



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**A INSPECÇÃO DA EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA
DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE**
CONCEPÇÕES, DINÂMICAS E ESTRUTURAS ORGANIZACIONAIS

JULIETA ISIDRO RODRIGUES

Mestrado em Ciências de Educação
Especialização em Supervisão da Educação

2010



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

A INSPECÇÃO DA EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA
DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE
CONCEPÇÕES, DINÂMICAS E ESTRUTURAS ORGANIZACIONAIS

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
Obtenção de Grau de Mestre em Ciências da Educação
- Especialização em Supervisão da Educação -

JULIETA ISIDRO RODRIGUES

Sob a Co-orientação de:

Professora Doutora Teresa Vasconcelos e Professora Doutora Mariana Dias

2010

AGRADECIMENTOS

Agradeço à **Professora Dr.^a Teresa Vasconcelos**, pela ajuda que me deu na tradução do resumo para Inglês, e por todos os contributos decisivos, para a realização deste meu trabalho.

Os meus profundos agradecimentos vão para à **Professora Dr.^a Conceição Figueira**, pela disponibilidade revelada, pelo saber académico e ajuda tanto despendida por todos os conselhos determinantes para a elaboração e concretização deste estudo.

Os meus sinceros agradecimentos também vão para os professores do curso de Mestrado que contribuíram para uma formação mais aprofundada ao nível da Supervisão em Educação.

Ao Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe que no âmbito de Cooperação com Portugal me concedeu o apoio financeiro através de uma bolsa de estudo para a realização deste percurso de formação que culminou com a concretização deste trabalho.

Aos inspectores e professores que, prescindindo de algum do seu precioso tempo, responderam às entrevistas e, desta forma tornaram possível este estudo. O meu compromisso sobre seu anonimato impede-me de os nomear. Ainda que não o possa fazer, gostaria de expressar a minha gratidão pelo apoio por eles prestado.

Aos meus filhos que me acompanharam desde o primeiro momento nesta caminhada e que não tiveram toda a minha atenção pelo facto de eu me dedicar mais a este estudo.

Não posso deixar de registar os conselhos e a força da minha colega e conterrânea que comigo partilhou a mesma turma e a mesma formação neste mestrado em supervisão.

Por último, uma palavra de apreço e de agradecimento a todos os que de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste estudo.

Muito OBRIGADA a todos!

RESUMO

No âmbito da democratização do ensino e das transformações ocorridas na República Democrática de São Tomé e Príncipe nas últimas décadas do século XX, assiste-se a uma mudança de práticas das funções da inspecção e do papel do inspector, mudanças essas que indiciam uma preocupação com a formação dos inspectores e com o trabalho dos mesmos, mais próximo dos professores e de natureza supervisiva, aspectos que indicam igualmente a preocupação com a promoção do sucesso e qualidade do ensino.

O objecto de estudo do presente trabalho de investigação inscreve-se no contexto desta problemática, ou seja, tem como principal objectivo estudar o percurso histórico da Inspecção Escolar do Ensino Primário na República Democrática de São Tomé e Príncipe procurando percepcionar as concepções, dinâmicas e estruturas organizacionais no período que vai da 1ª República pós independência à instituição do regime Democrático.

É assim, um estudo de natureza qualitativa e interpretativa que pretende compreender as mudanças ocorridas no sector de Inspecção da educação durante os dois períodos referidos. Procurou-se igualmente, neste estudo, caracterizar a forma como os professores perspectivam a intervenção da acção inspectiva ao longo dos tempos.

Os dados foram recolhidos através de entrevistas semi - directivas a 10 sujeitos (5 inspectores e 5 professores) e de análise documental aos relatórios das visitas dos inspectores ao terreno e normativos regulamentares do Ministério da Educação e Cultura.

A análise dos dados permite descrever o percurso histórico da inspecção da educação, no qual se identificam períodos caracterizados por avanços na implementação e desenvolvimento do trabalho inspectivo. Permite igualmente caracterizar o percurso formativo e profissional dos sujeitos que assumem o cargo inspectivo, bem como identificar os aspectos positivos e constrangimentos da função da inspecção através do olhar dos professores do Ensino Primário.

Palavras-chave: Inspecção da educação, controlo, fiscalização, supervisão, melhoria da qualidade do ensino.

Within the context of the democratization of the educational system in the Democratic Republic of São Tomé e Príncipe, during last decades of the XX century, we can see developing a set of changes in the practices of inspective functions and of the inspector's role. These changes demonstrate a concern with the training and the professional work of inspectors, becoming closer to teachers and to supervising functions. These changes also indicate a concern with the promotion of success and quality of education.

The aim of present work of research is inscribed within this problem, having as its main goal to study the historical developments of Educational Inspection of Primary Education in the Democratic Republic of São Tomé e Príncipe. The study looks at the conceptions, dynamics and organizational structures within the period from First Republic to Democracy.

This is a qualitative interpretive study aiming at trying to understand the changes occurred in the sector of Inspection of Education during the two referred periods. It also characterizes how teachers perception the role of inspection throughout the years.

Data were collected through semi-directed interviews to 10 subjects (5 inspectors and 5 teachers) and documental analysis of reports of the inspectors' visits to the field and regulations from the Ministry of Education and Culture.

Data analysis describes the historical path of inspection of education in São Tomé, where periods are identified, with gains and underdevelopments. This analysis also characterizes the formative and professional development of the inspectors interviewed, as well as it identifies positive aspects and constraints in the work of inspection through de eyes of primary school teachers.

Key words: Inspection of Education; control and inspection; supervision: quality improvement of schools.

ÍNDICE GERAL

PROBLEMÁTICA E ENQUADRAMENTO DO ESTUDO.....	1
ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	4
1ª PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
CAPÍTULO I	
DA INSPECÇÃO À SUPERVISÃO NOS CONTEXTOS APRENDENTES.....	6
1. NOVOS MODELOS DE REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO:	6
IMPACTO NAS FUNÇÕES DE INSPECÇÃO E DE SUPERVISÃO.....	6
1.1. Concepções de Inspeção	6
1.2. A Inspeção: Da fiscalização e controlo à supervisão nos contextos aprendentes	11
1.3. A inspeção e a melhoria da qualidade da educação	16
1.4. Melhoria da escola e aprendizagem organizacional..	20
CAPÍTULO II	
O ENSINO E A INSPECÇÃO DA EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE.....	23
2. A ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCATIVO E O PERCURSO DA INSPECÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	23
2.1. Organização do sistema educativo (breve síntese)	23
2.2. Percurso da inspeção da educação durante o período pós independência ao regime democrático.....	29
2ª PARTE - ESTUDO EMPÍRICO.....	36
CAPÍTULO III	
METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	37
1. PROBLEMÁTICA, OBJECTIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.	37
2. OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	41
3. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	42
4. LIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	43

5. RECOLHA E TRATAMENTO DOS DADOS.....	44
5.1. As entrevistas	44
5.1.1. Análise de conteúdo.....	47
5.2. A análise documental.....	48
CAPÍTULO IV	
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	50
1. MOTIVAÇÃO PARA O INGRESSO NA INSPECÇÃO	52
2. PERCURSOS DE FORMAÇÃO	53
3. EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	54
4. PERCURSO HISTÓRICO DA INSPECÇÃO	57
4.1. Ausência de uma estrutura organizacional	57
4.2. Criação de uma estrutura organizacional e funcional.....	59
4.3. Instabilidade organizacional e funcional	61
4.4. Reorganização e alargamento da inspecção.....	63
4.4.1. Estrutura hierárquica da inspecção-geral da educação	64
4.4.2. Expansão do âmbito de intervenção da inspecção.....	65
5. CONCEPÇÕES SOBRE A INSPECÇÃO.....	67
5.1. A imagem do Inspector.....	67
5.2. Supervisão e orientação através de visitas	70
5.3. Fiscalização e controlo.....	76
5.4. Avaliação	77
5.5. Acção disciplinar	79
6. A EMERGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA NA ACCÇÃO INSPECTIVA	82
CONCLUSÕES	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXOS	101

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1 - Temas e categorias da análise de conteúdo.....	51
Quadro nº 2 - Percursos de formação (grupo 1)	53
Quadro nº 3 - Experiências profissionais (grupo 1)	55
Quadro nº 4 - Ausência de estrutura organizacional.....	58
Quadro nº 5 - Criação de uma estrutura organizacional e funcional.....	59
Quadro nº 6 - Instabilidade organizacional e funcional.....	62
Quadro nº 7- Reorganização e alargamento da acção da inspecção.....	64
Quadro nº 8- A imagem do inspector no passado recente e na actualidade.....	68
Quadro nº 9 - Supervisão e orientação através de visitas às aulas.....	71
Quadro nº 10 - Fiscalização e controlo.....	76
Quadro nº 11 - Avaliação.....	78
Quadro nº 12 - Acção disciplinar.....	80
Quadro nº 13 - Novo paradigma na acção inspectiva.....	82

ÍNDICE ANEXOS

Anexo 1 - Guião de entrevista - Inspectores.....	102
Anexo 2 - Guião de entrevista - Professores.....	104
Anexo 3 - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas.....	106
Anexo 4 – Transcrição das entrevistas.....	110

SIGLAS

BIE – Bureau International d'Education

BM – Banco Mundial

CRA – Centro de Recursos e de Apoio

DR – Diário da República

EB1 – Primeiro ciclo de educação básica

EB2 – Segundo ciclo de educação básica

EPT – Educação para Todos

FCG – Fundação Calouste Gulbenkian

IGE – Inspeção Geral de Educação

INEC – Instituto Nacional de Educação e Cultura

ISP/STP – Instituto Superior Politécnico de São Tomé e Príncipe

LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo

MEC – Ministério de Educação e Cultura

N.º Sujs. – Número de Sujeitos

OFSTEP – Programa Inglês de Inspeção Integral das Escolas

PAIE – Programa de Avaliação Integrada das Escolas

PASS – Projecto de Apoio Social de Saúde e Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento Educativo

PNA – Plano Nacional de Acção

RDSTP – República Democrática de São Tomé e Príncipe

STP – São Tomé e Príncipe

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

PROBLEMÁTICA E ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

Pretendemos com esse trabalho abordar o percurso histórico da Inspeção Escolar na República Democrática de São Tomé e Príncipe, desde a sua criação identificando as mudanças ocorridas no referido sector durante os períodos que vão da 1ª República pós independência (1975) à instituição do regime democrático (1991) aos nossos dias (2005), períodos que têm vindo a marcar a construção e desenvolvimento da sociedade santomense. Para o efeito, tentámos estudar as *Concepções, Dinâmicas e Estruturas Organizacionais* que estão subjacentes ao sector de inspeção, principalmente nos dois períodos acima referenciados.

A República Democrática de S. Tomé e Príncipe desde o período pós independência tem vivido momentos de grandes mudanças no sistema educativo. As reformas iniciadas em 2005 abrangem sobretudo os domínios de revisão curricular ao nível dos planos de estudo, programas e manuais escolares e actualização do corpo docente, tornando-se hoje a educação uma tarefa muito complexa, exigindo, deste modo o grande empenhamento de todos.

Neste contexto, a Inspeção Escolar segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) tem como primeira e principal missão o controlo, fiscalização, avaliação, apoio técnico pedagógico, administrativo, disciplinar e financeiro do sistema educativo. Missão que exige do corpo insectivo uma atitude pró-activa para garantir a necessária flexibilidade e inovação de acordo com o contexto sociopolítico do país.

A imagem da inspeção e dos inspectores no seio da classe docente na República Democrática de São Tomé e Príncipe foi, ao longo dos tempos, e continua a ser ainda nos nossos dias, conotada por alguns professores de forma negativa, situação merecida por força das funções tradicionalmente orientadas e mais visíveis para actividades de controlo, fiscalização em termos da verificação da conformidade normativa e acção disciplinar em detrimento da acção de apoio e supervisão pedagógica.

Todavia, actualmente no âmbito das mudanças ocorridas na política educativa e a reforma educativa em curso no país, leva a inspeção da educação, a uma nova filosofia de actuação, com funções de carácter de orientação pedagógica e de supervisão junto das escolas e dos professores, sem todavia abandonar a função de controlo.

A opção pelo presente estudo foi determinada pelo facto da investigadora ter vindo a desempenhar nos últimos anos a sua função nos serviços de Inspeção da Educação na República Democrática de São Tomé e Príncipe, o que a levou a procurar conhecer os momentos mais significativos do percurso da Inspeção, desde a sua instauração até ao presente, para assim compreender o sentido desta profissão, conhecer as suas origens, a verdadeira razão da sua existência, o modo como progrediu, as dificuldades encontradas, as normas que orientaram a sua acção, os erros que cometeu e, consequentemente, os sucessos/insucessos por que passou e, ainda, os desafios futuros que se lhe colocam.

Desejamos assim saber o que foi, como actuou e para que serviu a Inspeção de ensino ao longo dos tempos para termos referências objectivas sobre a sua evolução e melhor nos situarmos no sistema, que pretendemos servir com qualidade e conhecimento. Como afirmou Carneiro (2003):

A história das instituições é importante, porque dá a conhecer a experiência até então vivida, em que se deverá apoiar cada nova fase da sua existência e da sua evolução. Negar ou desconhecer a história da profissão que exercemos reduz-nos a capacidade como profissionais, pois a obscuridade sobre o percurso já feito, bem como as interrogações que persistem, nada contribuem para um trabalho consciente e eficiente. Uma visão fundamentada sobre as experiências vividas, que integre as vicissitudes, os êxitos e insucessos, os impulsos e os constrangimentos que determinam e caracterizam a profissão, fazem com que melhor nos identifiquemos com ela, a ponto de fazer parte e, em muitos casos, até constituir a razão de ser da nossa vida (p. 17).

Ter conhecimento dos momentos mais significativos do passado recente da inspeção Escolar, tendo por base os relatórios, a memória e as vivências de outros membros da acção inspectiva, associadas a conjunturas políticas nacionais, por um lado proporcionará, estamos cientes, oportunidade para equacionar de modo mais fundamentado, o papel da inspeção nos novos quadros e desafios do sistema educativo. Por outro lado irá contribuir para um melhor conhecimento da intervenção da inspeção escolar na melhoria da qualidade do ensino na República Democrática de S.Tomé e Príncipe face as recentes mudanças das políticas de ensino que se vem operando actualmente no sistema educativo santomense.

Para além da constatação da exiguidade de estudos na República Democrática de São Tomé e Príncipe sobre a problemática do ensino, evidencia-se a ausência de estudos

relacionados com a Inspeção Escolar o que é preocupante para quem procure alguma informação sobre o assunto.

Ao abordar a Inspeção Escolar como tema de investigação no contexto educacional foi nossa intenção tentar cruzar as mudanças verificadas neste sector, nos dois períodos em estudo, com algumas teorias relacionadas com a melhoria da qualidade educativa e a aprendizagem organizacional para tentar compreender o papel da inspeção na contribuição da melhoria da qualidade da educação e as mudanças ocorridas no contexto da instituição escolar.

Assim, o trabalho de campo com vista à recolha de dados para a concretização do referido estudo foi realizado em S. Tomé e Príncipe através das entrevistas feitas a um número reduzido de inspectores e professores em exercício e de análise documental de alguns dos relatórios das visitas dos inspectores efectuadas às escolas e a normas e regulamentos do Ministério da Educação e Cultura.

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo encontra-se organizado em duas partes.

Na 1ª parte apresenta-se o enquadramento teórico que é constituído por dois capítulos em que procuramos fundamentar, através de pesquisa bibliográfica, o desenvolvimento da investigação realizada, dando um panorama global das questões que nos parecem ser mais pertinentes para fundamentar a pesquisa.

No capítulo I abordam-se questões relacionadas com os novos modelos de regulação da educação: impacto nas funções de inspecção e de supervisão na melhoria da qualidade educativa, nas perspectivas de Caetano (1980), Alarcão (1994), Afonso (1998), Sá-Chaves (2000), Ventura (2006), Azevedo (2007), Carneiro (2008), entre outros.

O capítulo II refere numa forma muito sintética, as questões relacionadas com a organização do sistema educativo e o percurso da inspecção da educação na República Democrática de São Tomé e Príncipe nos períodos pós independência à instituição do regime democrático aos nossos dias sobretudo até 2005. Os referenciais teóricos que serviram de base à elaboração deste capítulo foram designadamente, o Relatório da Estratégia Nacional da Educação, a Carta Educativa da República Democrática de São Tomé e Príncipe, e o documento do Plano Nacional de Acção de Educação para Todos.

Na 2ª parte apresenta-se o estudo empírico. Esta parte é composta por dois capítulos. No terceiro capítulo apresentamos a metodologia do estudo e no quarto capítulo é feita a apresentação e discussão dos resultados. Em seguida apresentamos as conclusões sob forma de respostas as perguntas do estudo no qual tecemos algumas reflexões tendo em conta o quadro teórico e o estudo empírico. Por fim apresentamos referências bibliográficas bem como os anexos.

1ª PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

DA INSPECÇÃO À SUPERVISÃO NOS CONTEXTOS APRENDENTES

**1. NOVOS MODELOS DE REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO:
IMPACTO NAS FUNÇÕES DE INSPECÇÃO E DE SUPERVISÃO**

1.1. Concepções de Inspeção

Ao pretendermos clarificar o conceito de inspeção, tentaremos mencionar determinados termos que andam frequentemente associados à actividade inspectiva, tais como supervisão, controlo, fiscalização e avaliação, tendo como fundamento algumas considerações no campo etimológico e definições defendidas por alguns autores.

Embora o termo avaliação, a partir da década 90, tenha vindo a ganhar mais visibilidade nos debates educativos e no contexto das atribuições de inspeção, em Portugal o termo controlo tem uma relação de estreita simbiose com a inspeção, e adquire segundo Alarcão (1994) uma “dimensão de retracção que ultrapassa os limites do administrativo e se situa na esfera do pedagógico-administrativo” (pág. 37).

No campo etimológico a palavra inspeção, derivada do latim *inspeccione*, em vários dicionários da língua portuguesa consultados significa: *acto de ver; exame; vistoria; vigilância; fiscalização; superintendência; observação atenta, repartição encarregada de inspeccionar...etc.*

Na Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira (1942) a palavra inspeção no âmbito da direcção e organização administrativa, significa: “ verificação que alguém faz ou deve fazer em relação a qualquer trabalho ou actividade de outrem, de serviços públicos ou particulares, para se saber como estes serviços são executados, quais os seus defeitos e as melhorias de que são susceptíveis, quais os agentes solícitos e zelosos, quais os preguiçosos, os indisciplinados e os medíocres, etc” (pág. 878). Esta definição dos anos 40 faz ressaltar a conotação tradicionalmente punitiva ligada à inspeção.

No âmbito do Direito Administrativo, Amaral (1988), afirmou que é necessário “exercer permanentemente uma função fiscalizadora para, por um lado evitar e prevenir a prática de ilegalidades e por outro detectar aquelas que tenham sido cometidas e promover a aplicação disciplinar” (pág. 237).

Na opinião de Agambar (1999), inspectora do OFSTED¹ a inspecção consiste em “examinar em pormenor, especialmente defeitos, erros ou incumprimentos dos normativos” (pág. 55).

Tradicionalmente, no sistema educativo, a Inspeção, enquanto órgão estatal criado para controlar a realização do processo educativo, em cada uma das instituições escolares, está intimamente relacionada com as deliberações, estratégias, dispositivos de supervisão empregues pelas autoridades, como forma de governação do processo educativo.

Neste sentido tem sido considerada instrumento chave do poder político, no sentido de quem dirige as respectivas tutelas governamentais, neste caso a de educação, tem o direito de conhecer o modo como são compreendidas e executadas as suas instruções, Caetano (1980) considera que a tutela tem de tomar conhecimento directamente ou por delegados seus, de todos os actos e factos ocorridos no desempenho dos serviços sobre a sua direcção, afirmando de seguida a necessidade de expedir instruções para impor aos seus subordinados a prática de actos necessários ao bom funcionamento do serviço ou à mais conveniente interpretação da lei.

Ao referir-se ao modelo de supervisão desenvolvido no Estados Unidos da América Alarcão (1994), conota-o com as práticas inspectivas, de avaliação e de controlo, desenvolvidas em Portugal, uma vez que o conceito americano de supervisão encerra uma dimensão administrativa associada às ideias de controlo, fiscalização e inspecção. Para Carneiro (2008) “a inspecção do ensino existe para servir a sociedade, defendendo e apoiando os cidadãos em formação” (pág. 553).

É assim que, em Portugal durante a 1ª República, vários graus e modalidades de ensino beneficiaram dos serviços de inspecção com maior número de inspectores

¹ OFSTED: Office for standard in Education é o departamento não ministerial do governo do Reino Unido criado em Setembro de 1992, que define os padrões de qualidade do ensino na Inglaterra e absorveu a HMI (HerMajesty’sInspectorate), a inspecção até então existente, cuja criação datava de 1832.

profissionalizados, integrados numa estrutura oficializada e prestigiada, com competências, deveres e responsabilidades que lhes conferiam um papel determinante na organização e na dinâmica das escolas e da prática docente. Além disso, “estabelecia a ponte” entre quem decidia e quem executava, servindo, com igual empenho, as bases e a cúpula do sistema de ensino.

Nos finais do séc. XIX, na perspectiva de (Azevedo, 2007) “à inspecção ou às inspecções de ensino foram sendo atribuídas, funções múltiplas, desde a disseminação pelas escolas das modernas e progressivas correntes pedagógicas, até as mais estreitas tarefas fiscalizadoras, quando não disciplinadoras” tratando-se, pois, de inspecionar e/ou auditar a “realização escolar” em matéria “técnico-pedagógico”, por um lado, e “administrativa e financeira” por outro (pág. 8).

Foi essencialmente nos anos 90 do século XX, que a inspecção na perspectiva de (Ventura, 2006) conheceu um extraordinário desenvolvimento em muitos países europeus, na Austrália e na Nova Zelândia. A diminuição dos recursos disponíveis, a redução dos investimentos estatais nos sectores sociais, a maior visibilidade do funcionamento das instituições, a crescente vivência da cidadania, a outorga em graus variáveis de maior autonomia à dimensão local e uma maior pressão no sentido de prestação de contas, levaram a que os Estados criassem organismos inspectivos que lhes permitissem essencialmente monitorizar as práticas das unidades que os integram.

Por outro lado, face à crescente democratização, escolarização e sensibilização das populações, modelos e sistemas de actuação que eram praticamente inquestionáveis noutros tempos têm vindo a evoluir, a sofrer contestação ou a revelar-se ineficazes (Ventura 2006, pág. 238). Tradicionalmente, a inspecção escolar foi um instrumento de exercício, mais ou menos ostensivo, do poder central através do controlo da acção dos professores e, mais recentemente, do desempenho dos estabelecimentos de ensino. No entanto, a evolução social e, particularmente, as mudanças operadas nos sistemas educativos, têm vindo a tornar obsoletas e inaceitáveis algumas metodologias inspectivas tradicionais.

Segundo a Conferência Internacional Permanente das Inspeções Centrais e Gerais da Educação na Europa, Standaert, (2000) referiu que o objectivo de todo os sistemas inspectivos é salvaguardar a qualidade da oferta e promover a qualidade nas escolas. No entanto, tais desideratos podem tentar concretizar-se de variadas maneiras (pág. 7).

De uma maneira geral, podemos dizer que os países europeus se têm mantido mais arreigados a uma tradição de controlo, verificação da conformidade normativa, inspecção, ao passo que países como os Estados Unidos da América, Canadá, Austrália e Nova Zelândia têm optado predominantemente pela supervisão (Afonso, 1999; Formosinho e Machado, 1999).

Actualmente, em Portugal a inspecção é entendida na perspectiva de Ventura, (2006) como “um processo de, através de agentes externos, avaliar a qualidade e o desempenho de estabelecimentos de ensino e dos profissionais que neles trabalham”. No entanto, ao nível das filosofias de orientação dos inspectores e das suas práticas no terreno a diversidade impera e um mesmo corpo inspectivo pode assumir papéis híbridos em que se miscigenam os componentes avaliativos, de acompanhamento, de controlo, de inspecção, etc. (pág. 235).

Assim, todos os benefícios e os custos da inspecção dependem, em grande medida, da capacidade dos inspectores para os proporcionar através da respectiva perícia consubstanciada na competência, experiência, credibilidade e qualidade de desempenho. Quer isto dizer que, em grande medida, a perícia dos inspectores é um elemento extremamente importante no sucesso da acção da Inspeção, tanto em termos de eficácia e eficiência, quanto em termos dos impactes benéficos nos interlocutores com os quais interagem nos estabelecimentos de ensino (Boyne *et al.*, 2002, pp. 232-234).

Note-se, porém, que esta perícia não se confina à competência técnica ou científica. É também necessário entrar em conta com uma grande dose de bom senso, de argúcia e de equilíbrio na análise das situações e na relação com as pessoas, de acordo com (Richards, 2001).

A inspecção envolve mais do que observar, recolher evidências e reportá-las. Os inspectores não são apenas os equivalentes de câmaras fotográficas despidas de valores ou gravadores de vídeo que forneçam instantâneos de escolas e de salas de aula. A inspecção envolve a *interpretação*, e não apenas o relato (*reporting*), de actividades. Decisivamente, também, envolve a emissão de julgamentos relativos ao valor daquilo que é observado, coligido e relatado. Envolve a emissão (e justificação) de julgamentos qualitativos; esses julgamentos são inevitavelmente subjectivos até um certo ponto visto que envolvem a

interpretação de situações sociais complexas e a aplicação de critérios gerais expressos em “linguagem do quotidiano”. Para serem interpretações válidas, esses julgamentos necessitam de ser informados por uma compreensão dos fins e valores da actividade ou organização objecto da inspecção e da forma como estes se relacionam com os fins e valores do próprio sistema educativo (pág. 24).

A mudança de paradigma inspectivo, tem muito a ver com as alterações na organização administrativa da educação, decorrentes, nomeadamente, da maior ou menor descentralização da administração e da maior autonomia das escolas, a quem se tem pedido que respondam de forma contextualizada às necessidades educativas das populações que servem e simultaneamente, maiores níveis de exigências na qualidade das aprendizagens e nos níveis de desempenho.

Nesta mudança de enfoque da acção inspectiva, não só as escolas, mas as diferentes estruturas da administração, cuja função é contribuir para a prestação do serviço educativo, são objecto de um novo tipo de intervenção reguladora por parte das Inspeções.

Referindo-se à Inspeção Geral da Educação (IGE) em Portugal Azevedo (2007) considera que uma análise, mesmo que sumária dos planos e dos relatórios de actividade da referida instituição, por exemplo dos últimos dez anos, permite perceber como variou o peso atribuído às diversas formas de intervenção, sob a designação programática de acompanhamento, auditoria, controlo, fiscalização, aferição ou avaliação, para além das matérias disciplinares.

Segundo o mesmo autor a diminuição dos recursos disponíveis, à medida que o Estado tende a afastar-se da administração directa das escolas, através das políticas de territorialização² centradas na contratualização da autonomia, terá todavia de recorrer a serviços de monitorização e de avaliação, justamente para assegurar a sua responsabilização enquanto garante da equidade e qualidade do serviço público de educação.

² “Territorialização das políticas educativas” - trata-se de um processo em desenvolvimento na maior parte dos países ocidentais (Bullock e Thomas, 1997), in 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação realizada de 8 a 10 de Outubro de 1998 em Coimbra.

A Inspeção Geral da Educação (IGE) em Portugal, enquanto serviço com responsabilidades de avaliação e fiscalização da educação, foi-se adequando ao novo contexto político marcado pela valorização da autonomia e da diferenciação das escolas e pelo reforço da capacidade de iniciativa e da responsabilização pública dos gestores escolares (Afonso, 1998). Para tanto, a sua intervenção, embora valorizando a conformidade normativa, enquanto garantia da legalidade dos procedimentos e do respeito pelos princípios de eficácia e eficiência na gestão dos recursos públicos, tem-se centrado na avaliação da qualidade do serviço da educação prestado nas escolas estando em articulação com as tendências dos serviços europeus de inspeção congéneres.

Contudo, muitos países hoje em dia se enveredam pela actividade supervisiva como garantia da melhoria do processo educativo, partindo do pressuposto de que a supervisão permite o desenvolvimento e aprendizagem dos professores no contexto do seu trabalho. Os professores têm de perceber a finalidade imediata e o sentido prático das acções em que se envolvem e como adultos que são aprendem sobretudo com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos seus colegas.

1.2. A Inspeção: Da fiscalização e controlo à supervisão nos contextos aprendentes

A inspeção da educação durante todo o tempo de construção do sistema educativo em muitos países, como referiu Formosinho & Machado (1998) nomeadamente em Portugal tinha estado ao serviço de uma educação verificável, pois a acção da inspeção centrava-se, sobretudo, na fiscalização e verificação da conformidade dos actos dos professores com os normativos burocráticos definidos. Esta acção de fiscalização e controlo levou a que o inspector de ensino, nalguns países, ainda hoje, seja visto por muitos docentes como alguém que aparece nas escolas para “criticar” os professores e tudo o que não estiver a ser bem executado.

Esta visão, pouco correcta, da função do inspector tem, muitas vezes, razão de ser quando a inspeção do ensino de um país assume um carácter fundamentalmente administrativo, verificando apenas se as normas emitidas pelo Ministério da Educação

estão a ser cumpridas e organizando visitas de rotina às escolas para ajuizar da acção dos professores. Todavia este conceito de inspecção está, no entanto, de há muito ultrapassado.

Em Portugal, por exemplo desde o fim do séc. XX, com o cenário de mudança, confrontou-se com a política de descentralização e autonomia das escolas pela publicação do Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro e do Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio, fez com que a inspecção assumisse as funções de avaliação e de responsabilização das escolas (João Formosinho e Joaquim Machado, 1998). Neste cenário, a “educação verificável” deu lugar à educação responsabilizável, que acentua já não a verificação da conformidade, mas a existência de iniciativa, de projectos, de acção autónoma dentro das escolas, numa lógica de diferença e não numa lógica de uniformidade.

Referindo-se ainda nas políticas educativas, actualmente centradas nas escolas, e num contexto em que os normativos nacionais deverão tornar-se mais amplos, genéricos e flexíveis, Natércio Afonso (1998) referiu que a intervenção inspectiva, embora valorizando a conformidade normativa, enquanto garantia da legalidade dos procedimentos e do respeito pelos princípios de eficácia e eficiência na gestão dos recursos públicos, deve centrar-se na função de apoio de actividades de orientação, consultoria e avaliação, da qualidade do serviço de educação prestado nas escolas.

Neste âmbito, o inspector visita as escolas para dar apoio a responsáveis pela gestão e a professores menos experientes, respondendo a dúvidas que tenham, dando sugestões úteis para o seu trabalho, ajudando os professores na planificação das suas aulas, demonstrando ao vivo métodos de ensinar, actuando, enfim, como um facilitador da organização e condução do ensino.

O inspector é, nesta nova perspectiva, um “supervisor” do processo de ensino-aprendizagem, atento às necessidades de alunos e professores nas escolas incluídas na sua área de actuação. Quando um inspector está apto a desempenhar verdadeiramente este papel, passa a ser visto pelos professores como um amigo que lhes facilita o trabalho e cujas visitas se gosta sempre de receber. Por outras palavras, o “medo” do inspector dá lugar ao prazer de dialogar com alguém que possui uma sólida formação e que pode dar ao professor um contributo útil para as aulas.

Neste âmbito o inspector, por seu turno, não vai “à procura” do que o professor possa estar a fazer errado.

Vai, pelo contrário, ver no que pode ser útil, quer em questões que o próprio professor lhe levanta quer em problemas de que ele mesmo se apercebe quando observa a aula a decorrer. Nesta nova concepção, professores e inspectores estão todos a trabalhar com o mesmo objectivo: conseguir que o ensino tenha cada vez mais qualidade e que os alunos obtenham resultados cada vez melhores.

O inspector é, nesta perspectiva, um professor como os outros, embora um professor qualificado e experiente que, por isso, está em condições de orientar os seus colegas. Assim sendo, o inspector precisa de ter a formação científica e pedagógica que se exige de um docente, para além de outras competências necessárias ao exercício da função que desempenha, como sejam capacidades de observação e organização, capacidades de iniciativa e liderança, simpatia e afabilidade nas suas relações com os outros. Por outro lado, segundo Proença (1998) “os actos de inspecção pressupõem estilos, atitudes e comportamentos comuns, contêm elementos e métodos semelhantes, bem como apresentam finalidades convergentes, designadamente a de contribuir para a garantia da qualidade do serviço educativo” (pág. 238).

Como foi anteriormente referido, o “conceito de inspecção” vem associada ao termo supervisão, pelo que para Proença, (1998) cada escola devia ser considerada como um sistema aberto, em inter-relação permanente e que a intervenção de controlo do inspector devia ter sempre uma “intenção formativa de acompanhamento e orientação pedagógica continuados, bem como ser analisada e compreendida numa perspectiva de abordagem do tipo sistémico” (pág. 233).

Ora, o conceito de formação contínua tem assumido, nos últimos anos, novas perspectivas, nomeadamente no que diz respeito às modalidades de participação e ao envolvimento dos diversos intervenientes no processo formativo, bem como às estratégias de formação. Como nos referiu Proença, (1998) só a formação assente na análise e reflexão das práticas educativas vivenciadas dentro de cada escola, no seu dia-a-dia, poderá constituir uma das bases potenciais para a procura de soluções mais adequadas ao contexto em que a acção educativa se desenrola.

Por outro lado, o recurso ao processo de supervisão como estratégia de formação, bem como as modificações operadas nos últimos anos, em termos conceptuais e na sua praxis, num contexto de desenvolvimento de inovação, conduzem à necessidade do seu questionamento, bem como da sua relação com as práticas inspectivas. É assim que, quanto à supervisão, várias literaturas têm revelado preocupação em distinguir entre a componente pedagógica de acompanhamento e a componente administrativa de controlo, no sentido de clarificar o processo referente ao acto de supervisionar no campo educativo, devido à apresentação de pontos comuns entre a supervisão e inspecção escolar, no desenvolvimento das actividades inspectivas.

Todavia, a supervisão interpretada como inspecção escolar tem raízes que assentam no pensamento educativo norte-americano, o qual tem vindo a influenciar alguns países no sentido de considerarem a supervisão ao que se costuma assimilar, no contexto europeu, à inspecção. Andrade (1995), que também considera que as práticas supervisivas devem assumir um papel importante na actividade inspectiva, “interpreta a inspecção como uma prática profissional que, com frequência, deverá utilizar conhecimentos da ciência da supervisão e socorrer-se, sempre que necessário, da tecnologia supervisiva para tentar alcançar os fins que lhe são atribuídas” (pág. 21).

Alarcão (1994), pelo seu lado ao referir-se ao modelo de supervisão desenvolvido nos Estados Unidos conota-o com as práticas inspectivas, de controlo e de avaliação, desenvolvidas em Portugal, uma vez que o conceito americano de supervisão encerra uma dimensão administrativa associada às ideias de controlo, fiscalização e inspecção.

Contudo Sá-Chaves (2000) na sua pesquisa, desmistifica a dispersão semântica do conceito, afirmando que as diferentes perspectivas de supervisão por si encontradas “(...) vão desde as intenções mais rígidas de inspecção e direcção até as mais flexíveis e facilitadoras de orientação e aconselhamento. É portanto, natural que cada uma destas tendências possa ter conduzido a concepções de supervisão algo diferenciadas e que, por sua vez, se podiam configurar em práticas também elas marcadas, ora por objectivos vincadamente dirigistas e/ou inspectivos, ora por objectivos e métodos mais maleáveis, de orientação, com base mais no aconselhamento do que na verificação e na prescrição” (pág.125).

Como referiu Alarcão e Tavares (2007), “durante muito tempo, a supervisão punha a tónica no factor eficácia de ensino sem tomar em consideração que o professor, sendo um dos principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, tem de ser ele a descobrir, por si próprio, a melhor forma de actuar e a responsabilidade que lhe cabe no processo e com o poder de arriscar inovações e tomar decisões que lhe advêm de uma reflexão crítica, consciente e comprometida” (pág. 116).

E para o efeito, o professor precisa de ser ajudado por alguém com uma visão mais abrangente, designado de supervisor. Estes autores consideraram, a supervisão 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”. Ou seja, um professor de competência reconhecido e idóneo, cuja função, é de acompanhar e ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino e planificar em conjunto a melhor estratégia para solução dos problemas identificados.

Estes autores consideram que a acção de supervisão se desenrola de forma continuada, almeja o desenvolvimento profissional do professor (e não o seu controlo ou avaliação) e pode assumir formas muito diversificadas que eles agrupam em nove cenários (imitação artesanal; aprendizagem pela descoberta; behaviorista; clínico; psicopedagógico; pessoalista; reflexivo; ecológico; dialógico) (Alarcão e Tavares, 2003, p. 16-17).

O campo da supervisão conheceu um grande desenvolvimento na educação e formação dos professores que, com a tomada de consciência da formação contínua e do desenvolvimento profissional, e, deste modo na opinião de, Alarcão e Tavares (2007) a função supervisão ganhou uma “dimensão mais colaborativa, auto-reflexiva e auto-afirmativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e consultores do saber específico inerente à sua função social” (p.5). Na perspectiva de (Alarcão in Oliveira-Formosinho2002), nos últimos anos, as funções da supervisão para além do campo estrito da formação profissional dos professores alarga-se aos aspectos organizacionais e de desenvolvimento da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos (crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários) e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve

1.3. A inspecção e a melhoria da qualidade da educação

De um modo geral desde a criação do ensino público, a maioria dos países possui um serviço de inspecção de educação, que inicialmente era orientado sobretudo para o controlo e fiscalização de actividades de conformidade normativa, e foi evoluindo para a actividade de regulação da qualidade dos serviços educativos. Todavia, no âmbito internacional entre 1937 e 1956 sempre se observou o desenvolvimento da inspecção da Educação.

As recomendações ao nível das Conferências Internacionais que foram organizadas pelo Bureau Internacional d'Education (BIE) conjuntamente convocadas com a UNESCO a partir de 1958 em que a inspecção mereceu atenção exclusiva nas recomendações nº 10/1937 aprovada pela XIX sessão das referidas conferências, daí resultando várias orientações quanto aos fins da inspecção, à função dos inspectores, à sua formação contínua e no âmbito de actuação. Desde aquela época, a recomendação 1937 já punha em evidência o desenvolvimento das actividades inspectivas no campo pedagógico remetendo os aspectos de controlo administrativo para outro tipo de funcionários, a recomendação 1956 apontava para a promoção, desenvolvimento e eficácia das instituições educativas e o assegurar das ligações entre as autoridades centrais e a comunidade escolar.

No que se refere às funções inspectivas e ao papel dos inspectores verifica-se que em 1937 se recomenda que os inspectores devem essencialmente, compreender os professores e aconselhá-los dentro do respeito pela liberdade intelectual, devendo ser-lhes exigida uma boa preparação pedagógica e psicológica além das qualidades intelectuais e morais. Em 1956, reconhecendo que o papel do inspector estava cada vez relacionado com o papel do assessor e de animador pedagógico é de novo sugerido que os inspectores sejam libertos de papéis puramente burocráticos com a finalidade de não se desviarem da sua missão fundamental, a pedagógica. Ainda são focados vários conselhos quanto à postura do inspector aquando das suas visitas às escolas, alertando para uma correcção no relacionamento com os professores e ao emitirem qualquer juízo de valor sobre o trabalho dos docentes sugere-se que deverão fazê-lo de modo objectivo procurando sobretudo estimular e orientar o professor. Devido aos desequilíbrios constatados entre as inovações educativas legisladas e o reduzido eco que encontraram nos sistemas escolares e na sociedade, no início da década de 70, o secretariado da

UNESCO considerou urgente a necessidade de uma harmonização na formação de vários agentes educativos directa ou indirectamente ligados às práticas supervisivas (Gonzalez, 1991, pág. 35). É assim que na recomendação nº 71/1977 é dado ênfase ao papel do inspector como agente de regulação, assumindo quer vertical, quer horizontalmente a circulação da informação entre escolas, professores e centros de investigação.

Conforme se pode comprovar nas recomendações acima apresentadas nas orientações emanadas pelo BIE/UNESCO, a inspecção, que primeiramente foi encarada como um órgão de orientação e aconselhamento pedagógico, a partir da década oitenta passa a ser considerada como um órgão de regulação do sistema educativo. Nos últimos tempos os serviços de inspecção em vários países têm vindo a evoluir, reconfigurando o seu papel para actividades de controlo da qualidade de educação prestada nas escolas no sentido de que cada escola promova o sucesso dos seus alunos, igualmente assumindo o papel de “agência de qualidade”: instância que assinala desempenhos, congrega esforços, estimula, disponibilizando referentes para a avaliação e auto-avaliação, e pressiona para se fazer mais e melhor.

Na perspectiva de Azevedo (1994), o reforço da autonomia e responsabilidade das escolas, verificado nas duas últimas décadas do século XX, na medida em que implicou uma maior necessidade de prestação de contas da parte destas, fez com que tornasse urgente a reconfiguração do papel da inspecção e a redefinição das suas funções, no sentido de uma acção mais centrada na avaliação da qualidade do desempenho organizacional dos estabelecimentos de ensino.

Esta situação na perspectiva de Ventura, (2006) tem levado ao desenvolvimento de inúmeros projectos de avaliação educativa em diferentes países da Europa, da América do Norte e do Sudoeste Asiático, quer a nível nacional quer a nível internacional. Neste sentido têm investido, não só na procura de consensos relativamente a indicadores de qualidade, mas também na produção e na execução de programas de avaliação externa das escolas como por exemplo, o Programa Inglês de Inspeção Integral das escolas levado a cabo pela OFSTED, o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE) aplicado pela IGE, desde a última década do séc. XX. Não obstante as diferenças existentes nos próprios serviços e as especificidades de cada país, tem sido evidentes os

pontos de convergência entre as inspeções europeias, nomeadamente no que respeita à execução de programas de avaliação externa das escolas.

Todavia a avaliação da qualidade das escolas é muito complexa, pois o próprio conceito de qualidade segundo Van Brugen, (2001) implica o envolvimento dos múltiplos aspectos dessa mesma qualidade (os resultados escolares, o processo ensino-aprendizagem, a gestão de sala de aula, apoios aos alunos com dificuldade de aprendizagem, a gestão escolar e a liderança, (...)). Por outro lado na perspectiva de Osler Duglas (1998) qualquer discussão sobre a qualidade não é fácil, porque nem sempre partilhamos uma ideia comum do que é realmente a qualidade varia de escola para escola, tendo em conta o contexto, a experiência individualizada, e o “padrão de gosto”(pág. 49). No sentido de tentar redefinir as relações entre as inspeções da educação e os estabelecimentos de ensino individualmente considerados, vários sistemas têm sido aplicados no panorama europeu(Burkard, 2001):

- Gestão sob contrato entre Inspeção e o dirigente do órgão de gestão da escola – a Inspeção desempenha o papel de um prestador externo de serviços à escola. Ambas as entidades negociam e subscrevem um contrato que define os objectivos, os padrões e os papéis de cada signatário. Esta modalidade tem características fortes de trabalho cooperativo e de negociação entre as partes numa relação equilibrada e não de subjugação.
- Meta-avaliação da gestão da qualidade da escola – a escola implementa um programa de desenvolvimento e de avaliação interna de forma estruturada e como parte integrante das suas práticas correntes de gestão. Cabe à Inspeção verificar até que ponto a escola usa procedimentos adequados nesses processos. Trata-se portanto de uma avaliação da avaliação e exige a definição, a nível regional ou nacional, de critérios e padrões que permitam situar cada escola e propiciem a comparabilidade entre as diferentes escolas.
- Avaliação externa do trabalho das escolas – uma agência independente de avaliação ou a própria Inspeção encarregam-se de proceder à avaliação externa de algum aspecto de funcionamento, do desempenho de um determinado departamento ou da totalidade do estabelecimento do ensino (*fullinspection*).

Os resultados da avaliação são compilados pelos avaliadores em relatórios orais e escritos e discutidos com a escola. Em alguns Estados,

por exemplo no caso alemão, os resultados também são publicados, pelo menos para os pais e para os alunos. Subsequentemente, Burkard, (2001), as escolas são convidadas a retirar conclusões a partir dos resultados e a formular planos concretos de acção. Pelo menos em escola onde tenham sido identificados problemas substanciais, os inspectores fazem outra visita à escola depois de um intervalo relativamente curto “*follow-up evaluation*”. A avaliação externa de escola segundo este modelo envolve um investimento considerável de recursos, (pág. 14).

- Trabalhar com redes de escolas – através de reuniões entre os respectivos gestores, ou de conferências, estabelecem-se contactos iniciais entre um conjunto de escolas com perfis similares a fim de facilitar a troca de informação sobre desenvolvimento organizacional e gestão da qualidade e de promover o cumprimento de padrões consistentes nessas mesmas escolas.

Em Portugal por exemplo, o sistema de inspecção que tem sido mais aplicado, na vertente de avaliação de escolas, e que foi usado no Programa de Avaliação Integrada das Escolas, é o da *avaliação externa do trabalho das escolas* (Burkard, 2001, p. 13) ou de *iniciativa externa de carácter imposto* (Santos Guerra, 2002, pág. 275). Trata-se exactamente do modelo que outorga menos liberdade, autonomia e protagonismo aos estabelecimentos de ensino intervencionados e aos seus profissionais. Este sistema configura relações de poder muito pouco equilibradas entre a Inspeção e as escolas. Num processo em que estas são subjugadas por aquela, em que “a iniciativa não foi tomada, mas sim infligida”, limitam-se a corresponder às exigências da entidade hierárquica superior representativa do Estado (Santos Guerra, 2002, pág. 275).

Neste âmbito é imposta à escola a necessidade de se submeter ao processo avaliativo e ela tenta corresponder da forma que melhor a proteja da entidade externa. Esta iniciativa possui uma reduzida potencialidade transformadora dos docentes e da organização escolar “em primeiro lugar, porque gera resistências; em segundo, porque não implica os protagonistas; em terceiro, porque habitua que as decisões de mudanças provenham de agentes externos” (Santos Guerra 2002, pág. 240). A externalidade deste sistema ao nível das motivações, das concepções, da arquitectura, da implementação e da utilização dos resultados faz com que facilmente seja mais considerado “como uma ameaça do que uma ajuda profissional” (Santos Guerra, 2006, pág. 240). Ainda no âmbito da avaliação

da qualidade das escolas, Osler Douglas (1998), defende que “a melhoria, não pode ser simplesmente imposta do exterior, precisa de ser um processo interno” (pág. 50). Segundo o mesmo autor, a inspecção só por si, não trará uma mudança eficaz, e uma inspecção demasiado frequente poderá vir a trazer dependência. Assim como pensamos que todas as crianças têm o direito a serem bem-sucedidas, à sua medida, também acreditamos que a qualidade é um direito, não um privilégio. E a responsabilidade pela qualidade é, em primeira instância, da escola na via da promoção da sua auto-avaliação.

Os inspectores efectuam inspecções periódicas e rigorosas a cada escola para promover a confiança pública no sistema e garantir que cada escola atinja um determinado nível de qualidade, mas é a escola que, no quotidiano, toma as suas decisões e é responsável pelo ensino aprendizagem que define a sua qualidade.

Assim, a IGE deve-se afirmar como uma instituição catalisadora da qualidade da educação e parceira das escolas (Sanches, 2005), devendo ajudá-las a assegurar padrões de qualidade no serviço educativo que prestam. O mesmo autor refere que a IGE é uma agência produtora de informação sobre a qualidade do serviço educativo que sirva, quer para possibilitar às escolas processos de reflexão interna e de auto-avaliação.

1.4. Melhoria da escola e aprendizagem organizacional

Assiste-se hoje uma forte inadequação da escola para fazer face às demandas da sociedade. Diante das rápidas convulsões sociais, a escola precisa abandonar os seus modelos mais ou menos estáticos e posicionar-se dinamicamente, aproveitando as sinergias oriundas das interacções com a sociedade e com as outras instituições e fomentando, em seu seio, interacções interpessoais (Alarcão 2001).

A complexidade da escola de hoje tem a ver com a complexidade do mundo actual. Paulo Freire (2000) lembra-nos que não é possível defender a visão restrita da escola como um espaço exclusivo de aulas que devem ser dadas e lições que devem ser aprendidas, imune às lutas e aos conflitos que se dão longe dela. Conflitos e lutas que decorrem, lembra-nos Hargreaves, (1994) citado por Oliveira-Formosinho (2002), num tempo de insegurança, de mudança acelerada, de vivência intensa do tempo e do espaço, de reconhecimento da diversidade cultural, de complexidade tecnológica crescente, de rápida evolução científica, num tempo de questionamento dos princípios morais

universais (Kolhberg1984). A partir dos anos 80, como ressaltou Canário (1992) o estabelecimento de ensino tem vindo a adquirir uma importância cada vez maior nos discursos e nas práticas educativas como resultado de tendências convergentes que se situam em três níveis distintos: o nível da investigação educacional (em que o estabelecimento de ensino emerge como novo objecto científico); o nível da mudança educacional (em que a escola aparece como construção social com consequências para a acção e a interacção entre os diferentes actores sociais em presença); e o nível da formação (em que se privilegia a formação centrada nos estabelecimentos de ensino). O movimento em favor da autonomia das escolas e, como corolário, o sentido de responsabilidade institucional, cívica, que lhes é exigida, é em si mesmo, reflexo de uma nova concepção do papel da escola na sociedade.

Requer-se que a escola se pense a si própria, tenha um projecto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sociocultural e se responsabilize pelo seu cumprimento e pela avaliação da qualidade da sua concepção e realização. Num sentido convergente vai a consciência do significado profissional da actividade dos professores, não já numa perspectiva individualista e limitada no interior da sala de aula, mas como um corpo de profissionais colectivamente empenhados no desenvolvimento e na qualidade da educação que se pratica na escola. Apesar do papel central que tem sido atribuído à escola por todos os que se debruçam sobre a qualidade de sistema educativo, sabe-se que esse reconhecimento, mesmo que haja mais recursos, melhores condições de funcionamento, mais valorização dos actores, autonomia ou reforço de autoridade, não chega para mudar a escola.

Esta não muda por força retórica e normativa, tal como não muda isoladamente, Paulo Freire (1991), “não se muda a cara da escola por um acto de vontade do secretário” (pág. 35). A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso reflectir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento próprio e o dos outros (Alarcão, 2001).

Na perspectiva de Clímaco (2005) as escolas mudam em conjunto com a sociedade e com as comunidades locais e precisam de apoio de uma administração próxima e subsidiária, é preciso envolver nas decisões político-administrativo-pedagógicas, os alunos e os professores, os auxiliares e os funcionários, os pais e os membros da comunidade. Mas a mudança fundamental da escola depende de uma mudança de

atitude face à questão da qualidade educativa em si mesma, o que pode significar uma alteração na cultura de gestão das escolas (Horowitz 1990, citado por Clímaco, 2005) e de forma estratégica e multifacetada com que procuram a qualidade. O mais importante será, segundo Azevedo (1994):

Investir em melhorar a forma como os pais participam nas tarefas do ensino e aprendizagem dos filhos, o modo como os estudantes se desenvolvem e aprendem, com responsabilidade, autonomia e gosto pela participação na vida social, a forma como as autarquias cooperam localmente com os professores, os órgãos de gestão das escolas, os pais e as associações de estudantes, a qualidade do debate que se processa, nos *media* e na sociedade, sobre os problemas da educação e do ensino, o tipo de cooperação que se desenvolve entre as organizações escolares, as dinâmicas de avaliação e de prestação de contas que cada escola desencadeia, o investimento que se realiza na investigação sobre o ensinar e o aprender, para que se aprenda mais e melhor. A qualidade não se impõe induz-se, “programa-se, organiza-se”. Todavia é fundamental que se institua instrumentos de avaliação permanente do desempenho social das organizações escolares, enquanto mecanismos de indução da qualidade (pág. 180).

Para o efeito torna-se necessário que se tenha uma nova concepção de escola como organismo vivo, em desenvolvimento e aprendizagem, norteadas pela finalidade de aprender e fazer aprender, finalidade que se concretiza num grande plano de acção: o projecto educativo”. Para cumprir esta missão, a autonomia na gestão dos recursos e dos processos educativos é indispensável para poder responder diferentemente a quem tem necessidades diferentes. Como referiu Alarcão (2007). “É esta escola, mais situada, mais responsável e resiliente, mais flexível e livre, que designamos por escola reflexiva” (pág. 132). Os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana. As escolas são vistas como organizações aprendentes, onde existem comunidades de professores aprendentes; a aprendizagem organizacional – dos professores e o apoio mútuo no desenvolvimento profissional – sucede no seio de uma organização (Senge, 1990; Fullan, 1991), pois a modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação.

**O ENSINO E A INSPECÇÃO DA EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA
DEMOCRÁTICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE**

**2. A ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCATIVO E O PERCURSO DA
INSPECÇÃO DA EDUCAÇÃO**

Esta secção é constituída por duas partes. A primeira refere-se a uma abordagem sucinta da organização actual do sistema educativo de acordo a Lei 2/2003, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). A segunda descreve as mudanças fundamentais ocorridas na inspecção da educação na RDSTP no período pós independência (1975) o país foi designado de 1ª República e as alterações verificadas com o regime democrático do país iniciado em 1991 designado de 2ª República.

2.1. Organização do sistema educativo (breve síntese)

Na Constituição Política do País, todos os cidadãos santomenses têm direito à educação e à cultura e compete ao Estado a responsabilidade de promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar. Embora se tenham dados passos para democratizar o acesso à escola pública, gratuita e obrigatória ainda resta muito a fazer para que a educação em RDSTP venha a corresponder as expectativas da educação para todos até 2015. A Reforma Educativa que actualmente vem sendo implementada e que se consolida em RDSTP, visa precisamente superar os atrasos e garantir a todos, crianças, jovens e adultos, uma educação de qualidade.

A estrutura actual do sistema educativo foi estabelecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº2 de 2003 do Diário da República de 7 de Junho 2003 e compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar, em que a educação básica articula-se com a educação pré-escolar.

A educação pré-escolar é um sistema não obrigatório, destina-se à crianças de idade inferior a 7 anos. Incumbe ao Estado apoiar a existência de iniciativas no âmbito do desenvolvimento da educação pré-escolar com base nas disposições legais vigentes. É facultativa e em termos formativos, continua sendo um complemento da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação. É fornecida por várias instituições, através de iniciativa do poder central, regional ou local e de outras entidades, colectivas ou individuais. Compete ao Ministério da Educação a coordenação pedagógica e técnica e o estabelecimento das normas gerais do seu funcionamento.

Segundo a (Carta Educativa da RDSTP 2008), as taxas de cobertura da educação pré-escolar mostram uma evolução positiva ao longo do período, tendo passado de 28,8% em 2002/03 para 49% em 2006/07, crescimento este que pode ser considerado bastante positivo face aos problemas deste subsector.

A maioria das unidades de educação pré-escolar concentra-se na ilha de São Tomé, 69 contra apenas 5 na ilha do Príncipe. Esta distribuição é consentânea com os efectivos e densidade da população do país, onde actualmente concentra mais de 95% da população geral do país.

No entanto, deve-se salientar que a ilha de São Tomé depara-se com a necessidade de equilibrar a oferta deste nível de ensino visto que existem várias localidades em que as crianças não beneficiam deste nível de ensino acabando por ficarem duplamente prejudicados por um lado porque não beneficiam de uma educação a este nível e por outro, dado a este condicionalismo acabam por entrar para a escola com um ano de atraso em relação as crianças que frequentaram este nível.

A nível dos profissionais de infância, embora ter sido verificado um aumento do número destes, este aumento não representou uma melhoria da qualidade no subsistema, isto porque na maioria dos casos recorreram-se as pessoas sem formação e muitas vezes com um nível académico ou profissional muito baixo, principalmente nas zonas consideradas rurais.

A educação escolar compreende os níveis de ensinos Básico, Secundário e Superior e integra modalidades especiais, incluindo actividades de ocupação de tempos livres.

O ensino básico segundo a LBSE, é de seis anos de escolaridade, corresponde à escolaridade obrigatória, é gratuito e universal. Compõe-se de dois ciclos distintos e

sequenciais: o 1º ciclo que vai da 1ª à 4ª classes (EB1) e o 2º ciclo que vai da 5ª à 6ª classe (EB2).

O primeiro ciclo do Ensino Básico é composto de quatro anos de escolaridade, cuja frequência é de 7 aos 10 anos de idade. É um ensino de cariz globalizante, em regime de monodocência da responsabilidade de um único professor, que pode ser coadjuvado em áreas específicas. Esse nível de ensino tem como objectivo o enriquecimento da linguagem oral e da iniciação da aprendizagem de leitura, escrita, aritmética, cálculo e a aquisição de noções básicas do meio físico e social, de expressões plásticas, dramática, musical e motora.

O segundo ciclo do Ensino Básico compreende dois anos de escolaridade e integra o aluno cuja idade é entre os 11 e os 12 anos de idade e o limite termina aos 14 anos de idade. Esse nível de ensino funciona em áreas disciplinares e visa habilitar o aluno a assimilar e interpretar crítica e criativamente a formação humanística, artística, física, desportiva, científica, tecnológica, moral e cívica. O fim do segundo ciclo, confere ao aluno o direito à atribuição de um diploma.

Em relação aos indicadores de acesso e participação no sistema educativo, nota-se que a universalização do ensino básico obrigatório de seis anos é quase uma realidade, registando uma taxa líquida de escolarização na ordem dos 94, 1%. Com ligeira vantagem na escolarização das meninas em 2 ponto percentual em relação aos meninos, decorrente da melhor taxa de transição entre EB1 e o EB2 por parte das meninas. Com a Reforma do Ensino a rede de escolas básicas está sendo constituída como elemento chave de uma política de expansão e melhoramento do ensino obrigatório.

O ensino secundário tem a duração de seis anos e vai de 7ª à 12ª classe e está organizado em dois ciclos sequenciais cada um de 3 anos. O primeiro ciclo ou tronco comum compreende (7ª, 8ª e 9ª classe), o segundo ciclo com uma via geral e um terceiro ciclo de especialização e comportando uma via técnica, ambos compreendem (10ª, 11ª e 12ª classe). Este nível de ensino tem como objectivo principal permitir que o aluno aceda a continuação dos estudos e a preparação para a vida activa com a aquisição de qualificações profissionais.

Um dos aspectos mais marcantes do ensino secundário é a escassez de oferta. Com efeito, o ensino secundário de 7^a a 9^a classe é ministrado em 6 escolas incluindo (Liceu Nacional, Santana, Guadalupe, Trindade, Bombom) a Região Autónoma de Príncipe.

A taxa de repetência é um dos indicadores reveladores da ineficácia do ensino secundário, pois atingem níveis elevados, verificando-se valores médios na ordem de 40%. Os factores dessa ineficácia são os seguintes: turmas pletóricas, ausência de infraestruturas, falta de actualização e formação de professores, falta de recursos de ensino, ausência de incentivos aos alunos.

O abandono associado aos elevados níveis de repetência faz com que a taxa de progressão seja bastante baixa. A progressão neste nível de ensino seja uma tarefa muito árdua e difícil para os jovens alunos. A taxa de sobrevivência que na 4^a classe atinge cerca de 76%, tem um valor de apenas 18% na 11^a classe.

Quanto aos professores de ensino secundário, cerca de 73% não têm formação adequada. Esta situação é ainda mais grave quando se verifica que, 100% dos professores mais jovens, com menos de 24 anos, não têm formação para a docência. Esta situação indica que a ampliação da cobertura e o acesso em todos os níveis de ensino está sendo realizada em detrimento da qualidade da educação (PNA/EPT, 2006).

Outro aspecto que caracteriza o ensino secundário é a não implementação da Lei de Bases do Sistema educativo tal como concebido. Com efeito, não obstante se ter institucionalizado o ensino secundário até à 12^a classe, esta nunca foi implementada em escolas públicas. Por outro lado, a organização e gestão das escolas secundárias não corresponde aquilo que estabelece a lei. A actual organização reflecte situações que não têm a ver com a procura ou a pressão social. Uma das principais características da actual situação do ensino secundário é uma grande disparidade entre os distritos, pelo que a equidade constitui um desejo importante para o desenvolvimento deste nível de ensino.

O ensino médio tem natureza profissionalizante, visando a formação de quadros médios em domínios específicos do conhecimento, nomeadamente professores, enfermeiros, etc...

O ensino superior pretende o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica; o ensino politécnico pretende o desenvolvimento da capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de

índole teórica e prática de forma a habilitar pessoas para o exercício de funções de concepção, de direcção, de execução e de investigação. A formação superior de quadros são-tomenses é feita predominantemente no estrangeiro, graças à atribuição de bolsas a estudantes, oferecidas ao país pela cooperação internacional. Entretanto em 1996 foi institucionalizado o Instituto Superior Politécnico de São Tomé e Príncipe (ISP/STP) que marca a noção da nova instituição de ensino superior público no país.

O Instituto Superior Politécnico de São Tomé e Príncipe – ISP/STP, criado pelo Decreto n.º 88/96 do Ministério da Educação com o objectivo, entre outros, de organizar e leccionar cursos nas áreas de formação inicial de docentes ou outros que venham a ser considerados relevantes e promover actividades de pesquisa e fomentar a prestação de serviços técnicos de consultoria nos domínios da sua actividade. Embora virado inicialmente para a formação de professores do ensino secundário já constitui uma realidade a existência de cursos de línguas e administração direccionados para o sector de serviços.

No ano lectivo 2000/2001 o ISP/STP funcionou com 55 alunos, dos quais 70,9% do sexo masculino e 20,9% do sexo feminino, distribuídos por 3 áreas de formação: Matemática/C. Naturais, Português/Francês e História/Geografia. Áreas de formação tais como Línguas e Literaturas Modernas, Línguas e Administração Física/Química e Educadores de Infância já tiveram o seu início no ano lectivo 2002/2003, prevendo-se desta maneira a entrada de mais 180 estudantes. A experiência de ensino superior em São Tomé é ainda muito recente, atendendo aos diversos constrangimentos de ordem sócio - económica do país. As formações dispensadas pelo ISP/STP são muito onerosas para o Estado, atendendo à reduzida dimensão dos efectivos, ao ratio professor e ao subaproveitamento das instalações existentes.

A *educação extra-escolar* engloba alfabetização e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal. A Educação extra-escolar desenvolve-se em dois níveis: a educação básica de adultos que abrange a alfabetização, a pós-alfabetização e outras acções de educação permanente, numa perspectiva de elevação do nível cultural; a aprendizagem e as acções de formação profissional, numa perspectiva de capacitação para o exercício de uma profissão e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.

A Educação de adultos organiza-se em duas fases: uma 1ª fase destinada aos indivíduos com 15 ou mais anos com ou sem passado escolar, com vista a dotá-los da capacidade de ler, escrever, calcular e interpretar; uma 2ª fase que visa o reforço das capacidades adquiridas, organizando-se em torno de actividades educativas e de extensão cultural. No momento da independência do país em 1975, havia 63,7% de analfabetos, homens e 37,6% de analfabetos mulheres. Uma ampla campanha de alfabetização de adultos foi efectuada logo após à independência levou à diminuição dessa taxa para 25% em 1991, dos quais 75% eram do sexo feminino e apenas 25% do sexo masculino.

Porém, interrompidas essas acções por razões diversas, o nível de analfabetismo tende novamente a crescer nos últimos anos. Os cursos de educação de adultos que funcionavam depois das 18 horas nas escolas do subsistema de Educação - Geral, limitavam-se a cursos de pós-alfabetização (ensino primário), com cerca de 250 alunos por ano e a cursos de nível pré-universitário, com cerca de 700 alunos.

Hoje a taxa de analfabetismo dos adultos está estimado em cerca de 27% dos quais $\frac{3}{4}$ são do sexo feminino. Esta média nacional esconde entretanto algumas disparidades regionais. Por exemplo a proporção de adultos alfabetizados no distrito de Água Grande atinge 88,2% enquanto no distrito de Lembá essa proporção é de 69,9%. Por outro lado, a diferença na taxa de alfabetização entre Homens e Mulheres é relativamente considerável atingindo-se mais de 15 pontos percentuais. Os programas e currículos de alfabetização de adultos são aplicados de forma legal e regular apenas no projecto “Alfabetização Solidária” que promove a devida articulação institucional. As outras iniciativas não têm o acompanhamento de vida por parte do MEC.

A formação profissional à luz da nova lei de bases, visa a preparação e integração do indivíduo para o mercado de trabalho iniciado com a conclusão da ensino básico, mediante aquisições de conhecimentos e competências por forma responder por um lado grandes desafios nacionais e por outro a revolução tecnológica da era contemporânea.

A verdade é que actualmente no sistema educativo santomense o Ensino Técnico Profissional constitui um dos sectores menos desenvolvidos e com pouca relevância social. Embora se constate a extrema carência de oportunidades de formação profissional e a ausência de saídas profissionais no ensino secundário, ainda não existe

no país um sistema de formação profissional para preparar os técnicos para a vida activa. O sistema da educação escolar complementa-se com a educação técnica e profissional de forma a responder a necessidade de diversificação da formação dos jovens e atender as diferenças e preferências individuais em termos de escolhas para a vida futura.

Em síntese o Estado tem a função de garantir o desenvolvimento de uma oferta de educação pré-escolar de qualidade, integrando diversas parcerias, assim como garantir a concretização das orientações relativas à educação básica constantes dos diplomas oficiais; quer isto dizer que as questões relativas ao “que fazer”, “como fazer” e “com quem fazer” têm que encontrar respostas em acções continuadas e em iniciativas adequadas às realidades sociais diversas e desiguais. O que se visa é que, para além do acesso, as condições e as estratégias de ensino garantam aprendizagens pertinentes e reconhecidas pelas comunidades; não basta aprender mas é preciso “compreender” e saber utilizar o que se aprende.

A confiança social na escola é decisiva para que a exigência e o rigor se articule com novos modos de organização e de trabalho, abertos às realidades, apoiados e avaliados, de modo a que cada escola, se assuma como um lugar de vida cidadã, de valorização e de aprendizagem, de crescimento e de realização de todos e de cada um. É necessário prevenir as situações de exclusão, quer sociais quer escolares e encontrar modos de integração dos jovens ou adultos, que não obtiveram, no tempo devido, as competências necessárias para a sua integração profissional, social e cívica.

2.2. Percurso da inspecção da educação durante o período pós independência ao regime democrático

A inspecção escolar já existira no país desde o período colonial e esteve intimamente ligado à assunção do controlo do ensino primário daquela época, todavia os inspectores de então debruçavam mais de acordo ao processo de fiscalização e controlo do ensino, pois o principal objectivo da inspecção escolar, era o aproveitamento escolar dos alunos. Porém, nessa mesma época, apesar do reconhecimento da sua importância, não chegou

a entrar em exercício nenhuma estrutura organizacional de inspecção escolar que desse cobertura a toda a instituição escolar.

Após a independência em 12 de Julho de 1975 e no âmbito da política educacional de massificação de ensino e a conseqüente existência de um número elevado de professores de quadro eventual, sem o mínimo de preparação pedagógica para responder a necessidade premente em professores foram adoptadas medidas tendentes a controlar, orientar e adaptar o ensino e a educação. Uma dessas medidas foi a criação da Coordenação educacional que se traduziu por uma assistência às turmas das diversas classes do ensino primário (Relatório da 1ª Jornada Científica Pedagógica, 1982).

Assim, através do Despacho Ministerial de 17 de Março de 1976, foi criada uma equipa de Coordenação cabendo-lhe as funções de dinamização de ensino. Neste âmbito, realizavam reuniões quinzenais com todos os professores e apresentavam as matérias já preparadas e textos de apoio.

Nas visitas que os Coordenadores efectuavam aos professores, analisavam o grau de cumprimento do conteúdo dado, ministravam aulas demonstrativas se necessário fosse, e apoiavam na resolução dos diversos problemas de carácter pedagógico, disciplinar, social e ainda zelavam pelo cumprimento do horário escolar. As irregularidades constatadas que afiguravam impossível de solucionar eram comunicadas às direcções pedagógicas pelos respectivos Coordenadores.

Em 1979 foi concebido o Plano da Reforma Integral do Ensino que implicou transformações significativas com o objectivo de garantir o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das actividades dos centros docentes e de elevar a qualidade do ensino e da educação dos alunos.

Assim, para conseguir êxito no cumprimento das directrizes, foi necessariamente fundamental, conhecer o estado das actividades nos centros nucleares, observar e estudar continuamente o processo/educativo, analisar seus resultados, detectar e introduzir a melhor experiência bem como as causas que as provocavam. Assim, através do Decreto-Lei nº22/79 de 7 de Maio criou-se a estrutura orgânica do Ministério da Educação Nacional e Desporto entre as quais figurava a Inspeção de Educação. O artigo 51 do referido decreto refere a Inspeção, como órgão que exerce o controlo sistemático sobre o cumprimento de todas as disposições, normas e legislação geral

existentes nos domínios administrativos, técnicos, económicos e metodológicos. O artigo 52 atribui a Inspeção o papel controlador, fiscalizador e avaliador de todo o sistema educativo santomense.

Este departamento todavia não funcionou em pleno, pois as directrizes da Inspeção não eram emanadas do referido departamento, mas sim da Direcção de Educação Geral. Por outro lado foram nomeados inspectores/metodólogos com objectivo de realizar actividades metodológicas relacionadas com o estudo, análise e aplicação de métodos e conteúdos do ensino em prol da superação do pessoal docente.

Os inspectores/metodólogos paralelamente às supracitadas funções, também tinham as funções de inspecionar e controlar o trabalho metodológico que realizavam dentro da sua área, nos centros ou nas escolas. Alguns ainda eram responsáveis de outras direcções para onde canalizavam as maiores atenções. Na prática não conseguiam satisfazer as múltiplas tarefas que lhes eram incumbidas.

Assim, em 1980, após uma análise profunda do desenvolvimento da Reforma procedeu-se a uma remodelação da estrutura orgânica então vigente e assim foram criadas separadamente as estruturas de metodólogos e inspectores com funções específicas, ficando, por um lado, os metodólogos do gabinete de estudos e pesquisas pedagógicas com funções de estudar a política educacional e adoptar medidas, fazer investigações pedagógicas, estudar as sugestões de todos os níveis de ensino, analisar o plano de estudo.

Por outro lado, os metodólogos dos níveis de ensino com funções de controlar o desenvolvimento dos programas escolares, comprovar o grau de assimilação dos alunos e acompanhar a correcta aplicação de métodos para melhor desenvolvimento do processo docente-educativo, promover seminários de superação e utilizar consequentemente vias mais eficazes de controlo conducentes a sua eficiente aplicação.

Os inspectores de educação, por sua vez, tinham a função de controlar, em todos os centros, o cumprimento das resoluções do Partido do Governo de então em relação à educação, assim como todas as normas regulamentares, e directrizes que o MEC estabelecia com o fim de contribuir para o aperfeiçoamento da instrução e da educação da jovem geração. Como todos os centros docentes tinham os seus órgãos de apoio e de controlo, a inspeção era o órgão da Direcção do Ministério apoiando-a nessa matéria

de controlo. É no entanto dessas funções e perante a inexistência de um serviço de inspecção da educação organizado e permanente, que a função inspectiva iniciou concretamente nos anos 1982 através de um despacho Ministerial de 11 de Março do mesmo ano, em que se nomeou em comissão de serviço o primeiro Inspector e Subinspectores da Educação, constituída de profissionais de reconhecida capacidade para inspecionar às escolas do ensino primário. Os referidos inspectores, conscientes das limitações que tinham na área específica da educação, mas munidos dum espírito de missão levaram avante a referida função.

A partir dos anos 1988, o Decreto-Lei nº 53/88, de 31 de Dezembro que estabeleceu os fundamentos, princípios e objectivos do ensino no país, a Inspecção da Educação foi de novo institucionalizada e abarcou estritamente o universo do ensino primário.

Na realização da acção inspectiva ao terreno, as visitas dos inspectores obedeciam a uma preparação prévia rigorosa. Baseando-se no plano anual do Ministério elaboravam o plano mensal e programavam as visitas.

A elaborar o programa seleccionava-se o conteúdo a controlar em cada objectivo, o método a utilizar, os documentos a serem estudados, assim como o controlo e a exigências assinaladas nas inspecções anteriores. Depois dessa planificação a equipa percorria as escolas e centros planificados, inspecionava os professores, áreas interiores e exteriores das escolas, observava, controlava e exigia que os trabalhos de matutino e vespertino se desenvolvessem com qualidade, dando informações políticas e socioeconómicas e exigia que o conteúdo de ensino se vinculasse com a prática revolucionária, cumprindo assim o princípio do carácter partidário.

Em 1992, através da cooperação internacional, respectivamente o financiamento do Banco Mundial (B.M) e apoio técnico de Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), concretizou-se a formação e profissionalização de inspectores de educação.

Assim, pela primeira vez foi realizado na RDSTP o recrutamento dos candidatos à referida formação através dum concurso documental e de teste psicotécnico realizado na cidade de S.Tomé e participaram profissionais docentes incluindo os da região Autónoma do Príncipe. Do referido concurso foram seleccionados 10 candidatos que posteriormente foram formados na inspecção da educação na Universidade de Aveiro em Portugal.

Os referidos profissionais já qualificados em Inspeção da Educação regressaram ao país e foram nomeados através do despacho Ministerial de 17 de Junho de 1999 em inspectores chefes da educação nas regiões norte, sul, centro norte, centro sul e região autónoma do Príncipe.

No âmbito do exercício das funções inspectivas os inspectores depararam com imensas dificuldades por falta de condições de natureza estrutural, organizacional e funcional, inicialmente tiveram que trabalhar num edifício improvisado de centro pedagógico didáctico. Ainda no âmbito de apoio financeiro e técnico internacional foram criadas as condições, para o funcionamento da inspecção. É assim que foram criados os serviços técnicos, administrativos e financeiros, e a preparação do espaço físico. Actualmente a IGE é uma instituição que dispõe do seu próprio quadro de pessoal, de carreira.

No âmbito do reforço das suas capacidades institucionais ao nível dos recursos humanos, além dos inspectores de carreira, foram recrutados de entre pessoal pertencente à carreira dos docentes, profissionais de reconhecida competência para o alargamento da acção inspectiva nas áreas de pré-escolar, dos ensinos básicos e secundários. Com a instabilidade política e mudanças sucessivas de governos, a nível do Ministério da Educação é criada uma nova orgânica do referido Ministério através da Lei nº 18/2000 e a IGE foi extinta na referida estrutura orgânica.

Posteriormente com o XII governo constitucional a reposição de estrutura da inspecção-geral da educação é concretizada através da Lei nº 2/2003, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), e o artigo 25º ponto 1 da referida lei, refere a inspecção da educação, como um dos serviços centrais do referido Ministério, dotado de autonomia técnica, administrativa e financeira, com competências no âmbito do controlo e apoio técnico pedagógico, administrativo e financeiro do sistema educativo.

As atribuições da Inspeção Geral de Educação apresentadas no artigo 1 ponto 2 são as seguintes: a) avaliar e fiscalizar, na vertente técnico-pedagógico, estabelecimentos, serviços e actividades da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, públicos ou particulares e cooperativos; b) avaliar e fiscalizar a gestão administrativa, financeira e patrimonial dos estabelecimentos e serviços integrados no sistema educativo; c) propor ou colaborar na preparação de medidas que visem o

aperfeiçoamento e a melhoria do sistema de educativo; d) mandar instaurar e instruir os processos disciplinares em relação a todos os agentes do sistema educativo; e) proceder a averiguações, inquéritos ou sindicâncias; f) colaborar no processo de formação contínua do pessoal dirigente dos estabelecimentos de ensino e do pessoal docente e não docente. Actualmente a IGE tem uma estrutura hierárquica vertical e compreende inspector-geral e inspectores chefes das regiões incluindo a região Autónoma do Príncipe, Conselho de Inspectores e Secretariado administrativo e financeiro.

A IGE é dirigida pelo Inspector-Geral com função equiparado ao de Director Geral para todos os efeitos legais. No exercício das suas funções, o Inspector-Geral é apoiado pelo Conselho de Inspectores, a que preside e integra os inspectores chefes das regiões. Este Conselho é um órgão colegial, de natureza consultiva, relativamente a matérias compreendidas nas competências da IGE ou respeitante ao seu funcionamento.

Ao longo da sua história o serviço de inspecção escolar teve como funções predominantes o controlo e a fiscalização, mais do que o aconselhamento e o apoio: exerciam através de visitas às escolas realizadas através de aviso prévio, mas por vezes, sem aviso prévio. Um dos alvos da acção inspectiva das escolas no regime autoritário, eram os professores sobre quem os inspectores tinham um inegável poder que lhes advinha das prerrogativas para avaliar o seu desempenho e sobretudo para recompensar ou punir.

Na época, o predomínio das funções fiscalizadoras e o facto de, no período de regime autoritário os serviços de inspecção terem sido encarados pelo poder político como uma acção de controlo ideológico, condicionaram os inspectores nas escolas e particularmente nos professores, de uma imagem eivada de conotações negativas. Porém, importa salientar que na perspectiva de Sanches (2005, pág. 96), a profissão de inspector se revestiu, por vezes, de ambiguidade, que colocava os inspectores numa espécie de “terra de ninguém”, entre o Estado e os professores, e era causa de mal-estar.

Como referiu Nóvoa (1987, citado por Sanches 2005, p. 98), reportando-se ao estatuto dos inspectores do ensino primário, no início de século XX, “Por um lado, são considerados como uma espécie de “representantes” do corpo docente (...) junto das autoridades centrais; por outro, o aparelho de Estado encara-os como uma correia de transmissão e um instrumento para disciplinar os professores de instrução primária”.

Actualmente no âmbito dos novos desafios da educação na RDSTP (Relatório de Estratégia para Educação e Formação, 2003-2013), a prioridade é concedida ao estabelecimento escolar enquanto local de mudança educativa em que se vislumbra o lançamento de um processo de melhoria contínua das escolas, baseado em auto-avaliação, na planificação individualizada e na avaliação externa em redor do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

Os estabelecimentos escolares destacados em cada um dos oito Centros de Recursos e de Apoio (CRA) como sendo mais capazes ou mais motivados segundo o mesmo relatório, receberão um apoio especial para elaborar, de maneira participativa e na base de normas e de procedimentos claros, o seu próprio Plano de Desenvolvimento Educativo (PDE) trienal. Se o controlo é mais do que nunca necessário no momento em que se vão progressivamente aumentando os meios postos à disposição da escola (e a autonomia que gradualmente lhe será atribuída), este deve visar sobretudo o crescimento das capacidades e não a intimidação ou a repressão, que não são pedagogicamente produtivas.

Neste contexto tem-se verificado uma certa mudança na função de inspecção e conseqüentemente no relacionamento entre os inspectores e os professores que tem sido mais flexível e mais humanizado e de maior abertura e aproximação. Hoje, seu estatuto profissional e social é caracterizado mais para a função de supervisão e de controlo.

Neste âmbito os inspectores efectuarão “visitas de avaliação da qualidade” das escolas a intervalos regulares (1/ano em média e até a uma/mês para as escolas em dificuldade). A equipa de visita examinará os documentos, procederá à observação de turmas, encontrará os pais e os alunos mais velhos e terá com o conjunto de actores uma discussão técnica sobre os problemas encontrados e as soluções preconizadas. O relatório dos inspectores sobre a qualidade de cada escola constituirá “os termos de referência” da referida escola e do seu Centro de Recurso e de Apoio (CRA).

2ª PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

Este capítulo apresenta a metodologia que se seguiu na realização deste estudo. Assim, num primeiro momento começa-se por abordar o tipo de estudo realizado e a estratégia de investigação adoptada, justificando a nossa opção por um estudo de natureza qualitativo- interpretativo. No ponto seguinte, apresentaremos as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados.

1. PROBLEMÁTICA, OBJECTIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

S. Tomé e Príncipe tem vivido um momento de grandes mudanças no Sistema Educativo. As reformas em curso abrangem os domínios de revisão curricular ao nível dos planos de estudo, programas e manuais escolares, actualização do corpo docente currículo, administração e gestão escolar, regime de avaliação, reordenamento da rede escolar tornando-se hoje a educação uma tarefa muito complexa, exigindo um grande empenhamento de todos. Neste contexto, a Inspeção Escolar que durante muitos anos centrou a sua acção sobretudo na verificação da conformidade dos actos dos professores com os normativos burocráticos definidos e no campo da acção disciplinar, confronta-se actualmente com um cenário de mudança em que é solicitada a converter-se num instrumento mais de, apoio e orientação pedagógica e menos de controlo de avaliação da qualidade educativa. Função que exige do corpo inspectivo uma atitude pró-activa para garantir a necessária flexibilidade, de acordo com o tempo, o modo e o lugar, isto é, de acordo com o contexto político e as mudanças que se têm vindo a operar no sistema educativo santomense. Julgamos que não há verdades a impor em política educativa, há sim, caminhos que politicamente se traduzem em apostas que visam atingir metas.

Por outro lado, em estudos existentes na RDSTP sobre a problemática do ensino, denota-se um grande deficit, no que se refere ao estudo da Inspeção Escolar, enquanto organismo que detém a dimensão funcional de controlo educativo, o que é preocupante para quem procure alguma informação sobre o assunto. É assim que, pretendemos

apostar neste estudo de carácter histórico sobre a Inspeção Escolar nos períodos que vão da 1ª República ao regime democrático e para o efeito, tentámos perceber as *Concepções, Dinâmicas e Estruturas Organizacionais* que a ela estão subjacentes, principalmente nos dois períodos acima referenciados.

Após a independência foi instaurado em primeiro lugar um regime do partido único, próximo do chamado bloco socialista, adoptando o modelo do regime político mono partidário, sendo o país governado pelo regime do partido único durante quinze anos.

No entanto, este primeiro esforço de organização política começa a esgotar-se em finais dos anos 80, dando o início a um novo processo político no quadro internacional, tendo a maioria dos países adoptado a democracia pluralista. Assim, o País opta então pela alternativa de iniciar uma democracia pluralista, o que provoca mudanças notáveis de ponto de vista institucional na esfera pública.

Com a adopção de uma nova Constituição Política em 1990, nasce o que se convencionou chamar a 2ª República, ajustando os órgãos de soberania a de um Estado de Direito Democrático, partindo do princípio que a soberania do Estado pertence ao povo santomense e que a mesma é exercida através do sufrágio universal.

Ainda com vista a garantir o verdadeiro estado de direito, foram criadas e aprovadas um conjunto de leis em conformidade com a nova Constituição Política, entre as quais se destacam: *Lei do Direito ao Sufrágio e do Recenseamento Eleitoral; dos Partidos Políticos; da Nacionalidade, do Estatuto dos Titulares de Cargos Políticos; das Comissões Eleitorais e a Lei Eleitoral*.

Igualmente, a nova Constituição facilitou a autonomia do poder local e a descentralização, o que também é traduzido nas legislações correspondentes: *Lei Eleitoral dos Órgãos das Autarquias Locais; das Finanças Locais; Quadro das Autarquias Locais e da Autarquia Especial designada Região Autónoma do Príncipe*.

Não obstante, passados os anos, todas estas mudanças não se traduziram em ganhos palpáveis para o País, facto que se deve por um lado, às frequentes instabilidades governativas ao longo das legislaturas e por outro, a uma certa instabilidade económico-social com reflexos profundos na aplicação dos programas de desenvolvimento dos sucessivos governos.

Esta situação, que tem-se vindo a repercutir de forma negativa no desenvolvimento do País ao longo destes anos, a nível político, económico e social com impacto na educação, não permitindo o ajustamento do sistema educativo às novas realidades emergentes dessas mudanças, nem às novas exigências de desenvolvimento decorrentes das mesmas.

Desde a aprovação da nova Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em Junho de 2003, o País vive uma reformulação sem precedentes na história de sua política educacional. O País, começa então a experimentar uma revolução na maneira de encarar a educação básica com uma duração de seis anos de escolaridade obrigatória e universal.

A inspecção da educação na RDSTP é o serviço central do Ministério da Educação, dotado de autonomia técnica, administrativa e financeira, com competências no domínio do controlo e apoio técnico pedagógico, administrativo e financeiro do sistema educativo cuja função é de avaliar e fiscalizar, na vertente técnico-pedagógico e na vertente administrativa, financeira e patrimonial, os estabelecimentos, serviços e actividades da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, públicos ou particulares e cooperativos a propor ou colaborar na preparação de medidas que visem o aperfeiçoamento e a melhoria do funcionamento do sistema educativo; mandar instaurar e instruir os processos disciplinares em relação a todos os agentes do sistema educativo; proceder a averiguações, inquéritos ou sindicâncias; colaborar no processo de formação contínua do pessoal dirigente dos estabelecimentos de ensino e do pessoal docente e não docente.

Neste contexto, a problemática em estudo teve a sua génese nas dificuldades percebidas (em algumas situações, vividas e testemunhadas...), ao longo do percurso profissional da investigadora como inspectora do nível secundário.

Pretende-se com este estudo realizar uma investigação que nos permita analisar e compreender através das questões de partida, determinantes da problemática, as concepções, dinâmicas e estruturas que o serviço de inspecção escolar vem desenvolvendo entre a 1ª República e o regime democrático no país, de forma a poder responder à questão principal do nosso estudo: O que mudou nos objectivos e práticas da inspecção desde a sua concepção até ao presente?

Indo ao encontro das respostas propomo-nos alcançar os seguintes objectivos:

1. Caracterizar as motivações dos sujeitos para o ingresso na função inspectiva;
2. Identificar os percursos formativos e as experiências profissionais necessárias ao ingresso no cargo de inspecção da educação;
3. Perceber o percurso de criação e desenvolvimento da inspecção na RDSTP no período que vai da 1ª República à Democracia;
4. Caracterizar as concepções dos professores e inspectores sobre a função da inspecção da educação;

Neste âmbito, partindo da questão principal e dos objectivos anteriormente referenciados, identificam-se como questões mais específicas do nosso estudo as seguintes:

1. Qual a motivação dos sujeitos para o ingresso nas funções de inspecção da educação?
2. Que habilitações e experiências profissionais são consideradas no acesso ao cargo de inspector para o desempenho da função inspectiva na República Democrática de São Tomé e Príncipe?
3. Como é descrito e caracterizado o percurso de criação e desenvolvimento da inspecção da educação na República Democrática de S. Tomé e Príncipe no período que vai da 1ª República ao regime democrático?
4. Quais as concepções dos inspectores e dos professores sobre a função da inspecção da educação?
5. Qual o perfil de desempenho para os inspectores na sociedade actual?

2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Uma investigação no âmbito educacional, na opinião de Pacheco (1995) caracteriza-se por uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível, e objecto de indagação e contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos. Segundo o mesmo autor, deve-se pautar pela sistematização, rigor científico e adequação ao objecto do estudo.

Assim, e dada a natureza do objecto de estudo, esta pesquisa enquadra-se no contexto do paradigma interpretativo que enfatiza o conhecimento e a compreensão do pensamento dos sujeitos participantes, das suas crenças, representações, percepções e concepções e percurso histórico da inspecção da educação em STP. Recorremos, por essa razão, à metodologia de investigação qualitativa, a qual segundo Bogdan e Biklen (1994) enfatiza a “descrição, a indução, a teorização fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. O investigador é o principal agente na recolha dos dados e interessa-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados. O investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. Ora, essas características da investigação, são incompatíveis com amostras representativas e assim, centramo-nos num número reduzido de sujeitos, o que, de acordo a Bogdan e Biklen (1994) e Almeida e Freire (2000) não permite generalizar os resultados e as conclusões obtidas a outras situações, para além do contexto onde a investigação se concretiza, tendo em conta que se trata de um estudo específico e a amostra não é representativa de uma população mais vasta.

Com este cenário, estudo descritivo e qualitativo, de pequena amostra, pareceu-nos que a entrevista flexível seria a estratégia apropriada para nos permitir captar e compreender o pensamento dos sujeitos, uma vez que, podendo assemelhar-se mais a uma conversa entre dois confidentes do que a uma sessão formal de perguntas e respostas entre um investigador e um sujeito (Bogdan & Biklen, 1994) permitiria que os entrevistados aproximassem o mais possível, as suas respostas da sua perspectiva pessoal no âmbito da sua acção laboral.

Por outro lado o estudo no âmbito do paradigma interpretativo requer o conhecimento de diferentes perspectivas sobre o mesmo fenómeno, as quais podem ser recolhidas através de diferentes técnicas, permitindo a triangulação não apenas para assegurar a credibilidade dos resultados, mas também para garantir a complexidade, riqueza e

profundidade de um estudo qualitativo. A necessidade de triangulação surge da necessidade ética de confirmar a validade dos processos (Flick, 1998).

Para aumentar a credibilidade das interpretações realizadas pelo investigador, este deverá recorrer a um ou vários “protocolos de triangulação” ou seja, deve utilizar várias fontes de dados (Yin,1994). Assim, neste estudo, e com o objectivo de proceder à triangulação dos dados, optámos pela recolha de dados através de entrevista semiestruturadas e posteriormente ao seu confronto com a análise documental.

3. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Participaram neste estudo cinco inspectores da educação e cinco professores do ensino primário. Os cinco inspectores participantes no estudo, foram escolhidos por conveniência, por um lado, pelo facto de se encontrarem em pleno exercício de função inspectiva e por outro lado, por terem conhecimento suficiente do percurso histórico da inspecção. Dos cinco inspectores participantes neste estudo, quatro iniciaram a referida função desde o início da profissionalização da actividade inspectiva em 1992, igualmente testemunharam a criação, institucionalização e organização estrutural e funcional do sector de inspecção.

Desta forma, optámos por um método de amostragem intencional, por conveniência, não probabilística, cujas características dos elementos do grupo a participar no estudo constituem, à partida, garantia de informação válida e aprofundada. Os cinco inspectores participantes deste estudo, são pessoas idóneas com idade compreendida entre os cinquenta e sessenta e cinco anos de idade e todos têm mais de trinta anos de serviço docente. Dentre os cinco, quatro exerceram primeiramente a profissão de professor de posto efectivo e posteriormente ascenderam na carreira profissional de Inspectores da Educação após terem concorrido e frequentado formação especializada em inspecção em educação. Têm exercido as funções de Inspectores-Chefes, um deles exerce a função de Inspector-Geral da Educação. Um dos quatro inspectores foi metodólogo da Escola de Formação de Quadro Docente. Todos frequentaram várias acções de formação contínua o que lhes permitiu antes da função inspectiva, o exercício

de cargos na administração central de Estado, tais como, Coordenador, Subdirector, Director de escolas e Directores de Ensinos. Um dos inspectores frequentou o Magistério Primário, e prosseguiu os seus estudos de nível superior, tendo obtido uma licenciatura e uma pós-graduação o que contribuiu, entre outros aspectos, para a sua preparação para o desempenho da função inspectiva.

No que diz respeito aos professores, todos exerceram a profissão de professor primário. Estes profissionais têm idade compreendida entre quarenta e cinquenta anos. Dos cinco professores, três possuem formação específica na área de docência e dispõem de mais de vinte anos de experiência docente. Trabalham em diferentes escolas (A, B e C), localizadas em zonas centro, norte e sul do país. Dois, são professores sem formação específica na área de docência, contudo têm mais de dez anos de exercício docente e trabalham em escolas (C e D) localizadas na zona sul do país. Um dos professores participante neste estudo exerce, no presente, funções na formação de professores.

4. LIMITAÇÃO DO ESTUDO

Qualquer projecto de investigação está sujeito a limitação. O título do próprio trabalho, limita em termos genéricos o âmbito cronológico do estudo que pretendemos efectuar, no que respeita à sua história organizacional e aos contextos políticos e educativos. A opção por duas épocas políticas marcadamente distintas, deveria perspectivar uma dimensão comparativa que visasse a percepção evolutiva da política educativa e da história dos serviços de inspecção escolar, todavia tanto o sistema educativo como o funcionamento da inspecção escolar ainda continuam a funcionar como uma organização minuciosamente centralizada e controlada.

No que respeita à recolha de dados, não foi possível à investigadora dispor de um segundo momento de recolha de dados como forma de perceber com maior detalhe o tema em estudo. Assim, não lhe foi possível proceder a mais entrevistas para esclarecer e/ou aprofundar determinados aspectos. Contudo, no sentido de minimizar este aspecto, a investigadora procedeu ainda a alguns aprofundamentos, através de questões

colocadas aos sujeitos participantes no estudo, via correio electrónico. Estes dados revelaram-se de extrema importância para a consecução dos objectivos do estudo. Não queremos deixar de referenciar a inexperiência da investigadora igualmente como limitação do estudo.

5. RECOLHA E TRATAMENTO DOS DADOS

5.1. As entrevistas

Como referiu Ferreira (1990, pág. 165) “todas as regras metodológicas têm como objectivo exclusivo, o de esclarecer o modo de obtenção de respostas”. Assim sendo, quando essas respostas se referem a opiniões, percepções e concepções dos indivíduos, fenómenos de difícil observação porque, situando-se ao nível da sua interioridade, raramente se exprimem de forma espontânea (Gliuglione & Matalon, 1993), toda a acção de pesquisa se consubstancia no acto de perguntar (Ferreira, 1990). É neste contexto de análise que elegemos a entrevista como metodologia de recolha das informações necessárias ao referido estudo através das quais o investigador procura conhecer as explicações dos sujeitos, relativamente aos fenómenos em estudo e o significado que eles têm para si, o que não poderia saber-se, se não explicitassem (Gliuglione & Matalon, 1993).

Tentando penetrar no mundo subjectivo dos sujeitos, procurando tornar explícitos aspectos quase sempre implícitos, porque inerentes aos significados que os sujeitos atribuem às expectativas que vivenciam, os quais se alicerçam nas profundidades do seu eu, determinado em função da sua história pessoal, social, cultural e genética. Com base nestes pressupostos, pareceu-nos que só o diálogo frontal com os sujeitos nos permitiria captar aquilo que pretendíamos e por isso optámos por utilizar como recolha de dados a entrevista (Bogdan & Biklen, 1994). A entrevista caracteriza-se por ser uma conversa entre dois interlocutores, um entrevistado e um entrevistador, tendo como objectivo extrair determinada informação do entrevistado. A grande vantagem desta técnica (Bogdan & Biklen, 1994; Bell, 1993) tem a ver com o facto de através dela o

entrevistador poder explorar determinadas ideias, investigar motivos e sentimentos, testar respostas.

De entre os vários modelos de entrevista, no estudo em questão optámos pela entrevista semi-directiva ou semi-estruturada (Ghiglione, & Matalon, 1993; Fontana & Frey, 1994), sendo esta a mais utilizada em ciências sociais. Neste tipo de entrevista, normalmente o entrevistador guia-se por um conjunto de perguntas, relativamente abertas, a partir das quais pretende receber informação por parte do entrevistado. No entanto, ao conduzir a entrevista deve deixar-se que o entrevistado fale abertamente e deverá ter-se a preocupação de reencaminhar a entrevista para os objectivos desta, caso o entrevistado se afaste dos mesmos, procurando também colocar-lhe as perguntas às quais ele não responde por si próprio.

No entanto todo este processo deve ser conduzido de forma muito natural (Quivy e Capenhout, 1992). A opção pela utilização de entrevistas semi-estruturadas segundo Vales, (1997) deve-se às vantagens que as mesmas apresentam, como: “ a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa (contextualizadas e através das palavras dos actores e das suas perspectivas); a possibilidade do (a) investigador (a) esclarecer alguns aspectos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem; é geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a selecção de outros instrumentos” (pág.196).

O entrevistador domina os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte do entrevistado, mas a ordem e a forma como os introduzirá são deixados ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista (Ghiglione, & Matalon, 1993). Prevendo embora a construção de um guião orientador (Estrela, 1984; Ghiglione, & Matalon, 1993), este constitui-se fundamentalmente como um apoio ao entrevistador e não como um registo exaustivo e rigoroso a seguir, de questões a colocar ao entrevistador. Neste estudo, a entrevista foi realizada a um número de cinco Inspectores designados de sujeitos do grupo 1 e a cinco professores designados de sujeitos do grupo 2. É de salientar a importância das entrevistas realizadas aos inspectores nomeadamente na forma como caracterizam o percurso da Inspeção. As entrevistas aos professores forneceram elementos igualmente importantes para caracterizar a função inspectiva do ponto de vista do professor.

Com efeito, as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados recheados de palavras que revelam as perspectivas dos entrevistados, (Bogdan & Biklen, 1994), o que nos permite, através da linguagem utilizada, desenvolver de uma forma intuitiva, uma ideia sobre o modo como o entrevistado interpreta os assuntos em questão. Assim, para que a entrevista fosse produtiva, tornou-se necessário prepará-la cuidadosamente, adequando-a aos objectivos a que nos propusemos, o que obrigou a uma reflexão cuidada na elaboração do instrumento a utilizar. Efectivamente como refere Estrela (1984), a definição clara dos objectivos é a questão essencial na preparação de uma entrevista, permitindo uma maior maleabilidade na escolha dos processos a utilizar de acordo ao guião de entrevista apresentado em anexo. (Anexo 1 e 2)

A recolha dos dados através desta técnica decorreu na época de verão nos meses de Julho e Agosto de 2010 na República Democrática de São Tomé e Príncipe especificamente na ilha de São Tomé. As entrevistas foram realizadas individualmente nas datas, horas e local acordada com os participantes de acordo com a disponibilidade dos mesmos, sendo as entrevistas gravadas em sistema áudio. No decurso da realização das entrevistas procurámos que os entrevistados se sentissem “à vontade” na expressão das suas opiniões, mantendo para isso um clima de compreensão, abertura e humildade da nossa parte. Por vezes realizámos questões de reforço visando o esclarecimento de alguma afirmação menos clara. Todas as entrevistas decorreram num clima de colaboração, de afabilidade, de simpatia e empenhamento pessoal.

A nossa preocupação foi, de acordo a opinião de Lima (2006), “proteger a identidade dos investigados e assegurar a confidencialidade da informação revelada” (pág. 145). Para garantir o anonimato dos sujeitos participantes neste estudo, as entrevistas foram codificadas da seguinte forma: Os sujeitos do grupo 1 (I1; I2; I3; I4; I5) que eram os inspectores; os sujeitos do grupo2 (P1; P2; P3; P4; P5) eram os professores.

5.1.1. Análise de conteúdo

Para o tratamento das entrevistas recorreremos à análise de conteúdo, considerada como uma das técnicas mais utilizadas na investigação empírica realizadas pelas diferentes ciências sociais e humanas. No anexo 3 apresenta-se o quadro síntese das categorias, subcategorias e indicadores das análises de conteúdo referentes às entrevistas realizadas aos sujeitos participantes pertencentes no grupo 1 e 2. De acordo a Bardin (1995) análise de conteúdo é: “uma técnica ou um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (pág. 37)

A análise de conteúdo permitiu fazer inferências a partir das manifestações verbais dos sujeitos, o que ocasionou a passagem da descrição à interpretação dos dados (Bardin, 1995). Neste trabalho, a organização da análise de conteúdo obedeceu a três momentos, designadamente: a “escolha das unidades ou recorte, a escolha das regras de contagem ou enumeração e a escolha das categorias ou classificação e agregação” (Bardin, 1995, p: 89). Para este autor, as unidades a considerar são: unidade de registo; unidade de contexto e unidade de enumeração.

Assim, iniciámos a tarefa de análise de conteúdo procurando estabelecer um primeiro contacto com todo o “corpus de análise” ou seja protocolo das entrevistas, de forma sincrética e prolongada, através da denominada “leitura flutuante”, para estabelecermos o contacto com os documentos a analisar e familiarizarmos com o sentido do discurso. Com a análise das entrevistas, pretende-se por um lado inteirar-se no percurso histórico da inspecção escolar desde a sua criação até a data presente, e por outro compreender qual a percepção que os professores têm da actuação dos inspectores no terreno.

Estes objectivos estão em concordância com a utilização da análise temática segundo Bardin (1995) para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças e de tendências. Neste processo de análise de conteúdo, foi utilizado um procedimento aberto (Esteves, 2006) baseando sobretudo numa categorização emergente dos dados, uma vez que as categorias e subcategorias foram delineadas, ajustadas e reformuladas a partir dos discursos dos entrevistados (Bardin, 1995). À medida que fomos lendo e conhecendo o texto foram-nos emergindo algumas ideias, o que nos levou a destacar

alguns temas dos blocos do guião das entrevistas dos sujeitos. Seguidamente efectuamos o processo de categorização que respeitou as regras de exclusão mútua; exaustividade; homogeneidade; pertinência (Bardin, 1995) para assegurar a validade da escolha das categorias. Pretendeu-se com a exclusão mútua, garantir que todas as unidades de registo fossem colocadas numa das categorias e que não houvesse a sobreposição, ou seja, que uma mesma unidade de registo só pudesse caber numa categoria. Exaustividade como forma de integrar todo o conteúdo classificado nas categorias consideradas e que utilizando uma coerência de critérios para que a categorização fosse legível como um todo e pudéssemos assegurar a homogeneidade. Quanto à pertinência, criamos um conjunto de categorias adequadas às questões de investigação aos seus objectivos e aos conteúdos.

5.2. A análise documental

No decorrer deste estudo, foi feita recolha de informação em documentos anteriormente produzidos com o objectivo de obter dados relevantes para as questões em estudo. Este procedimento teve a vantagem de não haver qualquer interferência causada pela presença do investigador na sua produção.

Neste estudo, a análise documental incidiu sobre os documentos normativos do MEC relacionados com a Inspeção da Educação; documentos sobre a 1ª Jornada Científica pedagógica do MEC realizada entre 4 a 11 de Junho de 1982; Decreto-Lei nº 53/88 de 31 de Dezembro de 1988 que estabelece os fundamentos, princípios e objectivos do ensino na RDSTP; Decreto-Lei nº 2/2003 de 2 de Junho de 2003 (LBSE) que adopta novas bases para o sistema educativo Santomense com aspectos mais inovadores, à luz das transformações que o país vem conhecendo.

Foram consultados e analisados os relatórios das visitas efectuadas pelos inspectores às escolas localizadas nas regiões centro, Norte e Sul do país.

Foram igualmente consultados e analisados os diversos Diários da República com particular destaque para a legislação relativa aos serviços de inspecção da educação como:

- Diário da República nº 19 de 23 de Abril de 1976 (Despacho que cria os coordenadores do Ensino primário);
- Diário da República nº 27 de Junho de 1976 (Decreto-Lei nº 19/76);
- Diário da República nº 14 de 7 de Maio de 1979 (Decreto-Lei nº 22/79);
- Diário República nº 35 de 31 de Dezembro de 1982 (Despacho nº 7/82);
- Diário da República nº 9 de 28 de Dezembro de 2000 (Decreto-Lei nº 18/2000);
- Diário da República nº 7 de 2 de Junho de 2003 (Decreto-Lei nº 2/2003);
- Documento-Plano Nacional de Acção de Educação para Todos (PNA-EPT) (validade em 18.11.2002 e revisto em Novembro de 2006);
- Carta Educativa da República Democrática de São Tomé e Príncipe - Março, 2008.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, dedicado à apresentação e discussão dos resultados obtidos no estudo empírico temos como referência os resultados da análise de conteúdo às entrevistas efectuadas, concebidas e desenvolvidas no sentido da consecução dos objectivos que nortearam esta pesquisa.

Assim, e tal como anteriormente referenciado, constituíram-se como objectivos do estudo, analisar e compreender as concepções, as dinâmicas e estruturas associadas ao serviço de Inspeção Escolar na República Democrática de S. Tomé e Príncipe, particularmente no período que vai da 1ª República período pós independência em 1975 à 2ª República caracterizada pela vivência do regime democrático no país a partir de 1991 e ao longo dos nossos dias até 2005.

É nossa intenção associar a apresentação dos dados à sua análise, de modo a contribuir para a compreensão da importância relativa das informações recolhidas e, para o conhecimento das opiniões dos sujeitos participantes no estudo.

Para o efeito e tal como referenciado na metodologia foram objecto de estudo 5 inspectores a que designamos de sujeitos do grupo 1 e 5 professores designados sujeitos do grupo 2.

Dadas as características e especificidades de cada um dos grupos em estudo, nem todos os sujeitos foram questionados sobre todos os temas. É exemplo desta evidência os temas 1, 2, 3 e 4 do quadro nº1 (apresentado em seguida), ao qual apenas responderam os sujeitos do grupo 1, ou seja, o grupo dos sujeitos com experiência de funções inspectivas. Todavia, estes sujeitos foram questionados igualmente sobre os temas 5 e 6. O estudo dos sujeitos do grupo 2, incidiu particularmente sobre os temas 4, 5 e 6 respectivamente.

Assim, e decorrente desta especificidade, é nossa intenção apresentar os dados em separado e proceder em seguida à discussão dos mesmos, muito embora se explicita sempre que necessário as particularidades encontradas em cada grupo de sujeitos estudados. A apresentação dos resultados seguirá a sequência dos temas e categorias identificados no estudo e apresentada no Quadro nº 1.

Quadro n.º 1 - Temas e categorias da análise de conteúdo

	TEMAS	CATEGORIAS
1	Motivação para o ingresso na inspecção	Razões de natureza intrínseca Razões de natureza extrínseca
2	Percursos de formação	Formação inicial Formação contínua Formação especializada
3	Experiências profissionais	. Funções lectivas e pedagógicas . Cargos de gestão de escola . Cargos na administração central de estado
4	Percurso histórico da inspecção	. Ausência de estrutura organizacional . Criação de uma estrutura organizacional e funcional . Instabilidade organizacional e funcional . Reorganização da intervenção da inspecção . Alargamento da acção da inspecção
5	Concepções sobre a inspecção	. Imagem do inspector . Apoio/orientação/supervisão . Fiscalização e controle . Avaliação
6	Emergência de um novo paradigma na acção inspectiva	. Novo perfil do inspector . Funções de supervisão

1. MOTIVAÇÃO PARA O INGRESSO NA INSPECÇÃO

No que respeita à motivação para o desempenho da função de inspecção, os discursos dos 5 sujeitos pertencentes ao grupo 1, evidenciam motivações de natureza intrínseca e extrínseca.

Do total dos sujeitos, 4 ingressaram nos serviços de inspecção por razões de natureza intrínseca manifestadas pelo gosto no desempenho da função docente e de apoio aos professores.

“ (...) gostava de apoiar os professores daí que abracei esta carreira inspectiva até hoje e estou a dar a minha modesta contribuição ao nível da inspecção”. (I1)

Destaca-se ainda, quando um dos profissionais abraçou a carreira, por convite e nomeação do Ministério da Educação, após o reconhecimento do seu percurso e competência profissional. Acresce ainda o facto de este professor considerar que, pelo facto de ter sido convidado a integrar o sector da inspecção, uma das estruturas do Ministério da Educação, deveria assumir a função de inspector como uma missão profissional de responsabilidade e um dever a cumprir.

“ (...) senti-me responsável quando fui convidada para desempenhar a função de inspector de educação (...) sempre tive o gosto de apoiar os outros, todavia quando fui convidada, tive o sentimento de missão profissional e de dever a cumprir”. (I5)

As razões de natureza extrínseca são evidenciadas na opinião de um dos sujeitos pela oportunidade de progressão na carreira e de estatuto socioprofissional.

“ (...) depois de ter desempenhado várias funções na vertente técnico, administrativo e pedagógico achei que devia progredir na carreira e ter um estatuto socioprofissional de prestígio”. (I2)

Em síntese a análise dos dados permite evidenciar a mais importante motivação para o ingresso das funções inspectivas relacionada com o apoio e a orientação das práticas pedagógicas ou seja “o gostar de orientar e desejo de apoiar os professores”. Os sujeitos consideram igualmente o ingresso na inspecção como uma das motivações para ascender a uma categoria superior.

2. PERCURSOS DE FORMAÇÃO

A análise dos dados emergentes do nosso estudo (expresso no quadro nº 2) permite identificar percursos diversificados de formação realizados pelos sujeitos antes do seu ingresso na função de inspeção.

Quadro n.º2 - Percursos de formação (Grupo 1)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Sujs. (grupo 1)
Formação Profissional	Formação inicial	Professor de posto	I1;I2;I3;I4
		Formação Média	I1;I2;I3
		Magistério Primário	I4, I5
	Formação contínua	Metodologia de ensino	I1
		EMP/VF	I4, I5
	Formação especializada	Inspeção da educação	I1;I2;I3;I4
Formação académica	Formação graduada	Licenciatura	I5
	Formação pós-graduada	Pós-graduação	I5

Os dados permitem-nos constatar que o percurso formativo dos 5 sujeitos (grupo 1) se processou através de diferentes modalidades: formação inicial, formação contínua, formação especializada, formação graduada e formação pós-graduada.

A formação inicial assumiu, todavia, formas diversificadas, designadamente, a formação de professor de posto³, formação média, para quatro dos sujeitos. O 5º sujeito realizou o Magistério Primário.

“(…) em 1975 fiz formação de professor de posto. No INEC (Instituto Nacional de Educação e Cultura) abriu-se uma formação média e um dos requisitos era ser professor de posto com seis anos de serviço efectivo”. (I3)

A análise dos dados relacionados com a formação contínua permite-nos acrescentar que, apenas dois dos sujeitos revelam experiências a este nível, sendo que um realizou formação em metodologias de ensino e outro em temas relacionados com a educação em matéria de população e de vida familiar.

³Professor de posto: professor com dois anos de formação específica na docência e com seis anos de escolaridade.

“Em 1976 fizemos formação contínua, que era feita por módulos (...) como já estava a dar aulas como metodólogo e já tinha 11ª classe feita, fui fazer a metodologia de ensino”. (I1)

No que respeita à formação especializada, quatro dos sujeitos (grupo 1) realizaram formação específica na Universidade de Aveiro para o desempenho de funções na Inspeção da Educação, após selecção em concurso de prova documental.

“ (...) em 1992 abriram um concurso documental e testes psicotécnicos no país ... e seleccionaram-se 10 candidatos para inspector da educação... partimos para formação de Inspector de Educação realizada na Universidade de Aveiro”.(I2)

Apenas um dos sujeitos participantes deste estudo, não dispõe de formação específica para o desempenho das funções de inspecção, tendo todavia sido convidado para o desempenho deste cargo como reconhecimento do seu perfil profissional, caracterizado por uma vasta experiência profissional e qualificações académico-profissionais de nível superior.

“ (...) em 1977 fiz Magistério Primário o que me permitiu ingressar na carreira docente ... posteriormente fiz uma Licenciatura e uma Pós-graduação... tenho larga experiência de exercício de docente... pelo percurso formativo e desempenho profissional, fui convidada a ingressar na inspecção”. (I4)

Em síntese, a análise dos dados permite evidenciar os percursos trilhados pelos sujeitos antes do desempenho da função de inspecção. Todos tiveram uma formação de base específica no âmbito da docência que lhes permitiu exercer as funções de professor primário. Para o exercício da função inspectiva, o percurso formativo dos sujeitos foi diversificado sendo que, quatro frequentaram a formação especializada em inspecção da educação e um ingressou nos serviços de inspecção por convite devido ao reconhecimento do seu percurso formativo e experiência profissional.

3. EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

No que respeita a esta dimensão, todos os sujeitos (grupo 1) exerceram funções docentes. Assim, e de acordo com o quadro nº 3 abaixo apresentado, todos os sujeitos exerceram as funções leccionação como professor de nível primário, um dos sujeitos apresenta uma experiência algo diferente tendo desempenhado funções como

metodólogo da escola de formação de quadros docentes, outro, para além da docência a nível secundário, assumiu responsabilidades de coordenação curricular como coordenadora pedagógica de disciplina específica.

Quadro n.º3 - Experiências Profissionais (Grupo 1)

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Sujs. (Grupo 1)
Funções lectivas e pedagógicas	Leccionação	Professor do nível primário	I1;I2;I3;I4;I5
		Professor Metodólogo	I1
		Professora do nível secundário	I5
	Coordenação curricular	Coordenadora pedagógica	I5
Cargos de Gestão e Administração	Gestão da instituição	Coordenador de escola	I1;I2;I3;I4
		Presidente de Administração e gestão de escola	I2;I3;I4;I5
		Subdirector de escola	I1;I2; I3
		Director de escolas e de Centro Nuclear	I1;I2
Administração Central de Estado	Administração Central do Estado	Director de Gabinete do Ministro da Educação	I4
		Director de Ensino	I4;I5
		Assessoria do Ministério da Educação e Cultura	I5
		Inspector	I1;I2;I3;I4;I5

“ (...) fui convidado para ser professor metodólogo na escola de formação de professores e de quadros docentes (EFPQD)... fui coordenador de escola e também desempenhei o cargo de director de centro nuclear”. (I1)

Para além do desempenho de funções de natureza pedagógica os sujeitos exerceram cargos de administração e gestão de escolas e centros pedagógicos, assim como cargos de natureza administrativa, assumindo as funções de, subdirector e de director de escolas. Assim, do total dos sujeitos, 3 exerceram cargos de coordenador, 4 como presidentes da comissão de gestão, 3 como subdirectores e dois como director de escolas e de centro nuclear.

“ (...) independentemente da função de professor fui responsável de comissão de gestão de grupo que geria a escola, depois, fui orientador e responsável da 1^a a 4^a classes simultaneamente e passado anos fui subdirector de centro nuclear ... depois de dois anos fui director de centro nuclear ... e posteriormente responsável de escola ... e coordenador da escola.(I2)

Estes sujeitos desempenharam ainda cargos na Administração Central do Estado. O percurso profissional dos sujeitos revela assim, um grau acrescido de responsabilidades ligadas aos centros de decisão, de coordenação, orientação pedagógica e assessoria.

“ (...) desempenhei o cargo de assessoria no Ministério da Educação ... posteriormente assumi o cargo directora de ensino secundário ... com mudanças sucessivas de governo, fui convidada e nomeada inspectora chefe do ensino secundário. (I5)

Em síntese, é de salientar que diversos cargos e funções foram exercidos por todos os sujeitos (grupo 1) após o exercício da carreira docente, o que demonstra que os sujeitos participantes neste estudo possuem experiência profissional em vários domínios, pois foram exercendo cargos de natureza diversificada que culminaram com o exercício da função inspectiva. É importante destacar que as actividades exercidas pelos sujeitos durante o percurso profissional se relacionam particularmente com a orientação pedagógica, aspecto que, em meu entender, se poderá constituir como uma mais-valia para as funções de natureza supervisiva. Todos apresentam igualmente, experiências na dimensão administrativa, técnica e pedagógica.

4. PERCURSO HISTÓRICO DA INSPECÇÃO

A análise dos dados emergentes das narrativas dos sujeitos revelou-se um excelente meio para a caracterização do percurso histórico da inspecção na República Democrática de S. Tomé e Príncipe, desde a sua criação e institucionalização após a independência, e a nomeação do primeiro inspector e subinspectores nacionais, até à actualidade. Assim, identificam-se as seguintes fases na história da Inspecção na República Democrática de S. Tomé e Príncipe, após a independência em 1975 à 2005: Ausência de uma estrutura organizacional; Criação de uma estrutura organizacional e funcional; Período de Instabilidade Organizacional e funcional; Período de Reorganização e alargamento da acção da inspecção.

Seguidamente procederemos à análise de cada uma destas fases, ilustrando-as com os testemunhos dos sujeitos.

4.1. Ausência de uma estrutura organizacional

Os resultados do nosso estudo evidenciam que, dos 5 sujeitos participantes (grupo 1) 4 desempenharam funções inspectivas desde 1992, após a sua profissionalização, pelo que se revelaram particularmente informados sobre o tema, dado que o vivenciaram ao longo do seu percurso profissional. Um dos sujeitos ingressou na inspecção no ano 2000, por convite e sem dispor de profissionalização para o efeito. O seu percurso académico - profissional constituiu-se o critério que determinou o seu ingresso na inspecção.

Os quatro sujeitos mais experientes do nosso estudo, são unânimes em considerar, aquando do seu ingresso na inspecção - após a realização de formação especializada para o efeito - a ausência de infra-estruturas próprias, designadamente estruturas físicas, organizacionais e institucionais de suporte ao serviço de inspecção.

Na sua opinião, quando iniciaram a função inspectiva, esta era realizada aleatoriamente sem estrutura organizacional e funcional e revelava carência de recursos materiais, financeiros e de meios para deslocação (Quadro 4).

Quadro n.º 4 - Ausência de estrutura organizacional

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Nº Sujs. (Grupo 1)
Ausência de Estruturas e Recursos Financeiros	Inexistência de organização	Trabalho aleatório	4
		Ausência de estrutura organizacional, institucional	4
	Carência de meios	Ausência de edifício próprio	4
		Carência de recursos financeiros	4
		Carência de meios de deslocação	4

Com efeito, os primeiros inspectores profissionalizados que exerceram esta actividade (1992) confrontaram-se no início da função, com muitas dificuldades e carências de recursos financeiros e de meios para deslocação no terreno, tal como constatamos pelos testemunhos que se seguem.

“ (...) quando regressámos ao país, a anterior inspecção não tinha estrutura organizacional, institucional, jurídico nem, funcional,... havia carência de recursos financeiros e meios de deslocação (...) não tínhamos edifício próprio, inicialmente trabalhamos numa das salas do Centro Pedagógico Didáctico. (I3)

“ Os primeiros inspectores que exerceram esta actividade trabalhavam de forma aleatória”. (I4)











Nestas circunstâncias, o apoio técnico internacional constituiu-se imprescindível para a criação de condições para o funcionamento da actividade inspectiva.

4.2.Criação de uma estrutura organizacional e funcional

Após um período de ausência de estrutura organizacional e funcional, e no contexto da cooperação internacional, sobretudo no âmbito do projecto social (Saúde e Educação) mais precisamente com o apoio financeiro do Banco Mundial (B.M.) e o apoio técnico da Fundação Calouste Gulbenkian (F.C.G), passou-se a uma outra fase, a da criação de uma estrutura organizacional e funcional dos serviços de inspeção na República Democrática de S. Tomé e Príncipe.

Dos sujeitos participantes neste estudo, 4 consideram que na base do referido apoio internacional, se organizou o concurso para recrutamento de inspectores, se equacionou a formação dos mesmos, reforçando assim os serviços de recursos humanos qualificados. Igualmente se concretizou a aquisição de viaturas, equipamentos informáticos e outros de apoio ao desenvolvimento do trabalho de inspeção, assim como a instalação e montagem dos serviços técnicos administrativos e financeiros. Adquiriu-se o espaço próprio através de montagem e apetrechamento de uma sala, tal como constatamos no quadro nº 5, abaixo apresentado.

Quadro n.º 5 - Criação de uma estrutura organizacional e funcional

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Nº Suj. (Grupo 1)
Criação de uma estrutura organizacional e funcional	Financiamento	 .Banco Mundial	4
		 Fundação Calouste Gulbenkian	4
	Recrutamento e formação	 Concurso para recrutamento de inspectores	4
		 Formação de inspectores	4
		 Recursos humanos reforçados	4
	Aquisição de recursos materiais e montagem dos serviços	 Aquisição de viaturas	4
		 Aquisição de equipamentos informáticos e outros	4
		 Instalação e montagem dos serviços técnicos, administrativo e financeiro	4
	Organização de espaços físicos	 Espaço próprio	4
		 Montagem e apetrechamento de sala	4

“O apoio financeiro e técnico internacional, através do projecto social, o Banco Mundial financiou a compra de viaturas e vários equipamentos (...) foi organizado, apetrechado o espaço físico e montados os equipamentos informáticos ...e tivemos apoio técnico da Fundação Calouste Gulbenkian”. (I1)

Os candidatos a inspectores foram seleccionados, através de um concurso próprio e organizado pela primeira vez no país. Posteriormente, procedeu-se à formação dos candidatos que decorreu sob orientação da Universidade de Aveiro, tal como previsto no apoio técnico no âmbito da cooperação com a FCG.

“ (...) em 1992 abriram um concurso documental e testes psicotécnicos. Participaram 60 candidatos, todavia, só 10 foram seleccionados para inspectores da educação. Partimos para formação de inspector escolar feita na Universidade de Aveiro em Portugal”. (I3)

“ (...) do total dos profissionais formados só seis é que regressaram ao país e foram nomeados e enquadrados inspectores chefes da educação ao nível primário”. (I2)

Quatro dos sujeitos (grupo 1), consideram que a criação de uma estrutura organizacional e funcional, ganha consistência com a criação de um espaço próprio com condições para a montagem dos serviços técnicos, administrativos e financeiros. A organização de um espaço próprio consistiu na preparação e apetrechamento da sala de reuniões do Ministério da Educação com mobiliário de escritório, materiais e equipamentos, ventilação e ar condicionado para a instalação e funcionamento da inspecção. A instalação e montagem dos serviços técnicos, administrativo e financeiro foram concretizados. Assim, a actividade inspectiva começou a funcionar em pleno.

“A sala de reuniões do Ministério da Educação foi preparada e redimensionada com equipamentos, ventilação e ar condicionado para a instalação da inspecção (...) assim foram criadas e montadas as áreas do apoio técnico, administrativo, financeiro ... e começamos a funcionar”. (I2)

Em síntese, a cooperação internacional, consubstanciada pela intervenção do Banco Mundial e da Fundação Calouste Gulbenkian, através de apoio financeiro e técnico

revelou-se de extrema importância para a concretização da organização, reactivação e profissionalização da inspecção escolar na República Democrática S. Tomé e Príncipe. Com a formação dos inspectores a função inspectiva passou a ser profissionalmente qualificada, assumindo-se a qualificação como a “ferramenta fundamental” na sociedade actual. É importante como dizia Nóvoa (2007), aumentar a qualificação dos profissionais, no sentido de estes se sentirem mais capacitados para responder às necessidades sociais e aos desafios com que se confrontam, no campo profissional. Aquilo que vamos aprendendo ao longo da vida tem, hoje, um reconhecimento que não existiu no passado. Não surpreende, por isso, que tenham sido criados mecanismos e dispositivos de formação que permitiram aos inspectores reconhecer e ampliar os saberes adquiridos pela experiência ao longo da vida, nos diversos contextos.

4.3. Instabilidade organizacional e funcional

De acordo a análise documental e os discursos dos sujeitos participantes deste estudo, a instabilidade organizacional e funcional da inspecção escolar surge na base das decisões políticas e de natureza diversa materializando a extinção e posterior reposição dos serviços da inspecção.

Assim, com a criação da Lei nº 53/98, concretizou-se a concepção de um enquadramento jurídico para a regulamentação e institucionalização da inspecção escolar. Contudo, a instabilidade política vivida na IIª República Democrática de S. Tomé e Príncipe manifestada através de alterações sucessivas na política educacional leva à criação de uma nova estrutura orgânica do Ministério da Educação, através da implementação da Lei nº 18/2000.

Nessa nova estrutura orgânica, a Inspeção Geral de Educação (IGE) é extinta. Não obstante, uns anos depois, o XII governo constitucional através da Lei 02/2003, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) a inspecção é de novo reposta. Com efeito, esta Lei numa das suas alíneas volta a considerar a inspecção da educação como um órgão central e disciplinar de todo o sistema educativo. No seu artigo 52º estabelece que, a Inspeção da Educação no âmbito da Lei 02/2003, goza de autonomia no exercício da sua actividade e tem como função avaliar, apoiar, controlar e fiscalizar a realização da educação escolar, incluindo a função disciplinar. (Quadro nº 6)

Quadro n.º 6 - Instabilidade organizacional e funcional

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Nº Sujs. (Grupo 1)
Instabilidade Organizacional e funcional	Decisões políticas	Criação e institucionalização (Lei 53/1998)	5
		Eliminação da IGE (Lei 18/2000)	5
		Reposição da IGE (Lei 02/2003, LBSE)	5
	Outras decisões	Acumulação de funções	5
		Mudança de instalação	5
		Desmotivação dos profissionais	5

“ A Lei 53/1998 cria e institucionaliza a inspecção da educação (...) com alterações sucessivas dos governos, a lei 18/2000 cria a nova estrutura orgânica do Ministério da Educação e elimina a Inspeção da Educação na referida estrutura”. (I5)

“ (...) com o XII governo constitucional a IGE foi reposta através da lei 02/2003- de LBSE e concede numa das suas alíneas a inspecção da educação como órgão central e disciplinar de todo o sistema educativo”. (I4)

“ (...) a Inspeção da Educação é um cargo técnico, administrativo de carreira”. (I1)

A instabilidade organizacional manifestou-se igualmente através de mudança de instalações, ausência de condições de trabalho, desmotivação dos profissionais e insuficiência de meios de deslocação.

O Inspector-geral foi cumulativamente nomeado em comissão de serviço como Coordenador do subprojecto de Inspeção da Educação, e de acordo com as normas do Banco Mundial, (Instituição Financiadora) são cargos incompatíveis uma vez que, sendo uma estrutura hierárquica da Inspeção, não é permitido gerir em simultâneo o sector beneficiário do referido subprojecto. A questão de incompatibilidade funcional, fez com que o serviço de inspecção da educação fosse desmantelado do espaço físico do Ministério da Educação e mudado para outras instalações, sem condições mínimas de

acolhimento, o que dificultou de sobremaneira as acções inspectivas sobretudo as visitas às escolas que se realizavam com pouca frequência.

“O Inspector-geral em acumulação de funções foi nomeado Coordenador do subprojecto de Banco Mundial (agente financiador) ... segundo as regras desta instituição financeira (...) as duas funções são incompatíveis situar nas instalações do Ministério da Educação (...) tivemos que mudar para uma outra instalação sem condições nenhuma (...) o que dificultou os nossos serviços”. (I3)

Em síntese, podemos considerar que a instabilidade política e a conseqüente mudança dos sucessivos governos afectou consideravelmente o funcionamento do sector de inspecção, tendo-se assistido à extinção do referido órgão em 2000 na estrutura orgânica do Ministério da Educação. Com o XII governo constitucional em 2003, a inspecção é reposta novamente na estrutura orgânica do Ministério da Educação.

Nos nossos dias, muito embora a regulamentação da inspecção através de uma nova lei, que outorga a sua autonomia, esta é muito relativa, pois verifica-se uma assinalável obediência às directrizes políticas e uma certa dependência ao Ministro da Educação. Neste âmbito, a inspecção na RDSTP vê a sua capacidade de decisão sistematicamente limitada uma vez que todas as propostas da sua acção são submetidas à apreciação e decisão do Ministro da Educação. Como podemos constatar, a Inspeção Geral de Educação viveu um período conturbado e de instabilidade institucional. O facto de se ter criado uma estrutura de reactivação dos serviços e posteriormente a sua desmontagem e passar para instalações sem condições mínimas, conduziu ao desprestígio da função inspectiva e teve como consequência a desmotivação dos profissionais do sector, originando uma conseqüente letargia da Inspeção.

4.4. Reorganização e alargamento da inspecção

No que se refere a esta dimensão, a inspecção-geral da educação reorganizado desde os anos 90 é composta por uma estrutura hierárquica vertical; por outros órgãos e serviços; e ainda por uma estrutura de expansão do seu âmbito de intervenção.

4.4.1. Estrutura hierárquica da inspecção-geral da educação

De acordo com os resultados, os 5 sujeitos (grupo 1) do nosso estudo consideram que a estrutura hierárquica da inspecção-geral da educação compreende um inspector-geral, 5 inspectores chefes do ensino primário responsáveis pelas escolas localizadas nas diferentes regiões (Norte, Sul, Centro Norte, Centro Sul e da Região Autónoma de Príncipe), um inspector chefe do ensino secundário. A IGE compõe-se ainda, de outros órgãos e serviços tais como, um Conselho de Inspectores (órgão consultivo), um secretariado administrativo e serviços jurídicos. Ver (Quadro nº 7).

Quadro n.º 7 - Reorganização e alargamento da acção da inspecção

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Nº Sujs. (grupo 1)
Reorganização e alargamento da acção da inspecção	Estrutura hierárquica	Inspector-geral (1)	5
		Inspectores chefes do Ensino Primário das Regiões (Norte, Centro, Sul, Centro Sul e da Região Autónoma de Príncipe) (5)	5
		Inspector chefe do Ensino Secundário (1)	5
		Inspectores chefes do Ensino Pré-Escolar (2)	5
	Outros órgãos e serviços	Conselho de Inspectores (órgão consultivo)	5
		Secretariado administrativo	5
Serviços jurídicos		5	
Expansão do âmbito de intervenção	Alargamento a 6ª classe, decorrente do alargamento da escolaridade obrigatória;	5	
	Alargamento ao pré-escolar e ao secundário;	5	
	Possibilidade de acção inspectiva no ensino particular e cooperativo;	5	

A Inspeção Geral da Educação é dirigida por um Inspector-geral com funções equiparadas à de Director Geral. No exercício das suas funções, o Inspector-geral é apoiado pelo Conselho de Inspectores que o preside e integra os inspectores chefes dos ensinos. O conselho de inspectores é um órgão colegial, de natureza consultiva, relativamente a matérias compreendidas nas competências da IGE ou respeitante ao seu funcionamento.

“ (...) a estrutura interna da inspecção é organizada hierarquicamente pelo Inspector-geral, com função equiparada ao de Director Geral (...) e pelos Inspectores chefes das diversas regiões (norte, sul, centro norte, centro sul e Região Autónoma de Príncipe”. (I4)

“ (...) o IGE é apoiado pelo conselho dos inspectores que é um órgão colegial de natureza consultiva. A estrutura também é constituída de secretariado administrativo, financeiro e jurídico”. (I5)

Em síntese podemos considerar que a IGE dispõe do seu próprio quadro de pessoal profissionalizado, desde 1992. No âmbito do reforço das suas capacidades institucionais ao nível dos recursos humanos, além dos inspectores profissionalizados, foram recrutados igualmente, profissionais de outros níveis de ensino designadamente do Ensino Secundário e do Ensino Pré-Escolar, estes últimos, possuidores de formação de nível superior, com experiência de exercício efectivo de funções docentes.

4.4.2. Expansão do âmbito de intervenção da inspecção

Os sujeitos (grupo 1) consideram que na República Democrática de São Tomé e Príncipe no passado, sobretudo nos anos 80, a actividade inspectiva só abarcava e limitava-se ao nível do ensino primário. Actualmente, com o alargamento da escolaridade básica universal e obrigatória no país, o primeiro nível de ensino alarga-se a mais dois anos, ou seja até ao ensino básico de seis classes. Neste contexto, tornou-se necessário o alargamento da acção inspectiva para o ensino básico e outros níveis de ensino como ensino pré-escolar, e ensino secundário. A IGE tem competências igualmente de prestar serviços ao ensino particular e cooperativo, todavia essa possibilidade só é concretizada quando as referidas instituições o solicitar ou através do despacho superior do titular da pasta da educação.

“ (...) anteriormente a nossa acção era limitada só ao nível primário (...) estamos a tentar alargar o âmbito da Inspecção, essa nossa actividade deve estar em consonância com o ensino básico”. (I2)

“ (...)Verificou-se alguns constrangimentos no sistema com o alargamento da escolaridade obrigatória de 1ª à 6ª classes ... o sistema ainda não está organizado e preparado, por isso o alargamento tem que sido muito lento e paulatino”. (E11)

Contudo, os sujeitos do grupo 1 consideram que esse alargamento tem evoluído muito lentamente.

No âmbito da nova dinâmica que a inspecção tem vindo a imprimir nos seus serviços verifica-se um certo empenhamento no sentido de que o referido alargamento da acção inspectiva seja concretizado para outros níveis do ensino. Assim, verifica-se que de com a implementação da escolaridade básica de seis anos, a actividade inspectiva está-se a alargar progressivamente para o segundo ciclo do ensino básico.

“ (...) temos estado a fazer intervenções no âmbito da nova dinâmica que se está a imprimir ao nível dos serviços e paulatina alargamos também para o nível pré-escolar (...) alargar progressivamente a acção inspectiva para o 2º ciclo do ensino básico”.(I2)

Todavia, o segundo ciclo de ensino básico continua ainda na tutela do ensino secundário, não obstante a direcção do referido ensino ter chamado a si a sua pertença. Não obstante, o conselho consultivo do Ministério da Educação tem-se pronunciado sobre a sua passagem que deverá ser feita duma forma gradativa.

“ (...) a Directora do Ensino Básico chamou a si esse alargamento, mas o conselho consultivo recomendou que essa passagem deverá ser feita gradativamente(...) não obstante já se ter feito o alargamento para o nível secundário”.(I1)

No ensino particular e cooperativo a acção inspectiva embora esteja explícita na lei no âmbito da competência dos serviços da inspecção pública, não é regularmente efectivada na prática, é exercida mediante solicitação da referida instituição ou por decisão superior do Ministério da Educação.

“ (...) na nossa lei de base do sistema educativo, também temos a competência para inspeccionar os ensinos particular e cooperativo, todavia só o fazemos quando somos solicitados pela instituição responsável ou solicitado a nível superior”.(I4)

Em síntese, os resultados do nosso estudo evidenciam o alargamento progressivo da acção inspectiva para os níveis de ensino pré-escolar, básico e secundário.

Com a implementação da escolaridade básica para seis anos, a actividade inspectiva está-se a alargar progressivamente para os ciclos do ensino básico. De acordo com a lei de base do sistema educativo, a inspecção escolar tem competência para prestar os seus serviços ao nível do ensino secundário, pré-escolar incluindo o ensino cooperativo e privado. Todavia esse serviço só é prestado, no ensino cooperativo e privado quando o mesmo é solicitado pelas referidas instituições ou por despacho do superior hierárquico, que é o Ministério da Educação.

5. CONCEPÇÕES SOBRE A INSPECÇÃO

5.1. A imagem do Inspector

A análise de dados nesta dimensão contempla a perspectiva dos inspectores e a dos professores entrevistados. No que respeita à imagem do inspector, os sujeitos (grupo 1 e grupo 2) do nosso estudo foram unânimes em considerar que na década de 80, a pessoa do inspector se caracterizava por atitudes muito imponentes, com carácter autoritário e rígido, e com expressão de arrogância e parcialidade, mantendo uma certa distância relativamente aos professores o que instigava um certo receio e medo por parte destes. A sua acção era mais visível ao nível da fiscalização, controlo e acção disciplinar, caracterizando-a como uma actividade punitiva e de aplicação de castigo, muito embora a acção inspectiva tivesse como objectivo igualmente a vertente de orientação pedagógica. (Quadro nº 8).

Quadro n.º 8 - A imagem do inspector no passado recente e na actualidade

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Nº Sujs.	
			Grupo 1	Grupo 2
A imagem do Inspector	Atitudes no passado recente	Imponência		
		Autoritária e rígida	5	5
		Arrogância/parcialidade	5	5
		Distanciamento	5	5
		Instigadora de	5	5
		receio/medo		
	Funções no passado recente	Fiscalização	5	5
		Punição	5	5
		Castigo	5	5
	Atitudes na actualidade	Maior abertura	2	3
		Maior proximidade	2	3
		Maior compreensão	2	3
Funções na actualidade	Ajuda	3	2	
	Apoio	3	2	
	Diálogo e escuta	3	2	

Um dos sujeitos descreve do seguinte modo esta relação:

“ (...) antes de 1992, os inspectores, pela atitude e imponência que tinham, quando chegavam às escola (...) os professores ficavam com um certo medo (...) porque viam na postura rígida do inspector, aquele que vinha para controlar, fiscalizar e sobretudo castigar... marcavam muita distância em relação aos professores”. (I1)

Todos os sujeitos do grupo 1 e 2 consideram que, nos nossos dias, a imagem do inspector é substancialmente diferente e encarada de modo mais positivo. Assim, estes sujeitos consideram que a atitude dos inspectores é actualmente de maior abertura e compreensão, de maior proximidade e que as funções da inspecção na actualidade se constituem mais em ajuda e apoio, de diálogo e escuta, sem ferir a susceptibilidade dos professores.

Não obstante, três dos sujeitos do grupo dos professores entrevistados (grupo 2) têm uma opinião substancialmente diferente e consideram que a imagem do inspector pouco se alterou, e que continua nos nossos dias a apresentar uma atitude idêntica ao passado, ou seja, que a sua intervenção é pautada por acções de natureza avaliativa e de fiscalização.

Apenas 2 sujeitos do grupo 2, corroboram a opinião do grupo 1 considerando que o inspector pode desempenhar uma função de apoio pedagógico e de supervisão, de diálogo, escuta, através de uma relação de maior proximidade e abertura, como podemos constatar no quadro nº 10.

Com efeito, de acordo com a mudança dos novos paradigmas educacionais a inspecção passou a ser caracterizada como uma actividade altamente respeitável e essencialmente educadora e dirigente, virada mais para a supervisão.

É assim que os inspectores escolares actualmente são caracterizados como profissionais munidos de princípios mais modernos e humanizados, cuja missão é a de aproximar os professores, com maior abertura e profissionalismo, escutá-los e prestar-lhes todo apoio de que necessitam para a resolução dos problemas que enfrentam no dia-a-dia. Apresentamos em seguida alguns testemunhos bem reveladores destes pressupostos.

“ (...) desde 1992 até a data presente a inspecção que temos é virada mais para a supervisão (...) mais virada para aproximar e escutar o professor”.
(I1)

“ (...) nós vamos às escolas sem nenhuma prepotência, vamos para dialogar com o professor, alunos e os funcionários (...) Actualmente a inspecção procura apoiar os professores no âmbito profissional e pessoal”.
(I4)

“ (...) hoje o inspector é visto como uma pessoa amiga com grande abertura (...) que sabe mais, que tem muita experiência e que vem ajudar o professor”. (P3)

Com base na análise dos dados, podemos sintetizar que se regista uma alteração no modo como é encarada a figura do inspector. Assim, no passado recente (década 80), este apresentava uma postura de acentuado distanciamento, de controlo e de castigo e devidamente hierarquizada face ao professor. Os cuidados com os processos supervisivos encontravam-se ausentes.

Não obstante, nos nossos dias, esta imagem está a dar lugar a uma outra, de maior envolvimento, proximidade, colaboração e ajuda entre inspector e professor.

Regista-se actualmente uma certa mudança de atitude no desempenho da acção inspectiva e conseqüentemente no relacionamento entre inspectores e professores marcada por uma maior flexibilidade, maior abertura e aproximação.

Muitas das respostas que recolhemos do grupo 1, aproximam o inspector da figura do supervisor. Todavia, importa salientar que não obstante esse reconhecimento, a maioria dos sujeitos participantes neste estudo pertencente ao grupo 2, considera que a função da inspecção depende da pessoa do inspector.

“ (...) alguns inspectores têm ainda tendências muito arrogantes, outros aproximam-se dos alunos... cumprimentam... motivam ... o professor e aluno ficam à vontade... enquanto outros marcam a distância não dialogam com o professor, até temos receio de apresentar as nossas dificuldades”. (EP1)

Assim, há inspectores que desenvolvem a sua acção através de práticas que privilegiam a proximidade, a abertura e preocupados com aspectos de natureza pedagógica e com preocupações com a melhoria da qualidade de ensino e outros mais preocupados com o exercício do controlo e fiscalização.

5.2. Supervisão e orientação através de visitas

Os Inspectores escolares são profissionais cuja função nas vertentes de supervisão e orientação pedagógica geralmente é exercida no terreno através de visitas às escolas e aos professores. A organização das visitas baseia-se na sua preparação, realização e respectivo registo através dos relatórios. (Quadro 9)

Quadro n.º 9 - Supervisão e orientação através de visitas às escolas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Nº Sujs. (Grupo 1)
Supervisão e orientação através de visitas às escolas	Preparação das visitas	✚ Identificação/decisão sobre o objectivo da visita	5
		✚ Aspectos burocráticos (com o Director da escola)	5
		✚ Aspectos pedagógicos (com professor)	5
		✚ Decisão da modalidade de visita: Em equipa Individual Com pré-aviso Sem pré-aviso (incidentais)	5
	Realização das visitas	✚ Interação com a direcção da escola	5
		✚ Interação com o professor na sala de aula	5
Registo de visitas	✚ Elaboração do relatório	5	
	✚ Objecto de análise posterior no conselho de inspetores	5	
	✚ Encaminhamento do relatório à tutela	5	

Preparação das visitas

No âmbito do plano de actividades mensal do Sector da Inspeção, os Inspectores Chefes dos vários Níveis de Ensino organizam as respectivas visitas e durante a preparação identificam e decidem o objecto da visita. Este geralmente incide sobre aspectos burocráticos e pedagógicos. Igualmente decidem a modalidade da visita a realizar.

As visitas efectuadas às escolas geralmente são de interacção com o director da escola e o professor na sala de aula e podem ser feitas em equipa com participação de responsáveis de outras Direcções Centrais do Ministério da Educação (Directores dos Ensinos, Metodólogos, Assessores e de vez em quando, acompanhado do Ministro de Educação) ou individualmente ou seja feita só pelo inspector.

As visitas têm por finalidade a produção de informação sobre o funcionamento concreto do estabelecimento de ensino, do desempenho dos professores na sala de aula, através dos quais se procura, verificar se as orientações emanadas dos sectores metodológicos estão a ser implementadas.

As respectivas informações das visitas realizadas geralmente são registadas através de relatórios pelo inspector chefe responsável das diversas regiões, são analisadas no concelho de inspectores e posteriormente remetidas ao gabinete do Ministro da Educação.

Grande parte das visitas é realizada individualmente e são comunicadas às escolas com certa antecedência e com aviso prévio. Contudo, algumas e raras visitas são incidentais, ou seja, são realizadas sem aviso prévio. Como dizia Carneiro (2008), “os inspectores necessitam de observar o funcionamento real das escolas” para se apropriarem do cumprimento das normas estipuladas, sobretudo para o controlo e verificação.

“ (...) muitas vezes fazemos visitas em equipas, mas a maioria das visitas são feitas individualmente (...) primeiro temos que avisar as escolas da possível visita a efectuar”. (15)

“ (...) mas não vamos tapar o sol com a peneira, por vezes o sistema educativo para manter numa forma controlada temos que fazer visitas incidentais às escolas (...)concretamente são muito poucas vezes realizadas”. (11)

Os sujeitos consideram que inicialmente se concebeu a descentralização do serviço de inspecção, tanto é que as escolas estão agrupadas em regiões (no mínimo 15 escolas). Todavia, por falta de meios financeiros para a sua concretização actualmente, encontra-se centralizado na capital do país. Os inspectores para efectuarem visitas deslocam-se da capital do país para as diversas escolas localizadas nas diversas regiões, com excepção do inspector da Região Autónoma do Príncipe que é residente. Todavia, as directrizes das acções inspectivas no Príncipe partem sempre da capital em S.Tomé.

“ (...) inicialmente concebemos a descentralização dos serviços de inspecção, tanto é que dividimos as escolas por regiões (...) mas por falta de meios, não foi possível a sua implementação, assim continuamos com os serviços centralizados na IGE”.(I2)

A análise dos dados permite acrescentar que os sujeitos do grupo 1, consideram que, para dar cumprimento às diversas funções, a IGE estabelece anualmente um plano de actividades. As actividades de controlo e acompanhamento são concretizadas através das visitas às escolas.

Realização das visitas

O inspector ao chegar à escola encontra-se em primeiro lugar com o Director para o saudar e fazer um reconhecimento, pois alguns dos responsáveis das escolas não conhecem os inspectores. Num segundo momento o Inspector dirige-se à sala de aula e encontra-se com os professores que geralmente estão a leccionar.

“ (...) ao chegar à escola, devemos cumprimentar o dono da casa, não obstante termos um cartão que nos identifica como inspectores,... muitos não conhecem os inspectores, por isso quando chegamos a uma escola dirigimo-nos primeiramente ao gabinete do director ou coordenador ou quem estiver a substituí-lo na sua ausência”. (I1)

Durante o encontro entre o inspector e o Director de escola, estabelece-se um contacto através de conversações amistosas e em seguida, discutem-se aspectos de natureza burocrática e analisa-se o plano de actividade da escola. Podem ser igualmente abordados neste encontro, aspectos de natureza pedagógica, relacionados com casos problemáticos ou com o clima de escola. Esta conversa inicial pode determinar a natureza da intervenção do inspector com o professor na sala de aula.

“ (...) conversamos amistosamente, para nos inteirmos dos processos administrativos e pedagógicos da direcção (...) por vezes é o próprio director que nos indica alguns casos problemáticos, o que nos orienta para a nossa intervenção”. (I1)

Importa salientar que os contactos com o director da escola, não servem apenas para o estabelecimento de boas relações de trabalho e conhecimento antecipado de casos problemáticos, mas igualmente como forma do inspector se inteirar sobre as actividades pedagógicas dos professores.

No que respeita à visita do inspector à sala de aula, todos os sujeitos participantes no estudo, oriundos dos grupos (1 e 2) consideram unanimemente que esta visita segue o seguinte roteiro: controlo de pontualidade e assiduidade do professor; verificação e análise do plano de aula; verificação do cumprimento das orientações metodológicas; verificação dos modos de organização da turma; observação dos métodos de ensino e interacção entre alunos e professor/alunos; verificação dos materiais (cadernos dos alunos, livros, etc.).

Após a observação de aulas, o inspector apoia e ajuda o professor, de acordo com as necessidades do mesmo e com base nos registos de observação da aula anteriormente efectuado. Este apoio pode incidir sobre erros de conteúdo, configurar-se na forma de chamada de atenção e se necessário, recomendações registadas no caderno do professor.

No fim da visita, o inspector encontra-se com o director da escola para lhe devolver o feedback da visita.

Salientamos a particularidade de todos os sujeitos do grupo 2 sugerirem a existência de aulas demonstrativas por parte dos inspectores, no sentido de se demonstrar aos professores como devem ser as boas práticas.

O plano de aula do dia bem como os anteriores, são geralmente solicitados logo após a entrada do inspector na sala de aula para verificação e seguimento das actividades do professor.

“Os inspectores logo após entrarem na sala de aula verificam se os professores fazem planos de aula do dia e os anteriores (...) e, se assinam o livro de ponto, pois muitos dos professores não cumprem o estipulado”.

(P4)

A visita realizada com o professor é principalmente de natureza pedagógica. Decorre essencialmente dentro da sala de aula. Todavia, o inspector antes de entrar na sala do professor verifica o livro de ponto e o livro de sumários e inteira-se da pontualidade, e assiduidade dos docentes como nos relata um dos sujeitos (grupo 2).

“ (...) de forma a ver a pontualidade e a assiduidade dos professores (...) pois as visitas consistem em verificar a organização da turma, asseio dos alunos, conservação dos materiais (manuais, cadernos e lápis) diários de frequência”. (P4)

No sentido de observar as aulas do professor, o Inspector senta-se geralmente ao fundo da sala onde vai tomando notas no decorrer das actividades. No final da aula a maior parte dos inspectores devolve um feedback da observação ao professor, faz recomendações e algumas vezes, regista no caderno diário do professor as recomendações sugeridas.

“ (...) senta-se no fundo da sala, observa o trabalho do professor e faz registo no seu caderno”. (P3)

As advertências necessárias, emergentes da observação de sala de aula decorrem, na opinião dos sujeitos do grupo 1, de modo discreto, ou em particular de forma a não prejudicar, nem tão pouco diminuir a autoridade e auto-estima do professor, usando o inspector de toda a prudência, cumprindo-lhe ainda ser o mais delicado e atencioso possível nas suas observações. No caso de haver incidentes críticos e recomendações para melhoria, o inspector agenda uma nova visita à sala de aula para confirmar a evolução da situação.

“ (...) tendo em conta os erros de conteúdos constatados, o inspector tem que ter um equilíbrio emocional para corrigir o professor sem que ele fique fragilizado perante os alunos. (...) e depois deixa-se recomendações para o professor ... e depois regressa-se de novo para ver se houve evolução. A Inspeção tem que chamar a atenção através de recomendações de forma delicada para que as pessoas cumpram o que está estabelecido”. (I2)

Após a observação de aulas, o inspector encontra-se com o director da escola e devolve ao mesmo, o feedback da visita.

Assim, o inspector para além da observação do acto pedagógico assume a responsabilidade de controlar o cumprimento das orientações metodológicas e das disposições legais e regulamentares. É ainda, se for caso disso, sua função responsabilizar o professor pelo insucesso dos alunos ou pelo incumprimento das orientações metodológicas.

“ (...) nós os inspectores devemos estar atentos para vermos no terreno se as orientações metodológicas estão a ser cumpridas”. (I1)

“É necessário responsabilizar o professor pelo insucesso do aluno (...) e exigir através de mecanismo próprio uma atitude profissional”. (I4)

Durante as visitas o inspector faz anotações importantes e são registadas em forma de relatórios que posteriormente serão analisados no conselho de inspector. Posteriormente os respectivos relatórios são encaminhados para o Ministro de Educação.

5.3.Fiscalização e controlo

Não obstante, os sujeitos participantes neste estudo reconhecerem a importância da acção inspectiva na vida da escola e dos professores na vertente de apoio pedagógico, três dos sujeitos do grupo 2 consideram igualmente a importância da inspecção como um órgão controlador e fiscalizador porque existem professores profissionalmente conscientes do seu trabalho, tendo tudo organizado, cumprem o horário de trabalho e outros não, são irresponsáveis, por isso tem que haver controlo e fiscalização da acção inspectiva.

Quadro n.º 10 - Fiscalização e controlo

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Nº Sujs.	
			Grupo 1	Grupo 2
Fiscalização e controlo	Sobre os professores	✚ Verificação da elaboração dos documentos curriculares exigido	5	3
		✚ Verificação da assiduidade e pontualidade	5	3
	Sobre outros agentes educativos	✚ Verificação da actuação dos gestores	5	2
		✚ Controlo da actividade dos funcionários não docente	5	2

Eu acho que é necessária a presença dos inspectores na escola para dar em primeiro lugar ajuda aos professores e numa segunda fase deveria controlar, para ver quem faz o plano de aula, diário da turma ... quem segue orientações do colectivo de classe”. (P2)

“ (...) Já tenho dez anos de serviço docente e conheço professores que trabalham seriamente, outros não, depois do toque de entrada, os professores ficam por muito tempo a conversar e assim prejudicam os alunos, portanto tem que haver a acção inspectiva para os controlar”. (P3)

A maioria de professores considera que a inspecção no âmbito da acção inspectiva além de fazer visita ao professor com objectivo de apoiar, orientar, controlar e fiscalizar a sua actividade deve igualmente controlar e fiscalizar a actividade dos diferentes gestores e todos quantos nela trabalham e estudam (supervisores, subdirectores, directores, auxiliares e funcionários) escolares.

“ (...) na minha perspectiva a Inspecção deveria actuar mais directamente sobre os supervisores e directores/gestores das escolas, no sentido destes melhorarem os trabalhos dos professores”. (P4)

“(...) considero que o inspector deve orientar, controlar e avaliar os vários meandros que contribuem para o sucesso escolar. Daí que, o papel dos inspectores deve ser mais vasto”. (P5)

Actualmente, a actividade inspectiva é vista pelos professores como uma função que deveria ser muito mais alargada, abarcando várias vertentes como a de orientação, controlo e avaliação da instituição escolar como forma de contribuir para o sucesso escolar.

5.4. Avaliação

No que se refere à competência de avaliação, sobretudo dos estabelecimentos serviços e actividades da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, públicos ou particulares, os sujeitos do grupo 1 consideram que a referida competência não se encontra devidamente operacionalizada.

Quadro n.º 11 - Avaliação

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Nº Sujs.	
			Grupo 1	Grupo 2
Avaliação	Incidência nas actividades da escola	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Pré-escolar ✚ Ensino Básico e Secundário ✚ Ensino particular e cooperativo 	5	
	Incidência na análise dos processos	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Condições de trabalho dos professores ✚ Procura de causas para os resultados dos alunos ✚ Necessidade de processos avaliativos continuados 		5

“ (...) não está sendo ainda operacionalizado as funções inspectivas no âmbito de avaliação dos estabelecimentos dos diferentes níveis de ensino público (pré-escolar, básico e particulares), pois depende do contexto político, ... e/ou quando é solicitada pelo Ministério da Educação”. (I1)

Com efeito, a Inspeção Escolar ainda não tem como prática a vertente de avaliação das instituições escolares, em São Tomé e Príncipe. Não obstante fazer parte da sua competência, os sujeitos do estudo consideram que a operacionalização da vertente de avaliação está dependente do contexto político e da solicitação do Ministério da Educação, ou ainda da solicitação das instituições escolares.

Os sujeitos do grupo 2 consideram que a inspeção deveria inteirar-se das condições existentes nas escolas e que estão à disposição dos professores para trabalhar, como forma de saber se as ofertas postas à disposição das escolas são suficientes e adaptadas para que os docentes possam suprir as suas dificuldades diárias. Igualmente os mesmos sujeitos consideram necessário que as escolas sejam avaliadas, sobretudo as que apresentam baixas percentagens de sucesso no fim do

ano, no sentido de se investigarem os bloqueios e apresentar as causas dos maus resultados.

“ (...) o inspector deve inteirar-se das condições em que o professor trabalha e quais as ofertas postas à disposição dos professores de forma a suprir as suas lacunas. (...) há escolas que anualmente apresentam baixa percentagem, a inspecção poderá avaliar esta escola e descobrir quais os bloqueios”. (P2)

Um outro sujeito do grupo 2 considera que a inspecção deve avaliar a escola no seu todo, desde o início do ano lectivo e durante todo o processo do trabalho e não reservá-lo só para o fim do ano sobretudo após um docente ter um mau resultado.

“ (...) na minha opinião acho que o inspector deveria avaliar todo o funcionamento da escola desde o início do ano lectivo e durante todo o processo do seu funcionamento e não esperar quando no fim do ano lectivo ela apresente um mau resultado”.(P5)

5.5. Acção disciplinar

Em relação a actividade disciplinar os sujeitos do grupo 1 consideram que nas instituições onde existem os serviços de inspecção, todos os funcionários estão sujeitos a acção disciplinar. Consideram que a inspecção é o fim da carreira, não obstante ser um cargo com contornos políticos e alguns dos dirigentes através de pressões já tentaram manipular os inspectores, mas estes são pessoas idóneas com mais de 30 anos de serviço e sabem o que tem que ser feito, os inspectores não têm medo, mas sim respeito dos dirigentes, como advoga a lei 5/97 a inspecção tem que cumprir e fazer cumprir as orientações emanadas superiormente através dum suporte legal de forma a não ser realizada nada que seja ilegal.

Quadro n.º 12 - Acção Disciplinar

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Nº Sujs. (Grupo 1 e 2)
Acção disciplinar	Motivos	Decorrente de queixas das escolas e dos professores	10
		Decorrente de visitas inspectivas	10
	Aplicação	Necessidade de submissão ao superior hierárquico	10
		Necessidade de aplicação a todos os agentes educativos	10

“ (...) não obstante a inspecção ter contornos políticos segundo o qual se deve obedecer as directrizes políticas do governo, como advoga a lei 5/97 temos que cumprir e fazer cumprir as orientações emanadas superiormente... nos serviços onde há inspecção todos os funcionários ficam sujeitos a acção disciplinar”. (I2)

Todavia, os casos merecidos de procedimento disciplinar, são sempre submetidos ao Ministro da Educação que, através de um despacho, o remete ao serviço de inspecção para actuar sobre as queixas e em conformidade as normas legais. Não obstante existir casos em que o próprio inspector é revelador da ocorrência de factos, terá ele que informar por escrito, sempre ao superior hierárquico que posteriormente emitirá o seu parecer em conformidade com as normas regulamentares.

“ (...) geralmente qualquer procedimento disciplinar é sempre solicitado pelo superior hierárquico que é Ministro da Educação ou o Inspector geral ... mesmo as queixas que são remetidas directamente ao serviço inspecção têm que ser submetidas à apreciação e decisão superior”. (I3)

É de salientar que os sujeitos do grupo 2 consideram que os altos funcionários do Ministério da Educação, incluindo os inspectores, que possivelmente praticam determinadas irregularidades ou têm atitudes menos correctas ou desvios funcionais deveriam também ser submetidos a procedimento disciplinar e serem punidos.

“ (...) na minha opinião pelo tempo de serviço que tenho, apercebo-me de determinados comportamentos e atitudes menos correctos de altos funcionários do Ministério de Educação como directores, metodólogos e mesmos

inspectores, mas nunca são submetidos a processos disciplinares, deveriam também ser alvo de acção disciplinar e serem punidos publicamente”. (P1)

Em síntese a actividade disciplinar é uma das competências que, por norma, cabe à inspecção, todavia e de acordo aos resultados deste estudo, a decisão do seu procedimento encontra-se dependente do Ministro da Educação.

Não obstante as atribuições e as responsabilidades profissionais e sociais dos inspectores acentuam as exigências de rigor que lhes é imposta pela hierarquia, pelas comunidades e pelos professores, no domínio do cumprimento dos preceitos legais, os sujeitos participantes deste estudo consideram que os inspectores, directores metodólogos e outros enquanto funcionários quando incorrem em irregularidades devem ser submetidos em procedimento disciplinares. A forma de o fazer é que pode não ser através de uma “punição pública”.

6. A EMERGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA NA ACÇÃO INSPECTIVA

Muito embora a concepção e práticas de inspecção em S. Tomé e Príncipe ainda sejam muito marcadas por acções de controlo e fiscalização, assiste-se nos nossos dias a uma mudança de paradigma que atribui a este órgão uma função supervisiva que muito embora não a substitua, se sobrepõe e a complementa nas práticas anteriores.

Quadro n.º 13 - Novo paradigma da acção inspectiva

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Nº Sujs. (Grupo 1 e 2)
Novo perfil do inspector	Compreensão das situações	✚ Visão sistémica da escola	10
		✚ Maior conhecimento científico	10
		✚ Compreensão geral	10
		✚ Visão humanizada	10
Funções de supervisão	Apoio à reflexão sobre a prática	✚ Planificação e preparação pedagógica conjunta	10
		✚ Identificação e resolução de problemas	10
		✚ Investigação dos bloqueios e constrangimento	10
	Intervenção colaborativa	✚ Maior envolvimento	10
		✚ Maior intervenção	10
	✚ Assessoria à escola	10	

Os sujeitos participantes neste estudo consideram que se assuma, na sociedade actual, um novo perfil para o papel do inspector.

“Na minha opinião acho que estes inspectores foram surgindo de um processo historicamente contextualizado e há necessidade de se criar um novo perfil de inspectores (...) hoje com a mudança de sociedade precisamos de outro perfil de inspectores”.(P4)

É de destacar que a importância da função inspectiva sempre foi reconhecida pelos sujeitos dos dois grupos (1 e 2) participante neste estudo, como sendo uma actividade indispensável para acompanhar a funcionalidade e qualidade das escolas. Contudo e

ainda de acordo com os sujeitos, é desejável que essa mesma estrutura funcional revele uma certa mudança de paradigma de concepções e práticas mais adequadas ao evoluir da sociedade moderna.

É de salientar que todos os sujeitos consideram a inspecção como uma actividade de grande responsabilidade que tem que estar de acordo as novas exigências da sociedade e conseqüentemente da escola. Estas exigências, pressupõe que o inspector tenha um novo perfil, que seja um profissional com conhecimento científico e suficiente na área supervisiva, que tenha uma visão sistémica, ou seja, uma visão abrangente da escola no seu todo, capaz de actuar conscientemente na coordenação pedagógica, na administração escolar, na gestão de sistemas e na docência, capaz de ajudar o professor a reflectir sobre a sua prática e ter uma acção mais colaborativa e mais interventiva.

De acordo com os sujeitos participantes do nosso estudo, a dimensão supervisiva deve contemplar as dimensões de inovação e de formação no contexto de trabalho no âmbito da gestão administrativa e pedagógica dos sistemas educativos favorecendo o trabalho colectivo.

“ (...) Independente do campo de actuação, ele deve ter uma compreensão geral da realidade e ser sensível às inovações e as necessidades do nosso tempo, para possibilitar a formação de docentes cada vez mais responsáveis no contexto do trabalho, favorecendo o trabalho colectivo”.
(P1)

Estes sujeitos, consideram ainda que o inspector/supervisor no âmbito dos novos desafios educacionais deve possuir uma visão mais humanizada da acção educativa nas variadas vertentes e níveis de intervenção, de forma a tomar decisões que garantam a qualidade da acção educativa.

“ (...) na sociedade actual em constante mudança, o inspector/supervisor tem que ter uma visão mais humanizada da acção educativa nas variadas vertentes e níveis de intervenção de forma a tomar decisões que garantam a qualidade da acção educativa”. (P2)

A planificação e o trabalho com o professor antes da observação de sala de aula é, na opinião de um dos sujeitos do grupo 2, uma actividade de grande importância na função supervisiva.

“ (...) o acompanhamento desde a planificação e preparação do trabalho do professor antes da sala de aula, faz parte de um processo muito importante na função supervisiva”. (P3)

A mudança de papel do inspector, tem vindo a evoluir para as vertentes de apoio pedagógico e a actividade da inspecção encarada para uma prática de natureza mais supervisiva, baseada em actividades de acompanhamento, orientação e de apoio ao professor, o que pressupõe o envolvimento do professor na identificação e resolução de problemas emergentes do seu quotidiano profissional. Neste sentido, os sujeitos consideram que o inspector/supervisor deve ser alguém que seja capaz de ajudar o professor a reflectir sobre a sua prática.

“ (...) os supervisores devem trabalhar com os professores em termos de realização concreta e orientá-los pedagogicamente (...) o inspector é alguém que seja capaz de ajudar o professor a reflectir sobre a sua prática (...) devem acompanhar e envolverem-se em todas as actividades da escola”.(P2)

O inspector/supervisor munido de espírito colaborativo deve ser mais interventivo, acompanhar e envolver-se sistematicamente em toda a actividade pedagógica da escola, realçar os aspectos positivos e fazer emergir aspectos que constituem bloqueios em situações pedagógicas e em contexto de trabalho, ajudar o professor a encontrar soluções para resolver os problemas mais ou menos específicos da escola.

“ (...) os inspectores devem acompanhar e envolver-se em todas as actividades da escola (...) hoje mais do que nunca devem ser mais interventivos em toda a actividade pedagógica da escola. Fazer emergir aspectos que constituem bloqueios em situações pedagógicas e ajudar o professor a encontrar soluções em contextos de trabalho”.(P4)

A inspecção/supervisão deve prestar permanentemente e de forma continuada assessoria às instituições escolares, principalmente à direcção pedagógica no âmbito das metodologias de ensino.

“ (...) a inspecção escolar deve assessorar a Direcção Pedagógica quanto à metodologia de ensino e prestar contínua assistência didáctica - pedagógica aos docentes”.(P1)

É indispensável que para a inovação de práticas pedagógicas, o inspector/supervisor através de estratégias supervisivas possa investigar as causas dos bloqueios na aprendizagem e conseqüentemente do insucesso escolar dos alunos, igualmente as causas dos estrangulamentos do sistema educativo no sentido de propor soluções que contribuam para promoção do sucesso escolar.

“ (...) no âmbito de inovação de práticas pedagógicas, o inspector/supervisor deve investigar as causas do insucesso escolar dos alunos e os estrangulamentos do sistema educativo e conjuntamente com o professor propor soluções que contribuem para a melhoria da escola”.(P4)

Na actualidade o inspector deve olhar/considerar a escola numa perspectiva sistémica. Nesta concepção sistémica da escola, a actividade inspectiva deve ser mais abrangente, ou seja, transpor da sala de aula para a escola e sociedade.

Na opinião de um dos sujeitos do grupo 2 a acção inspectiva deveria ser mais vasta e estender-se a todos quanto se relacionam com o ensino, não só inspeccionar os professores, mas também os directores, coordenadores e metodólogos.

“ (...) daí que, o papel dos inspectores deve ser mais vasto (...) cabe a eles inspeccionar não apenas os professores mas, as instituições do ensino, os directores e coordenadores de escolas e os próprios metodólogos”. (P3)

A instituição escola actualmente é concebida no seu todo, ou seja, tudo quanto se desenvolve na escola tem de ser sistematizado e partilhado através do diálogo e do pensamento em conjunto, processos que conduzem ao questionamento, ao confronto, à implicação, à aprendizagem e à qualificação.

Em síntese, os sujeitos do grupo 1 e 2 consideram que o inspector/supervisor deve assumir na sociedade actual novos papéis e alargar o âmbito da sua intervenção. Assim, no âmbito da supervisão deve ter uma acção mais abrangente, ou seja, transpor da sala de aula à instituição escolar. Para além do apoio no desenvolvimento profissional do professor, o inspector deve igualmente assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento qualitativo da escola e de todos quanto nela trabalha, por isso a sua função deve contribuir para a promoção do sucesso escolar e desenvolvimento de todos quanto trabalham na organização escola. O inspector deve ser um profissional capaz de actuar conscientemente na coordenação pedagógica, na administração escolar, na gestão de sistemas e na docência e consoante o problema encontrado deverá em conjunto com o professor encontrar a devida solução.

CONCLUSÕES

O presente trabalho teve como principal finalidade estudar o percurso da Inspeção da Educação na República Democrática de S. Tomé e Príncipe considerando as concepções, dinâmicas e estruturas organizacionais no período que vai da 1ª República ao regime democrático e perceber as mudanças ocorridas na inspeção da educação durante o referido período.

No contexto das mudanças, ocorridas no sistema educativo na República Democrática de São Tomé e Príncipe nas últimas décadas, todos os esforços têm sido orientados para a melhoria da qualidade do ensino e, neste âmbito, tem sido atribuído à inspeção da educação um papel relevante na consecução deste objectivo.

Assim, e no sentido de melhor caracterizar este processo e o papel da inspeção procuraremos agora, em termos de conclusão, responder às questões do nosso estudo:

1. Qual a motivação dos sujeitos para o ingresso nas funções de inspeção da educação?
2. Que habilitações e experiências profissionais são consideradas no acesso ao cargo de inspector para o desempenho da função inspectiva na República Democrática de São Tomé e Príncipe?
3. Como é descrito e caracterizado o percurso de criação e desenvolvimento da inspeção da educação na República Democrática de S. Tomé e Príncipe no período que vai da I República à Democracia?
4. Quais as concepções dos inspectores e dos professores sobre a função da inspeção da educação?
5. Qual o perfil de desempenho para os inspectores na sociedade actual?

Para melhor compreender e descrever a problemática da concepção, dinâmica e estruturas organizacionais da inspeção e a mudança ocorrida na acção inspectiva na República Democrática de São Tomé e Príncipe, tentámos acima de tudo, explorar ao máximo os resultados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas e da análise documental. Socorremo-nos ainda da literatura de referência sobre os fundamentos

teóricos no campo da inspeção escolar e supervisão da educação, no sentido de fundamentar as respostas dos sujeitos às questões por nós colocadas.

Assim, para além da apresentação dos dados da pesquisa, mobilizaremos sempre que necessário as considerações teóricas que se julguem pertinentes como forma de fundamentar os dados.

Motivação para o ingresso na inspeção

Um dos aspectos importantes na motivação dos profissionais para o ingresso na função inspectiva, teve como base a vertente apoio e orientação pedagógica aos professores. O gosto por apoiar os professores traduz uma forma de concretização do “gosto pelo ensino”, o qual é, referido como uma das motivações, que influencia as práticas pedagógicas muito relacionadas com as actividades de supervisão pedagógica.

O prazer e a motivação pelas actividades de supervisão, segundo Vieira (1993) é condição obrigatória nos processos de formação dos alunos e consequentemente dos supervisores. Tal facto repercute-se no bom desempenho e na satisfação profissional do supervisor. Embora esta autora se refira aos supervisores, em minha opinião esta ideia poderá ser referida também em relação aos inspectores sobretudo na vertente de orientação pedagógica.

Habilitações e experiências profissionais consideradas no acesso ao cargo de inspector para o desempenho da função inspectiva na República Democrática de São Tomé e Príncipe

O ingresso nos serviços de inspeção concretizou-se inicialmente com a institucionalização da inspeção através de concurso e profissionalização que posteriormente foi materializada através de formação especializada em inspeção da educação. A este propósito, Carneiro (2003) referiu que “parece não haver processo mais ajustado à progressão na carreira docente” (pág. 435). A formação específica é entendida como fundamental, por se considerar essencial que os inspectores possuam um conhecimento profundo das questões centrais da educação, dos problemas que se colocam ao nível do desenvolvimento curricular, da administração das escolas e das grandes questões que se situam ao nível das aprendizagens.

È igualmente possível acrescentar que, na República Democrática de São Tomé e Príncipe, os inspectores antes de ingressarem na função inspectiva, são possuidores de uma vasta experiência profissional tanto na vertente técnico-pedagógica como na vertente da gestão administrativa, acrescida de uma formação de especialização no domínio da inspeção escolar. É através de uma formação especializada nas funções a exercer que se adquire uma base sólida de conhecimentos relacionados com a educação e ensino. As áreas funcionais da inspeção possibilitaram aos profissionais o desenvolvimento de um serviço eficaz e eficiente com vista à persecução da qualidade educativa.

Com a profissionalização da inspeção da educação a partir dos anos 90, as funções inspectivas passaram a valorizar a dimensão pedagógica no sector do ensino primário. Assim, a inspeção escolar não descurando a sua função de controlo, passa de controlo e fiscalização das normas regulamentares, para controlo, orientação e apoio pedagógico, como forma de intervir na melhoria da qualidade de educação e na promoção do sucesso escolar.

Não obstante constatar-se que a profissionalização da inspeção é uma necessidade premente para a aquisição dos conhecimentos científicos e inovação de práticas para o desempenho da actividade inspectiva/supervisiva na melhoria da qualidade da educação, conclui-se que durante a 1ª República os inspectores eram nomeados pelo titular da pasta da educação, sem no entanto possuírem uma qualificação profissional para o desempenho da função inspectiva.

Situação quase idêntica repete-se na 2ª República com a instituição do regime democrático aos nossos dias, novamente com a escolha e nomeação de profissionais ligados ao ensino para integrar a equipa de inspectores, como forma de responder ao alargamento da acção inspectiva nos diversos níveis de ensino: pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário. Neste âmbito, consideramos que esta situação retirou muita da isenção e da autonomia à inspeção.

O percurso de criação e desenvolvimento da inspecção da educação na República Democrática de São Tomé Príncipe no período pós independência (1975) à instituição do regime democrático aos nossos dias (1991-2005)

Ao longo do percurso da inspecção escolar, é possível identificar algumas fases com características particulares.

Desde a sua criação que a inspecção escolar na RDSTP, tem sido um instrumento através do qual o Estado tem assumido a responsabilidade pelo controlo da organização e da melhoria da qualidade de ensino.

Sendo a administração e a gestão da escola pública dependente do Estado, neste sentido a regulação da sua gestão parte das estruturas hierárquicas dos órgãos centrais do Estado.

É assim que nos apercebemos que nos anos 80 os primeiros inspectores trabalhavam de forma aleatória, não dispoendo de uma estrutura organizacional e funcional própria, nem de recursos materiais e financeiros. Encontravam-se dependentes das Direcções Gerais do Ensino, ou seja, a Inspecção da Educação estava envolvida tanto na execução como na fiscalização do ensino no país.

A necessidade de profissionalização e autonomia dos serviços inspectivos levou à concretização da formação e qualificação dos inspectores, assim como à separação dos serviços inspectivos das Direcções Gerais de Ensino.

Neste âmbito, o apoio técnico e financeiro internacional, respectivamente, através do Banco Mundial e da Fundação Calouste Gulbenkian foram determinantes e de extrema importância para a reactivação, organização e funcionamento da inspecção da educação, assim como da defesa da sua autonomia profissional. Com efeito, foram criadas as condições necessárias e compatíveis com o estatuto socioprofissional dos inspectores, no sentido de estes se sentirem mais capacitados e motivados para responderem às necessidades sociais de qualificação dos recursos humanos e aos desafios com que se confrontam, no campo profissional.

Assim, após a sua institucionalização através Lei nº 58/1998 e posteriormente reforçada pela Lei 2/2003 LBSE, “a inspecção escolar goza de autonomia no exercício da sua função”. Todavia, não obstante verificar-se que a autonomia da inspecção tem sido relativa na RDSTP, de acordo aos resultados dos estudos, os sujeitos do nosso estudo são de opinião que a inspecção escolar enquanto instituição fiscalizadora deve manter-se independente das Direcções Gerais do Ensino que são instituições executoras, pois só assim poderão agir com isenção, visto que, certos aspectos que correm mal no ensino são consequência das medidas inadequadas que se tomam ao nível das cúpulas.

Tendo em conta que os três momentos essenciais na política de ensino são o da concepção, o da execução e o da fiscalização, cabendo ao Governo a concepção, às Direcções-Gerais a execução, e à Inspeção o controlo, que envolve a fiscalização, dinamização e avaliação, a “inspecção deve sobrepor-se a tudo isso” (José, 1992), alertando os órgãos de concepção e os de execução para o que não se encontra a corresponder às expectativas no terreno, de modo a que estes intervenham e introduzem as correcções necessárias.

Como referiu Lume (1998, pág. 173) na expressão do modelo de administração “que tudo regulamenta e controla *“a priori”*”, o inspector percepcionava-se, na prática, como mero agente de fiscalização das normas e da realização escolar, a expressar-se e a incorrer em atitudes de teor frequentemente coercivo, ou, pelo menos, como tal era sentido nas escolas.

Neste contexto, as intervenções dos inspectores revestiam-se de um carácter excepcional, justificado quase sempre em situações de flagrante violação das normas e no âmbito do exercício disciplinar e o seu discurso mesmo quando envolvidos em intervenções de outro tipo, revelava concepções de feição autoritária, o que provocava atitudes e comportamentos comprometedores para um bom clima relacional.

Contudo, com o evoluir da sociedade e, particularmente, as mudanças operadas nos sistemas educativos, levaram a necessidade de implementação de um novo tipo de intervenção reguladora por parte da inspecção. Actualmente, a acção inspectiva na RDSTP paulatinamente aproxima-se da vertente supervisiva, não obstante não ser muito notório pelos professores, de acordo aos resultados deste estudo.

Concepções dos inspectores e dos professores sobre a função da inspecção da educação na República Democrática de S. Tomé e Príncipe

À luz da literatura, a concepção da inspecção não tem sido estática, foi evoluindo de acordo com as mudanças dos novos paradigmas de sociedade e sistema educativo. Os inspectores e professores do nosso estudo consideram que tradicionalmente a acção inspectiva foi uma actividade muito ostensiva do poder central através da acção de controlo e fiscalização e mais recentemente da avaliação do desempenho do estabelecimento escolar. Actualmente com as alterações na organização administrativa da educação tem-se constatado, a emergência de novo paradigma da acção da inspecção, assemelhando-se agora mais à actividade supervisiva, cujo impacto tem permitido o desenvolvimento e aprendizagem dos professores no contexto do trabalho como garantia da melhoria do processo educativo.

No âmbito da actuação dos inspectores no terreno, as visitas regulares de fiscalização às instituições escolares, foram, e ainda continua a ser hoje, a forma mais directa a que a administração educativa recorre para controlar e orientar o ensino, de acordo com a sua ideologia e as suas concepções pedagógicas e administrativas.

O papel fundamental dos inspectores tem sido, através das visitas que efectuem às escolas, a de exercer uma função de controlo sobre as escolas e os professores, tanto na vertente pedagógica, como administrativa sobretudo no que respeita ao cumprimento das leis emanadas da tutela.

O controlo baseia-se na observação do comportamento do professor, do aluno, do espaço físico da escola, das visitas às aulas para influenciar os métodos de ensino de modo a garantir o máximo de rendimento escolar. Algumas são tendentes a promover a participação de todos os envolvidos na educação, na análise das tarefas a realizar, para uma mudança positiva.

A actividade inspectiva tem sido encarada como uma actividade que apoia o Estado na solução de problemas e no desenvolvimento dos sistemas operativos e organizativos da educação.

Os inspectores têm actuado na vertente administrativa, pedagógica e disciplinar e nas visitas que efectuam produzem relatórios que se configuram como dispositivos de controlo para regular o sistema educativo preconizado por administração central. Andrade (1995), considera que as práticas supervisivas devem assumir um papel importante na actividade inspectiva, uma vez que “interpreta a Inspeção como uma prática profissional que, com frequência, deverá utilizar conhecimentos da ciência da supervisão e socorrer-se, sempre que necessário, da tecnologia supervisiva para tentar alcançar os fins que lhe são atribuídas” (pág. 21).

Contudo, a maioria dos inspectores (grupo 1) continuam a considerar que a mudança na acção inspectiva não é notória. Com efeito, e tal como nos sugere Proença (1998) “só a formação assente na análise e reflexão das práticas educativas vivenciadas dentro de cada escola, no seu dia-a-dia, poderá constituir uma das bases potenciais para a procura de soluções mais adequadas ao contexto em que a acção educativa se desenrola (pág. 231).

Na perspectiva de Rocha (1998), avaliar pressupõe procurar saber se existe conexão entre o que se fez e o que se pretendia fazer, por isso os professores acham que a avaliação externa é importante para a melhoria da escola e que os inspectores têm a tarefa de a arbitrar. Assim, na perspectiva do autor, “a avaliação das escolas é mais que necessária e só deve ser exercida por quem, provindo das escolas, conhece a ciência e a teoria das escolas, a prática das escolas” (pág.138).

Podemos concluir que à luz da literatura actual, hoje e comparativamente com o sistema educativo europeu, ainda não estão implementadas na RDSTP as funções de inspeção relacionadas com as questões de avaliação externa, avaliação interna e a auto-avaliação das instituições escolares, o que já se verifica por exemplo no sistema educativo Português. A natureza do serviço de inspeção do ensino primário não se alterou significativamente até pelo menos ao longo dos anos 90, durante a instituição do regime democrático designado de 2ª República.

Num contexto de base democrática, o sistema de valores tradicionais é abalado pela afirmação de um pluralismo de concepções de vida e de normas culturais e éticas.

Assim, no quadro político educativo democrático criaram-se em torno da Inspeção e do Inspector, novas expectativas sociais relacionais, no qual a inspeção, sem se deixar de

verificar o cumprimento das normas gerais instituídas pelo sistema educativo, exerce a sua actividade num novo paradigma comportamental, instituindo o inspector como um agente de diálogo, incentivador do espírito crítico.

Neste âmbito, conclui-se que os inspectores participantes neste estudo consideram que as funções de inspecção passaram a ser mais flexíveis e mais colaborativas na vertente acompanhamento e orientação técnica e pedagógica do ensino, Andrade (1995), considera que as práticas supervisivas devem assumir um papel importante na actividade inspectiva, “interpreta a inspecção como uma prática profissional que, com frequência, deverá utilizar conhecimentos da ciência da supervisão e socorrer-se, sempre que necessário, da tecnologia supervisiva para tentar alcançar os fins que lhe são atribuídas” (pág. 21).

Contudo, conclui-se que os professores participantes neste estudo continuam a considerar que a mudança na acção inspectiva não tem sido muito notória e consideram que a função inspectiva continua com um carácter rígido e punitivo e que as funções da inspecção na vertente apoio e orientação pedagógica tem estado dependente da pessoa do inspector.

Perfil de desempenho para os inspectores na sociedade actual

No âmbito na contribuição da acção inspectiva na melhoria qualitativa da educação, conclui-se que os inspectores e os professores são unânimes em considerar que esta se deve aproximar da função supervisiva. O inspector deve ter uma acção mais abrangente, ou seja, transpor a sua acção na sala de aula para a instituição escolar.

Para além do apoio ao desenvolvimento profissional do professor, o supervisor tem também a responsabilidade pelo desenvolvimento qualitativo da escola e de todos quanto nela trabalham. Por isso a sua função deve contribuir para a promoção do sucesso escolar e desenvolvimento de todos quantos trabalham na organização escola.

O inspector deve neste contexto ser, um profissional capaz de actuar conscientemente, na coordenação pedagógica, na administração escolar, na gestão de sistemas e na docência e, consoante o problema encontrado, deve em conjunto com o professor encontrar a devida solução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educacionais e Avaliação Educacional*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade de Minho.

Afonso, N. (1999). A Inspeção-Geral da Educação e as transformações do sistema educativo. In *Actas 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação*. Coimbra: Scarpa, pp. 25-34.

Agambar, C. (1999). O Modelo de Intervenção na Inglaterra e no País de Gales – o papel do OFSTED. In *Actas 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação*. Coimbra: Scarpa, pp. 55-59.

Alarcão, I. (1994). Supervisão de professores e reforma educativa. In *Revista IGE Informação*, 3 (I), pp. 28-39.

Alarcão, I.; Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Editora Almedina, 2ª ed.

Almeida, J.; Pinto, J. (1986). Da teoria à investigação empírica: problemas metodológicos gerais. In Silva, A. e Pinto, J. (Orgs). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Almeida, L.; Freire T. (2000). *Metodologia de investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Amaral, D. F. (1988). *Curso de direito administrativo* (Vol. I, 10ª ed.) Coimbra: Almedina.

Andrade, J. F. (1995). *Subsídios para a história da inspeção em Portugal – Da Monarquia Liberal à 1ª República*. Universidade de Aveiro.

Azevedo, J. M. (2005). Avaliação das escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos. In *Conselho Nacional da Educação. Avaliação das Escolas modelos e Processos*. Lisboa: pp. 25-32.

- Bardin, L. (1995). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia na escola. In A. Nóvoa (coord.). *As Organizações escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Caetano, M. (1980). Manual de direito administrativo (Vol. I, Ed. 10^a). Coimbra: Almeida.
- Canário, R. (2002). *A escola como pólo de desenvolvimento*. Caderno ice. Instituto das Comunidades Educativas, Setúbal. Canário, R. e Santos, I. (Orgs.)
- Canário, R. (2002). *Inovação educativa e práticas profissionais reflexivas*. Setúbal: ICE. Canário, R. e Santos, I. (Orgs.)
- Canário, R. (2002). Estabelecimentos de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In *As organizações escolares em análise* (António Nóvoa, Orgs.). Lisboa: D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional
- Carneiro, A. H. (2008). *A Inspeção do Ensino em Portugal, durante a I República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carneiro, A. Henriques (2003). *A Inspeção do Ensino em Portugal, nos finais do século XIX e alvares do século XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Clímaco, M. C. (1999). O perfil dos inspectores, In *Actas 1^a Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação*. Coimbra: Scarpa.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime da Salazar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Eurydice, (2007). *Autonomia das Escolas na Europa-políticas e Medidas*. Versão portuguesa da responsabilidade da Unidade Portuguesa da Rede Eurydice. Editorial do Ministério da Educação. 2ª ed. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Espinhaço, F. (1999). Perfil do instrutor em acção. In. *Actas 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação*. Coimbra, Scarpa.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In. Lima, J.; Pacheco, J. (Orgs). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Edições Panorama, pp. 105-126.

Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Estrela, A., & Nóvoa, A, (Orgs.) (1992). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa. Universidade de Lisboa.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Feracine, L. (1990). *O professor como agente de mudança social*. São Paulo: EPU (Editora Pedagógica e Universitária-Ltda.).

Ferreira, M. H. (1999). A área jurídico-disciplinar. In *Actas 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação*. Coimbra, Scarpa.

Fiérrez, S. (1993). *Fundamentos de supervisión educativa*. Madrid: Editorial la Muralla S. A.

Formosinho, J.; e Machado, J. (1999). Reforma e mudanças nas escolas. O papel de Inspeção. In *Actas 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação*. Lisboa: Inspeção – Geral da Educação, pp. 15-24.

Formosinho, J. O. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola*. Porto. Porto Editora.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Galimard.

Glater, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. *In* Nóvoa, A. (Orgs.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira. (1942). Vol. XIII. Lisboa-Rio de Janeiro.

Ghiglione, R.; & Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Lisboa: Celta Editora.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo – Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Hutmacher, W. (1992). “A escola em todos os seus estados: Das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento”. *In* Nóvoa, A. (Orgs.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, pp 45-76.

Lemos A. L. (1975). *Administración, dirección y supervisión de escuelas*. Editorial Kapeluz, S. A. *Primera edición: junio de 1975*. Printed in Argentina

Lima, J. A. (2008). *Em Busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Fundação Manuel Leão, V. N. Gaia.

Lincoln, I.S. (1992). Conexiones simpáticas entre los métodos cualitativos y la investigación en salud.

Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Edições Asa.

Lume, F. (1999). *A aceitação da inspecção nas escolas do 1º CEB, numa perspectiva relacional*. In Actas 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação, 8 a 10 de Outubro de 1998, Lisboa: IGE, pp. 173-196.

Mendes, A. C. (1970). Inspeção. In Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura, Vol 10. Lisboa: Verbo, 1538.

Mestre, M. J. (2002). Avaliação num contexto de supervisão. Ciências da Educação, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional-Ministério da Educação.

Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmicas das organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Ministério de Educação e Cultura (2002). *Educação para Todos-EPT, Plano Nacional de Acção-2002-2015* (Validado em 2002 e revisto em 2006). República Democrática de São Tomé e Príncipe.

Ministério de Educação e Cultura (2004-05, 2006-07). *Relatórios de indicadores Principais* da Educação de São Tomé e Príncipe. República Democrática de São Tomé e Príncipe.

Ministério de Educação e Cultura (2008). *Carta educativa* de São Tomé e Príncipe. República Democrática de São Tomé e Príncipe.

Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa Codex: 1ª edição: ISBN. Publicações Don Quixote, Ltda.

Nóvoa, A. (1987). *Le Temps des Professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 2 vols.

Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora: Colecção Ciências da Educação. 2ª ed.

Nóvoa, A. (2003). Prefácio. In Carneiro, (2003). *A inspecção do ensino em Portugal, nos finais do século XIX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Proença, M. B. (1998) *Inspecção e Supervisão: Alguns apontamentos sobre a necessidade de clarificar estes conceitos*. In *Actas 1ª Conferência Nacional da Inspecção–Geral da Educação*. Coimbra, Scarpa.

Quivy, R.; Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 1ª Ed. Lisboa: Gradiva.

Redinha, J. (1999). A IGE e a democratização das sociedades. In *Actas 1ª Conferência Nacional da Inspecção–Geral da Educação*. Coimbra, Scarpa, 71-83.

Teixeira (1995). *O Professor e a Escola*. Lisboa, McGraw-Hill.

Scheerens, J. E. Bosker, R. (1992). Definições de critérios, dimensão dos efeitos e estabilidade: três questões fundamentais na investigação sobre a eficácia escolar. In Simons, H. (1999). *Avaliação e Reforma das escolas*. In *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Nóvoa, A., Estrela, A. Porto: Porto Editora.

Silveira. L. L. (1972). *Notas sobre a situação da inspecção do ensino na Metrópole*. Ministério da Educação Nacional-Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa-Direcção de Serviço de Estudos.

Taylor, S. J., Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: labúsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1973). La formation et le rôle des administrateurs e inspecteurs de l'enseignement dans les pays en développement. In Réunion des directeurs nationaux et des conseillers techniques principaux des projets de formation des personnels de l' éducation. Paris : UNESCO.

UNESCO (1979). Documents pour la Conference International de Éducation. Paris : UNESCO.

Vales, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

VanBruggen, J. C. (1999). *Inspecção de Ensino dos Países Baixos – antiga mas jovem*. In *Actas 1ª Conferência Nacional da Inspecção-Geral da Educação*. Lisboa: IGE, pp. 173-196.

Ventura, A. (2006). *Avaliação e inspecção das escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de doutoramento. [http:// biblioteca.Sinbad.ua.pt/teses/2007001417](http://biblioteca.Sinbad.ua.pt/teses/2007001417).

Yin, R. K. (1994). *Estudo de caso*. Panejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

Zeichner, K. (1992). *Novos caminhos para o practium: uma perspectiva para os anos 90*. In Nóvoa, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, pp. 115-138.

Weinstein, R. e Good, T. (1992). *As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectiva*. In Nóvoa, A. (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

Anexo 1 - Guião de Entrevista - INSPECTORES

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Perguntas
A) Legitimação da entrevista e garantir a motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista Motivar os entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> - Informar aos entrevistados, em linhas gerais, o trabalho de investigação - Solicitar a colaboração do entrevistado (revelar a sua importância) - Colocar o entrevistado em situação de membro da investigação - Informar o entrevistado da confidencialidade dos dados - Solicitar a autorização para a gravação da entrevista
B) O Ingresso da carreira inspectiva Implicações dos Inspectores nas	Identificar a motivação no ingresso na carreira inspectiva	<ul style="list-style-type: none"> - O que o motivou a ingressar na carreira inspectiva? -Relate-me como foi o início da sua carreira como inspector(a)?
C) Experiência profissional	Identificar as funções desempenhadas antes e depois de assumir o cargo de inspector	<ul style="list-style-type: none"> - Que função desempenhou antes e depois de entrar para a inspecção? Exerceu algum cargo?
D) Mudanças estruturais e organizacionais no sector da inspecção	Identificar as mudanças estruturais e organizacionais por que passou a inspecção desde a 1ª república até à democratização do ensino	<ul style="list-style-type: none"> -Como estavam organizadas as estruturas internas da Inspeção? -Em termos organizacionais e estruturais, o que mudou na inspecção com a democratização do ensino
E) Clima relacional entre os inspectores	Conhecer a relação existente entre os inspectores enquanto profissionais	<ul style="list-style-type: none"> -Como era o clima relacional entre os inspectores? Fale-me um pouco da forma como se organizavam internamente e como preparavam o trabalho de campo?
F) Caracterização da actuação do inspector	Caracterizar as dimensões de actuação do inspector	<ul style="list-style-type: none"> -Quais eram as vertentes que mais valoriza no seu trabalho enquanto inspector? - Como caracteriza o seu trabalho como inspector? Descreva-o

G) Relação com os docentes	Caracterizar o ambiente relacional com os docentes	<p>-Como era recebido pelos professores que visitava?</p> <p>- Que tipo de relação matinha com os professores?</p>
H) Melhoria da qualidade da gestão pedagógica	Analisar a implicação do trabalho inspectivo na melhoria do processo ensino aprendizagem	<p>-Fale um pouco da sua experiência enquanto docente em relação às visitas dos inspectores à sua sala de aula. O que se pensava nessa altura do papel desempenhado pela inspecção?</p> <p>-Acha que o trabalho da inspecção, tem contribuído para a melhoria da qualidade da gestão pedagógica?</p>
I) Expectativas dos inspectores face ao seu trabalho	Analisar as expectativas dos Inspectores face as suas práticas	<p>- Quais as suas expectativas face ao trabalho inspectivo?</p> <p>-Relate um ou mais episódios, pela positiva e/ou pela negativa, que ache terem sido mais marcantes na sua carreira inspectiva, no que se refere ao seu relacionamento com os professores e/ou ao ensino que Inspeccionava</p>
J) Clima de escola	<p>Na Escola: analisar o ambiente relacional entre a Direcção da Escola e os inspectores</p> <p>Nas salas de aulas: analisar o ambiente relacional dos professores e os inspectores</p>	<p>- Que tipo de relações se observa entre a Direcção e os inspectores?</p> <p>- Que tipo de relações se estabelece os professores e os inspectores?</p>

Anexo 2: Guião de Entrevista - PROFESSORES –

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Perguntas
A) Legitimação da entrevista e garantir a motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista Motivar os entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> - Indicar ao entrevistado, em linhas gerais, o trabalho de investigação - Pedir a ajuda do entrevistado (revelar a sua importância) - Colocar o entrevistado em situação de membro da investigação - Informar o entrevistado da confidencialidade dos dados - Solicitar a autorização para a gravação da entrevista
B) O Ingresso na carreira docente	Identificar a motivação para o ingresso na carreira docente	<ul style="list-style-type: none"> - O que o motivou a ingressar na carreira docente? - Tem formação na área de docência? - Relate-me como foi o início da sua carreira como professor(a) em termos de apoio pedagógico?
C) Experiência profissional	Caracterizar a experiência profissional dos professores	<ul style="list-style-type: none"> - Que função desempenhou antes e depois de entrar para a professor? - Que cargos exerceu?
D) Visita do Inspector	Caracterizar as visitas do Inspector ao professor	- Enquanto docente como relata a sua experiência de visitas do Inspector?
E) Clima relacional entre o inspector e o professor	Conhecer a relação existente entre os inspectores e professores	<ul style="list-style-type: none"> - Como caracteriza as relações entre inspector/professor? - Da sua experiência como docente conhece casos que tivessem gerado conflitos relacionais? Quer descrevê-los
F) Caracterização da função inspectiva	Caracterizar a função inspectiva	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as vertentes que os inspectores mais valorizavam durante a visita? - Qual é em seu entender a mais-valia do trabalho de inspector? - Gostaria de referir mais de algum facto

		<p>que acha relevante no trabalho dos inspectores?</p> <p>- A função inspectiva e a figura do próprio inspector têm sido sempre conotadas</p> <p>com autoritarismo, fiscalização, policiamento.</p> <p>Concorda com a apreciação?</p> <p>- O que fazem os Inspectores quando entram na sala de aula?</p>
G) Melhoria da qualidade da gestão pedagógica	Analisar a implicação do trabalho inspectivo na melhoria do processo ensino aprendizagem	<p>- Acha que o trabalho da inspecção, tem contribuído para a melhoria da qualidade da gestão pedagógica?</p> <p>- Que mudança se sentiu nas escolas com o exercício do trabalho inspectivo?</p>
H) Expectativas face ao trabalho do inspector	Analisar as expectativas dos professores face as práticas dos inspectores	<p>- Quais as suas expectativas face ao trabalho dos inspectores?</p> <p>- O que espera deles?</p>
D) Clima de escola	Caracterizar o clima de escola com a presença do inspector	<p>- Qual é o clima de escola com a presença do inspector?</p> <p>- Que efeito tem as suas visitas no clima de escola?</p>

Anexo 3: Grelha de análise de conteúdo

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	
Motivação para o ingresso na inspecção	Razões de natureza intrínseca	Contribuir para a melhoria do ensino	Gosto no desempenho da função docente Desejo de apoiar os professores	
		Sentido de missão	Responsabilidade e sentido do dever	
	Razões de natureza extrínseca	Melhorar o estatuto socioprofissional	Oportunidade de progressão na carreira	
	Percurso de formação	Formação profissional	Formação inicial	Professor de posto Formação Média Magistério Primário
Formação contínua			Metodologia de ensino Educação em Matéria de População e Vida Familiar	
Formação especializada			Inspeção da educação	
Formação académica		Formação graduada	Licenciatura	
		Formação pós-graduada	Pós-graduação	
Experiências profissionais		Funções lectivas e pedagógicas	Leccionação	Professor primário de quadro efectivo. Professor Metodólogo da EFQD Professor do Liceu Nacional
	Coordenação curricular			Coordenador de várias classes e de uma disciplina específica no Liceu Nacional
				Cargos de gestão e administração

		Administração Central de Estado	Director Centro Nuclear	
			Director de Gabinete do Ministro da Educação	
Percurso histórico da inspecção	Ausência de estrutura organizacional	Inexistência de organização	Director de Ensino	
			Assessoria do Ministério da Educação e Cultura	
		Carência de meios	Inspector (a)	
			Trabalho aleatório	
	Ausência de estrutura organizacional, institucional			
	Criação de uma estrutura organizacional funcional e	Financiamento	Ausência de edifício próprio	
			Carência de meios de deslocação	
		Recrutamento e Formação	Carência de recursos financeiros	
			Financiamento	Fundação Calouste Gulbenkian
			Recrutamento e Formação	Concurso para recrutamento de inspectores
		Aquisição de recursos materiais	Formação de inspectores	
			Recursos humanos reforçados	
			Aquisição de viaturas	
			Aquisição de equipamentos informáticos e outros	
		Organização de espaços físicos	Instalação e montagem dos serviços técnicos, administrativo e financeiro	
	Montagem e apetrechamento de salas			
	Espaço próprio			
	Razões de instabilidade organizacional funcional e	Decisões políticas	Criação e institucionalização (Lei 53/1998)	
			Eliminação da IGE (Lei 18/2000)	
			Reposição da IGE (Lei 02/2003, LBSE)	
Outras decisões		Acumulação de funções		
		Mudança de instalação		
		Insuficiência de meios de deslocação		
		Desmotivação dos profissionais		
			Inspector-geral (1)	

	Reorganização e alargamento da acção da inspecção	Estrutura hierárquica	
			Inspectores Chefes do Ensino Primário das Regiões (Norte, Centro, Sul, Centro Sul e da Região Autónoma de Príncipe) (5)
			Inspector Chefe do Ensino Secundário (1)
		Outros órgãos e serviços	Inspectores Chefes do Ensino Pré-Escolar (2)
			Conselho de Inspectores (órgão consultivo)
			Secretariado administrativo
		Expansão do âmbito de intervenção	Serviços jurídicos
			Alargamento ao 6º ano, decorrente do alargamento da escolaridade obrigatória
			Alargamento ao pré-escolar
Concepções sobre a inspecção	Imagem do inspector	Atitudes no passado recente	Possibilidade de acção inspectiva no ensino particular e cooperativo
			Imponência
			Autoritarismo e rigidez
			Arrogância
			Parcialidade
		Funções no passado recente	Distanciamento
			Instigação ao receio
			Avaliação
		Atitudes na actualidade	Punição
			castigo
Maior abertura			
Funções na actualidade	Maior proximidade		
	Maior compreensão		
	Ajuda		
Supervisão e orientação através de		Apoio	
		Diálogo e escuta	
		Identificação/decisão sobre o objectivo da visita	
		Decisão da modalidade da visita	

	visitas	Preparação das visitas		
		Realização das visitas	Interacção com a Direcção da Escola Interacção com o professor na sala de aula	
		Registo de visitas	Elaboração do relatório Encaminhamento do relatório	
	Fiscalização e controle	Sobre os professores	Verificação da elaboração dos documentos curriculares exigidos Verificação da assiduidade e pontualidade	
		Sobre outros agentes educativos	Verificação da actuação dos gestores Controle da actividade dos funcionários não docente	
		Avaliação	Incidência nas actividades da escola	Pré-escolar Ensino Básico e Secundário Ensino particular e cooperativo
	Incidência na análise dos processos		Condições de trabalho dos professores Procura de causas para os resultados dos alunos Necessidade de processos avaliativos continuados	
	Acção disciplinar		Motivos	Decorrente de queixas das escolas Decorrente de visitas inspectivas
		Aplicação	Necessidade de submissão ao superior hierárquico Necessidade de aplicação a todos os agentes educativos	
	Emergência de um novo paradigma na acção inspectiva	Novo perfil do inspector	Compreensão das situações	Visão sistémica da escola Maior conhecimento científico Compreensão geral Visão humanizada
		Funções de supervisão	Apoio à reflexão sobre a prática	Planificação e preparação pedagógica conjunta Identificação e resolução de problemas Investigação dos bloqueios e constrangimentos
			Intervenção colaborativa	Maior envolvimento Maior intervenção Assessoria à escola

Anexo 4: Transcrição das Entrevistas

Transcrição de Entrevista: Inspector

1- Que função desempenhou antes de entrar para a inspecção?

Comecei a trabalhar em 1971 como monitor escolar e houve formação de professor de posto em 1960, feita na altura pelo inspector Carneiro e depois disso deixou-se de fazer formação para professores. Em 1975 quando se ascendeu a independência, em Santo António no lar para os professores onde as pessoas iam fazer a formação, abriu-se uma formação média para professores e tinha um requisito de quem tivesse seis anos de serviço conjuntamente com os professores de posto podia ingressar na referida formação no INEC com a vinda de peritos estrangeiros da UNESCO como (Pierre Merigou). Em 1976 fizemos formação permanente que era feito por módulos e terminou nos anos 1980. Em 1980 fui nomeado professor do quadro efectivo do ensino primário deixei de ser monitor eventual e trabalhei aproximadamente 10 anos. Em 1982 um grupo de inspectores em exercício no âmbito das jornadas pedagógicas visitaram várias escolas e no seu relatório elogiaram a escola por mim coordenada, uma escola satélite adstrita ao centro nuclear Atanásio Gomes e em 1983 fui convidado para ser professor metodólogo na escola de formação de professores, estava dar aulas no dos professores Cubanos, já tinha 11ª classe feita e fui fazer a metodologia de ensino em S. Paulo, Brasil. Ainda em 1992 no âmbito do projecto social (saúde e educação) com financiamento de BM e apoio técnico da Fundação Calouste Gulbenkian, abriram um concurso documental seguidamente de um teste psicotécnico com 60 candidatos e seleccionou-se 10 candidatos a inspectores da educação. Partimos para a formação na Universidade de Aveiro onde formamos como inspectores.

2- O que o motivou para ingressar na carreira inspectiva?

Já era professor do quadro efectivo e como sempre gostei de tudo que se relaciona com leis e como gostava de poder também apoiar os outros daí que abracei esta carreira até hoje e estou a dar a minha modesta contribuição a nível da inspecção.

3- Como é que foi o início da sua carreira como inspector?

Nós quando chegamos a S. Tomé a anterior inspecção não tinha estrutura nem tão pouco do ponto organizacional, institucional como jurídico, nem tão pouco um edifício, os primeiros que exerceram esta actividade trabalhavam de forma avulsa, do ponto de vista técnico a inspecção é uma actividade funcional do Ministério e inicialmente trabalhamos numa das salas do centro pedagógico e como o projecto contemplava aquisição de viaturas e outros meios e estudos recorrentes para dar continuidade ao projecto e o Ministério preparou a sala de reuniões do MEC, equipou-a com meios e equipamentos ventilações e ar condicionado, chegaram as viaturas, e começamos a funcionar só que o nosso responsável o IGE e simultânea ocupava o cargo de responsável do projecto o BM não permitiu que isso acontecesse ou seja que o responsável do projecto tivesse outras funções daí que tivemos que mudar para as instalações de Quinta de Santo António que não tinha

nada a ver com a inspecção, sem condições nenhuma, tudo isso deu cabo da funcionalidade e operacionalidade dos nossos serviços.

4- O que levou à criação da IGE?

Ao nível da lei de base do sistema educativo, lei nº 53/88 e lei 02/2003, concede numa das suas alíneas a inspecção da educação como um órgão central e disciplinar de todo o sistema educativo a nível do Ministério da Educação. Nas orgânicas do Ministério, por exemplo a lei nº18/2000 que estabelece a orgânica do ME, com as alterações sucessivas de nomenclaturas e segundo várias mudanças de governos, a IGE surge através do 11º governo constitucional fizeram uma orgânica em que eliminaram a IGE que foi reposto pelo actual governo. Como não estamos isolados do mundo e no âmbito dos PALOPS existe a estrutura de IGE e alargando a inspecção para o ensino secundário tínhamos que ter um órgão capaz de fazer a superintendências dessas várias acções e níveis de ensino, do ponto de vista jurídico há diplomas que o sustentam.

5- Como é que era recebido nas escolas que visitava?

A inspecção é um meio segundo o qual se deve obedecer as directrizes políticas, porque a inspecção é mandatada do ponto de vista político desde os tempos mais remotos os bispos e vedores faziam inspecção, mas tudo isso ia depender das directrizes ministeriais, ora como em S.Tomé nos primórdios houve um tipo de inspecção que não sei classificar hoje, mas muita gente via a inspecção que iria policiar fiscalizar e controlar e na altura tínhamos inspectores portugueses como o inspector Carneiro, Traqueto, Andrade, são pessoas que pela posição e imponência quando chegavam as escolas os professores ficavam com medo porque viam na postura de inspector aquele que vinha para controlar, fiscalizar e sobretudo castigar, desde 1993 até a data presente a inspecção que temos é virada mais para supervisão, uma inspecção de apoio pedagógico, que tem que ser dada de forma coerente sem ferir a susceptibilidade do professor que está na sala, hoje a inspecção é vista como uma pessoa amiga que sabe mais que vai ajudar o outro, mas não vamos tapar o sol com a peneira por vezes o sistema educativo para manter numa forma controlada temos que fazer visitas incidentais as escolas de forma a ver a pontualidade das pessoas, se assinam o livro de ponto se fazem o plano de aula, pois muito estão no terreno e dizem que estão lá muito tempo e não querem cumprir com as suas obrigações, por isso a inspecção tem que chamar atenção de forma delicada para que as pessoas cumpram o que está estipulado.

6- Tendo em conta a existência do sector metodológico faz sentido a inspecção com a vertente apoio pedagógico?

Os metodólogos do ponto de vista jurídico não existe, tanto que agora os metodólogos não recebem o seu salário porque as finanças não reconhecem essa classe profissional, mas nós sabemos e entendemos que têm que se estabelecer e regulamentar as balizas que devem existir. Ora, na LBSE, está escrito que a inspecção tem a vertente apoio pedagógico, ora os metodólogos fazem todo o papel da inspecção, marcam falta no livro de ponto, deve-se estabelecer barreiras e fronteiras bem definidas, para isso deve-se criar um quadro legal. Os metodólogos dizem que orientam os professores para darem as suas aulas e nós os inspectores devemos estar atentos para vermos no terreno se as orientações estão a ser cumpridas, todavia tendo em conta os erros de conteúdos constatados, o inspector tem que ter um equilíbrio emocional para corrigir o professor sem que ele fique fragilizado perante os alunos.

7- O que o marcou pela positiva ou negativamente na relação inspector/professor?

Foi em relação a um professor que não conseguiu passar no curso dos inspectores, e ao visitá-lo, cheguei a sua turma, detectei várias irregularidades, depois deixei -lhe recomendação como forma de corrigi-lo, e para o meu espanto ele faz uma queixa contra mim por escrito ao Ministro, dizendo que, pelo facto sermos colega de idade não devia fazer-lhe recomendação. O Ministro envia a referida queixa para a inspecção dar o seu parecer e depois de ocorrer o inquérito ele é suspenso do serviço, posteriormente ele reconhece que foi afastado pelo seu procedimento incorrecto, isto me marcou muito pela positiva, considerei que foi um episódio positivo, senti-me orgulhoso pelo facto ter agido correctamente com o referido professor que por sua vez teve um comportamento incorrecto, com o intuito de me prejudicar junto ao Ministro.

8- O controlo exercido pela inspecção tanto antes como depois da criação da IGE tem contribuído para a melhoria da gestão pedagógica e consequentemente para a melhoria do ensino?

Não há País no mundo que tenha um sistema educativo que não tenha o controlo e que isso ande, a inspecção da educação é um meio indispensável, mesmo agora estamos desfalcados para fazer uma cobertura, mas o actual Ministro fizemos um tipo de quitembú, ou seja como o dito da terra juntamos as mãos, mobilizando todos os quadros com alguma competência (os membros do conselho consultivo, metodólogos, os directores das escolas secundárias, do liceu nacional), incluindo o próprio Ministro, fizemos visitas a cerca de 40 escolas. A partir daí ouvia-se dizer que a inspecção está em força, incluindo o Ministro, constatamos algumas indisciplinas, pois o número não era suficiente, isto para lhe dizer que o sistema. Tendo em conta a solicitação do Ministro para observar in loco a funcionalidade das escolas o quitembú foi de surpresa e para tal a inspecção da educação preparou um guião orientador com indicadores que mais tarde foram tratados, as fichas de observação com questões antecipadamente para melhor familiarizarem com a matéria e antes da visita muitos solicitaram esclarecimentos e a partir daí as pessoas sabiam previamente o que iam observar e fazer nas escolas onde visitavam.

9- Como é que a inspecção da educação está lidar com os novos desafios do alargamento da escolaridade básica até 6ª classe?

De Julho para cá demos continuidade as actividades que estão sendo feitas no âmbito da reforma do sistema educativo, como as preparações metodológicas, a testagem dos manuais escolares. Terminou a vigência do projecto Pass, agora estamos com o projecto Fast-Track de iniciativa acelerada da educação cuja vigência é de 18 meses, estamos acompanhando todas as actividades, a inspecção deu a sua contribuição quanto a revisão dos manuais para a sua posterior emissão.

Apresentamos um projecto de estatuto da inspecção da educação para a sua aprovação, temos estado a fazer intervenções no âmbito da nova dinâmica que se está a imprimir ao nível dos serviços, alargar a acção inspectiva não só ao primeiro ciclo do ensino básico, mas agora para o nível pré-escolar, não só paulatinamente e gradativamente vamos para o nível secundário, aliás temos duas formandas no exterior a fazer a formação neste âmbito, neste ano instauramos acção disciplinar a 45 professores da 11ª classe até a no na, o âmbito da acção da inspecção não se limita só ao ensino básico e porque a pouco e pouco vamos ter um gabinete jurídico, valências para todos os níveis ou seja vamos ter uma inspecção da educação a altura dos outros países.

10- Quais as alterações estruturais e organizacionais por que passou a inspecção?

Temos neste momento novas instalações, agora no orçamento de 2010 dotamos uma verba para novas construções, pois o actual Ministro da Educação faz questão que a Inspeção esteja devidamente instalada e a altura com as funções que desempenha, pois anteriormente a inspecção não ficava juntamente com as instituições pedagógicas. Nos serviços onde há inspecção todos os funcionários ficam sujeitos a acção disciplinar. O anterior governo não sei se é boa ou de má-fé omitiu a inspecção da educação, o actual Ministro voltou a repô-lo.

11- Quais as suas expectativas face aos novos desafios da sociedade e da escola?

As expectativas são boas, estamos a tentar alargar o âmbito da inspecção, essa nossa actividade deve estar em consonância com o ensino básico, pois verificou-se com a escolaridade obrigatória da 1ª a 6ª classe isso trás alguns constrangimentos ao sistema, a directora do ensino básico chamou a si esse alargamento, mas o conselho consultivo recomendou que essa passagem deve ser feita gradativamente, também não pode ser terna esse desajustamento, todavia essa transição tem que ser paulatinamente.

12- Qual o procedimento dos inspectores desde a saída do gabinete até à sua chegada à escola. O trabalho é desenvolvido em equipa ou individual?

A metodologia que foi usada com as recomendações que foram a base da nossa formação, um inspector deveria cobrir no mínimo 7 escolas, mas para nós rentabilizarmos os recursos disponíveis e como cada inspector tinha uma viatura e não temos motoristas para fazer as deslocações, nós dividimos as escolas em regiões escolares, eu por exemplo sou responsável da região Sul e tenho 19 escolas, a inspectora do Príncipe tem todas as escolas da Região, através dessas escolas, nós elaborávamos um plano mensal de deslocações onde íamos materializando as visitas, muitas vezes fazia-se visitas em equipas, mais a maioria das visitas eram feitas individualmente e os relatórios e as constatações eram analisadas no conselho dos inspectores e traçava as recomendações para o efeito.

13- Qual o tipo de relacionamento entre os inspectores?

Quando se chega o topo da carreira, pois a inspecção faz parte do topo da carreira, é um cargo técnico e não político se bem com contornos políticos, a relação entre os inspectores são boas, amistosas, como qualquer organização pode haver um ou outro ponto de vistas diferente e isso é bom, discute-se o ponto de vista o que é bastante bom, e portanto sempre se chega-se ao bom porto e uma vivência saudável.

14- A tutela ministerial tem tido muito peso nas orientações da actividade inspectiva?

No meu ponto de vista, a inspecção é o fim da carreira, o inspector quando aí entra não vai para cargo nenhum, a inspecção é um cargo administrativo de carreira com contornos políticos, nós sabemos que a inspecção tem que cumprir e fazer cumprir as orientações emanadas superiormente, ora, quanto a pressão já houve alguns dirigentes ministerial que estavam a pensar que a inspecção era alguma, a pessoas que quiseram manipular a inspecção, mas os inspectores são pessoas idóneas com mais de 30 anos de serviço e sabem o que tem que ser feito, os inspectores não têm medo mas sim respeito dos dirigentes já passamos vários dirigentes nesses últimos anos, por vezes há algum mal-estar por cumprimento dalgumas decisões, como advoga a lei 5/97 temos que cumprir alguma ordem superior dada mas

se achamos essa ordem ilegal, ela tem que ser por escrito devidamente por emissor da ordem para ter algum suporte legal, de forma oral não realizamos nada que seja ilegal.

15- Que alteração se verificou nas escolas com o trabalho inspectivo?

Houve muitas mudanças significativas, ainda como por exemplo no concurso que abrimos para novas candidaturas pois hoje sentimos uma avalanche de pessoas que querem ingressar nesta carreira, se fosse algo papão não viriam em massa. Hoje os professores sabem que os inspectores vão para as escolas não para criar-lhes problemas, mas sim para ajudar-lhes a resolver os problemas, tanto é que põe-nos não só os problemas técnicos ligados ao ensino aprendizagem como também de fórum administrativos tal é o caso como a interpretação das leis. Na prática essa alteração tem traduzido na melhoria, podíamos até fazer melhor, mas ficamos muito reduzidos. As pessoas estão no ensino mas não conhecem as leis, as normas mesmo em seu benefício, achamos que nesses 15 anos demos um grande contributo ao sistema educativo santomense.

16- Que tipo de relação existe entre o inspector e os directores de escola?

Nós vamos as escolas sem nenhuma prepotência, primeiro temos avisar as escolas devemos cumprimentar o dono da casa, temos um cartão que nos identifica como inspectores, mas com mudanças cíclicas dos directores e professores muitos não conhecem os inspectores por isso quando chegamos a uma escola dirigimos primeiramente ao gabinete do director ou coordenador ou quem estiver a substituí-lo na sua ausência, conversámos, para termos um feedback, inteiramos nos processos administrativos da direcção, por vezes é o próprio director que nos indica alguns casos problemáticos, o que nos orienta para nossa intervenção, não tenho nenhum caso com director nem nenhum dos meus colegas.

17- A inspecção tem avaliado as escolas e o desempenho dos professores?

Em primeiro lugar vai depender do contexto, porque nós temos essas nossas actividades que já não são poucas, mas acontece que no âmbito do projecto PASS foi feito uma consultoria internacional para se fazer em termos organizacionais institucional do Ministério entre as quais mandou-se elaborar um manual de procedimentos da avaliação dos professores de forma a saber o desempenho das pessoas a poder estimulá-los. Acontece porém que depois disso a inspecção iria ter uma componente em que um ou outro professor poderia receber um estímulo, essa componente era atribuída a inspecção mas quando é solicitada pelo Ministério.