

## A função de delegado de disciplina: estudo em São Tomé e Príncipe

António Coelho<sup>1</sup>, Branca Miranda<sup>2</sup>  
coelho-2000@hotmail.com; Branca.Miranda@uab.pt

<sup>1</sup> *Universidade Aberta, Portugal*  
<sup>2</sup> *Le@d, Universidade Aberta, Portugal*

### Resumo

As estruturas intermédias são fundamentais para a implementação de um sistema de ensino inclusivo e de qualidade devido ao importante papel que têm no desenvolvimento profissional dos professores. São assim um contributo para o sistema de ensino evoluir, mudar de forma a dar resposta às necessidades da sociedade. Em São Tomé e Príncipe são os delegados de disciplina que corporizam esta estrutura, sendo responsáveis ao nível de escola pela supervisão dos professores. Este estudo pretendeu conhecer as representações sobre a função dos delegados de disciplina no ensino secundário (7.<sup>a</sup> a 12.<sup>a</sup> classes). Para tal desenvolvemos um estudo descritivo misto, aplicamos um inquérito por questionário aos delegados de disciplina e entrevistámos supervisores pedagógicos e diretores de escola. Utilizámos a análise estatística para tratar os dados quantitativos e a análise de conteúdo nos dados qualitativos. Os delegados de disciplina são um grupo jovem e experiente, mas nem todos possuem formação superior e/ou pedagógica. No desempenho da sua função ressaltam diversas componentes, a mais exercida é a componente burocrática, outra é a supervisão pedagógica e, por fim, uma componente formativa que é pouco valorizada. Verificou-se igualmente que os grupos investigados têm representações diferentes, quer quanto ao cumprimento da função quer quanto à forma como ela é cumprida. Os supervisores valorizam mais a componente de supervisão e os diretores e os delegados a componente de monitorização, apesar de no discurso os delegados valorizarem igualmente a componente de supervisão. Aspeto em que todos estão de acordo é a reduzida motivação dos delegados para o exercício das suas funções, fruto de condições de trabalho muito precárias. Esta investigação permite-nos inferir que o conceito de supervisão pedagógica se divide entre aqueles que a concebem como ajuda e colaboração e os que a entendem como monitorização e fiscalização do trabalho do professor.

**Palavras-Chave:** delegados de disciplina, ensino secundário, formação contínua de professores, São Tomé e Príncipe, supervisão pedagógica.

### Abstract

The intermediate structures are fundamental for the implementation of an inclusive and quality education system due to the important role they have in the professional development of teachers. They are thus a contribution for the education system to evolve, to change in order to respond to the needs of society. In São Tomé and Príncipe, heads of department embody this structure, being responsible at school level for supervising teachers. This study aimed to know the representations about the role of heads of department in secondary education (7th to 12th grades). To this end, we developed a mixed descriptive study, applied a questionnaire survey to heads of department and interviewed pedagogical supervisors and school principals. We used statistical analysis to treat

quantitative data and content analysis in qualitative data. Heads of department are a young and experienced group, but not all have higher education and / or pedagogical training. In the performance of their function, several components stand out, the most exercised is the bureaucratic component, another is instructional supervision and, finally, a formative component that is little valued. It was also found that the investigated groups have different representations both in terms of fulfilling the function and in terms of how it is performed. Supervisors place a higher value on the supervision component and directors and heads of department on the monitoring component, although in the speech, heads of department also value the supervision component. The point in which everyone agrees is the reduced motivation of the heads of department to exercise their functions, as a result of very precarious working conditions. This investigation allows us to infer that the concept of instructional supervision is divided between those who conceive it as help and collaboration and those who understand it as monitoring and inspection of the teacher's work.

**Keywords:** heads of department, secondary education, teachers' continuous training, São Tomé and Príncipe, instructional supervision.

## 1 Introdução

O desenvolvimento de uma educação universal, inclusiva e de qualidade continua a ser um desígnio dos Estados, neste sentido têm desenvolvido políticas educativas que abrangem aspetos tão diversificados como o edificado, os currículos, os recursos didáticos, a extensão do tempo de escolaridade, a formação de professores ou a avaliação externa do sistema.

Neste contexto tem sido dedicada particular atenção aos decisores intermédios pelo seu papel na implementação das políticas educativas e no desenvolvimento curricular, considerando-os como um fator chave para o sucesso das políticas definidas centralmente.

Procurámos então, conhecer como estes decisores intermédios desempenham a sua função em São Tomé e Príncipe (STP), tendo em conta que as estruturas supervisivas não estão consolidadas, a falta de recursos humanos e materiais, sendo escasso o número de professores com formação pedagógica (MECC, 2015). Assim, de acordo com a tutela, 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 ser o principal apoiante dos professores, ao orientar e controlar as atividades letivas.

Neste artigo apresentamos parte da investigação que desenvolvemos 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 têm 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?

Neste artigo, focar-nos-emos nos resultados obtidos sobre as representações do delegado de disciplina quanto ao cumprimento e ao sentido das suas funções.

## 2 Enquadramento do contexto da investigação: São Tomé e Príncipe

Vamos neste ponto caracterizar São Tomé e Príncipe e apresentar o seu sistema de ensino. O interesse por esta realidade surge do facto de esta ser pouco estudada e de o primeiro autor deste estudo aí ter sido professor durante 10 anos.

## **2.1 Caracterização socioeconómica**

São Tomé e Príncipe é um país insular que alcançou a sua independência em 1975. 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 Km<sup>2</sup> (INE, 2018) é constituído por duas ilhas, a de São Tomé e a do Príncipe. A população em 2017 foi estimada em 197700 habitantes, concentrando-se maioritariamente na ilha de São Tomé. A população é jovem, a idade média é de 20 anos (INE, 2018), e apresenta um crescimento acentuado. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de STP tem evoluído favoravelmente, alcançando o valor de 0,589 em 2017, situando STP no grupo de países de desenvolvimento humano médio (PNUD, 2018).

## **2.2 O sistema de ensino**

Em 2003 foi aprovada a Lei n.º 2/2003 de 2 de junho – Lei de Bases do Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe (LBSE), enunciando que 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, democratas, críticos e criativos (Lei 2/2003 – LBSE). Em fevereiro de 2019 foi publicado uma nova LBSE, a Lei n.º 4/2018, não a consideramos por o sistema estar organizado segundo a lei anterior.

O ensino básico coincide com a escolaridade obrigatória e divide-se em dois ciclos. O secundário está organizado em dois ciclos de 3 anos. O ensino secundário tem sofrido uma forte expansão na última década, particularmente o 2.º ciclo. Em 2008/09 tínhamos no secundário 9432 alunos, sendo 1408 do 2.º ciclo, e em 2016/17 24766 alunos, sendo 8594 do 2.º ciclo (Escola+, 2017 a), enquanto o número de escolas com ensino secundário, passou de 8 para 24 (Escola+, 2017 a).

O sistema enfrenta outros problemas, como o rácio de alunos por turma (14 a 75 alunos/turma), a concentração de alunos do 2.º ciclo (em 2016/17, 69% frequentavam o Liceu Nacional) (Escola+, 2017 a), e os valores da taxa de repetência (2014/15 – 1.º ciclo: 22%, 2.º ciclo: 4%) e de conclusão (2014/15 – 1.º ciclo: 78,7%, 2.º ciclo: 21,1%) (MECC, 2015).

De outro âmbito, mas igualmente problemático é a formação de professores, cerca de 57% dos professores não tinham formação pedagógica (Escola+, 2017 b) e professores com formação superior concluída eram cerca de 40% (MECCC, 2018), o que se deverá há inexistência de formação superior em diversas áreas em STP.

## **3 A supervisão pedagógica como fator potenciador do desenvolvimento profissional**

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, a escola deve estar “aberta ao mundo” (Delors et al., 1997, p. 153) tornando-se atraente às crianças e aos adultos, por forma a estes reconhecerem na escola uma instituição que os ajuda a “colocar a educação ao longo de toda a vida no coração da sociedade” (Delors et al., 1997, p. 19), uma

educação que potencia o desenvolvimento sustentável da sociedade (Moreira, 2015), que rompe com a concepção “bancária” (Freire, 2016, p. 105) e pela primazia do “diálogo”, da “co-laboração” promove a liberdade e a democracia de todos (Freire, 2016, pp. 257-259).

Para Stoll, como cita Bolívar (2017), é esta aprendizagem permanente, do indivíduo e da organização em que está inserido, que permite uma mudança sustentada, se contextualizada, assumindo-se como 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).

Por forma a atingir-se este desiderato há que realçar a importância que as estruturas intermédias têm no funcionamento do sistema educativo, pela promoção da qualificação dos professores e da escola, e apontar a supervisão pedagógica como meio de o alcançar.

Assim, o desenvolvimento profissional baseia-se no processo de ensino e possibilita ao professor a construção de novos conhecimentos (Nóvoa, 2012), estamos perante um processo de desenvolvimento profissional diversificado, reflexivo, contextualizado e que se dá na escola (Marcelo, 2009). Os professores ao refletirem, na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Schön, citado em Alarcão & Tavares, 2003) e ao verbalizarem este pensamento reflexivo estão a potenciar o seu desenvolvimento cognitivo e metacognitivo (Alarcão & Tavares, 2003). No mesmo sentido, 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.

O desenvolvimento profissional é assim um processo simultaneamente individual e de equipa com implicações nas práticas de supervisão. Esta deve estar muito atenta às relações pessoais entre professores e destes com os alunos, encarregados de educação e sociedade (Vieira & Moreira, 2011), particularmente às relações de poder, pois estas permitem-nos perceber os tipos de relação que se estabelecem na ação supervisiva (Zeichner et al., 1988, citados em Vieira & Moreira, 2011). Uma relação assente numa colaboração dinâmica, que utiliza as competências de cada um no desenvolvimento das capacidades pessoais e coletivas e na compreensão dos contextos.

Assim, a colaboração exige 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 a interação entre colegas que institui a ação supervisiva e realça a ligação da supervisão à colaboração (Alarcão & Canha, 2013). Esta ligação conduz-nos a uma das grandes linhas de força da supervisão, associada à colaboração, apoio, formação, enquanto que a outra linha está associada ao controlo, fiscalização, regulação e avaliação (Alarcão & Canha, 2013; Vieira & Moreira, 2011).

Deste modo deparamo-nos com diferentes focos, âmbitos e formas de operacionalização da supervisão pedagógica, igualmente devidas a concepções teóricas bastante diferentes. Estas concepções advêm da própria etimologia da palavra, pois 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). Atendendo a esta dicotomia 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.

Temos assim Vieira (1993) a 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) e Alarcão e Tavares (2003) a entenderem-na como

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 (pp. 144-145).

Inicialmente a supervisão pedagógica estava ligada apenas à formação inicial de professores (Alarcão & Tavares, 2003; Gaspar, Seabra, & Neves, 2012) no entanto, tem alargado o seu âmbito à formação contínua (Mesquita & Roldão, 2017) e à avaliação de desempenho docente (Vieira & Moreira, 2011; Mesquita & Roldão, 2017). Ao mesmo tempo 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 (citado em Alarcão & Canha, 2013, p. 36), transitando assim de uma supervisão vertical para uma horizontal.

Tendo em atenção a diversidade de conceitos de supervisão, com diferentes enfoques, âmbitos de aplicação e com uma natural dinâmica evolutiva surgem ao nível da sua operacionalização diversos modelos. Alarcão e Tavares (2003), focando-se numa supervisão em contexto de formação inicial de professores, apresentam-nos dez cenários, uns com mais pontos de contato que outros. Já Gaspar, Seabra e Neves (2012) concluem pela existência “de três *clusters*: (i) o *cluster* da inspeção, (ii) o *cluster* da profissionalidade pedagógica e (iii) o *cluster* da administração e regulação” (p. 36).

Conclui-se assim que o exercício da supervisão implica 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, citados em Vieira, 2009, p. 203) sendo os coordenadores de departamento ou delegados de disciplina os principais elementos responsáveis por criar essas condições (Correia, 2015; Lima, 2008).

#### **4 A supervisão pedagógica em São Tomé e Príncipe**

Rodrigues (2010) refere que foi criada em 1976 a primeira estrutura do sistema de ensino de STP que tinha funções de supervisão pedagógica e inspetivas, tendo sido separadas em 1979. Atualmente, ao nível do secundário, a supervisão pedagógica tem uma estrutura central, os supervisores pedagógicos, normalmente um por cada disciplina, e uma estrutura nas escolas, os diretores e os delegados de disciplina (MECC, 2015; Despacho N.º 38/GMEC/2010). Mas se atendermos à legislação reguladora destas funções percebemos que existem diversas atribuições que são de fiscalização e controlo, ou até inspetivas. No entanto, com a dinamização da estrutura nacional de supervisão através de ações de formação contínua e da disponibilização de recursos, a prática supervisiva foi atribuindo cada vez mais importância às funções de apoio e colaboração (Escola+, 2017 c).

O Despacho N.º 38/GMEC/2010 regula a organização e gestão das escolas secundárias, 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” definindo as competências de coordenação, gestão e fiscalização necessárias para os delegados de disciplina cumprirem as suas funções.

## 5 Metodologia

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.

Assim, aplicámos um inquérito por questionário aos delegados de disciplina e uma entrevista semiestruturada aos diretores e supervisores. Estes instrumentos foram desenvolvidos especificamente para esta investigação. Aplicámos o questionário a toda a população de delegados de disciplina e entrevistámos todos os supervisores pedagógicos e uma amostra significativa dos diretores de escola que tem delegados de disciplina. Por forma a garantir a validade e a fiabilidade dos instrumentos, solicitámos a análise de um especialista e fizemos um pré-teste, de forma a garantir uma interpretação idêntica das questões e afinar o processo de tratamento de dados do questionário no SPSS. Para tratar os dados recolhidos utilizámos a análise estatística descritiva nas respostas fechadas e a análise de conteúdo nas perguntas abertas.

## 6 Resultados

A taxa de retorno do questionário foi de 60% (78 respostas), apesar das diversas diligências desenvolvidas, ficando ligeiramente abaixo do nível considerado como bom por diversos autores, no entanto, e considerando que estávamos a trabalhar com toda a população, consideramos que o conjunto de respostas obtidas serão representativas, pois todas as escolas e todas as disciplinas comuns ao 1.º ciclo e 2.º ciclo estão representadas.

Os delegados de disciplina são um grupo maioritariamente masculino (78%), relativamente jovem (média de idades de 37,6 anos, DP = 7,7), com licenciatura (58%), apesar de 27% não terem formação superior e de 25% não terem formação pedagógica. Os delegados são um grupo relativamente experiente, perto de 60% tem 11 ou mais anos de tempo de serviço como professor e tem em média 6,8 anos (DP = 6) como delegado.

Tão importante como conhecer as características dos delegados de disciplina é conhecer as condições em que estes exercem as suas funções. Assim, cerca de 70% dos coletivos são constituídos por duas ou três escolas e tem em média 6,5 professores (DP = 4), existe um coletivo com 1 professor e outro com 26. O número de horas atribuídas aos delegados para o exercício da função foi considerado insuficiente por 70% dos delegados, apesar destas horas serem estabelecidas em função do número de professores do coletivo. Das respostas dos delegados inferimos que os recursos disponíveis nas escolas para a sua

função são insuficientes, referiram que 63% das escolas têm acesso à internet, que 59% têm biblioteca e apenas 20% das escolas disponibilizam computador e impressora.

Os delegados de disciplina exercem as funções de forma diferenciada. Os resultados do inquérito aos delegados (figura 1) mostraram a existência de diferenças vincadas entre a frequência de realização de funções de âmbito pedagógico, administrativo e de fiscalização, ou mesmo 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 menos vezes foi indicada pelos inquiridos (muitas vezes ou sempre em 26,9% das vezes). Por outro lado, as ações mais administrativas foram indicadas pelos delegados respondentes 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 que responderam realizam sempre em 66,7% das vezes ou “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.

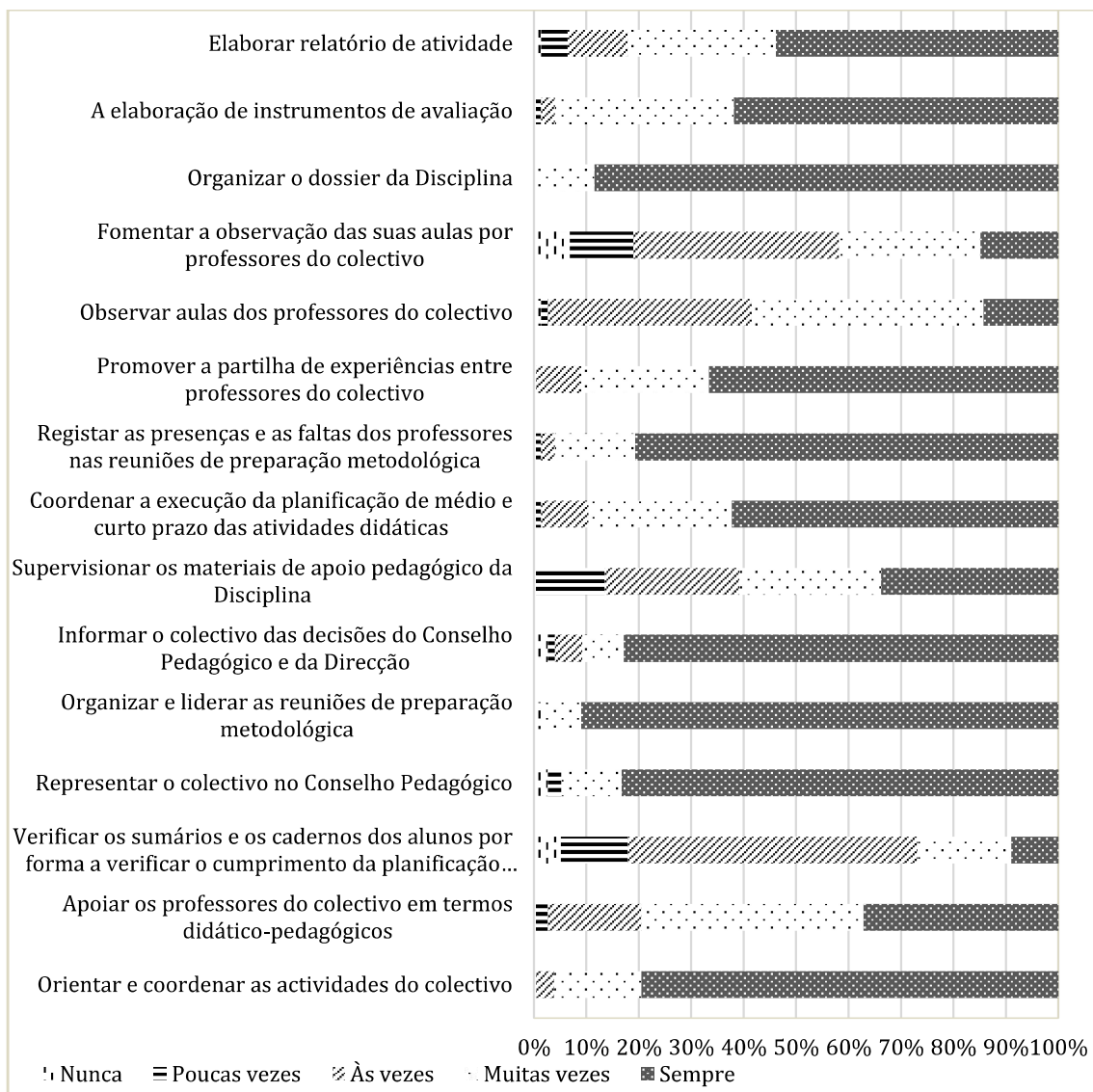


Figura 1: Frequência de realização de ações pelos Delegados de Disciplina, N = 78.

Desagregámos estes resultados pela dimensão dos coletivos e verificámos que esta não influencia a realização das funções do delegado.

De modo a conhecermos a representação que os delegados fazem da sua função solicitámos-lhes que atribuíssem um grau de relevância a diversas ações associadas às suas funções. Na figura 2 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 perspetiva de controlo, escrutínio e fiscalização.

Nesta questão sobressai o facto de cerca de 79% dos delegados que responderam considerarem muito relevante “Ouvir a opinião dos professores”, 59% considerarem muito relevante “Desenvolver dentro do coletivo um trabalho colaborativo”, por exemplo através de “Observar aulas e deixar observar as suas aulas” considerada muito relevante por 55% dos delegados, ao mesmo tempo que perto de 40% dos delegados consideraram

muito relevante “Partilhar a liderança com os professores” salientando a vertente colaborativa da supervisão.

A vertente controladora, fiscalizadora existente é sobretudo realçada por cerca de 53% dos delegados que responderam considerarem muito relevante “Monitorizar a participação dos professores nas reuniões de preparação metodológica”, perto de 56% consideraram muito relevante “Fiscalizar o cumprimento das planificações” e 80% consideraram relevante ou muito relevante “Avaliar as práticas dos professores”.

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 aspeto ser o 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 encontramos nenhum normativo que regulamente esta avaliação.

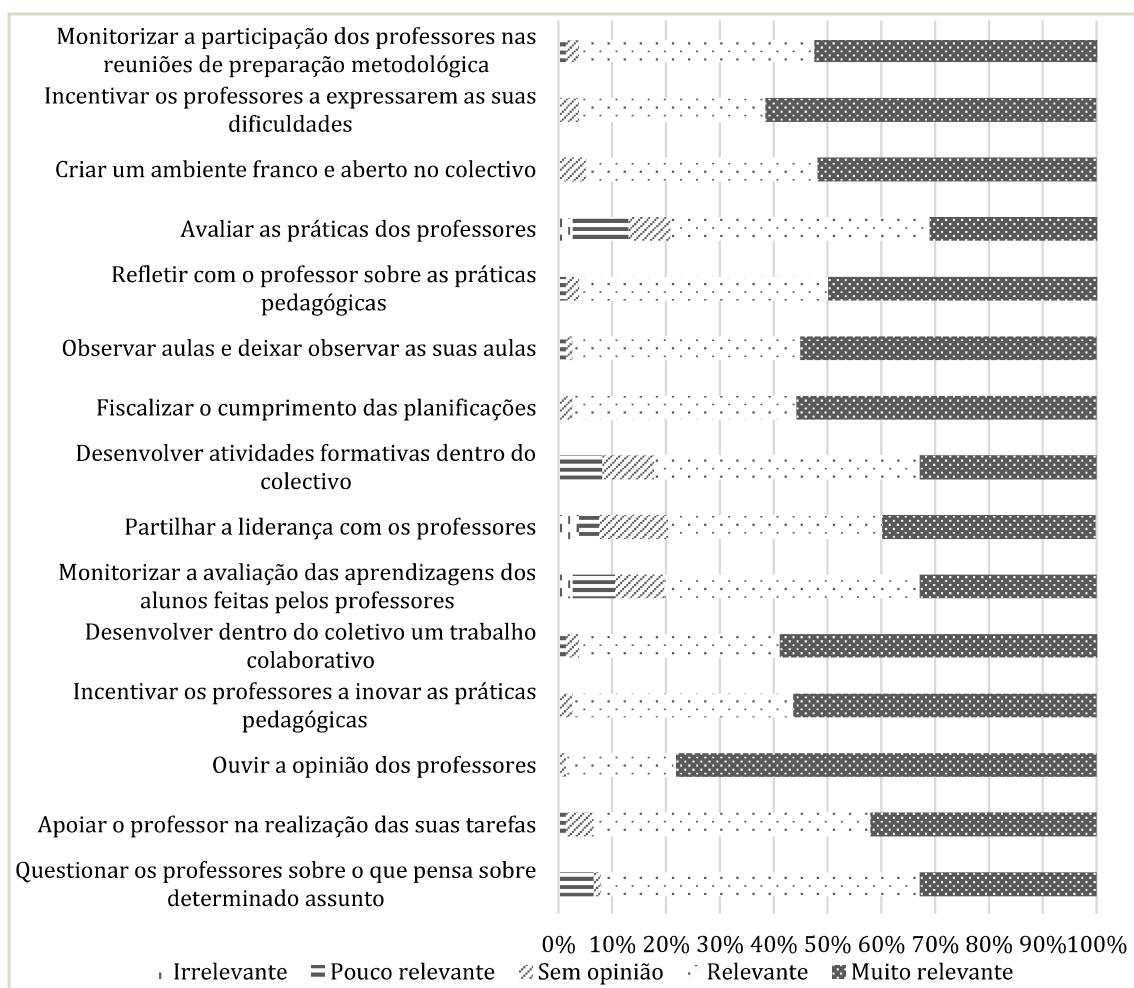


Figura 2: Grau de relevância atribuído pelos Delegados a diversas ações, N = 78.

Outra resposta que nos chamou a atenção foi o facto da relevância atribuída pelos delegados a “Desenvolver atividades formativas dentro do colectivo” (33% como muito

relevante e 49% como relevante) ter sido das mais baixas. São diversos os aspetos apontados pelos delegados que levaram a esta resposta: falta de regulamentação da carreira profissional e de enquadramento da formação profissional; o local de realização das formações; falta de adaptação ao contexto e a perceção de que esta não é da sua responsabilidade.

Para supervisores e diretores de escola os delegados de disciplina desenvolvem um trabalho colaborativo, dinâmico, participativo, responsável e mantém uma boa relação com os professores, sendo passível de melhoria apesar de realçarem que os recursos são escassos, um diretor diz “o que nós fazemos aqui mais com os delegados é simplesmente incentivá-los, (...) há carência de materiais para trabalharem [...] (Dir 4). A maioria dos supervisores e diretores também salientam que o tempo que os delegados dispõem para o exercício das funções é insuficiente, por não ter em conta a deslocação às outras escolas, o que leva ao descontentamento e ao desinteresse de diversos delegados em exercer a função, só permanecendo por pressão dos diretores e/ou dos supervisores.

Supervisores e diretores de escola referem que a maioria dos delegados cumprem as suas funções, sendo este menos efetivo nas escolas dependentes. Os diretores consideram o cumprimento das funções administrativas mais positivo que os supervisores e partilham uma perceção positiva do cumprimento das funções pedagógicas (observação de aulas, gestão das reuniões do coletivo) e identificam-nas como as mais importantes, no entanto os diretores salientam mais a vertente de monitorização e controlo e os supervisores a vertente colaborativa.

## 7 Conclusão

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, sendo adjuvados pelos diretores da escola e pelos supervisores pedagógicos.

Pretendíamos com este estudo conhecer como é que os delegados de disciplina exerciam a sua função, para tal aplicamos-lhes um inquérito por questionário e entrevistamos diretores de escola e supervisores pedagógicos.

As respostas dos delegados levaram-nos a concluir que a maioria destes têm a preocupação de cumprir as funções, apesar das dificuldades que enfrentam para o fazer, é por isso natural um maior cumprimento das funções administrativas em relação às pedagógicas. Até porque as funções pedagógicas são mais exigentes em termos de conhecimentos, recursos e tempo, e como vimos nem todos os delegados tem a formação desejada e o tempo e os recursos são escassos para um cabal desempenho das funções.

Das respostas dos delegados sobressai um desempenho 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. Os diretores ressaltaram mais as funções de controlo e monitorização enquanto os supervisores deram maior destaque ao apoio e colaboração às atividades dos professores. Deste modo inferimos que os clusters da “inspeção”, “profissionalidade

pedagógica” e “administração e regulação” (Gaspar, Seabra, & Neves, 2012, p. 36) se encontram presentes na função de supervisão desenvolvida pelos delegados de disciplina.

De modo geral os diretores e supervisores vêm 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 realizam para alcançar as competências necessárias às novas atribuições.

## 8 Referências

- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão, *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2014). Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. *Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente*, 6(11), 109-126. Acedido em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Assembleia Nacional. (2003). Lei n.º 2/2003: Lei de Bases do Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe. *Diário da República*, n.º 7, 105.
- Assembleia Nacional. (2018). Lei n.º 4/2018: Lei de Bases do Sistema Educativo de São Tomé Príncipe, *Diário da República*, I série, n.º 14, 115.
- Bolívar, A. (2017). El mejoramiento de la escuela: Líneas actuales de investigación. *Revista portuguesa de pedagogia*, 51(2), 5-27. doi: [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_51-2\\_1](https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-2_1)
- Correia, I. (2015). *Contributos para a construção de um perfil de competências do coordenador de Educação Especial*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Delors, J. et al. (1997). *Educação um tesouro a descobrir*. Brasil: UNESCO / Edições ASA / Cortez Editora.
- Escola+, P. (2017 a). *Evolução do número de alunos no ensino secundário - 2008/2009 a 2016/17*. São Tomé.
- Escola+, P. (2017 b). *Caracterização do corpo docente do ensino secundário de São Tomé e Príncipe 2016/2017*. São Tomé.
- Escola+, P. (2017 c). *Relatório final do projeto Escola+, fase II*.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia do oprimido* (60.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gaspar, M. I. (2019). *Supervisão em contextos de educação e formação - conceções, práticas e possibilidades*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Gaspar, M., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 27-55. Acedido em <https://core.ac.uk/download/pdf/61425299.pdf>
- INE. (2018). Instituto Nacional de Estatística de São Tomé e Príncipe. Acedido em <https://www.ine.st/>
- Lima, J. (2008). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership & Management*, 28(2), 159-187. doi: 10.1080/13632430801969864
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (08), 7-22. Acedido em <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>

- MECC (2015). *PADE - Programa Acelerar o Desempenho Educativo 2015 - 2018*. São Tomé e Príncipe.
- MECCC. (2018). *Relatório de análise sectorial em Educação*. São Tomé e Príncipe.
- Mesquita, E., & Roldão, M. (2017). *Formação inicial de professores - A supervisão no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação e Cultura. (2010). *Despacho N.º 38 / GMEC / 2010*. São Tomé e Príncipe: Ministério da Educação e Cultura.
- Moreira, M. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(3), 48-63. doi: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991380>
- Nascimento, A. (2008). *Atlas da Lusofonia - São Tomé e Príncipe*. Lisboa: Prefácio e Instituto Português da Conjuntura Estratégica.
- Nóvoa, A. (2012). Devolver a formação de professores aos professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 18(35), 11-22. Acedido em <https://periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/4927/3772>
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- PNUD (2018). *Human Development Indices and Indicators - 2018 Statistical Update*. New York: United Nations Development Programme.
- Prates, M., Aranha, Á., & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *EduSer: revista de educação*, 2(1), 20-36. doi: <http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v2i1.20>
- 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, Lisboa, Portugal.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação Soc.*, 29(105), 197-217. Acedido em <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.