



## UMA VIAGEM PELAS FUNÇÕES DO DELEGADO DE DISCIPLINA: Um estudo realizado no ensino secundário de São Tomé e Príncipe

*António Joaquim Fernandes Ruas Coelho<sup>1</sup>*

*Branca Margarida Alberto Miranda<sup>2</sup>*

### RESUMO

As lideranças intermédias na escola assumem um papel relevante na melhoria das práticas pedagógicas e no desenvolvimento curricular e, neste contexto, a supervisão pedagógica surge como ferramenta indispensável ao desenvolvimento profissional docente. A nossa investigação foca-se nestas lideranças em São Tomé e Príncipe, em particular, nos delegados de disciplina do ensino secundário, enunciando como objetivo geral conhecer as suas representações relativamente às competências requeridas e funções, e como estas se cruzam com as representações dos diretores de escola e supervisores pedagógicos à luz da legislação e da literatura. O estudo segue uma metodologia mista, recolhendo-se dados de natureza quantitativa e qualitativa. Construímos um questionário composto por questões fechadas e abertas que foi aplicado aos 130 delegados de disciplina do ensino secundário. Os dados quantitativos foram sujeitos a um tratamento estatístico descritivo e os qualitativos foram alvo de análise de conteúdo. Os resultados apontam que os delegados dedicam mais tempo às tarefas burocráticas, seguidas das pedagógicas e, por fim, das que possuem cunho controlador, embora tenham referido que valorizam mais as de ordem pedagógica. Referem ainda o apoio, a ajuda, a colaboração e a avaliação como inerentes ao exercício da função, o que nos permite inferir situarem-se numa supervisão colaborativa, com evidências significativas de monitorização e regulação. Perceciona-se que os delegados procuram incrementar as suas competências e conhecimentos, a nível dos conteúdos disciplinares e da didática por forma a melhorar o seu desempenho e a qualidade da educação.

**Palavras-chave:** Supervisão pedagógica. Desenvolvimento profissional docente. Delegado de disciplina.

### A JOURNEY THROUGH THE FUNCTIONS OF THE HEAD OF DEPARTMENT:

<sup>1</sup> Doutorando em ciências da educação, especialização de formação de professores e supervisão, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – IE UL. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – IE UL - Portugal. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2200-151X> . E-mail: [antoniocoelho@edu.ulisboa.pt](mailto:antoniocoelho@edu.ulisboa.pt)

<sup>2</sup> Doutora em ciências da educação - desenvolvimento social e pessoal, Universidade Aberta (UA); Universidade Aberta – Portugal; LE@D Laboratório de Educação a Distância e eLearning da Universidade Aberta. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2798-5677>. E-mail: [branca.miranda@uab.pt](mailto:branca.miranda@uab.pt)

## A study carried out in the secondary education of São Tomé and Príncipe

### ABSTRACT

Intermediate school leaders play an important role in improving pedagogical practices and curriculum development and, in this context, pedagogical supervision emerges as an indispensable tool for the professional development of teachers. Our investigation focuses on these leaders in São Tomé and Príncipe on the subject heads of department of secondary education, stating as a general objective to know their representations regarding the required competences and functions and how these intersect with the representations of the directors of school and pedagogical supervisors in the light of legislation and literature. The study follows a mixed methodology, collecting data of a quantitative and qualitative nature. We built a questionnaire composed of closed and open questions that was applied to 130 on the subject heads of department of secondary education. Quantitative data were subjected to descriptive statistical treatment and qualitative data were subject to content analysis. The results show that the heads of department dedicate more time to bureaucratic tasks, followed by pedagogical tasks and, finally, those with a controlling nature, although they have mentioned that they value more pedagogical tasks. They also mention support, help, collaboration, and evaluation as inherent to the exercise of the function, which allows us to infer that they are situated in collaborative supervision, with significant evidence of monitoring and regulation. It is perceived that the on the subject heads of department seek to increase their skills and knowledge, in terms of disciplinary and didactic content, to improve their performance and the quality of education.

**Keywords:** Pedagogical supervision. Teacher professional development. Heads of department.

### UN RECORRIDO POR LAS FUNCIONES DEL DELEGADO DE EDUCACIÓN:

#### Un estudio realizado en la educación secundaria de São Tomé y Príncipe

### RESUMEN

Los líderes de las escuelas intermedias juegan un papel importante en la mejora de las prácticas pedagógicas y el desarrollo curricular y, en este contexto, la supervisión pedagógica surge como una herramienta indispensable para el desarrollo profesional de los docentes. Nuestra investigación se centra en estos líderes en São Tomé y Príncipe, en particular, en el tema delegados de educación secundaria, planteando como objetivo general conocer sus representaciones en cuanto a las competencias y funciones requeridas y cómo estas se cruzan con las representaciones de los directores de escuela y supervisores pedagógicos a la luz de la legislación y la literatura. El estudio sigue una metodología mixta, recogiendo datos de carácter cuantitativo y cualitativo. Construimos un cuestionario compuesto por preguntas cerradas y abiertas que fue aplicado a 130 delegados de educación secundaria. Los datos cuantitativos se sometieron a tratamiento estadístico descriptivo y los datos cualitativos se sometieron a análisis de contenido. Los resultados muestran que los delegados dedican más tiempo a las tareas burocráticas, seguido de las pedagógicas y, por último, las de carácter controlador, aunque han mencionado que valoran más las tareas pedagógicas. También mencionan el apoyo, la ayuda, la colaboración y la evaluación como actividades inherentes al

ejercicio de la función, lo que permite inferir que se sitúan en la supervisión colaborativa, con importantes evidencias de seguimiento y regulación. Se percibe que los delegados buscan incrementar sus habilidades y conocimientos, en cuanto a contenido disciplinar y didáctico, para mejorar su desempeño y la calidad de la educación.

**Palabras clave:** Supervisión pedagógica. Desarrollo profesional docente. Delegado de educación secundaria.

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de uma educação universal, inclusiva e de qualidade é, certamente, um objetivo dos Estados. Para o alcançarem têm desenvolvido políticas educativas diversificadas, com incidência na melhoria do edificado, na formulação de currículos inovadores, na disponibilização de mais e melhores recursos didáticos, no aumento da escolaridade, na dinamização da formação de professores e na avaliação externa do sistema educativo.

Neste cenário, os decisores intermédios têm visto o seu papel de implementação das políticas educativas e de desenvolvimento curricular reconhecido pela tutela, assumindo-os como um fator determinante no sucesso da implementação das políticas públicas. Com a presente investigação procurámos conhecer como estes decisores intermédios, os delegados de disciplina, desempenham a sua função no ensino secundário de São Tomé e Príncipe (STP).

De acordo com a legislação em vigor em STP, o delegado de disciplina assume um papel especialmente importante, servindo de charneira entre os professores e as estruturas centrais de supervisão e entre os professores e a direção da escola. Cabe ao delegado de disciplina o papel de apoiar, orientar e controlar as atividades letivas dos professores. Os resultados do estudo de Camblé (2016) sobre o processo de supervisão no pré-escolar em STP, decorrentes de um inquérito aplicado aos educadores de infância de S. Tomé, apontam nesta direção. Os educadores consideram que as estruturas intermédias são as que mais contribuem para a inovação das práticas, implementação do novo currículo e para o seu desenvolvimento profissional.

Num cenário em que as estruturas supervisivas não estão consolidadas, em que se assiste à falta de recursos humanos e materiais e a um número

insuficiente de professores com formação pedagógica (MECC, 2015; CAMBLÉ, 2016), o delegado de disciplina assume particular responsabilidade no desenvolvimento curricular.

Perante este cenário, colocámos a seguinte questão de investigação: 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?

Por forma a respondermos a esta questão desenvolvemos uma investigação seguindo uma metodologia mista. Recorremos a um inquérito por questionário para recolher informação dos delegados de disciplina e as entrevistas semiestruturadas para perceber as representações dos diretores de escola e dos supervisores pedagógicos. Os dados quantitativos foram submetidos a um tratamento e análise estatística descritiva, com recurso ao programa SPSS – Statistical Package for the Social Sciences e os dados qualitativos foram tratados seguindo as técnicas da análise de conteúdo de Bardin (2018).

Este artigo apresenta parte de um estudo realizado no âmbito da dissertação de mestrado, defendida na Universidade Aberta, Portugal, onde se evidenciam as representações que os delegados de disciplina têm das suas funções e das competências requeridas para o exercício das mesmas.

Iniciamos este texto problematizando a situação e apresentando a questão de partida. No próximo ponto contextualizamos STP e seu sistema educativo. De seguida, estabelecemos o contributo da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional docente. Continuamos expondo a metodologia adotada no estudo, ao que se segue um ponto onde apresentamos e discutimos os resultados obtidos. Terminamos fazendo algumas considerações.

## **O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO: SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE**

São Tomé e Príncipe é um pequeno Estado insular em desenvolvimento, situado em África. Estas duas características de STP remetem-nos imediatamente para um dos pontos da Declaração de Incheon - Agenda

2030 da Educação, que preconiza que os países desenvolvidos e as organizações internacionais devem apoiar os países em desenvolvimento e os pequenos Estados insulares a alcançar o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 – ODS4 (UNESCO, 2016). O primeiro autor trabalhou durante dez anos, como professor, nesse país, o que determinou a escolha da temática a investigar, pois o conhecimento da realidade local era uma mais-valia para o desenvolvimento da investigação.

São Tomé e Príncipe alcançou a sua independência em 1975, é um arquipélago situado no golfo da Guiné, constituído por duas ilhas com uma superfície de 1001 Km<sup>2</sup> (NASCIMENTO, 2008; INE, 2018). Em 2017, a população foi estimada em 197700 habitantes, concentrando-se maioritariamente na ilha de São Tomé. Uma população jovem (idade média de 20 anos) e em crescimento acentuado (INE, 2018). O Índice de Desenvolvimento Humano de STP tem evoluído favoravelmente, alcançando o valor de 0,625 em 2019, situando STP no grupo de países de desenvolvimento humano médio (UNDP, 2020). Esta evolução económica e populacional levou a uma concentração dos habitantes na zona urbana da capital, criando problemas ao nível da gestão do território, das infraestruturas e da habitação (NASCIMENTO, 2008).

No que diz respeito ao sistema educativo, em fevereiro de 2019, foi publicado uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe (LBSE), a Lei n.º 4/2018, substituindo a Lei n.º 2/2003 de 2 de junho. No nosso estudo considerámos a LBSE de 2003 por ser com base nesta lei que o sistema está organizado. A LBSE proclama que o sistema de ensino deve ser equitativo, justo, democrático, tolerante e promotor do sucesso escolar, de modo a formar cidadãos autónomos, responsáveis, democratas, críticos e criativos, dando resposta às necessidades da sociedade e promovendo um desenvolvimento pessoal e social completo e equilibrado (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2003).

O sistema de ensino está organizado em pré-escolar, ensino básico (obrigatório), secundário e superior. O ensino secundário divide-se em dois ciclos de 3 anos. Todo o ensino secundário cresceu significativamente nestas duas últimas décadas e depara-se com vários problemas, nomeadamente o

rácio de alunos por turma (média 55 alunos/turma), a concentração de alunos do 2.º ciclo, numa escola (em 2016/17, 69% frequentavam o Liceu Nacional) (ESCOLA+, 2017 a) e os valores da taxa de conclusão (2014/15 – 1.º ciclo: 78,7%, 2.º ciclo: 21,1%) (MECC, 2015).

A formação de professores considera-se outro aspeto problemático, cerca de 57% dos professores não tinham formação pedagógica (ESCOLA+, 2017 b) e só 40% dos professores apresentavam formação superior concluída (MECCC, 2018), podendo dever-se ao facto de a formação superior não cobrir todas as áreas, a uma reduzida oferta comparativamente com as necessidades e ainda à formação superior em STP ser relativamente recente. O Instituto Universitário de Contabilidade, Administração e Informática, é a primeira instituição de ensino superior e o Instituto Superior Politécnico, a primeira instituição universitária pública, fundados em 1992 e 1997, respetivamente (SEIBERT, 2013), estando esta instituição pública incumbida legalmente de formar professores (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2003).

Sublinhamos a diferença existente entre a quantidade de professores habilitados para a docência nas diversas disciplinas do secundário, variando entre 2% de professores de Educação Visual e Oficinal e 69% de professores de Biologia/Ciências Naturais com habilitação (ESCOLA+, 2017 b). Não podemos deixar de salientar que a formação continuada de professores não se encontra regulamentada (ESCOLA+, 2017 b), apesar de existirem referências nesse sentido na LBSE de 2003 e no estatuto da carreira docente.

No que se refere à supervisão educativa foi criada em 1976 a primeira estrutura santomense com funções de supervisão pedagógica e de inspeção da educação, funções que foram separadas em 1979 (RODRIGUES, 2010).

Atualmente, a supervisão pedagógica do ensino secundário tem uma estrutura central, os supervisores pedagógicos, um por cada disciplina, e uma estrutura descentralizada, os diretores de escola e os delegados de disciplina, (MECC, 2015; SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2010). Analisando a legislação reguladora destas funções percebemos que existem diversas atribuições que são de fiscalização e controlo, ou até mesmo inspetivas, no entanto, a prática supervisiva foi conferindo cada vez mais importância às funções de apoio e

colaboração, fruto da dinamização da estrutura central de supervisão, resultante de uma maior disponibilidade de recursos materiais e de ações de formação continuada específicas (ESCOLA+, 2017 c).

O Despacho N.º 38/GMEC/2010 que regulamenta a organização e gestão das escolas secundárias, define, no artigo 38º, que cumpre aos coletivos ou agrupamento de disciplinas a responsabilidade da coordenação educativa e supervisão pedagógica. Estes estão incumbidos de 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 (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2010, p.13).

## **A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COMO FATOR POTENCIADOR DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

7

Numa sociedade em transformação permanente, o conhecimento é crucial para o sucesso do indivíduo. A Escola, afigura-se a instituição encarregue pelo Estado de preparar as futuras gerações, dotando-as de competências facilitadoras de adaptação, progressão e evolução. Ora, uma resposta positiva às exigências da sociedade depende de uma escola “aberta ao mundo” (DELORS et al, 1997, p. 153), atraente às crianças e aos adultos, por forma a que estes reconheçam a escola como 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 conceção “bancária” (FREIRE, 2016, p. 105), que primazia o “diálogo”, a “colaboração” e promove a liberdade e a democracia de todos (FREIRE, 2016, p. 257-259).

Esta aprendizagem permanente e contextualizada do indivíduo e da organização permitem uma mudança sustentada (BOLÍVAR, 2017), um processo de autoformação no qual surgem “transformações identitárias” (PERRENOUD, 2000, p. 156) dos indivíduos. Estamos na presença de uma

organização aprendente, neste caso, uma escola aprendente, reflexiva (ALARCÃO, 2001; ALARCÃO, CANHA, 2013; ALARCÃO, TAVARES, 2011; BOLÍVAR, 2017).

Neste campo de ação, as estruturas intermédias assumem um papel fundamental no processo de transformação de escolas em organizações aprendentes, pois o sistema educativo exige-lhes que promovam o desenvolvimento profissional dos professores, e aponta a supervisão pedagógica como meio para alcançar este propósito.

Assim, o desenvolvimento profissional baseia-se no processo de ensino e permite ao professor a construção de novos conhecimentos (NÓVOA, 2012), ou seja, um processo de desenvolvimento profissional diversificado, reflexivo, contextualizado e desenvolvido na escola (MARCELO, 2009). Com efeito, se os professores refletirem na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1997; ALARCÃO, TAVARES, 2011) e ao verbalizarem este pensamento reflexivo estão, certamente, a potenciar o seu desenvolvimento cognitivo e metacognitivo (ALARCÃO; TAVARES, 2011). É neste trilho que Alarcão e Roldão (2014) sublinham a necessidade de desenvolver formações que colimam o conhecimento e a reflexão, o apoio por professores mais experientes e as atividades supervisivas como fundamentais ao desenvolvimento profissional docente.

Por outro lado, o desenvolvimento profissional ao ser entendido como um processo individual, coletivo e reflexivo, focado na prática educativa potencia a capacidade investigativa dos professores e a sua autonomia (FLORES, 2018; KENNEDY, 2014), esbatendo a dicotomia entre a teoria e prática (KORTHAGEM, 2012), o que se reflete nas práticas de supervisão. Refira-se uma supervisão atenta às relações pessoais entre professores e destes com os alunos, encarregados de educação e sociedade (VIEIRA; MOREIRA, 2011), em especial as relações de poder, pois estas revelam os tipos de relação que se estabelecem na ação supervisiva (ZEICHNER et al., 1988 citado em VIEIRA; MOREIRA, 2011), isto é, uma relação que se preconiza assente numa colaboração dinâmica e que utiliza as competências de cada um para o desenvolvimento de todos.

Porém, a colaboração exige uma liderança proativa e geradora de condições de supervisão (PRATES; ARANHA; LOUREIRO, 2010), indo ao encontro do pensamento de Lima (2008, p.159) quando refere que “leadership is a key aspect of departmental culture”. A interação entre colegas institui a ação supervisiva e eleva o vínculo da supervisão à colaboração (ALARCÃO; CANHA, 2013). Esta ligação conduz-nos a uma supervisão colaborativa, focada no apoio e na formação, enquanto uma liderança não colaborativa associa a supervisão pedagógica ao controlo, à fiscalização, à regulação e à avaliação (ALARCÃO, CANHA, 2013; VIEIRA, MOREIRA, 2011).

Nesse propósito, uma liderança partilhada, promotora da inovação, da investigação, da construção conjunta de conhecimento, partindo das suas práticas e do objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos, reforça o desenvolvimento profissional dos professores (FLORES, 2018).

Desenvolveram-se, assim, diferentes focos, âmbitos e formas de supervisão pedagógica, decorrentes das diversas conceções teóricas. Estas advêm, possivelmente, da própria etimologia da palavra, pois se atendermos ao significado literal do termo supervisão, este associa-se à ideia de “olhar de ou por cima”, de “visão global” (GASPAR; SEABRA; NEVES, 2012, p. 28). Numa perspetiva mais inicial, a supervisão foi associada a controlo, inspeção, fiscalização e avaliação. Contudo, o sentido foi evoluindo e, posteriormente, ficou ligada a funções de orientação, regulação e liderança (GASPAR; SEABRA; NEVES, 2012). Partindo desta dicotomia surge a conceção de supervisão vertical e de supervisão horizontal, estando a primeira muito associada às funções administrativas e à formação inicial de professores e a segunda à formação continuada e ao desenvolvimento profissional.

Assim, a supervisão pedagógica começa associada à formação inicial de professores (ALARCÃO, TAVARES, 2011; GASPAR, SEABRA, NEVES, 2012) e, nesse percurso evolutivo, a supervisão surge ligada à formação continuada (MESQUITA; ROLDÃO, 2017) e à avaliação de desempenho docente (VIEIRA, MOREIRA, 2011; MESQUITA, ROLDÃO, 2017). Destaque-se uma supervisão que valoriza cada vez mais a reflexão, a colaboração, o questionamento e a

relação pessoal, em detrimento da hierarquia e do controlo, potenciando o desenvolvimento profissional dos professores (ALARCÃO; CANHA, 2013).

Esta diversidade de conceitos de supervisão, os diferentes enfoques, âmbitos de aplicação e uma natural dinâmica evolutiva favorecem o surgimento de diversos modelos. Alarcão e Tavares (2011) identificaram dez cenários supervisivos (em contexto de formação inicial de professores), enquanto Gaspar, Seabra e Neves (2012, p. 36) identificaram “três clusters: (i) o cluster da inspeção, (ii) o cluster da profissionalidade pedagógica e (iii) o cluster da administração e regulação”.

Concluimos que a concretização da ação supervisiva exige a criação de condições para que os professores “interajam entre si, interajam consigo e interajam com os ambientes” (ALARCÃO; CANHA, 2013, p. 76), aprendendo consigo, com os outros e com o contexto, de modo a fomentar um ambiente educativo compreendido como um “espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social” (JIMÉNEZ RAYA et al., 2007 citado em VIEIRA, 2009, p. 203). Neste âmbito, os coordenadores de departamento e os delegados de disciplina são, sem dúvida, os principais responsáveis pela criação desses ambientes de aprendizagem (CORREIA, 2015; LIMA, 2008). Uma supervisão pedagógica, perfeccionada nestes termos, configura-se como um modelo de desenvolvimento profissional, orientado para a transição ou para a transformação, à medida que se vai incrementando a agência e autonomia dos professores, o seu compromisso com a investigação e a qualidade da educação e a capacidade de gestão do seu desenvolvimento profissional (FLORES, 2018; KENNEDY, 2014).

## **METODOLOGIA**

Ao definirmos como objetivo conhecer as representações que delegados de disciplina, supervisores pedagógicos e diretores de escola têm da função do delegado de disciplina, optamos por um estudo descritivo, recorrendo a uma metodologia mista, com a recolha e a análise dos dados de natureza quantitativa e qualitativa. Contudo, neste artigo apresentaremos os resultados sobre as representações dos delegados de disciplina, pelo que

abordaremos as questões metodológicas referentes à recolha de dados, através do inquérito por questionário.

Aplicámos aos delegados de disciplina um inquérito por questionário especificamente desenvolvido para esta investigação. Procurando garantir a validade e a fiabilidade do instrumento, solicitámos a análise do questionário a um especialista e para garantir uma interpretação idêntica das questões, pelos participantes, sujeitámos o questionário a três professores que já tinham desempenhado estas funções. O questionário foi aplicado ao universo dos delegados de disciplina, cerca de 130 professores distribuídos por 11 escolas. A opção de trabalharmos com toda a população deveu-se ao desejo de obtermos uma amostra representativa da população (COUTINHO, 2018), por forma a recolhermos respostas em número suficiente, que nos garantissem representatividade estatística, apesar dos esforços desenvolvidos pelo investigador para obter essas respostas (TUCKMAN, 2000).

Construímos o questionário suportados pela revisão da literatura, por questionários utilizados em investigações realizados em outros contextos e no conhecimento que possuímos sobre a realidade educativa e social estudada. Estruturámos o questionário em cinco temas – dados pessoais, dados profissionais, exercício da função de delegado de disciplina, perfil do delegado de disciplina, e desenvolvimento profissional – construído com questões de resposta direta, dicotómica, múltipla, aberta ou por escala tipo Likert. Utilizamos os diversos tipos de questão de modo a garantir uma resposta rápida e livre de interpretações dúbias, propiciando dados ricos e consistentes.

Atendendo ao recorte da investigação focamos nossa análise nos resultados de 5 questões do questionário (questões 19, 20, 21, 25 e 26). Na questão 19 solicitamos aos participantes que indicassem a frequência com que realizam as várias ações que fazem parte das suas funções. Na questão 20 pedimos a atribuição de um grau de relevância a essas funções. Com a questão 21 procuramos conhecer quais os conhecimentos e competências que os participantes entendem como necessários para suas funções, solicitando a atribuição de um grau de relevância a diversas proposições.

Por forma a conhecermos as suas atividades de desenvolvimento profissional, perguntamos quais os tipos de atividades em que tinham participado nos últimos 5 anos (questão 25) e em que áreas essas formações se enquadravam (questão 26).

A aplicação do questionário decorreu em 2019 e obtivemos 78 respostas, o que representa um retorno de 60%, um pouco inferior ao considerado como bom na literatura. No entanto, e considerando que estamos a trabalhar com a população de delegados de disciplina, obtivemos respostas de todas as escolas, de todas as disciplinas comuns ao 1º e 2º ciclo do secundário e de mais três disciplinas, consideramos que os dados são representativos da população.

Para tratar os dados recolhidos utilizámos a análise estatística descritiva nas respostas fechadas e a análise de conteúdo nas perguntas abertas, seguindo as técnicas referidas por Bardin (2018).

## RESULTADOS

Os delegados de disciplina são um grupo maioritariamente masculino (78%), relativamente jovem (média de 37,6 anos) e licenciados (58%), salientamos o facto de 27% não terem formação superior e 25% não terem formação pedagógica. Os participantes são experientes, perto de 60% possuem 11 ou mais anos de tempo de serviço como professor e, em média, 6,8 anos como delegado. A experiência como professor também é um aspeto marcante dos coordenadores pedagógicos, da rede pública do Maranhão, estudados por Diniz e Moraes (2020).

De forma a melhor compreendermos como os delegados de disciplina exercem as suas funções, necessitamos conhecer as condições em que estes as exercem. A maioria dos coletivos (grupo dos professores que pertencem a uma disciplina e que, geralmente, lecionam no mesmo ciclo de ensino) (70%) agrupam duas ou três escolas e possuem em média 6,5 professores, destaque-se que existe um coletivo com 1 professor e outro com 26. Os participantes (cerca de 70%), consideram insuficiente o número de horas atribuídas para o exercício da sua função, apesar de serem estabelecidas em função do número de professores do seu coletivo. Também consideram que os recursos

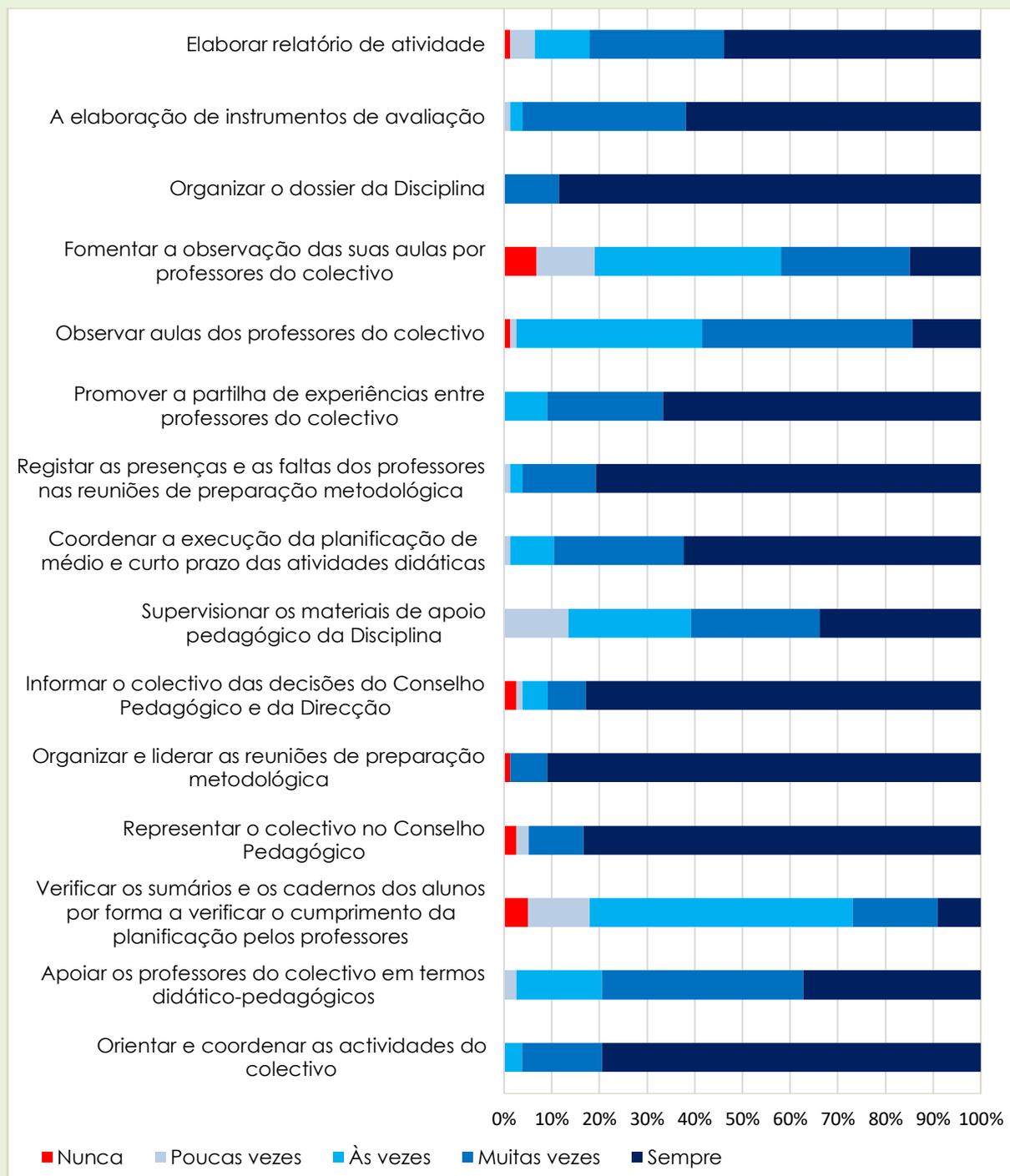
disponíveis nas escolas para exercerem a sua função são insuficientes, 20% das escolas disponibilizam computador e impressora, 63% acesso à internet e 59% possuem biblioteca.

Os participantes exercem as funções de forma diferenciada. Os resultados (gráfico 1- questão 19) indicam a existência de diferenças vincadas entre a frequência de realização de funções de âmbito pedagógico, administrativo e de fiscalização. A ação que representa uma postura supervisiva mais fiscalizadora, “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 (muitas vezes ou sempre em 26,9% das vezes).

Por outro lado, as ações administrativas são as mais realizadas pelos participantes, por exemplo “organizar e liderar as reuniões de preparação metodológica” é realizada sempre por 91% dos participantes. 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 participantes realizam sempre em 66,7% das ocasiões ou “fomentar a observação das suas aulas por professores do colectivo” em que o fazem sempre ou muitas vezes em 41,9% das vezes. Constatase, assim, que as ações pedagógicas são realizadas num patamar intermédio.

Deste modo, os nossos resultados alinham com os obtidos por Silva, Machado e Pacífico (2018), num estudo realizado com coordenadoras pedagógicas de Ji – Paraná, em que estas realizam uma diversidade de funções (pedagógicas, coordenação, controlo e substituição).

**GRÁFICO 1** – Frequência de realização de ações pelos delegados de disciplina – questão 19



Fonte: Os autores.

Para conhecermos a representação que os delegados fazem da sua função, solicitámos-lhes que atribuíssem um grau de relevância a diversas ações. Os resultados obtidos (gráfico 2 - questão 20) evidenciam existir uma forte tendência de os participantes terem uma representação das suas ações conducente a uma supervisão e um desenvolvimento colaborativo, pois salientam o apoio, a reflexão, o trabalho com os professores como atividades

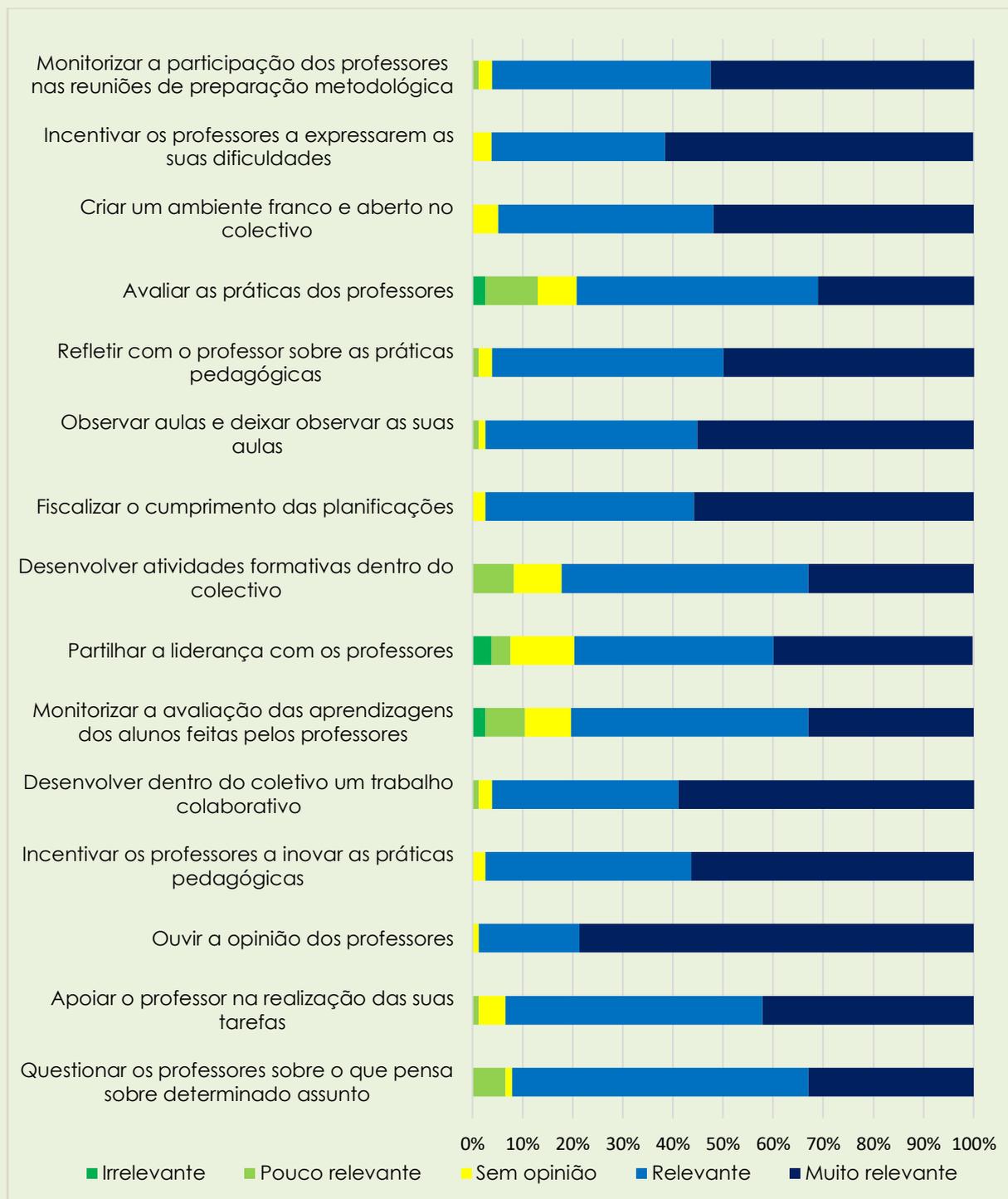
relevantes. Existem, no entanto, respostas que indiciam uma representação de controlo, escrutínio e fiscalização, o que está alinhado com resultados obtidos por Camblé (2016) ao estudar a supervisão pedagógica no pré-escolar em STP em que identificou aspetos reveladores destas representações.

Das respostas (gráfico 2) sobressai que os participantes consideram muito relevante “ouvir a opinião dos professores” (79%) e “desenvolver dentro do coletivo um trabalho colaborativo” (59%) através de “observar aulas e deixar observar as suas aulas” (muito relevante para 55%) e “partilhar a liderança com os professores” (muito relevante para 40%), salientando a vertente colaborativa da supervisão.

A vertente controladora e fiscalizadora é realçada pela maioria dos participantes ao considerarem muito relevante “monitorizar a participação dos professores nas reuniões de preparação metodológica” (53%) e “fiscalizar o cumprimento das planificações” (56%), e relevante ou muito relevante “avaliar as práticas dos professores” para 80% dos participantes (gráfico 2).

A relevância atribuída pelos delegados a “desenvolver atividades formativas dentro do coletivo” (33% como muito relevante e 49% como relevante) foi considerada das ações menos relevantes, desviando-se dos resultados obtidos por Diniz e Moraes (2020) em que os coordenadores pedagógicos salientam a necessidade de formar seus professores. Contudo, esta resposta está em linha com os 85% de participantes que indicaram o Ministério da Educação como a principal entidade promotora de ações de formação e de 44% apontar que o coletivo deve promover ações de formação. No entanto, quando questionados sobre o local de realização das formações, os participantes indicaram que o local mais adequado era a escola (70%), seguida do coletivo da disciplina (63%).

**GRÁFICO 2** – Grau de relevância atribuído pelos delegados a diversas ações – questão 20



Fonte: Os autores.

Os delegados de disciplina ao desenvolverem as suas funções operacionalizam determinados conhecimentos e competências. Era importante para o nosso estudo conhecer as que consideravam mais relevantes para o seu trabalho. No gráfico 3 (questão 21) apresentamos as respostas dos participantes, genericamente os conhecimentos e as competências enunciados foram considerados como relevantes ou muito

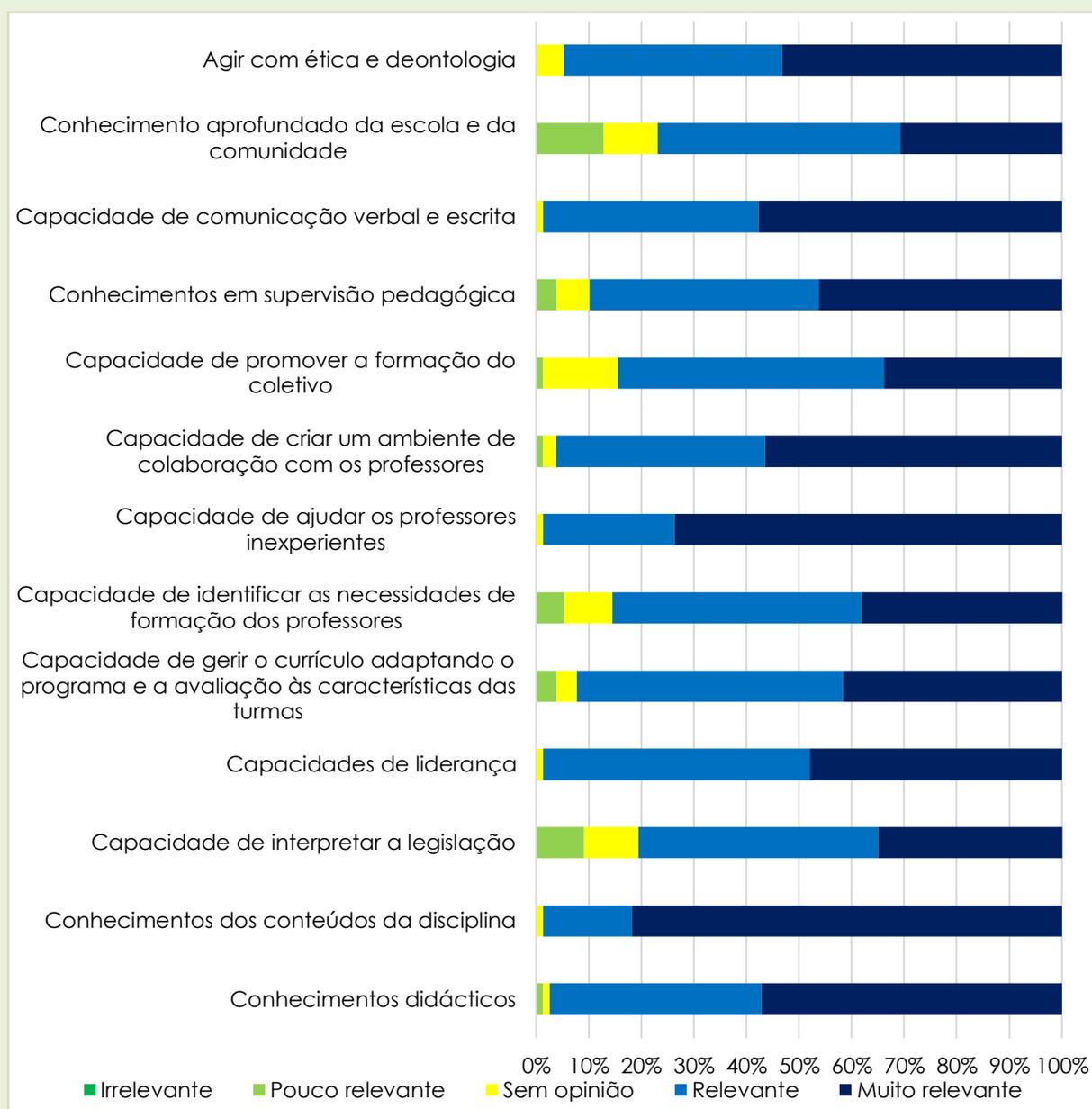
relevantes por mais de 75% dos participantes, no entanto, o grau de relevância variou bastante. Os “conhecimentos dos conteúdos da disciplina” foram os mais valorizados, (muito relevantes para 81,8%), enquanto o “conhecimento aprofundado da escola e da comunidade” foi o menos valorizado (pouco relevante para 12,8%).

Os “conhecimentos didáticos” são muito relevantes para 57,1% dos participantes, contudo considerando que se trata de uma função de gestão pedagógica seria expectável um resultado mais elevado. Reforçando esta nossa convicção, 73,7% dos participantes afirmaram ser muito relevante ter “capacidade de ajudar os professores inexperientes”, ajuda que se desenrolará mais pelo trabalho colaborativo do que por ações de formação mais estruturadas desenvolvidas no seio do coletivo, incidindo, fortemente, sobre temáticas relacionadas com os conteúdos e de forma menos significativa nas didáticas, como se depreende da relevância atribuída a cada um destes tópicos.

Contudo, os participantes ao considerarem o conhecimento do contexto e sua capacidade de identificarem as necessidades dos professores como dos menos relevantes leva-nos a perceber uma menor importância atribuída por estes delegados de disciplina às questões relacionais e atitudinais distanciando-se, novamente, da importância atribuída pelos coordenadores pedagógicos estudos por Diniz e Moraes (2020).

Atuar no respeito da deontologia e ética profissional é relevante para a grande maioria dos participantes (gráfico 3) e sustentam a sua formação ética na investigação sobre as suas práticas, no diálogo e na reflexão que desenvolvem com os colegas (MACEDO; CAETANO, 2020).

**GRÁFICO 3** – Relevância atribuída pelos delegados de disciplina a diversos conhecimentos e competências necessários à função – questão 21



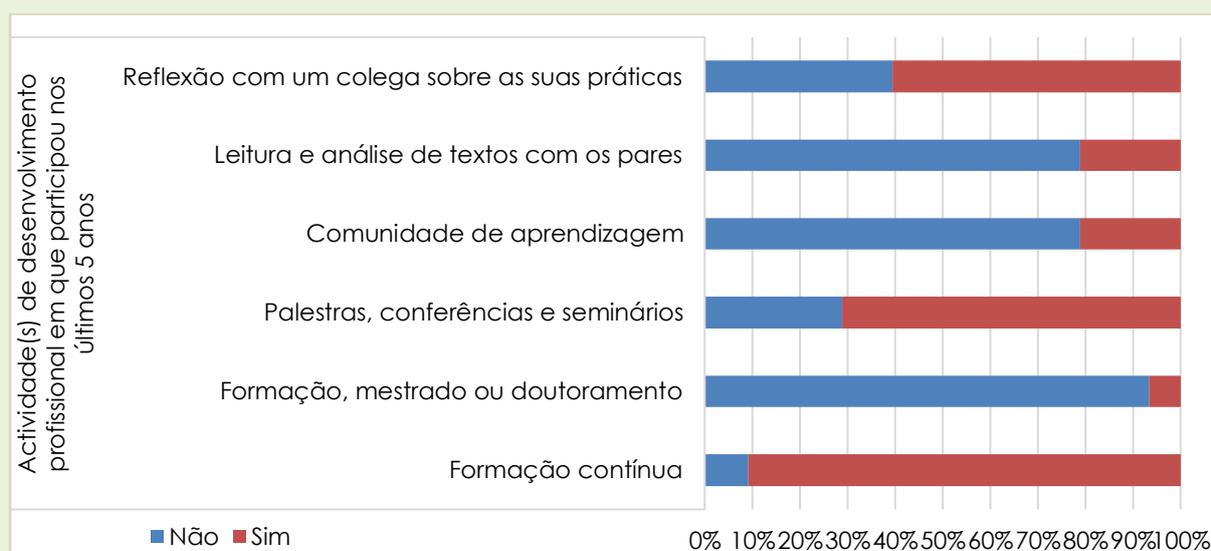
**Fonte:** Os autores.

Intimamente ligado à supervisão pedagógica em ambiente de prática letiva está o desenvolvimento profissional do professor, motivo para conhecermos a representação que têm deste conceito. A análise de conteúdo realizada às respostas obtidas revelou que os participantes entendem o desenvolvimento profissional como um processo contínuo onde procuram 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 concepção 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 (FLORES, 2018; MARCELO, 2009; ZEICHNER, 2013).

As atividades mais frequentadas pelos participantes para se desenvolverem profissionalmente foram as ações de formação continuada (mais de 90%), seguida da participação em palestras/conferências/seminários (mais de 70%), enquanto a frequência de formação pós-graduada foi a que registou menos participação (gráfico 4 - questão 25), justificada pela pouca oferta existente em STP de estudos pós-graduados.

**GRÁFICO 4** – Participação dos delegados de disciplina em atividades de desenvolvimento profissional – questão 25



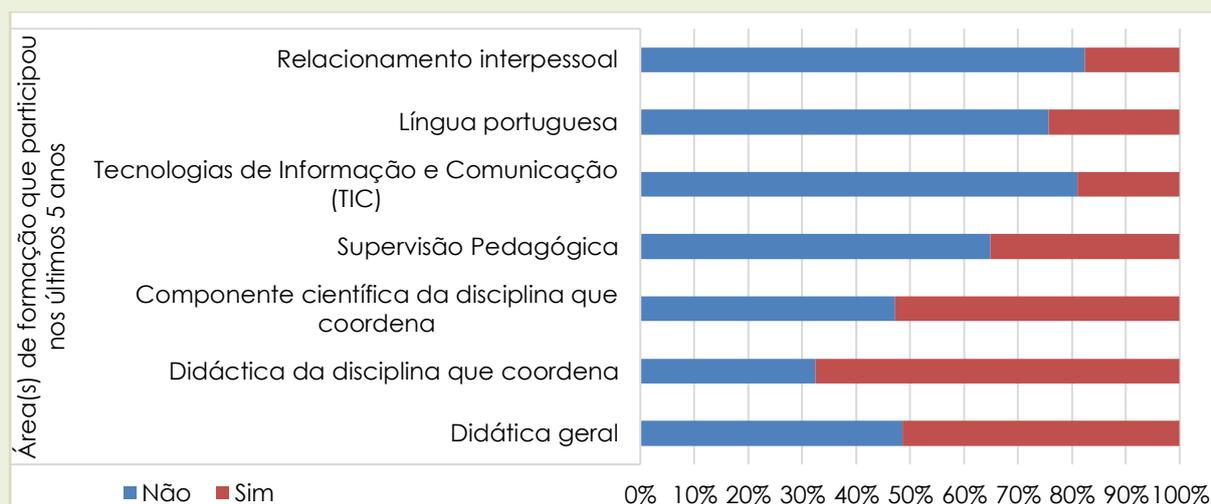
Fonte: Os autores.

O desenvolvimento de uma reflexão colaborativa sobre as práticas (60%) mostra que os delegados de disciplina estão cientes da necessidade de investigarem e construirão conhecimento a partir de suas práticas, um conhecimento contextualizado e focado na melhoria da qualidade do ensino. Esta consciência também é identificada pelos coordenadores pedagógicos no estudo realizado por Silva, Machado e Pacífico (2018).

A área das ações de formação mais participada nos últimos 5 anos foi a “didáctica da disciplina que coordena” (67,6%), enquanto a participação

em ações na área da “componente científica da disciplina que coordena” (52,4%) foi menos expressiva (gráfico 5 - questão 26). Esperar-se-ia uma inversão das prioridades, pois os conhecimentos da componente científica foram considerados mais relevantes que os didáticos.

**GRÁFICO 5** – Áreas de formação em que participaram os delegados de disciplina – questão 26



Fonte: Os autores.

A baixa participação nas áreas do relacionamento interpessoal e da supervisão pedagógica estão em consonância com a relevância atribuída a estes temas. A procura de ações de formação continuada na área das didáticas e dos conteúdos faz sobressair a vontade dos participantes em superarem as carências evidenciadas ao nível da formação inicial.

Ao cruzarmos estes dados com os obtidos por Camblé (2016), verifica-se que a oferta formativa no secundário foi superior à do pré-escolar, no entanto, ao nível das temáticas a procura de ações nas áreas específicas é comum aos elementos do secundário e do pré-escolar.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estruturas de supervisão pedagógica 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 desenvolvem. Em STP esta função é da responsabilidade dos

delegados de disciplina, sendo adjuvados pelos diretores da escola e supervisores pedagógicos.

Analisando as respostas dos participantes, neste estudo, concluímos que a maioria se preocupa em cumprir as funções, apesar das dificuldades que enfrentam para o fazer. Um maior cumprimento das funções administrativas em relação às funções pedagógicas, possivelmente, porque sendo estas mais exigentes em termos de conhecimentos, recursos e tempo, não se sentem habilitados para as desempenhar. Como apuramos nem todos têm a formação desejada, o tempo e os recursos para um cabal desempenho das funções.

Sobressai, também da análise, um desempenho que se reparte por uma postura de escuta e colaboração e, ao mesmo tempo, de monitorização, fiscalização e avaliação dos professores no decurso das suas diversas ações supervisivas. 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, uma supervisão que, desejavelmente, se desenvolveria como uma pedagogia que resulta de uma dialética entre a teoria e a prática (GASPAR et al, 2019) no percurso formativo continuado que os professores realizam para alcançar as competências necessárias às novas atribuições.

Esta representação híbrida dos delegados de disciplina em relação à forma como desenvolvem a supervisão pedagógica, que contempla o apoio e a ajuda ao professor e, ao mesmo tempo, a avaliação do seu desempenho advém, em parte, de o artigo 38.º do Despacho 38/GMEC/2010 enunciar a avaliação de desempenho como uma das atribuições dos delegados de disciplina. Refira-se, no entanto, que não encontramos nenhum normativo que regulamente esta avaliação.

Os delegados de disciplina estão empenhados em se desenvolverem profissionalmente, todavia, alguma falta de confiança nos conhecimentos e competências que possuem, uma cultura escolar ainda muito marcada pelo centralismo oriundo do colonialismo e continuado no sistema político de

partido único vigente, no pós-independência (NASCIMENTO, 2008), os poucos recursos disponíveis nas escolas, associados a uma carreira por regular e implementar na sua totalidade, leva-os a considerarem a tutela o principal responsável pelo seu desenvolvimento profissional. No entanto, ao indicarem a escola e o coletivo de professores como os locais mais apropriados para estas ações, reconhecem o seu papel crucial na estruturação e operacionalização de atividades de desenvolvimento profissional que deem resposta às suas dificuldades, carências e considerem o contexto onde se inserem.

Fomos evidenciando ao longo do texto pequenas contradições na representação que os delegados de disciplina fazem de sua função, questões ligadas ao relacionamento interpessoal e ao papel na formação dos docentes, foram as que mais valorizamos. Ganharem consciência dessas contradições é crucial para as ultrapassarem, e esse será um passo fundamental para um exercício pleno da função de delegado de disciplina.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. A Escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-30.
- ALARCÃO, I.; CANHA, B. **Supervisão e Colaboração**: Uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto editora, 2013.
- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. Formação docente, **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente**, v. 6, n. 11, p. 109-126, 2014. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 22 set. 2018.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica - uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Edições Almedina, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2018.
- BOLÍVAR, A. El Mejoramiento de la Escuela: Líneas Actuales de Investigación. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S.l.], v. 51, n. 2, p. 5-27, 2017. Disponível em: <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/4874>. Acesso em: 10 out. 2018.
- CAMBLÉ, A. L. **A supervisão e orientação pedagógica de educadores de infância em São Tomé e Príncipe**. Proposta de um programa de desenvolvimento profissional. 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado Ciências de Educação, especialização de Supervisão e Orientação Pedagógica), Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.15/1576>. Acesso em: 11 fev. 2022.

- COUTINHO, C. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática**. Coimbra: Edições Almedina, 2018.
- CORREIA, I. M. E. **Contributos para a construção de um perfil de competências do coordenador de Educação Especial**. 2015. 379 f. Tese (Doutoramento em Didática e Formação), Universidade de Aveiro, Aveiro, 2015.
- DELORS, J. *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**. Brasil: UNESCO / Edições ASA / Cortez Editora, 1997.
- DINIZ, C. C.; MORAES, L. C. S. de. Coordenadores pedagógicos: quem são esses profissionais? **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020090, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1194. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1194>. Acesso em: 29 jul. 2022.
- ESCOLA+. **Relatório final do projeto Escola+**, fase II - Anexo 39 - Evolução do número de alunos no ensino secundário - 2008/2009 a 2016/17. Lisboa: Escola+, 2017 a.
- ESCOLA+. **Relatório final do projeto Escola+**, fase II - Anexo 5 - Caracterização do corpo docente do ensino secundário de São Tomé e Príncipe 2016/2017. Lisboa: Escola+, 2017 b.
- ESCOLA+, P. **Relatório final do projeto Escola+**, fase II. Lisboa: Escola+. 2017 c.
- FLORES, M. A. Vale a pena investir no desenvolvimento profissional de professores? Questões críticas e alternativas possíveis. In: FLORES, M. A.; SILVA, A. M.; FERNANDES, S. (Orgs.). **Contextos de mediação e de desenvolvimento profissional**. Santo Tirso: De facto editores, 2018. p. 171-194.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GASPAR, M. I. *et al.* **Supervisão em contextos de educação e formação - conceções, práticas e possibilidades**. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2019.
- GASPAR, M. I.; SEABRA, F.; NEVES, C. A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 12, p. 27-55, 2012. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3374>. Acesso em: 19 set. 2018.
- INE - **Instituto Nacional de Estatística de São Tomé e Príncipe**. São Tomé, 2018. Disponível em: <https://www.ine.st/>. Acesso em: 14 out. 2018.
- KENNEDY, A. Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. **Professional Development in Education**, v. 40, n. 5, p. 688-697, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- KORTHAGEN, F. A. A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 36, p.141-158, 2012. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/Arquivo.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2019.
- LIMA, J. Á. Department networks and distributed leadership in schools. **School Leadership & Management**, v. 28, n. 2, p. 159-187, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/233348124>. Acesso em: 15 jul. 2018.



MACEDO, S. M. F.; CAETANO, A. P. V. A formação ética profissional docente: significados, trajetórias e modelos. **Revista Exitus**, [S.l.], v.10, n.1, p. e020028, 2020. Doi: 10.24065/2237-9460.2020v10n01D1252. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1252>. Acesso em: 5 ago. 2021.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, v. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11441/29247>. Acesso em: 22 set. 2018.

MECC - Ministério da Educação, Cultura e Ciência. **PADE - Programa acelerar o desempenho educativo**. São Tomé: MECC, 2015.

MECCC - Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação. **Relatório de análise sectorial em Educação**. São Tomé e Príncipe. São Tomé: MECCC, 2018.

MESQUITA, E.; ROLDÃO, M. C. **Formação inicial de professores - A supervisão no âmbito do processo de Bolonha**. Lisboa: Edições Sílabo, 2017.

MOREIRA, M. A. A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 48-63, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/285358664>. Acesso em: 30 set. 2018.

NASCIMENTO, A. **Atlas da Lusofonia - São Tomé e Príncipe**. Lisboa: Prefácio e Instituto Português da Conjuntura Estratégica, 2008.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 18, n. 35, p. 11-22, 2012. DOI: <https://doi.org/10.22535/cpe.v35i1.4927>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4927>. Acesso em: 22 de set. 2018.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRATES, M.; ARANHA, Á.; LOUREIRO, A. Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. **Eduser: revista de educação**, v. 2, n.1, p. 20-36, 2010. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/20>. Acesso em: 15 set. 2018.

RODRIGUES, J. **A Inspeção da Educação na República Democrática de São Tomé e Príncipe - Concepções, dinâmicas e estruturas organizacionais**. 2003. 124f. Dissertação (Mestrado em Ciências de Educação) – Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2010.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. Assembleia Nacional. **Lei n.º 2/2003, de 3 de janeiro de 2003** – Lei de Bases do Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe. São Tomé: Diário da República N.º 7, 2 de junho de 2003.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. Assembleia Nacional. **Lei n.º 4/2018, de 7 de novembro de 2018**. Lei de Bases do Sistema Educativo de São Tomé Príncipe. São Tomé: Diário da República N.º 14 - I série, 18 fevereiro de 2019.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. Ministério da Educação e Cultura. **Despacho N.º 38/GMEC/2010**. Estabelece o modelo de organização e gestão as escolas secundárias. São Tomé: MEC, 10 de agosto de 2010.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua Formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SEIBERT, G. Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: ensino superior e trajetórias em Portugal. p. 282-308, 2013. In: Congresso Internacional de Cooperação e Educação - II COOPEDU, 2012, Lisboa. **Livro de atas**, Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Estudos Africanos e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/6019>. Acesso em: 30 set. 2020.

SILVA, H. M.; MACHADO, E. M. A.; PACÍFICO, J. M. O protagonismo do coordenador pedagógico na formação docente: experiência na Educação Infantil em Ji - Paraná. **Revista Exitus**, [S.l.], v.8, n. 2, p. 111-136, 2018. Doi:10.24065/2237-9460.2018v8n2ID531. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/531>. Acesso em: 22 set. 2018.

TUCKMAN, B. **Manual de Investigação em Educação**. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2000.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME [UNDP]. **Human development report 2020 The next frontier: human development and the anthropocene**. New York: UNDP, 2020. Disponível em: [http://hdr2020.pdf\(undp.org\)](http://hdr2020.pdf(undp.org)). Acesso em: 30 jan. 2020.

UNESCO *et al.* **Declaração de Incheon e marco de ação para a implementação do objetivo de desenvolvimento sustentável 4**. 2016. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por). Acesso em: 10 nov. 2020.

VIEIRA, F. Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. **Educação Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 197-217, 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 set. 2018.

VIEIRA, F.; MOREIRA, M. **Supervisão e avaliação docente: Para uma abordagem de orientação transformadora**. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011.

ZEICHNER, K. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: Como e por que elas afetam vários países no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Recebido em: 9 de maio de 2022.

Aprovado em: 22 de agosto de 2022.

Publicado em: 11 de janeiro de 2022.

