

ANA PAULA LACERDA GAMBOA DE MELO CABRAL

*Inspeção em Educação:  
Controlo e/ou Supervisão?*

**Universidade dos Açores**

**Departamento de Ciências da Educação**

**2010**

ANA PAULA LACERDA GAMBOA DE MELO CABRAL

*Inspeção em Educação:*

*Controlo e/ou Supervisão?*

**Mestrado em Supervisão Pedagógica na área de especialidade de  
Jardim de Infância /1º Ciclo**

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores, para obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica, na especialidade de Educação de Infância/1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Susana da Conceição Miranda Mira Leal do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.

**Universidade dos Açores**

**Departamento de Ciências da Educação**

**Ponta Delgada, 2010**

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização desta dissertação.

À Doutora Isabel Condessa, coordenadora do Mestrado em Supervisão Pedagógica, fico grata pela simpatia e por ter proporcionado as condições necessárias para a realização deste trabalho. Gostaria também de agradecer a todos os professores deste curso de Mestrado pelos contributos científicos e pelas oportunidades de reflexão.

À minha orientadora Doutora Susana Mira Leal agradeço pela forma como orientou todo o meu trabalho. As notas dominantes da sua orientação foram essenciais, as suas recomendações e a cordialidade com que sempre me recebeu. Sinto-me igualmente grata pela liberdade de acção que me permitiu, revelando-se decisiva para que este trabalho contribuísse para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Agradeço aos colegas de profissão das várias escolas que visitei, que tão gentilmente colaboraram na distribuição e recolha dos questionários e aos Conselhos Executivos das mesmas que se prontificaram de imediato no apoio e ajuda necessários.

Ao Dr. Herculano Godinho, então Inspector Regional, pelo incansável apoio, colaboração, dedicação e entusiasmo no desenvolvimento deste estudo.

Aos meus colegas de Mestrado que me acompanharam nesta etapa, fico grata pelo companheirismo, pelas críticas construtivas e emoções partilhadas.

A todas as pessoas amigas que estiveram por perto, uma palavra de gratidão pela abertura, disponibilidade e presença e que, consciente e/ou inconscientemente, me ajudaram nesta dissertação.

Agradeço à minha família, especialmente aos meus pais e irmãos, que com seu amor incondicional, paciência e força caminharam a meu lado durante todo este processo.

A todos um bem-haja!

## **Resumo**

A presente investigação desenvolve uma reflexão, com base em dados empíricos sobre a acção da Inspeção Regional da Educação dos Açores e o papel que esta desempenha/pode desempenhar na promoção da qualidade do sistema educativo regional. Para tal, a investigação envolve professores e inspectores da Região, procurando apreender, por um lado, o ponto de vista dos professores e das escolas e, por outro, o ponto de vista da tutela.

O estudo, realizado nas ilhas de S. Miguel e Terceira, assumiu um carácter misto, recorrendo tanto a metodologias de natureza qualitativa como quantitativa. Participaram no estudo seis inspectores de educação, o então, Inspector Regional de Educação e cerca de duzentos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os resultados da investigação sugerem a consonância entre professores e inspectores relativamente à importância da IRE, que se afirma com um organismo criado com o objectivo de apoiar as escolas com o objectivo de promover a melhoria da qualidade do sistema educativo regional.

Neste contexto, os inspectores confirmam um conjunto de funções enunciadas na lei, que vão desde o acompanhamento e aferição até à provedoria, passando pelo controlo e a acção disciplinar, afirmando a intensificação da sua acção ao nível do acompanhamento e aferição e traduzindo uma representação muito positiva, quer da sua acção quer do seu impacto nas escolas e na melhoria do sistema educativo regional.

Reconhecendo, embora, as diferentes funções da IRE, os professores apenas lhe identificam impacto na melhoria do funcionamento das escolas, não do processo pedagógico. Reclamam, por isso, a intensificação da acção de acompanhamento e aferição da IRE, em detrimento de outras funções, afirmando-a importante na procura de soluções para os problemas das escolas e na melhoria do processo educativo.

Os seus receios e inseguranças não lhes permitem, contudo, perspectivar uma acção que passe pela observação e acompanhamento individuais em situação de sala de aula. De resto, e apesar dos esforços que os inspectores da IRE registam no sentido de melhorar a interacção e a relação de colaboração com as escolas, os professores exprimem sentimentos de ansiedade, expectativa e preocupação perante a acção inspectiva, facto que justificam com a postura de distanciamento, exigência e arrogância assumida pelos inspectores no desenvolvimento das suas acções.

## Abstract

The present investigation develops a reflection based on empirical data about the action of the *Inspecção Regional da Educação dos Açores* and the role it performs/ may perform in the quality promotion of the regional educational system.

In order to achieve that, the investigation involves teachers and inspectors from the Region, trying to apprehend, on one side, the teachers and the schools points of view and on the other side, the tutorship's points of view.

The study was accomplished in the islands of *São Miguel* and *Terceira* having assumed a mixed character by using methodologies of qualitative and quantitative nature. Six education inspectors, the former Regional Education Inspector and about two hundred teachers from Elementary Schools participated in this study.

The investigation results suggest the consonance between teachers and inspectors relatively to the importance of the *Inspecção Regional da Educação*, which states itself as an organism created with the goal of supporting the schools and promoting a quality improvement of the regional education system.

In this context, the inspectors confirmed a conjunct of functions stated by law, such as accompanying and checking till purveyor's office and also control and disciplinary action, stating the intensification of their action at the accompanying and checking level and translating a very positive representation of their action and of their impact in schools and in the improvement of the regional education system.

Although the teachers recognise the different functions of the *Inspecção Regional da Educação* they only identify the impact in the improvement of the schools functioning, not in the pedagogical process. Therefore, they claim the intensification of the accompanying and checking from *Inspecção Regional da Educação*, instead of others functions, asserting its importance in the search for solutions for the school problems and for the educational process improvement.

However, their apprehensions and insecurities do not allow them to put in perspective an action that goes by the individual observation and the accompanying in a classroom situation. Despite of the efforts that the inspectors of the *Inspecção Regional da Educação* make in order to improve the interaction and the collaborative relation with the schools, teachers express feelings of anxiety, expectation and preoccupation regarding the inspective action, fact that they justify with the separation posture, the demand and arrogance assumed by the inspectors in the development of their actions.

# Índice Geral

|  |    |
|--|----|
| Índice Geral .....   | 1  |
| Índice de Quadros .....  | 4  |
| Índice de Gráficos .....   | 5  |
| <b>Introdução</b> .....  | 6  |
| 1. Apresentação do estudo.....   | 7  |
| 1.1. Motivações para o estudo.....   | 7  |
| 1.2. Objectivos do estudo.....   | 8  |
| 1.3. Organização do estudo.....  | 9  |
| <b>PARTE I</b>   |    |
| <b>Capítulo 1 – Enquadramento do estudo</b> .....                          | 10 |
| Introdução.....  | 11 |
| 1. Breve retrospectiva histórica da inspecção educativa em Portugal.....   | 11 |
| 1.1. O surgimento da Inspeção.....   | 11 |
| 1.2. A Inspeção no Estado Novo.....  | 12 |
| 1.3. A Inspeção desde a Revolução de Abril de 1974.....                    | 13 |
| 1.4. A Inspeção Regional da Educação da Região Autónoma dos<br>Açores..... | 19 |
| Síntese.....   | 21 |
| <b>Capítulo 2 – Quadro de análise</b> .....                                | 23 |
| Introdução.....  | 24 |
| 2.1. Representações sociais da inspecção educativa.....                    | 24 |
| 2.2. Funções da inspecção educativa.....                                   | 26 |
| 2.3. Supervisão e Inspeção.....  | 33 |
| 2.3.1. A Supervisão.....   | 33 |
| 2.3.2. O supervisor.....   | 34 |
| 2.3.3. Alguns modelos de supervisão .....                                  | 37 |
| 2.3.4. A supervisão na inspecção.....                                      | 39 |
| 2.4. Relação entre professores e inspectores.....                          | 45 |
| 2.5. Metodologias de intervenção inspectiva.....                           | 48 |
| 2.6. Ética e cortesia inspectivas.....                                     | 55 |

|   |           |
|---|-----------|
| 2.7. Perfil do inspector.....   | 57        |
| Síntese.....  | 60        |
| <b>PARTE II</b>   |           |
| <b>Capítulo 3 – Percurso Metodológico.....</b>                        | <b>62</b> |
| Introdução.....   | 63        |
| 3.1. Natureza do estudo.....  | 63        |
| 3.2. Construção e validação dos instrumentos de recolha de dados..... | 64        |
| 3.2.1. A entrevista.....  | 64        |
| 3.2.2. Selecção da população-alvo e caracterização da amostra.....    | 65        |
| 3.2.3. Procedimentos na realização e transcrição da entrevista.....   | 69        |
| 3.2.4. Análise dos dados.....   | 70        |
| 3.3. O questionário.....  | 71        |
| 3.3.1. Construção e validação.....                                    | 72        |
| 3.3.2. Selecção da população-alvo e caracterização da amostra.....    | 74        |
| 3.3.3. Procedimentos na realização do questionário.....               | 77        |
| 3.3.4. Análise de dados.....  | 78        |
| Síntese.....  | 81        |
| <b>Capítulo 4 - A acção da IRE: entre o ser e o parecer.....</b>      | <b>82</b> |
| Introdução.....   | 83        |
| 4.1. O inspector de educação .....                                    | 83        |
| 4.1.1. Formação dos inspectores.....                                  | 83        |
| 4.1.2. Perfil de um inspector.....                                    | 89        |
| 4.2. A IRE: da missão à acção.....                                    | 92        |
| 4.2.1. Objectivos da IRE.....   | 92        |
| 4.2.2. Funções da IRE.....  | 96        |
| 4.2.3. Planeamento das acções.....                                    | 104       |
| 4.2.4. Elaboração do guião de trabalho.....                           | 107       |
| 4.2.5. Intervenção no terreno.....                                    | 110       |
| 4.2.6. Organização das escolas.....                                   | 114       |
| 4.3. A IRE: da acção à reacção.....                                   | 122       |
| 4.3.1. O impacto da acção inspectiva na vida das escolas/dos          |           |

|  |     |
|--|-----|
| professores.....   | 122 |
| 4.3.2. O impacto da acção inspectiva na interacção com as escolas/<br>os professores ..... | 125 |
| Síntese.....   | 133 |
| <b>Considerações finais</b> .....  | 134 |
| 1. Conclusões do estudo.....   | 135 |
| 2. Limitações e implicações do estudo.....   | 137 |
| <b>Bibliografia</b> .....  | 138 |
| <b>Anexos</b> .....  | 147 |
| Anexo 1 – Pedido de autorização para a realização de entrevista.....                       | 148 |
| Anexo 2 – Protocolo ético de Investigação.....   | 150 |
| Anexo 3 – Guião de entrevista.....   | 152 |
| Anexo 4 – Pedido de autorização para distribuição e preenchimento de<br>questionário.....  | 157 |
| Anexo 5 – Questionário aos professores.....  | 159 |

## Índice de quadros

|   |     |
|---|-----|
| <b>Quadro 1-</b> Funções inspectiva e supervisiva.....  | 39  |
| <b>Quadro 2 -</b> Competências e Funções do Supervisor.....   | 44  |
| <b>Quadro 3 -</b> Quadro de análise das entrevistas.....  | 71  |
| <b>Quadro 4 –</b> Situação profissional dos professores.....  | 75  |
| <b>Quadro 5 –</b> Tempo de serviço dos professores.....   | 75  |
| <b>Quadro 6 –</b> Quadro de análise dos questionários.....  | 79  |
| <b>Quadro 7 –</b> Relação entre o aperfeiçoamento das planificações e a situação profissional dos professores.....              | 116 |
| <b>Quadro 8 –</b> Relação entre o cuidado na preparação das actividades lectivas e a situação profissional dos professores..... | 117 |
| <b>Quadro 9 –</b> Relação entre o aperfeiçoamento das planificações e o tempo de serviço docente.....                           | 117 |
| <b>Quadro 10 –</b> Relação entre o cuidado na preparação das actividades lectivas e o tempo de serviço.....                     | 118 |
| <b>Quadro 11 –</b> Relação entre o aperfeiçoamento das planificações e a idade dos professores.....                             | 119 |
| <b>Quadro 12 –</b> Relação entre o cuidado na preparação das actividades lectivas e a idade dos professores.....                | 120 |

## Índice de Gráficos

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Níveis de ensino onde os inspetores exerceram docência.....                                | 67  |
| Gráfico 2 – Experiência profissional na docência.....  | 68  |
| Gráfico 3 – Idade dos professores.....   | 74  |
| Gráfico 4 – Habilitações académicas dos professores.....   | 74  |
| Gráfico 5 – Número de questionários distribuídos e recolhidos por concelho...                          | 78  |
| Gráfico 6 – Opinião dos professores relativamente às áreas de formação dos inspetores.....             | 87  |
| Gráfico 7 – Características fundamentais num inspetor.....   | 90  |
| Gráfico 8 – Características dominantes dos inspetores.....   | 91  |
| Gráfico 9 – Ao visitarem as escolas, os professores preocupam-se em... ..                              | 93  |
| Gráfico 10 – Ao visitarem as escolas, os inspetores deveriam preocupar-se em... ..                     | 95  |
| Gráfico 11 – Nível de concordância sobre a visita aleatória da IRE às escolas..                        | 106 |
| Gráfico 12 – Representações dos professores sobre as metodologias inspectivas.....                     | 112 |
| Gráfico 13 – Motivos de concordância com o aviso prévio.....   | 115 |
| Gráfico 14 - Motivos de discordância do aviso prévio.....  | 120 |
| Gráfico 15 - Sentimento dos professores em relação à visita inspectiva.....                            | 126 |
| Gráfico 16 – Características da relação dos professores com os inspetores ....                         | 132 |
| Gráfico 17 – Características sobre as quais a relação entre professores e inspetores se deveria basear | 132 |

# Introdução

---

# **1. Apresentação do estudo**

A inspecção educativa em Portugal remonta ao século XVIII. Ao longo dos anos, os seus objectivos, funções e metodologias sofreram alterações, fruto das mudanças sociais, económicas, culturais e políticas vividas no país.

Nos Açores, a constituição da Inspecção Regional de Educação (IRE) deu-se em 1998. Até então, as escolas eram supervisionadas por inspectores da Inspecção Geral de Educação, que se deslocavam a estas ilhas para desenvolver acções inspectivas nas escolas no âmbito pedagógico e documental.

Apesar de ser um organismo ainda bastante jovem, os seus onze anos de actividade são tempo já razoável para, por um lado, se proceder a um balanço do caminho entretanto percorrido, reflectindo sobre as funções, metodologias de trabalho, interacção com os professores e escolas e impacto da acção inspectiva na Região e, por outro, perspectivar formas de aperfeiçoamento dessa acção com vista à melhoria dos processos educativos e dos resultados de aprendizagem dos alunos açorianos.

A presente investigação propôs-se apoiar essa reflexão, a partir da interpelação de professores e inspectores da Região. Assumindo um carácter descritivo e interpretativo, o estudo conjugou metodologias de natureza quantitativa e qualitativa, envolvendo cerca de duas centenas de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico da ilha de S. Miguel, a quem foram aplicados inquéritos por questionário, 6 inspectores da IRE e o Inspector Regional, a quem foram realizadas entrevistas semi-estruturadas.

## **1.1. Motivações para o estudo**

A investigação surgiu primeiramente como motivação pessoal, pois esta é uma realidade que nos é muito próxima, uma vez que exercemos docência no 1º Ciclo do Ensino Básico, na Região Autónoma dos Açores. Apesar de ainda não termos tido um contacto directo e formal com a Inspecção Regional da Educação (IRE), as percepções que os colegas nos transmitem não são muito positivas. Sentimo-nos, pois, motivadas para compreender o papel e a acção que é desenvolvida pela IRE, para além de perceber em que medida a imagem que os professores constroem sobre a mesma é influenciada, ou não, pela actuação da própria IRE.

Um outro aspecto que nos motivou para este estudo e que o tornou relevante foi o facto de serem poucos os estudos realizados neste âmbito. É uma realidade que está pouco estudada e os poucos estudos existentes reportam-se a contextos específicos que não contemplam a realidade da Região Autónoma dos Açores. Assim, pensamos poder contribuir para um maior conhecimento e compreensão da acção inspectiva, bem como para a reflexão sobre a sua acção supervisiva nas escolas da Região, com vista à melhoria do sistema educativo regional, em particular no contexto de múltiplas e exigentes transformações curriculares que hoje o atravessam.

Torna-se igualmente importante apreender como os professores e inspectores se vêem e tentar perspectivar formas de relacionamento que sejam significativas e produtivas para o sucesso do processo educativo.

## **1.2. Objectivos do estudo**

Tendo em conta que a IRE conta com 10 anos de existência, o que a torna simultaneamente muito nova, mas já com tempo suficiente de actividade para analisar a sua acção e poder ajustá-la em função dos resultados, enunciamos como principais objectivos do estudo, os seguintes:

- 1- Caracterizar as representações dos inspectores relativamente ao seu papel e acção supervisiva.
- 2- Apreender as representações dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, da ilha de S. Miguel, relativamente ao papel e à acção da Inspeção Regional da Educação.
- 3- Relacionar as representações de uns e outros, buscando eixos de aprofundamento da relação de cooperação entre as escolas e a Inspeção Regional de Educação.

Para a consecução do primeiro objectivo propomos responder às seguintes questões:

- 1.1- Quais as funções e/ou poderes que os inspectores reconhecem à Inspeção Regional da Educação?
- 1.2- Quais as metodologias adoptadas pelos inspectores no desenvolvimento do seu trabalho?

Para alcançar o segundo objectivo apontamos responder às seguintes questões:

2.1- Qual a importância que os professores atribuem à Inspeção Regional de Educação e à sua acção supervisiva?

2.2- Quais as representações que os professores têm do trabalho desenvolvido pela Inspeção Regional de Educação?

Para atingir o terceiro objectivo pretendemos responder às seguintes questões:

3.1- Como se relacionam as representações de professores e inspectores relativamente ao papel e à acção da Inspeção Regional da Educação?

3.2- Que transformações perspectivam professores e inspectores na relação entre as partes?

Pretendemos desmistificar, junto dos professores, o papel da Inspeção e facilitar a esta a compreensão de como os professores a vêem, o que dela esperam e como se sentem, facilitando a interacção e a colaboração entre as partes.

### **1.3. Organização do estudo**

Neste sentido, dividimos o nosso trabalho em duas partes: na primeira, através de um enquadramento teórico global, procedemos a uma retrospectiva histórica da Inspeção em Portugal, assim como à criação da IRE. Procurando identificar-lhes os objectivos, funções e metodologias utilizadas aquando da intervenção nas escolas dos Açores. Reconhecendo a importância da Supervisão neste contexto, propusemo-nos conciliar a relação entre esta e a Inspeção.

No que se refere à segunda parte desta investigação, esta apresenta o estudo empírico, a metodologia, os procedimentos utilizados na construção, validação e aplicação dos instrumentos de recolha de dados (inquéritos por entrevista e questionário), procedendo depois a uma análise e discussão dos resultados obtidos, apontando as variações de opinião significativas encontradas, retirando as respectivas conclusões e dando resposta às questões de investigação.

Capítulo 1 | **Enquadramento  
do estudo**

---

## **Introdução**

Inspection in its most general sense may be defined as the process of assessing the quality and/or performance of institutions, services programmes or projects by those (inspectors) who are not directly involved in them who are usually specially appointed to fulfill these responsibilities. Inspection involves visits made by inspectors, individually or in teams, to observe the institutions, services, etc. concerned while they are actually functioning (i.e. in real time). (Wilcox, 2000, p. 16).

Em Portugal, a actividade inspectiva em matéria educacional remonta ao século XVIII. Até aos dias de hoje, sofreu muitas alterações, em termos de constituição, funções, competências, metodologias e procedimentos, advindos dos progressos e das necessidades que o país viveu a nível das políticas educativas, sociais, culturais e económicas. Assim, este capítulo compõe uma breve perspectiva sobre a histórica da Inspeção em Portugal Continental e na Região Autónoma dos Açores, uma vez que o estudo empírico se desenvolve na Ilha de São Miguel.

## **1. Breve retrospectiva histórica da inspeção educativa em Portugal**

### **1.1. O surgimento da inspeção**

O acto inspectivo surge, em Portugal, em 1771. Ainda antes da institucionalização do ensino no nosso país. As primeiras inspeções são realizadas pela Real Mesa Censória, a mando do Marquês de Pombal, então Ministro de D. José I, com o intuito de conhecer a situação em que se encontravam as escolas menores e iniciar a construção do sistema educativo nacional, em conformidade com o que já se verificava noutros países da Europa.

O Plano Regulador (Lei de 6 de Novembro de 1772) institui o ensino em Portugal e é responsável pela criação de escolas, colocação de um maior número de docentes, definição de métodos e matérias a ensinar e entrega dos Serviços de Inspecção à Real Mesa Censória. Desde então, esses Serviços Inspectivos sofrem várias alterações. Em 1787 a inspecção das escolas passa a estar associada à Real Mesa da Comissão Central sobre o Exame e Censura dos Livros e a outras instituições ligadas à educação. No final da monarquia, a inspecção dos ensinos primário e secundário é da responsabilidade da Direcção Geral da Instrução Pública e a do ensino técnico e profissional está dependente da Direcção Geral do Comércio e Indústria, sob a tutela do Ministério dos Negócios do Reino ([www.ige.min-edu.pt](http://www.ige.min-edu.pt)).

A Lei n.º 12, de 1913, cria o Ministério da Instrução Pública, do qual todos os serviços de instrução ficam dependentes, com excepção das escolas profissionais, que ficam sob a alçada dos Ministérios da Guerra e da Marinha e dos respectivos serviços de inspecção. A Direcção Geral da Instrução Primária fica encarregue da inspecção do ensino primário e a inspecção dos liceus fica a cargo de um Conselho de Inspecção.

## **1.2. A inspecção no Estado Novo**

Em 1933 surgem novas alterações e os ensinos primário e secundário ficam integrados nas respectivas Direcções Gerais. A Reforma de 1933 introduz profundas alterações nos princípios subjacentes ao ensino primário, introduzindo-lhe uma ideologia marcadamente nacionalista. Esta situação prevaleceu até à revolução democrática do ano de 1974. Paralelamente, foram constituídos três corpos de inspecção diferentes, cada um com a responsabilidade numa área distinta: direcção e administração dos serviços; orientação pedagógica e aperfeiçoamento; e inspecção e atribuições disciplinares (Eurodyce, 2006/2007).

Apesar de ter estabelecido uma forte ligação com a igreja, o Estado Novo não deixou de se assumir como um estado educador, responsável pela educação nacional, cuja organização e controlo pertenciam à administração central, passando pelo currículo académico, pelos modos de organização dos professores, dos alunos e do processo de ensino (Formosinho, João & Machado, Joaquim, 2000). Neste sentido, os primeiros anos do Estado Novo (regime totalitário 1926/1974) ditaram um acréscimo de trabalho burocrático para os inspectores.

Inserido neste quadro político e educativo, o inspector percepção-se como um agente de fiscalização do cumprimento de regras e da realização escolar, exprimindo-se através de atitudes censórias e coercivas. As suas intervenções são de carácter excepcional, justificadas por situações de flagrante violação de normas no âmbito do exercício disciplinar. Para além disso, o seu discurso revela autoridade, a qual condiciona e/ou compromete o bom clima relacional entre os intervenientes no processo educativo (Lume, 1999).

A Lei n.º 1941, de 11 de Abril de 1936, remodela o Ministério da Instrução Pública e cria o Ministério da Educação Nacional. Com o Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de Setembro, surge o Ministério da Educação Nacional, que criou a Direcção Geral do Ensino Básico, da qual passa a depender a inspecção do ensino primário. O ensino secundário continua a integrar a sua Direcção Geral específica.

A partir do final dos anos 60, assiste-se, em Portugal, à expansão da escola de massas, para além do patamar da escola elementar, facto que, segundo Natércio Afonso (1999), se torna factor central de todas as políticas educativas a partir dessa data. Assim sendo, assiste-se a um evidente crescimento do número de alunos, professores e estabelecimentos de ensino, gerando-se uma maior diversificação da oferta educativa, em função da variação dos contextos sociais, familiares, económicos, étnicos e culturais.

Perante estas condições torna-se urgente tomar algumas medidas para lidar com esta situação de forma a dar uma resposta adequada à diversidade verificada.

### **1.3. A inspecção desde a Revolução de Abril de 1974**

O Decreto-Lei n.º 540/79 de 31 de Dezembro expõe esta situação e alerta para o facto de a “explosão escolar verificada não pode[r] nem deve[r] originar a diminuição qualitativa do ensino ministrado” (ponto 2). Para tal, tornou-se necessário proceder à contratação de um maior número de professores, pensar num sistema de formação de professores mais adequado e minimizar os problemas das instalações escolares insuficientes.

Para além disso, foi crucial criar uma estrutura do Ministério da Educação, a qual desenvolvesse um serviço de controlo pedagógico, administrativo-financeiro e

disciplinar do subsistema de ensino. Surge assim, pela primeira vez, a “Inspeção Geral de Ensino”, à qual lhe compete essencialmente:

- a) verificar e assegurar o cumprimento das disposições legais e das orientações definidas superiormente;
- b) garantir aos serviços de concepção e execução do Ministério da Educação informações actualizadas sobre a situação no subsistema;
- c) informar os competentes órgãos e serviços de execução e acompanhamento sobre as deficiências e anomalias encontradas propondo as medidas que considere adequadas à sua rápida superação;
- d) superintender na classificação do serviço do pessoal não discente;
- e) exercer a acção disciplinar que se mostrar indispensável ou lhe for determinada (Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de Dezembro, artigo 2.º, Capítulo I).

Pelo exposto, Joaquim Redinha (1999), inspector dos Serviços Centrais da Inspeção Geral da Educação, é da opinião que a Inspeção Geral de Ensino surgiu como órgão controlador da forma como as orientações governamentais chegavam e eram executadas nas escolas.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, apesar das competências da denominada Inspeção Escolar não serem explicitadas, o certo é que as suas funções sofreram grandes alterações, como se pode verificar pelo que consta no artigo 53.º:

A inspeção escolar goza de autonomia no exercício da sua actividade e tem como função avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar, tendo em vista a prossecução dos fins e objectivos estabelecidos na presente lei e demais legislação complementar.

Deste modo, as funções da Inspeção Escolar continuam a limitar-se à verificação da conformidade normativa e do controlo disciplinar, numa intervenção caracterizada pelo cumprimento das normas definidas pela administração central.

Aquando da publicação do Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro, o qual aprova a Orgânica do Ministério da Educação e Cultura, não se verificaram quaisquer alterações relativamente à legislação anteriormente publicada. A Inspeção-Geral de Ensino continuou a ter como atribuições o controle pedagógico e disciplinar do subsistema de ensino não superior e administrativo-financeiro e todo o sistema educativo (artigo 15.º, ponto 1).

Em 1990, com a publicação do Decreto-Lei n.º 139 A, de 28 de Abril, surgem os primeiros sinais de alteração das competências atribuídas à entretanto renomeada

Inspecção Geral de Educação (IGE), sendo-lhe retirada a superintendência na classificação do pessoal docente e no controlo disciplinar.

Um ano mais tarde, com a publicação do Decreto-Lei n.º 304/91, de 16 de Agosto, a IGE adquire um novo estatuto. Para além da tradicional função de controlo, assume a missão da avaliação global e qualitativa dos estabelecimentos da educação e ensino. A IGE deveria prestar apoio técnico, pedagógico e informativo aos docentes (artigo 3.º). Tendo em conta as mudanças verificadas no sistema educativo, no ano seguinte, o Inspector-Geral redefine o papel da IEG, estabelecendo como objectivos estratégicos daquela: i) apoiar as escolas a nível pedagógico e administrativo, visando um sistema mais autónomo; ii) conceber novos produtos e serviços com vista a apoiar a acção educativa; iii) proceder à gestão escolar e a acções de planeamento e gestão do sistema educativo; iv) modernizar o sistema de informação; v) e estabelecer um conjunto de instrumentos de gestão de recursos humanos na IGE.

Segundo Joaquim Redinha (1999), apesar de terem sido estabelecidos estes cinco objectivos, apenas a modernização do sistema de informação foi atendido, pois após alguns meses da publicação do Decreto-Lei n.º 304/91, de 16 de Agosto, o Ministério da Educação retirou grande parte da verba destinada às deslocações dos inspectores, deixando apenas o essencial para assuntos de carácter prioritário.

Em 1993, na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 133, de 26 de Abril, é publicado o Decreto-Lei n.º 40, de 26 de Abril, o qual introduz novas alterações nas competências da IGE. Esta é reconhecida como um “serviço central do Ministério da Educação, dotado de autonomia administrativa com funções de acompanhamento e fiscalização nas vertentes pedagógicas e técnica dos ensinos pré-escolar, básico, secundário e superior” (artigo 1.º).

No quadro de actuação da IGE, definido pelo referido Decreto-Lei, é enfatizado o papel de fiscalização nas vertentes pedagógica e técnica, não havendo referência à vertente avaliativa. Também não são atribuídas competências no âmbito do apoio técnico-pedagógico, sendo essas competências, segundo Redinha (1999) atribuídas à Direcção Regional de Educação.

Um pouco em contra ciclo com o referido Decreto-Lei, a Portaria n.º 572/93, de 2 de Junho do mesmo ano, atribui, no entanto, à IGE a competência de garantir a prestação de apoio técnico pedagógico e informativo aos órgãos de direcção,

administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. O facto afigura-se, contudo, na opinião de Redinha (1999), ilícito do ponto de vista jurídico.

Deste modo, cabe à IGE proceder ao controlo da qualidade pedagógica e técnica ao nível de todo o sistema educativo, ao controlo da eficiência administrativa e financeira, e verificar, no âmbito do ensino superior público, o cumprimento dos dispositivos legais aplicáveis ao sistema de propinas e à acção social escolar. Estas competências são igualmente exercidas nos estabelecimentos de ensino portugueses situados no estrangeiro (artigo 2.º, pontos 1 e 2).

Numa leitura crítica de Decreto-Lei n.º 140/93, Redinha (1999) refere que o diploma revela ser menos favorável no que respeita ao posicionamento da IGE relativamente ao sistema educativo, pois as transformações efectuadas verificam-se ao nível do pessoal dirigente, criando cinco núcleos nos serviços centrais, numa tendência para uma maior centralização da actividade inspectiva.

Decorrido um curto período de tempo após a publicação do Decreto-Lei n.º 140/93, desencadeou-se a preparação de uma nova Lei Orgânica, que se concretizou com a publicação do Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de Outubro, que aprova a Lei Orgânica da Inspeção-Geral da Educação. Este Decreto-Lei procede à reestruturação da IGE no sentido de a dotar de uma definição mais completa das suas competências, de uma estrutura organizativa adequada e de um estatuto de pessoal de acordo com o exercício da actividade inspectiva.

Neste sentido, são atribuídas à IGE funções centradas no controlo e na melhoria, em termos de sistema educativo, não se reconhecendo o papel da escola nestas matérias. A IGE assume então “competências de auditoria e controlo do funcionamento do sistema educativo, bem como de apoio técnico” (artigo 1º). No âmbito dessas competências cabia à IGE:

Avaliar e fiscalizar, na vertente técnico-pedagógica, os estabelecimentos, serviços e actividades da educação pré-escolar, escolar e extra-escolar;  
Avaliar e fiscalizar a gestão administrativa, financeira e patrimonial dos estabelecimentos e serviços integrados no sistema educativo (artigo 2º, ponto 1).

No que concerne à prestação de apoio técnico, a IGE tinha a incumbência de:

Propor ou colaborar na preparação de medidas que visem o aperfeiçoamento e a melhoria do funcionamento do sistema educativo;

Instruir processos disciplinares instaurados por entidades competentes e agentes do sistema educativo;  
Representar o ministério nas estruturas de inspecção das escolas europeias (artigo 2º, ponto 2).

De acordo com o artigo 3.º do ponto 1, a IGE desenvolve a sua actividade na área da educação básica e do ensino secundário e na área do ensino superior e dos serviços e estruturas dependentes do ministério da Educação. Assim sendo, cabe igualmente à IGE: “conceber, planear, coordenar e avaliar a execução de inspecções e auditorias à realização escolar, nos níveis da educação pré-escolar, e dos ensinos básico e secundário em matéria técnico-pedagógica, administrativa e financeira” (artigo 3º, ponto 2, alínea a).

Assim, pelo que podemos observar neste documento, a actividade da Inspeção parece privilegiar as actividades de conceber, planear, coordenar e avaliar, concedendo menor relevância às actividades realizadas no âmbito da auditoria e controlo. José Calçada, então Deputado da Assembleia da República pelo Partido Comunista Português, demonstra a sua discórdia quanto aos benefícios trazidos pelo Decreto-Lei nº 271/95, de 23 de Outubro à IGE, num artigo que publica no Diário da Assembleia da República II, série B, nº 2/VII/1:

Numa administração pública que se pretenda aberta, próxima e eficaz - ou seja, moderna e democrática -, o conceito de "servidor público", bem como o de "serviço público" só estarão em condições de reforçar a sua credibilidade se surgirem como consequência natural da sua isenção, da sua autonomia, da sua competência técnica.

Estaremos neste caso não perante um serviço de eficácia ou credibilidade ou competência maiores ou menores mas perante um outro serviço. É de um problema de natureza que se trata, que não de grau. Na verdade, ao arrepio das orientações mais modernas nesta área da Administração, ressalta, desde logo, o carácter centralista e centralizador do presente decreto-lei, quando se enfatizam as "atribuições de controlo" ou o "apoio técnico" de sentido único ao Ministério da Educação; quando se insiste de modo obsessivo na componente de "fiscalização.

Violando a "autonomia" que para a Inspeção-Geral da educação literalmente se consagra na Lei de Bases do Sistema Educativo, o mais gravoso do presente decreto-lei provém do facto de se assumir, brutal e objectivamente, como uma autêntica comissão liquidatária de uma inspecção autónoma e credível ao serviço do sistema educativo e das escolas, para dar lugar a uma inspecção propriedade do Governo, sem qualquer sensibilidade para os problemas reais do sistema.

Na opinião de Redinha (1999), a IEG deveria “conceber e produzir produtos que permitissem apoiar a concepção, o planeamento, a execução, a avaliação e a regeneração do sistema educativo” (p. 80).

Após estas controvérsias, surge o Decreto-Lei n.º 18/96, de 20 de Julho, o qual altera, por ratificação o Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de Outubro. Naquele Decreto, a IGE é concebida como “um serviço central do Ministério da Educação dotado de autonomia técnica e administrativa com competências de auditoria e do controlo do funcionamento do sistema educativo, bem como de apoio técnico às escolas e da salvaguarda dos interesses dos utentes” (artigo 1º).

Este Decreto-Lei acrescenta a competência de “apoiar, no âmbito pedagógico e administrativo, os órgãos de direcção, administração e gestão de estabelecimentos de ensino” (artigo 2º, ponto 2, alínea b) e introduz novas áreas de actuação: “a IGE desenvolve a sua actividade na área da educação pré-escolar e dos ensinos básico, secundário e profissional e na área do ensino superior e do ensino mediatizado e dos serviços e estruturas dependentes do Ministério da Educação” (artigo 3º, ponto 1).

O Decreto-Lei n.º 70/99, de 12 de Março veio igualmente introduzir mais algumas alterações no que diz respeito às competências da IGE. A IGE passou também a “representa[r] o Ministério da Educação nas estruturas de gestão e inspecção das escolas europeias e das escolas portuguesas no estrangeiro” (artigo 2º, alínea d).

Numa retrospectiva sobre as funções e competências da IGE, Maria do Carmo Moreira (2005) regista uma evolução desde a criação daquele organismo. Na sua opinião, parte-se de uma concepção da Inspeção-Geral de Ensino como um serviço auxiliar de outros serviços do Ministério da Educação, a que competia verificar e assegurar o cumprimento no disposto na Lei, fornecer, a serviços do Ministério da Educação, informações sobre o funcionamento do subsistema e fornecer aos órgãos competentes informações sobre anomalias existentes, sugerindo novas medidas adequadas a tomar (Decreto-Lei n.º 540/79, artigo 2º, alíneas a, b e c), para, em 1995, com a publicação da Lei Orgânica da IGE, um serviço central do Ministério da Educação, dotado de autonomia técnica necessária para propor medidas com vista à melhoria do sistema educativo, bem como para apoiar tecnicamente as escolas, salvaguardar os interesses dos seus utentes e cumprir a sua função de fiscalização e de avaliação do desempenho do sistema educativo.

Podemos dizer que a evolução das funções da IGE resulta do tipo de competências que lhe foram sendo atribuídas, da importância social que lhe foi sendo conferida e do entendimento do seu papel, que evoluiu progressivamente mais para uma perspectiva de acompanhamento e menos de controlo.

#### **1.4. A Inspeção Regional da Educação da Região Autónoma dos Açores**

No final da década de noventa, a Região Autónoma dos Açores deparava-se com algumas dificuldades a nível da administração educativa, devido ao número crescente de estabelecimentos de ensino, de pessoal docente e não docente e de alunos. Acrescida a esta dificuldade existia a real necessidade de criar mecanismos de apoio pedagógico e administrativo às escolas e aos docentes, bem como para avaliar e garantir a qualidade de todo o processo educativo. As estruturas existentes não eram adequadas e não conseguiam dar a resposta esperada, tendo em conta o crescimento do sistema e o elevado grau de especialização necessário às actividades inspectivas a realizar no mesmo.

É então criada em 1998 a Inspeção Regional de Educação (IRE) por publicação do Decreto Regulamentar Regional n.º 29/98/A, de 24 de Dezembro. O serviço foi criado na dependência da então Secretaria Regional da Educação e Assuntos Sociais, sediada em Angra do Heroísmo.

À IRE incumbia então o exercício da tutela inspectiva “através de acções de acompanhamento, apoio técnico, fiscalização e controlo dos estabelecimentos e serviços integrados no sistema educativo da Região Autónoma dos Açores” (artigo 1º, ponto 1), onde se ministre o ensino pré-escolar, básico e secundário, a educação especial e a educação artística, a formação profissional, o ensino recorrente de adultos, a educação extra-escolar e todos os serviços externos dependentes da Secretaria Regional da Educação e Assuntos Sociais, que desenvolve actividades no âmbito do processo educativo.

Com a publicação do Decreto Regulamentar Regional n.º 21/2002/A, de 26 de Julho, a IRE passou a estar responsável pelo desenvolvimento de suas acções nas áreas

da avaliação, auditoria, fiscalização, controlo, apoio técnico e salvaguarda do interesse público e do dos utentes.

Actualmente, a IRE continua a estar dependente da tutela em matéria educativa, hoje designada Secretaria Regional da Educação e Formação. Detentora de autonomia administrativa, incumbe-lhe no quadro do Artigo 1.º do Decreto Regulamentar Regional nº 17/2007/A, de 21 de Agosto, “o exercício da tutela inspectiva do sistema educativo regional através de acções de acompanhamento, aferição, avaliação, auditoria, controlo, fiscalização e apoio técnico, bem como salvaguarda do interesse público e do dos utentes”.

A IRE está sediada em Angra do Heroísmo, na ilha Terceira, contando com uma delegação em Ponta Delgada, na ilha de S. Miguel. Conta actualmente com 9 inspectores, o Inspector Regional e o Subinspector. Na sede estão o Inspector Regional e o Subinspector e 4 inspectores principais. No núcleo de São Miguel estão a desempenhar funções 5 inspectores principais. A IRE actua em toda a Região Autónoma dos Açores, nos estabelecimentos de ensino onde se ministre desde o ensino pré-escolar ao secundário, educação especial, ensino artístico, ensino recorrente de adultos, ensino à distância, formação profissional e educação extra-escolar.

De acordo com o artigo 3.º do referido Decreto Regulamentar Regional, a Inspeção Regional da Educação tem hoje como competências:

- a) Conceber, planear, coordenar e executar inspecções, auditorias e vistorias aos estabelecimentos de educação e de ensino integrados nas unidades orgânicas do sistema educativo regional;
- b) Acompanhar, avaliar, auditar, controlar e fiscalizar, nas vertentes técnico-pedagógica, administrativo-financeira, patrimonial e de recursos humanos, os estabelecimentos de educação e de ensino integrados nas unidades orgânicas do sistema educativo regional;
- c) Proceder a intervenções inspectivas, averiguações, inquéritos e sindicâncias, de natureza técnico-pedagógica, administrativo-financeira e patrimonial;
- d) Instruir processos disciplinares que resultem da sua actividade inspectiva ou que lhe sejam cometidos legal ou superiormente pela tutela;
- e) Recolher informações e elaborar relatórios sobre a situação dos estabelecimentos de educação e de ensino em matéria pedagógica e administrativo-financeira, no âmbito das acções inspectivas efectuadas;
- f) Verificar e assegurar, de forma sistemática, o cumprimento das disposições legais e regulamentares e das orientações definidas superiormente;
- g) Proceder a acções de fiscalização para verificação do cumprimento de recomendações e medidas propostas em anteriores acções inspectivas;
- h) Propor e colaborar, na sequência das acções desenvolvidas, na preparação de medidas preventivas e correctivas, designadamente de carácter legislativo, que

visem a melhoria e o aperfeiçoamento do funcionamento e da qualidade do sistema educativo regional;

i) Proceder a avaliações globais do sistema educativo regional, nomeadamente mediante a intervenção no processo de auto-avaliação regulada das unidades orgânicas;

j) Efectuar análises comparativas dos dados obtidos nas acções inspectivas, com vista a contribuir para a criação de indicadores de gestão do sistema educativo regional;

l) Apoiar tecnicamente todo o sistema educativo regional;

m) Acompanhar o funcionamento de programas com regulamentação específica, bem como o desenvolvimento no ensino regular de cursos e estruturas curriculares experimentais;

n) Avaliar o processo educativo de inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais ou com dificuldades na aprendizagem;

o) Acompanhar o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente;

p) Avaliar a implementação do regime jurídico de criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo regional;

q) Organizar e actualizar documentos, programas de trabalho e outros instrumentos de apoio técnico às actividades inspectivas;

r) Organizar e actualizar um registo disciplinar do pessoal docente e não docente do sistema educativo regional, na sequência da acção inspectiva, assegurando o acesso por parte desse pessoal a todos os elementos que a si digam respeito;

s) Avaliar a organização e o funcionamento das valências educativas dos estabelecimentos de ensino particular, cooperativo e solidário, bem como instruir nos mesmos os processos de natureza disciplinar e contra-ordenacional legalmente previstos;

t) Analisar e desenvolver procedimentos na sequência das queixas apresentadas pelos utentes e agentes do sistema educativo regional;

u) Colaborar com outros serviços de inspecção ou outras entidades em assuntos de interesse para o sistema educativo regional;

v) Efectuar vistorias e elaborar relatórios que visem o estado de conservação e condições de segurança e higiene dos equipamentos educativos, nomeadamente sobre a existência de planos de segurança e evacuação.

A IRE tem autonomia e independência técnica. Rege-se pelas disposições legais e pelas orientações dadas pelo responsável pelo organismo que a tutela (a Secretaria Regional da Educação e Formação).

No dia 1 de Julho de 2010, Maria Amélia Campos sucedeu Herculano Godinho no cargo de Inspector Regional, por pedido de exoneração do mesmo.

## **Síntese**

Desde que a Inspeção foi criada, em Portugal, sofreu várias alterações, tanto a nível de competências e objectivos, como a nível de postura e modo de intervenção. No

início, os inspectores eram vistos como pessoas rígidas e autoritárias, que contribuíam para a geração de um clima relacional pesado, entre todos os intervenientes no processo e acção inspectiva.

Hoje a Inspeção e conseqüentemente os inspectores têm as suas competências bem delineadas e concentradas no acompanhamento das escolas e professores. Ainda que estas acções ocupem a maior parte das actividades desenvolvidas pelos mesmos, o certo é que o controlo e a instauração de processos disciplinares também fazem parte das suas funções.

Capítulo 2

**Quadro de  
análise**

---

## **Introdução**

Para muitos, a Inspeção ainda consiste num enigma difícil de destrinçar. Deste modo, pretendemos penetrar no seu “mundo” e compreender com maior profundidade quais os seus objectivos, funções e metodologias utilizadas no âmbito das acções inspectivas. Todavia, o trabalho inspectivo não consiste apenas na intervenção no terreno, junto das escolas e professores. Deste modo, interessa-nos saber quais as funções desenvolvidas pelos inspectores quando não se encontram a inspeccionar as escolas.

De que forma deve ser feita a abordagem às escolas/professores? Como tem vindo a ser percebida a relação existente entre ambos? Que perfil deve ter um inspector/supervisor de educação? Que relação existe entre um supervisor e um inspector?

### **2.1. Representações sociais da inspeção educativa**

Tendo em conta o quadro político do Estado Novo, o inspector era visto como um fiscalizador de normas, o qual se expressava de forma coerciva e autoritária, comprometendo um bom clima relacional com as escolas e os professores.

As suas intervenções nas escolas davam-se extraordinariamente, isto é, ocorriam quase sempre apenas quando se verificavam situações de infracção flagrante de normas e no âmbito da acção disciplinar (cf. Lume, 1999).

A pressão das expectativas exteriores negativas que “persegue” os inspectores são, na opinião de Natércio Afonso (1999), fontes de constrangimento para os mesmos, contribuindo para formar uma opinião distorcida sobre eles e as suas reais missões. Correia, 1999, p. 68) afirma que “sempre houve e haverá escolas e professores que não entendem a nobre missão da Inspeção e que dificultam a sua actuação, o que não contribui para a melhoria da qualidade do ensino e para o sucesso dos alunos”. Todavia, enquanto a instrução de processos disciplinares e as vistorias consumirem a maior parte dos recursos da Inspeção, a imagem que os restantes agentes da educação terão sobre os inspectores será negativa.

Não obstante, Filomena Lume (1999), inspectora do Departamento da Inspeção Regional da Educação da Madeira, apresenta um estudo sobre a aceitação da Inspeção, realizado junto das escolas do 1º ciclo, nas áreas geográficas da Região Autónoma da Madeira e nas cidades de Lisboa, Porto e Faro. Neste estudo, pretendia-se analisar os comportamentos e opiniões que os professores tinham em relação ao serviço e estrutura da Inspeção da Educação, e (re)definir normas de conduta relacional que pudessem garantir uma efectiva mudança na política educativa.

Este estudo permitiu concluir que parece ter havido algumas alterações nas relações entre os professores e os inspectores, verificando-se uma maior predisposição para a cooperação entre ambos. A autora verificou que a palavra “Inspeção” já não tem uma conotação tão negativa. A Inspeção já é vista como colaborante, orientadora e responsabilizante. No entanto, e apesar do clima entre inspectores e professores ser considerado agradável, ainda eram muitos os professores que referem sentimentos de inquietação em relação à Inspeção.

No que diz respeito aos professores que ainda não tinham sido visitados pela Inspeção, estes não demonstravam (em geral) muito interesse em sê-lo. Isto é, apesar de nunca terem experienciado uma vivência próxima com os inspectores e de a opinião dos seus colegas em relação aos mesmos não ser muito negativa, o certo é que ainda assim pareciam rezear um contacto com os inspectores. O facto, poderá significar que apesar de se assistir a alguma mudança em relação à aceitação da Inspeção, ainda existe um longo caminho a percorrer.

Segundo Sheerens, Cees e Thomas (2003), urge debater o valor da inspeção educativa como um meio de atingir a qualidade na educação e como um ponto de partida para melhorar o sistema de ensino, uma vez que o assunto é o interesse de todos os intervenientes no processo educativo. Osler (2001) (ref. por aqueles, 2003) acrescenta a ideia de que a inspeção tem tanto mais valor quanto mais conseguir exercer uma influência positiva na qualidade do desempenho dos professores em início de carreira: “The professional credibility of an inspectorate (...) comes in large part from demonstrating a positive influence on improvement” (Osler, cit. in Sheerens, Cees and Thomas, 2003, p. 322).

Na verdade, são muitos os professores que nunca tiveram contacto directo com um inspector, no desenvolvimento do seu trabalho enquanto docente. Logo, dificilmente podem formar uma opinião pessoal, fidedigna e real. De acordo com o estudo realizado

por Clara Lucas (s.d.) as opiniões destes professores são formadas através de relatos e experiências de outros colegas. Não sabemos em que circunstâncias foram “visitados” pelos inspectores e em que situações, factos e factores se baseiam as suas percepções. O certo é que existe uma representação pública negativa dos inspectores da educação, frequentemente oriunda de uma imagem caracterizada por um centralismo no poder disciplinar e conformidade normativa.

Na opinião de Natércio Afonso (1999), esta situação deve-se, em muito, ao facto de os próprios gestores e dirigentes das unidades orgânicas se desresponsabilizarem nas questões relacionadas com o seu poder disciplinar, remetendo esse papel para a Inspeção. Em consequência desta atitude, é cada vez mais reforçada uma imagem da Inspeção associada à punição e à repressão. Deste modo, assiste-se ao risco da Inspeção educativa consumir a maior parte dos seus recursos na instrução de processos disciplinares e na realização de vistorias, não concretizando, de facto, as missões de fiscalização, avaliação e prestação do serviço de educação. Para o autor, “o corpo inspectivo deve impor-se pela sua formação altamente especializada, garantia da qualidade do trabalho de auditoria e de avaliação” (Afonso, 1999, p. 34).

## **2.2. Funções da inspeção educativa**

Segundo Natércio Afonso (1999), no final da década de 90, os quadros da política educativa tendem a centrar-se na progressiva diversificação das organizações escolares. Assim sendo, as alterações nos serviços do Ministério da Educação são inevitáveis para que haja coerência e equilíbrio do serviço público em educação. As relações com as escolas devem centrar-se em actividades de orientação, consultoria e avaliação, restringindo-se a uma intervenção baseada nas circulares e directivas burocráticas. Assim sendo, pretende-se criar e garantir alguma flexibilidade de acordo com as especificidades locais e temporais de cada escola.

De acordo com a informação presente na página oficial da Inspeção Geral de Educação<sup>1</sup>, a esta são delegadas as funções de acompanhamento, controlo, auditoria, avaliação, provedoria e acção disciplinar e desenvolvimento de actividades internacionais.

---

<sup>1</sup> Consultado em [www.ige.min-edu.pt](http://www.ige.min-edu.pt)

Este acompanhamento consiste essencialmente na observação e acompanhamento da acção educativa das escolas, com vista a obter maior conhecimento da forma como as políticas educativas são implementadas. Com este procedimento pretende-se que se desenvolvam melhores práticas administrativas e organizacionais da escola, as quais, conseqüentemente, se deverão traduzir na melhoria das aprendizagens dos alunos e nos resultados escolares dos mesmos.

No seu Plano de Actividades para 2009, a Inspeção Regional de Educação acrescenta que com as acções de acompanhamento se pretende, igualmente, diminuir o número de retenções dos alunos assim como o abandono escolar, ao mesmo tempo que se torna necessário aferir procedimentos de auto-avaliação por parte das unidades orgânicas e dos estabelecimentos de ensino dos sectores particular, cooperativo ou solidário. Para a concretização destes objectivos, a IRE desenvolve algumas actividades no âmbito da organização e gestão curricular do ensino básico, do funcionamento técnico-pedagógico das escolas profissionais, da frequência no ensino básico e na certificação de auto-avaliação regulada das unidades orgânicas.

As acções de controlo visam verificar e garantir o desempenho das actividades educativas das unidades organizacionais ou dos segmentos do sistema educativo através do cumprimento das disposições legais, para além de identificar quais os factores que condicionam a sua eficácia, considerando os meios e serviços disponíveis e prestados. Estas actividades de controlo conjugadas com acções de acompanhamento de execução das recomendações realizadas, integram o dispositivo de monitorização do sistema educativo, da responsabilidade da IGE. Esta elabora e aplica os seus instrumentos de observação e recolha de dados, normalmente sob a forma de questionários e roteiros.

No final de cada actividade de controlo é realizado um relatório onde consta a informação recolhida e onde são introduzidas sugestões para que as lacunas aferidas possam ser corrigidas e/ou superadas. As acções de controlo são normalmente desenvolvidas no âmbito da preparação de um novo ano lectivo, das provas de aferição do ensino básico e nos exames nacionais dos ensinos básico e secundário. Por exemplo, a IRE contempla no seu Plano de Actividades para 2009 o controlo da componente não lectiva do pessoal docente.

É através das actividades de auditoria que a IGE procede à verificação das actividades desenvolvidas pelos órgãos de gestão das escolas. Havendo a obrigatoriedade de agir de acordo com a legislação em vigor, com as normas e

regulamentos estabelecidos pelas escolas e com os contratos celebrados com diferentes entidades públicas, os referidos órgãos de gestão são analisados de acordo com a sua eficácia, eficiência, pertinência, conformidade e coerência, o que na opinião crítica de Carlos Estêvão (2001), veio estimular a competitividade nas escolas e reforçar a autoridade da tutela.

Todavia, para a IGE, a auditoria tem como principal finalidade informar os responsáveis das escolas e/ou estabelecimentos de ensino auditados sobre as suas condições de funcionamento ou de prestação de serviços e aconselhar e recomendar possíveis soluções que permitam a melhoria dos resultados obtidos.

Como referimos, a IGE procede a acções no âmbito da avaliação, a qual diz respeito à área organizacional das escolas. Esta pretende contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos, visando o seu sucesso educativo, sempre numa perspectiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo.

A IGE, enquanto serviço com responsabilidades ao nível da fiscalização e avaliação da educação, deve valorizar a conformidade normativa, sem descurar a avaliação da qualidade do serviço de educação que é prestado nas escolas. À IGE compete assegurar as funções de monitorização e avaliação, as quais são essenciais para o desenvolvimento da educação. Há que avaliar o desempenho das organizações educacionais, sejam elas escolas ou outros organismos do Ministério da Educação ou dele dependentes. Neste sentido, a intervenção inspectiva, para além de realizar a avaliação do desempenho das escolas, tem igualmente a missão de emitir juízos de valor sobre a qualidade da prestação das suas retaguardas, isto é, os recursos humanos e materiais atribuídos a cada escola e a assessoria técnico-pedagógica que lhes é assegurada.

Na opinião de Natércio Afonso (1999), as auditorias constituem um veículo essencial para a IGE realizar a avaliação pretendida. Os procedimentos tomados, assim como os instrumentos utilizados, devem ser padronizados, uma vez que a informação produzida pela IGE é destinada ao Governo e à opinião pública. De forma a garantir um fundamento sólido nas metodologias de investigação, estas devem basear-se na recolha directa dos dados, a qual poderá ser feita através da observação directa, análise documental, entrevista e /ou questionário.

O contexto específico de cada escola deve ser sempre reconhecido e tomado em conta, pois o importante não é comparar desempenhos de escolas segundo um padrão

ideal. A IGE tem de assumir uma atitude interpretativa dos dados. Na verdade, o mais importante é a existência de uma eficácia pedagógica e de uma gestão equilibrada dos recursos educativos com vista à defesa dos interesses e direitos dos alunos. Para tal, a IGE deverá produzir instrumentos de avaliação sobre a prestação de serviços de educação, com qualidade e oportunidade, que sejam operacionais, podendo-se, desta forma, tentar assegurar uma gestão mais adequada também ao nível dos recursos humanos e financeiros (cf. Afonso, 1999).

A provedoria aponta para a defesa, salvaguarda e promoção dos direitos e interesses dos cidadãos e a integridade e justiça do Sistema Educativo. Manifesta-se através de queixas apresentadas tanto por actores como por utentes da educação. Neste seguimento, urge analisar as exposições apresentadas e, segundo a IRE, proceder à análise documental, ao atendimento e provedoria dos utentes e à elaboração de pareceres e relatórios. O desencadeamento de uma acção disciplinar exige o apuramento de responsabilidades e pode assumir características de inquérito ou processo disciplinar. Cabe à IRE instruir os processos disciplinares instaurados ao pessoal docente. No caso da IGE, a acção de provedoria é desempenhada pelas suas Delegações Regionais, as quais são incumbidas de avaliar as queixas realizadas e de decidir sobre o cumprimento processual mais adequado à situação.

As queixas recebidas nos Serviços Centrais da IGE são enviados às Delegações Regionais para apreciação e determinação do procedimento mais adequado a adoptar, com conhecimento do interessado.

A IGE tem igualmente a incumbência de representar o Ministério da Educação nos tribunais administrativos em processos em que a mesma tenha intervido.

Uma vertente essencial da IGE são as relações internacionais, na área da educação, no âmbito do acompanhamento, controlo, auditoria, e avaliação. Com o desenvolvimento destas actividades, a IGE pretende assegurar a sua acção perante as escolas europeias e as escolas portuguesas no estrangeiro, uma vez que o Decreto-Lei nº 70/99, de 12 de Março, determina que “se atribua à Inspeção-Geral da Educação a representação do Ministério da Educação nas estruturas de gestão e inspecção das escolas portuguesas no estrangeiro”. Pretende igualmente participar em projectos e actividades europeias e internacionais e cooperar com os serviços homólogos de outros países.

A SICI (Conferência Permanente das Inspeções Regionais e Gerais da Educação) é uma associação criada para dar a conhecer o trabalho desenvolvido pelas inspeções nacionais, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento e afirmação de cada uma dessas instituições, uma vez em que é privilegiada a troca de experiências, fornecimento e reunião de informações sobre o desenvolvimento dos sistemas de educação, modos e meios de melhorar o exercício profissional e a promoção de cooperação entre todos os inspectores.

Portugal integra esta associação e o respectivo Comité Executivo desde 1995. Da SICI fazem parte ainda os seguintes países: Áustria, Baviera, Bélgica (Comunidade Alemã), Bélgica (Flandres), Bélgica (Valónia), República Checa, Dinamarca, Escócia, Eslováquia, Estónia, França, Hessen, Holanda Inglaterra, Irlanda, Irlanda no Norte, Lituânia, País de Gales, Renânia do Norte (Vestefália), Renânia-Palatinado, Roménia, Saxónia, Espanha e Suécia.

Nesta perspectiva, a IRE define o seu Plano de Actividades para o ano de 2009. Este assenta na vertente da tutela inspectiva do sistema educativo açoriano e da evolução qualitativa interna do serviço. No âmbito destas duas vertentes são definidos diversos programas, os quais contemplam as actividades a realizar pelos inspectores da IRE, ao nível da tutela inspectiva do sistema educativo regional e da evolução qualitativa interna no serviço. No âmbito da primeira inscrevam-se as actividades de:

1. Acompanhamento e aferição

- 1.1. Organização e gestão curricular do ensino básico;
- 1.2. Funcionamento técnico-pedagógico das escolas profissionais;
- 1.3. Frequência e sucesso no ensino básico;
- 1.4. Certificação da auto-avaliação regulada das unidades orgânicas.

2. Controlo

- 1.5. Organização do ano lectivo 2009/2010;
- 1.6. Provas de avaliação sumativa externa e exames nacionais do ensino secundário;
- 1.7. Componente não lectiva do pessoal docente.

3. Acção disciplinar.

4. Intervenção inspectiva e provedoria.

No âmbito da segunda, as actividades respeitam a:

1. Formação de pessoal;
2. Modernização e promoção da qualidade;
3. Direcção e administração geral.

No Plano anual de Actividades de 2010, a IRE realça a importância das acções de acompanhamento e aferição quando acresce dias úteis de trabalho dirigidos às mesmas (de 32,6% em 2009 para 43,3% em 2010), e à intervenção inspectiva e provedoria (7,7% em 2010, contra 5,2% em 2009). Por oposição, sentiu necessidade de reduzir as actividades de controlo (de 25,8% em 2009 para 20,2% em 2010) e de acção disciplinar, que diminuiu em 2010 para 20,5% do total dos dias úteis de trabalho (29,1% em 2009). Estes ajustes são sempre realizados numa perspectiva de assegurar a promoção da qualidade e do sucesso educativo.

Num estudo desenvolvido por Clara Lucas (s.d.), inspectora do quadro da IGE do Algarve, levado a cabo em jardins-de-infância da rede pública do Algarve, a autora procurou apreender as representações dos educadores acerca da actuação dos inspectores, isto é, tem como objectivos descrever e interpretar as percepções e expectativas dos educadores relativamente à acção inspectiva.

Neste sentido, foram aplicados questionários aos educadores de infância, a exercer funções na rede pública da região do Algarve. Mais tarde, a autora procedeu à solicitação de entrevistas a três educadores, com o intuito de aprofundar algumas questões e situações pertinentes acerca da problemática em estudo.

Os resultados evidenciavam alguma falta de conhecimento dos educadores sobre os pressupostos e procedimentos metodológicos desenvolvidos pela inspecção.

Quando questionados sobre as funções exercidas pelos inspectores a maioria dos educadores mencionou a avaliação como a principal, seguida de acompanhamento e apoio técnico-pedagógico, controlo, acção disciplinar, aferição e, por último, auditoria. Por outro lado, foram da opinião de que o apoio técnico-pedagógico e o acompanhamento deveriam constituir as suas principais funções. As funções de controlo, aferição e acção disciplinar foram as consideradas de menor importância.

Apesar destes resultados, Filomena Lume (s.d) salienta o facto de a Inspeção não poder deixar de exercer estas funções, aliás é frequente ser solicitada a desenvolvê-las, pois torna-se indispensável assegurar os direitos dos utentes do serviço público de educação. Há que assumir a função de controlo como a inserção de medidas preventivas

e correctivas, capazes de investigar a objectividade e a imparcialidade, os desajustamentos entre o previamente estabelecido e o alcançado, convertendo-se assim num elemento fundamental de retroacção e de melhoria do desempenho dos professores e das escolas.

Neste sentido, Lume (s.d.) considera que os inspectores devem acumular funções de acompanhamento, com vista a melhorar o sistema educativo, de avaliação e aferição numa perspectiva de valorar o funcionamento pessoal e material, de controlo do cumprimento das disposições legais e de arbitragem em possíveis conflitos entre os membros da comunidade educativa.

Segundo José Rodrigues (1999), só a IGE tem reconhecida experiência e autoridade institucional suficiente para intervir e tomar medidas adequadas e urgentes numa escola do novo milénio. Na opinião do autor, a Inspecção deve ter uma função estimuladora, promovendo pesquisas e inovações educativas, contrastando a escola formal com a informal, prevenindo assim a Escola contra as rotinas e vícios que tendem a desenvolver-se nela. Haveria um apelo à reflexão e à definição de necessidades e interesses dos alunos, pois, de acordo com Berbaum (2002), este pode ser um excelente meio de motivação, implicação, curiosidade, questionamento e investigação dos alunos, o que pode conduzir a um maior sucesso educativo efectivo.

Na verdade, a função estimuladora da inspecção educativa iria obrigar a escola a não virar costas às realidades do mundo e essencialmente da sociedade em que está inserida. Talvez assim os estudantes perspectivassem a Escola como um local mais aprazível e aliciante, promotora de experiências e conhecimentos significativos para eles.

Tendo em conta que há necessidade de regular a Escola e o Sistema Educativo, José Rodrigues (1999) atribui também à Inspecção Educativa uma função Reguladora, que permite controlar as mudanças de atitudes e práticas nas escolas.

Tornando-se, ainda na opinião do autor, essencial disciplinar um corpo profissional divergente, com saberes, concepções, competências, ritmos e relações diversas, a Inspecção Educativa deve ter também uma função disciplinar.

Segundo Maria do Carmo Clímaco (1999) quando os inspectores falam sobre os deveres e/ou funções da IGE, enunciam uma vasta lista de responsabilidades avaliativas, as quais não reúnem condições de execução, por motivos de falta de tempo disponível

para tal. No entanto, evocam-nas no sentido de tomada de consciência da sua importância para o alcance da qualidade e do sucesso educativos.

Joaquim Gonçalves (1999), inspector da Delegação Regional de Lisboa, afirma que a IGE tem a missão de verificar o cumprimento das políticas educativas nos campos técnico-pedagógico e administrativo e financeiro através de inspecções e auditorias. Todavia, o inspector alerta para o facto de que o conceito da palavra “inspeccionar” tem evoluído ao longo do tempo, em parte, de acordo com as necessidades sentidas pelos próprios inspectores aquando da sua intervenção nas escolas. Estes sentem algumas dúvidas no que concerne à avaliação a efectuar no terreno. Será que a avaliação tem de ser sempre realizada de forma crítica? Será que a avaliação se deve basear no pressuposto de que as normas reguladoras do sistema são boas porque foram concebidas pelas pessoas legalmente competentes para o fazerem?; Será que a IGE deveria ser crítica em relação a essas normas e à forma como elas são implementadas?

É necessário fazer da acção inspectiva uma oportunidade para rever os contextos, os meios e os projectos, isto é, as condições de funcionamento, as prioridades fixadas e os resultados alcançados. A inspecção tem de actuar em conjunto com outras estruturas que actuam no terreno, em relação às quais exerce as funções de acompanhamento e avaliação conscientes, gerindo a qualidade educativa dentro e fora da sala de aula.

Para que se torne produtivo, útil e consciente, este trabalho só pode ser realizado em conjunto com outros parceiros do projecto educativo (de escola, de região ou até nacional) (Clímaco, 1999).

## **2.3. Supervisão e Inspeção**

### **2.3.1. A Supervisão**

De um modo geral, o conceito de supervisão aparece ligado a diferentes áreas profissionais. No entanto, quando usado no domínio da formação de professores este ganha novos contornos. No dicionário de Língua Portuguesa<sup>2</sup> o termo significa acto ou efeito de supervisionar, coordenar ou inspeccionar.

---

<sup>2</sup> Dicionário da Língua Portuguesa, Porto Editora, 2006.

Em Portugal ainda existem poucos estudos desenvolvidos no âmbito da supervisão, embora se tenha vindo a verificar um crescendo acentuado na investigação nesta área. A supervisão tem maior tradição nos Estados Unidos da América com autores como Donald Schön e Kenneth Zeichner, entre outros.

Segundo Proença (1999), o termo supervisão emergiu, no nosso país, por volta de 1974, num artigo de Júlia Jaleco na revista *O Professor*, dedicada à formação de professores. Aqui o supervisor era encarado como um metodólogo e assistente pedagógico. Neste sentido, o supervisor surgia associado a um fiscalizador.

É, contudo, o livro *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, de Isabel Alarcão e José Tavares (1987) que abre caminho para a reflexão e investigação na área no nosso país. Segundo estes autores, supervisão é um “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” (p. 18).

Trata-se, pois, de um processo centrado na orientação e no desenvolvimento humano e profissional de alguém que está em processo de formação.

Neste seguimento, a supervisão dá-se num tempo continuado, pois só assim poderá ser definida como um processo e tem como principal objectivo desenvolver o professor como profissional, isto é, orientar o docente na sua acção profissional (cf. Alarcão & Tavares, 1987).

Para Deolinda Ribeiro (1996) esta concepção acentua as preocupações relacionadas com a formação, que deve conter uma dimensão integrada de inúmeras dimensões essenciais ao professor, no seu processo de desenvolvimento contínuo. Neste seguimento importa reflectir um pouco sobre a pessoa do supervisor.

### **2.3.2. O supervisor**

Quem é afinal o supervisor? “O supervisor é alguém que deve acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de acesso ao futuro professor/educador” (Ribeiro, 1996, p. 32). O supervisor deve acompanhar as práticas do supervisionado que, de acordo com o modelo seguido pelo supervisor no acompanhamento e orientação das práticas, favorece ou condiciona o desenvolvimento das capacidades do profissional e de si próprio.

O supervisor é uma pessoa, geralmente com mais experiência, que tem como missão ajudar o professor a aprender a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Poderá fazê-lo através da demonstração, da apresentação de modelos, da análise de conceitos e de modelos, da exploração de atitudes e sentimentos, de jogos de simulação e da reflexão, entre outros. Todavia, Alarcão e Tavares (1987) alertam para o facto de que os meios a escolher devem estar subordinados aos fins e não de se apresentarem como um valor em si mesmos.

Atento às experiências passadas, aos sentimentos, às percepções e à capacidade de reflexão do professor, o supervisor não deve ser aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria um espírito de investigação-acção junto do professor, com o professor e no professor, aliado a um ambiente positivo, desencadeador do desenvolvimento do professor como profissional e como pessoa (cf. Alarcão & Tavares, 1987).

Retomando o entendimento de Isabel Alarcão (1987, p.18) de que a supervisão é um “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”, é importante reflectir um pouco sobre a ideia de Christopher Day (1999) de que a experiência não vale por si só. É necessário examinar, analisar considerar e negociar para atingir melhores conhecimentos a vários níveis.

Neste sentido, supervisionar deve ser um processo de interacção, onde há lugar para a observação, discussão, reflexão e avaliação, dando espaço à correcção de práticas pedagógicas promotoras do sucesso educativo dos alunos e do sucesso profissional do professor. Assim, os supervisores deverão desenvolver atitudes de reflexão sobre o que fizeram, fazem e irão fazer, perspectivando o futuro de modo a prosseguir um desenvolvimento holístico (cf. Alarcão, 1996). O supervisor reflexivo deve envolver os professores na sua própria formação para que estes sejam capazes de alcançar competências profissionais, com base nos quadros teóricos e científicos que foram experimentando e adaptá-los às suas práticas e aos seus próprios esquemas conceptuais.

Para Perrenoud (2002), não é suficiente ter uma formação de alto nível para ser um profissional reflexivo, de igual modo um supervisor reflexivo não forma professores reflexivos apenas por assumir uma postura reflexiva. Na opinião do autor, “é preciso ter intenção e dispositivos centrados no treinamento da reflexão e da crítica e em diversos campos de conhecimentos e das competências” (p. 170).

O supervisor, como facilitador da aprendizagem do professor, deve levá-lo a tomar consciência das características da sua prática, assumindo responsabilidades sobre as suas acções (cf. Alarcão, 1996).

Isabel Alarcão (2000) perspectiva a supervisão “como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas e curriculares” (p. 47), que tem como meta facilitar o desenvolvimento do professor. Por conseguinte, “o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor” (Alarcão, 1996, p. 93).

Por todas estas razões Pierre Caspar (2007) afirma que ser formador “é exercer uma profissão difícil, apaixonante e dura” (p. 94).

Em Portugal a função supervisiva sempre esteve muito ligada aos modelos de formação inicial. Todavia, tendo em conta a importância crescente atribuída à prática pedagógica foi ganhando novos contornos.

A prática pedagógica nem sempre foi um espaço privilegiado de integração de saberes, pelo que a orientação dos formandos se prendia mais com a aplicação de técnicas que o conhecimento científico apontava como as mais adequadas para o ensino. Talvez por esta razão, a figura do orientador era vista como a de um fiscalizador, avaliador e detentor do poder e da autoridade.

No final da década de 80, a Inspeção-Geral de Educação (IGE) começou a sentir necessidade de clarificar o conceito de supervisão, uma vez que se começava a ver referido que à Inspeção competiam as funções de supervisão e avaliação do sistema educativo. Segundo Proença (1999), as Normas de Actuação para Inspectores em Apoio Técnico Sistemático (Despacho Interno nº 8/IGE/86, de 31 de Janeiro) e a reflexão sobre as funções da IGE já conduziam ao conceito e alguns modelos de supervisão estavam implicitamente presentes, no trabalho inspectivo.

Nesse documento mencionava-se que cada escola deveria ser um espaço em inter-relação permanente e que a intervenção e controlo dos inspectores deveriam ser sempre realizados numa perspectiva formativa de acompanhamento e orientação. Acreditava-se que a aplicação desta estratégia podia consistir num importante instrumento de diagnóstico e análise de diferentes situações que podiam posteriormente contribuir para a elaboração de modelos operacionais de planificação e organização mais funcionais.

Escolha um professor bem experimentado (com experiência inferior a dois anos parece mal, superior a vinte pode causar desconfiança). Adicione perspicácia e inteligência q.b. sem agitar. Adoce com um pouco de sensatez e simpatia. Misture bem ao de leve. Se gostar, acrescente alguma perseverança e imaginação. Aqueça sem ferver. Deixe arrefecer. Sirva morno. (Vieira, 1993, p. 5).

### **2.3.3. Alguns modelos de supervisão**

Tendo em conta a definição de supervisor, apresentada por Flávia Vieira, urge agora reflectir um pouco sobre a questão: “Como fazer supervisão?”

#### **Cenário Behaviorista**

Este modelo centra-se em preocupações ligadas com competências que o professor deve adquirir para enfrentar a profissão. Parte do pressuposto de que é preciso identificar claramente as características de um ensino de qualidade, admitindo que existe uma relação directa entre os resultados da aprendizagem e o modo como o ensino é desenvolvido. A pessoa indicada para alertar o professor será aquela que possui maior experiência e conhecimento teórico-prático - o inspector/supervisor.

Deste modo, poder-se-á dizer que o modelo Behaviorista assenta num sólido corpo de conhecimentos profissionais baseados em modelos e técnicas enquadrados em teorias científicas que os professores (aprendizes) devem aprender a dominar, numa perspectiva de racionalidade científica. O inspector/supervisor é um informador das competências que o professor deve desenvolver. O mesmo acompanha a prática verificando se esta foi desenvolvida da forma pretendida.

#### **Cenário Clínico**

Alarcão (2008) perspectiva o desenvolvimento do modelo Clínico como o espaço privilegiado à observação, ao diagnóstico e à experimentação de situações. Aqui o inspector/supervisor ajuda o professor a analisar e a repensar o seu ensino com vista à resolução de problemas. Existe um trabalho de reflexão conjunta mediada pelas interpretações individuais de cada interveniente, de forma a serem tomadas decisões prospectivas, tendo por base alguns critérios definidos conjuntamente. Há uma atitude colaborativa, em que o supervisor surge como um ponto de apoio e refúgio. Este modo de supervisão permite a integração de saberes para a resolução de problemas concretos

da prática e o desenvolvimento de competências relacionais pelo confronto entre diferentes subjectividades e negociação de diferentes saberes.

Este cenário, segundo Isabel Alarcão e José Tavares (1987) pode assemelhar-se a uma forma de ensinar, na qual estão presentes “três elementos básicos no ciclo de supervisão clínica: planificar, interagir, avaliar” (p. 34).

### **Cenário Reflexivo**

O modelo Reflexivo compreende uma perspectiva crítica e reflexiva. Alarcão (2008) remete a responsabilidade desta abordagem a Schön e Zeichner. É um modelo que utiliza a reflexão como forma de desenvolver um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa interacção entre a acção e o pensamento. Um inspector/supervisor reflexivo pretende desenvolver, no professor, capacidades de relacionar, seleccionar, registar, de adaptação ao contexto, reflexão e previsão dos acontecimentos.

Neste modelo, o inspector/supervisor é uma pessoa à qual compete a orientação, motivação e apoio, não descurando a exigência e a avaliação. Assim, pretende que o professor se torne numa pessoa reflexiva, interventiva, crítica, independente, receptiva à crítica, à inovação e à formação. As estratégias do supervisor reflexivo passam pelo questionamento, pela experimentação conjunta e pela demonstração acompanhada de reflexão.

Alarcão (1996) sublinha que a reflexão revaloriza o conhecimento que advém da prática, que desafia os profissionais a dar resposta a novas questões e a problematizá-las através de novos saberes e de novas técnicas produzidas no imediato. Na linha mesma linha de pensamento estão Perrenoud, Altet, Charlier e Paquay (1996, p. 250) quando referem que “est vrai que les compétences se construisent au gré de l’expérience anticipée et une réflexion sur l’expérience”.

A reflexão é vista por estes autores como um elemento promotor de maior segurança e consciência da acção, promovendo uma integração de saberes mais completa. No entanto, alertam para o facto de ser necessário reflectir não só após a prática, mas também durante todo o processo.

É necessário que haja orientação, mas o professor tem de reflectir sobre todo o seu processo de ensino, a fim de perceber quais os aspectos menos positivos que está a desenvolver e que necessita colmatar. Para tal, é essencial haver troca de opiniões,

críticas construtivas, demonstração e reflexão conjuntas com alguém com maior experiência e mais informado, visando o desenvolvimento de uma relação favorável com a aprendizagem (inspector/supervisor). A reflexão pode ser vista como “(...) uma experiência de reconstrução, na qual se usa o conhecimento como forma de auxiliar os professores a apreender e a transformar a prática” (Zeichner, 1993, p. 32).

Para Idália Sá-Chaves (2000) os cenários supervisivos que melhor permitem encruilhar diferentes modos de olhar e perspectivar as inúmeras situações com que os professores se deparam são os que incentivam o questionamento de problemas, fazendo com que estes profissionais se desenvolvam num sentido multidimensional e consistente, capazes de tomar decisões sólidas e significativas promotoras de sucesso, de uma forma consciente e deliberada. A autora está convicta quanto à importância que a prática e a reflexão sobre ela possuem nos processos de construção pessoal e colectiva dos saberes profissionais.

### 2.3.4. A supervisão na inspecção

Tendo em conta as percepções de inspecção e supervisão revistas, torna-se importante reflectir um pouco sobre as funções inspectiva e supervisiva. Proença (1999), apresenta um quadro representativo das mesmas, o qual podemos analisar.

Quadro 1 – Funções inspectiva e supervisiva (Proença, 1999)

| Função Inspectiva  | Função Supervisiva   |
|--|--|
| <p>A missão da IGE apresenta três componentes: fiscalizar, controlar e apoiar.<br/>As auditorias materializam a missão de controlo e de apoio.</p> <p>A auditoria pedagógica é uma perspectiva de diagnóstico e de resolução de problemas.</p> | <p>A supervisão apresenta duas componentes: a pedagógica, de acompanhamento; e a administrativa, de controlo.</p> <p>O controlo utilizado num sentido meramente fiscalizador, <i>a posteriori</i>, muito pouco tem a ver com supervisão pedagógica.</p> <p>O controlo utilizado numa perspectiva dinâmica, interactiva, simultânea, diagnóstica, pode adquirir uma dimensão formativa.</p> |
| <p>A auditoria deve constituir em si mesma um dispositivo de formação.</p>   | <p>A dimensão formativa é um elemento essencial na função supervisiva.</p>   |
| <p>Fazer inspecção implica olhar a diversidade dos contextos, dos problemas e as soluções encontradas em cada escola.</p>  | <p>Pensar e praticar supervisão não implica olhar de cima para baixo.</p> <p>Fazer supervisão implica olhar de uma forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e</p>   |

|   |   |
|---|---|
|   | prospectiva.  |
| Fazer inspecção implica desenvolver nas escolas uma cultura de auto-avaliação e de reflexão sobre as práticas pedagógicas. A auditoria é uma estratégia com capacidade mobilizadora das comunidades escolares.  | Fazer supervisão implica produzir inovação, ou seja, construir práticas e saberes mais adequados aos problemas e desafios com que os profissionais de confrontam.   |
| O termo inspecção, investido da função fiscalizadora, é acolhido, em geral, com profundas reservas e desconfiança. A actuação do inspector é entendida na linha de fazer cumprir os regulamentos como normas prescritivas e estáveis, sem cuidar da adequação às circunstâncias e realidades concretas, e no uso da sua autoridade com fundamento no poder hierárquico. | O termo supervisão provoca fenómenos de rejeição ou de desconfiança, por entrelaçarem concepções de superioridade e hierarquização, normatividade e transmissividade, imobilismo e reprodução de práticas, inflexibilidade e desumanização. |

A supervisão e a 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 de educação” (Proença, 1999, p. 238).

Para Alarcão (2008) a supervisão pedagógica incide sobre o processo ensino-aprendizagem e tem como objectivo primordial a garantia da qualidade do ensino. Para além disso, sublinha o facto de a mesma ser o produto de diálogo e de interacção entre os supervisores e os professores. O ensino-aprendizagem ocorre num determinado espaço e tempo, onde estão implicados diferentes agentes educativos, logo estes não podem ser ignorados e/ou desvalorizados, a ponto dos critérios de avaliação e toda a apreciação qualitativa serem impostos hierarquicamente numa perspectiva de “receituário acriticamente aceite pelos professores” (p. 12).

Como referimos, a aprendizagem não se cinge ao espaço de sala de aula. Neste sentido, a supervisão deve ser realizada num contexto mais abrangente. À semelhança das pessoas, as instituições são sistemas em permanente interacção com o ambiente que as rodeia, que as estimula e condiciona, ou seja, que cria contextos de aprendizagem.

A escola de hoje depara-se cada vez mais com novas exigências que derivam de alterações na comunidade, por sua vez, decorrentes de alterações na sociedade, no mundo... na globalização. Se a escola não quiser estagnar tem de interagir com essas transformações numa atitude pró-activa, ajudando a sociedade a transformar-se ao mesmo tempo que se transforma a si própria. Todavia, a organização só é passível de se construir e desenvolver com uma visão partilhada, isto é, é necessário existir uma construção colectiva de visões e perspectivas de princípios e linhas orientadoras.

Perante estes complexos desafios, Alarcão (2008) questiona a preparação e a formação dos inspectores/supervisores actuais para desempenhar estes papéis:

Terão eles sido formados no sentido do domínio pessoal, da capacidade de partilhar a sua visão de escola e de formação, de criarem condições de aprendizagem em grupo, de pensarem e ajudarem os outros a pensar sistematicamente e a reflectirem sobre os modelos mentais que se vão desenvolvendo, de equacionarem problema e solução, acção e formação? (p. 50)

Antónia Medina (2008), defende que os inspectores não devem continuar a ser aqueles que detêm super poderes de acompanhar, controlar e avaliar o trabalho desenvolvido pelos professores nas suas salas de aula e escolas. Contrariamente, o inspector deve surgir como um elemento integrante e integrador do trabalho que os professores realizam e trabalhar em conjunto com os mesmos. É essencial que os mesmos visualizem, reflectam e ajam com os professores de acordo com as realidades e especificidades de cada escola e de cada turma em particular. Grauwe (2008) refere que com esta atitude, os inspectores começaram a ser designados de supervisor. Todavia, apesar de constatar esta mudança de denominação, na sua opinião poucas são as alterações efectivas que se verificam a nível das características fundamentais e específicas do sistema de inspecção. Para Fialho e Duarte (2004) o objectivo principal da IGE continua a ser aferir o nível da qualidade alcançada no planeamento e na realização da prestação educativa.

Medina (2008) afirma que o papel do inspector/supervisor é definido com base no seu objecto de trabalho e a relação que ocorre entre este e o professor passa a constituir o seu núcleo de trabalho. Isto é, o supervisor fazendo uso da observação participante poderá intervir na prática lectiva aquando da leccionação com os alunos. Desta forma, é evitado o “receituário de metodologias ideais” comumente fornecido após a observação. Este seria um passo para que os inspectores/supervisores participassem e colaborassem activamente na construção do saber, na promoção da qualidade do ensino e no tão almejado sucesso educativo.

Na opinião de Medina (2008), só poderá haver compreensão e uma justa avaliação de práticas e metodologias adoptadas e desenvolvidas quando os próprios inspectores forem confrontados e experienciarem as condições e situações reais com que a escola, professores e alunos de debatem diariamente.

A autora ressalva que a participação activa dos inspectores é imprescindível não só a nível da implementação de actividades, estratégias e metodologias relacionadas com as didácticas. É igualmente relevante que essas experiências abarquem outros temas como a agressividade, a sexualidade, a religião, a morte, a raça e o género, os quais embora sejam circundantes às didácticas, influenciam a essência do aprender.

Na opinião da autora, este trabalho deve ser realizado em grupo, em que ambos (inspector e professor) são responsáveis pelo saudável desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva de compreender melhor a acção do professor, o supervisor deve levantar questões, fazer afirmações e confrontar ideias para que o professor possa reflectir e descobrir a melhor forma de ensinar, aprender e educar os seus alunos.

Na mesma linha de pensamento está Sá-Chaves (2000) quando defende que a aprendizagem não deve ser uma caminhada solitária à procura de um conhecimento recôndito nas situações e de um saber implícito de difícil verbalização presente nas mentes dos supervisores. Quem trará à luz os conceitos, as premissas e os valores com que a razão e a emoção entrelaçam os nossos actos? Quem irá desconstruir aos poucos as dificuldades e complexidades, esclarecer e clarificar ambiguidades, prever e antecipar incertezas, compreender e explicar as subjectividades surgidas?

Viveiros e Medeiros (2005), referem que num mundo onde reina a imprevisibilidade e a incerteza, o conhecimento e a formação profissional passam a ser marcados, em parte, pela pessoalidade, isto é, pelo auto-conhecimento. O professor passa a ser autor e sujeito do conhecimento confrontado com a realidade científica e pessoal do quotidiano, com constantes mudanças e permanente procura da verdade, do aprofundamento, da reflexão e da crítica.

Com efeito, a prática profissional deve conter um forte componente reflexivo. Este é essencial nos momentos que antecedem a acção, durante a acção e após a acção. Indo mais além, poder-se-á falar da reflexão sobre a própria reflexão – meta-reflexão, pois é esta que contribui para a evolução e desenvolvimento profissional, na medida em que é um instrumento auxiliar na construção da própria forma de conhecer do professor.

A reflexão é vista como um processo de desenvolvimento de competências profissionais construído a partir de um diálogo entre a teoria e a prática e que tem como referentes significativos a prática educativa e as concepções teóricas que lhe estão subjacentes. Desta forma, o supervisor é visto como um auxílio no desenvolvimento

profissional e pessoal do professor, procurando significância nas atitudes e opções tomadas, ajudando a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução. Desenvolve-se aqui uma parceria que engloba os saberes, mas também as dúvidas e incertezas tanto por parte do professor como por parte do supervisor.

De acordo com Gomes e Medeiros (2005), são os modelos construtivistas do conhecimento que respondem mais eficazmente às necessidades dos profissionais de educação, uma vez que se verifica uma formação articulada e integradora das dimensões profissional e pessoal. Desta forma, de acordo com a avaliação efectuada, os professores estão em condições de proceder a alterações nas suas concepções e práticas efectivas, se assim o acharem necessário.

Neste seguimento, Flávia Vieira (1993) é de opinião que todos os supervisores devem ter conhecimento das teorias subjectivas daqueles que estão a supervisionar, a fim de melhorarem o seu desempenho a nível das funções de informação, questionamento, sugestão, encorajamento, imprescindíveis ao desenvolvimento de um clima colaborativo e de entreaajuda. A autora alerta para o facto de o supervisor ter de ser perspicaz, inteligente, sensato, simpático e perseverante, imaginativo. Todavia, sem negar a importância destes elementos, o supervisor tem de sentir “vocaçãõ para a supervisãõ” (p. 29) e submeter-se a uma formaçãõ especializada. Referindo-se à complexidade da função supervisiva, Flávia Vieira (1993) refere que o supervisor tem de desenvolver a sua acçãõ baseando-se em duas dimensões: a dimensãõ analítica (referente aos processos de operacionalizaçãõ da monitoraçãõ da prática) e a dimensãõ interpessoal (relativa aos processos de interacçãõ entre os sujeitos na monitoraçãõ da prática).

Deste modo, podemos dizer que supervisionar comporta a ideia de entreaajuda, monitoraçãõ e encorajamento, para que cada interveniente dê o seu melhor na resoluçãõ dos problemas que lhe surgem. Poder-se-á dizer que a tarefa do supervisor deve assentar num processo contínuo de interacçãõ consigo e com os outros, devendo incluir estratégias de observaçãõ, reflexãõ e a acçãõ do e com o supervisionado. É no contexto de uma perspectiva colaborativa do papel do supervisor que o quadro 2 representa as suas competências e funções fundamentais.

Quadro 2- Competências e Funções do Supervisor (Vieira, 1993, p. 32)

| Áreas de reflexão/<br>experimentação | Competências  | Funções                                  |
|--------------------------------------|---|--|
| <b>Supervisão</b>                    | <b>Atitudes</b><br>- abertura<br>- disponibilidade<br>- flexibilidade<br>- sentido crítico  | <b>Informar</b><br><br><b>Questionar</b> |
| <b>Observação</b>                    | <b>Saberes</b> (experimental + documental)<br>- do processo de supervisão<br>- do processo de observação<br>- do processo da disciplina | <b>Sugerir</b>                           |
| <b>Didáctica</b>                     | <b>Capacidade</b><br>- descrição<br>- comunicação<br>- negociação   | <b>Encorajar</b><br><br><b>Avaliar</b>   |

O supervisor tem de ser uma pessoa informada, porque tem a função de fornecer informação sólida e actualizada no âmbito da supervisão, observação e didáctica, em função dos objectivos e necessidades de formação do professor que orienta.

Para além de informar, o supervisor tem de problematizar o saber e a experiência, questionar o que lhe parece óbvio, interrogar-se sobre a realidade vivida e observada, ponderar os problemas da prática e confrontar opções alternativas. O supervisor é um exemplo do prático reflexivo que deve encorajar o professor a assumir, com ele, uma atitude reflexiva.

A sugestão de ideias, práticas e soluções motiva e impulsiona a realização de objectivos pelos quais o supervisor se responsabiliza, em conjunto com o professor. É importante ter presente que a sugestão não significa imposição, mas sim a realização de propostas.

O encorajamento assume um papel essencial no relacionamento interpessoal e surge intimamente relacionado com a função de sugestão. A carga afectiva que carrega influencia, de modo significativo, o equilíbrio emocional do professor, assim como a sua forma de estar em relação ao processo de formação profissional.

A avaliação deve ser pensada no âmbito formativo e não classificativo. Esta é imprescindível na monitoração da prática pedagógica e não pode ser exclusivo do supervisor. A explicitação de procedimento de avaliação constitui um factor de abertura e de clarificação de uma função que não só é saudável como imprescindível em qualquer processo de formação profissional (cf. Vieira, 1993).

Assim, as funções do supervisor orientam-se numa perspectiva reflexiva de formação, a qual rejeita a figura do supervisor como avaliador em favor da perspectiva colaborativa. Enfatiza-se a relação entre os sujeitos, como o saber e a experiência, num processo colaborativo de desenvolvimento e de aprendizagem orientado para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor (Alarcão & Tavares, 1987).

Gomes e Medeiros (2005) também são de opinião que a observação e o diálogo são fulcrais para esse desenvolvimento, tornando-se facilitadores da reflexão conjunta.

Deverá existir um espaço de auto-reflexão com implicações nos domínios da auto-avaliação, da auto-estima e do auto-conceito profissional. Na supervisão baseada na reflexão, a subjectividade interpretativa de todos os intervenientes ganha expressão, sendo mesmo valorizada através da análise de situações práticas reflectidas numa óptica abrangente (cf. Alarcão, 1996).

A inspecção/ supervisão implica a interligação complexa de organização de saberes que necessita de um tipo de conhecimento igualmente complexo.

## **2.4. Relação entre professores e inspectores**

A propósito das relações entre as escolas e a Inspeção, Lucas (1999) alerta para o facto de em consequência da herança autoritária do antigo regime, essas relações nem sempre serem regidas por consenso, sendo, por vezes, marcadas por conflitos e atitudes ambíguas, como aceitação e desconfiança, recusa e participação.

Para Earley (1998), o espírito de abertura e a confiança são essenciais para que a prática docente e a acção inspectiva sejam realizadas com sucesso. Um clima aberto e descontraído contribui certamente para um maior e melhor conhecimento de todas as complexidades da escola, do meio e dos alunos, tornando as suas conclusões mais reais e fidedignas e repercutindo-se de forma positiva e útil no sucesso educativo. “The team was rigorous and professional and the whole process was smoother because a good Professional relationship developed between the head and the registered inspector” (Earley, 1998, p. 55).

O estudo realizado por Lucas (s.d) revelou que a maioria dos professores inquiridos considera o modo de actuação dos inspectores adequado, capaz de promover uma relação interactiva e construtiva, propícia à troca de opiniões e esclarecimentos com vista ao enriquecimento profissional e à melhoria do funcionamento das

instituições. Poucos são os que revelaram insatisfação na actuação dos inspectores. Casos as críticas devem-se ao facto de existir uma grande valorização das questões de natureza burocrática e de serem proferidas críticas pouco construtivas.

A este propósito, a autora destaca o Relatório de actividades do triénio 2003/2005 da IGE quando se assiste a um apelo “à reflexão conjunta do inspector e do educador de infância mediante uma actividade interactiva de observação das áreas que se relacionam com a realização e coordenação pedagógica e curricular, com a acção ou atitude dos educadores de infância e com a integração comunitária, no sentido de, conjuntamente, serem delineadas as melhores estratégias de intervenção para o desenvolvimento das crianças e dos restantes intervenientes educativos” (p. 35).

Os princípios promotores de um bom relacionamento entre inspectores e professores são fundamentais para que a intervenção evolua no sentido do desenvolvimento qualitativo dos profissionais. No âmbito do seu estudo, Lume (s.d) efectuou um levantamento de alguns princípios que os educadores identificavam como promotores de um bom relacionamento. Assim sendo, foram mencionados a competência, expressividade e partilha de saberes, cooperação, reflexão, responsabilidade e ponderação, maturidade e bom senso. No entanto, uma relação entre professores e inspectores não pode igualmente descurar o respeito mútuo, a interacção, a comunicação, a lealdade e a responsabilidade, fundamentais para uma relação construtiva, que tem como finalidade comum a qualidade e o sucesso educativos.

Hargreaves (1998) afirma que o princípio da colaboração surgiu como resposta a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam. Neste sentido, a colaboração tem sido vista e proposta como solução para muitos dos problemas e dificuldades que os professores têm de enfrentar.

A recompensa do trabalho colaborativo inclui formas criativas de trabalhar com os alunos e com os pares para além de um crescimento do espírito pessoal, motivação profissional e camaradagem (Junior e Sanderson, 1996).

Neste seguimento, é do conhecimento de todos os intervenientes no processo educativo, que é concedido aos inspectores o poder de marcar presença no terreno sem aviso prévio. Porém, devido ao clima adverso que daí possa resultar, esta não é uma prática muito comum. Não obstante, com aviso prévio de presença incorre-se o risco da

realidade ser encoberta, tornando-se até artificial, pois os professores podem preparar-se exageradamente para a presença dos inspectores.

Earley (1998) relata que, em Inglaterra, se assistiram a alterações de actividades e de gestão de recursos humanos e financeiros, de algumas escolas, aquando da presença de inspectores nas mesmas. Esta situação aumentou o nível de ansiedade e nervosismo nos docentes, para além de um crescente sentimento de insegurança, ampliando desta forma a possibilidade da obtenção de maus resultados. “Successful preparation of a perfect week led to weakness being hidden” (Earley, 1998, p. 20). Maria do Carmo Clímaco (1999, p. 340) - subinspectora-geral da educação, afirma que uma escola que se prepara com antecedência para a presença dos inspectores se “sujeita a uma disciplina interna mais longa do que os dias de duração da intervenção inspectiva”.

Neste sentido, Wilcox (2000, p.41) afirma que “Much of the anxiety touches something fundamental in the teacher psyche”. A ansiedade influencia o estado psíquico do professor. A relutância e até o medo de ser observado podem advir das características pessoais e postura do inspector, mas também das características pessoais do próprio professor no acto de ensinar, pois este implica privacidade e autonomia. Lecionar é um acto muito pessoal. Cada professor revela o seu “eu”. Logo, questionar o acto de ensinar, é questionar-se a si próprio. Neste sentido, e tendo consciência destes factos, os inspectores deverão ser sempre muito correctos aquando da sua intervenção, nunca descurando a sua ética profissional.

Algumas escolas e professores insistem em revelar e demonstrar apenas os aspectos positivos das actividades desenvolvidas. No entanto, na opinião do autor devem dar-se a conhecer os dois lados (positivo e negativo) para que os inspectores possam realmente ajudar e propor formas de melhorar, até porque se todo o processo educativo de uma escola parece “perfeito”, não se torna necessário dispensar meios humanos, técnicos e financeiros excedentes para a mesma.

Na verdade, supervisor e supervisionado encontram-se em constante desenvolvimento através do desempenho das suas tarefas. Na opinião de Isabel Alarcão e José Tavares (2003) para que o processo supervisivo se desenvolva da melhor forma é necessário criar um clima favorável, um ambiente afectivo-relacional e cultural positivo, aliado à cooperação, empatia, abertura recíproca, cordialidade e solidariedade entre os intervenientes. Estes têm de se colocar numa atitude semelhante à de colegas, numa

atmosfera que lhes permita colocar à disposição um do outro o máximo de recursos e potencialidades de imaginação, de conhecimentos, de técnicas e de estratégias de que cada um é dotado, a fim de que os problemas que surgem no dia-a-dia sejam identificados, analisados e resolvidos, ou pelo menos colmatados.

## **2.5. Metodologias de intervenção inspectiva**

De acordo com Wilcox (2000) a apreciação que os inspectores realizam após a sua intervenção é baseada em evidências ou conjuntos de dados recolhidos antes e durante o processo inspectivo. Antes de se posicionarem em campo, os inspectores podem fazer uma avaliação documental prévia do seu foco de estudo e intervenção, uma vez que este se torna essencial para a obtenção de um panorama geral da situação, podendo levantar questões específicas a analisar em maior pormenor, aquando das inspecções presenciais.

No quadro actual, algumas acções desenvolvidas pela Inspecção acontecem após prévia notificação sobre a intervenção que se realizará. Este facto levanta algumas questões. Deverão as inspecções ser realizadas com ou sem aviso prévio? Por um lado, se não houver informação preliminar, existe maior possibilidade das situações serem observadas como elas realmente são no quotidiano, podendo, no entanto, gerar confusão e disfunção derivadas do factor surpresa. Por outro lado, se um inspector anunciar a sua presença tem a vantagem de dispor de um conjunto de dados que são relevantes à investigação com maior brevidade.

Embora, como já referimos, o inspector possa ter acesso prévio a dados cruciais ao estudo, o certo é que na maioria dos casos os mesmos são obtidos e consultados durante a intervenção, quer seja através da observação directa das actividades, de análise documental ou da realização de entrevistas.

Wilcox (2000) é da opinião de que aquando da intervenção, os inspectores deverão fazer-se acompanhar por um conjunto de aspectos categorizados, os quais pretendem observar. Isto é, a intervenção inspectiva deve ser bem organizada e estruturada antecipadamente. Há que ter a consciência clara dos aspectos a inspecionar. A observação efectuada deve basear-se numa estrutura reflectida e construída tendo em conta o propósito. Todavia, após a sua aplicação inicial (teste), este deverá ser ajustado, permitindo uma maior funcionalidade futura do mesmo e uma rigorosa e fiável recolha

de dados. O instrumento de recolha de dados deve ser flexível para possibilitar a sua adaptação a situações e objectivos diferentes (Estrela, 1994).

A entrevista com os inspeccionados ou responsáveis pelo grupo inspeccionado é crucial para obter maior conhecimento sobre as perspectivas que basearam o trabalho efectuado, assim como da justificação de opções tomadas. As entrevistas semi-directivas são as mais produtivas, uma vez que permitem recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (Pardal e Correia, 1995, p. 44).

Na verdade a entrevista não é um compartimento estanque, pois esta não está completamente separada da observação. Segundo Wilcox (2000) muitos são os professores que sentem maior confiança quando questionados no contexto em que estão a ser observados.

O questionário, embora menos aplicado, é um instrumento de recolha de dados utilizado na inquirição de públicos muito numerosos e dispersos. Estes deverão ser de fácil e rápida resposta, com perguntas fechadas ou de resposta breve para que o tratamento de dados seja facilitado e que se obtenham resultados claros e concisos.

Os documentos de que a inspecção dispõe são normalmente facultados pelas escolas e professores e consistem em documentos de índole curricular, actas de reuniões, estudos estatísticos efectuados pelas escolas, entre outros. A análise destes documentos tem como principais objectivos auxiliar os inspectores no conhecimento da escola que vai ser alvo de intervenção inspectiva, identificando outras possíveis lacunas a inspeccionar futuramente. Para além disso, é um auxílio para a compreensão e complemento de informação recolhida através de outros instrumentos.

Wilcox (2000) sublinha a importância do papel dos instrumentos de recolha de dados, assim como da institucionalização da categorização dos aspectos a inspeccionar. Isto é, as categorias a investigar deverão ser comuns a todos os inspectores, apesar de, na sua opinião, os inspectores desejarem colocar o seu cunho pessoal aquando das suas intervenções.

Todavia, o autor alerta para o facto de alguns instrumentos de recolha e análise de dados podem necessitar de algumas alterações, tendo em conta que cada escola tem as suas especificidades e vive de acordo com a realidade do seu contexto social e cultural.

Nesta perspectiva, por exemplo, a IRE define nos seus Planos de Actividades para os anos de 2009 e 2010, as metodologias adoptadas no desenvolvimento de cada actividade programada para este período. Podemos verificar que, na generalidade, essas metodologias são muito semelhantes entre as diferentes actividades. No início são formadas e organizadas equipas de trabalho, as quais elaboram posteriormente um guião/roteiro das actividades a desenvolver assim como o seu calendário. De seguida, procedem a alguma análise documental e preparam a sua intervenção no terreno. Aí são recolhidos mais alguns dados registados na e pela unidade orgânica, observam-se o desenvolvimento de actividades e entrevistam-se os intervenientes nas mesmas. No final, é elaborado um relatório sobre os aspectos que se constataram e sugeridas algumas medidas capazes de colmatar as lacunas apuradas. Este relatório final é remetido à tutela, à Direcção Regional da Educação e Formação e às unidades orgânicas inspeccionadas. Acerca desse relatório, Early (1998, p. 2) refere que “a report (...) based on the record of evidence collected by member of the inspection team, will follow the week (usually after one month or so) and will include a list of the inspectors recommendations”.

Gonçalves (1999) é da opinião de que a IGE se deve assumir como um órgão promotor da qualidade e do sucesso educativos. Desta forma, os inspectores deveriam ter a capacidade de analisar sistematicamente os dados que vão sendo obtidos no decorrer das suas intervenções, questionar a norma, lançar dúvidas e promover debates e medidas correctivas que o estudo e as circunstâncias apontem. Torna-se necessário haver abertura a novas ideias, culturas e valores, apostando na inovação, criatividade e informação.

Perante este cenário, o autor é da opinião que os inspectores, para além do papel de vigilantes, devem acumular o papel de agentes de mudança. No entanto, a inspecção tem por norma basear a sua acção na análise de resultados de factos já ocorridos, portanto pouco virada para o futuro. Em consequência destas situações surgem dúvidas em relação ao tratamento a dar informação que é recolhida no desenvolvimento da acção no terreno. Na sua perspectiva, é imprescindível reformular os métodos de trabalho utilizados pelos inspectores, com vista a obter outro tipo de resultados, alargar a observação à gestão dos recursos disponibilizados pelo Estado, no sentido da relação entre os custos envolvidos e a eficácia alcançada, observar a escola na sua dimensão

física, estrutural organizacional, financeira e técnico-pedagógica inserida num contexto social, económico e cultural específico.

Será que todas as normas e políticas superiormente estabelecidas são boas, independentemente dos resultados obtidos? Deverá a IGE avaliar criticamente o sistema de ensino face aos resultados testados e recolhidos por si no terreno, ou será que deve avaliar os resultados que as escolas apresentam, independentemente dos critérios utilizados? Será apenas pelo cumprimento ou não cumprimento das normas que o subsistema se critica, aperfeiçoa e valida? São questões que Gonçalves (1999) levanta.

Neste sentido vão os resultados obtidos por Lucas (s.d) aquando do seu estudo. Os educadores de infância inquiridos são da opinião que os inspectores devem dirigir-se às escolas, e conseqüentemente aos professores, numa perspectiva de ajudar e não julgar, de orientar e de participar na articulação entre o contexto escolar, a família e a comunidade. Em contrapartida, elogiam alguns procedimentos metodológicos desenvolvidos pelos inspectores aquando das intervenções nas escolas, nomeadamente o aviso prévio da mesma, a realização de uma reunião inicial de apresentação da actividade, a apropriada quantidade de informação requerida, o apoio, a orientação e o levantamento de sugestões de melhoria, aliadas a um bom clima relacional. Contudo, torna-se importante referir que estes respondentes manifestaram igualmente alguma falta de conhecimento sobre as funções, objectivos, actividades e metodologias de intervenção desenvolvidas pelos inspectores.

Segundo Abel Virgílio (1999), inspector da Delegação Regional de Lisboa, no 1º Ciclo as auditorias desenvolvidas pela IGE não devem valorizar apenas os processos e os resultados. Torna-se essencial avaliar igualmente os pressupostos e os motivos, de forma a compreender a realidade, as condições, estratégias, atitudes, comportamentos, hábitos, estruturas e serviços.

Isto requer que a inspecção reflecta sobre a reorientação dos seus procedimentos. O autor salienta que este projecto não pode ser desenvolvido em “contra-relógio”, procurando observar apenas os procedimentos e resultados para adquirir o maior número de dados possível. São necessárias reuniões prévias com os coordenadores de escola e com os professores, com vista a estabelecer maior comunicação e conseqüente relacionamento baseado na confiança e sinceridade.

Em termos de sala de aula, a inspecção deve ter como objectivo primordial analisar o comportamento dos alunos e do professor, assim como a sua interacção. Estes

comportamentos são/devem ser analisados no sentido de compreender se os mesmos são padronizados, não ocasionais e/ou motivados pela presença da inspecção. Para além disso, a inspecção necessita de algum tempo para observar a acção do professor no acto de ensinar, isto é, saber o que professor ensina, como ensina e quando ensina.

A partir da sua experiência como inspector, Virgílio (1999) refuta que apesar do esforço desenvolvido no sentido de obter uma formação contínua de professores de maior qualidade, ainda há professores que não interiorizam aspectos essenciais do acto educativo e que a função da escola não consiste unicamente no ensino, mas também na aprendizagem. É essencial não esquecer que a interacção e a colaboração activa dos pais são imprescindíveis para o desenvolvimento da instituição educativa.

Por outro lado, segundo o autor, a inspecção pode apenas afirmar-se como garante da qualidade da prestação de serviço educativo quando induz estratégias de intervenção específicas e quanto mais especializados forem os inspectores no seu objecto de intervenção.

Na sua opinião, as metodologias do trabalho inspectivo no 1º ciclo devem assentar em três vertentes:

- dar preferência às auditorias solicitadas pelos próprios órgãos de gestão das escolas, sugerindo as áreas a auditar por corresponderem à detecção interna de disfuncionamentos e à necessidade de ter recomendações ou propostas de estratégias de regulação vindas de um interveniente externo;

- redefinir metodologias de intervenção, gerando uma maior reflexão sobre o modelo das auditorias gerais e globalizantes, propondo um modelo mais sectorial, com enfoque numa única dimensão a auditar;

- o inspector não deve ser coagido pelo factor tempo, mas sim pela dinâmica da própria intervenção, desenvolvendo um trabalho responsável e correctamente planeado, com uma prévia abordagem junto ao auditado, inteirando-o sobre a sua natureza. Desta forma, a auditoria é executada com qualidade e as conclusões e recomendações evidenciam os pontos fortes e fracos detectados, procurando assim validar as boas práticas. Isto deve-se ao facto de as auditorias serem realizadas com tempo, serem objectivas, independentes, justas e desenvolvidas com base em critérios explícitos.

Para o autor, se estas metodologias forem adoptadas no futuro poderá haver uma nova forma de funcionamento, geradora de dinâmicas mais criativas, com vantagens a curto e médio prazo como:

- formação de inspectores cada vez mais especializados;
- garantia de melhor qualidade do serviço prestado pela inspecção;
- apoio técnico às escolas mais eficiente e eficaz;
- maior credibilidade dos processos e dos resultados;
- relatórios finais mais sustentados;
- construção de instrumentos de trabalho mais específicos para a análise e verificação da dimensão auditada;
- contributo mais válido e valorizado.

A investigação apresenta-se como uma importante estratégia de formação e de aperfeiçoamento das práticas dos docentes. Desempenhando um papel fundamental na metodologia experimental, a observação deverá ser a primeira etapa para uma intervenção pedagógica fundamentada. Como refere Estrela (1994, p. 26), “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar”.

Devendo a supervisão basear-se numa “relação interpessoal dinâmica, encorajadora e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometida” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 71), podemos dizer que esta tem como principal objectivo maximizar as capacidades do professor como pessoa e profissional, devendo este ser capaz de tomar decisões pedagógicas apropriadas para que a relação pedagógica com os seus alunos vise o maior grau de desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos. Sendo um processo que o supervisor deve acompanhar de perto, os autores referem algumas fases que o ciclo de supervisão deve respeitar:

### **1. Encontro pré-observação**

No quadro do ciclo de observação, os inspectores e professores devem encontrar-se com o propósito esclarecer o professor sobre os aspectos que vão ser observados e ajudar o professor a produzir uma análise da sua prática e conseqüentemente motivá-lo e despertá-lo para algumas formas possíveis de resolução de eventuais problemas existentes no momento. Este encontro torna-se essencial, no sentido de desmistificar o papel do supervisor neste processo. É essencial que ele seja muito claro relativamente à sua própria concepção de supervisor, aos seus objectivos e à sua atitude perante o

professor. Este é um espaço em que se estabelece um “contrato” entre ambos, abrindo espaço à clareza e transparência.

## **2. Observação propriamente dita**

A observação realizada pelo inspector, pode ser caracterizada como impulsionadora do desenvolvimento de um conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações sobre o processo ensino-aprendizagem. Todavia, ao supervisor coloca-se um problema. Que estratégias de supervisão utilizar? Deverá recorrer-se de uma observação sistemática, utilizar instrumentos devidamente testados e validados ou poderá simplesmente tirar algumas notas? E no caso das notas, como tirá-las? Da mesma forma que a aplicação das estratégias de ensino só fazem sentido tendo em conta os objectivos de ensino que se pretendem alcançar, também as estratégias de observação variam consoante o objecto que se quer observar e a natureza da observação.

Normalmente, o supervisor sente necessidade de construir o seu instrumento de observação numa perspectiva de economia de tempo e de adaptabilidade à realidade a observar, tendo sempre em linha de conta a objectividade, a validade e a fiabilidade.

## **3. Análise dos dados**

Findada a observação, o supervisor tem na sua posse um conjunto de dados que precisa ordenar e analisar. Esta análise é feita de acordo com a natureza da observação e os instrumentos utilizados pelo mesmo. Todavia, independentemente do tipo de observação realizada e dos dados recolhidos, a supervisor tem sempre como objectivo transformar a complexidade dos dados recolhidos numa representação clara dos dados mais significativos.

## **4. Encontro pós-observação**

Neste encontro o inspector deve dar espaço ao professor para reflectir sobre o seu “eu” profissional e sobre o que se passou na sua intervenção, a fim de alterar algum aspecto que esteja em menor consonância com o seu papel de agente de desenvolvimento e de aprendizagem. Neste sentido, está igualmente a fomentar-se no professor “a paixão pela sua formação (...) [com vista a] potenciar o conhecimento sobre si e transformar esse conhecimento em instrumento de reflexão, partilha e desenvolvimento profissional/pessoa” (Gonçalves, 2006, p. 72).

Como referimos, o supervisor deve ajudar o professor a reflectir, a interpretar factos e a ver a realidade efectiva. É imprescindível que este encontro deve ocorrer num clima favorável ao estabelecimento de uma comunicação isenta de ambiguidades, ao papel activo que o supervisionado deve ocupar neste processo e à variedade de estilos e estratégias possíveis de utilizar.

Na opinião de Isabel Alarcão e José Tavares (2003) deve proceder-se, com alguma regularidade, à análise e avaliação do processo realizado e dos efeitos obtidos sobre o mesmo. Desta forma, segundo os autores, poder-se-á considerar uma quinta fase de balanço ou avaliação do próprio processo.

Virgílio (1999) é da opinião que as metodologias de intervenção inspectivas exercem grande influência no modo como a sociedade, o sistema educativo e a tutela perspectivam a inspecção. Quanto melhor o inspector conhecer as realidades educativas e os actores sociais, quanto mais a sua intervenção for objectiva, especializada e profunda, maior confiança existirá em relação à inspecção, aos inspectores e aos seus serviços.

## **2.6. Ética e cortesia inspectivas**

Como é sabido, os inspectores e o acto inspectivo que desenvolvem são regidos por alguns princípios éticos, mesmo quando estes não são reconhecidos explicitamente.

Simons (1989) (ref. por Wilcox, 2000) enuncia alguns princípios que os inspectores devem abordar no cumprimento da ética profissional. O autor regista que os inspectores se devem preocupar com a dualidade entre os direitos públicos e a privacidade pessoal; ter e aplicar um código de conduta definido pela inspecção e tratar todos os intervenientes de forma equitativa.

A partir dos seus estudos, o autor verificou que os inspectores enfatizam o direito ao conhecimento, daí o resultado das inspecções ser publicado sob a forma de um relatório. Todavia, a privacidade pessoal dos inspeccionados pode ser respeitada, pois dados pessoais, como nomes, podem ser omitidos nesse relatório.

Há que dar relevância à definição e clarificação dos procedimentos utilizados, essencial a bom clima relacional e consequente aumento de confiança entre os intervenientes. O mesmo se poderá dizer da necessidade de registo dos mesmos e disponibilidade de consulta por parte dos professores. Um ideal seria também que, após

esta consulta, todos estivessem de pleno acordo com os procedimentos a seguir, tornando a interação e o desenvolvimento do trabalho mais facilitados. Na opinião de Simons (1989) (ref. por Wilcox, 2000) isto mostra-se, todavia, uma missão quase impossível numa sociedade assumidamente pluralista.

Na observância da sua ética profissional, os inspetores têm a obrigação de tratar todos os envolvidos no processo educativo “equally”, mas não necessariamente “identically” (Wilcox, 2000, p. 43).

Para além do código de ética, os inspetores poderão revelar algumas atitudes de cortesia. É sabido que os mesmos usufruem do direito/poder de entrar numa escola e/ou numa sala no decorrer de uma aula e mesmo questionar os alunos sem ter de pedir autorização para tal, todavia, não o deverão fazer, pois estarão a contribuir para a criação de um clima tenso e hostil entre os intervenientes, podendo até alterar hábitos de conduta habituais na sala de aula, artificializando-os.

A este propósito, Wilcox (2000) regista que alguns professores manifestavam a sua insatisfação perante o facto de alguns inspetores se remeterem ao silêncio após a observação das suas aulas. Nesse momento, os docentes esperavam um *feedback* sobre a sua *performance*, uma reflexão conjunta sobre os aspectos positivos e negativos observados pelo inspetor, numa perspectiva de colegialidade, que favorecia a confiança nas capacidades do professor, tornando mais fácil colmatar as lacunas nas práticas e transformá-las.

De acordo com Jorge Lima (2002, p. 7), para alguns professores a colegialidade é “apresentada como a solução ideal para as inúmeras dificuldades das organizações actuais e como a chave para o progresso e desenvolvimento”. No ensino, vê -se a colaboração como uma forma de desenvolvimento profissional dos professores, e das escolas em comunidades de aprendizagem.

A colaboração também é vista como um meio para atingir uma aprendizagem mais rica e mais significativa para os alunos, pois os professores têm a oportunidade de construir e desenvolver o currículo de uma forma contextualmente sensível, com consequências pedagógicas.

Hargreaves (1998) afirma que o princípio da colaboração surgiu como resposta a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam. Neste sentido, a colaboração tem sido vista e

proposta como solução para muitos dos problemas e dificuldades que os professores têm de enfrentar na sua actividade diária.

Junior e Sanderson (1996) registam que a recompensa do trabalho colaborativo inclui formas criativas de trabalhar com os alunos e com os pares para além de um crescimento do espírito pessoal, motivação profissional e camaradagem.

É certo que a observação implica um certo grau de formalidade e “distância”, mas estes não devem ser levados ao extremo. Na verdade, os professores referem comumente preferir ser observados por um inspector que demonstre alguma colegialidade e até algum sentido de humor.

Outro ponto fulcral que deve ser tido em consideração na actividade inspectiva é o respeito pelos professores.

Estas preocupações remetem para a problemática do desenvolvimento pessoal, interpessoal, profissional e social do inspector.

## **2.7. Perfil do inspector**

De acordo com Medeiros (2002, p. 149) “O ser humano é sujeito de cultura e valores”. A construção da pessoa, assim como o desenvolvimento integral do ser humano é um processo contínuo e inacabado, visto que está a sofrer constantes transformações de acordo com as experiências, vivências, contactos, conhecimentos e personalidade de cada pessoa. Assim sendo, torna-se essencial que cada pessoa reflecta sobre os acontecimentos e as alterações que vão marcando a sua personalidade.

Marques (2003) alerta, contudo, que a reflexão não é suficiente para educar o carácter das pessoas. O hábito é mais importante. O hábito não se molda pela reflexão, mas sim pela prática, pelo treino e pelo contacto com bons exemplos.

O professor é sobretudo um facilitador, alguém que é capaz de fazer as perguntas apropriadas e que é capaz de ajudar o aluno a encontrar as suas próprias respostas sem se submeter a um corpo de valores externos” (Marques, 2003, p. 75). Poder-se-á dizer que o inspector é um facilitador de aprendizagens, que conduz o professor no decorrer do processo para que o mesmo culmine no progresso e sucesso educativo dos alunos.

A inspecção parece incorporar a missão de desenvolver a escola e os seus agentes, a nível intelectual, social, moral e cultural. Podemos, disso depreender, uma

potencial significativa influência da inspeção educativa na promoção do progresso e desenvolvimento da escola.

Não se nos podemos esquecer que os inspectores se deparam com uma “increasingly sophisticated clientele – teachers particularly, but also governors, parents and politicians” (Wilcox, 2000, p. 72), têm de desempenhar todo o seu trabalho com grande rigor, fidedignidade e fidelidade, não podendo resguardar-se no respeito anteriormente inspirado pelo papel tradicional da inspeção.

Isabel Alarcão e José Tavares (2003) afirmam que “ser supervisor é uma tarefa difícil e de grande responsabilidade” (p. 155). O desenvolvimento de áreas científicas, a tomada de consciência da forma como os adultos aprendem e se desenvolvem, o aperfeiçoamento das técnicas de observação, avaliação, dinâmica de grupos, a aquisição de novos saberes em termos de gestão de recursos, de estratégias de desenvolvimento profissional e curricular entre outros, são aspectos que o supervisor não pode deixar de conhecer e aprofundar.

Nesta perspectiva, se o factor consciência for um catalisador da qualidade é igualmente monitor de aprendizagem organizacional das escolas e do sistema educativo. Procura dar um *feedback* contribuindo assim para uma maior eficácia do sistema, justificando o imperativo da lei e os contextos locais, que muitas vezes justificam o fixar de novas prioridades, despoletando uma reflexão mais global, explicando sentido do desempenho e desenhando outras estratégias.

Perante o complexo cenário com que a inspeção se depara hoje, Joaquim Redinha (1999), Inspector dos Serviços Centrais da IGE, defende que um inspector necessita de acumular algumas competências básicas para desempenhar da melhor forma as suas funções, que são, segundo o autor:

- a) Conhecimento profundo das transformações a operar no domínio da educação e, conseqüentemente, da escola que se pretende implantar;
- b) Bom nível cultural;
- c) Sólida cultura pedagógica;
- d) Domínio dos aspectos fundamentais da sociologia educativa;
- e) Domínio da tecnologia em geral e da didáctica específica das diferentes áreas (no caso da educação pré-escolar e do 1º ciclo) e de pelo menos uma área (nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário);

- f) Boa formação em técnicas de dinâmica de grupo, aplicadas aos alunos, professores e a outros grupos;
- g) Conhecimento das técnicas actuais de supervisão e/ou de liderança democrática e capacidade revelada nesse domínio;
- h) Boa capacidade revelada nas principais técnicas de comunicação;
- i) Excelentes relações humanas, com respeito absoluto pelos princípios fundamentais da democracia qualitativa;
- j) Gosto pelo trabalho e pela permanente actualização;
- k) Entusiasmo contagiante no desenvolvimento de projectos;
- l) Espírito científico na análise de projectos;
- m) Capacidade de iniciativa;
- n) Capacidade de valorizar as iniciativas dos outros, dando-lhes prioridade relativamente às suas, sempre que possível;
- o) Capacidade de dinamizar as iniciativas dos outros, de forma discreta, actuando e retirando-se, quando oportuno;
- p) Capacidade de avaliar permanentemente a sua acção e de a regenerar, de acordo com os resultados obtidos;
- q) Capacidade de decisão;
- r) Capacidade criativa;
- s) Deverá, ainda, revelar disponibilidade, empatia, imparcialidade, ponderação, maturidade emocional, confiança em si e nos outros e espírito de cooperação (Redinha, 1999, p. 82).

Clímaco (1999) salienta o facto de aos inspectores serem feitas exigências relativamente à qualidade da informação e do conhecimento que produzem, ou seja, quanto à viabilidade e fiabilidade da informação e do conhecimento que revelam. Se no decorrer do trabalho inspectivo estes dois critérios não forem cumpridos, de pouco valem as competências relacionais e éticas que possuem e que constituem o essencial do seu código de conduta. Como afirma o autor (1999, p. 341) “O inspector é um cientista no seu campo, e a segurança do seu conhecimento é a primeira e última exigência que lhe são feitas”.

Wilcox (2000) é de opinião que se existe necessidade de o ensino e os professores serem inspecionados, merecem sê-lo por inspectores formados na sua área

específica e portadores de experiência docente na mesma. Todavia, é natural que inspetores bem qualificados, que não exercem a docência durante um longo período de tempo se tornem cada vez menos experientes no ensino, logo menos experientes do que aqueles que estão a inspeccionar. Existe uma perda de contacto com a prática diária e com os acontecimentos naturais da vida escolar. Segundo o autor, seria benéfico que os inspetores “renovassem” a sua experiência na realidade da vida escolar, dando assim lugar a novos recrutamentos de inspetores com contextos, vivências e experiências, de campo, mais recentes.

Wilcox (2000) é igualmente de opinião que do corpo inspetivo deveriam figurar inspetores permanentes e inspetores provisórios, isto é, de contrato a termo certo, pois seria uma forma de surgirem novas perspectivas, importantes ao desenvolvimento de toda a equipa de trabalho.

O autor alerta igualmente para a importância das competências, conhecimentos e habilidades dos inspetores serem avaliados periodicamente, conduzindo-os, se necessário, a uma formação adicional.

Algumas conclusões do estudo efectuado por Lucas (s.d) vão ao encontro da opinião de Wilcox (2000) ao indicarem que os professores desejam ser inspeccionados por inspetores com formação em supervisão na sua área e com experiência pedagógica na mesma. Alegam que desta forma existe maior, melhor e mais justo conhecimento das práticas desenvolvidas na sala de aula. Para além destes requisitos, os professores questionados invocam a necessidade de um inspetor ser competente exigente, justo, consciente, exigente e rigoroso, mas igualmente sociável, interactivo, imparcial, reflexivo, ponderado e encorajador. Na sua opinião, todas estas características contribuem para que o inspetor concorra para a optimização da qualidade educativa.

## **Síntese**

A IRE tem as funções de acompanhamento e aferição, controlo, provedoria e acção disciplinar, sendo certo que destina a maior parte tempo às acções de acompanhamento das escolas e dos professores, numa perspectiva de reflectir conjuntamente sobre os aspectos menos conseguidos e tentar chegar a uma forma de resolução do problema. Todavia, esta é apenas uma das suas funções e, claro é que, não

pode descurar todas as outras, embora sejam mais criticadas ou menos desejadas pelos professores.

O inspector como supervisor pode incorporar diferentes cenários de acordo com o objectivo da acção que está a desenvolver no momento. Existem acções em que o inspector pode e deve ser um supervisor reflexivo e outras, por oposição, em que deverá ser behaviorista, por exemplo nas acções de controlo.

Isabel Alarcão e José Tavares (2003) afirmam que “ser supervisor é uma tarefa difícil e de grande responsabilidade” (p. 155). Na verdade, os inspectores trabalham no sentido de promover a qualidade do sistema educativo. Assim, deverão ser muito correctos, justos, coerentes e imparciais no desenvolvimento das suas funções, o que nem sempre é compreendido pelos restantes intervenientes no processo, sentindo-se estes julgados e avaliados por aqueles.

Capítulo 3

**Percurso  
metodológico**

---

## **Introdução**

Poder-se-á dizer que o investigador é o instrumento principal, pois é este que, ao recolher dados, procura olhar os fenómenos de forma minuciosa. Na verdade, o investigador interessa-se pelo processo, procura conhecer o modo como as pessoas dão sentido às suas vidas e preocupa-se com o registo rigoroso da interpretação das pessoas relativamente aos significados.

Assim sendo, neste capítulo preocupamo-nos em explanar a justificação, construção e validação dos instrumentos de recolha de dados adoptados e expor os critérios de selecção da população-alvo do estudo e caracterizar a amostra.

Por fim, expusemos os procedimentos seguidos na realização das entrevistas e na aplicação dos questionários, assim como foi realizada a análise dos dados recolhidos.

### **3.1. Natureza do estudo**

Tendo em conta os objectivos desta investigação e os participantes (inspectores da IRE e professores), optou-se pela definição de um estudo de carácter misto, que compreendeu procedimentos tanto de natureza qualitativa como quantitativa, que passaram pela realização de entrevistas semidirectivas a inspectores do núcleo de Inspeção de Ponta Delgada e de Angra do Heroísmo, e de um inquérito por questionário a uma amostra representativa de professores do 1º ciclo do Ensino Básico, da ilha de São Miguel.

Optámos pela entrevista aos inspectores da IRE tendo em conta o número reduzido dos mesmos, uma vez que as entrevistas são as técnicas “de recolha de dados de larga utilização na investigação social” (Pardal e Correia, 1995, p. 44), pois “permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy e Campenhoudt, 2003, p. 192). A entrevista semidirectiva ou semiestruturada é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Aos professores foi aplicado o questionário, uma vez que, o estudo abrangeu incidiu sobre os docentes da ilha de São Miguel. Desta forma, tendo em conta o tempo

disponível para a realização deste estudo, não foi possível proceder a entrevistas a cada um dos professores.

Este método de recolha de dados, tal como todos os outros, apresenta diversas vantagens e desvantagens. Comparado com outras técnicas de recolha de dados, o questionário é susceptível de ser administrado a uma grande amostra do universo, garantindo o anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas; finalmente, não precisa de ser respondido de imediato, permitindo ao inquirido a escolha da hora mais adequada para o efeito.

Quivy e Campenhoudt (1998) apontam como desvantagens deste instrumento a superficialidade das respostas, que não permite a análise de certos processos; o carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo e a individualização dos entrevistados, que são considerados independentemente das suas redes de relações sociais.

## **3.2. Construção e validação dos instrumentos de recolha de dados**

### **3.2.1. A entrevista**

Como já tivemos oportunidade de enunciar, este estudo propõe-se desenvolver uma reflexão relativamente ao papel que a Inspeção Regional da Educação dos Açores desempenha/pode desempenhar na promoção da qualidade do sistema educativo regional e caracterizar as representações dos inspectores relativamente ao seu papel e à acção supervisiva que desenvolvem. Tendo em conta estes objectivos, estabelecemos algumas dimensões de análise fundamentais para um maior e profundo conhecimento do tema:

- A. Representações da acção inspectiva.*
- B. Representações da importância da IRE.*
- C. Representações da relação entre a IRE e as escolas/os professores.*
- D. Representações dos objectivos e funções da IRE.*
- E. Representações do perfil do inspector de educação.*

Centradas nos inspectores, as dimensões A, B e D e E permitem-nos conhecer as metodologias utilizadas pelos mesmos no desenvolvimento das suas acções, junto das escolas e dos professores, assim como as funções e objectivos da IRE, o seu

funcionamento e a sua organização interna. Não é descurada a opinião dos inspectores sobre as características que um inspector deve ter e os princípios pelos quais se deve reger para cumprir e desenvolver da melhor forma as suas funções.

A dimensão C possibilita conhecer a forma como os inspectores se relacionam com os professores, assim como, a sua opinião relativamente aos professores esperam e pensam sobre a actuação da IRE.

Desta feita, a partir destas dimensões, pretende-se compreender a importância que esses aspectos desempenham na promoção da qualidade do sistema de ensino e do sucesso educativo.

Antes de ser aplicada, o guião da entrevista foi submetido a validação interna, à apreciação crítica um grupo de três juizes independentes, docentes do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade dos Açores. Foram sugeridas algumas alterações que foram acatadas e depois de inseridas, integraram o documento final (ver anexo 3).

Segundo Quivy e Campenhoudt, 2003, a entrevista semidirectiva “é certamente a mais utilizada em investigação social. (p. 192).

É semidirectiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Quivy e Campenhoudt, 2003, p. 192)

Segundo estes autores (2001, p. 89), as entrevistas semidirectivas são adequadas “para aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido”. Permitem, para além disso, obter “dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135).

### **3.2.2. Selecção da população-alvo e caracterização da amostra**

Tendo em conta os objectivos da investigação e as dimensões consideradas na entrevista, a população-alvo da mesma foi os inspectores da IRE. Previamente foi feito o levantamento do número de inspectores a exercer funções no Arquipélago, através do portal oficial do Governo Regional dos Açores e, posteriormente, através de contacto telefónico com o Inspector Regional.

Aquando desse contacto foram elucidados os objectivos primordiais da investigação e realizado o pedido de colaboração no estudo (ver anexo 1).

Foram identificados 9 inspectores, estando 5 a exercer funções na ilha de São Miguel e 4 na ilha Terceira. Apenas acederam responder à entrevista 3 inspectores na ilha de São Miguel, 3 inspectores na ilha Terceira e o próprio Inspector Regional, perfazendo uma amostra de 7 inspectores, que perfaz 77,7 % da população alvo. Por respeito ao Protocolo Ético de Investigação, assinado por investigador e entrevistados, o qual assegura o seu anonimato, ao longo do trabalho, os inspectores foram referidos como IR, I1, I2, I3, I4, I5 e I6.

Torna-se importante referir que no dia 1 de Julho de 2010 tomou posse a nova Inspectora Regional, na sequência do pedido de exoneração do anterior Inspector Regional. A entrevista, no âmbito do presente estudo, foi realizada ao então Inspector Regional em exercício de funções à data da recolha de dados.

Dos 7 inspectores entrevistados, 4 eram do sexo feminino e 3 do sexo masculino.

Os inspectores entrevistados tinham idades compreendidas entre os 42 e os 63 anos de idade, notando-se que a maioria deles se situa na faixa dos 40 anos:

4 inspectores – faixa dos 40

2 inspectores – faixa dos 50

1 inspector – faixa dos 60

O tempo de serviço que cada inspector acumula, na IRE, também é variável:

1 inspector – 5 anos

1 inspector – 6 anos

2 inspectores 7 anos

3 inspectores – 10 anos

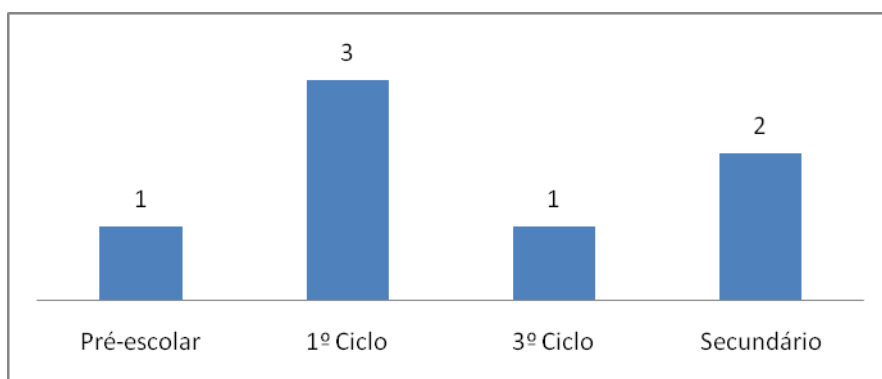
O tempo de serviço dos inspectores entrevistados, na IRE, é compreendido entre os 5 e os 10 anos. É importante relembrar que a IRE foi instituída no ano 2000. Isto significa que apenas 3 inspectores exercem funções na IRE desde a sua instituição.

Um destes inspectores já exercia funções inspectivas na IGE (Inspeção Geral da Educação) aquando da sua integração na Inspeção Regional da Educação. Assim, a sua experiência na Inspeção já contava com 10 anos, aquando da sua integração na IRE. Outro inspector, antes de integrar a IRE, exercia funções de professor ATS, isto é,

professor de Apoio Técnico Sistemático. Apesar de não serem reconhecidos como inspectores, eram professores que exerciam funções inspectivas. Isto porque, segundo o inspector em questão, em 1986 houve a intenção de criar a IRE. Por questões alheias ao entrevistado, isso não foi concretizado. Desta forma, surgiram os professores ATS, os quais exerciam as referidas funções. Aquando da instituição da IRE, o mesmo fez concurso para integrar os quadros e desta forma passou a ser reconhecido como inspector.

Antes de integrar a IRE, todos os inspectores exerciam a docência, embora em diferentes áreas e ciclos de ensino, desde o ensino pré-escolar ao secundário.

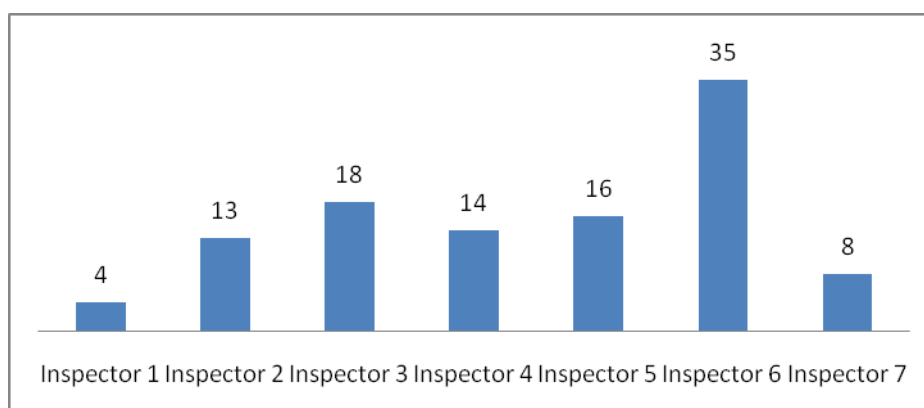
Gráfico 1 – Níveis de ensino onde os inspectores exerceram docência



Dos 6 inspectores que acederam a realizar a entrevista, 3 têm o 1º Ciclo do Ensino Básico como formação base, 1 tem formação em Educação de Infância cumulativamente com o curso de Direito, 1 tem formação em Línguas (Português) e 1 em Geografia. O Inspector Regional, de então, tem formação inicial em Línguas (Português/Francês). Dada esta heterogeneidade em termos de formação inicial, todos os inspectores realizam todo o tipo de acções, independentemente do grau de ensino que leccionavam antes de integrar a Inspeção.

O número de anos de exercício na docência não é uniforme entre os inspectores. Os anos de experiência no ensino variam entre os 4 e os 35 anos de serviço.

Gráfico 2 – Experiência profissional na docência



Além do inspetor que referimos anteriormente, outros dois inspetores tiveram experiências profissionais para além da docência (professor ATS) (I2 e I6). Para além da possibilidade de exercer docência noutros países da União Europeia, como a França, tiveram a oportunidade de coordenar o serviço docente dos colegas, que englobava a organização dos diferentes cursos e o acompanhamento pedagógico dos restantes docentes (I7). Este inspetor possui Pós-graduação em Inspeção. O IR exerceu o cargo de leitor, na Universidade Poitiers, de Literatura e História de Portugal.

Os inspetores entrevistados são pessoas com experiência profissional vasta. A sua formação não se cingiu à aquisição de uma Licenciatura. Aliás, todos eles demonstram preocupação em actualizar-se e vivenciar diferentes experiências, de forma a ter uma nova abertura e maior conhecimento sobre diferentes realidades, prontificando-se a contribuir para a melhoria do sistema educativo na região.

No que diz respeito às motivações que levaram os inspetores a enveredar por esta nova carreira, podemos dizer que se basearam no desejo de vivenciar novos desafios, contribuir para a melhoria do sistema educativo, uma vez que não se sentiam satisfeitos relativamente à forma como o sistema se estava a desenvolver e por já terem passado por diversos serviços e cargos pedagógicos e de gestão nas escolas, sendo o próximo patamar, a nível profissional.

Um inspetor referiu que, apesar de se sentir realizado com a sua actividade de inspetor, o seu ingresso na carreira deveu-se a alguma insistência e motivação de pessoas externas ao serviço.

### **3.2.3. Procedimentos na realização e transcrição da entrevista**

Nos primeiros contactos com os entrevistados, os mesmos foram informados do essencial para a compreensão dos objectivos do estudo, sem desvendar demasiado as questões integrantes na entrevista, de forma a favorecer respostas espontâneas, que pudessem repostar de forma mais fidedigna as representações dos entrevistados relativamente às questões em análise. Todavia, este facto gerou algum desconforto por parte de alguns inspectores que revelaram, inclusive, pouca abertura a participar na entrevista. Dois inspectores (I4 e I7) manifestaram interesse em ter acesso ao questionário para, posteriormente, respondê-lo por escrito, alegando maior disponibilidade temporal para reflectir e responder fielmente às questões. Foi notório algum desconforto, por parte de alguns inspectores, na cedência da entrevista e o cuidado no discurso que proferiram. O Inspector 7 refere mesmo que “nunca se [cita] nada de cor”.

Com esta atitude dão a entender que a Inspeção, e conseqüentemente os inspectores, devem ser infalíveis. Relembramos a expressão utilizada pelo inspector Regional e o I3: “Procuramos sempre a excelência”. Parece existir o receio de errar ou transmitir algo que não o mais correcto, pois aquando dessa situação, os professores iriam apontar a falha de imediato e colocar em questão a acção do inspector.

Desta forma, foi necessário proceder a uma maior elucidação sobre a investigação, os objectivos pretendidos e algumas questões que iriam ser alvo de estudo.

Ficou acordado que as entrevistas iriam ser sujeitas a gravação áudio, numa perspectiva de facilitar a recolha e tratamento dos dados, para além de assegurar a fidelidade ao discurso dos entrevistados. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas. Tanto os registos áudio, como as transcrições integrais foram enviadas aos respectivos entrevistados para o procedimento de eventuais supressões ou clarificações, devidamente asseguradas no protocolo ético assinado (ver anexo 2) entre investigadora e entrevistado. É de ressaltar que nenhum inspector demonstrou interesse em proceder a alterações nas transcrições. Podemos interpretar este facto, como confirmação, por parte dos inspectores, da fidelidade ao seu discurso aquando da entrevista. A duração das entrevistas variou entre 40 a 100 minutos.

Considerando que através da aplicação de entrevistas o investigador pretende “compreender as percepções individuais” (Bell, 1997, p. 20), no entender de Bogdan e

Biklen (1994, p. 48) a recolha de dados deve acontecer no ambiente natural, pois “assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre”. Desta forma, todas as entrevistas foram realizadas no local de trabalho individual de cada inspector. Antes de dar por terminadas, a investigadora deu espaço aos entrevistados para quaisquer considerações ou esclarecimentos complementares. Tendo em conta o tempo disponível/demarcado para a realização do estudo e a disponibilidade da investigadora e dos entrevistados, as entrevistas foram realizadas no mês de Janeiro.

Embora exista um guião, na entrevista semi-directiva, a abordagem dos temas é livre, ou seja, os temas não têm que ser abordados pela ordem que estão no esquema, pois o diálogo que se mantém não é rígido, e muitas vezes a resposta a outras questões é dada de forma inconsciente, por parte do entrevistado. Cabe ao entrevistador encaminhar o diálogo para os temas que pretende desenvolver e verificar se o entrevistado respondeu a todas as questões ambicionadas. Caso não tenha acontecido, o entrevistador deverá propor as respostas ao entrevistado (Ghiglione e Matalon, 2001).

#### **3.2.4. Análise dos dados**

Como metodologia de tratamento dos dados resultantes das entrevistas procederemos à análise de conteúdo. A análise de conteúdo é uma “técnica para fazer inferências por identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem, (...) é um conjunto de técnicas utilizadas para o tratamento dos materiais linguísticos” (Henri e Moscovici, 1968, cit. por Ghiglione e Matalon, 2001, p. 177).

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003), a utilização deste tipo de análise tem sido cada vez mais frequente, uma vez que proporciona a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos profundos e complexos, por exemplo, documentos ou entrevistas pouco directivas.

O tratamento dos dados recolhidos foi feito com base nas dimensões e categorias e subcategorias previamente traçadas e da análise dos próprios dados.

Quadro 3 – Quadro de análise das entrevistas

| <b>Dimensões</b>                                  | <b>Categorias</b>   | <b>Subcategorias</b>  |
|---|---|---|
| Caracterização da IRE                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- objectivos</li> <li>- funções</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- apuramento dos procedimentos das escolas/professores</li> <li>- reflexão com as escolas/professores</li> <li>- sugestão de melhoria</li> <li>- acompanhamento e aferição</li> <li>- controlo</li> <li>- auditoria</li> <li>- disciplinar</li> <li>- avaliação dos professores</li> </ul> |
| Representações da acção da IRE                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- planeamento</li> <li>- intervenção</li> <li>- avaliação</li> <li>- relação interpessoal</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- selecção das escolas</li> <li>- constituição das equipas de trabalho</li> <li>- instrumentos de recolha de dados</li> <li>- estratégias de intervenção</li> <li>- intervenientes</li> <li>- fins</li> <li>- procedimentos</li> <li>- pessoal</li> <li>- institucional</li> </ul>         |
| Representações do impacto da acção da IRE         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- antes da intervenção</li> <li>- depois da intervenção</li> </ul>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- nos professores</li> <li>- nas escolas</li> <li>- na IRE</li> <li>- nos professores</li> <li>- nas escolas</li> <li>- na IRE</li> </ul>  |
| Representações do perfil do inspector de educação | <ul style="list-style-type: none"> <li>- características do inspector</li> <li>- formação do inspector</li> </ul>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- pessoais</li> <li>- profissionais</li> <li>- inicial</li> <li>- contínua</li> <li>- especializada</li> <li>- importância da formação</li> </ul>  |

### 3.3. O questionário

O Inquérito por questionário consiste numa sequência de interrogações feitas para servir de guia a uma investigação, sendo este um instrumento de recolha de dados preenchido pelo informante ou pelo inquiridor. Este meio de recolha de informação constitui a técnica de recolha de dados à qual se recorre mais frequentemente no âmbito

da investigação sociológica, uma vez que permite abranger uma maior amostra de respondentes num menor período de tempo.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003), este método consiste em colocar a um grupo de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de questões relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, aos seus interesses, aos seus conhecimentos sobre determinados problemas, entre outros.

### **3.3.1. Construção e validação**

Os preparativos de construção de um questionário válido pressupõem um conjunto de procedimentos metodológicos e técnicos, não necessariamente faseados, mas, de preferência, interactivos, que vão desde a formulação do problema até à aplicação do instrumento.

Segundo Pardal (1995, p. 54), “a validação interna - apreciação crítica efectuada por especialistas ou colegas do investigador como garante de um inquérito por questionário mais bem sucedido - e o pré-teste são operações efectuadas em nome da clareza e adequação do questionário à população alvo”.

Um questionário esteticamente bem conseguido constitui uma garantia mínima de aceitação junto do informante e de estímulo a respostas. Paralelamente, é fundamental que um questionário seja apresentado através de uma nota introdutória, explicando-se aos inquiridos o objectivo do mesmo. De igual modo, não devem ser esquecidas as instruções de preenchimento. Elas não só facilitam as respostas, como contribuem igualmente para a homogeneidade da compreensão das perguntas.

De acordo com os objectivos da pesquisa e das características dos inquiridos, o inquérito por questionário poderá apresentar diferentes modalidades de perguntas. Segundo Pardal (1995), estas poderão ser perguntas abertas, fechadas ou de escolha múltipla.

As perguntas abertas são perguntas que dão ao inquirido a total liberdade de resposta. Este tipo de pergunta é, essencialmente, utilizado quando se tem pouca ou nenhuma informação sobre o tema a ser estudado ou quando se pretende estudar um assunto em profundidade. As perguntas fechadas são perguntas que impõem a opção por uma das respostas apresentadas, sendo estas tipicamente dicotómicas, dado que o informante tem que responder entre *Sim* ou *Não* à questão colocada, ou de escolha

múltipla. As perguntas de escolha múltipla são perguntas que permitem ao inquirido escolher uma ou várias respostas do conjunto apresentado.

É de ressaltar que foram retiradas algumas questões abertas, devido ao resultado/opiniões recolhidas junto dos docentes da escola seleccionada para a realização do pré-teste do instrumento. Para além de manifestarem o seu desagrado pela resposta a tais questões, puseram como condição de resposta ao questionário, a retirada das questões abertas, alegando falta de tempo e disponibilidade para responderem às mesmas. Na nossa opinião eram questões bastante pertinentes e enriquecedoras na recolha de informação pertinente ao estudo, mas dada a recusa em respondê-las, apenas uma continua a fazer parte integrante do instrumento de recolha de dados, uma vez que achamos pertinente perceber melhor o sentimento dos professores relativamente à presença dos inspectores nas escolas.

No final do questionário demos a oportunidade aos inquiridos de acrescentar algum comentário, que reconhecessem como pertinente sobre a temática em estudo.

Relativamente à sua aplicação, o inquérito por questionário pode apresentar duas variantes. Quando é o próprio inquiridor que completa o questionário a partir das respostas que lhe são dadas pelo inquirido, o questionário chama-se de “administração indirecta”. Por outro lado, trata-se de um questionário de “administração directa” quando é preenchido pelo próprio inquirido, como se apresenta o presente caso. Os questionários foram distribuídos pelas escolas e os docentes preencheram-nos directamente. Deste modo, e após uma construção cuidadosa do instrumento, a partir dos objectivos traçados, o mesmo foi sujeito a validação interna, junto de três juizes independentes, docentes do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores e a um pré-teste aplicado a onze docentes do 1º Ciclo, da EB1/JI de Santa Clara. Tendo em conta as sugestões recolhidas, foram realizadas algumas reformulações ao questionário.

Tal como referem Quivy e Campenhoudt (1998), a análise estatística impõe-se em casos em que os dados são recolhidos por meio de inquérito por questionário.

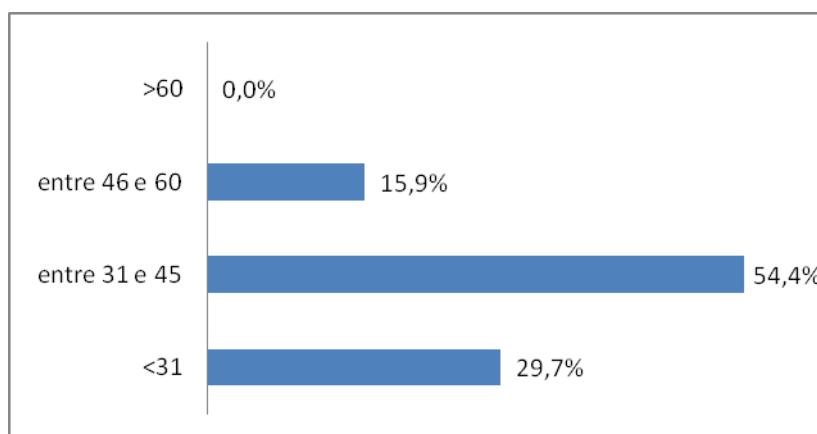
Actualmente, a análise faz-se por computador, o que permite, segundo Ghiglione e Matalon (2001, p. 231), “um tratamento mais rápido, e sem risco de erro”, em inquéritos mais complexos e aplicados a um grande número de indivíduos. Os resultados poderão ser apresentados sob a forma de tabelas de frequência (distribuição das diferentes respostas a uma questão) ou sob a forma de tabelas de contingência

(frequência das combinações de respostas a duas ou mais questões). Poder-se-á também obter listagens com as sequências das respostas dadas por cada inquirido, ou realizar cálculos diversos, como simples percentagens, médias ou testes estatísticos.

No caso em presença, recorremos ao programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), através do qual procedemos à verificação da frequência das respostas dadas pelos inquiridos e às médias das variáveis, tentando verificar quais os itens considerados pelos inquiridos como sendo os mais importantes ou de maior concordância

### 3.3.2. Selecção da população-alvo e caracterização da amostra

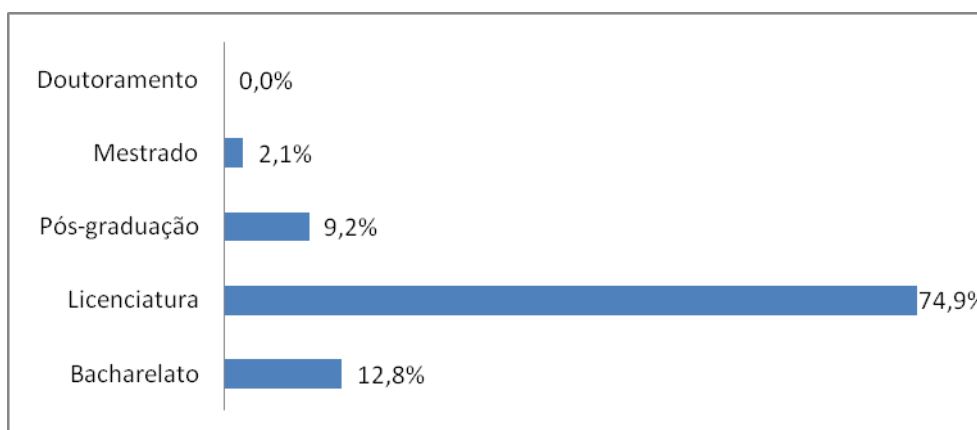
Gráfico 3 – Idade dos professores



O sexo feminino predomina fortemente entre os professores do 1º Ciclo. Enquanto 170 professores pertencem a esse sexo, apenas 25 são do sexo masculino.

A maioria dos professores inquiridos são licenciados, embora se verifiquem alguns casos de pós-graduados e de mestres. Ainda existem alguns professores com o Bacharelato.

Gráfico 4 - Habilitações académicas dos professores



A maioria dos professores pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva, enquanto 51 professores ainda estão na situação de contratados. Apenas 2 dos inquiridos pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica.

Quadro 4 – Situação profissional dos professores

| <b>Situação profissional</b> | <b>Frequência</b> | <b>Percentagem</b> |
|------------------------------|-------------------|--------------------|
| QND                          | 142               | 72,8%              |
| QZP                          | 2                 | 1%                 |
| Contratado                   | 51                | 26,2%              |

Dos professores inquiridos sobressaem os que contabilizam entre 7 e 18 anos de serviço, com 40,5% de incidência.

Quadro 5 – Tempo de serviço dos professores

| <b>Tempo de serviço</b> | <b>Frequência</b> | <b>Percentagem</b> |
|-------------------------|-------------------|--------------------|
| entre 1 e 3             | 31                | 15,9%              |
| entre 4 e 6             | 37                | 19%                |
| entre 7 e 18            | 79                | 40,5%              |
| entre 19 e 30           | 37                | 19%                |
| >30                     | 11                | 5,6%               |

A amostra de professores é maioritariamente representada por docentes do QND (72,8%), com experiência na docência (65,1%) e com idade compreendida entre 31 e 45 anos de idade (54,4%).

Assim sendo, evocamos Huberman (1995,1993) quando propõe um modelo de fases na carreira profissional, centrado nos anos de experiência docente e não na idade.

Para ele, o desenvolvimento de uma carreira é um processo que para alguns pode ser linear, mas para outros, apresenta momentos de altos e baixos. O estudo da carreira docente possibilita “a compreensão do percurso de uma pessoa numa determinada organização e a forma como as características dessa pessoa influenciam a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (1995, p. 38).

Os primeiros três anos de serviço são incluídos na fase da “exploração”. Esta fase surge caracteriza-se por uma necessidade de sobrevivência no novo meio, um confronto entre os ideais e a realidade do quotidiano escolar. Daí que os professores nesta fase desejem mostrar o que de melhor sabem realizar para que se possam integrar nesta nova profissão da melhor forma.

A “estabilização” é a fase que se situa entre os 4 e 6 anos, marcada pela consolidação de habilidades práticas, de um modo próprio de trabalhar. Caracteriza-se pela busca de uma autonomia profissional na execução do trabalho, pela capacidade de tomar decisões próprias – surge o estilo pessoal de comandar a classe e a autoridade passa a ser mais natural, mais espontânea. Delineia-se, nesse momento, uma identidade profissional. Os percursos individuais parecem divergir mais a partir dessa fase, sendo assim compreensível que cada professor deseje demonstrar as suas intenções e capacidades individuais no desenvolvimento da sua carreira docente.

Segundo o autor, o grupo de professores entre os 7 e os 18 anos estão na fase da “diversificação ou questionamento”. Essa fase está caracterizada por duas situações: por um lado, existem professores que procuram comprometer-se com o trabalho de ensino, buscando novas experiências pessoais; por outro lado, alguns professores, devido às limitações institucionais do trabalho, sentem-se prejudicados no desempenho em sala de aula e como saída para a carreira buscam novas actividades como, por exemplo, assessorias e responsabilidades administrativas.

Os professores com experiência docente entre os 19 e 30 anos, segundo o mesmo autor, estão na denominada fase do “conservadorismo”. Nessa fase os sintomas podem variar desde um ligeiro sentimento de rotina até uma crise existencial que questiona a continuidade – ou não - da carreira profissional.

Assim sendo, podemos considerar que a amostra de professores deste estudo é representativa, na medida em que a maioria daqueles já conta com alguma experiência no ensino, sendo conhecedores das políticas e práticas educativas levadas a efeito nas

escolas da região, mais especificamente na ilha de São Miguel, com capacidade de reflexão e opinião formada sobre as mesmas.

### **3.3.3. Procedimentos na realização do questionário**

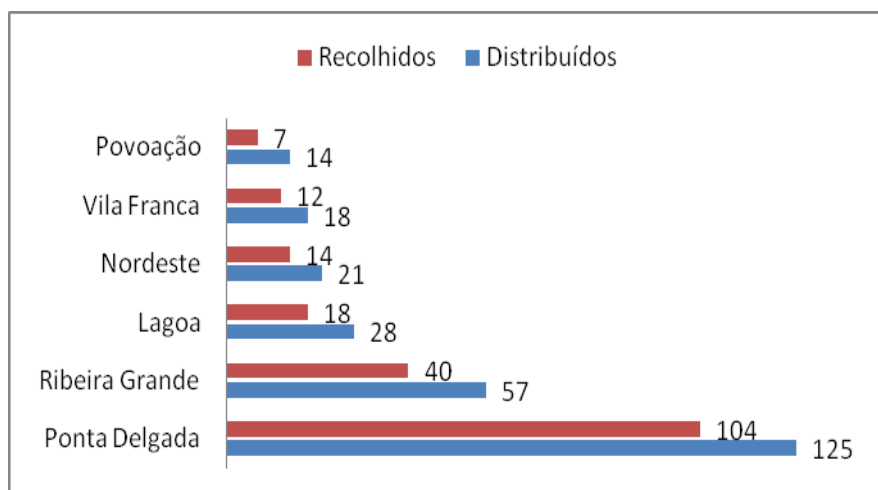
O questionário foi dirigido aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da ilha de São Miguel. Para tal, foi seleccionada uma amostra, em parte condicionada pelos constrangimentos da dispersão geográfica das escolas. Foram escolhidas escolas com condições que nos permitam minimizar as demoras de entrega e retorno do instrumento. Para tal, contamos com a colaboração dos conselhos executivos e dos professores envolvidos no processo. Procedeu-se a um primeiro contacto telefónico com os órgãos de gestão das escolas seleccionadas, aos quais foram explicitados os principais objectivos do estudo e pedida a autorização da participação dos docentes daquela escola na resposta aos questionários. Posteriormente, foi enviado um pedido de participação escrito, por via electrónica (ver anexo 4).

Como já tivemos oportunidade de referir, a presente investigação pretende apreender o ponto de vista das escolas /professores do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente ao papel que a Inspeção Regional da Educação dos Açores desempenha/pode desempenhar na promoção da qualidade do sistema educativo regional. Assim sendo, de forma a obter uma visão mais ampla da realidade, a nossa amostra abarca professores a leccionar nos seis concelhos da ilha de São Miguel. O modo de selecção da amostra das escolas, por ilha, foi, em parte, influenciado pela dispersão geográfica da região. O facto de nos encontrarmos em exercício de docência na ilha de S. Miguel constituiu também um factor determinante na selecção da amostra, pois não seria possível realizar deslocações frequentes a outras ilhas, no sentido de acompanhar de perto o processo de aplicação e recolha dos questionários. A selecção das escolas na referida ilha, teve em conta a abrangência de todos os concelhos pertencentes à mesma e à disponibilidade e abertura demonstrada por alguns amigos/colegas em participar no estudo, facilitando, desta forma, o processo de entrega e recolha de dados.

Os questionários foram aplicados no mês de Abril.

Foram distribuídos 283 questionários pelas escolas do 1º Ciclo da ilha de São Miguel. O Gráfico 5, que apresentamos de seguida, ilustra o número de questionários distribuídos por concelho.

Gráfico 5 – Número de questionários distribuídos e recolhidos por concelho



Após a recolha dos questionários verificámos que retornaram 195 dos mesmos, ou seja 68,9% dos entregues.

Os professores respondentes ao questionário caracterizam-se pela heterogeneidade de idades, embora se verifique maior incidência de professores com idade compreendida entre os 31 e os 45 anos de idade, representando cerca de 54,4% dos inquiridos.

#### 3.3.4. Análise de dados

Tendo em conta os objectivos do estudo, estabelecemos algumas dimensões de análise fundamentais para um maior e profundo conhecimento do tema:

- A. *Identificação*
- B. *A acção inspectiva.*
- C. *A importância da IRE.*
- D. *O perfil do inspector de educação.*

Ao definir estas dimensões de análise pretendemos perceber até que ponto os professores conhecem as funções, actividades, metodologias e propósitos das acções dos inspectores quando se deslocam a uma escola, assim como as suas repercussões na prática pedagógica dos professores e no próprio sistema de ensino. Para além disso, queremos perceber como se sentem e como se relacionam os professores com os inspectores e que características os inspectores devem ter, na óptica dos professores, para desenvolver o seu trabalho da melhor forma.

O documento final conta com 22 itens, os quais puderam ser respondidos sob a forma de escolha múltipla de várias alíneas ou ordenação de informação. O quadro seguinte mostra, de forma sucinta, as dimensões e questões que constaram do questionário aplicados aos professores. O questionário na forma integral poderá ser consultado no anexo5.

Quadro 6 – Quadro de análise dos questionários

| <b>Dimensões</b>        | <b>Questões</b>  |
|-------------------------|--|
| <b>Identificação</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Idade</li> <li>- Sexo</li> <li>- Habilitações académicas</li> <li>- Situação profissional</li> <li>- Experiência na docência</li> </ul>   |
| <b>Acção inspectiva</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na sua opinião, a IRE deve dar conhecimento prévio das suas visitas às escolas?</li> <li>- Se respondeu <u>sim</u>, assinale, com um X, o seu grau de concordância relativamente a cada alínea.</li> <li>- Se respondeu <u>não</u>, assinale, com um X, o seu grau de concordância relativamente a cada alínea.</li> <li>- Assinale, com um X, o grau de importância que atribui às seguintes metodologias de trabalho utilizadas pelos inspectores de educação.</li> <li>- Na sua opinião, ao visitarem as escolas, os inspectores preocupam-se em...</li> <li>- <u>Numere, de 1 a 7</u>, as seguintes funções dos inspectores de educação, sendo 1 a que considera mais importante e 7 a menos importante.</li> </ul> |
| <b>Importância da</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Assinale, com um X, o seu grau de concordância relativamente ao impacto</li> </ul>  |

|                            |  |
|----------------------------|--|
| <b>IRE</b>                 | <p>da acção inspectiva nas escolas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Assinale, com um X, as <u>duas palavras</u> que melhor traduzem o que sente/sentiu quando a sua escola é/foi visitada pela IRE. Justifique as suas escolhas.</li> <li>- Assinale, com um X, as <u>duas palavras</u> que, na sua opinião, <u>melhor caracterizam</u> a relação entre os professores e os inspectores.</li> <li>- Assinale, com um X, as <u>duas palavras</u> que, na sua opinião, <u>deveriam caracterizar</u> a relação entre os professores e os inspectores.</li> </ul> |
| <b>Perfil do inspector</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Já teve contacto formal com um inspector de educação?</li> <li>- Se respondeu <u>sim</u>, assinale, com um X, as <u>três características dominantes</u> no(s) inspector(es) com que já contactou.</li> <li>- Assinale, com um X, as <u>três características fundamentais</u> num inspector de educação.</li> <li>- Na sua opinião, os inspectores de educação devem ter formação sobre/em...</li> </ul>   |

De acordo com os objectivos das questões, aplicámos diferentes escalas. Nas questões 1,2,3,4,5,7 e 13 (ver anexo 5) atribuímos quatro níveis numa escala de tipo Likert.

- o valor 1 a “nada importante” ou “discordo totalmente”;
- o valor 2 a “pouco importante” ou “discordo”;
- o valor 3 a “importante”; ou “concordo”;
- o valor 4 a “muito importante” ou “concordo totalmente”.

Deste modo, a leitura dos resultados obtidos consideraram o valor mais alto como sendo a resposta mais importante/maior concordância e o valor mais baixo como a menos importante/total discordância.

Na questão de ordenação de afirmações, por ordem decrescente de importância, consideramos o valor 1 como o mais importante.

Achamos pertinente integrar algumas questões em que os inquiridos eram convidados a seleccionar apenas algumas opções de acordo com a importância/concordância que atribuíam a determinados elementos.

## **Síntese**

Este capítulo fez uma abordagem ao percurso metodológico que o estudo cumpriu. Em jeito de conclusão, salientamos o facto de este ter um carácter misto, uma vez que recorreu a instrumentos de recolha de dados de natureza quantitativa e qualitativa, adequados à população-alvo e amostras conseguidas. Daí ser essencial a sua caracterização.

De seguida, procedeu-se à explanação do processo de selecção da população-alvo e da caracterização das amostras (inspectores e professores), verificando-se que a maioria dos professores respondentes ao questionário estão a meio da carreira. Esta situação coloca-os mais despertos para apostarem em alguns projectos inovadores e com maior abertura e aceitação de novos cargos e responsabilidades. Existe uma maior intervenção na vida educativa, pois já se sentem com maior segurança e conforto para tal, fruto dos conhecimentos e experiências praticadas ao longo dos anos.

Por conseguinte, era imprescindível explicar o modo como foi realizada a análise dos dados. De forma a delinear um rumo comum aos dados recolhidos por ambos os instrumentos, definimos as dimensões e categorias que deveriam ser condutoras de uma análise mais completa e rigorosa.

Capítulo 4

**A acção da  
IRE: entre o  
ser e o  
parecer**

---

## **Introdução**

Neste capítulo apresentamos, analisamos e discutimos os dados recolhidos durante a investigação, através dos instrumentos utilizados: inquérito por entrevista aos inspectores da IRE (I1, I2, I3, I4, I5 e I6) e ao Inspector Regional (IR) e inquérito por questionário a professores do 1º Ciclo da Ilha de São Miguel (Q1 a Q195).

Retomando as nossas dimensões, categorias e subcategorias de análise, comentamos aqui as representações dos inspectores da IRE relativamente às funções, objectivos, modos, propósitos, técnicas e instrumentos de intervenção, e relações estabelecidas entre os diversos intervenientes, procurando contrapô-las com as representações e opiniões dos professores relativamente aos aspectos em análise.

### **4.1. O inspector de educação**

#### **4.1.1. Formação dos inspectores**

Desde que a IRE foi instituída são reconhecidas algumas alterações a nível de actuação dos inspectores, derivada da experiência profissional que cada um vai adquirindo com o passar do tempo e com o desenvolvimento das actividades e formação existentes: “Eu não vou dizer que a forma como vou hoje à escola é a mesma como ia há 6 anos atrás. A experiência dita muita coisa” (I3); “O inspector vai crescendo, ao longo de toda a sua vida, como colaborador. Há sempre casos novos, (...) situações novas, (...) acções novas e portanto, esse mecanismo de adaptação de crescimento individual, de crescimento colectivo enquanto instituição é permanente” (I6).

Os inspectores da IRE são unânimes em admitir que ainda sentem algumas dificuldades no exercício das suas funções. Segundo os inspectores, em início de exercício, a falta de prática e de experiência obrigam a uma grande preparação prévia a nível de legislação, dos programas curriculares, da realidade escolar e dos professores que integram as escolas que vão ser intervencionadas. Isto exige uma grande capacidade de organização, estudo e planeamento por parte dos inspectores.

Como vimos na caracterização da nossa amostra, a formação de base dos inspectores entrevistados é diversa, tendo 1 formação em Educação de Infância, 3 em 1º Ciclo, 1 em 3º ciclo e em secundário. Neste sentido, os inspectores registam ser natural

que as acções destinadas a cada um, sejam em parte, influenciadas por este facto, porque cada um tem maior conhecimento na sua área de formação.

A designação dos inspectores para a realização das actividades é da competência do Inspector Regional: “É evidente que se procura que haja alguma aptidão natural para determinada área, (...) mas o inspector corre o risco de ser muito rotineiro se não tiver actividades diferentes” (IR), o que, na opinião do Inspector Regional, iria ser muito desmotivador para as pessoas que trabalham na IRE, pois diz serem muito dinâmicas e muito motivadas para o trabalho. Desta forma, o IR regista ser sua preocupação conceder a todos os inspectores pelo menos uma coordenação de uma actividade no âmbito das acções desenvolvidas pela IRE, para que eles “se sintam responsáveis, para que saibam trabalhar em equipa cada vez melhor e que não fiquem dependentes dos outros colegas” (IR).

Segundo os entrevistados, as equipas de trabalho formadas são igualmente heterogéneas no que respeita à formação inicial dos inspectores e à localização geográfica dos mesmos, embora se esteja a tentar alterar a situação, numa perspectiva de facilitar o trabalho em grupo, uma vez que, quando as equipas integram inspectores de diferentes ilhas, o trabalho tem de ser desenvolvido através de videoconferência.

Todos os inspectores constataam benefícios na heterogeneidade de formação das equipas, uma vez que é uma forma de aprendizagem e de formação, para além de lhes dar a oportunidade de conhecerem o funcionamento de todo o Sistema de Ensino:

Uma vez que nós entramos em tantas acções e que temos de conhecer todo o sistema em si, eu não vou me prender só com o meu nível inicial de formação (...) o objectivo é enriquecer olhares diversos sobre a mesma realidade (...) senão ficaríamos todos de uma maneira fechada sobre um tipo de formação, ficávamos acantonados àquela formação (I6).

Normalmente, aquando da observação de aulas, esta especificidade é tida em conta, uma vez que, de acordo com a sua formação inicial, determinado inspector “é mais conhecedor [de uma] realidade” [em concreto] (I4). Há a tentativa de as pessoas, com uma determinada formação, desempenharem determinada função, “mas não há especialização”(I4), até porque são poucos os inspectores e têm de actuar nos diferentes ciclos de ensino e nas diferentes disciplinas.

Quando surge o caso de observações ou de acções no âmbito do procedimento disciplinar de áreas de ensino em que os inspectores têm pouco conhecimento, os

inspectores requerem a intervenção de peritos (docentes especializados em área requerida) para avaliarem a situação com maior rigor e profundidade.

Como vimos no capítulo anterior, na caracterização da nossa amostra, todos os inspectores possuem formação específica para o desempenho das suas funções. Para além do curso de formação inicial, um inspector tem formação em Administração Escolar e dois estágios em Inspeção Escolar. Outro inspector integrou a carreira por convite, na IGE. Assim sendo, fez formação interna e concluiu uma Pós-graduação em Inspeção. Os restantes inspectores fizeram um ano de estágio aquando da sua entrada para a IRE. O estágio tinha uma componente teórica e uma componente prática. Os inspectores frequentaram várias acções de formação durante um certo período de tempo e, no final de cada uma, realizaram um teste de conhecimentos sobre o que tinha sido ministrado. A parte prática era orientada por 2 inspectores da IRE, com maior experiência, e por inspectores vindos da IGE. Os inspectores estagiários deslocavam-se às escolas para desenvolver as acções preconizadas no Plano Anual de Actividades, juntamente com os inspectores mais experientes, que acompanhavam e avaliavam a acção daqueles. Dois inspectores caracterizam esse ano de estágio como muito “difícil” e exigente” (I4).

Todos os inspectores referiram que esta formação foi essencial para desenvolver as suas capacidades e ter um conhecimento mais profundo sobre a Inspeção:

A Universidade dá a formação de base, mas depois para o exercício desta função, que muitas vezes mexe com situações muito delicadas, requer todo um conjunto de procedimentos que têm que ser treinados, têm que ser testados, portanto as pessoas têm que necessariamente ter um período de formação, porque neste momento um jovem que saia da Universidade, na minha perspectiva, não está apto a fazer este serviço (I1);

I4 acrescenta que “só [conseguem] desempenhar bem uma função se [souberem] aquilo que [estão] a fazer, senão mal seria, que dava asneira atrás de asneira”.

Com o objectivo de “aferir os seus procedimentos pelo que de melhor existe na Europa, em termos inspectivos” (IR), a IRE participa na SICI, na figura do Inspector Regional. Nos encontros daquela encontra inspectores de vários países da Europa, predominantemente Anglo-Saxónicos. O IR regista contudo, que por razões financeiras, de entre 6 ou 7 encontros ocorridos num ano, apenas consegue participar num ou 2. Ainda assim, essa é uma oportunidade para estudar os temas a tratar e seleccionar

aqueles que apresentam maior interesse para a Inspeção Regional de Educação. O IR registou se continua a apostar na formação de qualidade para os inspectores, de forma a garantir um contínuo crescendo de competências e de acompanhamento das novas metodologias inspectivas dos melhores serviços de Inspeção Europeus. Neste sentido, refere a entrada na SICI (Conferência Permanente das Inspeções Regionais e Gerais da Educação) como uma mais-valia para a aferição das novas e mais actualizadas metodologias e experiências adoptadas e praticadas nos países europeus. O Inspector regional sublinha que “O interesse [da Inspeção é] aferir sempre pelos melhores”, embora tenha a consciência que nem todas são aplicáveis à realidade da Região.

Para a generalidade dos inspectores, a maior dificuldade que sentem diz respeito aos procedimentos disciplinares, uma vez que “há sempre matérias novas que não [dominam] e que é preciso estudar e investigar” (I4). Por outro lado, os inspectores dizem sentir maior ou menor aptidão natural por determinado tipo de acção. Todavia, têm de desempenhar todas as programadas no Plano Anual de Actividades.

Para os inspectores, a única forma de superar a maioria destes constrangimentos é a dedicação pessoal, empenho, estudo, frequência de acções de formação, profissionalismo e gosto para o cumprimento das acções que a IRE desempenha. Todavia, I3 argumenta que “estas questões nunca se resolverão por completo, portanto, o trabalho inspectivo, por natureza, é um trabalho difícil, e (...) haverá sempre dificuldades, mais de um lado do que do outro. Essas dificuldades estarão sempre presentes”.

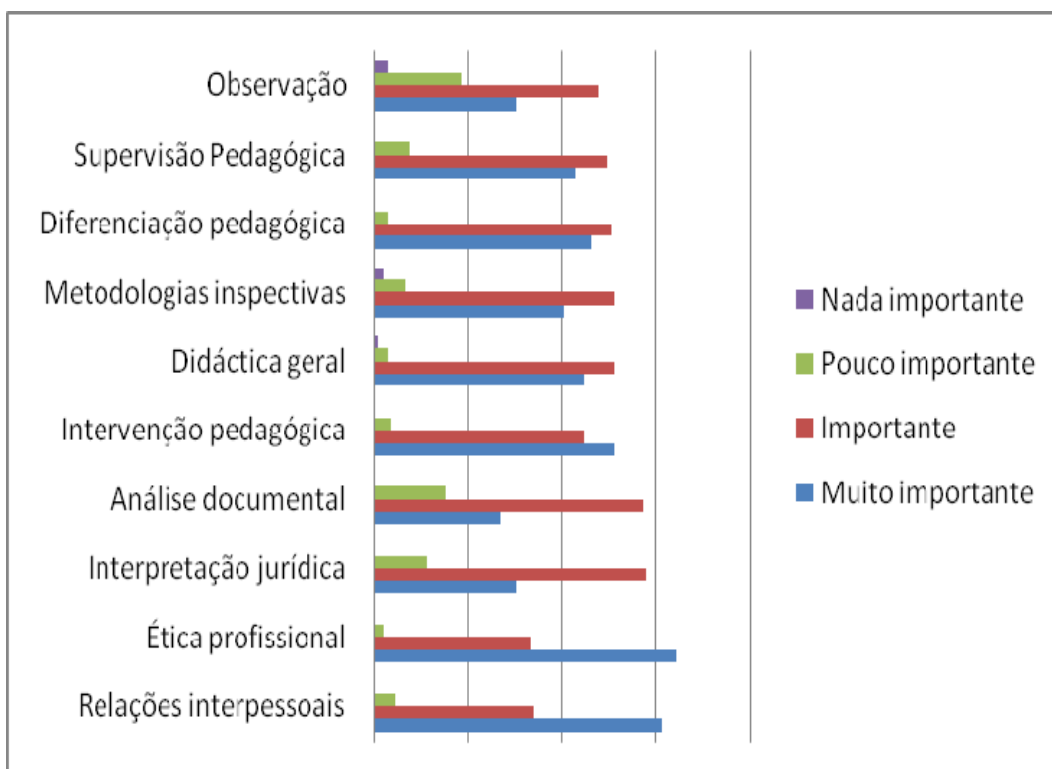
Apesar disso e de já contarem com alguma experiência na profissão, os inspectores assumem ainda sentir necessidades de formação a nível pedagógico (novas metodologias), mas principalmente a nível jurídico/disciplinar, “porque é uma área que envolve sempre muitas questões do Direito” (I6). Dois inspectores (IR e I6) referem igualmente a necessidade de formação em novas tecnologias e programas informáticos, argumentando que com maior conhecimento dos mesmos, poderia haver um melhor manuseamento das ferramentas essenciais como forma de facilitar o trabalho técnico e administrativo-financeiro.

Todos os anos os inspectores da IRE beneficiam de formação contínua. As carências dos mesmos são levantadas e de acordo com a disponibilidade financeira e com as necessidades verificadas, são “oferecidas” determinadas acções de formação. O Sindicato dos Inspectores e o Sindicato da Função Pública são algumas das entidades

que oferecem acções de formação aos inspectores. Torna-se importante referir que os inspectores da IRE dizem realizar, com muita frequência, auto-formação, sendo através da leitura de livros de temas diversos, como é o exemplo do *bullying*, sendo através de pesquisas na internet, debates de ideias com os colegas e participação em fóruns e seminários. A formação contínua dos professores é apercebida como algo muito importante para o IR, que registou que o Plano de Actividades de 2010 reserva um aumento de 10% dos dias para a formação dos seus inspectores.

Quando questionados acerca das necessidades de formação dos inspectores e após a concepção do gráfico 6, verificámos que a maioria dos professores inquiridos é da opinião de que a área daqueles deveria ter maior incidência nas relações interpessoais (64,4%) e na ética profissional (61,3%). A intervenção pedagógica também surge categorizada como muito importante, por 51% dos inquiridos. Apesar de se verificar alguma dispersão na opinião dos docentes, poder-se-á dizer que, na sua perspectiva, é importante que os inspectores tenham formação em todas estas áreas, ainda que as primeiras se façam sentir como mais prementes.

Gráfico 6 - Opinião dos professores relativamente às áreas de formação dos inspectores



Através da observação dos dados conclui-se que os professores e os inspectores perspectivam as prioridades de formação de forma divergente. Enquanto os inspectores registam a necessidade de maior formação na área jurídica, uma vez que esta se apresenta muito complexa e em mudança constante, os professores apontam sobretudo a necessidade de os inspectores terem formação na área das relações humanas e ética profissional. Apesar de estas serem registadas como áreas de formação de maior importância, podemos observar no Gráfico 6 que, na opinião dos professores, os inspectores devem beneficiar de formação em todas as áreas, pois, hipoteticamente, deverão ser aqueles que detêm as respostas, receitas e soluções a todas as questões e problemáticas levantadas pelos docentes e/ou as escolas.

Estas áreas não são registadas pelos inspectores, uma vez que os mesmos referem esforçar-se bastante para que o contacto com os professores seja positivo, exprimindo respeito e cordialidade, numa perspectiva de a Inspeção ser melhor aceite pelas escolas e professores.

Quando os inspectores registam que sentem necessidade de formação nas áreas jurídica e de informática, remetem-nos para a ideia de que a sua maior preocupação se prende, essencialmente, com as acções de controlo, contrariamente ao que apregoam no Plano Anual de Actividades. Relembramos que, para este ano civil, foram aumentados os dias úteis reservados às acções de acompanhamento e aferição. Todavia, as áreas que os inspectores pretendem aprofundar correspondem às acções de controlo.

Os professores, por sua vez, valorizam e registam a necessidade de receber acompanhamento nas suas práticas e apoio na resolução de eventuais problemas diagnosticados no grupo turma. Ora, por um lado, segundo os inspectores, este ano civil, estão reservados um maior número de dias úteis às acções de acompanhamento e aferição, constituindo esta a sua maior preocupação ou a acção que mais valorizam. Por outro lado, de acordo com os dados recolhidos junto dos professores inquiridos, essa imagem não está ser receptada por estes, uma vez que as acções que dizem ser desenvolvidas pelos inspectores se remetem essencialmente a acções de controlo.

Para além da necessidade de formação contínua e de auto-formação como forma de desenvolvimento profissional e de um melhor exercício de funções inspectivas, na perspectiva dos inspectores, ao ingressar nesta carreira é necessário cumprir alguns requisitos, em termos de perfil.

#### 4.1.2. Perfil de um inspector

Na verdade, segundo os entrevistados, um inspector deverá ser uma pessoa com objectiva, justa, imparcial (I1) com “grande capacidade de escuta, discurso apelativo, assertivo, afirmativo e conhecedor” (I6). A par destas características não pode descuidar as relações interpessoais tentando ser simples, meigo, delicado, afável e sorridente. Na opinião de um inspector o sorriso é o “cartão-de-visita” (I2) de qualquer pessoa e “a escola quer que o inspector chegue lá e brinque (...) com certeza a dizer coisas sérias [mas] com um sorriso no rosto” (I2). O mesmo insiste no sorriso como a melhor forma de interagir com os intervenientes no processo inspectivo, alegando que “um inspector deveria ser um Homem de sorriso”. Por contraponto, I6 refere que “os sorrisinhos [são] agradáveis, mas agora não estamos cá para isso”. Na sua opinião, se os inspectores forem muito simpáticos poderão não conseguir realizar um trabalho rigoroso, uma vez que os restantes intervenientes podem não perspectivar o processo como sério e institucional.

O Inspector Regional caracteriza um inspector como uma pessoa muito competente na sua profissão anterior, com uma grande capacidade de adaptação, com padrões éticos e comportamentais absolutamente irrepreensíveis, não sendo nunca susceptível a influências exteriores; uma pessoa com grande dinamismo, saúde, resistência física e até falta de medo de andar de avião, uma vez que, devido, à realidade geográfica da Região, tem de realizar muitas deslocações aéreas.

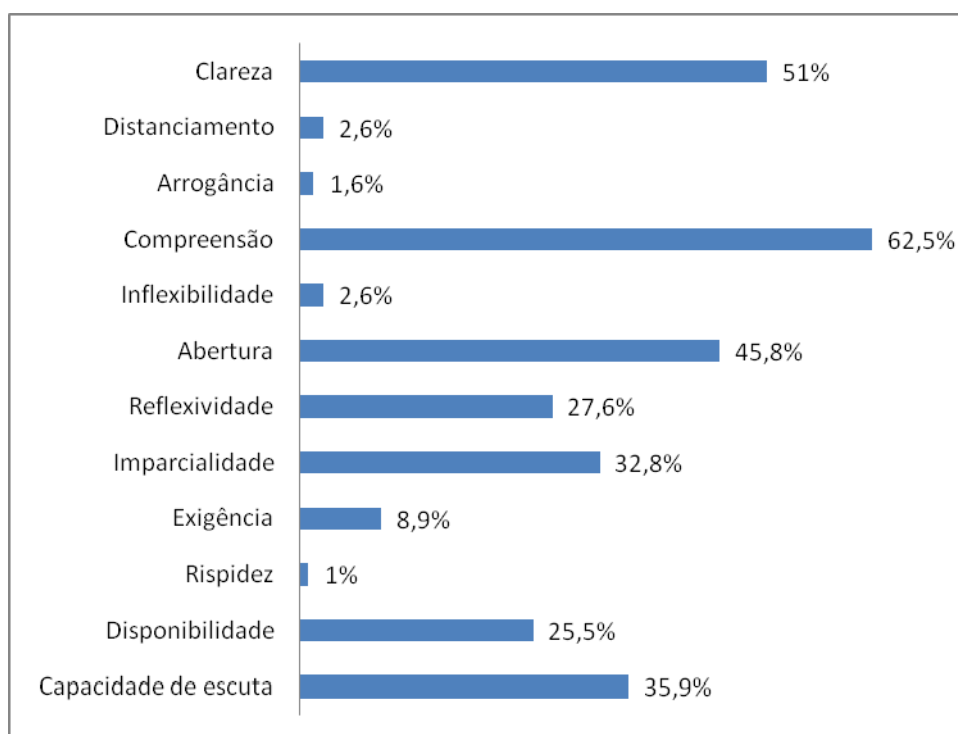
Os inspectores aconselhariam os seus colegas a contactar os professores e as escolas de uma forma sempre “positiva” (I3), “inquestionável, informada” (I6), “justa, objectiva, imparcial” (I1) e com uma atitude de “parceria” (I2), actuando sempre em conformidade com a lei.

O Inspector Regional demonstra muita confiança nos inspectores da IRE, não necessitando de se preocupar com a explanação deste tipo de directrizes, as quais poderiam ser “mal vistas da parte das pessoas”. Como nunca exerceu inspecção nas escolas, não se acha na competência de transmitir essas directrizes a trabalhadores muito mais experientes no terreno. Essa situação aplicar-se-ia a novos inspectores que integrassem o serviço como estagiários. A questão suscita a representação do Inspector Regional não como o líder e dirigente que deve ser, mas como um par. Em certa medida se acha até pouco legitimado para assumir uma acção mais assertiva e orientadora dada

a sua ausência de experiência em matéria inspectiva e até de algum modo intimidado pela reacção que os inspectores, por sua alçada, poderiam ter perante uma advertência da sua parte.

Quando questionados sobre as características que os inspectores deveriam ter, os professores foram claros em relação à sua opinião. Quando convidados a seleccionar 3 características fundamentais num inspector, 120 professores (62,5%) elegem a compreensão como a principal característica de um inspector, 98 professores (51%) a abertura e 88 (45,8%) professores escolhem a clareza e 35,9% a capacidade de escuta.

Gráfico 7 - Características fundamentais num inspector



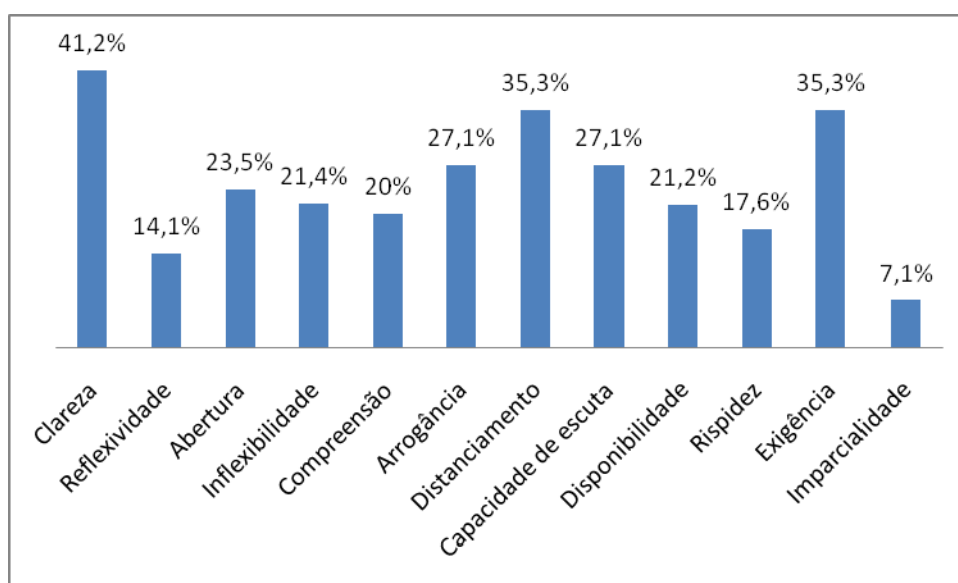
Por outro lado, as características menos desejadas pelos professores são a inflexibilidade e distanciamento, ambas com 2,6%, equivalente a 5 professores, a arrogância com 1,6%, equivalente a 3 professores e a rispidez com 1%. Isto é, apenas 2 professores seleccionaram esta característica como fundamental num inspector de educação.

Após sabermos qual a opinião dos professores inquiridos sobre as principais características que os inspectores deveriam ter, achamos pertinente saber, de acordo com a experiência de cada professor no contacto directo com os inspectores, se as

características seleccionadas como fundamentais, coincidem com as características dos inspectores com quem tiveram oportunidade de contactar de forma formal.

Torna-se importante referir que nem todos os professores inquiridos já contactaram formalmente com um inspector. Deste modo, nem todos responderam a esta questão. Dos 195 professores inquiridos, 105 deles ainda não tiveram esse contacto. Dos remanescentes 90, 3 não responderam a esta questão. Por isso, contabilizamos, para análise, 87 respondentes, o correspondente a 45,3% do total da amostra.

Gráfico 8 – Características dominantes dos inspectores



Como se pode observar no gráfico 8, apesar de se salientarem 3 características dominantes dos inspectores, com quem os professores tiveram contacto formal, não existe grande expressividade e disparidade entre os valores. Dos respondentes, 35 (41,2%) professores seleccionaram a clareza, 30 (35,3%) professores seleccionaram o distanciamento e outros 30 (35,3%) a exigência.

Existe alguma divergência nas características que os professores pensam ser fundamentais num inspector e aquelas que, na sua opinião, aqueles demonstraram aquando do contacto formal no âmbito de uma acção inspectiva. Enquanto a compreensão e a abertura surgem como desejáveis e fundamentais para os professores, na sua opinião os inspectores assumem uma postura distante e exigente. A clareza é referenciada como uma característica desejada e consumada.

Através da análise de conteúdo das entrevistas constatámos que os inspectores referiram como características essenciais de conduta, na sua actuação formal o ser: “assertivo; afirmativo; conhecedor; possuidor de bom senso;” (I6) “objectivo; justo; imparcial” (I1); simples; meigo; delicado; afável; sorridente (I2) e finalmente ter um discurso apelativo (I6).

Podemos verificar que professores e inspectores não estão em consonância, tanto quanto às características apresentadas, aquando de um contacto formal, no âmbito de uma acção inspectiva, como nas características que os professores idealizam nos inspectores. A única característica que podemos dizer coincidente é a clareza do discurso. Talvez os inspectores não se apercebam da forma como a sua atitude, intervenção é percebida pelos receptores da mensagem ou os professores não compreendem de facto, a posição e postura assumidas pelos inspectores nas intervenções realizadas.

Todo o esforço que os inspectores dizem realizar para que ambas as partes convivam de forma positiva e próspera parece ainda não ser visível pelos professores. Os inspectores parecem estar muito seguros de que a forma como contactam e desenvolvem as suas acções nas escolas corresponde ao perfil ideal de inspector. O seu discurso transmite muita segurança nas suas características de actuação, as quais não se verificam nos dados recolhidos junto dos professores. Recordando o Gráfico 8, verificámos que a opinião destes em relação às características/perfil dos inspectores da IRE é divergente, caracterizando-os como claros no discurso, mas mantendo um forte distanciamento e exigência, longe da simpatia e delicadeza de que nos falam os inspectores.

## **4.2. A IRE: da missão à acção**

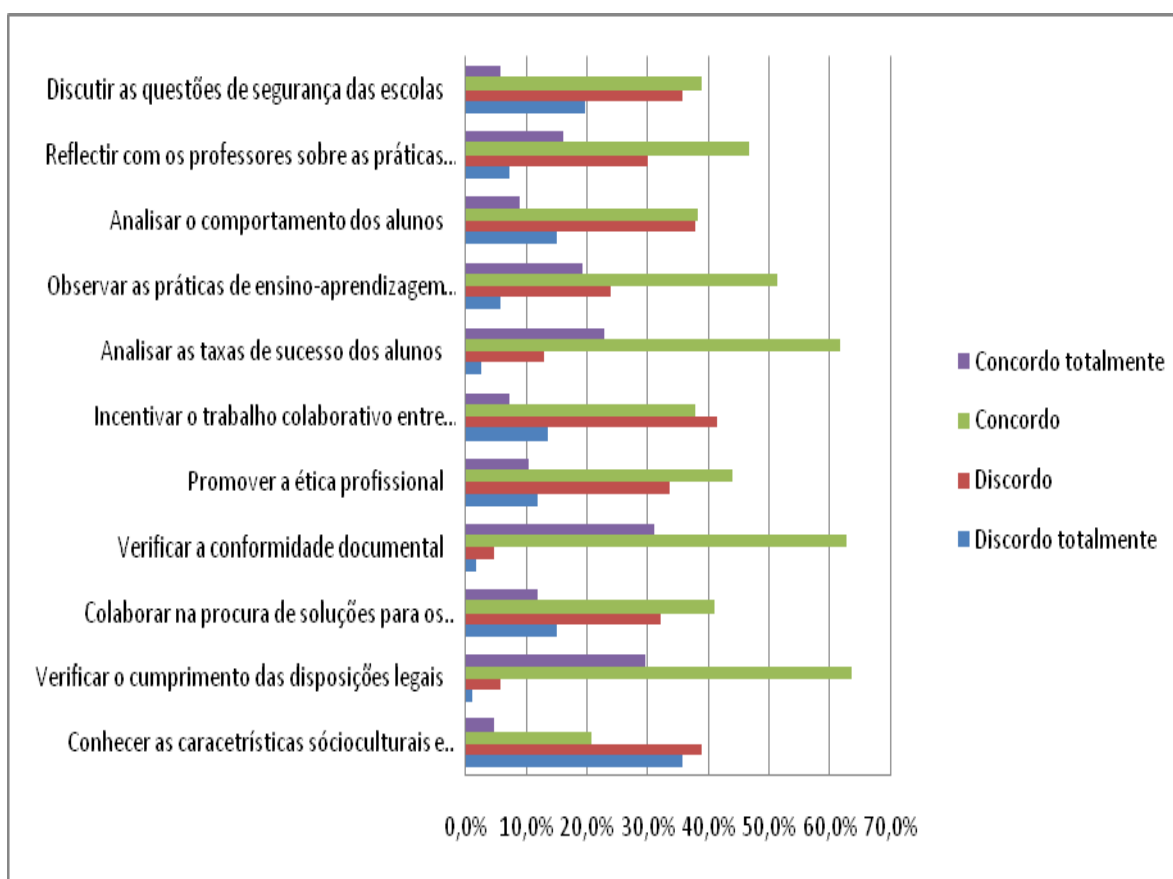
### **4.2.1. Objectivos da IRE**

Como já referimos, de acordo com a Orgânica da IRE, com o seu Plano Anual de Actividades e com o discurso dos inspectores, o principal objectivo da IRE é contribuir para o sucesso dos alunos e para a melhoria do Sistema Educativo. O Plano Anual de Actividades é elaborado pelo Inspector Regional antes de se iniciar um ano

civil. Para o efeito aquele diz colher sugestões dos inspectores, e posteriormente dá-lhes a conhecer o mesmo. Neste sentido, a Inspeção Regional dos Açores desempenha algumas funções que lhe permitem atingir os objectivos pretendidos: acompanhamento e aferição, controlo, acção disciplinar e provedoria. Dentro de cada acção são desenvolvidas diversas actividades programadas e incluídas no Plano Anual de Actividades, elaborado pelo Inspector Regional, em conformidade com sugestões dos restantes inspectores, com os resultados de estudos e relatórios de anos transactos ou indicações e solicitações da SREF.

A propósito, inquirimos os professores sobre o enfoque dos inspectores aquando das deslocações às escolas, procurando perceber a representação dos professores sobre as preocupações e objectivos dos inspectores na sua acção nas escolas (ver gráfico 9).

Gráfico 9 – Ao visitarem as escolas, os inspectores preocupam-se em...



Assim, são da opinião de que os inspectores verificam essencialmente a conformidade documental (93,8%), o cumprimento das disposições legais (93,2%),

analisam as taxas de sucesso dos alunos (84,5%) e observam as práticas lectivas dos professores.

A reflexão com os professores sobre as suas práticas (70,5%), a promoção da ética profissional (54,4%) e a colaboração na procura de soluções para os eventuais problemas com que as escolas se possam deparar (52,8%) constituíram igualmente respostas representativas, no entanto, com menor expressividade.

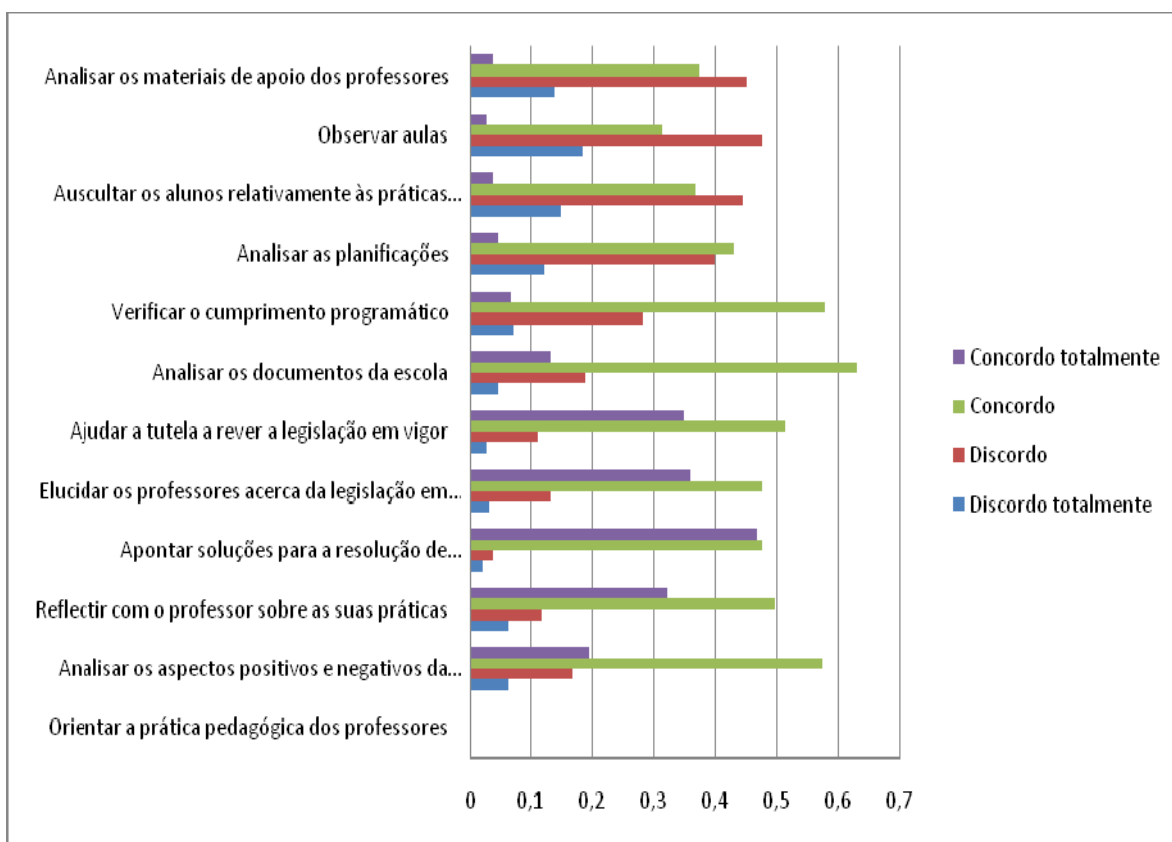
Como actividade menos recorrente, por parte da IRE, os professores apontam o conhecimento das características socioculturais e económicas dos alunos (25,4%). Sugere-nos que, na opinião dos professores, aquando de uma visita inspectiva, os inspectores colocam todas as escolas na mesma bitola. Isto é, apesar de registarem consciência de que o meio envolvente das crianças tem muita influência no seu percurso e sucesso educativo (I2), na opinião dos professores este não é um factor relevante para os mesmos quando se deslocam às escolas.

Recordamos o Plano Anual de Actividades da IRE, o qual reserva maior percentagem temporal às acções de acompanhamento e de aferição, numa proporcionalidade de 43,3% para 20,2% de tempo reservado às acções de controlo. Todavia, na opinião dos professores, são as acções de controlo que são realizadas com maior regularidade ou mais valorizadas pelos inspectores.

Idealizando uma acção inspectiva (ver Gráfico 10), os professores pensam que, numa deslocação às escolas, os inspectores deveriam apontar soluções para a resolução de problemas pedagógicos (94,4%), ajudar a tutela a rever a legislação em vigor (86,2%), elucidar os professores acerca da legislação em vigor (83,6%), reflectir com o professor sobre as suas práticas (82%), analisar os materiais utilizados pelos professores (76,9%), analisar as planificações das aulas (76,4%) e verificar o cumprimento programático (64,6%).

Através da observação dos dados, poder-se-á dizer que na opinião dos professores, a acção dos inspectores se baseia na observação, análise e correcção documental, debruçando-se pouco sobre as questões de carácter pedagógico. Mais uma vez, professores e inspectores têm perspectivas contrárias relativamente às suas acções nas escolas, pois, de acordo com os entrevistados, a reflexão conjunta com os professores e órgãos de gestão é uma das principais metodologias adoptadas (nas acções de acompanhamento e aferição) para a consecução do grande objectivo/missão da IRE - assegurar a promoção da qualidade e do sucesso educativo.

Gráfico 10 – Ao visitarem as escolas, os inspectores deveriam preocupar-se com...



Recordamos que I6 regista o facto de que alguns professores solicitarem aos inspectores “receitas” para a resolução de problemas. Da mesma opinião são Alarcão e Tavares (1987) quando referem que um supervisor tem de estar atento às experiências passadas, aos sentimentos, às percepções e à capacidade de reflexão do professor. Acrescentam que um supervisor não deve dar receitas de como fazer, mas criar um espírito de investigação acção junto do professor. Todavia, 129 (66,2%) professores exprimem o seu desacordo em serem observados em actividade docente dentro da sala de aula. Como será possível reflectir, elucidar, ajudar e apontar possíveis soluções de ordem prática se o inspector não observar como as actividades estão a ser desenvolvidas, em que circunstâncias e que factores as influenciam? Alarcão (1996) regista que a supervisão deve ser um processo de interacção, onde há lugar para a observação, discussão, reflexão e avaliação, dando espaço à correcção de práticas pedagógicas promotoras do sucesso educativo dos alunos e do sucesso profissional do professor.

Parece-nos que os professores desejam receber auxílio de outros agentes educativos, mas têm receio de as suas actividades serem criticadas e postas em causa. Sugere a informação do IR de que os professores do 1º Ciclo são muito “ciosos” do seu trabalho.

Por contraponto, apesar das contrariedades de sentimentos/opiniões verificadas no seio dos professores, o certo é que aquando do seu discurso, os inspectores fizeram maioritariamente referência às acções desenvolvidas junto dos órgãos de gestão das escolas, em detrimento das práticas dos professores dentro das salas de aula. Deram, frequentemente, maior enfoque à perspectiva burocrática, organizacional e institucional do que à perspectiva pedagógica. Neste sentido, Alarcão (2008) relembra que a supervisão pedagógica incide sobre o processo ensino-aprendizagem, uma vez que o seu objectivo primordial é a promoção da qualidade do ensino.

Os inspectores referiram que um dos seus objectivos primordiais é assegurar a promoção da qualidade e do sucesso educativo dos alunos, mas eles próprios centraram o seu discurso na escola como Instituição, não como um local de aprendizagem e desenvolvimento intelectual, social e cultural dos alunos.

Para a consecução dos seus objectivos, a IRE tem diversas funções que se operacionalizam através da realização de acções; controlo, provimento disciplinar, provedoria e acompanhamento e aferição.

#### **4.2.2. Funções da IRE**

Como referimos no Capítulo I, as acções de controlo estão relacionadas com a organização do ano lectivo nas escolas e com a fiscalização das PASE e exames nacionais. Segundo os inspectores, aqui é necessário “verificar se a escola está efectivamente a cumprir com a legislação e com as orientações emanadas pela tutela” (...) “ou fizeram ou não fizeram e se não fizeram tem de ser registado esse incumprimento” (I6).

Em acções desta natureza, I6 diz que não podem agir de forma tão democrática com um docente que não age em conformidade com a lei, como, por exemplo, na permissão de irregularidades por parte dos alunos, no decorrer de um exame ou prova. Aquele registou que um inspector “tem de mudar um pouco a sua postura”, mantendo o respeito e a cordialidade para com os demais intervenientes no processo, mas não

deverá transmitir tanta abertura ao diálogo e à compreensão, porque estão a ser verificadas apenas questões estritamente legais e rigorosas que têm de ser cumpridas.

I6 inspector regista que a relação se deve manter afável mas rigorosa. Isto é, na sua perspectiva, se um inspector demonstrar muita simpatia, o seu trabalho tornar-se-á mais difícil no sentido de as pessoas consentirem e reconhecerem a seriedade do trabalho desenvolvido pela IRE: A “realidade é muito austera e não permite, muitas vezes, que a gente esteja com um sorriso de orelha a orelha. Não é possível. Tem de se estar um pouco mais sério” (I6).

De acordo com os entrevistados, as acções de carácter disciplinar são imprevisíveis, em termos de calendarização, dada a sua natureza. Dizem ser uma acção indesejada pelos inspectores devido ao carácter punitivo da mesma. Segundo o Inspector Regional, desde 2000, data em que a IRE foi criada, foram instruídos 100 processos disciplinares, o que resulta em 10 processos, em média, por ano.

Naturalmente, que existem inspectores com maior perfil para a instrução e condução destes processos. No entanto, o Inspector Regional regista que dado ao número reduzido de inspectores da IRE, neste momento, não pode haver uma especialização dos inspectores, uma vez que uns iriam tornar-se demasiado técnicos, perdendo o seu lado pedagógico, e os outros cingir-se-iam às acções de carácter pedagógico, perdendo a capacidade de executar as acções de procedimento disciplinar, que “são muito complexas e jogam com questões jurídicas, muitas vezes difíceis de destrinçar” (IR).

Assim sendo, o processo de distribuição das acções é rotativo, para que todos os inspectores desenvolvam todo o tipo de actividades, enriquecendo as suas competências profissionais, numa perspectiva de conhecer o funcionamento do Sistema Educativo de forma profunda.

Linhares (2008) discorda, contudo, desta ideia, dizendo que aqueles que criticam ferozmente a criação de um grupo de profissionais mais especializados estão a comportar-se como verdadeiros “especialistas em desagregação de esforços e em evocação de ressentimentos” (p. 95). Na sua opinião, devem criar-se especialistas em diferentes áreas de forma a desenvolver e apurar as suas competências naquele sentido.

O Inspector Regional assume que a Inspeção como instituição não tem qualquer prazer em instaurar processos disciplinares. Eles acontecem devido a factos que ocorrem e não por desejo dos inspectores. Há que saber diferenciar factos de pessoas e

cingir-se aos mesmos: “A partir do momento em que pessoas minhas amigas pessoais cometeram determinados factos, eu perderia credibilidade se os protegesse ou se tivesse tido algum comportamento diferente para com eles” (IR).

A imparcialidade de procedimentos referida pelo IR, vai ao encontro das características de perfil apontadas pelos próprios inspectores e por alguns professores quando questionados sobre a importância de determinadas características dos inspectores. Recordamos que 32,8% dos docentes valoriza e assinala a imparcialidade como característica fundamental. No entanto, apenas 7,1% dos professores reconhece essa característica na actuação dos inspectores, aquando do desenvolvimento das suas acções.

A acção de provedoria é apenas mencionada por um inspector (I4) que refere que não a desenvolve quando é solicitada, de forma informal, por um docente ou membro do Conselho Executivo “porque não está previsto que assim o faça” (I4).

Segundo os inspectores entrevistados, as acções de acompanhamento e aferição são aquelas que ocupam a maior parte do trabalho desenvolvido pelos inspectores e como vimos são de facto aqueles a que o Plano Anual de Actividades atribui mais tempo. Neste tipo de acções estão presentes actividades como a Organização e Gestão do Ensino Básico e Funcionamento Técnico-pedagógico das Escolas Profissionais. Estas actividades são desenvolvidas com o objectivo de verificar o funcionamento das escolas e cooperar com as mesmas para a melhoria do Sistema Educativo. O inspector deve “ser mais um elemento que vai reflectir com o órgão de gestão” (I2) e com os professores. São verificados os aspectos que estão bem e os que estão menos bem. Os que não estão bem são alvo de reparo e os que são mais positivos são realçados, tentando desta forma fazer uma “espécie de pedagogia para o bom funcionamento das instituições”(I2).

De acordo com o Inspector Regional, as acções de acompanhamento são “a bandeira” da IRE. São “baseadas na avaliação da razoabilidade de procedimentos, na tentativa de inculcar metas e formas de actuação que [e]leve [as escolas] a resultados melhores, no aproveitamento do conhecimento [que os inspectores têm] de outras escolas para cruzar experiências”. No decorrer destas acções, os inspectores dizem adoptar uma postura aberta e colaborante, uma vez que se pretende aferir procedimentos adoptados pelas escolas e prestar-lhes apoio técnico.

Segundo os inspectores, neste tipo de acção pretende-se aferir procedimentos e promover melhorias, sem recorrer à avaliação e à repreensão. É uma acção em que se pretende que os professores reflectam sobre determinadas práticas, que, não estando erradas, não são as mais eficazes. Segundo os inspectores, a acção da IRE a este nível é importante porque para além do facto de a Inspeção ter uma visão externa, mais distanciada e fria das situações, acumula a vantagem de um vasto conhecimento sobre todas as escolas da Região. Nesse sentido, pode aconselhar às escolas alguns procedimentos e experiências que tenham surtido efeitos positivos noutras escolas. O mesmo acontece por oposição, quando se conhecem más experiências que se desaconselham a outras Unidades Orgânicas.

Talvez, dada a importância delegada às acções de acompanhamento e aferição, o Inspector Regional ressalva o facto de que, no Plano Anual de Actividades de 2010, estas terem sofrido um acréscimo, perfazendo um total de 43,3% do trabalho desenvolvido pela IRE. As actividades de controlo ocupam 20% dos dias de trabalho em consonância com as acções de procedimento disciplinar, embora este seja um plano que não tem carácter rígido devido às imprevisibilidades próprias de algumas acções.

Apesar de as acções de acompanhamento e aferição serem as que transmitem maior satisfação e realização pessoal e profissional aos inspectores, o certo é que não podem descurar as restantes (controlo, procedimento disciplinar e provedoria). Lume (s.d.) vai ao encontro da opinião dos inspectores da IRE quando refere que é frequente a inspeção ser solicitada a desenvolvê-las, pois torna-se indispensável assegurar os direitos dos utentes do serviço público de educação.

Independentemente do tipo de acção que a Inspeção desenvolve numa escola, os inspectores ressaltam o facto de não poderem verificar todos os pormenores em termos de organização, documentação e práticas, uma vez que se deslocam à escola com um determinado objectivo muito bem delineado e planeado. Visitam as escolas com o propósito de desenvolver uma actividade específica, no âmbito de uma determinada acção. Logo, não poderão verificar a conformidade de todos os aspectos gerais e específicos da escola que é intervencionada.

É essencial que os supervisores observem e reflectam com os professores de acordo com as realidades e especificidades de cada escola e de cada turma em particular. Na opinião de Virgílio (1999) a Inspeção pode apenas afirmar-se como

garante da qualidade da prestação de serviço educativo quando induz estratégias de intervenção específicas.

Uma vez inquiridos sobre a importância das funções dos inspectores, os professores ordenaram de forma crescente um conjunto de funções elencadas. Desta forma, 32,2% dos professores é de opinião que o acompanhamento e orientação das práticas pedagógicas são as funções mais importantes da IRE, seguida do assegurar das disposições legais com 28,4% da opinião dos respondentes. A monitorização do funcionamento das escolas surge em terceiro lugar, com 26,2% da opinião dos professores e em quarto lugar verifica-se a instrução de processos disciplinares com 8,2% das opiniões. A fiscalização das provas de avaliação externa e a participação no processo de avaliação docente surgem como funções secundárias, ambas com 2,2%. Verificamos que 113 professores (61,7%) consideram estas últimas como a funções como menos importantes.

A maioria dos inspectores é igualmente da opinião de que esta deverá ser uma função desenvolvida pelas Unidades Orgânicas, que detêm autonomia e capacidade para tal e apenas em caso de recurso a IRE deverá intervir no processo.

Professores e inspectores estão em consonância quando registam que a principal função da IRE deve ser o acompanhamento e orientação das práticas pedagógicas, uma vez que as actividades relacionadas com a acção de acompanhamento e aferição são aquelas que ocupam maior percentagem temporal no Plano de Actividades da IRE. No estudo de Lucas (s.d.), junto dos educadores de infância da Região do Algarve, a autora concluiu que os inspectores demonstravam maior valorização pelo desenvolvimento de acções de avaliação, acompanhamento e apoio técnico-pedagógico, controlo e acções disciplinares. Todavia, as que foram reportadas como mais desejadas pelos educadores foram as de apoio técnico-pedagógico e de acompanhamento.

A par destas funções os inspectores têm de realizar contactos com as escolas que vão intervencionar, proceder à recolha documental diversa, necessária ao melhor conhecimento sobre a orgânica da escola, assim como o seu historial para poder argumentar e sugerir, posteriormente, alterações, e realizar os relatórios parcelares e finais após a intervenção nas escolas. Regista que todo o trabalho burocrático é muito “complexo” (I1) e muitas “vezes não é visível” (I1). Mais uma vez, estas actividades podem ser desenvolvidas individualmente ou em grupo dependendo da natureza das mesmas.

Torna-se importante realçar que a IRE está a desenvolver uma acção nas Escolas Profissionais – Funcionamento Técnico-Pedagógico das Escolas Profissionais - durante 4 anos, que está a abranger aquelas escolas na sua totalidade. Relembra o Inspector Regional que “isto é um facto inédito que outras Inspeções não fazem, (...) sobre um determinado tema visitar todo o sistema educativo”.

Para além das actividades e funções já enunciadas, a maioria dos inspectores é da opinião de que a IRE não deveria ter outras funções. O IR e os I3 e I4 mencionam que a IRE não abarca acções de ordem económica e financeira uma vez que não detém inspectores de formação inicial nessas áreas, para além do facto de o número de inspectores existentes ser manifestamente insuficiente para o alargamento de funções: “Temos 9 inspectores para 5000 professores, 39 Unidades Orgânicas (...) se nós tivéssemos ainda mais funções não conseguiríamos dar resposta a tudo” (I4).

Referem já desenvolver as funções essenciais para a consecução dos seus objectivos, para além de não terem disponibilidade de tempo para acumularem outras funções, apesar de ter de se manter aberta a novas realidades e às evoluções do Sistema Educativo: “Na supervisão, nós temos as actividades todas”(I6).

Contudo, I2 refere que desejaria que a Inspeção desenvolvesse a função de apoio técnico-sistemático, como era desenvolvida antes da IRE ser instituída: “Ir à sala de aula, orientar, estar com o professor, reflectir” e passado algum tempo voltar à mesma escola e ao mesmo professor para verificar quais os resultados emanados da sessão anterior e proceder a nova reflexão, dando lugar a um acompanhamento constante da prática dos professores.

No conjunto dos entrevistados, este é o único inspector que regista preocupação com uma intervenção pedagógica mais consistente, continuada, centrada na observação de práticas e na reflexão com os professores. Para os demais, as acções de acompanhamento e aferição, como estão a ser desenvolvidas, constituem por si só uma mais-valia no processo de supervisão que a IRE demanda. Na sua opinião, não existe necessidade de proceder a alterações na forma como as referidas acções estão a ser implementadas e desenvolvidas nas escolas.

Quanto à avaliação dos professores, todos os inspectores referiram que a Inspeção apenas terá uma intervenção posterior, no caso de surgirem alegações de irregularidades no processo. Assim, a IRE irá averiguar o caso. Caso contrário não deverá intervir. Todavia, as opiniões dos inspectores divergiram quando foram

questionados se a IRE deveria ter ou não um papel mais activo. Os inspectores 1,2,3,4,5 e IR defenderam que este é um processo da competência da escola e que a Inspeção, como instituição exterior à mesma, não deverá interferir, para além de que se a mesma tem um papel posterior na resolução de eventuais problemas, não conseguiria realizar um trabalho claro e isento, se não se mantivesse distante no decorrer do mesmo: se a IRE “esteve envolvida no processo, com que autoridade é que vai fazer a sua investigação?” (I4) Em discordância com estas opiniões está o I6 que alega que a melhor forma de haver isenção no processo, é existir o envolvimento de duas entidades distintas, embora o ideal sejam três: a tutela, os pares e a Inspeção. No final da avaliação, proceder-se-ia a um cruzamento da informação recolhida a qual resultaria numa avaliação.

IR registou que dadas as mudanças verificadas no Sistema Educativo, durante os 10 anos de existência da Inspeção, é natural que esta se adapte às novas exigências e realidades. No entanto, em termos de objectivos não surgiram alterações significativas. “Os padrões deontológicos, éticos, de trabalho, de execução não se alteraram excessivamente” (IR), uma vez que a IRE recebeu a sua formação inicial a partir de inspectores vindos da IGE, considerados “a nata e o melhor que tinham lá fora” (IR). Toda a preparação inicial contou já com uma “bitola (...) muito elevada” (IR). O Inspector Regional regista que os inspectores da IRE:

Afer[em] os [seus] procedimentos pelos melhores inspectores que a[IGE] tinha. E como as pessoas já eram muito competentes na sua profissão, rapidamente adquiriram esses padrões. Costuma-se dizer que um inspector demora 10 anos a fazer-se. Com os meus novos inspectores que entraram em 2003, 3, 4, 5 anos depois, estavam já numa bitola bastante elevada e portanto, não precisaram de 10 anos para atingirem esse nível (IR).

Todavia, é natural que cada actividade tenha as suas especificidades e metodologias próprias e claro que isso foi sofrendo alterações de acordo com as actividades programadas e desenvolvidas.

Segundo o IR, acção inspectiva desenvolvida pelos inspectores da IRE é avaliada pelo próprio Inspector Regional, pelo Sistema Educativo Regional e pela própria opinião pública. O Inspector Regional avalia todo o processo, desde a construção dos guiões até à elaboração do relatório final. O Sistema Educativo Regional avalia na medida em que se as instâncias superiores (tutela) incorporam as sugestões e

recomendações emanadas pelos inspectores é indício de que avaliam o seu trabalho de forma positiva.

Pela primeira vez, desde que a IRE foi instituída, foram construídos, no ano lectivo 2009/2010, “inquéritos de satisfação, [distribuídos] no início de Fevereiro, para todas as Unidades Orgânicas Regionais e as Escolas Profissionais já vistoriadas e que se vão pronunciar” sobre o trabalho desenvolvido junto das mesmas. Todavia, até à data das entrevistas, ainda não eram conhecidos os resultados dos inquéritos.

Para o Inspector Regional, o novo sistema de avaliação (SIADAPRA) trouxe um maior grau de celeridade e de qualidade na elaboração e apresentação dos relatórios das acções desenvolvidas, pois verifica-se uma maior harmonização no tratamento dos dados e uma melhoria significativa na qualidade das recomendações efectuadas. Na sua opinião, embora se procure atingir sempre a excelência, o trabalho desempenhado pelos inspectores da IRE está num patamar tão elevado, que não se torna fácil evoluir ainda mais.

Apesar de o, então, Inspector Regional verificar muitas vantagens nesta nova forma de avaliação, pois é regida por metas e objectivos a cumprir, o certo é que está relacionada com cotas, em que apenas 30% dos funcionários pode ter um desempenho considerado relevante. Isto significa que “de 10 inspectores apenas 3 poderão ter esse desempenho relevante” (IR). Esta situação, na sua opinião, pode ser um factor de desmotivação, uma vez que todos os inspectores “desempenham as suas tarefas com grande entusiasmo e com grande afinco” (IR) e acresce que “para quem [trabalha] com uma bitola elevadíssima, como é o caso de um serviço pequeno como o nosso, receio que isto possa vir a perturbar bastante a nossa organização”.

Em forma de balanço, o Inspector Regional diz sentir um grande orgulho no trabalho que a sua equipa de inspectores tem vindo a realizar ao longo dos anos, pois desempenham as suas funções “com a melhor competência que podem e sabem”, (...) são inspectores inovadores e com vontade de responder a novos desafios, (...) obviamente que não estamos isentos de falhanços (...) mas há sobretudo vontade (...) de evoluir”.

### 4.2.3. Planeamento das acções

Grande parte da acção da Inspeção passa-se nas escolas. Todos os anos as escolas da Região Autónoma dos Açores são visitadas pelos inspectores da IRE. Contudo, de acordo com os entrevistados, dado o grande número de escolas da rede escolar do arquipélago, não é possível, aos inspectores de educação da Região, marcar presença anual em todas as escolas.

As visitas anuais da Inspeção às escolas devem-se ao cumprimento das actividades constantes no Plano Anual de Actividades, desenvolvido pelo Inspector Regional, baseado nos resultados obtidos pelos inspectores em acções anteriores, pelo tipo de acção que se pretende desenvolver, pela participação voluntária de escolas em projectos-piloto, pela queixa formal ou informal de alguma entidade pública ou privada ou até pelo pedido da Secretaria Regional de Educação e Formação. Por vezes, há a necessidade de verificar processos e o desenvolvimento de projectos, para que se possa efectuar o balanço dos mesmos e proceder a eventuais mudanças necessárias.

O Inspector Regional alertou para o facto de que a periodicidade com que os inspectores se deslocam às escolas estar igualmente relacionada com aspectos geográficos e económicos. Como referimos, a IRE dispõe de dois núcleos. Um em Angra do Heroísmo e outro em Ponta Delgada. Dada a dispersão geográfica do arquipélago, torna-se necessário proceder a deslocações no sentido de visitar escolas em ilhas onde a IRE não está representada e “o facto de só existirem inspectores sediados em Angra do Heroísmo e em Ponta Delgada, condiciona muito a periodicidade” (IR) da visita a algumas escolas.

Devido aos elevados encargos financeiros que essas deslocações envolvem, o Inspector Regional admite que algumas escolas, em algumas ilhas, sobretudo as mais pequenas, não são visitadas com a frequência desejada: “Gostaríamos de ter o mesmo grau de periodicidade em todas as ilhas dos Açores, mas é completamente impossível quer do ponto de vista humano, quer sobretudo mesmo financeiro” (IR). Para fazer face a este constrangimento, o Inspector Regional regista que no âmbito do Plano Anual de Actividades da Instituição, pelo qual é responsável, se esforça por reunir e compactar actividades de âmbito diversificado durante cada deslocação, de forma a limitar o número de deslocações, e a controlar a verba atribuída à IRE.

A disponibilidade pessoal dos inspectores também é um aspecto tomado em consideração quando se calendarizam as deslocações às escolas. O Inspector Regional regista a preocupação de não manter um inspector fora da sua ilha de residência durante duas ou três semanas seguidas, para evitar implicações a nível pessoal que se repercutem a nível profissional.

Logo, a periodicidade na intervenção da Inspeção nas escolas é flexível. Poderá dar-se o caso de existirem escolas visitadas anualmente e outras que não são inspeccionadas durante alguns anos.

A selecção das escolas a intervencionar é um pouco aleatória, mas depende, de certo modo, do tipo de acção que se pretende desenvolver. “Não tem a ver com casos mais graves ou não. Tem a ver com a (...) oportunidade e a (...) diversificação que se tentará fazer de escolas visitadas, (...) de razões de carácter operacional (...) e de gestão de recursos” (IR). Referindo o exemplo das Actividades de Organização do Ano Lectivo, o Inspector Regional regista a preocupação de que as escolas visitadas num determinado ano, não coincidirão com as visitadas no ano anterior. Todavia, existem sempre excepções, e surgindo “casos mais prementes de algum disfuncionamento na organização, (...) no ano seguinte [voltam] lá” (IR).

Um inspector (I6) refere o facto de as escolas maiores serem visitadas com maior frequência, pois têm a seu cargo a organização de um maior número de estabelecimentos de ensino, albergam um maior número de professores, alunos e funcionários, têm “mais vida orgânica” que torna a sua tarefa um pouco mais difícil do que nas escolas de menor dimensão: “Não descuramos as pequeninas, mas (...) vamos menos vezes às mais pequenas porque (...) as necessidades [não são] tão diversificadas” (I6).

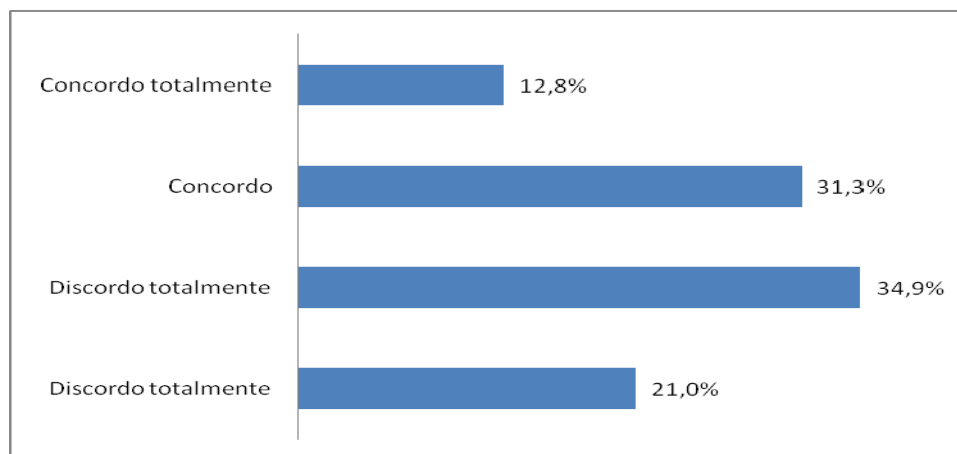
IR alertou para o facto de as escolas não serem visitadas anualmente, devido a alguns factores condicionantes, como económicos, salvo excepções de clara disfunção, as quais necessitam de verificação anual.

Por seu lado, cerca de 81,6% dos professores pensa que as escolas devem ser visitadas pelos inspectores na sequência de uma queixa formal, 75,4% por requerimento de professores ou concelhos executivos e 74,4% quando solicitado pela DREF. Na opinião de 152 professores, ou seja, 78% dos inquiridos, registam que as escolas não devem ser inspeccionadas anualmente. O facto poderá ser interpretado pelo facto de como registam os inspectores, uma visita inspectiva é normalmente causa de algum

nervosismo e/ou ansiedade. Acrescentaram que mesmo numa acção de acompanhamento e aferição, os professores sentem que as suas actividades/acções/atitudes são constantemente avaliadas, o que para alguns é factor de desconforto, pois sentem medo de represálias, muito influenciado, ainda, pela conotação negativa da palavra “Inspeção”.

Neste sentido, quando questionados se as escolas deveriam ser inspeccionadas de forma aleatória, a maioria dos professores não concorda (55,9%), apesar de os resultados não serem muito díspares: 44,1% dos inquiridos concorda que a IRE deve visitar as escolas forma aleatória (ver Gráfico 11). A opinião dos primeiros professores dever-se-á em parte, como já referimos, ao receio de represálias, por parte dos inspectores, aquando de uma visita inspectiva, ou simplesmente pela associação negativa que alguns professores têm em relação ao desenvolvimento do trabalho daqueles. Os restantes professores concordam com acções inspectivas de selecção aleatória, talvez pelo facto de não significar que a visita se realiza devido ao incumprimento ou desrespeito institucional ou pedagógico.

Gráfico 11 – Nível de concordância sobre a visita aleatória da IRE às escolas



Aliás, a propósito desta questão, I4 regista que a Inspeção deve deslocar-se às escolas “sempre num intuito de haver um diálogo, de haver uma reflexão”, de partilha, [de ver o] que pode ser melhorado, mas sempre em parceria”, perspectiva que se aproxima do que Antónia Medina (2008) defende, quando refere que um inspector deve surgir como um elemento integrante e integrador do trabalho que os professores realizam e deve trabalhar em conjunto com os mesmos.

Contudo, quando entrevistados, os inspectores alertaram para o facto de que antes de realizarem uma intervenção junto das escolas e dos professores, aqueles procedem a um trabalho exaustivo de preparação das acções. Entre recolha de dados e reconhecimento da realidade escolar onde vão intervir, os inspectores referiram elaborar um guião que no qual baseiam toda a sua acção.

#### **4.2.4. Elaboração do guião de trabalho**

No Plano Anual de Actividades da IRE, já estão constituídas equipas de trabalho e os respectivos coordenadores das mesmas, para cada actividade que a Inspeção vai desenvolver nesse ano. O número de coordenadores das equipas varia de acordo com o tipo de actividade. Se para o desenvolvimento de uma certa actividade forem necessárias equipas com um maior número de inspectores, são nomeados dois coordenadores para cada equipa.

Os coordenadores de cada equipa ficam responsáveis por elaborar um guião que serve de roteiro aquando da sua visita às escolas. Nesse guião estão contempladas as metodologias a utilizar no acto inspectivo: consulta documental, observação de práticas pedagógicas e realização de entrevistas. Os inspectores dizem ser um processo moroso, que pode ser realizado em equipa ou individualmente, dependendo do tipo de actividade a que se destina. A Organização do Ano Lectivo é uma actividade que se desenvolve em equipa, logo existem, normalmente, 2 coordenadores para a acção, que se juntam para a elaboração do guião de trabalho.

No caso da fiscalização de exames, como é uma actividade realizada individualmente, existe apenas um coordenador da actividade que realiza o respectivo guião. Dada a complexidade de algumas acções e a minúcia com que os guiões são elaborados, a sua concepção pode levar até 6 meses. É um processo demorado, porque procura não descurar qualquer pormenor.

Visto que há uma grande diversidade de Unidades Orgânicas na Região, os guiões têm de ser pensados de forma a serem implementados em qualquer uma dessas Unidades. O I5 regista que na IGE existe uma equipa de inspectores reservada apenas à elaboração dos guiões, resultando nuns “guiões que são uma inveja”. O mesmo acrescenta que dado o número reduzido de inspectores da IRE, a quantidade e a

diversidade de acções e actividades desenvolvidas pelos mesmos, agravada pelas deslocações geográficas, isso não se torna possível na Região.

De acordo com o preconizado por autores como Wilcox (2000), tendo em conta o propósito, depois da elaboração, o guião é apresentado à restante equipa, e até, por vezes, a outros inspectores externos à mesma, com vista a promover a reflexão sobre a construção daquele e melhorar algum aspecto que tenha sido descuidado na sua estruturação, de modo a garantir uma observação adequada aos seus propósitos. Nesta etapa, por vezes, também é pedida a opinião do Inspector Regional.

O guião é válido durante um ano. Ou seja, em todas as escolas intervencionadas durante o ano são seguidas as metodologias que constam do guião, por razões de coerência final, em termos de elaboração de relatório.

No final da intervenção em cada escola, os inspectores envolvidos na actividade têm de elaborar um relatório denominado “parcelar”, sobre os resultados obtidos aquando da sua acção inspectiva. Após todas as escolas serem inspeccionadas, é elaborado um relatório final, com a informação recolhida em todas as escolas, numa base comparativa, sendo assim possível fazer um balanço sobre a situação em que as escolas da região se encontram.

Podemos pensar que este não é um procedimento muito correcto, uma vez que as escolas vivem realidades muito diversificadas entre si a muitos níveis, como social, económico, cultural, de recursos, infra-estruturas e níveis de ensino, todavia, vai ao encontro do estabelecido no Artigo 3.º do Decreto Regulamentar Regional nº 17/2007/A, de 21 de Agosto, alínea j): “Efectuar análises comparativas dos dados obtidos nas acções inspectivas, com vista a contribuir para a criação de indicadores de gestão do sistema educativo regional.” Todavia, Alarcão (2008) recorda que a aprendizagem não se cinge ao espaço de sala de aula. Neste sentido, a supervisão deve ser realizada num contexto abrangente, pois as instituições são sistemas em permanente interacção com o ambiente que as rodeia, que as estimula e condiciona, tornando-as únicas.

Neste seguimento, de acordo com os inspectores entrevistados existe a preocupação e o cuidado em construir os guiões de forma fechada e concreta, de forma a facilitar o seu preenchimento. Se deixassem espaço para haver maior abertura individual de cada inspector no terreno, “quando quiséssemos fazer o relatório final, os elementos eram tão diversos que para poder fazer o cruzamento de dados, fazer uma

articulação da informação, a pessoa ficava completamente perdida, com grande dificuldade” (IR). Para além disso, segundo o Inspector Regional, a IRE está a apostar, tal como a nível europeu, em relatórios cada vez mais sintéticos, em detrimento dos relatórios de grande extensão. O próprio guião preenchido assume a forma de relatório, apenas com a complementaridade de alguns comentários. Para o Inspector Regional, este aspecto surge como um grande progresso, visto que representa uma economia de tempo.

Parece-nos que a tutela revela maior preocupação com a uniformização de procedimentos entre escolas e com a economia de tempo no tratamento dos dados recolhidos, em detrimento do estudo e compreensão das especificidades de cada contexto em que as mesmas estão inseridas, de modo a proceder a acções de acompanhamento rigorosas e concisas. Aliás, Medina (2008) defende que só poderá haver compreensão e uma justa avaliação das metodologias adoptadas e desenvolvidas nas escolas, quando os próprios inspectores forem confrontados e experienciarem as condições e situações reais com que a escola, professores e alunos se debatem diariamente.

Este roteiro guião é do conhecimento das Unidades Orgânicas e inclusive estas poderão ficar com os mesmos na sua posse, para que possam fazer a sua auto-avaliação e saber com maior detalhe os aspectos que são inspeccionados aquando de uma acção inspectiva. No entanto, I6 referiu que, para além dos guiões, os inspectores utilizam um outro instrumento de recolha de dados interno à Inspecção:”São umas muletas de trabalho que nós construímos para nós, entre nós, para ir colhendo informação. Mas esses são internos e ficam entre nós e acabou” (I6).

Durante a aplicação do guião no desenvolvimento da acção inspectiva, os inspectores não podem proceder a alterações àquele. Existe um campo em aberto onde podem ser registadas algumas observações. No entanto, o inspector deve cingir-se ao preenchimento do guião elaborado. Caso se verifique que aquele não se encontra adequado e uma determinada situação, esse dado é apenas tido em conta no ano seguinte e só então o guião pode ser reformulado. Contrariamente à metodologia adoptada pelos inspectores da IRE, Wilcox (2000) sugere que após a aplicação inicial do guião, o mesmo deva ser ajustado permitindo a sua maior funcionalidade e uma rigorosa e fiável recolha de dados.

Note-se, contudo, que dois dos inspectores (I2 e I6) registam nunca ter tido o conhecimento de que um guião estivesse completamente desadequado à acção desenvolvida, porque, na sua opinião, os guiões são elaborados tendo em conta a diversidade de Unidades Orgânicas do arquipélago, pois dizem ter muita experiência e dispõem de grande conhecimento sobre todas as escolas da Região.

Parece-nos um pouco difícil construir um guião de trabalho de tal forma completo, que consiga abranger todas as realidades existentes em todas as escolas da região, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, de forma a realizar uma acção/estudo rigoroso sobre as mesmas.

#### **4.2.5. Intervenção no terreno**

Com o guião construído e aprovado, os inspectores dirigem às Unidades Orgânicas um aviso de que irão desenvolver uma determinada actividade naquela escola e a data em que o farão. Normalmente, isto é feito, numa primeira fase, telefonicamente e posteriormente por escrito (correio electrónico), com uma semana de antecedência. São explicados, em termos gerais, os objectivos da acção e os documentos que deverão estar disponíveis para apreciação (variam dependendo da acção).

Se for no caso de observação de aulas, é pedido ao Conselho Executivo para seleccionar aleatoriamente a(s) turma(s) que irá(ão) ser observada(s). Com acções desta natureza, o I6 e o IR esclareceram que não vão com o intuito de avaliar um determinado professor em específico, mas sim tomar como exemplo a forma como os professores estão a leccionar os conteúdos programáticos do currículo e a forma como os documentos relativos à turma estão a ser construídos.

Esta situação sugere-nos que a IRE generaliza as suas observações pontuais a todos os professores. É certo que a IRE trabalha por amostragem e que, devido aos factores já referidos, se torna impossível observar aulas de todos os professores, de modo a retirar conclusões rigorosas. Todavia, não nos parece que, da forma como esta acção é desenvolvida, os inspectores consigam obter resultados extensíveis a outras escolas ou mesmo aos diversos professores de uma mesma escola e muito menos que essa acção possa ter um impacto favorável no desempenho dos professores observados, desde logo por não ser contínua e por não assentar em processos verdadeiramente reflexivos. Autores como Alarcão (1996), Perrenoud e Chartlier (1996), Zeichner

(1993) e Sá-Chaves (2000) estão convictos de que a reflexão é um elemento promotor de maior segurança e consciência da acção, promovendo em simultâneo uma integração de saberes mais completa. É “uma experiência de reconstrução, na qual se usa o conhecimento como forma de auxiliar os professores a apreender e a transformar a prática” (Zeichner, 1993, p. 32).

Posto isto, chegado o dia da visita, numa acção de acompanhamento e aferição, o inspector, ao deslocar-se à escola, dirige-se ao Conselho Executivo para anunciar a sua presença e para fazer uma pequena reunião, onde explica os objectivos e propósitos da acção. Posteriormente, os inspectores são remetidos a um gabinete, onde desenvolvem o seu trabalho de observação e pesquisa documental e realização de entrevistas, se assim for necessário, para o esclarecimento de alguma dúvida que surja no decorrer da análise dos documentos.

Os inspectores entrevistados esclarecem que no final da acção é sempre feita uma última reunião com os intervenientes no processo inspectivo, para abordar e reflectir em conjunto sobre os dados recolhidos. Nessa altura, sublinham-se os aspectos positivos e os aspectos a melhorar. Normalmente, é sempre dada a oportunidade aos elementos da escola de se pronunciarem e reflectirem em primeiro lugar.

Posteriormente, é elaborado o relatório parcelar, já referido, que é enviado à Unidade Orgânica, sempre numa perspectiva de abertura para a colocação e esclarecimento de dúvidas, por parte da escola intervencionada.

De acordo com o estudo realizado por Wilcox (2000) os professores sentem-se muito insatisfeitos com a acção da Inspeção, quando não existe retorno das actividades observadas, ou seja, quando os inspectores se remeterem ao silêncio após a observação das suas aulas.

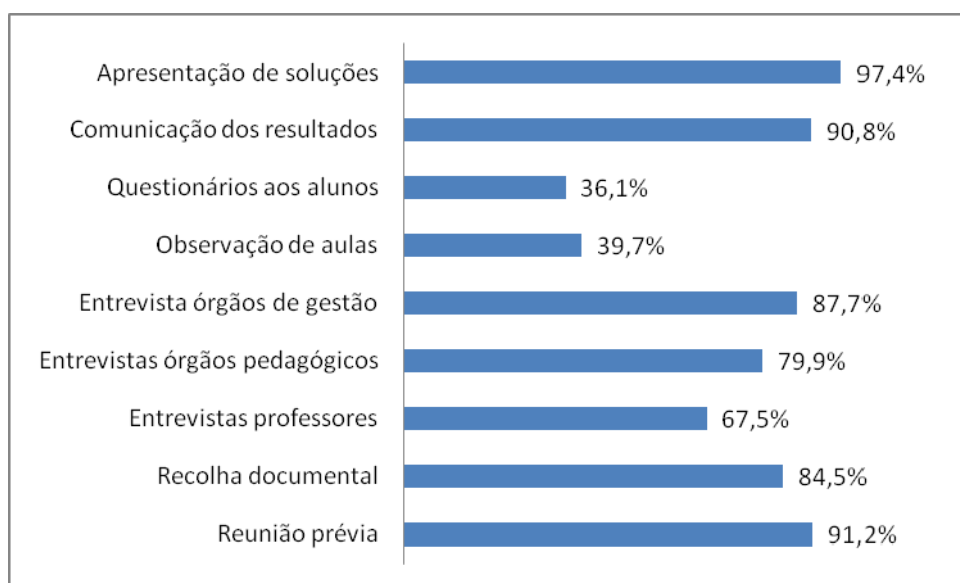
Nas acções de controlo, como são exemplo as Actividades de Organização do Ano Lectivo, a aplicação das PASE (Prova de Avaliação Sumativa Externa) e dos exames nacionais, o inspector aparece na escola sem aviso prévio. Todavia, quando chega à escola, dirige-se ao Conselho Executivo para anunciar a sua presença e fá-lo igualmente, no caso das PASE e dos exames nacionais, aos professores aplicadores das provas e exames. No decorrer das acções recolhe a informação necessária, a que consta do guião e, no final, é feita uma pequena reunião com os todos os intervenientes, onde se faz um balanço sobre o que foi realizado e se verifica se o foi feito em conformidade com a lei.

Perspectivando as acções desenvolvidas pelos inspectores da IRE, aquando de uma visita inspectiva às escolas, podemos dizer que os mesmos cumprem a sua actividade no que Alarcão e Tavares (2003) definem como “Ciclo de Supervisão”, uma vez que se reportam a actividades de supervisão pedagógica não respeitando no entanto o princípio de circularidade que o ciclo representativo comporta.

Os inspectores da IRE dizem realizar um encontro de pré-observação com os Conselhos Executivos, com o propósito de esclarecer os aspectos que vão ser observados, executam a recolha de dados com a observação de aulas e consulta de documentos, com recurso ao instrumento de trabalho construído pelos mesmos, analisam os dados recolhidos através dessa observação e concretizam o encontro pós-observação para um diálogo e reflexão conjunta, motivando e/ou despertando os envolvidos para algumas formas possíveis de resolução de eventuais problemas existentes no momento.

Quando solicitados a opinar sobre as metodologias utilizadas pelos inspectores, aquando das acções nas escolas (ver gráfico 12), 97,4% dos professores considera a apresentação de sugestões de aperfeiçoamento de processos e práticas a mais importante. Facto que vem ao encontro do desejado pelos próprios quando referem que anseiam que os inspectores os ajudem na resolução de problemas pedagógicos. Este aspecto está intimamente relacionado com as acções de acompanhamento e aferição realizadas pelos inspectores, as quais surgem no Plano Anual de Actividades da IRE como acção prioritária. Parece que neste aspecto professores e inspectores então em consonância.

Gráfico 12 - Representações dos professores sobre as metodologias inspectivas



Como igualmente importante, os professores registam a realização de uma reunião prévia com os responsáveis pela escola (91,2%), a comunicação dos resultados, sob a forma de relatório ou outra (90,8%) e a realização de reuniões finais com os membros dos órgãos de gestão (87,7%). As metodologias utilizadas pelos inspectores consideradas como pouco importantes, pelos professores, são a observação de aulas (39,7%) e a aplicação de questionários aos alunos (36,1%).

Embora os professores o apelo de ajuda na orientação da prática pedagógica, assim como no aperfeiçoamento de processos e práticas, é notória a renitência na aceitação de inspectores nas suas salas de aula.

Torna-se oportuno recordar a renitência dos professores em serem observados pelos inspectores em situação de sala de aula. Como poderá um inspector sugerir e reflectir sobre formas de aperfeiçoamento de práticas pedagógicas, de forma coerente e rigorosa, se não observarem o que está a ser praticado na sala de aula? Refutando a opinião dos professores, Medina (2008) regista que o supervisor, fazendo uso da observação participante, poderá intervir na prática lectiva aquando da leccionação com os alunos, evitando desta forma o “receituário de metodologias ideais”. Segundo a autora, este seria um passo para que os supervisores/inspectores participassem e colaborassem activamente na construção do saber, na promoção da qualidade do ensino e no tão ambicionado sucesso educativo.

Os inspectores apontam para a importância de reflectir em conjunto com o professor, para que ele próprio seja capaz de encontrar possíveis caminhos de resolução de problemas. O professor deverá ser capaz de compreender a realidade social, económica, cultural e social dos seus alunos e, de forma reflexiva, encontrar a melhor forma de propiciar e desenvolver o sucesso educativo daqueles (I2). Os inspectores pretendem verificar a conformidade de procedimentos e ajudar/preparar os professores para que sozinhos tenham capacidade de o fazer. Segundo I2, I4, I6 e IR, aqueles detêm uma visão externa /isenta da situação em questão, para além de uma perspectiva e conhecimento mais alargado do que se passa noutras escolas, podendo aconselhar e ajudar os professores na tarefa de colmatar as suas dificuldades.

#### 4.2.6. Organização das escolas

Como já referimos, antes de um inspector se deslocar a uma escola, previne-a da sua presença, telefonicamente e por escrito, através do correio electrónico (acções de acompanhamento e aferição). Logo, as escolas preparam-se para a visita dos inspectores. Na perspectiva destes, este é um factor benéfico e facilitador do trabalho que vão desenvolver junto das escolas, uma vez que estas, estando a par dos objectivos e propósitos da acção, já têm preparados os documentos necessários à mesma e alertadas as pessoas que será eventualmente necessário proceder a algumas entrevistas para o esclarecimento de qualquer dúvida que surja.

Segundo os inspectores, o pedido prévio da disponibilidade da documentação é feito para acelerar o trabalho do inspector na escola. Se os documentos fossem apenas pedidos à chegada à escola, o processo tornar-se-ia mais moroso.

De acordo com os inspectores, o aviso prévio “é apenas uma acção facilitadora da reunião de documentos que por vezes estão dispersos” (I3). Inclusive, por vezes, os inspectores requisitam a documentação por via electrónica, para a poderem analisar ainda no seu local de trabalho. Deste modo, quando se deslocam às escolas, apenas têm de esclarecer algumas dúvidas que tenham persistido em relação à elaboração dos documentos e à observação para o preenchimento do guião.

Wilcox (2000) apresenta algumas interrogações quanto ao benefício do aviso prévio, mas concorda com o facto de que quando o inspector anuncia a sua presença, tem a vantagem de dispor, mais rapidamente, de um conjunto de dados relevantes à investigação.

Para além disso, o aviso serve, segundo os inspectores, para “dar tempo à escola para que ela se prepare, no ponto de vista daquilo que [é necessário] para efectivamente (...) naquela semana [trabalhar]” (I3). É o caso, por exemplo, de arranjam um espaço (gabinete) em que os inspectores possam trabalhar. De acordo com os inspectores, muitas vezes, principalmente em escolas pequenas, torna-se necessário proceder a algumas mudanças provisórias, para que o local esteja disponível para a realização dessa tarefa.

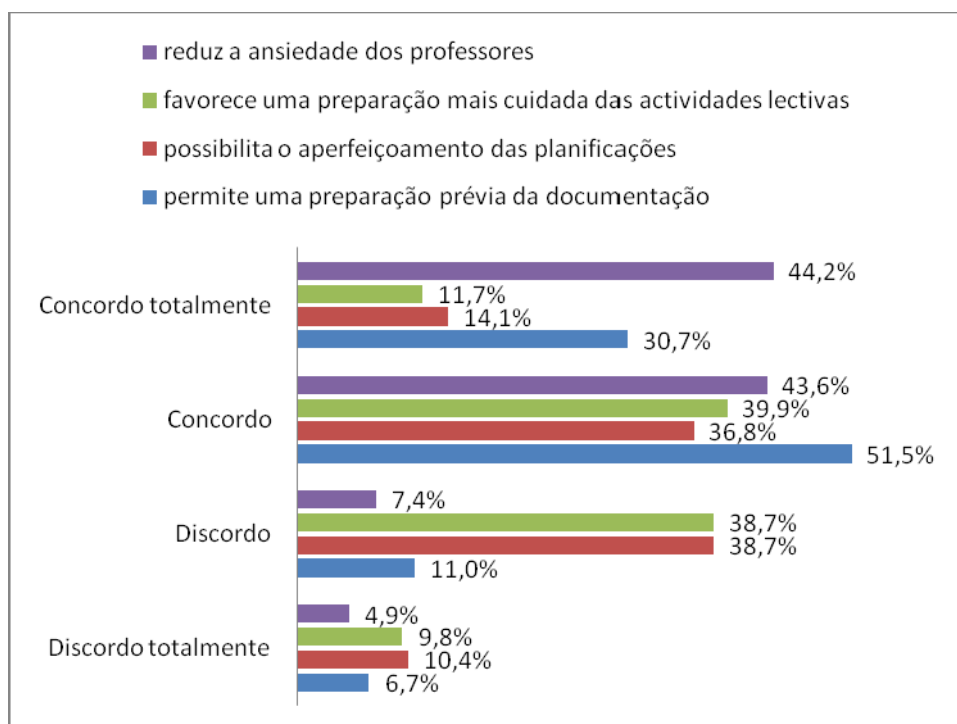
Quando questionados sobre se concordavam ou não com o conhecimento prévio das visitas inspectivas da IRE, 83,6% dos professores inquiridos concordava, apenas 10,8% não concordava e 5,6% não apresentava opinião.

Cerca de 87,8% (44,2% + 43,6%) dos professores são da opinião que ter conhecimento sobre uma visita inspectiva com antecedência permite uma redução na ansiedade nos professores e 82,2% (51,5% + 30,7%) registam facilita a preparação prévia da documentação necessária (ver Gráfico 13).

De facto, um professor tendo conhecimento de que a sua escola vai ser alvo de acção inspectiva tem a oportunidade de preparar com maior rigor os documentos necessários apresentar. Desta forma, com a informação de que tem a documentação em ordem, poderá estar mais seguro do trabalho que realizou. A nível emocional, tendo a consciência de que será visitado, poderá prepara-se para o contacto com o inspector.

No que diz respeito ao aperfeiçoamento das planificações e a uma preparação mais cuidada das actividades lectivas, os professores revelam dispersão nas suas opiniões, uma vez que as percentagens das respostas são muito equivalentes:

Gráfico 13 – Motivos de concordância do aviso prévio



Com o intuito de compreender o motivo destas respostas, procurámos perceber se a situação profissional dos professores tinha influência no aperfeiçoamento das planificações dos próprios, quando a escola tinha conhecimento prévio de uma acção inspectiva.

Quadro 7 – Relação entre o aperfeiçoamento das planificações e a situação profissional dos professores

|  |                     | A sua situação profissional |     |            |
|--|---------------------|-----------------------------|-----|------------|
|  |                     | QND                         | QZP | Contratado |
| Porque possibilita o aperfeiçoamento das planificações | Discordo totalmente | 13                          | 0   | 4          |
|  | Discordo            | 54                          | 0   | 9          |
|  | Concordo            | 35                          | 0   | 25         |
|  | Concordo totalmente | 14                          | 2   | 7          |

A leitura do quadro leva-nos a pensar que o aperfeiçoamento das planificações pode estar de facto, relacionado com a situação profissional dos inquiridos, uma vez que 32 professores contratados concordam que o conhecimento de uma acção inspectiva na escola favoreça o aperfeiçoamento das planificações. Os professores do Quadro de Nomeação Definitiva (QND) registam opiniões dispersas: 49 professores concordam que a comunicação prévia da presença inspectiva permite melhorar a sua planificação, enquanto 67 professores são da opinião contrária.

Talvez os professores contratados ainda não sintam muita segurança relativamente ao trabalho que desenvolvem a nível documental, ao contrário dos professores de QND que parecem demonstrar maior segurança e confiança no seu trabalho e desempenho profissional, uma vez que não se posicionam de forma tão expressiva na alteração/aperfeiçoamento das planificações.

A análise descritiva do quadro sugere a existência de associação entre as variáveis. No entanto, procedemos ao teste  $X^2$  para verificar qual o seu grau de fiabilidade. O resultado do teste (em que obtivemos o valor de 24,361 com  $p = sig. = 0,000$ , com o grau de confiança de 100%) aponta para uma relação entre uma visita inspectiva e o aperfeiçoamento das planificações dos professores, sobretudo tratando-se de professores contratados.

Verificando se a preparação mais cuidada das actividades lectivas, aquando da presença dos inspectores na escola, poderá estar relacionada com a situação profissional dos professores, obtivemos os seguintes resultados, apresentados no quadro 8.

Quadro 8 – Relação entre o cuidado na preparação das actividades lectivas e a situação profissional dos professores

|  |                     | A sua situação profissional |     |            |
|--|---------------------|-----------------------------|-----|------------|
|  |                     | QND                         | QZP | Contratado |
| Porque favorece uma preparação mais cuidada das actividades lectivas | Discordo totalmente | 12                          | 0   | 4          |
|  | Discordo            | 48                          | 1   | 14         |
|  | Concordo            | 41                          | 0   | 24         |
|  | Concordo totalmente | 15                          | 1   | 3          |

O teste  $X^2$  que apresenta o valor de 8,305 com o  $p = \text{sig.} = 0,217 > 0,05$ , mostra, contudo, uma associação cientificamente insignificativa. Neste caso, o grau de fiabilidade é muito baixo.

Optámos igualmente por cruzar o tempo de serviço docente com o aperfeiçoamento das planificações e a preparação cuidada das actividades lectivas. Analisando o quadro 10, verificamos que os professores com experiência docente entre 1 e 3 anos, 4 e 6 anos e > 30 anos são da opinião que estes factores estão relacionados, isto é, estes dados sugerem-nos que aquando do aviso prévio de uma acção inspectiva, estes professores aperfeiçoam as planificações das suas actividades, uma vez que sabem que vão ser alvo de verificação, comentário e reflexão.

Os professores com experiência docente entre 7 e 18 anos e 19 e 30 anos discordam de aperfeiçoar as suas planificações, decorrente da presença de um inspector na sua sala de aula.

Quadro 9 – Relação entre o aperfeiçoamento das planificações e o tempo de serviço docente

|  |                     | O seu tempo de serviço |             |              |               |     |
|--|---------------------|------------------------|-------------|--------------|---------------|-----|
|  |                     | entre 1 e 3            | entre 4 e 6 | entre 7 e 18 | entre 19 e 30 | >30 |
| Porque possibilita o aperfeiçoamento das planificações | Discordo totalmente | 2                      | 3           | 4            | 7             | 1   |
|  | Discordo            | 7                      | 8           | 31           | 13            | 4   |
|  | Concordo            | 13                     | 15          | 22           | 5             | 5   |
|  | Concordo totalmente | 4                      | 6           | 10           | 2             | 1   |

O teste  $X^2$  que apresenta o valor de 18,533 com o  $p = \text{sig.} = 0,100 > 0,05$ , mostra que a associação entre as variáveis não é representativa.

Segundo Huberman (1995), os professores entre os 7 e os 18 anos de experiência profissional estão na fase da “diversificação ou questionamento”. Essa fase está caracterizada por duas situações. Por um lado, existem professores que procuram comprometer-se com o trabalho de ensino, buscando novas experiências pessoais; por outro lado, alguns professores, devido às limitações institucionais do trabalho, sentem-se prejudicados no desempenho em sala de aula e como saída para a carreira buscam novas actividades como, por exemplo, assessorias e responsabilidades administrativas.

Os professores com experiência profissional entre os 19 e 30 anos estão na denominada fase do “conservadorismo”. Nessa fase os sintomas podem variar desde um ligeiro sentimento de rotina até uma crise existencial que questiona a continuidade – ou não - da carreira profissional.

Talvez por estes motivos, os professores com tempo de serviço entre 7 e 18 anos e 19 e 30 anos não sintam necessidade nem intenção de proceder a alterações nas planificações das suas aulas.

No quadro 10 procurámos perceber se, no caso da preparação das actividades lectivas, haveria impacto do aviso prévio de uma acção inspectiva.

Quadro 10 – Relação entre o cuidado na preparação das actividades lectivas e o tempo de serviço

|  |                     | <b>O seu tempo de serviço</b> |             |              |               |     |
|--|---------------------|-------------------------------|-------------|--------------|---------------|-----|
|  |                     | entre 1 e 3                   | entre 4 e 6 | entre 7 e 18 | entre 19 e 30 | >30 |
| Porque favorece uma preparação mais cuidada das actividades lectivas | Discordo totalmente | 2                             | 3           | 4            | 5             | 2   |
|  | Discordo            | 8                             | 11          | 29           | 11            | 4   |
|  | Concordo            | 14                            | 15          | 24           | 9             | 3   |
|  | Concordo totalmente | 2                             | 3           | 10           | 2             | 2   |

É curioso constatar-se que, contrariamente ao que observamos relativamente ao aperfeiçoamento das planificações, os professores com tempo de serviço docente entre 7 e 18 anos, embora de forma pouco demarcada, registaram proceder a uma preparação

mais cuidada das actividades lectivas com os alunos, aquando de uma acção inspectiva na sua sala de aula.

No entanto, aquando da realização do teste  $X^2$ , verificámos que apesar dos resultados evidentes nos quadros 9 e 10, o certo é que o  $p = sig. = 0,652$  na questão relacionada com a preparação mais cuidada das actividades lectivas e o  $p = sig. = 0,100$  na questão do aperfeiçoamento das planificações. Assim sendo, concluímos que os resultados não são estatisticamente significativos.

Procurando compreender mais um pouco e em busca de uma relação significativa entre as variáveis, procedemos à análise da relação entre a idade e o aperfeiçoamento das planificações.

Quadro 11 – Relação entre o aperfeiçoamento das planificações e a idade dos professores

|  |                     | A sua idade |               |               |
|--|---------------------|-------------|---------------|---------------|
|  |                     | <31         | Entre 31 e 45 | Entre 46 e 60 |
| Porque possibilita o aperfeiçoamento das planificações | Discordo totalmente | 4           | 9             | 4             |
|  | Discordo            | 14          | 36            | 63            |
|  | Concordo            | 26          | 25            | 9             |
|  | Concordo totalmente | 8           | 13            | 2             |

Através dos valores apresentados no quadro, embora sem grande expressividade, podemos sugerir que existe uma relação entre o aperfeiçoamento das planificações e a idade.

Realizando o teste  $X^2$  verificamos que o valor é 8,351 com  $p = sig. = 0,213$ . Assim sendo, conclui-se que esta associação não é estatisticamente significativa.

Também os professores com idade inferior a 31 anos revelam maior preocupação na preparação das actividades lectivas (32 professores). Por oposição, a maioria dos professores com idades superior a 31 anos (48 professores), discordam do desenvolvimento de actividades mais cuidadas aquando de uma visita inspectiva (ver quadro 12).

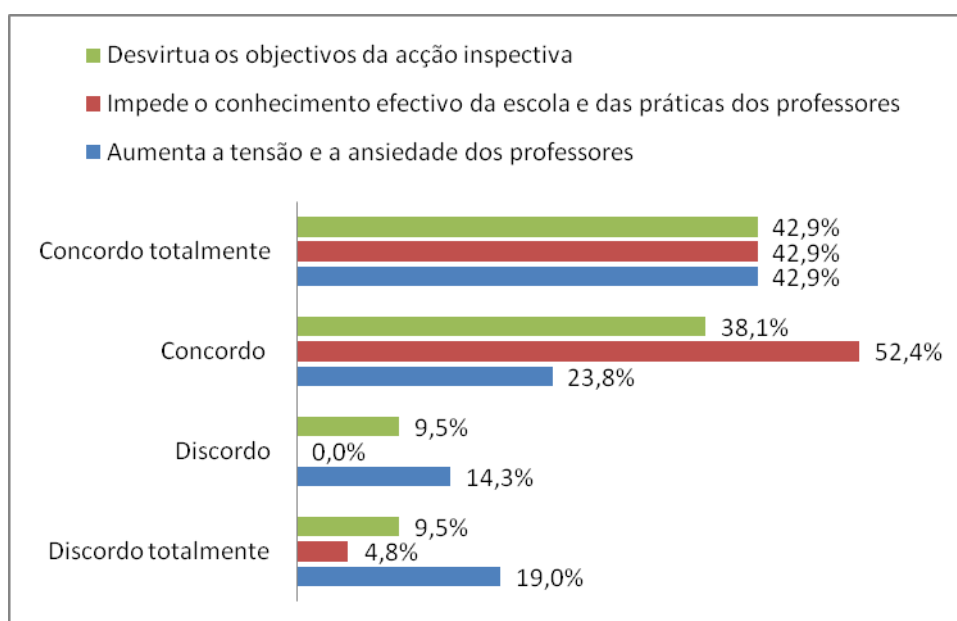
Quadro 12 – Relação entre o cuidado na preparação das actividades lectivas e a idade dos professores

|  |                     | A sua idade |               |               |
|--|---------------------|-------------|---------------|---------------|
|  |                     | <31         | Entre 31 e 45 | Entre 46 e 60 |
| Porque favorece uma preparação mais cuidada das actividades lectivas | Discordo totalmente | 5           | 6             | 5             |
|  | Discordo            | 15          | 37            | 11            |
|  | Concordo            | 27          | 29            | 9             |
|  | Concordo totalmente | 5           | 11            | 3             |

Todavia, realizando o teste  $X^2$  obtemos o resultado de 7,672 com  $p = sig. = 0,263 > 0,05$ . Deste modo, podemos dizer que apesar da análise dos valores sugerir uma associação entre estas variáveis, o nível de confiança é muito inferior ao recomendado pela comunidade científica.

Como referimos 10,8% dos professores inquiridos são da opinião de que os professores não devem ter conhecimento prévio sobre as visitas inspectivas às escolas. Cerca de 66,7% professores alega que o conhecimento prévio desvirtua os objectivos da acção inspectiva, 81% regista o impedimento do conhecimento efectivo da escola e das práticas dos professores e 95,3% é da opinião de que é um factor de desconforto, aumentando a tensão e a ansiedade dos professores.

Gráfico 14 – Motivos de discordância do aviso prévio



Como podemos observar no Gráfico 14, 95,3% dos professores que disseram não concordar com o aviso prévio das acções inspectivas, justificam com o facto de esse aviso impedir o conhecimento efectivo das escolas e das práticas dos professores, por parte da IRE, talvez porque aquando do referido aviso, algumas escolas tentam não mostrar a realidade do dia-a-dia, envolvida nas habituais problemáticas e imperfeições.

Como vimos, grande parte dos professores tendem a introduzir alterações quer nas planificações quer nas práticas lectivas, alterações essas que poderão durar apenas o período de inspecção, voltando depois tudo ao mesmo e tendo-se perdido a oportunidade para analisar e reflectir sobre as práticas na escola.

Também, na sequência de uma investigação, Earley (1998) refere, que em Inglaterra, se assistiram a alterações de actividades e de gestão de recursos humanos e financeiros, de algumas escolas, aquando da presença de inspectores nas mesmas.

A par desse motivo está o aumento da tensão e ansiedade por parte dos professores. 65,7% daqueles registam uma maior pressão, sofrendo por antecipação, desde o momento em que têm conhecimento de a sua escola irá ser inspecionada, preferindo desta forma, que as visitas inspectivas sejam realizadas com o factor “surpresa”. Já dizia Wilcox (2000) que “much of the anxiety touches something fundamental in the teacher apyche”.

Os inspectores da IRE dizem ter conhecimento que os professores têm a tendência de melhorar a sua planificação para aquele dia em que vão ser observados, mas, na sua opinião, o facto de o professor se esforçar para melhorar já é benéfico: “Mesmo que a escola se prepare para nós irmos lá, e se ajudamos nesse sentido, é uma prevenção que se faz, não é?” (I4). Ainda que as escolas se preparem e gostem de mostrar o seu melhor, o inspector 5 é da opinião de que as escolas na generalidade “não são falsas na imagem que dão (...) porque se calhar (...) lhes interessa mostrar a realidade”.

Em contraponto, o inspector 2 regista: “Nós sentimos que as escolas gostam de mostrar o seu melhor quando a Inspeção vai” e não [vamos] numa de punir as escolas, mas sim de estar ao lado [delas]”.

Quando verificámos que existiam opiniões opostas em relação às visitas inspectivas nas escolas, tentamos compreender qual o impacto que as acções desenvolvidas pelos inspectores da IRE tinham, numa fase posterior, na vida quotidiana das escolas.

### **4.3. A IRE: da acção à reacção**

#### **4.3.1. O impacto da acção inspectiva na vida das escolas/dos professores**

A IRE é tutelada pela Secretaria Regional de Educação e Formação, logo não é totalmente independente em emissão de pareceres vinculativos. À IRE é dada a função de aferir a eficácia dos procedimentos tomados pela escola e de transmitir se os mesmos são adequados ou se será necessário alterá-los.

As propostas que realizam, advindas dos estudos feitos nas escolas, são sempre canalizadas para a tutela, detentora da decisão final “através da análise da realidade em concreto, [a IRE] leva à tutela a informação, para ela poder agir em consequência da realidade” (I6). No entanto, é necessário ter em conta que as escolas se organizam de acordo com o modelo de autonomia das mesmas, que lhes permite um funcionamento mais flexível para responder às necessidades que cada uma sente, de acordo com a realidade que as circunda.

Tendo em conta as intervenções inspectivas efectuadas nas escolas, urge saber quais os efeitos que advêm das mesmas, nos professores, nas escolas e no processo pedagógico.

De acordo com I1, a intervenção da IRE é essencial no sentido de “aferir procedimentos indutores de qualidade”. Todos os inspectores referem que se verificam alterações nas escolas, tanto a nível burocrático como pedagógico, aquando das suas intervenções. Com efeito, 70,6% dos professores registam a contribuição da IRE para a melhoria do funcionamento das escolas embora se contradigam quando 68,6% dos professores inquiridos refira que a acção inspectiva não provoca qualquer alteração nas escolas.

A acção em que os inspectores verificam maiores efeitos é na de acompanhamento e aferição. Neste âmbito, é desenvolvida a Organização e Gestão Curricular do Ensino Básico, em que se procede à observação de aulas a professores indicados pelos órgãos de gestão, com algum grau de voluntariado. Após esta observação é realizada uma reflexão conjunta com o professor e deixadas algumas pistas e recomendações de melhoria do processo intervencionado. Na sequência disso, é pedido aos professores que elaborem um Plano de Melhoria.

No ano seguinte, a escola deveria ser alvo de nova inspecção, com vista a verificar as alterações que foram introduzidas ou não. Contudo, os inspectores revelam que apesar de sentirem necessidade de voltar a todas as escolas, no sentido de verificar se as sugestões e reflexões efectuadas produziram efeitos inovadores, o certo é que se torna impossível, devido a questões de organização e calendarização das actividades e dos condicionalismos geográficos e financeiros.

Tendo em conta a experiência dos inspectores entrevistados, é comum os professores introduzirem efectivamente alterações nas suas práticas, tanto pedagógicas como documentais, essencialmente na elaboração do P.C.T. (Projecto Curricular de Turma), na planificação e nas grelhas de avaliação regulada dos alunos. Os inspectores registam que uma vez que os professores alteram as suas práticas pedagógicas e documentais, é natural que se verifiquem algumas modificações no ensino. Apesar disso, há um inspector que alerta para o facto dessas alterações nem sempre serem possíveis, pois as mudanças são mais difíceis de efectuar numas escolas do que noutras. Este dá o exemplo, de uma escola que está inserida num meio em que as famílias são desestruturadas e se demitem das suas responsabilidades enquanto tal. Porque estas funções estão enviesadas, este inspector demonstrou consciência de que, muitas vezes, existem actividades na escola que não se desenvolvem, ou que não se incrementam da melhor forma porque o “professor está preocupado em ser assistente social, psicólogo, médico, pai, mãe, tio, padrinho, avô, avó” (I2) e isso não facilita o processo de mudança. Este inspector acrescenta que os professores alertam para o facto de, por vezes, se sentirem impotentes perante famílias que revelam desinteresse e desprezo pela escola.

Alguns inspectores referem que a sua pretensão é levar as pessoas a pensar sobre a actividade desenvolvida sempre na perspectiva de atingir a eficácia e a eficiência. “As pessoas têm de ter a nobreza de se exaltar perante aquilo que conseguem e a humildade de saber que perante os defeitos ninguém morre, mas é possível fazer melhor a seguir” (I6). Os demais dizem que já são alguns os professores que tomam a iniciativa de os procurar na tentativa de esclarecimento de dúvidas, dando um *feedback* de satisfação, considerando este tipo de acção muito produtiva. Todavia, apenas 54,1% dos professores respondentes pensam que a acção da Inspecção e/ou dos inspectores contribui para o aperfeiçoamento das suas práticas de ensino-aprendizagem. Aliás, 82%

daqueles refere que a acção inspectiva da IRE não contribui para a melhoria dos resultados dos alunos.

No que diz respeito aos Conselhos Executivos, um inspector (I3) regista as Unidades Orgânicas gozarem de autonomia. Assim, elas têm a possibilidade de se “apropriarem das normas e fazerem as suas práticas e a sua organização interna um bocado diversificada, embora haja linhas orientadoras transversais” comuns que têm de ser respeitadas. Os inspectores também registam verificar alterações, principalmente na elaboração de documentos, como o Projecto Educativo de Escola.

Apesar desta consciência, os docentes acusam a IRE de não favorecer a comunicação/interacção entre a escola e os pais e de não desenvolver mecanismos para melhorar a disciplina nas escolas (cerca de 90,7% e 76,3% respectivamente). Cerca de 78,3% dos professores alerta para o facto de a acção inspectiva nas escolas acrescer as obrigações burocráticas para os mesmos.

Vimos anteriormente que os professores desejam que as acções desenvolvidas pela IRE contribuam para o aperfeiçoamento das suas práticas de ensino-aprendizagem, para além de serem da opinião de que esta deva ser uma das principais funções da IRE. No entanto, apesar de significativo, o número de professores (54,1%) que diz verificar essa alteração/aperfeiçoamento das práticas, em consequência das acções inspectivas nas escolas é menos expressivo.

Parece existir alguma falta de compreensão e de entrosamento nas informações, opiniões e conclusões entre ambas as partes ou expectativas diferentes no final de uma intervenção inspectiva. Por um lado, os inspectores registam que o seu trabalho é feito com muito rigor, almejando sempre a excelência, promovendo desta forma o sucesso educativo dos alunos. Por outro lado, surgem os professores que não verificam, de igual forma, a existência de melhorias no processo educativo e pedagógico na sua realidade escolar, aquando da intervenção dos inspectores nas escolas.

De uma forma geral, os inspectores da IRE avaliam a acção que têm desenvolvido junto das escolas de uma forma “boa” (I1) e “positiva” (I3 e I4): “A Inspeção tem um trabalho em qualidade e em quantidade muito visível” (IR). Na opinião do Inspector Regional os inspectores da IRE são de “alto gabarito, com um empenho e uma vontade e um gosto pelo trabalho excepcionais”. Aliás, o mesmo apresenta estes factores como responsáveis pela sua permanência no cargo. Segundo I6, estes resultados advêm da reflexão individual e das equipas sobre as práticas

desenvolvidas e fundamentalmente de um planeamento rigoroso de todos os procedimentos que vão ser praticados. Esse rigor no planeamento gera, na sua opinião, actuações rigorosas e, conseqüentemente, relatórios concisos.

#### **4.3.2. O impacto da acção inspectiva na interacção com as escolas /os professores**

No que diz respeito aos que os inspectores pensam sobre as expectativas dos professores em relação à IRE, nota-se alguma convergência nas opiniões dos inspectores, mas não unanimidade. Enquanto o inspector 1 pensa que os professores não esperam nada da Inspeção, porque os mesmos não desejam a Inspeção nas suas salas e escolas, os restantes têm uma opinião diferente. Pensam que, apesar de existir o estigma do nome “Inspeção”, os professores esperam que os inspectores “os ajude[m] a fazer as coisas melhores” (I2).

O inspector 6 é da opinião de que há alguns anos atrás, os inspectores de educação eram vistos como um “bicho papão” (I6), pois existia a convicção de que os mesmos iam “espiolar, estragar, disciplinar (...) [e] que andavam à procura dos erros”. Recordando Lume (1999), os inspectores eram agentes de fiscalização do cumprimento de regras e da realização escolar, exprimindo-se através de atitudes censórias e coercivas. Essa não é a perspectiva expressa pela IRE. I6 diz valorizar uma perspectiva formativa, que contribui para a eficácia e eficiência da dimensão profissional dos professores e, “muitas vezes, até pessoal, que vai muito além do desenvolvimento meramente técnico de professor”. Todavia, os inspectores dizem ainda existir muito receio, nervosismo e ansiedade por parte dos inspeccionados. Alguns inspectores pensam que a postura que têm adoptado nas suas intervenções junto das escolas tem ajudado na mudança de mentalidades, ou seja, têm a impressão de que a adopção de procedimentos de diálogo, partilha e reflexão vai fazendo com que os inspectores comecem a ser melhor aceites pelos professores.

Na opinião do inspector 2, o inspector é visto, pelos professores, como alguém que vem de fora, mas para se integrar na sua equipa de trabalho, pois já passou por aquela situação e vai juntar-se a eles. Os inspectores pensam que os professores os vêem como pessoas claras, concisas, objectivas, imparciais, objectivas e justas, que valorizam o seu trabalho e os motivam, uma vez que, neste momento, os professores são uma

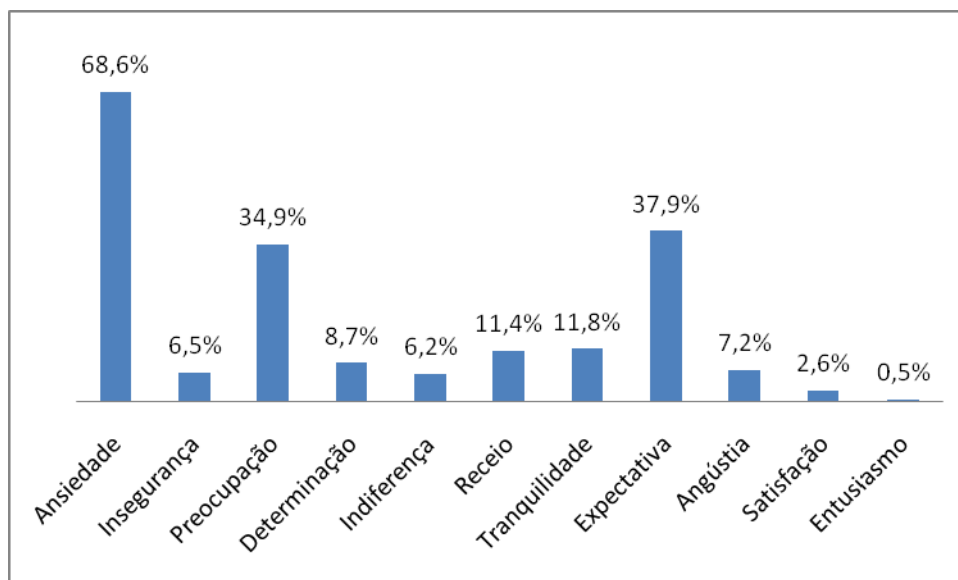
classe “muito desprestigiada e muito ressentida e vê-se que, quando são suficientemente estimulados, têm uma capacidade de entrega ao trabalho que é notável” (I2). Este inspector interroga-se: “Quem sou eu, apesar de ser inspector, se o professor se organiza ou se consegue trabalhar na sua determinada organização, desde que os alunos tenham resultados, tenham sucesso, nós não vamos interferir” (I2).

Procurando perceber em que medida estas representações dos inspectores se aproxima do que os professores sentem, questionámos estes sobre o assunto (ver Gráfico 15). Torna-se importante referir que dos 195 respondentes, apenas 109 (55,8%) justificaram as opções seleccionadas quando questionados sobre os seus sentimentos aquando de uma visita inspectiva às escolas onde leccionam.

Os resultados apontam para o facto de os professores sentirem sobretudo ansiedade (68,6%), expectativa (37,9%) e preocupação (34,9%).

Por contraponto, o entusiasmo (0,5%) e a satisfação (2,6%) surgem como os sentimentos menos frequentes nos professores quando a sua escola é alvo de uma acção inspectiva. Perante estes dados, parece-nos que os inspectores não têm a verdadeira noção dos sentimentos que geram nos professores aquando das suas visitas às escolas.

Gráfico 15 – Sentimento dos professores em relação à visita inspectiva



A IRE referiu, com frequência, que vai às escolas numa perspectiva de se colocar ao lado dos professores e reflectir com eles sobre as melhores práticas (institucionais e pedagógicas) para atingir o pleno sucesso educativo. Todavia,

observando o Gráfico 15, temos a percepção que a imagem idealizada pelos inspectores sobre a sua actuação não corresponde ao experimentado pelos professores.

Os professores justificam os seus sentimentos como facto de a Inspeção ainda ser vista como um “elemento estranho” (Q191), que vem de fora da escola para criticar, sem conhecer bem a realidade das escolas e o meio em que ela está envolvida:

“Preocupa-se essencialmente com a taxa de sucesso/insucesso, desligando-se da natureza da escola e das suas particularidades específicas” (Q160);

“a Inspeção critica e raramente aponta aspectos positivos” (Q164);

“quando a escola é visitada [há] sempre a ideia de que é qualquer coisa punitiva” (Q113).

Para alguns destes, a IRE é uma entidade que “está numa secretária” (Q182) e que confunde por vezes a teoria e a prática lectiva do quotidiano dentro das salas de aulas: “Esta dualidade entre a prática e a teoria, por vezes não caminha lado a lado” (Q182). Para além disso, alguns respondentes explicam que a visita da IRE causa ansiedade, porque:

“por mais que se faça bem as tarefas, a IRE sempre arranja algo para criticar” (Q150);

“é alguém que nos vai criticar pela negativa (...), a culpa é sempre do professor” (Q167);

“a forma como as inspeções decorrem e o modo como os inspectores abordam os professores é arrogante, desadequado aos reais objectivos da acção inspectiva” (Q153).

Desta forma, os professores sentem-se “pressionados, em vez de se sentirem acompanhados no seu processo de formação e evolução profissional” (Q153). Talvez por ser esta a imagem de muitos professores relativamente aos inspectores da IRE, a formação em relações interpessoais surge como uma necessidade na formação dos inspectores, como vimos atrás, associado aos sentimentos dos educadores de infância na iminência das visitas inspectivas. Onze anos volvidos sobre o estudo de Lume (1999) e num contexto diferente, os resultados sugerem que, apesar dos esforços que as Inspeções dizem fazer no sentido da reorientação da sua acção para valorizar a dimensão de acompanhamento e aferição em detrimento das de controlo, auditoria e procedimento disciplinar, e do esforço para transpor a sua imagem nas escolas, o panorama não fica refundo. Professores e inspectores têm ainda um longo caminho a

percorrer no sentido de conviverem de forma colaborativa e construtiva, como parceiros no processo educativo e inspetivo.

Na opinião de alguns professores inquiridos no presente estudo, a relação entre professores e inspetores “é uma relação muito distante” (Q136) que não facilita a compreensão, acompanhamento e confiança entre intervenientes do processo educativo.

Estes resultados não se afastam muito daqueles a que Lume (1999) chegou. No estudo, a autora regista que apesar de concluir que o clima entre professores e inspetores começa a ser considerado “agradável”, ainda existem muitos professores que emitem este sentimento em relação aos inspetores, acrescentando que ainda existe um longo caminho a percorrer.

Os professores registam que a realidade da escola, alunos, famílias, comunidade e cultura, de hoje, são muito díspares de há alguns anos atrás, mas os inspetores da IRE, já que não leccionam há alguns anos não se apercebem dessa diferença, sendo necessário, na opinião dos professores, que estes voltem a leccionar, para sentir essas diferenças e desta forma, compreender melhor os contextos em que os docentes actualmente actuam no seu quotidiano profissional.

Wilcox (2000) regista como natural que inspetores que não exercem a docência durante um longo período de tempo se tornem cada vez menos experientes no ensino, logo menos experientes do que aqueles que estão a inspeccionar e com um menor contacto e conhecimento da prática diária e acontecimentos naturais da vida escolar. O autor regista ainda que seria benéfico que os inspetores “renovassem” a sua experiência na realidade da vida escolar, dando assim lugar a novos recrutamentos de inspetores com contextos, vivências e experiências, de campo, mais recentes.

Os professores sentem preocupação e expectativa pelo facto de haver alguma coisa que possa correr menos bem do que esperado e porque:

“nem sempre os esforços são reconhecidos” (Q193);

“tentamos dar sempre o nosso melhor e ficamos expectantes no sentido de sermos reconhecidos e se o nosso trabalho prático vai ao encontro do que se pretende em termos legislativos” (Q158).

Na verdade, há professores que registam preocupação no sentido de não serem capazes de apresentar e justificar as opções educativas que tomam na sua prática pedagógica. Isso só revela a importância de os professores serem acompanhados na sua vida profissional por alguém que os possa ajudar a reflectir sobre as suas práticas

ajudando-os a tomar mais consciência daquelas, das suas qualidades e deméritos e das possibilidades de as transpor com vista à sua melhoria. Este é um papel que a Inspeção não parece desempenhar, apesar de se fazer necessário e urgente.

I6 é da opinião que alguma da ansiedade sentida pelos professores se possa dever à presença de pessoas estranhas, à escola, dentro da sala de aula, fazendo com que as actividades não decorram na normalidade, e desta forma, não transmitir a realidade do dia-a-dia. Neste seguimento, sentem igualmente ansiedade e expectativa pela chegada do relatório parcelar, quando têm conhecimento dos resultados e conclusões da acção inspectiva, na esperança de haver algo que “contribua para a melhoria e aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem” (Q118).

Embora a maioria dos professores respondentes seja da opinião de que a visita da IRE às escolas gera sentimentos de ansiedade, preocupação e expectativa, existem aqueles que se dizem muito tranquilos quanto à sua presença, pois dizem confiam no trabalho que desenvolvem com os alunos: “Perante uma visita da IRE, um professor que sente que realiza um trabalho adequado e de acordo com a legislação em vigor, não tem nada a temer” (Q180). Se por acaso existir algo que esteja menos bem conseguido “penso que serei informado e que me serão sugeridas formas de melhorar a minha prática pedagógica/burocrática” (Q178).

Na tentativa de conhecer e compreender melhor os professores que se sentem ansiosos, preocupados e expectantes cruzamos essas variantes com as habilitações académicas, situação profissional e o tempo de experiência na docência. Os resultados sugerem-nos que esses professores são licenciados, pertencentes ao QND e que têm entre 7 e 18 anos de serviço. Contudo, realizado o teste  $X^2$  verificamos que nenhum resultado era significativo, pois  $p = sig. => 0,05$ .

O Inspector Regional confessa não conseguir antecipar o pensamento dos professores relativamente à IRE. Reconhece, contudo, que a classe docente não tem um conhecimento técnico profundo sobre o desempenho e as metodologias de actuação utilizadas pelos inspectores nas suas acções e isso pode ser em parte responsável pelos sentimentos negativos que a presença da IRE gera nas escolas e nos professores:

O ideal seria (...) os docentes conseguirem ter uma visão do Sistema Educativo em que a Inspeção tivesse o seu papel e o seu papel é do elemento aferidor da qualidade. E, portanto, quando as escolas e os docentes virem que a Inspeção é a peça da máquina, que é o Sistema Educativo, e que contribui para o bom

funcionamento desse aparelho, estou convencido que atingimos os objectivos pretendidos e o funcionamento da Inspeção, enquanto organização, passa a ser regular, normal, sem sobressaltos, sem ser questionado o porquê da sua existência, o porquê de uma determinada acção na escola (IR).

Apesar das diligências dos inspectores da IRE, em fazer perceber que, nas acções de acompanhamento, visitam as escolas para ajudar os professores e os órgãos de gestão, reconhecem que este ainda não é o sentimento que predomina entre os mesmos: “Nós temos tido um cuidado e temos feito um esforço imenso [mas] é um estigma do nome Inspeção” (I4). Nesta linha de pensamento está Correia (1999) quando afirma que “sempre houve e haverá escolas e professores que não entendem a nobre missão da Inspeção e que dificultam a sua actuação, o que não contribui para a melhoria da qualidade do ensino e para o sucesso dos alunos” (p. 68).

Não há nota, contudo, de esforços da IRE no sentido de clarificar essas metodologias e acções no sentido de desmistificar receios e ultrapassar resistências.

Na opinião do IR, há que diferenciar Conselhos Executivos e professores. Em termos de órgãos de gestão,

Temos construído, ao longo dos anos, uma excelente relação com os órgãos executivos, porque eu concebo a Inspeção e enquanto aqui estiver conceberei sempre, (...) a Inspeção como um órgão de apoio técnico ao Sistema Educativo e não como um órgão persecutório dos agentes desse sistema e portanto, à partida, não podemos estar desconfiados. Agora, rigor, firmeza e orientações no sentido da melhoria, sim senhor. Sentimentos persecutórios e pressão excessiva sobre eles, julgo que já exercemos bastante e que não devemos passar daqui. E portanto, temos algum cuidado nessa intrusão porque excesso de inspeção pode significar mais tensão. Criar um ambiente na escola de animosidade em relação à nossa própria presença, o que até agora nunca tem acontecido porque temos sabido gerir essa presença de forma faseada, com preocupação de não irmos sempre às mesmas.

O IR regista já os ter conseguido conquistar, uma vez que aqueles perspectivam a Inspeção como uma entidade que existe para os ajudar e sentem-se confiantes para pedir opiniões e ajuda no aconselhamento de alguns assuntos. Desta forma, os inspectores consideram a relação estabelecida com os órgãos de gestão boa e institucional. Dizem ser uma relação simples, natural, profissional e cordial, “como deve ser qualquer relação de órgãos de administração e colaboração”(I1). Um inspector (I2) refere que estabelece uma relação diferente com aqueles órgãos executivos com que

interage com maior frequência. Diz tratar-se de uma questão de proximidade entre os intervenientes.

I4 regista, contudo, alguma preocupação em melhorar a postura dos inspectores perante alguns órgãos de gestão mais “difíceis de chegar até eles, de conversar com eles ou de nos fazermos entender (...) de perceberem que se calhar poderiam melhorar outras coisas” (I4). Embora, com a experiência adquirida ao longo dos anos, já se sintam preparados para trabalhar com pessoas de diferentes personalidades e já tenham um conhecimento vasto sobre os mesmos, o certo é que existe sempre a preocupação de manter muita calma perante algumas reacções mais intempestivas por parte dos órgãos de gestão, principalmente nas acções de controlo, onde são apontados os aspectos que não estão correctos e que, conseqüentemente, carecem de ser alterados na organização e funcionamento das escolas, pelas quais os Conselhos Executivos são responsáveis.

Os professores, principalmente do 1º Ciclo, demonstram maior reserva, talvez pelo isolamento próprio de algumas escolas. Embora já se registem algumas alterações, evidenciadas a partir dos já referidos apelos e pedidos de ajuda, um inspector é sempre uma pessoa externa à escola e “incomoda” (I6).

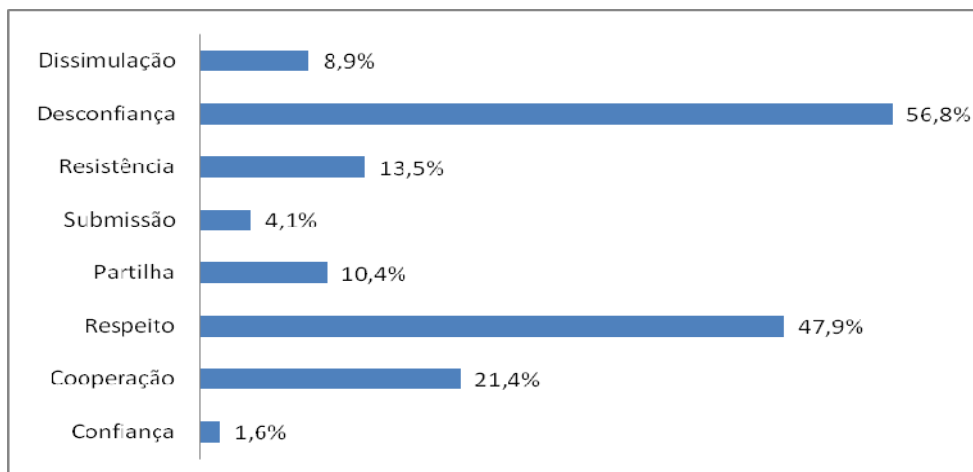
Tendo em conta estes factores, nas acções de procedimento disciplinar, os inspectores da IRE não vêem como a relação poderá ser melhorada, uma vez que existe sempre um visado. Embora o inspector esteja no local porque existiu uma situação ilegal e externa, ou seja, não incentivada e criada pelo inspector, que é apenas um meio facilitador da resolução do problema, existe sempre um clima de tensão.

Assim sendo, a maioria dos inspectores caracteriza a relação estabelecida entre si e os professores como institucional, baseada no respeito e na cordialidade. Por esta razão não vêem como a mesma poderá ser melhorada nem a idealizam de forma diferente. Até porque a sua acção ao nível de procedimento disciplinar, exige, como já vimos, um maior distanciamento na relação com os professores o que os leva a que o perspectivar o inspector como “o mau da fita”. Aliás, recordamos Natércio Afonso (1999) quando regista que esta situação se deve, em muito, ao facto de os próprios gestores e dirigentes das unidades orgânicas se desresponsabilizarem nas questões relacionadas com o seu poder disciplinar, remetendo esse papel para a Inspeção.

Ainda no âmbito das relações interpessoais entre professores e inspectores, os primeiros foram convidados a seleccionar duas palavras que melhor caracterizam a sua relação com os inspectores de educação da IRE. Assim, as características mais

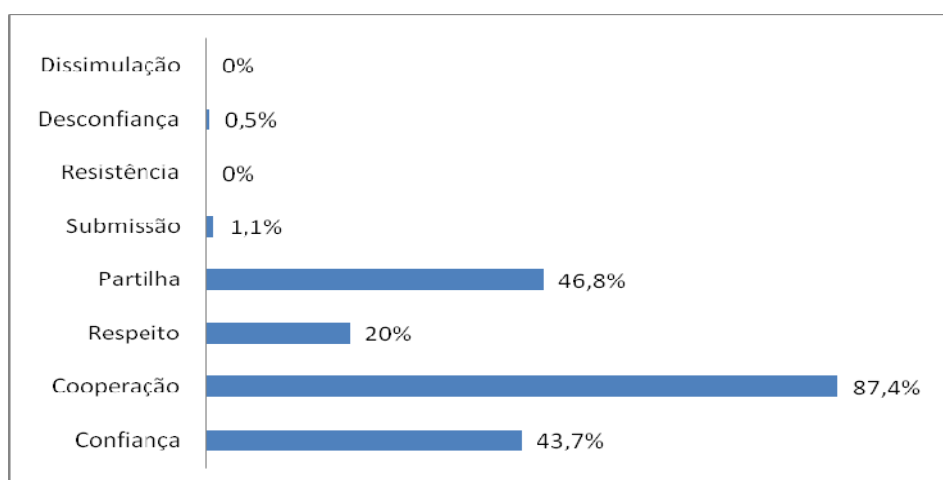
assinaladas foram a desconfiança e o respeito com 56,8% e 47,9% de respostas (ver Gráfico 16). Como sentimentos menos frequentes foram seleccionadas a submissão (4,1%) e a confiança (1,6%).

Gráfico 16 – Características da relação dos professores com os inspectores



Na opinião dos professores, a relação entre estes e os inspectores deveria basear-se na cooperação (87,4%) e na partilha de conhecimentos e saberes (46,8%). Todos os professores respondentes (100%) concordam que a resistência e a dissimulação são características nas quais a relação entre inspectores e professores não se deve basear.

Gráfico 17 – Características sobre as quais a relação entre professores e inspectores se deveria basear



Contudo e apesar dos esforços operados, na opinião do IR, a missão da IRE nas escolas parece ainda não ser muito bem entendida e compreendida. Assim sendo, a

desconfiança com que a mesma é vista transforma-se num desconforto e dificuldade que carece de ser ultrapassada.

## **Síntese**

Para finalizar, poder-se-á dizer que a IRE tem como principal objectivo a melhoria do Sistema Educativo. Para isso, desenvolve nas escolas acções de acompanhamento e aferição, controlo, procedimento disciplinar e provedoria. No entender da IRE e dos professores as acções de maior importância são as de acompanhamento e aferição. Nesta perspectiva, o Plano Anual de Actividades de 2010 da IRE, aponta precisamente para o aumento de acções a este nível. Todavia, o certo é que os professores continuam a registar insatisfação em relação à acção da IRE.

Essa insatisfação talvez se deva devido à conotação negativa que a palavra “Inspeção” herda desde a sua criação, atingindo consequentemente as relações interpessoais que se estabelecem entre professores e inspectores. Acresce o facto de os docentes serem da opinião de que a IRE não “cumpre” aquilo que projecta no seu Plano Anual de Actividades, isto é, na perspectiva daqueles, os inspectores quando se deslocam às escolas preocupam-se essencialmente em desenvolver acções de controlo.

Para o desenvolvimento das diversas acções são nomeadas equipas de inspectores, independentemente da sua formação inicial, responsáveis pela elaboração de guiões utilizados nas intervenções nas escolas. Após as visitas inspectivas, são realizados relatórios sobre as realidades constatadas e a informação recolhida através dos guiões e comparados os resultados obtidos nas diversas escolas com o intuito de “contribuir para a criação de indicadores de gestão do sistema educativo regional” (Artigo 3.º do Decreto Regulamentar Regional nº 17/2007/A, de 21 de Agosto).

---

## **Considerações finais**

## 1. Conclusões do estudo

Nos Açores, a constituição da Inspeção Regional de Educação (IRE) deu-se em 1998. Até então, as escolas eram supervisionadas por inspectores da IGE que se deslocavam a estas ilhas para desenvolver acções inspectivas no âmbito pedagógico e documental.

Sediada na ilha Terceira, a IRE conta actualmente com dois pólos. Um em Angra do Heroísmo (4 inspectores, o Inspector Regional e o Subinspector) e outro em Ponta Delgada (5 inspectores). O reduzido número de inspectores e a descontinuidade territorial de um arquipélago constituído por nove ilhas limitam as possibilidades de visita regular a todas as escolas e acrescem os custos da acção inspectiva na Região.

Neste estudo, procurámos caracterizar as funções e acções da IRE, através, quer do testemunho dos próprios inspectores regionais, quer dos professores das escolas (no caso auscultámos em exclusivo professores de 1.º Ciclo da ilha de S. Miguel). Procurámos ainda compreender a relação dos inspectores da Região com as escolas e professores da ilha de S. Miguel e o impacto da acção da IRE na vida das escolas do 1.º Ciclo da ilha e na qualidade do processo educativo que naquelas decorre.

De acordo com os inspectores entrevistados, uma acção inspectiva exige um planeamento rigoroso. Para tal, os inspectores dizem constituir equipas de trabalho responsáveis pelo desenvolvimento de um guião de actuação, de acordo com os objectivos específicos de cada tipo de acção.

Emerge desse processo uma preocupação intensa dos inspectores com a construção de um instrumento aplicável a toda e qualquer escola, desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário. O facto desvela uma acção uniformizadora da IRE, que vai ao encontro dos seus objectivos de comparação e aferição das escolas da Região, mas descuida as especificidades contextuais. Esta situação dá razão aos professores quando registam que a IRE não demonstra preocupação em conhecer o meio socioeconómico e cultural onde as escolas se inserem, tratando todas de igual modo.

A IRE tem como principais funções o acompanhamento e aferição, o controlo, a acção disciplinar e a provedoria. Sendo embora ao nível do acompanhamento e aferição que os inspectores dizem procurar exercer uma acção mais intensa, a representação que os professores desenvolvem é de que a acção da IRE incide mais no domínio do controlo, ansiando uma acção de acompanhamento mais intensa como forma de apoio

na procura de soluções para os problemas com que se deparam nas escolas e à melhoria das práticas pedagógicas. Resistem, contudo, à entrada dos inspectores nas suas salas, rejeitando a necessidade da observação de aulas para o desenvolvimento eficaz dessa acção de acompanhamento.

Embora reconhecendo a importância da IRE para a melhoria do sistema educativo regional, os professores sentem-se ainda visivelmente intimidados por aquela. Temendo, porventura, uma acção mais repreensiva e punitiva, do que aberta, clara e compreensível, como desejariam, os professores antecipam as visitas dos inspectores alterando documentos e práticas para evitar críticas e censuras. O facto não andarà desligado do modo como caracterizam a acção dos inspectores: formal, distante e desconhecadora da realidade das escolas.

Esta não é, contudo, a percepção que os inspectores têm da sua acção. No sentido de corresponder às expectativas e solicitações dos professores, os inspectores registam uma atitude simpática, orientada para a reflexão e para a colaboração com professores e Conselhos Executivos.

Apesar disso, os professores não reconhecem na acção inspectiva impacto directo na qualidade das suas práticas e dos processos educativos nas escolas, antes vêem crescer as suas obrigações burocráticas. De positivo registam apenas a melhoria do funcionamento das escolas e a ajuda na interpretação da legislação em vigor.

As conclusões deste estudo vão ao encontro dos estudos de Lume (1999) quando refere que apesar de algumas alterações nas relações entre professores e inspectores, existe ainda uma representação pública negativa dos inspectores de educação, decorrente, em larga medida, de uma imagem de controlo, centralismo e poder disciplinar, que gera sentimentos de inquietação, ansiedade e preocupação nos professores, restringe as possibilidades de construção de uma relação de confiança e colaboração entre estes e inspectores e circunscreve o impacto da acção da IRE na vida das escolas e na qualidade do sistema educativo.

Em resposta à pergunta inscrita no título deste trabalho (Inspeção em Educação: Controlo e/ou Supervisão?), diremos que a IRE está ainda longe da acção de supervisão pedagógica que os professores desejam e que os inspectores da Região dizem pretender intensificar. A sua acção caracteriza-se ainda e sobretudo pelo controlo de procedimentos e verificação de documentos.

## **2. Limitações e implicações do estudo**

No âmbito deste estudo, identificamos algumas limitações. Por um lado, a dispersão geográfica e a renitência de alguns inspectores em participar no estudo determinaram que não os pudéssemos entrevistar a todos. Por outro lado, e embora a nossa taxa de retorno dos questionários tenha sido positiva, a discrepância entre o número de questionários distribuídos e recolhidos foi considerável, reduzindo o alcance da nossa amostra. Por outro lado ainda, registamos como limitação o facto de, aquando do pré-teste, termos verificado que os inquiridos se recusavam a preencher os questionários se os mesmos contivessem questões abertas, facto que determinou a eliminação de algumas questões que poderiam ter proporcionado dados explicativos relevantes para a clarificação e compreensão de alguns resultados de questões fechadas.

Acresce as estas limitações a inexperiência da investigadora, quer no processo de recolha, quer de tratamento e análise dos dados.

Ainda assim, este estudo constitui um importante contributo para o conhecimento e compreensão de uma realidade até à data não estudada, podendo dele retirar-se implicações para a melhoria dos processos e da qualidade da intervenção da IRE nas escolas da Região, bem como para a reconstrução das relações de interacção e colaboração entre esta e as escolas e professores do Arquipélago.

Este estudo abre ainda caminho para outros que lhe permitam aprofundamentos. Desde logo, o seu alargamento a todas as ilhas do Arquipélago e níveis de ensino. Para além disso, e porque se trata de um estudo baseado no discurso e representações de inspectores e professores, seria interessante desenvolver uma investigação que incidisse na observação directa da acção dos inspectores da IRE, em situação de estudo de caso, por exemplo, desde a fase de planificação ao tratamento dos dados recolhidos e elaboração do relatório final.

## **Bibliografia**

---

- Afonso, Natércio. (1999). A Inspeção-Geral da Educação e as transformações do sistema educativo. *In Actas da 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação* (pp. 25-34). Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Alarcão, Isabel. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento do Schön e os programas de formação de professores. *In Alarcão, Isabel (Eds.), Formação reflexiva de professores- estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, Isabel. (2008). Do olhar supervisiivo ao olhar sobre a supervisão. *In Rangel, Mary (Eds.), Supervisão Pedagógica, princípios e práticas* (pp.11-55). São Paulo: Papirus Editores.
- Alarcão, Isabel & Tavares, José. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, Isabel & Tavares, José. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª Edição. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, Isabel (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, Isabel (Org.). (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Bell, Judith. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Berbaum, Jean. (2002). O projecto do aluno. *In Lemos, Maria Serra & Carvalho, Teresa Rio (Eds.), O aluno na sala de aula* (pp. 47-59). Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Bicklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Calçada, José, F. (1995, 23 de Outubro). *Ratificação nº 6/VII. Decreto-Lei nº 271/95 de 23 de Outubro*. Acedido a 20 de Outubro de 2009, em [http://app.parlamento.pt/DARPages/DAR\\_FS.aspx?Tipo=DAR+II+s%c3%a9rie+B&tp=B&Numero=2&Legislatura=VII&SessaoLegislativa=1&Data=1995-11-23&Paginas=7&PagIni=0&PagFim=0&Observacoes=&Suplemento=.&PagActual=0](http://app.parlamento.pt/DARPages/DAR_FS.aspx?Tipo=DAR+II+s%c3%a9rie+B&tp=B&Numero=2&Legislatura=VII&SessaoLegislativa=1&Data=1995-11-23&Paginas=7&PagIni=0&PagFim=0&Observacoes=&Suplemento=.&PagActual=0)
- Caspar, Pierre. (2007). Ser formador nos dias que correm: novos actores, novos espaços, novos tempos. *Síffiso/Revista de Ciências da Educação*, 2 (jan./Abr.), (pp. 97-94).
- Clímaco, M<sup>a</sup>. Carmo. (1999). O perfil profissional dos inspectores. In *Actas da 1<sup>a</sup> Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação* (pp. 333-341). Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Correia, António. (1999). João o visitante. In *Actas da 1<sup>a</sup> Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação* (pp. 67-70). Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Day, Christopher. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Early, Peter. (1998). *School Improvement after inspection? School and LEA responses*. London: Paul Chaoman and Publishing Ltd.
- Eurydice (2006/07). *Organização do Sistema Educativo em Portugal*. Acedido a 21 de Novembro de 2009, disponível em <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryPage?country=PT&lang=PT&fragment=306>
- Estêvão, Carlos, V. (2001). Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização. *Revista Portuguesa de Educação*, 14:2, 155-178. Acedido a 26 de Outubro de 2009, disponível em <http://hdl.handle.net/1822/549>

- Estrela, Albano. (1994). *Teoria e Prática da Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4ª Ed. Porto: Porto Editora.
- Fialho, Maria & Duarte, Maria. (2004). Os primeiros anos da educação básica. *In Actas da 1ª Convenção da Inspeção-Geral da Educação, 14 e 15 de Outubro de 2004*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Formosinho, João & Machado, Joaquim. (2000). A administração das escolas no Portugal democrático. *In Formosinho, João, Ferreira Fernando I. & Machado, Joaquim (Eds.), Políticas Educativas e autonomia das escolas* (pp. 31-63). Porto: Edições Asa.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito*. Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, Emília & Medeiros, Teresa. (2005). (Re)Pensar a Prática Pedagógica na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. *In Alarcão, Isabel, Cachapuz, António, Medeiros, Teresa & Jesus, Helena (Eds.), Supervisão – Investigações em contexto educativo* (pp. 19-38). Universidade de Aveiro, Governo Regional dos Açores – Direcção Regional da Educação, Universidade dos Açores.
- Gonçalves, Fernando Ribeiro. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa. Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, Joaquim. (1999). Novas formas de intervenção/Uma nova imagem. *In Actas da 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação* (pp. 287-294). Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Grauwe, Anton. (2008). *School Supervision: a tool for standardization or for equity?* International Institute for Educational Planning.

Hargreaves, Andy. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.

Huberman, Michael. (1993). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa. *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.

Huberman, Michael.(1995). O ciclo da vida profissional dos professores. In A. Nóvoa. *Vidas de Professores*. 2ª ed. (pp. 31-59). Porto: Porto Editora.

<http://www.ige.min-edu.pt/> (acedido a 21 de Outubro de 2009)

Inspecção Regional da Educação (s.d.). Plano de Actividades 2009. Acedido no dia 20 de Julho de 2009, disponível em <http://www.azores.gov.pt/NR/rdonlyres/993961EF-764B-4211-9A48-B84B3801A8AA/322292/PlanodeActividades20091.pdf>

Junior, Gordon A. Donaldson & Sanderson, Davis R. (1996). *Working together in schools. A guide for educators*. California: Corwin Press, Inc.

Lima, Jorge A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Linhares, Célia. (2008). O direito ao saber com sabor. Supervisão e formação de professores na escola pública. In Jr., Celestino & Rangel, Mary (Eds.), *Nove olhares sobre a Supervisão* (pp. 59-90). São Paulo: Pipirus Editora.

Lucas, Clara. (s.d.) A inspecção e a educação: representações de educadores de infância. *Revista Noesis*. Acedido a 20 de Julho de 2009, disponível em [http://www.dgidec.min-edu.pt/revista\\_noesis/Documents/Noticias/Artigo\\_Insp\\_Eductrabalhot teorico.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Noticias/Artigo_Insp_Eductrabalhot teorico.pdf)

- Lume, Filomena. (1999). A aceitação da Inspeção nas escolas do 1º CEB, numa perspectiva relacional. *In Actas da 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação* (pp. 173-195). Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Marques, Ramiro. (2003). *Valores éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Medeiros, Emanuel O. (2002). *A Filosofia na Educação Secundária: Uma Reflexão no Contexto da Reforma Curricular e Educativa*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Medina, Antónia. (2008). Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor. *In Jr., Celestino & Rangel, Mary (Eds.), Nove olhares sobre a Supervisão* (pp. 9-36). São Paulo: Papyrus Editora.
- Moreira, Mª C. M. (2005). *Avaliação Institucional Escolar, um estudo exploratório de uma experiência*. Dissertação de mestrado. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, Philippe. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor. Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Philippe, Altet, Marguerite, Charlier, Évelyne & Paquay, Léopold (1996). Fécondes Incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses. *In Paquay, Léopold et al. (Eds.) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 239-253) Bruxelles: De Boeck & Laucier S. A.

- Proença, Maria B. (1999). Inspeção e Supervisão: Alguns apontamentos sobre a necessidade de clarificar estes conceitos. *In Actas da 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação* (pp. 231-238). Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 3ª Edição, Lisboa: Gradiva – Publicações Lda.
- Redinha, Joaquim. (1999). A IEG e a democratização das sociedades escolares. *In Actas da 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação* (pp. 71-83). Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Ribeiro, Deolinda A. D. R. (1996). *Modelos e estilos de supervisão facilitadores dos processos de autonomia*. Dissertação de mestrado. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, José. (1999). Um olhar da Escola sobre as “inspeções”. *In Actas da 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação* (pp. 85-91). Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Sá-Chaves, Idália. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sheerens, Cees and Thomas. (2003). *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring. A systemic Approach*. Netherlands: Swets & Zeitlinger publishers.
- Tavares, José. (Ed.) (1994). Para intervir em educação. *Contributos dos colóquios CIDINE*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Vieira, Flávia. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Viveiros, Helena & Medeiros, Teresa. (2005). Modelos de Supervisão e desenvolvimento Cognitivo de futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. In Alarcão, Isabel, Cachapuz, António, Medeiros, Teresa & Jesus, Helena (Eds.), *Supervisão – Investigações em contexto educativo* (pp. 39-62). Universidade de Aveiro, Governo Regional dos Açores – Direcção Regional da Educação, Universidade dos Açores.
- Virgílio, Abel Simões. (1999). Propostas de reorientação das acções inspectivas no 1º Ciclo do Ensino Básico tendo em conta o novo contexto das escolas. In *Actas da 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação* (pp. 309-313). Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Wilcox, Brian. (2000). *Making school inspection visits more effective: the English experience*. Acedido a 27 de Outubro de 2009, disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120289e.pdf>
- Zeichner, Kenneth M. (1993). A reflexão reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa.

## **Legislação consultada**

Decreto-Lei nº 540/79 de 31 de Dezembro de 1979

Decreto-Lei nº 3/87 de 3 de Janeiro de 1987

Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de Abril de 1990

Decreto-Lei nº 133/93 de 26 de Abril de 1993

Decreto-Lei nº 140/93 de 26 de Abril de 1993

Decreto-Lei nº 271/95 de 23 de Outubro de 1995

Decreto-Lei nº 18/96 de 20 de Junho de 1996

Decreto-Lei nº 70/99 de 12 de Março de 1999

Decreto-Lei nº 213/2006 de 27 de Outubro de 2006

Decreto Regulamentar Regional nº 29/98/A de 24 de Dezembro de 1998

Decreto Regulamentar Regional nº 21/2002/A de 26 de Julho de 2002

Decreto Regulamentar Regional nº 17/2007/A de 21 de Agosto de 2007

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986

Portaria nº 572/93 de 2 de Junho de 1993

---

## **Anexos**

Pedido de autorização para a  
realização de entrevistas

**Anexo 1**

Exmo. Senhor Inspector da  
Inspeção Regional da Educação

**Assunto:** Pedido de colaboração no estudo “Inspeção em Educação: controlo e/ou supervisão?”

Ana Paula Lacerda Gamboa de Melo Cabral, aluna do 2º ano do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica – Especialização em Educação de Infância e/ou Ensino Básico – 1.º Ciclo, da Universidade dos Açores, vem, por este meio, solicitar a V. Exa. se digne colaborar na recolha de dados imprescindíveis à realização do estudo mencionado em epígrafe, sob a orientação da Professora Doutora Susana Mira Leal, do Departamento de Ciências da Educação da referida Universidade.

Nesse sentido, vimos solicitar a autorização de V. Exa. para a realização de entrevistas aos Inspectores da Inspeção Regional da Educação.

Antecipadamente garantimos a V. Exa. a salvaguarda dos procedimentos éticos e científicos subjacentes ao processo investigativo.

Agradecendo antecipadamente a atenção que o assunto vos possa merecer, aguardamos uma resposta.

Com os melhores cumprimentos.

Ponta Delgada, 14 de Janeiro de 2010

A professora

---

Ana Gamboa Cabral

Contactos:

email: [apgamboa@gmail.com](mailto:apgamboa@gmail.com)

Tel. 964788922

Protocolo Ético de Investigação

**Anexo 2**

---



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

**Protocolo Ético de Investigação**

Este protocolo estabelece as condições de participação da(o) entrevistada(o) num projecto de investigação desenvolvido por Ana Paula Lacerda Gamboa de Melo Cabral, sob a orientação da Professora Doutora Susana Mira Leal, destinando-se a uma investigação que pretende caracterizar as representações dos inspectores relativamente ao seu papel e à acção supervisiiva e apreender as representações dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, da ilha de S. Miguel, relativamente ao papel e à acção da Inspeção Regional da Educação.

Com a assinatura do presente protocolo, investigadora e entrevistada(o) acordam o seguinte:

1. a participação na entrevista é voluntária, podendo a(o) entrevistada(o) recusar responder a qualquer questão formulada ou a qualquer momento suspender temporária ou definitivamente a sua colaboração;
2. a entrevista será realizada no local e hora acordados com a(o) entrevistada(o), tendo em conta a sua opinião e disponibilidade pessoal;
3. o conteúdo da entrevista será submetido a gravação áudio por uma questão de economia de tempo e fidelidade ao discurso da(o) entrevistada(o), podendo ser facultada àquela(e) a cópia da mesma, se nisso manifestar interesse;
4. a(o) entrevistada(o) poderá requerer à investigadora uma transcrição integral da sua entrevista, e nela proceder a eventuais supressões ou clarificações;
5. o conteúdo da entrevista será mantido em sigilo, podendo apenas ser usado pela investigadora, para os fins investigativos enunciados e para efeitos de divulgação científica;
6. o conteúdo da entrevista poderá ser total ou parcialmente divulgado no corpo do trabalho, salvaguardando sempre o anonimato da(o) entrevistada(o).

A assinatura do presente protocolo pressupõe o acordo entre a investigadora e a(o) entrevistada(o) relativamente aos temas e condições nela definidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010

A investigadora

---

A(O) entrevistada(o)

---

Guião de entrevista

**Anexo 3**

---

Sexo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço docente: \_\_\_\_\_

- 1- Há quanto tempo é inspector da IRE?
- 2- O que fazia antes de ser inspector da IRE?
- 3- O que o levou a enveredar por esta carreira?

### **Representações da acção inspectiva**

- 4- Com que periodicidade a IRE vai a uma escola?
- 5- Como são seleccionadas as escolas alvo de inspecção num determinado momento?
  - 5.1- Com que objectivos os inspectores da IRE se deslocam a uma escola?
- 6- Descreva uma visita de inspecção a uma escola.
- 7- Que metodologias de intervenção são definidas pelos inspectores quando visitam uma escola?
- 8- São utilizados instrumentos de trabalho/recolha de dados numa inspecção?
  - 8.1- Se sim, quais?
  - 8.2- Que dimensões de observação integram?
- 9- Quem é responsável pela construção desses instrumentos?
  - 9.1- Em que se baseiam?
  - 9.2 - Estão institucionalizados ou cada inspector pode personalizar os seus?
- 10- O processo inspectivo é avaliado?
  - 10.1- Se sim, quando?
  - 10.2- Por quem é avaliado?
  - 10.3- Como é avaliado?
- 11- Qual a importância dessa avaliação?
  - 11.1. E quais as implicações para a acção da IRE ?
- 12- Na sua opinião, o processo inspectivo pode ser melhorado?
  - 12.1- Se sim, em que aspectos?
  - 12.2- Tem havido esforços nesse sentido?
  - 12.3- Se sim, dê exemplos?

### **Representações da importância da IRE**

- 13- Na sua opinião, quais são os efeitos de uma acção inspectiva:
  - 13.1- nos professores?
  - 13.2- na escola?
  - 13.3- no processo pedagógico?
- 14- As escolas preparam-se para a presença dos inspectores?
  - 14.1- Se sim, dê exemplos.
  - 14.2- Que implicações isso tem no desenvolvimento do seu trabalho como inspector?
- 15- Na sua opinião, qual é a importância da IRE?

### **Representações da relação entre a IRE e as escolas/os professores**

- 16- Como avalia a acção da IRE?
- 17- Na sua opinião, o que esperam os professores da actuação da IRE?
- 18- A IRE tem em conta essas expectativas?
  - 18.1 - Se sim, como procura corresponder-lhes?
  - 18.2 - Dê exemplos.
- 19- Na sua opinião, o que pensam os professores da actuação da IRE?
- 20- Como caracteriza a relação dos professores com os inspectores de educação da Região?
  - 20.1- Na sua opinião, essa relação pode ser melhorada?
  - 20.2- Se sim, como?
  - 20.3 - Como idealiza essa relação?
- 21. - E no que respeita à relação com os Conselhos Executivos? Como a caracteriza?
  - 21.1- - Pode ser melhorada?
  - 21.2- - Se sim, em que medida?
- 22. - Existe interacção entre a Escola e a IRE fora dos momentos de inspecção?
  - 22.1- Se sim, quando?
  - 22.2- Dê exemplos.

### **Representações dos objectivos e funções da IRE**

- 23. Quais são os objectivos da IRE?

24. Quais são as actuais funções da IRE?
25. Considera que a IRE deveria ter outras funções?
  - 25.1. – Se sim, quais?
26. Reconhece alterações nos objectivos da inspecção educativa nas últimas décadas?
  - 26.1- Se sim, o que mudou?
  - 26.2- E na forma de actuar?
  - 26.3- Se sim, dê exemplos.
  - 26.4- Na sua opinião, a que se devem essas mudanças?
- 27- Como está organizada a IRE? (n.º de inspectores por áreas de actuação/ciclos de ensino...)
- 28- Fale-me um pouco do trabalho que os inspectores desenvolvem quando não estão nas escolas.
- 29- Trabalha em conjunto com os seus colegas ou sozinho?
  - 29.1- Porquê?
- 30- Estabelece-se alguma relação entre os inspectores de diferentes áreas/ciclos?
  - 30.1- Se sim, a que propósito?
  - 30.2- Com que objectivos?
  - 30.3- Na sua opinião, qual é a importância de isso acontecer? (quer responda sim, quer não)
31. A IRE vai participar no processo de avaliação de professores?
32. Se sim, como?
33. Se não, acha que deveria participar?
34. Porquê?

### **Representações do perfil do inspector de educação**

35. Tem-se deparado com dificuldades no exercício das suas funções?
  - 35.1- Se sim, dê exemplos.
  - 35.2- Tem procurado superá-las?
    - 35.3- Se sim, o que tem feito nesse sentido?
36. Tem formação específica para o desempenho das suas funções?
  - 36.1- Se sim, qual?

- 36.2- Como avalia a importância dessa formação para a sua acção?
37. Sente necessidades de formação na área?
- 37.1- Se sim, quais?
- 37.2- Porquê?
38. Na sua opinião, que características deve ter um inspector de educação?
39. Se tivesse de aconselhar um colega sobre a melhor forma de actuar no contacto com as escolas/com os professores, que conselhos lhe daria?

Pedido de autorização para  
distribuição e preenchimento de  
questionários

**Anexo 4**



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**Departamento de Ciências da Educação**  
**Mestrado em Supervisão Pedagógica**

Exmo.(a) Senhor(a)  
Presidente do Conselho Executivo  
da EBI de \_\_\_\_\_

**Assunto:** Pedido de distribuição e preenchimento de questionários

No âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores venho, por este meio, solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> que se digne a autorizar a distribuição de questionários aos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, colocados nesta Escola Básica e Integrada.

Encontro-me a realizar uma investigação que aborda o tema da Inspeção na Educação. Assim, pretendo caracterizar as representações dos inspetores relativamente ao seu papel e à acção supervisiva e apreender as representações dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, da ilha de S. Miguel, relativamente ao papel e à acção da Inspeção Regional da Educação.

Nesse sentido, peço a Vossa colaboração para a realização do referido estudo, sendo o Vosso contributo fundamental para a prossecução desta pesquisa. Agradeço, também, a sensibilização dos colegas na participação, sendo assegurados todos os procedimentos éticos e deontológicos, nomeadamente, a confidencialidade dos dados obtidos.

Agradecendo desde já a vossa atenção para o referido pedido, despeço-me com os melhores cumprimentos.

Ponta Delgada, Abril de 2010

A mestranda:

---

(Ana Paula Lacerda Gamboa de Melo Cabral)

Questionário aos professores

**Anexo 5**

---

Caro(a) colega:

Este questionário insere-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade dos Açores. O estudo propõe-se compreender a acção e o impacto da Inspeção Regional da Educação dos Açores (IRE) na promoção da qualidade do sistema educativo regional.

## PARTE I

### 1. Assinale, com um X, a sua idade.

- Menos de 31 anos  • Entre 31 e 45 anos  • Entre 46 e 60 anos  • Mais de 60 anos

### 2. Assinale, com um X, o seu sexo.

- Feminino  • Masculino

### 3. Assinale, com um X, as suas habilitações académicas.

- Bacharelato  • Licenciatura  • Pós-Graduação  • Mestrado  • Doutoramento

### 4. Assinale, com X, a sua situação profissional.

- Professor do Quadro de Nomeação Definitiva   
• Professor do Quadro de Zona Pedagógica   
• Professor Contratado

### 5. Assinale, com um X, o seu tempo de experiência na docência.

- Entre 1 e 3 anos  • Entre 4 e 6 anos  • Entre 7 e 18 anos  • Entre 19 e 30 anos   
• Mais de 30 anos

## PARTE II

## A. A Acção Inspectiva

**1. Na sua opinião, as escolas devem ser inspeccionadas...** (Assinale, com um X, o seu grau de concordância relativamente a cada uma das alíneas, de acordo com a seguinte escala: *1-Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Concordo; 4- Concordo totalmente*).

|  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) anualmente  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) em regime rotativo                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) por requerimento de professores ou conselhos executivos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) na sequência de uma queixa formal                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) aleatoriamente  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) por solicitação da DREF                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Outra: _____  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**2. Na sua opinião, a IRE deve dar conhecimento prévio das suas visitas às escolas?**

Sim

Não

Não sei

**2.1. Se respondeu sim, assinale, com um X, o seu grau de concordância relativamente a cada alínea** (de acordo com a seguinte escala: *1-Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Concordo; 4- Concordo totalmente*).

|   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) porque permite uma preparação prévia da documentação                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) porque possibilita o aperfeiçoamento das planificações               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) porque favorece uma preparação mais cuidada das actividades lectivas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) porque reduz a ansiedade dos professores                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Outra: _____   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**2.2. Se respondeu não, assinale, com um X, o seu grau de concordância relativamente a cada alínea** (de acordo com a seguinte escala: *1-Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Concordo; 4- Concordo totalmente*).

|   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) porque aumenta a tensão e a ansiedade dos professores                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) porque impede o conhecimento efectivo da escola e das práticas dos professores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) porque desvirtua os objectivos da acção inspectiva                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Outra: _____   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**3. Assinale, com um X, o grau de importância que atribui às seguintes metodologias de trabalho utilizadas pelos inspectores de educação** (de acordo com a seguinte escala: *1- Nada importante; 2- Pouco importante; 3- Importante; 4- Muito importante*).

|  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) realização de uma reunião prévia com os responsáveis pela escola    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) recolha documental  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) realização de entrevistas aos professores                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) realização de entrevistas aos responsáveis pelos órgãos pedagógicos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) realização de reuniões com os membros dos órgãos de gestão          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) observação de aulas   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) aplicação de questionários aos alunos                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| h) comunicação dos resultados sob a forma de relatório ou outra                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) apresentação de sugestões de aperfeiçoamento/melhoria de processos e práticas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Outra: _____  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**4. Na sua opinião, ao visitarem as escolas, os inspectores preocupam-se em...** (Assinale, com um X, o seu grau de concordância relativamente a cada uma das alíneas, de acordo com a seguinte escala: *1-Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Concordo; 4-Concordo totalmente*).

|  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) conhecer as características socioculturais e económicas dos alunos    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) verificar o cumprimento das disposições legais                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) colaborar na procura de soluções para os problemas da escola          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) verificar a conformidade documental                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) promover a ética profissional   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) incentivar o trabalho colaborativo entre professores                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) analisar as taxas de sucesso dos alunos                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) observar as práticas de ensino-aprendizagem dos professores           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) analisar o comportamento dos alunos                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) reflectir com os professores sobre as práticas de ensino-aprendizagem | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) discutir as questões de segurança das escolas                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) Outra: _____  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### B. Objectivos e funções da IRE

**5. Na sua opinião, a IRE deve visitar as escolas para...** (Assinale, com um X, o grau de importância que atribui a cada uma das alíneas, de acordo com a seguinte escala: *1- Nada importante; 2- Pouco importante; 3- Importante; 4- Muito importante*).

|   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) orientar a prática pedagógica dos professores                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) analisar os aspectos positivos e negativos da prática pedagógica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) reflectir com o professor sobre as suas práticas                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) apontar soluções para a resolução de problemas pedagógicos       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) elucidar os professores acerca da legislação em vigor            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) ajudar a tutela a rever a legislação em vigor                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) analisar os documentos da escola                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) verificar o cumprimento programático                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) analisar as planificações  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) auscultar os alunos relativamente às práticas dos professores    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) observar aulas   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) analisar os materiais de apoio usados pelos professores          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m) Outra: _____   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**6. Numere, de 1 a 7, as seguintes funções dos inspectores de educação, sendo 1 a que considera mais importante e 7 a menos importante. Nunca atribua o mesmo valor.**

|   |                          |
|---|--------------------------|
| a) fiscalização de provas de avaliação externa                          | <input type="checkbox"/> |
| b) acompanhamento e orientação das práticas pedagógicas dos professores | <input type="checkbox"/> |

|  |                          |
|--|--------------------------|
| c) monitorização do funcionamento das escolas          | <input type="checkbox"/> |
| d) instrução de processos disciplinares                | <input type="checkbox"/> |
| e) assegurar o cumprimento das disposições legais      | <input type="checkbox"/> |
| f) participar no processo de avaliação dos professores | <input type="checkbox"/> |
| g) Outra: _____  | <input type="checkbox"/> |

### C. A importância da IRE

**7. Assinale, com um X, o seu grau de concordância relativamente ao impacto da acção inspectiva nas escolas** (de acordo com a seguinte escala: *1-Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Concordo; 4- Concordo totalmente*).

|   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) ajuda a melhorar a disciplina nas escolas                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) ajuda na interpretação da legislação em vigor                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) contribui para o aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) contribui para a melhoria do funcionamento das escolas               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) contribui para a melhoria dos resultados dos alunos                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) favorece a comunicação entre a escola e os pais                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) potencia o trabalho colaborativo entre os professores                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) acresce as obrigações burocráticas dos professores                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) não provoca qualquer alteração nas escolas                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Outra: _____   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### D. Relação entre as escolas/os professores e a IRE

**8. Da lista abaixo, assinale, com um X, as duas palavras que melhor traduzem o que sente/sentiu quando a sua escola é/foi visitada pela IRE?**

|                  |                          |
|------------------|--------------------------|
| a) ansiedade     | <input type="checkbox"/> |
| b) insegurança   | <input type="checkbox"/> |
| c) preocupação   | <input type="checkbox"/> |
| d) determinação  | <input type="checkbox"/> |
| e) indiferença   | <input type="checkbox"/> |
| f) receio        | <input type="checkbox"/> |
| g) tranquilidade | <input type="checkbox"/> |
| h) expectativa   | <input type="checkbox"/> |
| i) angústia      | <input type="checkbox"/> |
| j) satisfação    | <input type="checkbox"/> |
| k) entusiasmo    | <input type="checkbox"/> |
| l) Outra: _____  | <input type="checkbox"/> |

**8.1. Justifique as suas escolhas.**

---



---



---



---

**9. Da lista abaixo, assinale, com um X, as duas palavras que, na sua opinião, melhor caracterizam a relação entre os professores e os inspectores.**

|                 |                          |
|-----------------|--------------------------|
| a) confiança    | <input type="checkbox"/> |
| b) cooperação   | <input type="checkbox"/> |
| c) respeito     | <input type="checkbox"/> |
| d) partilha     | <input type="checkbox"/> |
| e) submissão    | <input type="checkbox"/> |
| f) resistência  | <input type="checkbox"/> |
| g) desconfiança | <input type="checkbox"/> |
| h) dissimulação | <input type="checkbox"/> |
| i) Outra: _____ | <input type="checkbox"/> |

**10. Da lista abaixo, assinale, com um X, as duas palavras que, na sua opinião, deveriam caracterizar a relação entre os professores e os inspectores.**

|                 |                          |
|-----------------|--------------------------|
| a) confiança    | <input type="checkbox"/> |
| b) cooperação   | <input type="checkbox"/> |
| c) respeito     | <input type="checkbox"/> |
| d) partilha     | <input type="checkbox"/> |
| e) submissão    | <input type="checkbox"/> |
| f) resistência  | <input type="checkbox"/> |
| g) desconfiança | <input type="checkbox"/> |
| h) dissimulação | <input type="checkbox"/> |
| i) Outra: _____ | <input type="checkbox"/> |

### E. O perfil do inspector de educação

**11. Já teve contacto formal com um inspector de educação?**

Sim

Não

**Se respondeu sim, assinale, com um X, as três características dominantes no(s) inspector(es) com que já contactou.**

|                         |                          |
|-------------------------|--------------------------|
| a) clareza              | <input type="checkbox"/> |
| b) reflexividade        | <input type="checkbox"/> |
| c) abertura             | <input type="checkbox"/> |
| d) inflexibilidade      | <input type="checkbox"/> |
| e) compreensão          | <input type="checkbox"/> |
| f) arrogância           | <input type="checkbox"/> |
| g) distanciamento       | <input type="checkbox"/> |
| h) capacidade de escuta | <input type="checkbox"/> |
| i) disponibilidade      | <input type="checkbox"/> |
| j) rispidez             | <input type="checkbox"/> |

|                   |                          |
|-------------------|--------------------------|
| k) exigência      | <input type="checkbox"/> |
| l) imparcialidade | <input type="checkbox"/> |
| m) Outra: _____   | <input type="checkbox"/> |

**12. Assinale, com um X, as três características fundamentais num inspetor de educação.**

|                         |                          |
|-------------------------|--------------------------|
| a) clareza              | <input type="checkbox"/> |
| b) reflexividade        | <input type="checkbox"/> |
| c) abertura             | <input type="checkbox"/> |
| d) inflexibilidade      | <input type="checkbox"/> |
| e) compreensão          | <input type="checkbox"/> |
| f) arrogância           | <input type="checkbox"/> |
| g) distanciamento       | <input type="checkbox"/> |
| h) capacidade de escuta | <input type="checkbox"/> |
| i) disponibilidade      | <input type="checkbox"/> |
| j) rispidez             | <input type="checkbox"/> |
| k) exigência            | <input type="checkbox"/> |
| l) imparcialidade       | <input type="checkbox"/> |
| m) Outra: _____         | <input type="checkbox"/> |

**13. Na sua opinião, os inspetores de educação devem ter formação sobre/em...**  
(Assinale, com um X, o grau de importância que atribui a cada uma das alíneas, de acordo com a seguinte escala: 1- Nada importante; 2- Pouco importante; 3- Importante; 4- Muito importante).

|                             | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) metodologias inspetivas  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) didática geral           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) ética profissional       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) intervenção pedagógica   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) diferenciação pedagógica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) relações interpessoais   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) interpretação jurídica   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) supervisão pedagógica    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) observação               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) análise documental       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) Outra: _____             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**14. Se tiver algo a acrescentar relativamente ao assunto em análise, pode fazê-lo aqui.**

---



---



---



---



---



---



---



---