte tendência de os Delegados terem uma representação das suas ações conducente a uma supervisão que procura apoiar, refletir, trabalhar com os professores no intuito de um desenvolvimento colaborativo das atividades, existem, no entanto, respostas que indiciam uma perspectiva de sentido contrário.

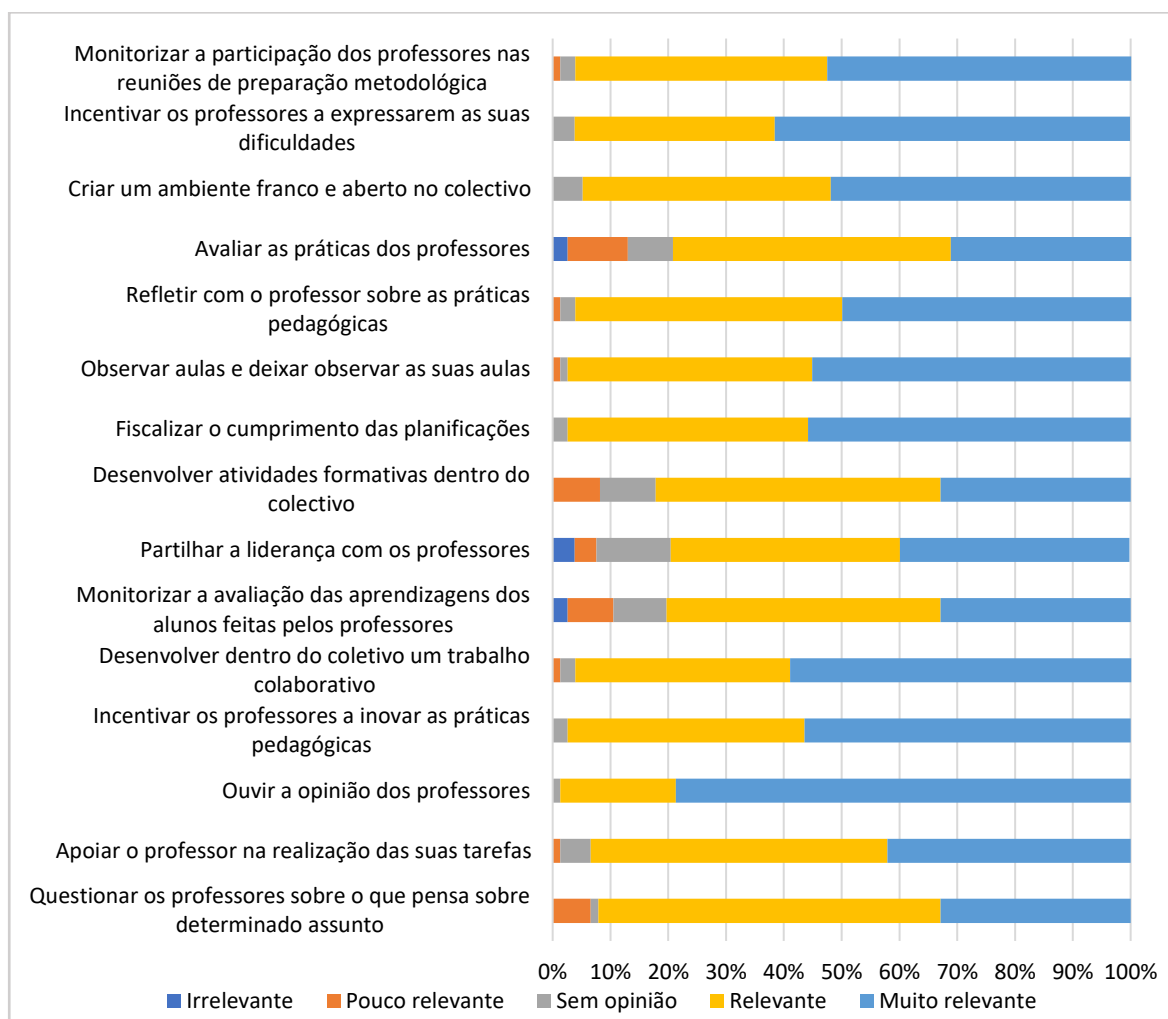
Nesta questão sobressai o facto de cerca de 79% dos Delegados considerarem muito relevante “Ouvir a opinião dos professores” e 59% considerarem muito relevante “Desenvolver dentro do coletivo um trabalho colaborativo” ao mesmo tempo que perto de 40% dos Delegados consideraram muito relevante “Partilhar a liderança com os professores”.

Outras respostas vêm realçar esta dicotomia, como cerca de 53% dos Delegados terem considerado muito relevante “Monitorizar a participação dos professores nas reuniões de preparação metodológica” e perto de 56% considerarem muito relevante “Fiscalizar o cumprimento das planificações”, no entanto, cerca de 55% dos Delegados consideraram muito relevante “Observar aulas e deixar observar as suas aulas”.

Outras duas questões tiveram respostas interessantes de analisar, na primeira, a maioria dos Delegados (80%) consideraram relevante ou muito relevante “Avaliar as práticas dos professores” e foi considerada irrelevante ou pouco relevante por 13% dos Delegados, sendo deste modo a questão que menor aprovação teve. Estas respostas fazem transparecer uma posição híbrida dos Delegados de Disciplina em relação à forma como desenvolvem a supervisão pedagógica, pois estes consideram que a supervisão serve para apoiar e ajudar o professor e ao mesmo tempo para avaliar o seu desempenho, apesar de este ser o aspeto menos relevante não deixa de ter uma apreciação muito significativa. Importante salientar que apesar de o artigo 38º do despacho 38/GMEC/2010 enunciar a avaliação de desempenho

como uma das atribuições dos Delegados de Disciplina, não encontrei nenhum normativo ao nível de escola ou ao nível do Ministério que regule a avaliação dos professores, isto leva-nos a supor três possibilidades, a primeira é as respostas a esta questão terem sido feitas por simpatia com as restantes, a segunda é a existência de uma perspetiva controladora e fiscalizadora muito forte nos Delegados de Disciplina fruto de uma posição inspetiva que a Supervisão do Ministério exercia ainda não há muito tempo, sem esquecer que o país viveu sobre um regime de partido único até 1991. A terceira possibilidade é a existência de uma avaliação de desempenho feita sem critérios claros e perfeitamente definidos. Provavelmente nenhuma destas possibilidades é a resposta a esta pergunta, provavelmente teremos uma resposta que reflete um pouco de cada uma dessas possibilidades.

Gráfico 4 – Grau de relevância atribuído pelos Delegados a diversas ações, N = 78



Fonte: Elaborado por António Coelho (2019)

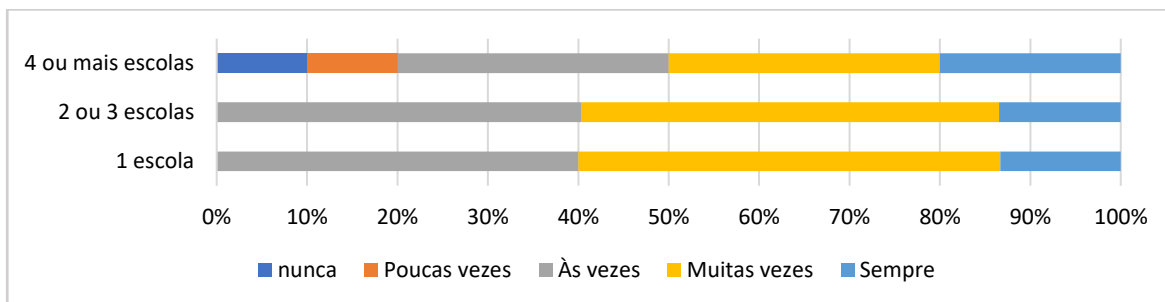
A segunda questão foi “Desenvolver atividades formativas dentro do colectivo” que teve cerca de 33% dos Delegados a considerarem como muito relevante, sendo esta uma das questões com menor relevância, apesar de cerca de 49% terem afirmado ser uma ação relevante. São diversas as conjeturas possíveis de fazer com esta resposta, parece-nos interessante voltarmos a esta questão quando analisarmos os resultados das perguntas do questionário sobre quem deve ser o principal promotor de atividades de desenvolvimento profissional e o local mais adequado à sua realização, pois aí teremos mais dados para a interpretar.

Neste grupo de questões pretendia-se que o Delegado nos assinala-se a relevância que atribuía às afirmações apresentadas, estas focavam diversos aspetos das suas funções, umas de forma mais direta e outras menos, estando todas associadas a assuntos didáticos pelo que procuramos perceber se os resultados eram influenciados pelo facto de o Delegado ter formação pedagógica ou não, para tal desagregamos as respostas nestes dois grupos e verificou-se que os resultados apresentavam um padrão semelhante (Apêndice VIII, tabelas 17 a 21), que se confirmou pela aplicação do teste de Kruskal-Wallis a cada uma das afirmações obtendo-se valores de qui-quadrado reduzidos, que significa a inexistência de relação das variáveis (Apêndice VIII, tabelas 22 a 36).

Dada a importância que os Delegados atribuem à observação de aulas que associada aos 50% de Delegados que consideraram muito relevante a reflexão com o professor sobre as práticas pedagógicas, aspetos que se encontram fortemente ligados, fez-nos pensar que o baixo nível de observação de aulas revelado pelos Delegados (gráfico 3) se deve ao facto de os Delegados terem pouco tempo para desempenharem as suas funções, à existência de professores do seu coletivo em diversas escolas, a não existirem mecanismos de apoio às deslocações e ao número de professores que compõem o coletivo. Deste modo fomos cruzar estas variáveis de forma a perceber como é que elas se relacionavam com a frequência de observação de aulas.

Como se depreende do gráfico 5 existe uma ligeira tendência para os Delegados de coletivos com muitas escolas observarem menos aulas, seria de esperar que os Delegados de coletivos com apenas uma escola fossem aqueles que mais aulas observassem, mas tal não é claro, pois os Delegados com coletivos com 2 e 3 escolas observam praticamente o mesmo número de aulas.

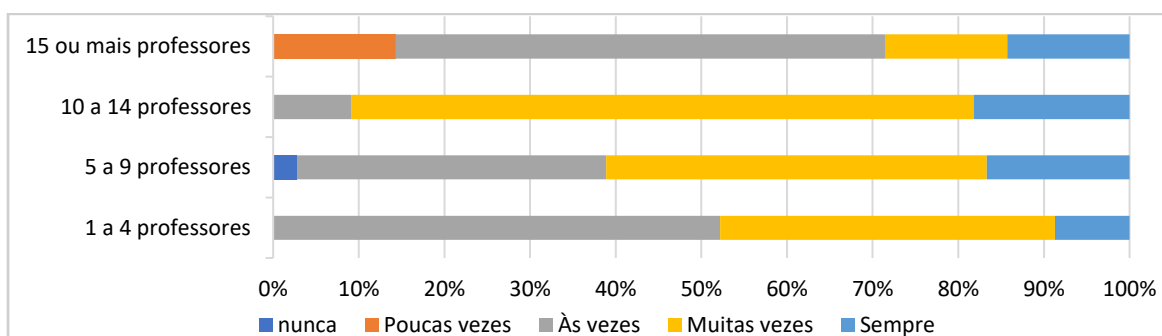
Gráfico 5 – Frequência de observação de aulas pelos Delegados de Disciplina por número de escolas que compõem o coletivo (níveis), N = 77



Fonte: Elaborado por António Coelho (2019)

Igual tendência seria expetável do cruzamento da frequência de observação de aulas com o número de professores do coletivo (em níveis), mas mais uma vez fomos surpreendidos com os resultados, pois se é certo que a menor observação de aulas acontece nos coletivos maiores (15 ou mais professores), o segundo nível com menor frequência de observação de aulas ocorre nos coletivos mais pequenos (1 a 4 professores) e é o grupo dos coletivos com 10 a 14 professores que apresenta maior frequência como ficou patenteado no gráfico 6.

Gráfico 6 - Frequência de observação de aulas pelos Delegados de Disciplina por número de professores que compõem o coletivo (níveis), N = 78

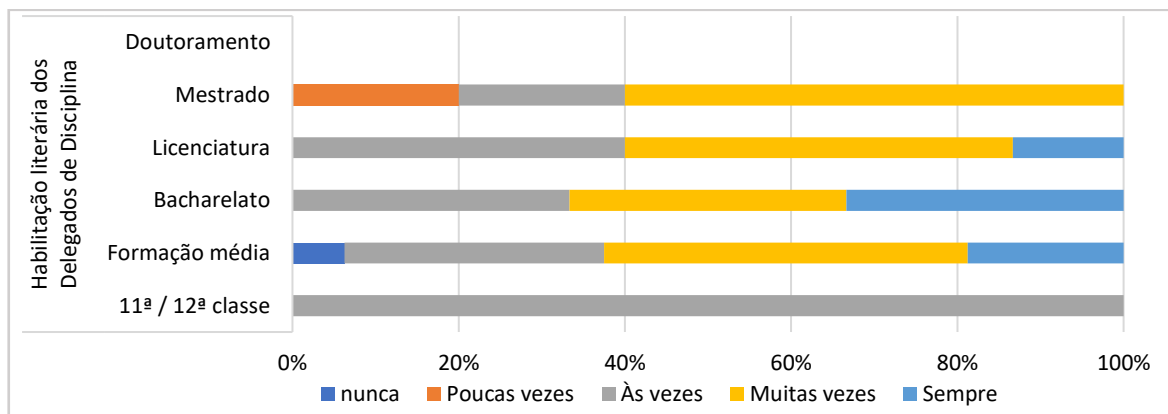


Fonte: Elaborado por António Coelho (2019)

E como é que a formação influencia esta frequência, no gráfico 7 verificamos que não existe uma tendência definida, os Delegados que têm bacharelato foram os que afirmaram observarem aulas mais frequentemente enquanto que os que possuem a 11^a/12^a classe os que observam aulas menos frequentemente, por estas razões podemos intuir que não existe uma

relação entre a frequência de observação de aulas e a habilitação literária do Delegado de Disciplina.

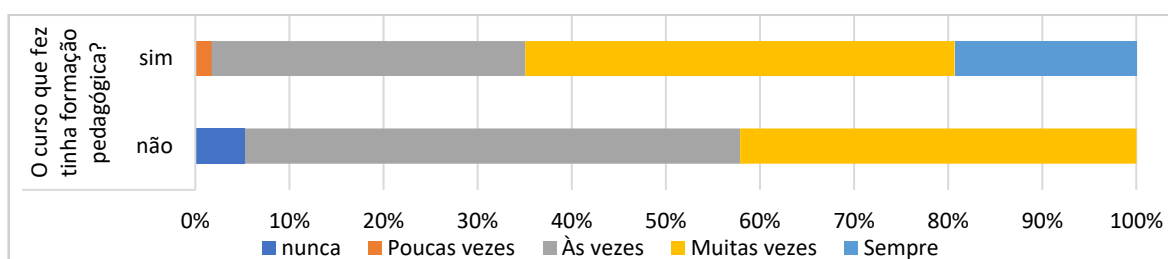
Gráfico 7 - Frequência de observação de aulas pelas habilitações literárias dos Delegados de Disciplina, N = 76



Fonte: Elaborado por António Coelho (2019)

Já o cruzamento entre o curso inicial ter formação pedagógica e a frequência de observação de aulas revelou uma tendência para os que frequentaram cursos com formação pedagógica observarem aulas mais frequentemente, como ficou expresso no gráfico 8.

Gráfico 8 - Frequência de observação de aulas pela existência de componente pedagógica na formação inicial dos Delegados de Disciplina, N = 76

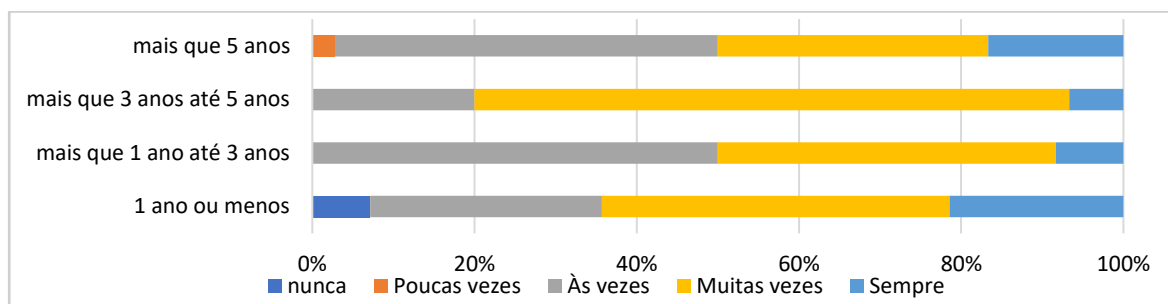


Fonte: Elaborado por António Coelho (2019)

Ao analisarmos a influência da experiência como Delegado na frequência de observação de aulas pelo Delegado de Disciplina esperávamos encontrar a tendência de maior frequência de observação com o aumento da experiência, tal não se verifica, o grupo que mais frequentemente observa aulas é constituído pelos Delegados que tem mais de 3 anos e até 5

anos de experiência e os que observam menos frequentemente os que tem mais que 1 ano até 3 anos de experiência (gráfico 9). O resultado bastante positivo obtido pelos Delegados inexperientes leva-nos a pensar que se deve à necessidade de “mostrar serviço” aos Diretores e aos Supervisores e a conhecer de forma mais profunda o trabalho desenvolvido pelos professores que coordena no coletivo.

Gráfico 9 - Frequência de observação de aulas pelos níveis de experiência como Delegados de Disciplina, N = 77



Fonte: Elaborado por António Coelho (2019)

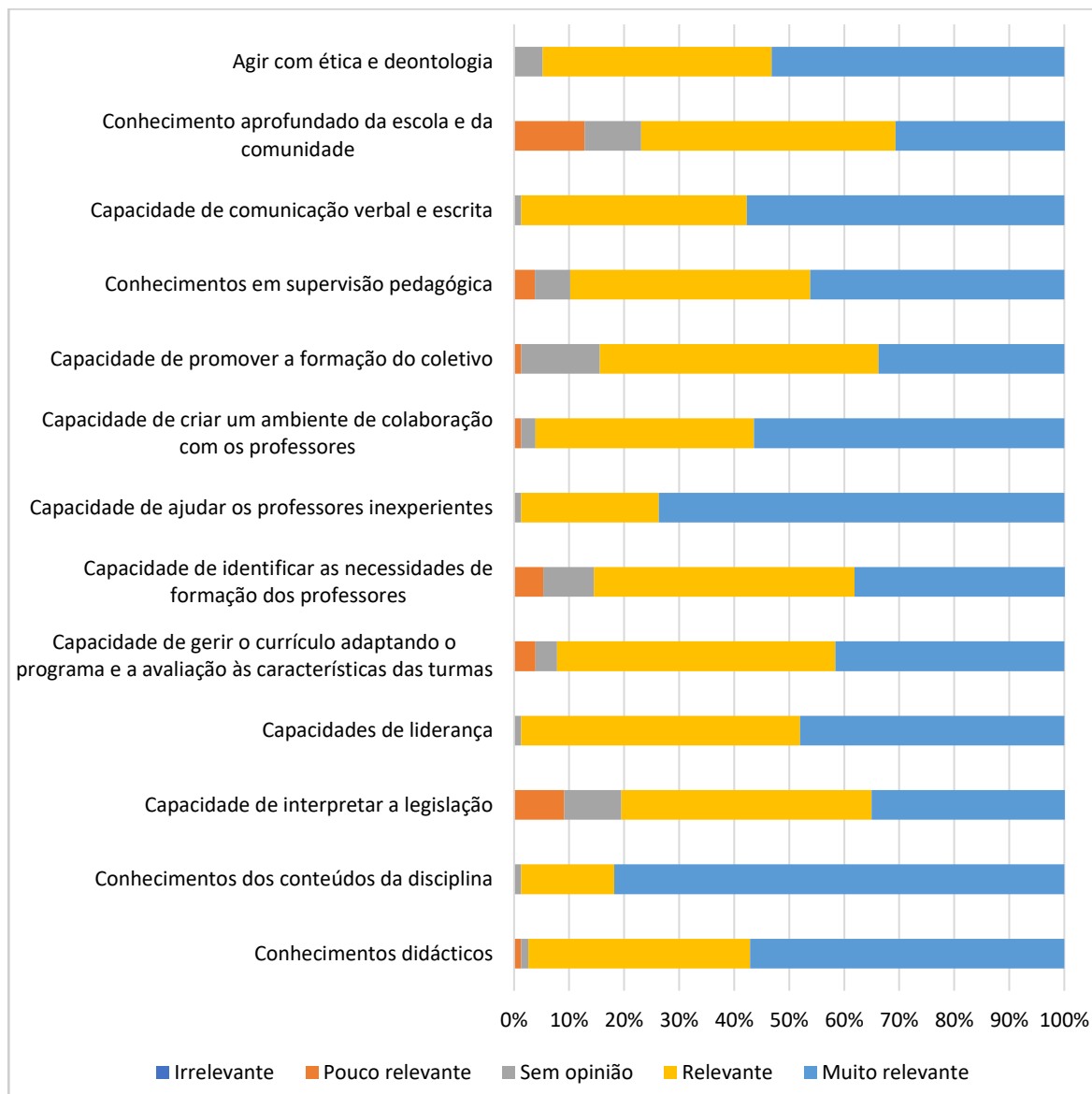
Mas para desenvolver as suas funções, os Delegados de Disciplina necessitam de possuir determinados conhecimentos e competências, neste sentido pretendeu-se conhecer aqueles que os Delegados de Disciplina achavam ser mais relevantes para o seu trabalho (Questão 21), no gráfico 10 apresentamos as respostas obtidas. De um modo geral todos os conhecimentos e competências enunciados foram considerados como relevantes ou muito relevantes por mais de 75% dos Delegados de Disciplina, no entanto o grau de relevância variou bastante. Por exemplo os “conhecimentos dos conteúdos da disciplina” foram considerados muito relevantes por 81,8% dos inquiridos mas os “conhecimentos didáticos” apenas receberam esse reconhecimento de 57,1% dos Delegados, atendendo que esta é uma função de gestão pedagógica seria de esperar um resultado mais expressivo para este conhecimento até porque 73,7% dos Delegados afirmaram ser muito relevante ter “capacidade de ajudar os professores inexperientes”. Esta ajuda se desenrolará mais pelo trabalho colaborativo do que por ações de formação mais estruturadas desenvolvidas no seio do coletivo coordenado pelo Delegado, como se depreende do nível de relevância atribuído a cada um destes tópicos.

Alias, a capacidade de identificar e promover formação foi uma das capacidades a que os Delegados atribuíram menos relevância, este aspeto denota que a formação contínua informal ou até formal, desenvolvida nas reuniões por eles coordenadas não é muito reconhecida, este aspeto foi igualmente abordado pelos diretores, como à frente se verá, e cremos que advém, em parte, da inexistência de legislação que regule a progressão na carreira docente por via da formação contínua, conforme previsto no Estatuto da carreira docente. De referir que num estudo desenvolvido em Maracanaú, Brasil, uma larga maioria dos coordenadores pedagógicos afirmou a existência de relação entre o seu trabalho e a formação contínua dos professores (Aquino & Freire, 2018), ideia expressa por Zeichner (2013) quando refere que a formação de professores deve fundar-se na interação entre “o conhecimento profissional, académico e da comunidade” (p. 202).

O tópico que os Delegados de Disciplina consideraram de menor relevância foi o “conhecimento aprofundado da escola e da comunidade” com apenas 30,8% a considerarem como muito relevante, se juntarmos o facto de a “capacidade de gerir o currículo adaptando o programa e a avaliação às características das turmas” ser muito revelante para 41,6% dos Delegados, percebe-se um ensino ainda muito centrado no professor, um ensino tradicional e um desenvolvimento profissional menos rico por se dar fora do contexto em que está inserido (Marcelo, 2009), assim, ganha particular destaque o facto de 56,4% dos Delegados afirmarem ser muito relevante “incentivar os professores a inovar as práticas pedagógicas” (gráfico 4), mostrando que estes estão cientes da situação mas que ainda não foram capazes de ultrapassar as crenças neles enraizadas (Marcelo, 2009).

Tendo em atenção que o Delegado exerce uma função de supervisão esperava-se que bem mais que 46,2% considerassem como muito relevante os “conhecimentos em supervisão pedagógica”, poderemos estar aqui perante o não reconhecimento generalizado pelos Delegados de Disciplina do exercício de um papel crucial na estrutura de supervisão pedagógica. Percebe-se assim que os Delegados de Disciplina ainda não interiorizaram a diversidade de conhecimentos que devem operacionalizar no decurso das suas funções, pois do vasto leque de competências que são necessários para o exercício da supervisão enunciados por Alarcão e Tavares (2003), os Delegados não valorizam suficientemente algumas delas.

Gráfico 10 – Relevância atribuída pelos Delegados de Disciplina a diversos conhecimentos e competências necessários à sua função



Fonte: Elaborado por António Coelho (2019)

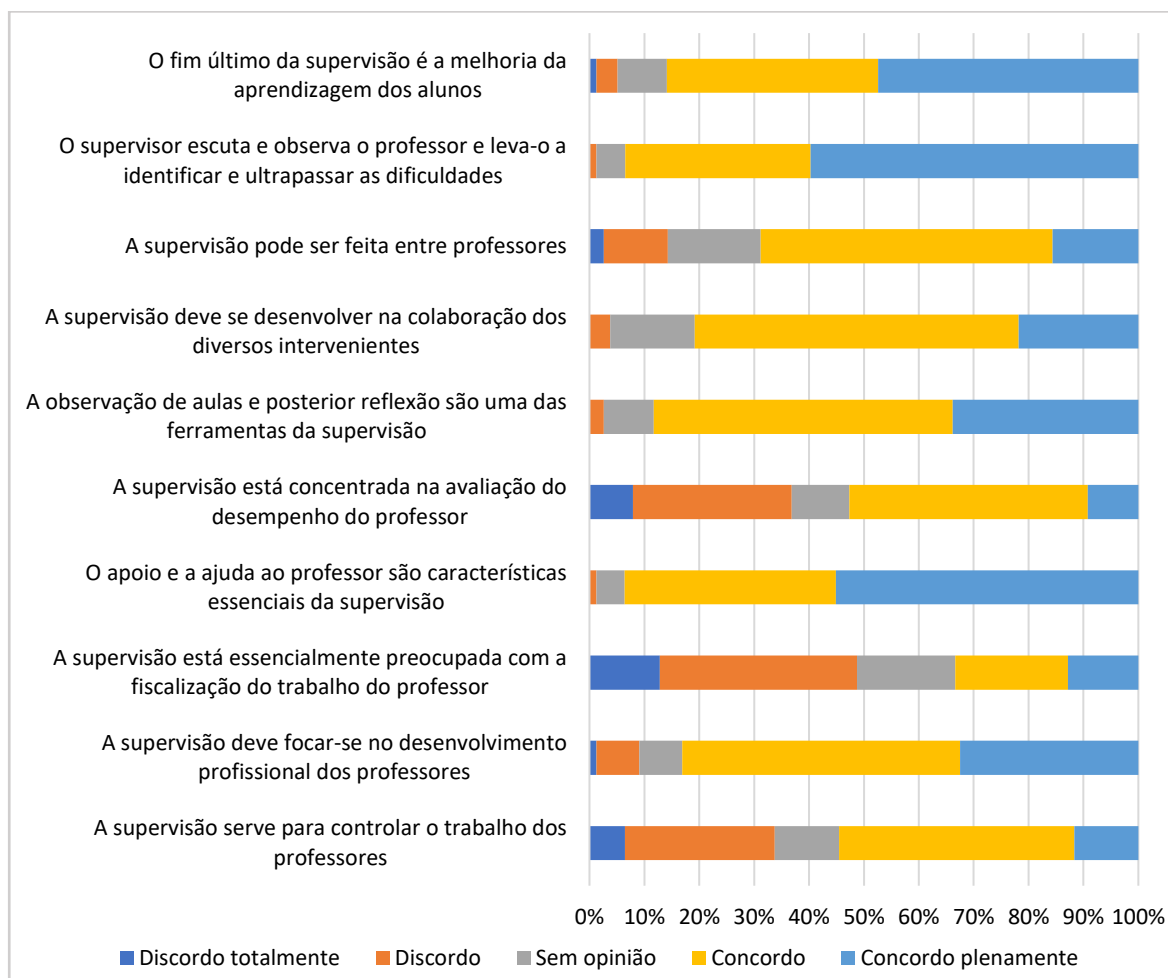
Foi por considerarmos a supervisão pedagógica fulcral para o desempenho da função de Delegado de Disciplina, função por nós exercida durante 3 anos letivos, que procuramos conhecer a representação que os Delegados fazem deste conceito, dos seus objetivos, das suas formas de operacionalização. Para tal elaboramos duas questões, uma em que se pediu aos Delegados que nos dissessem o que entendem por supervisão pedagógica (Questão 22) e outra em que apresentamos diversas proposições e pedimos para atribuir um grau de

relevância a cada uma delas (Questão 23). De seguida iremos apresentar o resultado da análise de conteúdo à questão 22 e cruzaremos este resultado com os obtidos na questão 23.

A primeira inferência que retiramos é que no grupo de Delegados de Disciplina existem duas representações do conceito de supervisão pedagógica, a primeira e mais recorrente, vê a supervisão como um processo em que o Delegado pela observação, escuta, acompanhamento, interação, colaboração, apoio, ajuda, formação e orientação do professor o leva a refletir sobre as atividades e com isso procura o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. O gráfico 11 permite confirmar esta representação, pois 59,7% dos Delegados afirmaram que concordam plenamente com “o supervisor escuta e observa o professor e leva-o a identificar e ultrapassar as dificuldades” e 55,1% dos Delegados concordam plenamente que “o apoio e a ajuda ao professor são características essenciais da supervisão” sendo que 47,4% dos Delegados concordam plenamente que “o fim último da supervisão é a melhoria da aprendizagem dos alunos” e 83,1% dos Delegados concordam ou concordam plenamente com o facto de a supervisão dever-se focar no desenvolvimento profissional dos professores. Nesta conceção de supervisão sobressai a perspetiva colaborativa e reflexiva, mas esta surge truncada de um dos seus pilares fundamentais ao não atender ao contexto em que se insere, conforme Alarcão e Canha (2013) realçaram.

A outra representação de supervisão pedagógica apresenta este conceito como um ato, uma atividade, que pela monitorização, controlo, regulação, verificação, visa avaliar as práticas dos professores e com isso garantir a execução das atividades previstas no processo de ensino-aprendizagem. Esta representação também aparece no gráfico 11, como se pode observar pelo elevado nível de concordância com uma supervisão focada na fiscalização, no controlo e na avaliação do trabalho dos professores.

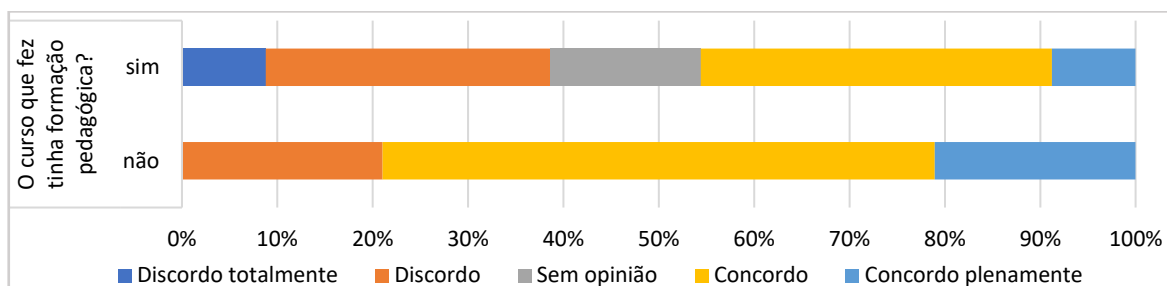
Gráfico 11 – Grau de concordância dos Delegados de Disciplina com diversos aspetos do conceito de supervisão pedagógica



Fonte: Elaborado por António Coelho (2019)

Como é que esta conceção mais controladora, fiscalizadora e avaliativa da supervisão se relaciona com o facto de os Delegados terem tido ou não componente pedagógica no seu curso inicial, verificou-se que a percentagem de Delegados com formação pedagógica que discordam ou discordam totalmente com a supervisão servir para controlar os professores (38,6%) é maior que a dos que não tem formação pedagógica (21,1%), como se verifica pelo gráfico 12.

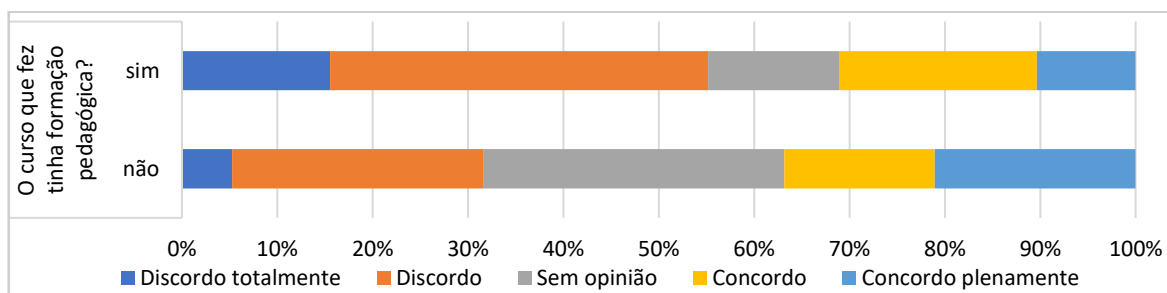
Gráfico 12 – Grau de concordância com a afirmação “A supervisão serve para controlar o trabalho dos professores” pela formação inicial com componente pedagógica, N = 76



Fonte: Elaborado por António Coelho (2019)

A mesma tendência se verifica quando questionados sobre se a supervisão está preocupada com fiscalizar o trabalho dos professores, aqui 55,2% dos Delegados com componente pedagógica afirmaram discordar ou discordar totalmente contra 31,6% dos que não tem componente pedagógica (gráfico 13).

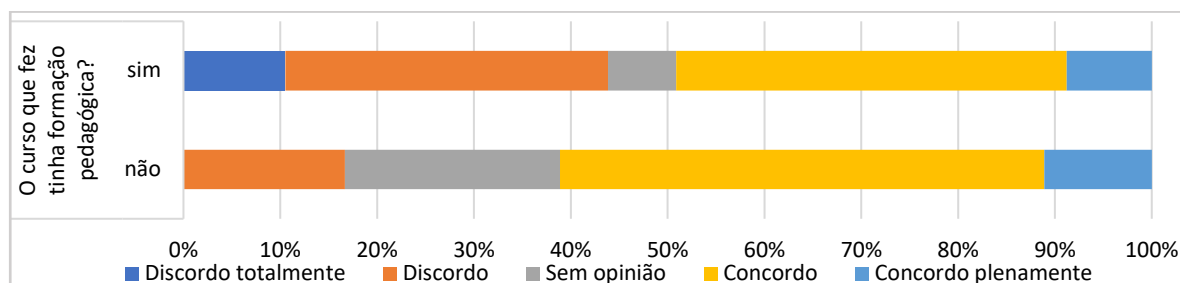
Gráfico 13 – Grau de concordância com a afirmação “A supervisão está essencialmente preocupada com a fiscalização do trabalho do professor” pela formação inicial com componente pedagógica, N = 77



Fonte: Elaborado por António Coelho (2019)

Foram 43,9% dos Delegados com componente pedagógica os que discordam ou discordam totalmente com a avaliação de desempenho ser vista como um fim da supervisão enquanto que os que não tem componente pedagógica foram 16,7% (gráfico 14).

Gráfico 14 – Grau de concordância com a afirmação “A supervisão está concentrada na avaliação do desempenho do professor” pela formação inicial com componente pedagógica, N = 75



Fonte: Elaborado por António Coelho (2019)

Deste modo podemos intuir que os Delegados sem componente pedagógica seguem uma supervisão mais controladora, fiscalizadora e avaliadora que os que tem componente pedagógica.

Cruzamos também estas três questões com o tempo de experiência (por níveis) dos Delegados, aqui verificou-se uma ligeira tendência para o desacordo com a supervisão de índole controladora, fiscalizadora e avaliadora do trabalho do professor ir aumentando com o aumento da experiência (Apêndice VIII, gráficos 13, 14 e 15).

Uma segunda inferência é que a supervisão pedagógica ainda é vista como inspeção, mesmo que o seja para um número pouco significativo de Delegados, esta questão está ligada ao facto de inicialmente estas duas atividades serem desenvolvidas pela mesma entidade e posteriormente à sua separação os elementos da supervisão terem incutido um carácter bastante fiscalizador e controlador na sua atuação (Rodrigues, 2010).

Outra inferência que retiramos é uma abertura à supervisão entre pares aquém do expetável, apesar de dois terços dos Delegados estarem de acordo com esta prática apenas 15,6% afirmou concordar plenamente com uma supervisão entre professores (gráfico 11). Seria de esperar um valor mais alto atendendo ao facto de uma larga maioria apontar para o desenvolvimento de uma supervisão colaborativa e se tratar de uma supervisão que ocorre no âmbito da prática profissional, pois como Alarcão e Canha (2013) referem a supervisão

é um poderoso aliado de uma “aprendizagem colaborativa” que busca o desenvolvimento profissional (p. 52).

Perceciona-se assim na representação dos Delegados uma preponderância da supervisão vertical num quadro onde a supervisão horizontal deveria ser quase absoluta e a presença do supervisor tender a desaparecer, emergindo a figura do “supervisor-colega” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 113) no quadro do coletivo da disciplina ou da escola.

Estas respostas levam-nos também a perceber que a supervisão que desenvolvem tem um forte carácter instrucional (Alarcão & Tavares, 2003), apresentando-se como um processo hierárquico que visa um desenvolvimento fiel e simultâneo do currículo por parte de todos os elementos do coletivo disciplinar, este facto sobressai da pouca relevância atribuída à gestão do currículo, ao conhecimento do contexto onde a escola se insere, à supervisão entre pares, à colaboração no processo de supervisão e aos conhecimentos didáticos, e pela grande relevância atribuída ao conhecimento dos conteúdos e à ajuda aos professores (gráfico 10), deste modo a supervisão modela e controla os professores para reproduzirem as diretivas emanadas pelo sistema (Alarcão & Tavares, 2003). Este carácter instrucional resulta também do elevado grau de cumprimento das funções administrativas.

Procuramos perceber se o tempo de experiência como Delegado e a formação inicial dos Delegados com componente pedagógica influenciaram os resultados da relevância do conhecimento da escola, da comunidade e da gestão do currículo adaptada às turmas, tendo-se verificado que não existe nenhuma relação (Apêndice VIII, tabelas 37 a 40).

Das respostas dos Delegados surgem igualmente evidências do desenvolvimento de uma supervisão clínica, que no âmbito da prática profissional e da formação contínua não se depara com o problema da avaliação do desempenho e permite que supervisor e supervisionado sejam indivíduos com o mesmo nível de experiência, basta que partilhem “o desejo de refletirem sobre a prática do seu ensino” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 121) no intuito de melhorarem os processos de ensino-aprendizagem. No entanto, a operacionalização desta supervisão apresenta diversas contingências, para além de ser pouco incentivada pelos Delegados de Disciplina a sua realização entre professores, a supervisão clínica desenvolvida pelo Delegado carece de recursos, destacando-se a falta de tempo e a dispersão dos professores por diversas escolas pertencentes ao seu coletivo, recordemos que

80% afirmaram que o coletivo contém duas ou mais escolas e que não existe um mecanismo para apoiar os Delegados nestas deslocções, apesar de termos presente que estes fatores não influenciaram a frequência de observação de aulas por parte dos Delegados. Deste modo os Delegados acabam por se refugiar numa supervisão instrucional, mesmo porque não exploram devidamente as reuniões quinzenais que tem com os professores para desenvolverem uma supervisão estruturada num trabalho colaborativo em que “dividem entre si equitativamente a responsabilidade na condução desta atividade” (Alarcão & Canha, 2013, p. 53).

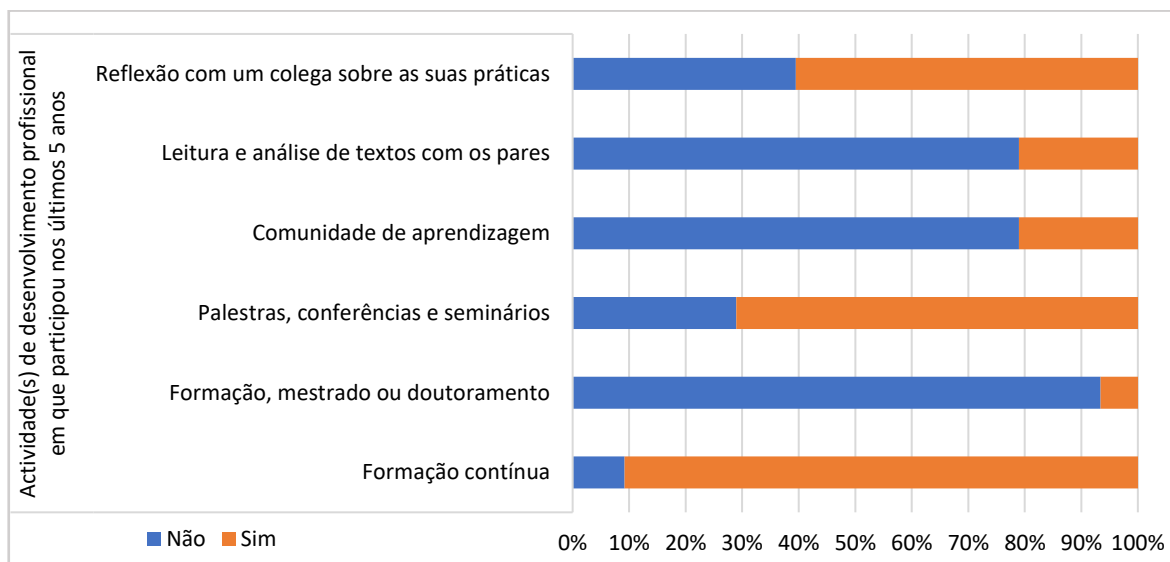
Estamos assim, perante uma supervisão que apresenta sintomas de atravessar um processo de reformulação, transitando de uma “unilateralidade tradicional” associada à inspeção para uma “multilateralidade integradora de diferentes ações complementares” (Gaspar, et al., 2019, p. 28). Identificamos assim a existência, na representação dos Delegados de Disciplina, dos *clusters* da “profissionalidade pedagógica”, da “administração e regulação” e da “inspeção” identificados por Gaspar, Seabra e Neves (2012, p. 36), apesar de estes terem pesos relativos bastante diferentes.

Intimamente ligado à supervisão pedagógica em ambiente de prática letiva está o conceito de desenvolvimento profissional, tornou-se assim imperioso conhecer a representação que os Delegados de Disciplina fazem deste conceito. A análise de conteúdo realizada às respostas obtidas na questão 24 revelou um desenvolvimento profissional entendido como um processo contínuo que procura melhorar e evoluir os conhecimentos, as capacidades, as competências profissionais e pessoais através da reflexão sobre as suas práticas, da experiência acumulada, da formação e da pesquisa, visando a progressão na carreira e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo esta conceção de desenvolvimento profissional salienta a reflexão sobre as práticas como um aspeto crucial na melhoria do processo de ensino aprendizagem mas não evoca a mudança (Marcelo, 2009), mas sim a evolução, ao mesmo tempo que não considera o contexto como um dos fatores fundamentais para esse desenvolvimento (Marcelo, 2009; Zeichner, 2013).

Igualmente importante é perceber quais os tipos de atividades em que os Delegados participaram para se desenvolverem (Questão 25), aqui se destacam as ações de formação contínua em que mais de 90% dos inquiridos afirmou ter participado, seguida da participação em palestras/conferências/seminários com mais de 70% dos inquiridos a afirmar que

participaram neste tipo de eventos, enquanto a frequência de formação pós-graduada ao nível de mestrado ou doutoramento foi a que registou menos participação (gráfico 15).

Gráfico 15 – Participação dos Delegados em atividades de desenvolvimento profissional

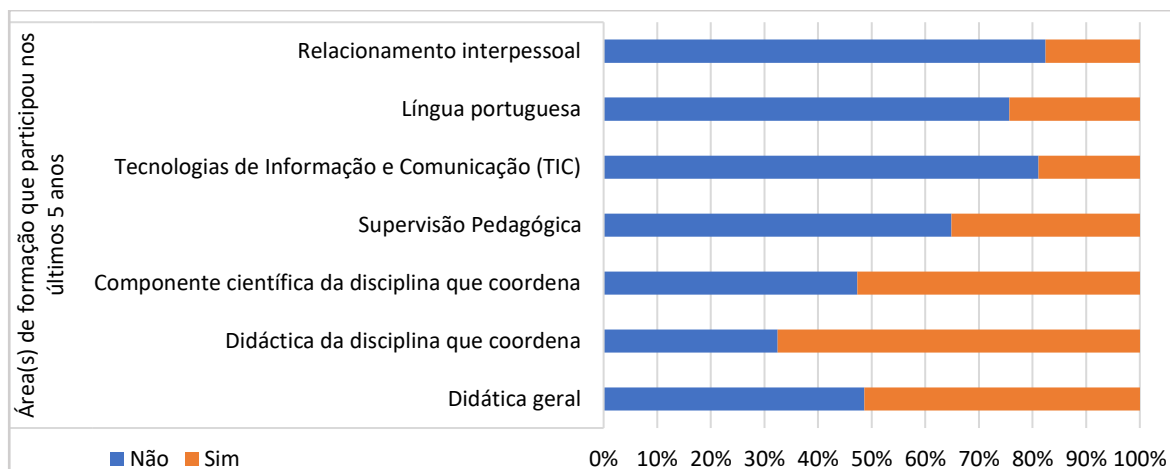


Fonte: Elaborado por António Coelho (2019)

Interessante foi o facto de a área em que os Delegados afirmaram terem participado mais em ações de formação nos últimos 5 anos (Questão 26) ser a “didáctica da disciplina que coordena” com 67,6% dos Delegados e a “didáctica geral” com 51,4%, enquanto que 52,4% dos Delegados afirmaram terem participado em ações na área da “componente científica da disciplina que coordena” (gráfico 16). Esperar-se-ia uma inversão nesta ordem pois os conhecimentos da componente científica foram considerados mais relevantes que os didáticos pelos Delegados.

Já as baixas participações nas áreas do relacionamento interpessoal e da supervisão pedagógica estão em consonância com a relevância que atribuíram a estes temas.

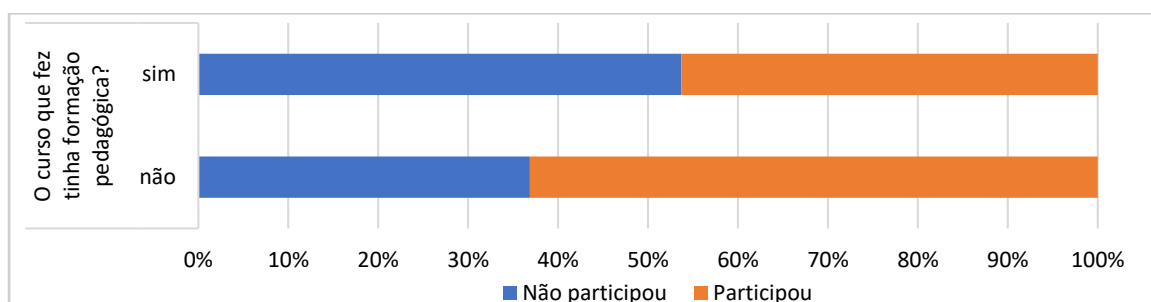
Gráfico 16 – Áreas de formação em que os Delegados de Disciplina participaram



Fonte: Elaborado por António Coelho (2019)

Fomos desagregar os resultados obtidos nas áreas da didática e dos conteúdos por forma a percebermos melhor quem eram os Delegados que participaram nestas ações. Assim, do gráfico 17 concluímos que os Delegados que não tinham formação pedagógica participaram em maior percentagem em ações de formação nesta área.

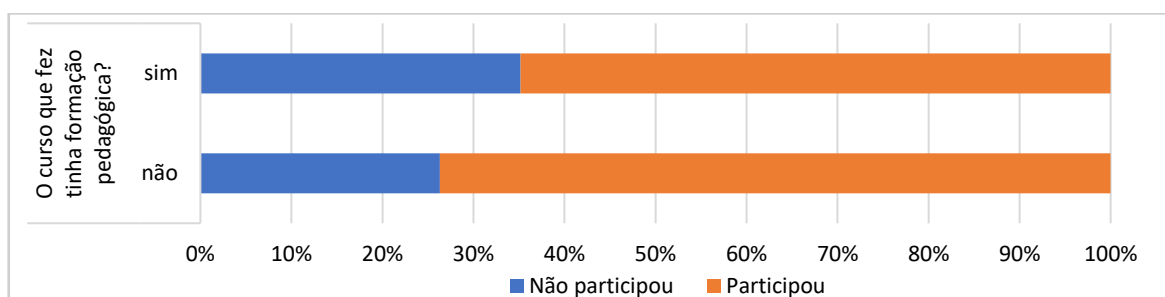
Gráfico 17 – Participação em ações de formação em didática geral desagregada por existência de componente pedagógica na formação inicial dos Delegados, N = 73



Fonte: Elaborado por António Coelho (2019)

Conclusão idêntica tiramos do gráfico 18 sobre a participação em ações de formação em didática da disciplina que coordena, pois foram os Delegados que não tinham componente pedagógica os que participaram em maior percentagem.

Gráfico 18 – Participação em ações de formação em didática da disciplina que coordena desagregada pela componente pedagógica na formação inicial dos Delegados, N = 73

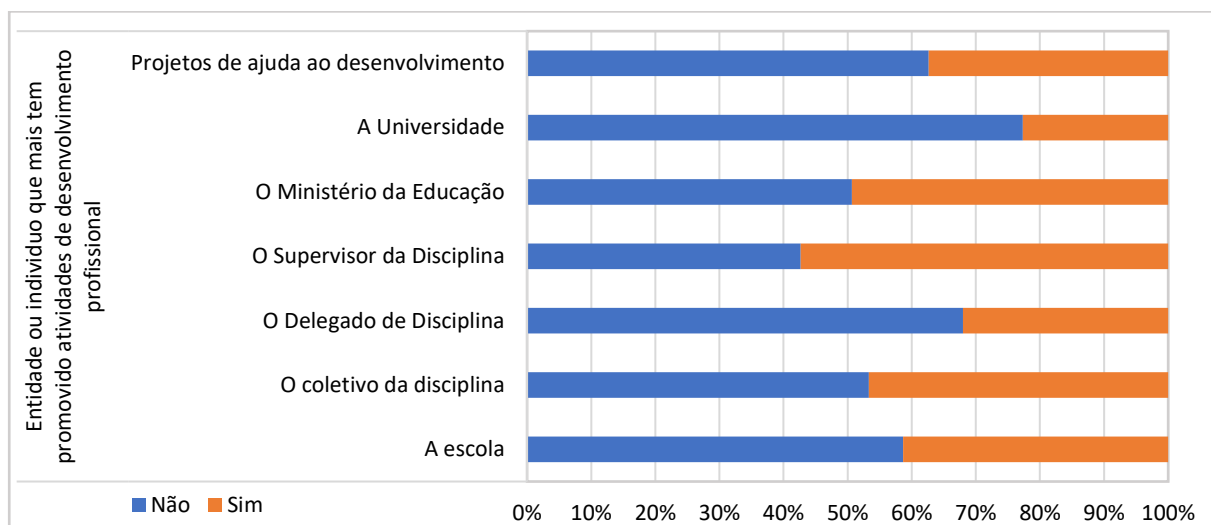


Fonte: Elaborado por António Coelho (2019)

Já a participação em ações de formação na área dos conteúdos científicos da disciplina teve uma maior percentagem nos Delegados que tinham formação pedagógica inicial (Apêndice VIII, gráfico 16). Verificamos também que os Delegados que tem como habilitação literária a 11^a/12^a classes foram o grupo que teve maior participação em formações na área da didática geral e da disciplina, mas foi o grupo que menos participou em formações nos conteúdos científicos. Os Delegados que tem formação média participaram de forma mais acentuada em ações de formação na área da didática da disciplina enquanto que a sua participação em formações na área dos conhecimentos científicos ou na didática geral foi bem menos significativa e apresentou valores idênticos. Os Delegados com licenciatura, que são o maior grupo, tiveram uma participação análoga nas três áreas que temos vindo a analisar (Apêndice VIII, tabelas 41 a 43).

O Supervisor da disciplina foi indicado por 57% dos Delegados como quem mais tem promovido atividades de desenvolvimento profissional seguido do Ministério da educação que foi apontado por 49,3% dos Delegados, de salientar o facto de a Universidade ser a entidade que menos foi referenciada (gráfico 19) de acordo com os resultados da questão 27.

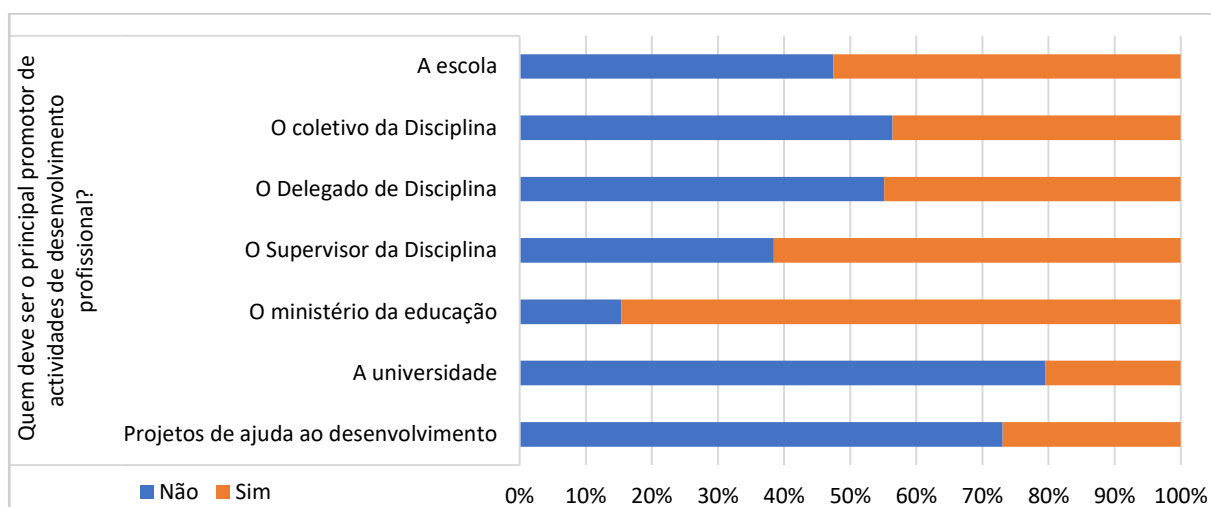
Gráfico 19 – Entidade que mais tem promovido ações de desenvolvimento profissional na ótica do Delegado de Disciplina



Fonte: Elaborado por António Coelho (2019)

Questionados os Delegados sobre quem na sua opinião deveria ser o principal promotor de atividade de desenvolvimento profissional (Questão 28) o Ministério da educação com 84,6% de indicações e o Supervisor da disciplina com 61,5% foram os mais apontados, a Universidade continuou a ser a entidade menos referida (gráfico 20).

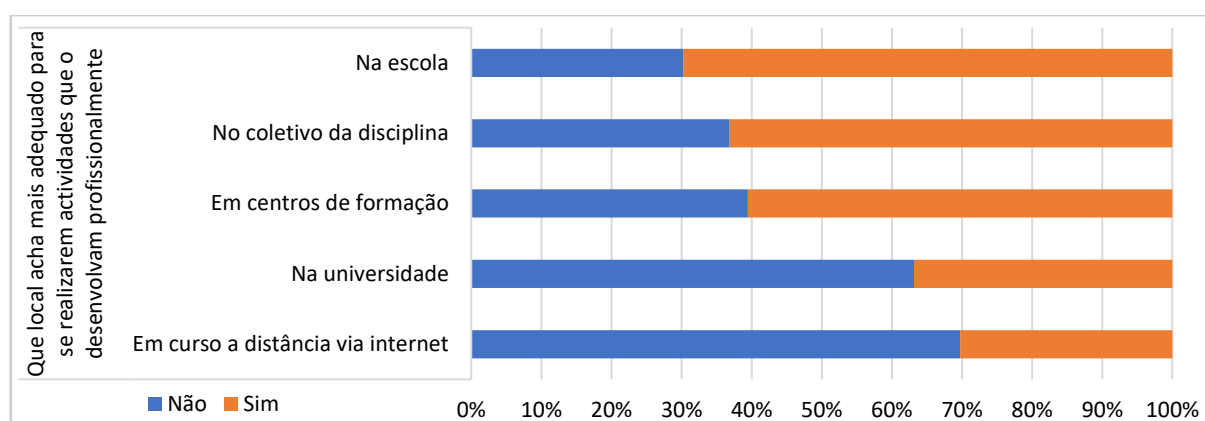
Gráfico 20 – Entidade que deve ser o principal promotor de atividades de Desenvolvimento profissional na opinião dos Delegados de Disciplina



Fonte: Elaborado por António Coelho (2019)

Quanto ao local que os Delegados opinaram como o mais adequado à realização de atividades de desenvolvimento profissional (Questão 29), a escola foi referida por 69,7% e o coletivo da disciplina por 63,2% dos Delegados, de frisar que 30,3% referiram os “cursos a distância via internet” sendo a opção menos escolhida (gráfico 21). Temos, no entanto, que ter presente que o acesso à internet em STP é ainda problemático pois o seu custo é bastante significativo, as escolas têm uma rede wi-fi livre nas suas instalações, mas fica indisponível muitas vezes e a velocidade do tráfego é baixa, motivo que nos leva a considerar como muito apreciável este valor.

Gráfico 21 – Local mais adequado para a realização de atividades de desenvolvimento profissional na opinião dos Delegados de Disciplina



Fonte: Elaborado por António Coelho (2019)

As respostas a estas duas últimas questões coloca a escola no centro do processo formativo, mas entrega a dinamização das ações à esfera do Ministério, em particular aos Supervisores pedagógicos e não à escola ou aos Delegados de Disciplina, podemos depreender assim que a escola e os Delegados serviriam assim como intermediários, facilitando o acesso às formações, pela coincidência entre o local de trabalho e de formação, permitindo aos formadores um maior conhecimento do contexto dos formados e conseqüentemente uma maior adequação da formação às necessidades dos formandos, percebe-se assim o motivo da capacidade de promover formação nos coletivos não ter sido considerada muito relevante pelos Delegados de Disciplina.

Esta perspetiva dos Delegados tem em nosso entender duas lacunas, estando aqui a considerar os três eixos que Zeichner (2013) identifica para os espaços híbridos de formação

de professores, a mais grave em nosso entender é a pequena participação da Universidade neste processo, esta quase ausência dificulta o acesso dos professores aos conhecimentos mais atualizados. A outra lacuna, que apenas em parte se verifica é a contextualização da formação, pois ao retirar a escola e os professores do processo de estruturação e operacionalização das atividades formativas está-se a negar um conhecimento do contexto e das necessidades que por muito que os formadores se esforcem por conhecer a realidade local, nunca conseguiram conhecer o contexto com a profundidade que aqueles que dela fazem parte, pois como Norton-Meier e Drake (2010 *in* Zeichner, 2013) sublinham, não basta que a Universidade vá para a escola é necessário o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre as partes provocando assim que cada uma delas saia da sua zona e encontrem novas soluções para os problemas detetados (Zeichner, 2013).

5.3. Resultados das entrevistas

Neste ponto vamos apresentar e discutir os resultados das entrevistas, como referi atrás, a categorização das entrevistas aos Diretores de escola e aos Supervisores pedagógicos foi muito próxima por isso iremos fazer essa discussão em conjunto, salientando os resultados de cada grupo para as diversas categorias.

O primeiro tema que surgiu foram os dados pessoais e profissionais dos entrevistados, pelo que de seguida iremos caracterizar cada um desses grupos.

5.3.1. Os Diretores de escola

Foram entrevistados os seis Diretores de escolas secundárias que constituíam a amostra. Verificou-se muito pouco tempo antes das entrevistas uma substituição generalizada destes elementos, apesar de correr o risco de não obter respostas significativas às questões colocadas optei por prosseguir com o previsto, pois de certa forma este movimento de substituição dos Diretores de escolas, é comum nas mudanças de ciclo político, que foi o caso, e não deixa de espelhar o contexto em estudo.

A amostra de Diretores caracteriza-se por serem indivíduos do sexo masculino e relativamente jovens, metade tem menos de 40 anos. Em termos de formação a maioria, 66%, tem licenciatura via ensino, cerca de 16% está a concluir a licenciatura e os restantes tem bacharelato.

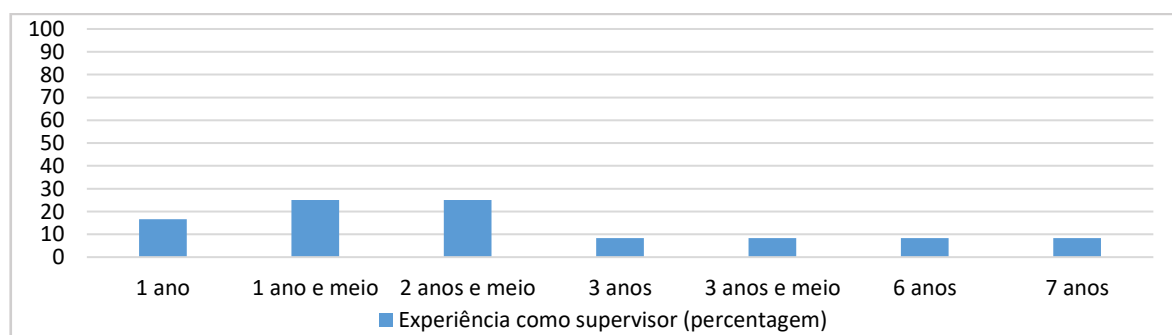
O grupo é experiente como docente, 16% tem menos de 10 anos de serviço, 50% tem entre 10 e 20 anos e 33% tem 20 ou mais anos de serviço. No entanto a sua experiência como Diretor é bastante reduzida, pois cerca de 66% está há menos de um mês em funções. No entanto, tem bastante experiência em outras funções na escola, cerca de 83% foram Delegados de Disciplina, 50% referiram terem sido diretores de turma e 66% indicaram ter experiências diversas, como apoio à direção da escola ou delegado sindical.

5.3.2. Os Supervisores pedagógicos

Foram entrevistados todos os Supervisores pedagógicos, num total de 12 elementos, de acentuar que nem todas as disciplinas tem Supervisor.

Os Supervisores pedagógicos são um grupo jovem, cerca de 58% tem menos de 40 anos, maioritariamente masculino, cerca de 58%. Em termos de formação todos tem formação na área que supervisionam, apesar de nem todos com formação pedagógica, e 4 possuem estudos pós-graduados, embora nenhum o tenha em supervisão pedagógica. O grupo de Supervisores é relativamente pouco experiente, perto de 42% tem menos de 10 anos de serviço e apenas cerca de 17% tem mais de 20 anos. Este facto explica que a experiência como Supervisor seja pequena como é perceptível pelo gráfico 22, apenas 16% tem mais de 5 anos de exercício destas funções.

Gráfico 22- Caracterização do tempo de experiência dos supervisores pedagógicos



Fonte: Elaborado por António Coelho (2019)

Metade dos Supervisores já tinham exercido funções como Delegado de Disciplina e nenhum exerceu funções diretivas nas escolas. Alguns referiram ter experiência docente no currículo português e outros no ensino superior. Diversos Supervisores têm outras

experiências profissionais de relevo, por exemplo: coordenação do desporto escolar, técnico da direção de ensino, técnico do ministério da saúde, diretor da polícia económica, dirigente do sindicato de professores.

Da leitura destes dados realça-se que ambos os grupos são mais jovens e menos experientes do que seria expetável para indivíduos que estão a exercer funções de bastante responsabilidade, no entanto, nos dois casos encontramos pessoas com bastante experiência, o que se revela muito importante, pois estes podem assegurar uma transmissão de conhecimentos e uma orientação dos colegas, principalmente quando surgem dificuldades.

5.3.3. Representações do Diretor de escola e do Supervisor pedagógico sobre o exercício do Delegado de Disciplina

O segundo tema que surgiu na categorização das entrevistas foi o exercício da função de Delegado de Disciplina, este tema é composto por duas grandes categorias comuns aos dois grupos, uma incide nas condições que são dadas aos Delegados de Disciplina para o exercício da sua função e outra é referente ao cumprimento das funções por parte dos Delegados. Em cada um dos grupos surgiu uma terceira categoria, no caso dos Diretores de escola associada aos critérios de nomeação dos Delegados de Disciplina e nos Supervisores pedagógicos ligadas às características dos Delegados de Disciplina em funções.

Os Diretores de escola referiram que a formação/competência científica e a experiência como docente foram os principais critérios para a nomeação dos Delegados de Disciplina, como referiu um dos Diretores

nós aqui em [...] em todo o lado de São Tomé e Príncipe isto é visto pela formação, vamos pautar pela formação, se o professor é formado na área é mais conveniente ele ser delegado, mas como, como não é suficiente às vezes [uh, uh], há professores que não tem formação, nós adotamos os professores com mais experiência, mais experiência para assumir o cargo de [...] delegado de disciplina (Dir 6).

Outro aspeto que foi referido como importante para a nomeação é o carater do indivíduo, tendo sido salientado que deve ser uma pessoa exemplar, pontual, assídua, trabalhadora, como ficou bem expresso na resposta de um Diretor, que nos afirmou

para a nomeação de um Delegado de Disciplina, nós temos aqui alguns critérios, [...] nós vemos é pontual, é assíduo, é um professor que trabalha, está sempre presente, apoia a direção quando a direção precisa, então nós, nós usamos todos esses critérios e elegemos delegado [sim, sim] é um conjunto de critérios (Dir 4).

Enquanto que outro Diretor acrescentou aos aspetos anteriores a capacidade de promover o trabalho colaborativo ao afirmar que “a escola seleciona o Delegado da Disciplina, devido à sua idoneidade, tempo de:: que está dentro da disciplina e a sua capacidade de trabalhar [...] coletivismo com os professores” (Dir 5).

Posição reveladora foi a assumida por outro diretor ao indicar que

a direção da escola não nomeia os:: Delegados de Disciplina ... isso [...] é diretamente de ... a supervisão pedagógica, o:: Supervisor é:: que solicita os professores mais experientes, nem sempre isso também funciona assim, por vezes também é de acordo a amizade da direção com o professor, a costa política também fala muito nisso, em vez de, área pedagógica para saber (então) a verdade, quem é competente, quem tem experiência, devia estar a assumir esses determinados cargos e nem sempre aqui no nosso país (é assim) (Dir 3).

A partir desta fala percebe-se que existem diversos tipos de interferências externas e internas na nomeação dos Delegados de Disciplina, pensamos que apesar de esta situação não ter sido referida por outros Diretores, não significa que ela não ocorra, apenas que não houve a coragem ou à vontade de o verbalizarem.

Como consequência dos critérios de nomeação dos Delegados de Disciplina foi sem surpresa que as respostas dos Supervisores pedagógicos consideraram que os seus grupos de Delegados de Disciplina eram constituídos por professores competentes/formados e com experiência como ficou expresso pela fala de um Supervisor que considerou os

Delegados de Disciplina e eu os caracterizo como pessoas, cada um no seu estágio de experiência profissional, há uns com muitos anos de experiência, outros mais recentes, todos são formados na área de [...], são licenciados (Sup 3).

Mas esta situação não é generalizada pois outro Supervisor afirmou que o grupo de Delegados que supervisiona “é um grupo muito heterogéneo em que nós não temos pessoas formadas na área” (Sup 2).

Percece-se que os Supervisores conhecem bem os pontos fortes e fracos dos seus grupos de Delegados pois as ideias por eles expressas vão ao encontro das características destes, estando conscientes que o número de Delegados com formação pedagógica é muito diferente nas diversas disciplinas (Apêndice VIII, gráfico 11) bem como da variação significativa das habilitações literárias de umas disciplinas para as outras (Apêndice VIII, gráfico 12).

Os Delegados de Disciplina desenvolvem um trabalho colaborativo, são dinâmicos e participativos como se depreende do exposto por diversos Supervisores

[...] alguns, uma grande parte até são pessoas bastante dinâmicas que se mostram suficientemente abertas à troca de experiências e sugestões [...] (Sup 10).

A principal característica é, digamos, tem um pendor coletivo, quer dizer emocional, o coletivo é muito unido [...] há sempre intercâmbios entre, não só a nível profissional, mas mesmo a nível, a nível social, dia a dia, há sempre convívio entre, entre o grupo (Sup 7).

[...] há coletivos que são coesos, [uh, uh] onde os professores colaboram, estão sempre disponíveis para trabalhar com o delegado e há outros coletivos onde falta um pouco de colaboração também por parte dos professores [...] (Sup 6).

Enquanto que outro Supervisor chama a atenção para a capacidade de gestão e a responsabilidade que os Delegados de Disciplina do seu coletivo apresentam.

Estas ideias dos Supervisores são correspondidas pelos Delegados pois maioritariamente consideraram como muito relevante ouvir e incentivar os professores a se expressarem e em desenvolver um trabalho colaborativo no seio do seu coletivo de professores (gráfico 4).

Quando questionamos os Diretores sobre o facto de os seus Delegados de Disciplina coordenarem professores de outras escolas, 4 referiram que tinham escolas polos, escolas em que os professores planificam na sua escola, situação que fica expressa na fala de um Diretor quando nos diz que

[...] os delegados, nós temos aqui no [...] temos delegados que coordenam professores de da escola [...] e também escola secundária de [...] e escola secundária de [...] os delegados aqui é que coordenam todos esses (Dir 3),

os outros dois responderam que não tinham escolas polo, mas um admitiu que existiam professores de escolas mais pequenas a planificar na sua escola “[...] atualmente não só professores do [...], mas também alguns professores de [...] outras escolas fazem preparação metodológica no [...] as escolas de menores dimensões estão cá dentro” (Dir 5).

Este Diretor foi mais longe ao avançar um motivo para os Delegados terem diversas escolas sobre sua alçada é

[...] uma questão de ter uma, um programa padrão, um programa único que abrange todas as escolas de forma que não haja discrepâncias em termos dos conteúdos há necessidade de envolver os outros professores das outras escolas, para que elaborem um projeto único, um plano único, de forma que os alunos não haja desnível em termos de ensino-aprendizagem dos alunos [...] (Dir 5).

A questão de existir um alinhamento muito grande do cumprimento da planificação também foi abordada pelos supervisores, um deles levantou a questão dos alunos que se transferem de uma escola para outra durante um ano letivo, exemplificando “[...] em Neves dá-se uma coisa e no Liceu dá-se outra coisa, ele pode-se perder um pouco, então o que temos que fazer é ver se conseguimos ter esse acerto de conteúdos a nível nacional [...]” (Sup 8).

Em nosso entender esta é uma falsa questão pois o número de alunos transferidos no decurso do ano letivo não tem expressão, parece-nos mais que esta ideia de todos seguirem à risca uma planificação a nível nacional está associada a um controlo férreo que a tutela pretende ter sobre o sistema, que um dos supervisores expressou ao dizer que

[...] um grande problema que se coloca é que a questão de dar aos delegados de turma uma maior autonomia, uma maior autonomia no sentido de eles serem livres de sugerir mediante casos próprios, casos concretos, [...] não há essa liberdade, há uma direção, há uma, há uma administração direcionada [uh, uh] partindo aqui do centro [uh, uh], portanto é como que nós levássemos, é como nós levássemos, tudo o que a gente pensa aqui no centro diretamente lá para a periferia sem ter em conta as especificidades que cada um tem (Sup 5).

Esta falta de autonomia expressa por um Supervisor e a necessidade de alinhamento entre as escolas no cumprimento das planificações é provavelmente a causa de não existir um grande número de Delegados de Disciplina a atribuírem muita relevância à capacidade de gestão curricular e de conhecer aprofundadamente o contexto (gráfico 5).

Esta questão leva-nos às condições que o sistema propicia aos Delegados de Disciplina para exercerem as suas funções, quer os Supervisores quer os Diretores referem que as condições são escassas, um Supervisor referiu que

[...] nós a nível de supervisão, nós temos a nossa estratégia, não é, temos o nosso plano de intervenção, mas nós não conseguimos implementar na totalidade devido às condições que nos são, são oferecidas [...] (Sup 12).

Outro Supervisor especifica a questão

[...] visto que há uma dificuldade sobretudo que toca à deslocação dos supervisores fazemos alguns encontros mensais com os delegados aqui na capital, é claro que nem todo o delegado aparece, um porque diz há momento que já não tem meios financeiros [...] para custear o transporte [...] (Sup 7).

Um dos Diretores disse-nos

Bom nós sabemos, nós contamos sempre com o apoio do Escola+, quer dizer, antes né, [...] Escola+ sempre fornecia os materiais para a escola e são desses materiais normalmente, que dantes nós

usávamos [...] nós aqui dizer, o que nós fazemos aqui mais com os delegados é simplesmente incentivá-los, incentivá-los porque nós, há carência de materiais para trabalharem [...] (Dir 4).

Esse incentivo concretiza-se em reuniões de trabalho, participando nas reuniões de preparação metodológica ou organizando reuniões com todos os Delegados e pequenas formações, um dos Diretores diz-nos

A escola proporciona umas formações, no início do ano letivo havia formações para os delegados [uh, uh] de disciplina, também a escola envolve no sentido de participar, de propor, (participar) nas reuniões de preparação metodológica com professores, também a escola promove alguns seminários (que acontecem) [...] preparação metodológica dos professores [...] (Dir 6).

Estas são também as principais ferramentas usadas pelos Supervisores

[...] normalmente nos reunimos uma vez por mês, é primeira semana de cada mês, (...) e a parte disso promovemos trimestralmente o evento que é desportivo recreativo [...] de quando em vez promovemos algumas formações nas:: áreas [...] (Sup 1).

Outros meios referidos pelos Supervisores são o

[...] acompanhamento nas salas, na sala de aula a observação de aula, antes das observações de aula tenho tido o cuidado de fazer a pré-observação [...] e a pós-observação [...] (Sup 3)

[...] eu trabalho muito através da internet, tem um grupo que criei com os professores de forma a passar informações [...] (Sup 8)

[...] nós aproveitamos o dia livre, sempre que seja necessário e possível para discutirmos e trocarmos experiências ... e eles também desde que necessitem também podem solicitar apoio quer telefónico, quer pessoal, quer por email [...] (Sup 10),

sempre com o intuito de orientar, apoiar, colaborar no desenvolvimento dos Delegados e na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, como se depreende das palavras de um dos Supervisores que afirma que desenvolve a sua atividade de forma a “[...] orientá-los como fazer um exercícios e, e ajudá-los mesmo na elaboração de, dos testes, dos objetivos, numa avaliação, num critério de correção [...]” (Sup 9).

Percebe-se do exposto pelos Diretores e Supervisores que os recursos que tem para disponibilizar aos Delegados de Disciplina são poucos e que esse facto tem limitado o trabalho desenvolvido por todos, no entanto não podemos deixar de salientar que os Diretores e os Supervisores tem se socorrido de todo o tipo de estratégias para ultrapassarem essas dificuldades e tem se empenhado ao máximo nas suas funções como se depreende das palavras de um Supervisor

[...] não é fácil nós conseguirmos esse tipo de recurso para colocar-mos à disponibilidade dos delegados, o que tem se, o que nós temos a nível de disciplina feito é sobretudo a questão de disponibilizar, estarmos disponíveis, podermos apoiar os delegados de disciplina sempre que possível [uh, uh] de vez em quando, utilizo os recursos próprios para poder apoiá-los, de certa forma, mas ainda assim é ... bastante limitado para a demanda dos coletivos todos [...] (Sup 11).

Outro recurso bastante importante para o trabalho dos Delegados de Disciplina e que mereceu uma atenção especial foi o tempo que estes dispõem para o exercício das suas funções, tanto os Supervisores como os Diretores abordaram esta questão por dois ângulos diferentes, um ligado às questões remuneratórias e o outro ligado à possibilidade de exercerem as funções, mas em ambos os pontos de vista a maioria acha que as horas são insuficientes, repare-se na opinião de alguns dos entrevistados sobre o número de horas do ponto de vista remuneratório, o

[...] sistema, [uh, uh] do ministério da educação [exatamente], e eles não observam o delegado de disciplina de acordo com as especificidades geográficas, [...], um delegado que vai visitar, observar aula até [...] (isto) nunca mais vai acontecer, não vai acontecer, então só tem nome de delegado no nome, porque não vão tirar daqui lá para baixo, 100 dobras ida e volta, são 100 dobras não ganhando nada, se eles fizerem isso uma vez por ano é muito, é muito [...] (Dir6)

O número de horas que é disponibilizado para os delegados eu acho bastante insuficiente para a atividade [...] reclamam muito dessa questão do ... do número de horas que lhes é pago para:: exercerem essa função de delegado [...] melhoria dessas horas dos delegados para nós podermos exigir mais, para nós podermos exigir um pouquinho mais [...] (Sup 11).

A principal razão apontada é o facto de a atribuição não ter em conta a necessidade de deslocação dos Delegados às escolas polos

[...] ele às vezes não tem transporte para deslocar-se, até chegar ao final do mês, se calhar essas horas até não compensa a sua deslocação [uh, uh] e eu acho que isso também desmotiva um pouco os delegados a cumprirem os seus trabalhos [...] (Sup 8)

[...] há uma certa, como posso dizer, disparidade na, na questão do delegado, porque há um delegado que coordena escolas polos, como posso dizer, [uh, uh] eu por exemplo estou em [...] e tenho que coordenar a escola de [...], de [...] e [...], então fica complicado o delegado conseguir cobrir todas, essas escolas todas, sendo uma única pessoa, mesmo que ele more naquela zona por causa de questão de deslocação, de transporte, fica um pouco caro para ele [...] (Sup 9).

E em relação ao tempo para o desempenho das funções afirmaram

[...] as horas são poucas, são poucas porque o:: delegado da disciplina deve ter é poucas turma, não é, poucas horas semanais para lecionar e tempo um longo tempo para acompanhar os professores [...] (Dir 1)

[...] eu acho que talvez não seja um horário muito pequeno, se bem que nós sabemos que aqui em São Tomé, uma vez que muitos professores, são professores não formados, sobretudo nas áreas que lecionam a:: talvez houve-se necessidade de haver ainda um maior contato entre delegados, supervisores e professores [...] (Sup 10).

No entanto alguns tem opinião contrária, pensando que o número de horas é suficiente

[...] eu acho que está razoável [...] isso tem a ver com o número de professores também, então para mim, quanto ao número de professores, tá, eu acho que tá: está razoável. (Dir 4)

[...] eles têm tempo só que eu acho que o tempo é mal aproveitado, [ok] não quer dizer que não tem tempo, tem tempo, porque mesmo no sábado dificilmente ocupam as 4 horas [...] (Sup 4).

Questionamos os entrevistados que afirmaram que as horas eram poucas sobre quantas horas seriam adequadas, vários não foram capazes de quantificar e daqueles que o fizeram não surgiu uma ideia clara sobre o número de horas, tal como para os Delegados de Disciplina. Ficou claro, no entanto duas situações, o ministério já desenvolveu um estudo sobre este aspeto e as horas para além de ter em conta o número de professores do coletivo, devem considerar as características geográficas desse coletivo, como se depreende das afirmações de alguns Supervisores

[...] eu já falei isso com a diretora várias vezes que há uma necessidade de rever essa deslocação em relação a quem mais desloca [...] (Sup 7)

[...] já houve uma preocupação, solicitada pelos supervisores pedagógicos () diretores centrais com relação a isso e essa preocupação na altura foi alvo de elaboração de uma proposta para a melhoria das horas atribuídas aos delegados de disciplina, a situação está em andamento, ainda não conheceu o seu termo [...] (Sup 3).

Os Supervisores e os Diretores fizeram diversas referências indiretas aos normativos que regem as funções, a atribuição do horário letivo e o cálculo do número de horas remuneratórias dos Delegados de Disciplina, mas as referências diretas foram poucas.

Um dos aspetos que mais se realçou das palavras dos Supervisores pedagógicos e dos Diretores das escolas é o descontentamento, a reclamação sistemática das condições remuneratórias, diversos chegaram mesmo a afirmar que os Delegados não estão interessados em exercer a função e que só permanecem por pressão dos Diretores e/ou dos Supervisores, como fica patenteado nas seguintes afirmações

[...] por vezes essas horas não compensa o professor, [...] as horas não motivam os professores a trabalhar. (Dir 6)

[...] essas horas estão em vigor, apesar de reclamação de professores de que podia ser um pouco mais [...] (Dir 5)

[...] a questão das horas é um problema geral, não é só um problema dos delegados de disciplina, os professores reclamam as horas [...] (Sup 3)

[...] há delegados que preferem [...] abdicar [...] mas por não ter aceitação do diretor ou solicitação do supervisor, aguenta mais um ou outro ano [...] (Sup 7)

[...] daí a desmotivação de muitos em não quererem ser delegados, porque muitos professores são contactados para serem delegados, eles não aceitam porque acham que é muito trabalho e os benefícios são poucos. (Sup 12)

[...] os delegados e os professores têm tendência, é pá vamos despachar isso para nos irmos embora [...] (Sup 9)

Atendendo a este clima de descontentamento e desmotivação dos Delegados de Disciplina ganha particular realce conhecer a percepção que os Diretores de escola e os Supervisores pedagógicos tem do cumprimento das funções por parte dos Delegados. De modo geral os Supervisores e os Diretores consideram bastante positivo o desempenho das funções por parte dos Delegados de Disciplina, existindo espaço para a melhoria. Não deixaram de apontar que existem Delegados que cumprem na totalidade e outros roçam a mediania, que uns desempenham muito bem as suas funções ao nível da escola sede mas que a sua prestação em relação às escolas polo é insuficiente, passemos a palavra aos entrevistados

[...] os delegados eh devem acompanhar os professores na preparação metodológica eh:: devem os transmitir os seus conhecimentos e também buscar os professores [uh, uh] as suas opiniões [...] portanto eles exercem. (Dir 1)

Não cumprem a 100%, porque o que, o que condiciona realmente é essa, é a questão de deslocação a [exato] outras partes [claro], isso é que faz, isso é que emperra muito o trabalho dos delegados [uh, uh], muitas vezes os delegados cumprem aqui ao nível do centro, mas nos polos, [...] não conseguem cumprir [...] (Dir 2)

[...] dentro de um pacote nós temos delegados aqui:: que é, quer dizer, é um exemplo a seguir, [...] não tenho só que elogiar, não há regra sem exceção, há delegado também que como a gente pode dizer “quás lá”, entrega não é como a direção quer [...] (Dir 4)

[...] há um ou outro que, é com eu digo há sempre um que é menos responsável que acaba não cumprindo com as suas obrigações, mas de uma forma geral pelo menos no meu coletivo sim, eu tenho muito poucos, a:: e o problema é que são sempre os mesmos, não é ah! ah! ah! portanto, tem sempre de forma recorrente que tem alguma dificuldade em cumprir [...] (Sup 10)

[...] eu não quero generalizar [sim] há coletivos que são muito bons coletivos onde os delegados têm cumprido com as suas atribuições, há delegados também que muitas vezes o supervisor tem que estar ali no pé, a pegar para que ele possa cumprir com as suas atribuições [...] (Sup 6).

Este “estar ali no pé” (Sup 6) da parte dos Supervisores aos Delegados que não cumprem as suas obrigações no *timing* devido, com zelo e de modo sistemático, levou a que alguns Delegados se sentissem perseguidos, no entender dos Supervisores, situação que não contribui para uma boa relação entre as partes e para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Verifica-se, no entanto, que os Diretores e os Supervisores têm percepções que diferem ligeiramente consoante o tipo de função dos Delegados de Disciplina. No caso das funções administrativas os Diretores têm uma percepção bastante positiva embora que alguns refiram que em relação a alguns Delegados o trabalho é muitas vezes feito atrasado e que pode melhorar o desempenho, como ficou evidente nas palavras de um Diretor ao afirmar

mas há delegado que passa quinze dias, oito dias, fica nesse leve-leve e também condiciona o trabalho da direção, não só o trabalho da direção como também dos supervisores (Dir 4).

Este condicionamento dos trabalhos do supervisor será um dos fatores que levaram os Supervisores a considerarem o cumprimento das funções administrativas por parte dos Delegados de Disciplina menos efetivo que o considerado pelos Diretores, vários apontaram que esse cumprimento é razoável, que existe espaço para melhorar de forma significativa e que alguns repetem as falhas diversas vezes, como exemplificado por um supervisor

[...] com prazos, realizar as atividades com algum cuidado, por exemplo no que diz respeito aos, aos testes, por exemplo, às vezes eles dedicam pouco tempo para realizar os:: enunciados de prova e vão aproveitando já testes, por exemplo, realizados e não se dedicam no mínimo para rever o que é preciso rever e às vezes até aparecem com os mesmos erros [...] (Sup 10).

Ficou igualmente evidente que a situação varia bastante de disciplina para disciplina, um Supervisor refere

[...] o delegado de classe faz a ligação com a própria estrutura administrativa da escola que é a primeira, que é o primeiro relacionamento e depois ele faz essa ligação com os supervisor bem como com outras estruturas que não tem nada haver com supervisão propriamente dito, com inspeção, com outras estruturas do ministério [...] (Sup 5)

enquanto que outro refere “[...] às vezes não conseguem, dizem que não conseguem cumprir 100%, mas fazem, pelo menos fazem um esforço [uh, uh] para pelo menos 60% cumprirem, cumprirem o seu papel” (Sup 8).

No âmbito do cumprimento das funções administrativas a representação do Diretores é mais próxima da expressa pelos Delegados (gráfico 3) do que a representação dos Supervisores, cremos que tal se deve ao facto de estes trabalhos estarem diretamente ligados à direção da escola.

A percepção que Diretores e Supervisores tem da observação de aulas por parte dos Delegados de Disciplina não difere muito, apesar da opinião dos Supervisores não ser tão positiva como a dos Diretores. Estão, de modo geral, de acordo que a observação acontece nas escolas sede e que quase não se verifica nas escolas polo

[...] mas fazem às vezes, às vezes quando é aqui no centro, aqui mesmo na escola. (Dir 6)

[...] então em certos momentos não fazem este tipo de atividade principalmente quando estes são professores que lecionam em escolas onde o delegado não trabalha [...] (Sup 3).

No entanto alguns Supervisores tem uma noção mais negativa, como se verifica pelas seguintes palavras

[...] também observam as aulas, não todos, não todos, eu tenho um, quer dizer, eu digo não todos porque há delegados que:: como dão aulas também e muitas vezes ficam sem tempo ah, ah, para irem observar, outras, outras, principalmente [...] os professores de outras escolas [...] (Sup 8)

[...] visitar os professores, e temos como mínimo, o mínimo aceitável é uma visita por período para cada professor, infelizmente muitas vezes chegamos ao fim do período à professor que não tem nem uma visita, quer dizer à professor que nunca recebeu o delegado na sua aula [...] (Sup 7).

Alguns Supervisores também diferem na percepção que tem sobre a forma como os Delegados observam as aulas dos professores, uns referem que essa observação visa apoiar, ajudar os professores a melhorar as práticas letivas

[...] eles têm observado a aula e preenchido a grelha de forma a poder ajudar o colega, não é, essa observação é uma observação no sentido de apoiar, [uh] não no sentido só de criticar e de () ver os aspetos positivos e os aspetos menos bons para poder melhorar o desempenho do professor para que ele possa transmitir melhor o conhecimento para os alunos [...] (Sup 9).

Enquanto que das palavras de outro Supervisor infere-se que a observação é feita para cumprir o estipulado

[...] eu pedia-lhes sempre que visitassem aulas aos colegas [sim] e eles quando apresentassem ficha de observação de aulas, as fichas estava tudo, quer dizer tudo ótimo e eu já tenho 50 anos () digo que não é possível estar tudo bem quando eu a observar esses professores, eu notava sempre que havia muito a fazer [...] (Sup 4).

Tal situação pode-se dever a diversas situações, o mesmo Supervisor avança uma delas ao referir “[...] vá-la vocês são amigos, vocês conhecem-se, mas quando se trata de trabalho nós temos que ser o mais sérios possível e dizer aquilo que corresponde mais à realidade [...]” (Sup 4).

Entretanto outros apontam as próprias debilidades dos Delegados para que estes não observem aulas ou o façam em número insuficiente como ficou expresso quando afirmaram

[...] alguns delegados que não realizam, por exemplo visitas aos professores, o fator seja precisamente esse para evitar algum choque com o professor, não é, no caso de alguma coisa correr menos mal, não é, então o não querer dar a conhecer ao professor, por exemplo, as suas fraquezas [...] (Sup 10)

[...] infelizmente, muitos não fazem visita, alegando que, porque também não tem muito para dar [uh, uh] porque não tem muito para dar, na verdade são colegas e depois () na mesma escola, fazer tantas visitas é rotina [...] (Sup 2).

Não podemos deixar de realçar que para alguns Supervisores

[...] há professores que não gostam de visitas Ah! Ah! não gostam, vamos ser claros, por que às vezes combinam-se, olha hoje temos visita não sei que ou porque estou doente ou estou não sei que e isso também impede um pouco o trabalho do delegado [...] (Sup 8).

Estas ligeiras diferenças na representação que os Supervisores e os Diretores fazem do trabalho desenvolvido pelos Delegados de Disciplina vai ao encontro das diversas nuances que os Delegados apresentam da sua função e do modo como valorizam as suas diversas tarefas, resultado da heterogeneidade que apresentam enquanto grupo.

Para os Supervisores e Diretores a relação existente entre os Delegados de Disciplina e os professores é boa, “[...] essa relação não é uma relação de, de polícia, mas sim uma relação de:: orientação, de acompanhamento aos professores [...]” (Dir 6) “[...] é uma relação de entreajuda [...]” (Sup 12) existindo no entanto situações pontuais em que essa relação se deteriorou devido à pouca flexibilidade dos intervenientes e de misturarem situações profissionais com pessoais, uma Supervisora diz que

[...] já houve uma ocasião em que eu tive que interferir [...] como mediadora de modo a diminuir o conflito até que ele chegasse ao fim [...], facilitar o diálogo entre o delegado e a professora [...] (Sup 3).

Este bom relacionamento dos Delegados com os seus professores, percecionado por Diretores e Supervisores, deve-se à relevância que os Delegados atribuem a “ouvir a opinião dos professores” e a “criar um ambiente franco e aberto no coletivo” (gráfico 4).

Para os Diretores e Supervisores o trabalho desenvolvido pelos Delegados e professores do seu coletivo é feito de forma colaborativa, embora metade dos Supervisores tenham referido que é necessário melhorar essa colaboração. Essa necessidade de melhoria parece ser mais profunda do que o identificado pelos entrevistados, pois ao pormenorizarem a execução do trabalho colaborativo referem que o Delegado “[...] tem que dar o exemplo [...]” (Dir 4), dar “[...] muita ajuda [...]” (Dir 6), dar apoio especialmente aos professores novos, um chega mesmo a dizer que “[...] há essa colaboração monitorada [...]” (Sur 5). Representação idêntica à dos Delegados, pois como vimos anteriormente não só a ideia de colaboração é contrabalançada pelas ideias de monitorização e fiscalização do trabalho dos professores, como a partilha da liderança recolhe um nível de relevância dos mais baixos (gráfico 4) atribuídos pelos Delegados.

Ora perante estas posições somos levados a crer que estamos em presença de um trabalho colegial que se caracteriza por uma colaboração forçada pelas instâncias superiores (Machado & Formosinho, 2018) e não de uma “colaboração genuína” (*idem*, p. 56), que se

alicerça num trabalho em torno da conceção e operacionalização de um projeto conjunto (*idem*).

Ficamos assim a conhecer as representações dos Diretores de escola e dos Supervisores pedagógicos sobre a forma como os Delegados de Disciplina desempenham as suas funções, mas torna-se imperioso conhecer as representações deles no que diz respeito ao perfil que o Delegado de Disciplina deve ter e quais os aspetos que os Delegados de Disciplina em funções devem melhorar, que iremos apresentar e discutir de seguida.

5.3.4. O perfil do Delegado de Disciplina na representação dos Diretores de escola e Supervisores pedagógicos

Para os Diretores o mais importante do trabalho dos Delegados de Disciplina “[...] são funções técnicas de acompanhamento aos professores” (Dir 3) orientando, apoiando, ajudando os trabalhos dos professores, incentivando a execução e discussão de “[...] aulas demonstrativas [...] (Dir 1), este trabalho tem um espaço privilegiado que são as reuniões de “[...] preparação metodológica [...]” (Dir 5) e a observação de aulas, nas palavras de um Diretor “[...] visitas técnicas que é o objetivo maior, maior dessas visitas técnicas é para melhorar a forma de levar a informação aos educandos [...]” (Dir 2).

A perceção dominante dos Supervisores é idêntica à dos Diretores, realçando que o mais importante é “[...] ajudar o colega [...] irmos acompanhar o professor [...]” (Sup 1) ao mesmo tempo se deve desenvolver a “[...] colaboração entre um e outro [...] (Sup 2), uma colaboração fundada na partilha, na reciprocidade, na aceitação do outro. A observação de aulas, a visita aos professores também foi apontada pelos supervisores como uma das funções mais importantes dos Delegados, uma observação de aulas focada em “ajudar” o professor a melhorar a sua prática, numa procura coletiva de conhecimento (Sup 8).

Verifica-se que os Diretores e os Supervisores identificaram como funções mais importantes dos Delegados aquelas que estão ligadas ao desenvolvimento profissional e curricular, enquanto que as funções administrativas, de gestão do coletivo e de controlo das atividades dos professores, elencadas no despacho que regula esta função quase não foram enunciadas. Esta representação não está muito alinhada com a dos Delegados pois recordemos que estes indicaram efetuar com mais frequência ações administrativas.

De modo geral os Diretores e Supervisores vem a supervisão desenvolvida pelos Delegados de Disciplina como uma pedagogia que resulta de uma dialética entre a teoria e a prática (Gaspar, et al., 2019) no percurso formativo contínuo que os professores fazem para alcançar as competências necessárias às novas atribuições e “ferramentas possibilitadoras de melhoria das práticas” (Gaspar, et al., 2019, p. 91).

De forma a desempenharem estas funções os Diretores e os Supervisores apontaram competências científicas da disciplina, pedagógicas e de relacionamento interpessoal como as mais importantes para os Delegados, referindo ainda diversos aspetos ligados ao carácter do indivíduo. Foram também elencadas outras competências importantes como a capacidade de “[...] liderar o coletivo [...]” (Dir 2), de trabalhar em equipa, a “[...] capacidade de gestão [...]” (Sup 11) a comunicação e “[...] a proficiência linguística” (Sup 10), indo assim ao encontro da representação que os Delegados tem das competências que devem deter para desenvolverem as suas funções, mas colocando as competências relacionais, de comunicação, de coordenação e orientação num patamar inferior à das competências pedagógicas e didáticas como tinha acontecido com os Delegados de Disciplina.

Estas competências ligadas ao conhecimento do conteúdo e da didática foram identificadas por Alarcão e Tavares (2003) como essenciais ao desempenho da função supervisiva em contexto de formação inicial, as restantes competências elencadas pelos Diretores e Supervisores fazem igualmente parte do conjunto de competências identificadas por estes autores para o desempenho da supervisão em contexto de formação inicial e no contexto de uma escola reflexiva, como é o caso das competências em comunicação e relacionamento interpessoal (Alarcão & Tavares, 2003) ou das atitudes e valores (Alarcão & Canha, 2013).

As competências pedagógicas foram as que Diretores e Supervisores indigitaram como aquelas que os Delegados de Disciplina devem melhorar mais, alguns deles especificaram referindo que “[...] tem mais dificuldades sobretudo na gestão de sala de aulas [...]” (Sup 6), “[...] em termos de estratégias, por exemplo, para trabalhar com essas turmas assim demasiado grandes [...]” (Sup 10) e “[...] na criação de materiais pedagógicos [...]” (Dir 2) como “[...] na produção de testes [...]” (Dir 6). Outra competência bastante referida foi o relacionamento interpessoal, especificando que a “interação” (Dir 3) entre professores e delegados, a capacidade de “[...] liderar o grupo e trabalho em equipa ... o espírito colaborativo” (Sup 3) são aspetos a serem trabalhados pelos Delegados.

Foi igualmente referido que os delegados devem melhorar as suas competências “em supervisão” (Sup 1), na capacidade de “investigar” e de “comunicar” (Sup 2) bem como as competências científicas e a necessidade de se manter atualizado, no entanto os conhecimentos em supervisão pedagógica foram considerados pelos Delegados como dos menos relevantes para as suas funções (gráfico 10).

Também foi referido que os Delegados devem melhorar em termos éticos e morais, apontando aspetos como a responsabilidade, a assiduidade, a pontualidade e a postura.

Por outro lado, e atendendo que foi referido por diversos entrevistados que os Delegados de Disciplina devem ver que as reuniões de preparação metodológica são “tipo uma formação” (Dir 5) foi com estranheza que não tivesse sido referido a necessidade de competências na estruturação e organização de formações e na formação de adultos e de professores (Alarcão & Tavares, 2003), neste ponto os Delegados compartilham com os Supervisores e Diretores a ideia de não ser muito relevante ter estas competências (gráfico 10).

Tendo presente que o Delegado de Disciplina supervisiona diretamente o trabalho dos professores do seu coletivo sendo coadjuvado nessa missão pelo Diretor da escola e pelo Supervisor pedagógico é fundamental perceber qual é o entendimento que estes fazem do conceito de Supervisão Pedagógica, pelo que de seguida iremos apresentar e discutir as perceções apresentadas.

Para os Supervisores, supervisão pedagógica é um processo, uma ação desenvolvida por um elemento em relação a outro que busca o desenvolvimento profissional de ambos através da observação, da orientação, do apoio, da discussão, da colaboração e da coordenação de atividades, como ficou evidente das afirmações:

[...] para mim supervisão pedagógica é a ação em qual participa o supervisor e o professor em qual mutuamente um vai ajudando o outro para contribuir para melh(...) desempenho profissional de ambos, tanto o supervisor como o professor (Sup 1);

[...] coordenar ao mais alto nível os professores e delegados, [...] alguém que vai orientar e não fiscalizar o professor, não é, vai orientar os professores, vai ajudar a melhorar o desempenho do coletivo acho que é mais ele tem um papel de orientador do grupo, não é, eu acho que vai ajudar o grupo a atingir os objetivos [...] (Sup 12).

A perceção dos Diretores é substancialmente diferente, sobretudo eles realçam a supervisão pedagógica como uma ação de fiscalização, de controlo, de monitorização, de avaliação e

deram menos significado à vertente colaborativa, de apoio, de ajuda aos professores visando o desenvolvimento profissional, como ficou expresso:

[...] supervisão pedagógica para mim, devia ser alguém que vai fiscalizar, não é isso, fiscalizar ... fiscalizar e pronto ... rever aquilo tudo, aquilo que o delegado programa com os professores, portanto a supervisão programou, planificou [...] (Dir 5);

[...] é um ... lugar de controlo, controlo e ... como diz o nome supervisão né, a supervisão é controlar o andamento das atividades dos delegados [...] (Dir 2).

Tanto os Supervisores como os Diretores vêem a supervisão como algo contínuo, no entanto alguns referem que ela pode ser desenvolvida sempre que necessária e um Diretor indicou que esta deve acontecer “à *posteriori* exatamente [não é] mas não, [...] não tira os supervisores também de vez em quando [...]” (Dir 5) visitarem as escolas para perceber o que se passa nas disciplinas.

Diretores e Supervisores apontam os encontros de trabalho, o acompanhamento, as observações de aulas e as ações de formação como as melhores formas de operacionalizar os objetivos da supervisão pedagógica, salientaram:

[...] liderar a reunião, ele pode observar as aulas ... do professor, ele também pode ... participar ou tiver a possibilidade de ter formação para os professores, esse acompanhamento passa também por tentar fazer algumas aulas, ou seja, aulas demonstrativas [...] (Dir 6);

[...] deve acontecer lá na sala de aula, lá no terreno, lá na escola [...] (Sup 7);

[...] promovemos algumas formações [...] (Sup 1);

[...] durante o período letivo nós fazemos o acompanhamento dos professores [uh, uh], mas no período do e levantamos, fazemos o levantamento das dificuldades, das principais dificuldades que os professores apresentam e durante os período das férias letivas nós fazemos é uma, geralmente é uma formação de capacitação [...] (Sup 11).

Um Diretor vê a supervisão pedagógica como uma função do supervisor focada na escola ao afirmar: “[...] supervisionar a escola, não é, eu acho que:: naquele dia, que ele vem à escola supervisionar, começar a supervisionar tudo um pouco, desde o topo [...]” (Dir 4).

A representação dos Supervisores encaixa-se naquilo que Alarcão e Tavares (2003) definiram como um outro cenário possível e que Sá-Chaves (2002 *in* Alarcão & Tavares, 2003) intitulou de cenário integrador, encontra-se também a marca do cenário clínico aplicado ao desenvolvimento do professor, na linha da ideia que Smyth desenvolveu em torno da aplicação deste cenário à formação contínua de professores e que Alarcão e Tavares (2003) nos apresentaram, no entanto esta representação não aparece espelhada nas suas

ações, pois aqui acabam por assumir muito mais uma postura de ajuda e apoio do que orientadora e colaborativa.

Aquilo que nos apraz salientar da representação dos Diretores é que a percepção que tem sobre supervisão pedagógica está bastante associada às ideias de fiscalização e controlo das ações administrativas e pedagógicas e pouco ligada ao desenvolvimento profissional do professor, sem esquecer que para um Diretor a noção de supervisão pedagógica confunde-se com a de inspeção. Esta forma de perceber a supervisão pedagógica encaixa-se dentro das três linhas de ação, “pedagógica, administrativa e de inspeção” definidas por Rangel (2001 *in* Gaspar, Seabra, & Neves, 2012).

A separação destes conceitos é bem evidente nos Supervisores, um afirma que “[...] a supervisão não é inspeção e é sim um trabalho colaborativo [...]” (Sup 10). Estas palavras levam-nos a pensar que possa existir alguma confusão entre o conceito de supervisão pedagógica e o de colaboração, no entanto pelo conjunto das declarações dos Supervisores pensamos que eles veem o trabalho colaborativo como uma forma de acompanhar o trabalho dos supervisionados de modo a garantir um desenvolvimento pessoal e profissional resultante da interação com o contexto, com os outros e consigo mesmo na esteira do defendido por Alarcão e Canha (2013).

Coloca-se nos a questão de porquê uma diferença tão acentuada da representação de supervisão pedagógica entre os Supervisores e os Diretores, um Supervisor afirmou algo que pode ajudar a esclarecer esta questão ao dizer

[...] ainda há um trabalho a se fazer em relação à própria supervisão pedagógica, é um trabalho que está em andamento mas ainda não está completo e sendo que ainda não se decidiu, é a minha perspectiva outras pessoas podem ter outras opiniões, então [com certeza] exatamente, ainda não se decidiu ao certo, é uma discussão que se tem feito, pelo menos eu tenho notado este tipo de discussão, que tipo de supervisão pedagógica o ministério deseja implementar [...] (Sup 3).

No entanto não me parece que esta questão tenha uma causa única, acrescentaria que a diferença em termos de experiência na função e de formação podem ajudar a completar a resposta, temos de ter presente que a quase totalidade dos Supervisores efetuou formação contínua em Supervisão Pedagógica, situação que não se verifica com os Diretores.

Outro ponto que pensamos leva a esta diferença de representação são as funções e competências dos Delegados de Disciplina definidas nos artigos 38º e 39º do Despacho 38 /

GMEC /2010 que salienta o apoio, a coordenação, a cooperação, o desenvolvimento das atividades entre professores e Delegados mas também indica que o Delegado deve fiscalizar, escrutinar o trabalho do professor e atendendo que este Despacho rege a organização das escolas acaba por ter maior influência na construção da percepção do Diretor da escola.

Percebemos assim, que as duas representações que Supervisores e Diretores fazem do conceito e prática da supervisão pedagógica encaixam perfeitamente nas duas representações que os Delegados de Disciplina apresentam deste conceito.

Variadíssimas vezes foi focado que a supervisão pedagógica visa o desenvolvimento profissional dos que nela participam, deste modo é inevitável perceber o entendimento que os Diretores e Supervisores fazem deste conceito, bem como quais as formas, o momento, os responsáveis pela promoção do desenvolvimento profissional, questões que abordaremos no ponto seguinte.

5.3.5. Desenvolvimento Profissional dos Delegados de Disciplina na ótica dos Supervisores pedagógicos e Diretores de escola

Para os Diretores e Supervisores o desenvolvimento profissional é um processo contínuo sustentado nas práticas e na formação inicial e contínua, que possibilita a aquisição de novos conhecimentos e competências, um Diretor refere

[...] tem a ver com [...] os anos em que a pessoa, em que a pessoa leciona () a disciplina, portanto, tem a ver com o anos de serviço prestado [...] vai ganhando experiência em função daquilo que ele vai fazendo durante todos esses anos (Dir 1).

Ao mesmo tempo um Supervisor disse-nos

[...] ter a sua satisfação, a sua expectativa, as suas coisas serem, serem satisfeitas, não é, que ele está, está na escola, tem objetivos, ele tem, ele tem perspectivas que cresça como professor tanto cientificamente como pedagogicamente, [...] que a sua parte pessoal também possa crescer consigo [...] que ele possa também melhorar as condições e assim estar mais motivado para poder desempenhar melhor as suas tarefa (Sup 9).

Enquanto outro colocava a tónica no processo de autoavaliação que a pessoa deve desenvolver ao afirmar

[...] é a capacidade que a pessoa tem de reconhecer os pontos fracos e tentar melhorá-lo, porquê, porque reconhecendo e melhorá-lo fazia com que a pessoa se desenvolvesse em termos de conhecimento e também profissionalmente [...] (Sup 6).

Supervisores e Diretores estão de acordo que o desenvolvimento se dá pela reflexão sobre a prática, a formação, a investigação e pela troca de ideias realizada pelo indivíduo, com o intuito de melhorar o seu desempenho, que está em consonância com uma aprendizagem profissional de um professor que “tem a ver com uma integração e mobilização que se faz com reflexão e é mais produtiva se for acompanhada” (Oliveira-Formosinho, 2015). Um dos Supervisores referiu

[...] nós temos que ser um professor que pensamos as nossas práticas o que é que estamos a fazer? Será que temos resultado? Será o que é que eu tenho que fazer para mudar, [uh, uh] é portanto isso de errar e aprender, errar e aprender até nós encontrarmos um raio, um raio certo (Sup 2).

Foram diversos os entrevistados que alertaram para o facto de este desenvolvimento partir de cada um, num movimento facultativo resultado da necessidade identificada pelo próprio, como patente na seguinte afirmação de um Supervisor

[...] da forma mais aberta possível, que seja o professor também o interessado em se melhorar, em se desenvolver, que não seja uma coisa, digamos que obrigatória mas sim facultativa de forma que a pessoa se sinta à vontade (Sup 1).

No entanto a quantidade de Delegados de Disciplina que fez referência ao facto de ele próprio ser responsável pelo seu desenvolvimento profissional foi muito pequena.

Deste modo podemos afirmar que a representação do conceito de desenvolvimento profissional feita pelos Diretores, Supervisores e Delegados é bastante próxima, partilhando as principais ideias deste conceito.

Os Diretores e Supervisores estão igualmente de acordo que as formas mais disponibilizadas aos Delegados de Disciplina para se desenvolverem são a formação e a pesquisa, um Diretor afirmou “[...] tivemos o exemplo da:: Escola+ que ajudou muito [...] aos delegados da escola a desenvolver-se as suas capacidades com boas formações [...]” (Dir 3), um dos Supervisores apresenta uma visão muito holística do desenvolvimento profissional ao dizer

[...] o professor tem que fazer muita investigação, independentemente se está consignado ou não nos programas e nos manuais um determinado conteúdo eu acho que o professor tem que ir para além daquilo que está consignado [uh, uh] para isso ele tem que investigar, ele tem que recorrer aos meios, internet, computadores e outros meios, ele tem que interagir também com a comunidade circundante da escola, com o próprio aluno [...] (Sup 5)

mostrando uma comunhão de ideias com as defendidas por Marcelo (2009) que sublinha a importância do contexto externo e dos alunos nos processos formais e informais que levam

ao desenvolvimento profissional, reforçando-se assim a capacidade da escola se transformar a si mesma (Bolívar, 2017).

São referidas por alguns Supervisores as dificuldades que os Delegados de Disciplina e os professores tem em aceder a ações de formação quer por existir pouca oferta, quer por dificuldades financeiras como um refere “não, na totalidade não, [...] não são oferecidas, talvez devido os fracos recursos do próprio setor também” (Sup 12) enquanto um Diretor pormenoriza o processo, “o Ministério é que eh informa [...] a direção da escola e nós às vezes temos que selecionar [...] alguns professores quer para a formação, mas nós próprios aí na escola, nós não temos como fazer” (Dir 1).

Diversos Supervisores e Diretores também apontaram para a necessidade de os Delegados implementarem aulas demonstrativas no decurso das reuniões de preparação pedagógica como forma de promover o desenvolvimento dos professores.

Os Supervisores e os Diretores indicaram o Ministério através das suas estruturas centrais, Direção de ensino secundário e Gabinete de formação como a entidade responsável pelo desenvolvimento dos Delegados e professores, ora esta ideia vem de certo modo contradizer o facto de terem indicado a formação contínua formal ou informal, por exemplo a desenvolvida nas reuniões de preparação metodológica e a pesquisa, como as formas mais atrativas para os Delegados participarem bem como a ideia que partilharam de desenvolvimento profissional, pois referiram insistentemente que esta estava ligada à prática profissional. Sintomático é o facto de apenas um entrevistado ter referido a Universidade como entidade responsável pela promoção de ações de desenvolvimento profissional dos professores, nenhum ter referido a Escola e apenas um ter apontado a própria pessoa. Ora este entregar da responsabilidade a entidades centrais do Ministério, afasta a conceção das ações das reais necessidades dos Delegados contribuindo para que estes tenham mais dificuldade em perceber a finalidade e o sentido prático das mesmas e conseqüentemente em mudarem as suas práticas, pois estas ações vão tendencialmente assentar em cursos, em leitura de livros e artigos e menos na observação e reflexão sobre as práticas tornando-se portanto menos efetivas (Alarcão & Tavares, 2003). Outra consequência deste direcionamento para o centro é o afastamento da escola de uma reflexividade suportada na sala de aula e no contexto, o que limita a supervisão pedagógica e conseqüentemente o desenvolvimento contínuo (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012) dos profissionais e da escola

enquanto instituição reflexiva e aprendente (Alarcão, 2001), desta forma a supervisão não assume “um papel determinante no desenvolvimento profissional (e consequentemente pessoal) dos professores” (Gaspar, et al., 2019, p. 53).

Como vimos anteriormente os Delegados defendem a realização de ações de desenvolvimento profissional nas escolas, diferindo aqui da perceção dos Diretores e Supervisores, mas sob a batuta do Ministério da Educação por intermédio dos Supervisores pedagógicos aproximando-se aqui da ideia expressa por Diretores e Supervisores.

Para concluirmos a apresentação dos resultados damos nota de dois silêncios ensurdecedores que não podemos deixar de lhes dar voz. O primeiro é a ausência de referência à supervisão pedagógica em contexto de formação inicial, supúnhamos que o estágio pedagógico dos cursos de formação de professores era um dos pontos fracos dos cursos da USTP, ora, esta ausência de referência leva-nos a crer que o nosso entendimento se aproxima da realidade.

O segundo aspeto que tenho que dar voz é ao facto de os supervisores não terem feito nenhuma indicação sobre o seu relacionamento com os Delegados de Disciplina da escola de Santo António do Príncipe, é certo que referiram que as condições que tinham para apoiar os Delegados eram muito poucas, e que os transportes disponibilizados para as suas visitas eram em número muito reduzido, o que levava a terem que se deslocar pelos seus próprios meios e nesses casos a escolas próximas ou a solicitar a deslocação dos Delegados das diversas escolas até à cidade de São Tomé, mas estas referências foram sempre no contexto da ilha de São Tomé, deixando de parte os Delegados da ilha do Príncipe num contexto em que, por exemplo, as deslocações dos supervisores ao Príncipe com o intuito de conhecer, acompanhar e orientar os Delegados de Disciplina nos anos letivos de 2013/14 a 2016/17 foram escassas e financiadas pelo projeto Escola+, fase II (Escola+, 2017).

CONCLUSÕES

A educação é um sistema que se encontra em permanente mutação, evoluindo, mudando, adaptando-se às características que a sociedade apresenta em cada momento num determinado local, deste modo pretende-se que a educação favoreça o diálogo, a democracia e a liberdade, necessitando para isso de romper com as políticas opressoras que uma elite dominadora impõe (Freire, 2016). O sistema procura igualmente melhorar, atingindo sistematicamente níveis mais elevados de qualidade. Para tal as entidades oficiais com a tutela da educação vão alterando as políticas existentes, produzindo novos normativos e alterando outros, embora estas alterações nem sempre sigam a mesma direção.

As estruturas de supervisão pedagógica, como estruturas intermédias que são, assumem um papel de charneira na produção de informação para os decisores e na operacionalização das políticas educativas. Ora, a gestão curricular e o desenvolvimento profissional dos professores são dois aspetos chaves que estas estruturas são chamadas a desenvolver, no caso de São Tomé e Príncipe esta função cabe aos Delegados de Disciplina por serem elementos que pertencem à estrutura da escola e terem um contato privilegiado com os professores, sendo adjuvados pelos Diretores da escola, como responsáveis da gestão curricular ao nível da escola e pelos Supervisores pedagógicos enquanto responsáveis pela gestão curricular das disciplinas a nível nacional.

A minha opção pelo estudo dos Delegados de Disciplina do ensino secundário deveu-se exatamente pela sua posição de charneira no sistema educativo santomense e pelo facto de na minha opinião o sistema não ter vindo a prestar a atenção devida a estes elementos nas políticas que foi emanando. Pretendi assim neste estudo conhecer a representação que os Delegados fazem das suas funções e de conceitos como o de supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional que estão indelevelmente ligados às suas funções.

De forma a construir esta representação apliquei um inquérito por questionário a todos os Delegados de STP, entrevistei todos os Supervisores pedagógicos do secundário e um pouco mais que metade dos Diretores de escola secundárias que tem Delegados de Disciplina.

A opção por conhecer as representações de Supervisores e Diretores foi tomada no sentido de ter um olhar sobre o desempenho dos Delegados por parte de quem com eles partilha responsabilidades e desenvolve atividades para além de monitorizar o trabalho destes.

Estando consciente que o tema escolhido estava a ser investigado pela primeira vez em STP, a multiplicidade de aspetos que poderiam ser objeto de estudo, os diversos pontos de partida que poderiam ser considerados e a diversidade de métodos investigativos que poderiam ser utilizados, levou-nos a optar por desenvolver uma investigação seguindo uma metodologia descritiva de índole quantitativa para os Delegados de Disciplina e qualitativa para os Diretores de escola e Supervisores pedagógicos que nos permitisse construir uma representação suficientemente fidedigna e transversal das funções do Delegado de Disciplina, pois pareceu-nos que desta forma poderíamos contribuir de forma significativa para o aumento do conhecimento sobre estes elementos e com isso possibilitar aos decisores a tomada de decisões melhor fundamentadas, ao mesmo tempo que abria a porta para outros investigadores desenvolverem novos estudos a partir destes conhecimentos ou de forma a colmatar os aspetos não explorados nesta investigação.

Desenvolvemos assim esta investigação por forma a dar resposta à seguinte questão:

Quais são as representações que os Delegados de Disciplina do ensino secundário de São Tomé e Príncipe tem das suas funções e como é que estas se cruzam com as representações dos Diretores de escola e Supervisores pedagógicos à luz da legislação e da literatura?

Para melhor nos guiarmos neste processo fomos levados a enunciar os seguintes objetivos para a investigação:

- contribuir para um maior conhecimento das características dos Delegados de Disciplina, dos Diretores de escola e dos Supervisores pedagógicos quanto à sua formação e experiência;
- identificar as representações que os Delegados de Disciplina fazem da sua função e dos conceitos de desenvolvimento profissional e supervisão pedagógica;
- conhecer as representações que os Diretores de escola e os Supervisores pedagógicos fazem das funções de Delegado de Disciplina;
- aprofundar o conhecimento sobre o entendimento que Diretores de escola e Supervisores pedagógicos fazem dos conceitos de desenvolvimento profissional e supervisão pedagógica;

- assinalar os pontos em que os Delegados de Disciplina mostram uma maior discrepância em relação ao previsto na legislação e ao que a literatura defende, por forma a serem desenvolvidas ações que venham revitalizar estas funções;
- identificar aspetos em que os Delegados de Disciplina mostram-se menos preparados, permitindo assim a implementação de ações que visem o desenvolvimento profissional destes.

Os dados que recolhemos e analisamos possibilitaram que no capítulo anterior apresentássemos os resultados obtidos, que fomos confrontando uns com os outros, com a legislação e com a literatura e retirar as seguintes conclusões.

A primeira conclusão que inferimos é que o grupo de Delegados de Disciplina, Diretores de escola e Supervisores pedagógicos são mais novos, menos experientes e com menos formação do que seria expeável para elementos que exercem cargos intermédios, mesmo tendo em consideração que se trata de um país em que se tem assistido a um crescimento muito forte do ensino secundário. Os dados recolhidos permitem perceber que os Diretores de escola e os Supervisores pedagógicos sofreram um processo de substituição bastante generalizado há relativamente pouco tempo, alias a dos Diretores é extremamente recente.

Quanto ao nível de formação o problema ocorre por a oferta local ficar muito aquém das necessidades, a USTP ainda não tem oferta de formação de professores em todas as áreas disciplinares, não existe formação para professores de Inglês, Educação Física e Educação Visual e Oficinal para citarmos apenas as disciplinas que pertencem ao 1º ciclo do secundário, bem como formação pós-graduada nas diversas áreas da educação.

Tem sido uma instituição de ensino superior portuguesa, a Universidade de Évora, que tem implementado formação pós-graduada na área da educação, no entanto o acesso a este nível de formação é igualmente difícil pois as propinas são muito altas se tivermos em conta o rendimento *per-capita* e as bolsas de estudo são em número reduzido.

Os resultados que obtivemos dos Delegados, Diretores e Supervisores permitiram-nos concluir que os Delegados têm a preocupação de cumprir e cumprem na sua grande maioria as suas funções, apesar das dificuldades que enfrentam para o fazer, é por isso natural que as funções administrativas tenham um cumprimento superior às pedagógicas. Até porque as

funções pedagógicas são mais exigentes em termos de conhecimentos, que como vimos alguns Delegados não os tem, exigem mais tempo para serem desenvolvidas e verificamos que o tempo que os Delegados têm é insuficiente para um cabal desempenho das suas funções e exigem em muitos casos deslocações a outras escolas que tem que ser suportadas por estes sem nenhuma contrapartida.

Sobressai um desempenho das funções do Delegado nas reuniões de preparação metodológica e na observação de aulas que se reparte por uma postura de escuta e colaboração e ao mesmo tempo de monitorização, fiscalização e avaliação dos professores.

Outro aspeto relevante foi os Delegados de Disciplina atribuírem muito mais importância às competências científicas do que às pedagógicas e às de supervisão, gestão curricular e de adaptação ao contexto, podemos assim perceber alguma falta de consciencialização das competências necessárias ao exercício da função.

As representações que estes três grupos fazem do conceito de supervisão pedagógica apresentam algumas diferenças, partimos de uma supervisão situada no *cluster* da “administração e regulação” (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p. 36) de carácter instrucional que procura a melhoria do processo de ensino-aprendizagem pelo controlo, monitorização e inspeção do trabalho do professor defendido pela maioria dos Diretores, passa por uma supervisão baseada na ajuda, apoio, orientação, coordenação, colaboração e ainda no controlo, monitorização e fiscalização, embora que de forma menos expressiva, do Delegado ao professor, buscando o desenvolvimento profissional deste e a melhoria dos resultados dos alunos, aparentando ter um pé e meio no *cluster* da “profissionalidade pedagógica” (*idem*) e meio pé no *cluster* da “administração e regulação” (*ibidem*), exposta pelos Delegados de Disciplina, até uma supervisão fortemente marcada pela partilha, interação e colaboração entre os Delegados e professores visando a melhoria dos resultados dos alunos como consequência do desenvolvimento profissional de Delegados de Disciplina e professores que se situa claramente no *cluster* da “profissionalidade pedagógica” (*ibidem*), que os Supervisores pedagógicos defendem, deste modo podemos afirmar que as representações destes três grupos ocupam todo o espetro do contínuo que as definições do conceito de supervisão pedagógica constituem, como Oliveira-Formosinho (2002) de forma tão pertinente evidenciou (*in* Alarcão & Canha, 2013).

Uma outra diferença que registamos no conceito de supervisão e que reflete esta dialética entre a “profissionalidade pedagógica” e a “administração e regulação” (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p. 36) é o facto de a supervisão pedagógica ser vista essencialmente como um processo contínuo pelos Supervisores e Diretores, embora nestes últimos apareça a noção de ato ou ação, e nos Delegados esta noção ganhar ainda mais relevo.

Assim, somos levados a concluir que a supervisão parece assumir um carácter vertical, de transmissão de conhecimentos e muito pouco um processo horizontal de construção conjunta de conhecimento, do que se poderá inferir que o conhecimento que advém das práticas no terreno educativo é subvalorizado relativamente ao conhecimento teórico, apesar de no discurso de Delegados e principalmente de Supervisores já se evidenciar uma supervisão horizontal.

Com base nos resultados somos levados a crer que estas diferenças têm diversas origens, em primeiro lugar no peso da tradição, que é ainda muito forte, assim temos um conceito de supervisão pedagógica conservadora nos Diretores de escola e um misto entre uma supervisão conservadora e atual nos Delegados de Disciplina. Esta conceção de supervisão também tem origem nos normativos que definem as funções destes dois grupos em que a monitorização, controlo e avaliação do trabalho dos professores é bem expresso. Outro aspeto, que se percebe como um fator que acentua a diferença entre os conceitos de supervisão expressos, é a escassez de recursos referida pelos três grupos investigados. A exiguidade de recursos para além de tolher o desenvolvimento de práticas supervisivas é igualmente um obstáculo que os indivíduos terão que ultrapassar para desenvolverem atividades de pesquisa e formação, que é ainda acentuada pelas próprias diferenças nas condições existentes nas escolas, pois como vimos nem todas as escolas secundárias tem biblioteca e o acesso à internet também é bastante diferenciado.

Sublinhe-se que estes Delegados e Diretores não tem frequentado de forma significativa ações de formação na área da supervisão pedagógica e do relacionamento interpessoal o que leva a supormos que a atualização do conceito de supervisão pedagógica não tem sido a suficiente para provocar a mudança das práticas. Já nos Supervisores verifica-se essa mudança, mas aqui o normativo que regula as suas funções não vinca de forma tão expressiva o controlo e a monitorização e estes tem participado em formações na área da supervisão pedagógica.

Um dos Supervisores referiu-nos que a inexistência de uma orientação clara sobre o tipo de supervisão a desenvolver era prejudicial pois possibilitava o desenvolvimento de diversos tipos de supervisão, embora pessoalmente não esteja de acordo com esta ideia, pois ela por si só já traz uma perspetiva controladora que se opõem a uma perspetiva integradora, cooperativa e colaborativa que na minha opinião deve dominar a supervisão pedagógica. No entanto percebo que num contexto como o de São Tomé e Príncipe onde a percentagem de professores e Delegados de Disciplina que não tem formação superior e formação pedagógica é bastante significativa seja benéfico a existência de grandes linhas orientadoras da atividade de supervisão, que permitam transmitir uma noção de conjunto da supervisão exercida por Supervisores e Delegados mas que deem liberdade suficiente a cada elemento de desenvolver a supervisão de forma adaptada aos contextos e aos supervisionados.

O conceito de desenvolvimento profissional é aquele em que existe maior concordância entre Delegados, Diretores e Supervisores, sendo entendido como um processo que se desenvolve alicerçado na formação inicial e alimentado pela reflexão efetuada sobre as práticas e sobre a formação desenvolvida ao longo da vida e que procura identificar os pontos mais fracos para os melhorar.

Os três grupos também partilham a ideia de ser o Ministério a principal entidade promotora de atividades de desenvolvimento profissional, no entanto, os Delegados elegem a Escola como o local privilegiado para estas ações enquanto Diretores e Supervisores apontam para locais da responsabilidade do Gabinete de formação ou da DES.

Referimos anteriormente que a Universidade praticamente não foi aludida como entidade envolvida no processo de desenvolvimento profissional, esta ausência foi para nós uma surpresa, pressupomos que os inquiridos estejam a associar a Universidade à formação inicial e pós-graduada e não à promoção de outras atividades que propiciem o desenvolvimento profissional, como por exemplo cursos de formação contínua, palestras ou seminários. O que estranhámos pois a USTP foi parceira do projeto Escola+, fase II no desenvolvimento e operacionalização do um pacote de formações contínuas desenvolvido para Delegados de Disciplina e professores do ensino secundário (Santos, Afonso, & Penhor, 2017), e este projeto foi referido por diversos inquiridos como uma das entidades que promoveram ações de formação contínua.

As características dos Delegados de Disciplina e a representação que fazem das suas funções permitem que apontemos diversas lacunas que necessitam ser colmatadas, as mais significativas já estão identificadas há muito e têm sido referidas de forma recorrente nos diversos planos elaborados para o sistema educativo santomense. Aquelas que mais se evidenciam neste estudo são:

- o nível de formação dos Delegados de Disciplina ficar bastante abaixo do desejável, situação que se torna mais preocupante por existirem 3 disciplinas do primeiro ciclo do secundário que continuam sem formação específica para a docência em STP;
- a função do Delegado tem um peso burocrático, controlador e de monitorização demasiado forte para uma estrutura de orientação educativa moderna;
- o facto de os Delegados serem nomeados pelos Diretores sem qualquer intervenção do coletivo de professores introduz uma hierarquização no sistema e um défice democrático prejudicial a um trabalho colaborativo;
- a inexistência de um normativo claro para a designação dos Delegados;
- os Delegados de Disciplina ficam muito distantes dos professores que vem das outras escolas e reúnem na escola a que o Delegado pertence;
- a forma de organização de professores de diversas escolas num coletivo não se encontra prevista na legislação, existe a possibilidade das escolas organizarem-se em grupos, mas nesse caso mantem a sua identidade, ou seja, todas as escolas deveriam ter Delegados, pois sem estes será de todo impossível que todos os órgãos da escola se constituam, como por exemplo o conselho pedagógico;
- existem coletivos com um número muito reduzido de professores dificultando a troca de experiências, a partilha e a colaboração entre os professores;
- as condições de trabalho (espaço de trabalho, equipamentos e materiais, tempo) que os Delegados de Disciplina tem são bastante deficitárias;
- existem bastantes Delegados desmotivados com o exercício desta função;

- a importância do contexto escolar no desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem focado nos alunos e propiciador de elevados níveis de aprendizagem não é devidamente valorizado;
- não existe um sistema de formação contínua de professores, e repercussões na progressão na carreira docente;
- não existe oferta na USTP de formação pós-graduada na área da educação.

Outro aspeto que transparece das representações da função supervisiva e dos normativos existentes é a indefinição sobre a profissionalidade da supervisão pedagógica, pois o acesso a esta função é feito partindo da presunção que para o seu desempenho é suficiente tratar-se de um professor experiente, no entanto criou-se um sistema de supervisão pedagógica com diversos níveis hierárquicos, especialmente no ensino básico, com graus de complexificação e exigência crescentes a que só indivíduos com formação específica poderão responder.

Tendo por base os resultados do estudo, as conclusões retiradas e as lacunas enunciadas é nos possível apresentar algumas sugestões por forma a melhorar o desempenho dos Delegados de Disciplina, possibilitando-lhes assumirem-se como líderes democráticos, impulsionadores de um trabalho verdadeiramente colaborativo que proporciona o desenvolvimento profissional de todos e a melhoria dos resultados dos alunos. Algumas das sugestões estão ligadas às funções administrativas, outras às funções pedagógicas, enquanto outras às condições necessárias para o exercício da função.

A organização administrativa dos coletivos constitui-se como um entrave ao desempenho das funções do Delegado de Disciplina, estamos convictos que as formas organizativas que o Despacho 38/GMEC/2010 prevê são um bom caminho a seguir, por exemplo a constituição de coletivos por grupos de disciplinas próximas, situação que não encontramos no terreno, sendo os casos mais próximos o de duas áreas de enriquecimento curricular estarem associadas a uma disciplina, mas que por exemplo encontramos nos supervisores onde um elemento supervisiona as disciplinas de sociologia e de psicologia. Assim, todas as escolas poderiam ter Delegados de Disciplina, deste modo evitar-se-ia a existência de coletivos muito pequenos, as deslocações dos Delegados a outras escolas e permitir-se-ia que todas as escolas tenham Conselho pedagógico.

No entanto temos que ir mais além, não podemos deixar de ter presente que grande parte das escolas são escolas básicas, com um ou dois ciclos, secundárias, com um ou dois ciclos, e escolas de ensino recorrente, com regras de gestão pedagógica e administrativas diferentes, pelo que aproveitando as revisões legislativas que se impõem devido à recente publicação da nova LBSE, torna-se imperioso que a administração escolar seja vista de forma vertical e horizontal por forma a abranger todos os níveis, ciclos e vias de ensino que se encontram dentro de uma escola.

Têm de ser dados passos significativos na democratização da escola, pois só assim teremos uma verdadeira escola para todos, que é defendido na LBSE dando cumprimento à Constituição de STP. Na realidade o que se verifica é uma gestão escolar pseudo-democrática, repare-se que os órgãos da escola são todos por nomeação, o Diretor da escola pelo Ministro da Educação, os Delegados de Disciplina e os outros elementos da direção pelo Diretor da escola, enquanto ao nível pedagógico tudo gira em volta do Supervisor pedagógico, que também é nomeado. São diversas as formas que se poderiam introduzir para uma maior democratização da escola, por exemplo as nomeações serem feitas com base em nomes propostos pelos pares ou por via de concurso público. A nova LBSE de 2018 abre a porta a esta maior democratização da escola, resta agora aguardar pela sua implementação.

Para o incremento da colaboração nos coletivos é necessário rever as funções dos Delegados de Disciplina, no sentido de retirar o carácter inspetivo e escrutinador e incrementar o seu papel como facilitador, colaborador, impulsionador de uma gestão curricular adaptada ao contexto e de uma constante melhoria do trabalho de todos, fruto de uma reflexão individual, a pares e/ou conjunta sobre as suas práticas. É necessário também que os coletivos assumam responsabilidades na implementação e estruturação de ações de desenvolvimento profissional, como por exemplo workshops ou ações de formação contínua.

O caminho que vem sendo seguido de reforço das condições das escolas e de aumento da oferta de formação inicial tem de ser intensificado, e dirigido particularmente às situações mais deficitárias, ao mesmo tempo que é necessário introduzir um sistema de formação contínua dos professores articulado com a progressão na carreira docente.

Assim e concretizando, é urgente que todas as escolas possuam uma biblioteca e que estas detenham equipamento que permita a pesquisa de materiais na internet, o acesso à internet e

de equipamento que possibilite aos professores desenvolverem atividades informatizadas nas suas aulas. A existência de espaços de trabalho equipados para os Delegados de Disciplina prepararem os seus materiais e poderem reunir com os professores com privacidade é fundamental para a melhoria do processo de supervisão.

Outra área, mas igualmente essencial para o incremento do sistema é a abertura de cursos de formação inicial de professores nas áreas inexistentes, pois só assim se poderá dar um salto qualitativo no nível de formação dos professores e Delegados de Disciplina.

A política de formação de professores (inicial e contínua) desenvolvida pela USTP tem de ser ajustada por forma a estar em sintonia com as necessidades e políticas educativas desenvolvidas na escola, para tal é fundamental que a Universidade se abra à Escola e as duas reflitam sobre o processo formativo dos professores para que estes explanem as necessidades do contexto, da escola e do conhecimento académico na linha do defendido por Zeichner (2013).

Mas são necessárias igualmente medidas que produzam efeitos mais imediatos, nesse sentido propomos uma campanha de informação sobre o papel que a supervisão colaborativa tem no desenvolvimento profissional associado a um conjunto de ações de formação em formato oficina e desenvolvida pela Universidade, equipa de Supervisores pedagógicos e Delegados de Disciplina, especialmente focada nas atividades supervisivas dos Delegados de Disciplina, em que temas como a liderança, o relacionamento interpessoal e o desenvolvimento de atividade de forma colaborativa deverão ser explorados. Estas ações poderão ser um fator de mudança de uma supervisão de índole controladora para uma de índole colaborativa e consolidar o caráter reflexivo das reuniões quinzenais dos coletivos, contribuindo deste modo de forma decisiva para a criação de uma escola reflexiva e aprendente. Também se propõe o desenvolvimento de uma campanha de sensibilização sobre a importância da sociedade no processo de ensino-aprendizagem, campanha esta que deve ter dois focos principais, o primeiro são os encarregados de educação e autoridades locais e o segundo os professores e pessoal não docente.

No final desta investigação urge fazer um balanço. No presente capítulo e no anterior demos resposta à questão de investigação e aos objetivos traçados para a investigação. Foram diversos os obstáculos que tivemos necessidade de ultrapassar, ou contornar, destaco a

vastidão de temas que se encontram ligados às funções dos Delegados de Disciplina e os constrangimentos com a aplicação e recolha do inquérito por questionário. Apesar das diversas diligências tomadas não conseguimos alcançar a taxa de retorno que desejávamos, pois, duas escolas tiveram uma participação muito baixa, e o nível de participantes numa disciplina foi bastante reduzido quando comparada com as outras, apesar de tudo, o número de respostas foi significativo e permitiu o seu tratamento estatístico.

No entanto, o paradigma de investigação adotado não permite efetuar generalizações dos resultados obtidos, pois a investigação foi desenvolvida recorrendo a um questionário e a entrevistas e possuía um carácter descritivo com uma parte quantitativa e outra qualitativa, apesar de o questionário ter sido aplicado à população de Delegados de Disciplina e termos entrevistado toda a população de Supervisores pedagógicos e uma amostra representativa de Diretores de escola.

Por forma a garantir a validade dos resultados dos questionários seguimos um tratamento estatístico descritivo rigoroso e aplicamos diversos testes, como o do Qui-quadrado ou o Kruskal-Wallis, nas questões que se justificava. No tratamento dos dados qualitativos obtidos nas entrevistas e nas perguntas abertas do questionário seguimos as recomendações que Bardin enunciou para a análise de conteúdo. Deste modo podemos verificar e assegurar a viabilidade dos instrumentos de recolha de dados utilizados.

Os resultados obtidos abrem a porta para outras investigações, alias como esperado por se tratar de um tema que se estudava pela primeira vez em STP. Deixo aqui expresso dois dos temas que mais curiosidade me levantaram e que poderão ser foco de futuras investigações, o primeiro diz respeito à observação de aulas entre pares e o segundo é a função do Delegado de Disciplina vista pelos seus professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelha, M., & Machado, E. (2018). Supervisão, colaboração e formação: relato de uma experiência com docentes de um agrupamento TEIP. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(9), pp. 103-121. Obtido em 30 de 9 de 2018, de <https://www.researchgate.net/publication/327306231>
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). A Escola reflexiva. Em I. Alarcão, *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. Em J. Machado, & J. Alves, *Coordenação, supervisão e liderança - Escola, projetos e aprendizagens* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (ago./dez. de 2014). Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. *Formação docente, Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente*, 6(11), pp. 109-126. Obtido em 22 de Setembro de 2018, de <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Aquino, J., & Freire, M. (agosto de 2018). O despertar do coordenador pedagógico para a formação continuada docente. *Brazilian Journal of Development*, 4(5), pp. 2433-2446. Obtido em 22 de setembro de 2018, de <http://brjd.com.br/index.php/BRJD/article/view/265/222>
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Mc Graw-Hill.
- Baptista, I. (2014). *Carta Ética*. Portugal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Bardin, L. (2018). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). (L. Reto, & A. Pinheiro, Trads.) Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto editora.
- Bolívar, A. (Dezembro de 2017). El Mejoramiento de la Escuela: Líneas Actuales de Investigación. *Revista portuguesa de pedagogia*(51 -2), pp. 5-27.

- Brites, R. (2007). *Manual de técnicas e métodos quantitativos - Tomo I*. Lisboa: INA - Instituto Nacional de Administração.
- CE. (2005). *Carta Europeia do Investigador - Código de Conduta para o Recrutamento de Investigadores*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- CEMRI, U. A. (2013). *Relatório final de Avaliação Externa do Projeto Escola+*. Centro das Migrações e das Relações Interculturais - CEMRI, Lisboa.
- Correia, A., & Seabra, F. (Setembro de 2014). Modelos de supervisão pedagógica: perspetivas do passado ao presente. *Researchgate.net*.
- Correia, I. (2015). Contributos para a construção de um perfil de competências do coordenador de Educação Especial. *tese de doutoramento*. Portugal: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Delors, J., & al, e. (1997). *Educação um tesouro a descobrir*. Brasil: UNESCO / Edições ASA / Cortez Editora.
- Demo, P. (2011). *Formação permanente e tecnologias educacionais (2º ed.)*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Escola+, P. (Julho de 2016). Sessão Pública. São Tomé, São Tomé e Príncipe.
- Escola+, P. (2017 a). *Caracterização do corpo docente do ensino secundário de São Tomé e Príncipe 2016/2017*. São Tomé.
- Escola+, P. (2017 b). *Evolução do número de Alunos no Ensino Secundário - 2008/2009 a 2016/17*. São Tomé.
- Escola+, P. (2017). *Relatório final do projeto Escola+, fase II*.
- Escola+, P. (Julho de 2017). Sessão Pública. São Tomé, São Tomé e Príncipe.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente: dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal editores.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem - tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia do Oprimido (60ª ed.)*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Garcia, R., & Silva, C. (setembro/dezembro de 2017). Atuação profissional do coordenador pedagógico e as implicações no ensino e na aprendizagem. *RPGE - Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 21(3), pp. 1405-1422. doi:10.22633/rpge.v21.n3.2017.10104

- Gaspar, M., Lamy, F., Seabra, F., Massano, L., Silva, P., Eira, R., Henriques, S. (2019). *Supervisão em contextos de educação e formação - conceções, práticas e possibilidades*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Gaspar, M., Seabra, F., & Neves, C. (Dezembro de 2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, pp. 27-55.
- Gomes, M. (2014). *Efeitos da formação de professores na promoção de capital de conhecimento em São Tomé e Príncipe - O coletivo de história*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na Sociedade do Conhecimento - A educação na era da insegurança*. (J. Á. Lima, Trad.) Porto: Porto Editora.
- INE. (14 de 10 de 2018). Obtido de Instituto Nacional de Estatística de São Tomé e Príncipe: <https://www.ine.st/>
- Jiménez Raya, M., & Vieira, F. (2018). Teacher education for autonomy: Case pedagogy as an empowering interspace between reality and ideals. Em T. Lamb, & G. Murray, *Space, Place and Autonomy in Language Learning* (pp. 97-112). London & New York: Routledge. Obtido de <https://www.researchgate.net/publication/322252054>
- Kvale, S. (1996). Apresentação. Em S. Kvale, *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. California: Sage Publications.
- Lima, J. (Abril de 2008). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership & Management*, 28, pp. 159-187.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2018). Liderança escolar e colaboração docente. Em J. Alves, & M. Roldão, *Articulação curricular - O que é? Como se faz?* (pp. 45-62). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*(08), pp. 7-22.
- MECC. (2015). *PADE - Programa Acelerar o Desempenho Educativo 2015 - 2018*. São Tomé e Príncipe.
- MECC, & Escola+, P. (Setembro de 2016). Formação Intensiva para Delegados de Disciplina. São Tomé, São Tomé e Príncipe.
- MECCC. (2018). *Relatório de análise sectorial em Educação*. São Tomé e Príncipe.

- MECCC. (2018). *Relatório de Avaliação Aferida de Larga Escala no Ensino Secundário (9ª e 12ª classes)*. São Tomé.
- MECF, M. d. (Maio de 2012). Carta da Política Educativa. São Tomé e Príncipe.
- Mesquita, E., & Roldão, M. (2017). *Formação inicial de professores - A supervisão no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Moreira, M. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(3), pp. 48-63.
- Morgado, J. C. (2014). Currículo e formação contínua de professores em Portugal: dissonâncias entre discursos e práticas. Em M. Oliveira, *Professor: formação, saberes e problemas* (pp. 67-90). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Nascimento, A. (2008). *Atlas da Lusofonia - São Tomé e Príncipe*. Lisboa: Prefácio e Instituto Português da Conjuntura Estratégica.
- Nóvoa, A. (jan./jun. de 2012). Devolver a formação de professores aos professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 18(35), pp. 11-22. Obtido em 22 de 9 de 2018
- Oliveira, C. (2014). Perceções de docentes do ensino básico e secundário sobre o papel da supervisão pedagógica enquanto contexto de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de Geografia. Universidade do Minho.
- Oliveira, M., & Santos, O. (2013). Património natural de São Tomé e Príncipe - conhecer para preservar. Portugal: Instituto Marquês de Valle Flor.
- Oliveira-Formosinho, J. (2015). Do modo de aprender ao modo de colaborar. Em J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita, *Formação, Trabalho e Aprendizagem – Tradição e Inovação nas Práticas Docentes*. Lisboa: Edições Sílabo .
- Pacheco, J. (2014). *Educação*. Porto: Porto editora.
- Perrenoud, P. (1998). Formação contínua e obrigatoriedade competências na profissão de professor. *Idéias* (30), pp. 205-248.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- PNUD. (2016). *Human Development Report 2016 - Human Development for Everyone*. New York: United Nations Development Programme.
- PNUD. (2018). *Human Development Indices and Indicators - 2018 Statistical Update*. New York: United Nations Development Programme.
- PNUD-STP. (2014). *Relatório Nacional De Desenvolvimento Humano em São Tomé e Príncipe 2014*. São Tomé: PNUD - STP.

- PPLL Consult. (2017). *Avaliação Externa ao Projeto Escola+, fase II em São Tomé e Príncipe*. Relatório de avaliação, Lisboa.
- Prates, M., Aranha, Á., & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *Eduser: revista de educação Vol. 2 (1)*, pp. 20-36.
- Quintaneiro, L. (2012). São Tomé e Príncipe e a Cooperação Internacional: O seu Impacto no Desenvolvimento e nas Finanças Públicas. *Actas do Colóquio Internacional São Tomé e Príncipe numa perspectiva interdisciplinar, diacrónica e sincrónica* (pp. 553-568). Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Estudos Africanos (CEA-IUL), Instituto de Investigação Científica Tropical.
- Ricardo, L., Henriques, S., & Seabra, F. (2012). Supervisão pedagógica: teoria e prática. *Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Livro Atas* (pp. 101-108). Leiria: ESECS - IPL.
- Rodrigues, J. (2010). *A Inspeção da Educação na Republica Democrática de São Tomé e Príncipe - Concepções, dinâmicas e estruturas organizacionais*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Roldão, M. C. (2014). Currículo, didáticas e formação de professores - a triangulação esquecida? Em M. Oliveira, *Professor: formação, saberes e problemas* (pp. 91-104). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Santos, L., Afonso, B., & Penhor, M. (dezembro de 2017). Desenvolvimento profissional de professores em São Tomé e Príncipe: um estudo em torno da formação contínua promovida no quadro do projeto Escola+, fase II. *Indagatio Didactica*, 9(4), pp. 45-63.
- Silva, H., Machado, E., & Pacífico, J. (Maio/Agosto de 2018). O protagonismo do coordenador pedagógico na formação docente: experiência na Educação Infantil em Ji - Paraná. *Revista Exitus*, 8(2), pp. 111-136. doi:10.24065/2237-9460.2018v8n2ID531
- Tardif, M. (Jan/Fev/Mar/Abr de 2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*(13), pp. 5-24.
- Trigo, J., & Costa, J. (Outubro/dezembro de 2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. *Ensaio: avaliação políticas públicas Educação*, 16(61), pp. 561-582.

- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Vieira, F. (Jan./abr. de 2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação Soc.*, 29(105), pp. 197-217. Obtido de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Wikipedia. (14 de 10 de 2018). *São Tomé e Príncipe*. Obtido de Wikipedia: <https://pt.wikipedia.org/wiki/>
- Zeichner, K. (2013). *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: Como e por que elas afetam vários países no mundo*. Belo Horizonte: Autêntica.

LEGISLAÇÃO DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

- Lei n.º 2/2003 – Lei de Bases do Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe. Diário da República N.º 7 – 2 de junho de 2003, p. 105.
- Lei n.º 4/2018 – Lei de Bases do Sistema Educativo de São Tomé Príncipe, Diário da República N.º 14 - I série - 18 fevereiro de 2019, p.115.
- Decreto n.º 24/2010 - Regime de administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e do ensino básico de 3 de maio de 2011. São Tomé e Príncipe
- Decreto-Lei n.º 27/2010. Diário da República N.º 72 – 6 de Julho de 2011, pag 482.
- Despacho N.º 38 / GMEC / 2010. São Tomé e Príncipe: Ministério da Educação e Cultura
- Despacho N.º 52/GMECC/2015. São Tomé e Príncipe: Ministério da Educação, Cultura e Ciência.
- Despacho N.º 86/GMECC/2015 - CSPQ. São Tomé e Príncipe: Ministério da Educação, Cultura e Ciência.
- Despacho N.º 87/GMECC/2015 - Supervisão Pedagógica - Curso Nocturno. São Tomé e Príncipe: Ministério da Educação, Cultura e Ciência.