

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**O Papel da Inspeção Geral da Educação (IGE) e os Efeitos da sua Ação em  
Duas Escolas Públicas da Guiné-Bissau**

**Ernesto Cabral Júnior**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Área de Especialidade em Administração Educacional**

**Dissertação Orientada pela Professora Doutora Marta Mateus de Almeida**

**2022**

## **Agradecimentos**

A Realização deste trabalho foi possível graças às contribuições, diretas e indiretas, de diferentes pessoas, de modo que os meus agradecimentos são endereçados:

Ao Deus Todo-Poderoso, pela vida, saúde e energia para lutar quotidianamente;

À minha querida Esposa, pela forma como tem me suportado, apesar dos sacrifícios, do início até ao fim do processo, cuidando das crianças e me encorajando, com todo o carinho;

Ao Camões Instituto da Cooperação Portuguesa e a FEC, pelo financiamento e acompanhamento dos meus estudos no quadro do PRECASE – Programa de Reforço de Capacidade do Sistema Educativo da Guiné-Bissau;

Ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, na pessoa da sua Coordenadora, Estela Costa, pelo apoio prestado durante todo o processo de formação;

À minha incansável orientadora, Professora Doutora Marta Mateus de Almeida pela paciência, disponibilidade, motivação e encorajamento que me sustentaram ao longo dos dois anos de estudo;

A todos os docentes que contribuíram, de forma direta e incansável, para que a aquisição dos conhecimentos no IE seja uma realidade;

Aos meus colegas do PRECASE, pela colaboração mútua no momento da integração e durante todo o processo de formação;

A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que este meu sonho se concretize.

## Dedicatória

Dedico este trabalho à minha pequena família:

Aida Cabral, Esposa,

Rafael Cabral, Filho,

Stéphanie Cabral, Filha.

## Índice

Lista de Siglas e Acrónimos .....	7
Resumo .....	10
Abstract .....	11
INTRODUÇÃO .....	12
1. A Reconfiguração do papel do Estado e as novas lógicas de regulação .....	16
2. Avaliação como instrumento de regulação .....	23
3. Avaliação de escolas: perspetivas teóricas.....	28
4. Movimento das escolas eficazes e melhoria de escola.....	30
5. Modelos e modalidades de avaliação das escolas .....	35
5.1. A avaliação externa.....	36
5.2. A autoavaliação.....	37
5.3. A articulação entre avaliação externa e autoavaliação .....	39
6. Inspeção e avaliação: perspetivas teóricas .....	43
6.1. O papel do inspetor .....	48
6.2. Modelos de Inspeção-avaliação das escolas .....	50
Parte II: A INSPEÇÃO NO SISTEMA EDUCATIVO BISSAU-GUINEENSE .....	53
1. O contexto da Guiné-Bissau .....	53
2. A Estrutura do Sistema Educativo guineense .....	56
2.1. Tipologias de escolas existentes e reconhecidas pelo Sistema Educativo Bissau guineense.....	60
3. A Inspeção Geral da Educação (IGE) na Guiné-Bissau.....	66
3.1. Estrutura Orgânica da IGE.....	68
3.2. Finalidades e Competências da IGE.....	68
3.3. Princípios gerais de atuação da IGE.....	71
3.4. Recursos Humanos e Caraterização do Efetivo da IGE.....	72
3.5. Procedimentos Inspetivos da IGE .....	75
3.6. Perfil do Inspetor.....	79
4. O caso português e de outros países europeus: uma breve análise .....	81
Parte III: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....	86
1. Problemática, Questões e Objetivos do estudo .....	87
2. Opções Metodológicas.....	88
2.1. Abordagem e design do estudo .....	88
2.2. Técnicas de recolha de dados.....	89

2.2.1.	Análise Documental .....	89
2.2.2.	Entrevista .....	91
2.3.	Tratamento de dados .....	92
2.4.	Princípios éticos da investigação .....	95
2.5.	Eixos de análise.....	95
3.	Seleção das Escolas e Participantes do estudo .....	96
Parte IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....		99
4.1.	Dados de caracterização das escolas em estudo.....	101
4.2.	Esquema de Análise de conteúdo.....	102
4.2.1.	Perfil dos entrevistados: formação académica e experiência profissional .....	104
4.2.1.1.	Formação académica.....	106
4.2.1.2.	Experiência Profissional .....	106
4.3.	Perceção sobre o Enquadramento Legal .....	108
4.3.1.	Opinião dos atores sobre a legalidade do ato inspetivo .....	109
4.3.2.	Identificação dos inspetores .....	110
4.3.3.	Perceção dos atores sobre a inspeção.....	111
4.3.4.	Instrumentos de inspeção aplicados no processo .....	113
4.4.	Processo de avaliação externa e interna da escola .....	114
4.4.1.	Comunicação prévia da visita inspetiva.....	115
4.4.2.	Apoios .....	117
4.4.3.	Número de visitas.....	118
4.4.4.	Experiências adquiridas no processo .....	119
4.4.5.	Realização da avaliação interna (autoavaliação).....	121
4.5.	Perceção dos atores escolares sobre o papel da IGE junto às escolas.....	122
4.5.1.	Perceção dos atores sobre o papel da IGE .....	125
4.5.2.	Experiências positivas e inovadoras consideradas vantagens das atividades inspetivas na escola	126
4.5.3.	Importância da relação interativa com a IGE e vice-versa e o seu impacto no desempenho da escola	127
4.5.4.	Recomendações pós visitas com maiores resultados .....	128
4.5.5.	Produção dos relatórios pós visita inspetiva à escola e aos professores .....	128
4.5.6.	O contributo da avaliação da IGE para a melhoria do processo de gestão/docência .....	129
4.5.7.	Desvantagens e constrangimentos causados durante a intervenção da IGE junto da escola	130

4.5.8.	Inovação /mudanças verificadas .....	132
4.5.9.	Efeitos positivos ou negativos.....	132
4.5.10.	Dificuldades Encontradas .....	134
4.5.11.	Recomendações para a melhoria da atuação da IGE.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		137
REFERÊNCIAS.....		140
ANEXOS .....		147

## Lista de Siglas e Acrónimos

ADPP – Ajuda do Povo para Povo

AEE – Avaliação Externa de Escolas

ANEME – Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Electromecânicas

BIA – Boletim de Inspeção Administrativa

BIE – Bureau Internatinal d’Education

BIP – Boletim de Inspeção Pedagógica

BM – Banco Mundial

CENFI – Centro de Formação Industrial

CD – Conselho Disciplinar

CERAC – Centro de Recursos para Análise de Conflitos

CIFAP – Centro Industrial de Formação e Aprendizagem Profissional

CNE – Conselho Nacional da Educação

CRI – Coordenação Regional da Inspeção

CTP – Conselho Técnico Pedagógico

DGA – Direção Geral da Alfabetização

DGEBS – Direção Geral de Ensino Básico e Secundário

DGESE – Direção Geral da Escola Superior de Educação

DRE – Direção Regional da Educação

DSIAFPRH – Direção dos Serviços da Inspeção Administrativa, Financeira, Patrimonial e dos Recursos Humanos

DSIAIP – Direção dos Serviços da Inspeção de Apoio a Iniciativa Privada

DSIES – Direção dos Serviços da Inspeção para o Ensino Superior

DSIPPI – Direção dos Serviço da Inspeção da Primeira e Pequena Infância

DSIP – Direção dos Serviços da Inspeção Pedagógica

EB – Ensino Básico

EBC – Ensino Básico Complementar

EBE – Ensino Básico Elementar

ECI – Estatuto da Carreira da Inspeção

ENA – Escola Nacional de Administração

ENEFD – Escola Nacional de Educação Física e Desporto

EOI – Estatuto Orgânico da Inspeção

ESE – Escola Superior de Educação

ETP – Ensino Técnico Profissional

FEC – Fundação Fé e Cooperação

GEPASE – Gabinete de Estudos, Planificação e Avaliação do Sistema Educativo

IGE – Inspeção Geral da Educação

INAFOR – Instituto Nacional de Formação Técnico e Profissional

INDE – Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MENCCJD – Ministério da Educação Nacional, Ciência, Cultura, Juventude e Desportos

MENES – Ministério da Educação Nacional e Ensino Superior

MENJCD – Ministério da Educação Nacional, Juventude, Cultura e Desportos

MEN – Ministério da Educação Nacional

MI – Manual da Inspeção

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONG – Organização Não Governamental

PAM – Programa Alimentar Mundial

PCE – Parlamento e Conselho Europeu

PCT – Presidente do Conselho Pedagógico

PSE – Plano Setorial da Educação

RESEN – Relatório de Estado do Sistema Educativo Nacional

RFEP – Regulamento de Funcionamento das Escolas Privadas

RPI – Regulamento do Procedimento da Inspeção

SAB – Setor Autónomo de Bissau

SCD – Secretário do Conselho Disciplinar

SE – Sistema Educativo

SEESIC – Secretaria de Estado do Ensino Superior e Investigação

SNA – Sistema Nacional de Avaliação

UAC – Universidade Amílcar Cabral

UE – União Europeia

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

VPCD – Vice-presidente do Conselho Disciplinar

VPCTP – Vice-presidente do Conselho Técnico Pedagógico

## Resumo

A presente investigação tem como tema o papel da Inspeção Geral da Educação (IGE) e o efeito da sua ação na escola pública da Guiné-Bissau. O objetivo principal visa compreender o papel da IGE e os efeitos de suas ações percebidos pelos atores em duas escolas públicas da Guiné-Bissau. Partimos da noção da reconfiguração do papel do Estado e das novas lógicas de regulação e da avaliação de escolas, a inspeção e dos seus modelos (processos de avaliação externa e autoavaliação de escolas), visitando o conceito de *accountability*. Durante o trabalho, apresentamos ainda a contextualização do Sistema Educativo guineense, e a caracterização da IGE. A abordagem metodológica adotada, para o presente estudo, é a qualitativa, sendo um estudo de caso, de caráter descritivo e interpretativo, com a entrevista e análise documental como técnicas de recolha de dados, que foram tratados mediante a técnica de análise de conteúdo. O estudo demonstra uma visão não muito diversificada do papel da IGE, por parte dos atores e, confirma que, não obstante a falta de legislação na matéria de avaliação de escolas, das imensas dificuldades com que deparam as escolas face ao não conhecimento das normas existentes que legitimam a atuação da IGE, uma perceção positiva do trabalho da IGE por parte dos diretores e professores das escolas. Com efeito, a presença dos inspetores nas escolas, na perspetiva dos atores, tem contribuído muito para a melhoria da qualidade das escolas e do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, é assinalada também a necessidade urgente de disseminação dos normativos a respeito da atuação da IGE. O estudo revelou, ainda, que os efeitos da ação da IGE sobre as escolas vêm-se mais nas vertentes administrativa: organização e gestão da escola e pedagógica: organização e atuação dos professores nas salas de aulas.

**Palavras-Chave:** Inspeção, Avaliação Externa de Escolas, Autoavaliação, Melhoria de Escola, IGE Guiné-Bissau.

## Abstract

The present investigation has as its theme the role of the General Inspection of Education (IGE) and the effect of its action on the public school in Guinea-Bissau. The main objective is to understand the role of the IGE and the effects of its actions perceived by the actors in two public schools in Guinea-Bissau. We start from the notion of the reconfiguration of the role of the State and the new logics of regulation and evaluation of schools, inspection, and its models (external evaluation processes and self-evaluation of schools), visiting the concept of accountability. During the work, we also present the context of the Guinean Educational System, and the characterization of the IGE. The methodological approach adopted for the present study is qualitative, being a case study, with a descriptive and interpretative character, with the interview and document analysis as data collection techniques, which were treated using the content analysis technique. The study demonstrates a not very diversified view of the role of the IGE, on the part of the actors, and confirms that, despite the lack of legislation in the field of school evaluation, the immense difficulties faced by schools due to the lack of knowledge of the existing norms that legitimize the action of the IGE, a positive perception of the work of the IGE on the part of the directors and teachers at the schools. In fact, the presence of inspectors in schools, from the perspective of the actors, has contributed a lot to improving the quality of schools and the teaching and learning process. However, the urgent need for the dissemination of regulations regarding the performance of the IGE is also highlighted. The study also revealed that the effects of the IGE action on schools are seen more in the administrative aspects: organization and management of the school and pedagogical: organization and performance of teachers in classrooms.

**Keywords:** Inspection, External Evaluation of Schools, Self-Assessment, Schools Improvement, IGE Guinea-Bissau.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho centrado na análise do papel da IGE e dos efeitos de suas ações em duas escolas públicas da Guiné-Bissau, partiu de uma perspectiva motivacional pessoal do autor, devido ao percurso profissional desenvolvido por este, no contexto do Sistema Educativo guineense, que o levou a ter acesso a diferentes níveis estruturais de gestão e avaliação do sistema educativo em estudo, mediante diversas funções desempenhadas, entre as quais, docente, diretor, subdiretor, secretário, e por fim, inspetor da educação e formador dos inspetores e diretores das escolas e docentes, nos domínios de gestão e administração escolar e didática e pedagogia. Estas últimas funções possibilitaram-lhe o acesso a diferentes níveis de gestão, desde o topo, ao intermédio e local, onde teve oportunidades de analisar, discutir, elaborar e propor estratégias de melhoria da qualidade do Sistema Educativo, sobretudo na matéria de gestão e avaliação do Sistema. Durante este percurso profissional, deparou com realidades inerentes ao trabalho dos inspetores junto das escolas a par das do próprio sistema de gestão e avaliação interna das escolas, realidades estas que permitiram detetar lacunas e suscitar questões que confirmaram a pertinência do estudo conduzido sobre o papel da IGE e dos efeitos de suas ações junto das escolas na Guiné-Bissau.

No atual contexto educativo mundial, a avaliação das escolas, constitui o centro dos debates académicos e políticos com vista a uma educação de qualidade com assento na autonomia das instituições e, simultaneamente recorrendo à avaliação (interna e externa) da escola enquanto instrumento de regulação da ação pública de educação, sobretudo no contexto da regulação pós-burocrática, conforme frisam autores como (Afonso, 2000, 2010, 2015; Afonso & Costa, 2011, 2012; Barroso, 2006), entre outros. Nesta linha de pensamento, o Sistema Educativo guineense, sendo um dos menos desenvolvidos de África, em particular e, subseqüentemente, do mundo, em geral, não foge ao escrutínio do desenvolvimento das políticas educativas, com assento na avaliação de escolas como forma de melhor evidenciar a realidade, a partir de uma visão mais diversificada e crítica, potencialmente conducente à melhoria do Sistema.

Não obstante a escassez de estudos realizados nesta matéria na ou sobre a Guiné-Bissau, as investigações realizadas em diferentes contextos dos diferentes Sistemas de Educação, sobre o trabalho da inspeção, sobretudo no contexto dos países da União Europeia, evidenciam a grande importância da realização da avaliação de escolas, ato que permite uma maior prestação de contas, conforme refere Azevedo (2007), sendo que a avaliação externa realizada pela IGE constitui um

grande estímulo às escolas em matéria da realização da autoavaliação, como forma de alcançar sucesso (resultados de qualidade) no *accountability* que é o conjunto de três vetores (avaliação, prestação de contas e responsabilização) conforme declarou Afonso (2010), a *accountability* é "um processo integrado de avaliação, prestação de contas e responsabilização" (p. 22), que acreditamos serem constituintes dos pressupostos da qualidade dos serviços públicos da educação.

A Guiné-Bissau carece de normativos que regulamentem e regulem o funcionamento integral do Sistema Educativo, e os existentes são desconhecidos pelos atores do sistema, sobretudo no domínio da intervenção da Inspeção, mais especificamente avaliação das escolas, fato que, na nossa perspetiva, acreditamos que apesar de vários estudos realizados no contexto setorial do Sistema Educativo guineense, onde encontramos resultados nos documentos como Relatório da Situação do Sistema Educativo Nacional (2015) e Plano Setorial da Educação (2017-2025), que demonstram a grande necessidade de intervenção diversificada e desenvolvimento das políticas educativas com estratégias e medidas conducentes à melhoria da qualidade dos serviços públicos da educação, ainda há muito que fazer para melhorar a qualidade dos serviços da educação na Guiné-Bissau.

Face ao acima exposto, o presente estudo tem como objetivo compreender o papel da IGE e os efeitos de suas ações percebidos pelos atores em duas escolas públicas da Guiné-Bissau, resultando, assim, nos objetivos específicos a saber: (i) compreender o papel da IGE durante o processo de avaliação externa das escolas; (ii) compreender os efeitos da IGE na sua intervenção junto das escolas do ponto de vista dos atores escolares e (iii) compreender as perceções dos atores sobre os procedimentos da IGE durante as visitas inspetivas de avaliação nas escolas.

Durante o estudo, procuramos atingir os objetivos acima descritos, respondendo à questão principal da investigação: Que papel desempenha a IGE no processo de avaliação e quais os efeitos de suas ações sobre a escola, do ponto de vista dos atores escolares? Da qual, resultaram as seguintes sub-questões: (i) Que papel desempenha a IGE no processo de avaliação externa de escolas? (ii) Do ponto de vista dos atores escolares, quais são os efeitos da intervenção da IGE junto das escolas durante e após o processo de avaliação das mesmas? E (iii) Que perceções têm os atores escolares sobre os procedimentos da IGE durante as visitas inspetivas de avaliação na escola?

As respostas às questões, do presente estudo empírico, são recolhidas das diferentes intervenções dos diretores, professores e inspetores que constituem participantes do estudo nas duas escolas objetos do presente estudo, sendo estes os atores que vivenciam o quotidiano da escola, por um lado, por outro, a análise documental dos diferentes documentos das duas instituições e demais relatórios e normativos da IGE, constituem, entre outros, o segundo conjunto de fontes dos dados. Este estudo, além de ser uma mais-valia para o sistema, face a quase inexistência (pelo que sabemos) de estudos realizados neste domínio, proporcionou-nos um leque de conhecimentos e experiências enriquecedoras que, servem de melhor conhecimento e clareza ao leitor, em geral e aos próprios atores do sistema, em particular, sobre o papel da IGE e efeitos de suas ações nas escolas públicas da Guiné-Bissau, e deixando grandes aberturas para futuras linhas de investigação na mesma área.

Para concretizar a presente investigação, tendo em conta a nossa temática e as literaturas consultadas, como fatores que determinam a metodologia, considerando o enfoque e o fenómeno/realidade em estudo, preferimos adotar a abordagem metodológica qualitativa, de carácter descritivo e interpretativo, por melhor se ajustar aos objetivos do estudo e às técnicas de recolha e análise de dados selecionadas: a entrevistas semiestruturada e a análise documental. As entrevistas envolveram seis participantes (cf. capítulo III) das duas escolas públicas da Guiné-Bissau, concretamente, uma no Setor Autónomo de Bissau (SAB) e uma na Região Administrativa de Bolama, sub-região educativa de Bubaque.

O estudo apresenta uma estrutura integrante de quatro partes. Na primeira parte do trabalho, intitulado Enquadramento Teórico, apresentamos diversas ideias decorrentes da revisão da literatura. Neste capítulo, apresentamos ideias dos diversos autores sobre reconfiguração do papel do Estado, onde se discutem textos centrados em outras realidades nacionais, mas onde se encontra algum paralelismo com o contexto guineense, e as novas lógicas de regulação, avaliação como instrumento de regulação, perspetivas teóricas da avaliação de escolas, movimento das escolas eficazes e melhoria de escola, modelos e modalidades de avaliação de escolas, conceções e modelos inspetivos, inspeção e avaliação: perspetivas teóricas. Na segunda parte, de natureza mais descritiva e de contextualização, apresentamos a inspeção no Sistema Educativo Bissau-guineense, debatemos o contexto educativo da Guiné-Bissau, sua estrutura e subsistemas, a IGE na Guiné-Bissau sua estrutura orgânica, suas finalidades e competências, indo até aos procedimentos

inspetivos e o perfil do inspetor; também abordamos o caso português e de alguns países da europa em debate como comparação ao Sistema da IGE na Guiné-Bissau. Na terceira parte, apresenta-se a metodologia de investigação, a problemática, questões e objetivos do estudo, as opções metodológicas e seleção de escolas e participantes do estudo. Na quarta parte, procedemos à apresentação e discussão dos resultados com base nos dados empíricos recolhidos.

## **Parte I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### Nota introdutória

Os temas relativos a regulação das políticas educativas, avaliação de escolas, com assento nos processos de autoavaliação e avaliação externa, a eficácia e melhoria de escolas, as ações da inspeção educativa, têm se tornado o centro dos debates académicos, entre os investigadores e, se transformaram no centro das atividades das diversas organizações internacionais (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), União Europeia (EU), entre outros) desde o século passado, até o presente (Afonso & Costa, 2011, 2012; Barroso, 2011; Lima, 2008; MacBeath, 2010; Varela, 2005). Neste debate, tanto os decisores políticos, quanto os atores escolares envolvidos nos diferentes processos de avaliação das escolas, têm vindo a ser escrutinados com um olhar fito no papel preponderante que desempenham na promoção da melhoria da qualidade dos serviços da educação. Neste capítulo, iremos analisar e desenvolver assuntos, nas perspetivas de diferentes autores, ligados à reconfiguração do papel do Estado; a avaliação como instrumento de regulação; as perspetivas teóricas da avaliação das escolas, do movimento da escola eficaz e melhoria de escolas, aos modelos de avaliação (interna e externa), a relação entre a avaliação externa e autoavaliação; modelos da inspeção, seu papel de apoio e acompanhamento e o papel do inspetor.

### **1. A Reconfiguração do papel do Estado e as novas lógicas de regulação**

O debate político e académico foi invadido pela problemática da reforma e reestruturação do Estado a partir dos anos 80 do século XX, em diversos países de todos os continentes, e a medida que se acentua, chegou a originar a adoção de diversas medidas políticas e legislativas que, em função de contexto, de acordo com Barroso (2005), chegaram a afetar a administração pública em geral e, conseqüentemente a própria educação, como por exemplo, os casos: "da descentralização; da autonomia das escolas; da livre escolha da escola pelos pais; do reforço de procedimentos de avaliação e prestação de contas; da diversificação da oferta escolar (cada "público" sua escola); da contratualização da gestão escolar e da prestação de determinados serviços; etc." (Barroso, 2005, p. 726).

Nesta lógica, em diferentes sistemas educativos mundiais, se debatem diversas medidas políticas e administrativa que acabam por ser aplicadas as que, em geral, alteram os modos de regulação dos poderes políticos, e nas palavras do autor,

Estas medidas tanto podem obedecer (e serem justificadas), de um ponto de vista mais técnico, em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à “ineficiência” do Estado (“new public management”), como serem justificadas por imperativos de natureza política, de acordo com projectos neoliberais e neoconservadores, com o fim de “libertar a sociedade civil” do controlo do Estado (privatização), ou mesmo de natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas) (Barroso, 2005, p. 726).

Para melhor enquadramento, iremos esclarecer o conceito de regulação, que segundo Barroso (2005), associa-se ao próprio objetivo de consagrar, simbolicamente, um estatuto à intervenção do próprio Estado na condução das políticas públicas. As referências feitas ao novo papel regulador do Estado demarcam propostas de modernização da administração pública das práticas tradicionais de controlo burocrático, através das normas e regulamentos que têm vindo a ser característico da intervenção do Estado. No entanto, o autor esclarece que a "regulação mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados seria o oposto da regulamentação que é baseada na definição e controlo a priori dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados” (Barroso, 2005, p. 727).

Segundo o autor, o conceito regulação é polissémico. Podendo ser entendido enquanto ato de regulamentação, como sendo "o modo como se ajusta a acção (mecânica, biológica ou social) a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas" (Barroso, 2005, p. 728). No entanto, a diferença que se pode verificar entre a regulação e a regulamentação, não está ligada à finalidade, pois os dois termos visam a definição e cumprimento das regras que operacionalizam os objetivos, mas está ligada ao fato de a regulamentação ser um caso particular da própria regulação, considerando que as regras são fixadas sob a forma de regulamentos, consubstanciando, às vezes, na assunção de um valor em si mesmas, independentemente do seu uso (Barroso, 2005).

Clarificando o conceito de regulação, Barroso (2005) diz que, de modo geral, a regulação é conceptualizada como sendo uma função primordial para a manutenção da estabilidade de qualquer sistema, tanto físico como social e associa-se aos processos de retroação (positiva ou negativa), isto porque permite ao sistema mediante os órgãos de regulação, além de identificar as perturbações, analisar e tratar as informações ligadas a um estado de estabilidade, transmitindo

"um conjunto de ordens coerentes a um ou vários órgãos executores" (Barroso, 2005, pp. 727-728).

Assim, para Barroso (2005), a regulação pode ser conceptualizada como

(...) o conjunto de mecanismos que asseguram o desenvolvimento dum determinado sistema, através de um processo complexo de reprodução e transformação. Neste sentido, a regulação postula que a transformação de um sistema é a condição indispensável à manutenção da sua existência e coerência (Barroso, 2005, p. 729).

João Barroso (2011) no seu trabalho sobre a regulação das políticas públicas da educação enfatiza o hibridismo das formas de regulação, e faz perceber que o funcionamento das escolas públicas, ao longo do século XX, foi marcado pela Regulação Burocrático-Profissional: “combinação da regulação burocrática (o Estado e sua administração faz cumprir preceitos, leis, regulamentação através da ação dos seus agentes) com a regulação profissional (professores conhecedores da pedagogia necessária à educação das crianças e jovens)” (Barroso, 2011, p. 12).

Tanto o hibridismo dos modos de regulação institucional, quanto a crise do Estado educador, de que falam os autores, com referência ao João Barroso (2003, 2005), são bem aparentes na multiplicação dos dispositivos de avaliação e na própria transferência de um controlo com base nas normas para o controlo fundamentado nos resultados (p. 157). A grande crise do “Estado Providência” e a sua substituição por um “Estado Avaliador” ficou a descoberta e expressa-se na promoção de um “*ethos* competitivo” visível na avaliação externa das escolas (Barroso & Afonso, 2011, pp. 157-167).

Nesta linha de reflexão, conforme refere João Barroso, vários estudos evidenciam uma convergência na alteração dos modos de regulação de vários sistemas educativos, o que conduz a um processo que designa de regulação transnacional, significando que a influencia externa se centra mais no processo político de tomada de decisão e no controlo de sua execução e menos na imposição de modelos e soluções para organização e funcionamento dos sistemas educativos (Barroso, 2006).

A descentralização da administração e do controlo educacionais de que refere Barroso (2005), manifesta-se mediante adoção de diferentes estratégias que, no geral ou parcialmente, podem ocorrer em vários países, e sublinha como exemplo o contexto europeu, que acreditamos poder ser alargado ao contexto de certos países africanos, com o foco na “dispersão de poderes pelos vários

parceiros sociais; territorialização; autonomia institucional; introdução de lógicas de mercado” (p. 49).

Conforme desenvolvido por Barroso (2006), a regulação apresenta-se em três níveis diferentes, porém interdependentes, a saber: regulação transnacional, regulação nacional e regulação local, que iremos descrever de forma muito sucinta no presente estudo.

Na abordagem de João Barroso, percebe-se que a Regulação Transnacional pode ser concebida como sendo conjunto de normas, discursos e instrumentos produzidos e circulados nos fóruns internacionais de educação, que se traduzem em congressos, grupos de trabalhos, e que são percebidos nacionalmente como sendo uma obrigação ou legitimação das decisões no funcionamento do sistema educativo, isto por incluir redes de atores, mais especificamente, políticos, técnicos, especialistas, sindicalistas, etc.). Ela pode ser explícita na medida em que as regras são claramente formuladas e documentadas (*hard regulation*); ou implícita baseada em regras entendidas, de forma tácita, pelos participantes numa atividade coletiva (*soft regulation*). Para clarificar e situar o leitor, deixamos exemplo de instâncias que têm sido sinalizadas como atores nos processos de regulação transnacional: BM, UE, OCDE, Centro de Recursos para Análise de Conflitos (CERAC), etc. Tudo isto, conduz ao que podemos chamar, com base na reflexão do autor, de empréstimo de políticas educativas entre países, constituindo, assim, o efeito da regulação transnacional (Barroso, 2006).

Quanto a Regulação Nacional, conforme evidencia Barroso (2006), podemos descrevê-la como sendo formas institucionalizadas da intervenção do Estado ou modo como as autoridades nacionais coordenam, controlam e influenciam o Sistema Educativo, orientando, mediante as normas, injunções e constrangimentos, o contexto das ações dos diferentes atores sociais e os seus resultados no processo educativo. Este nível de regulação pode se subdividir em regulação estatal de tipo burocrático e administrativo e a regulação cooperativa de tipo profissional e pedagógico.

Segundo Barroso (2006) o hibridismo das regulações apresenta o efeito que se manifesta através da sobreposição ou mistura de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição da ação política de um sistema educativo. Manifesta-se em dois níveis a saber: (i) nas relações entre países, pondo em causa a ideia de uma aplicação passiva, pelos países periféricos, dos modelos de regulação que foram concebidos e exportados pelo centro; e (ii) na utilização no mesmo país - modos de

regulação procedentes de modelos diferentes em particular referente à oposição: regulação pelo estado, regulação pelo mercado ou mercantil (Barroso, 2006).

Já a Regulação Local, ainda na perspectiva de Barroso, decorre dentro das instituições escolares ou dentro de outras instituições relacionados com o Sistema Educativo (SE). Trata-se de processos através dos quais se definem as normas ou regras de jogo ao nível interno das organizações. Na regulação local, é questão de produção de ordens locais. É caracterizada pela dinâmica de jogo de estratégias, negociações e ações de diversos atores do sistema, através da qual as normas, injunções e constrangimentos provenientes da regulação nacional são reajustados e adequados ao contexto local, porém de forma não intencional, resultando num processo de coordenação da ação dos atores no terreno resultante do confronto, interação, negociação, compromisso dos diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias presenciais, “numa perspectiva vertical entre administradores e administrados e horizontal intra e inter organizacional” (Barroso, 2006, p. 64).

De acordo com Barroso (2006), "a regulação do sistema educativo não é um processo único, automático e previsível, mas sim um processo compósito que resulta mais da regulação das regulações, do que do controlo directo da aplicação de uma regra sobre acção dos regulados" (Barroso, 2006, p. 64).

Para clarificar o papel preponderante que a interação desempenha no processo da regulação de um sistema educativo, a todos os níveis, o autor enfatiza que

a diversidade de fontes e de modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interacção dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político (Barroso, 2006, p. 64).

Por isso, ele demonstrou que mais do que falar da regulação seria melhor falar da multirregulação, que nas suas palavras conceitua-se como sendo

As ações que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objetivos, processos e resultados. Os ajustamentos e reajustamentos a que estes processos de regulação dão lugar, não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido a priori, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos de atores, através de processo de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes (Barroso 2006, p. 64).

Nos domínios de administração e gestão das escolas observam-se modos de regulação distintos a saber: regulação burocrática e regulação pós burocrática de acordo com (Barroso e Afonso N., 2011).

A regulação burocrática, conforme ressaltam Barroso e Afonso (2011), identifica-se quando a alteração de formas de gestão das escolas e da sua autonomia “são orientadas para melhorarem o funcionamento burocrático da administração, face ao aumento da complexidade e diversidade do sistema” (Barroso & Afonso, 2011, p. 43). Isto significa a necessidade de mudar alguma, ou seja, qualquer coisa, para preservar a essência do poder e da autoridade do Estado e, subseqüentemente, dos seus sistemas de controlo (Barroso & Afonso, 2011).

Na regulação pós-burocrática, muitas das medidas enquadram-se em estratégias que configuram novas formas de regulação de intervenção e do Estado. Dentre as várias medidas, destacam-se duas categorias: (i) as que viabilizam a criação de um mercado educativo caracterizado pela concorrência, no sentido em que a “autonomia de escolas destina-se a viabilizar a concorrência e a liberdade de escolha” Barroso & Afonso (2011, p. 43); e (ii) as que viabilizam a promoção de um Estado avaliador, sendo que a “autonomia serve para justificar a aceitação da avaliação como instrumento de regulação” (Barroso & Afonso, 2011, p. 43).

Na mesma linha de pensamento, Afonso e Costa (2011), apresentam características das duas formas de regulação: a burocrática e a pós-burocrática. Segundo eles, a regulação burocrática caracteriza-se pela circulação da informação produzida no interior do Sistema Educativo e serve de fundamento para as decisões técnico-pedagógicas e disciplinares nos diversos níveis da própria administração educacional. Esta regulação demonstra uma lógica vertical, normativa, hierárquica e centralizada (Afonso & Costa, 2011). Diferentemente da regulação burocrática, segundo os autores, a pós-burocrática é caracterizada pela divulgação pública das informações, considerando que esta serve de fundamento relevante para a avaliação pública da educação e para a tomada de decisões por parte dos atores sociais, o que nos leva a considerá-la de regulação aberta, abrangente e inclusiva. A regulação pós-burocrática segue uma lógica horizontal, de controlo social, com o foco na participação social e na prestação de contas (Afonso & Costa, 2011, 2012).

No seu texto Barroso (2011) apresenta a regulação com uma figura representativa de duas caras, esclarecedor do assunto, onde elucida, de um lado, a regulação burocrática (com o Estado controlador e regulamentador) caracterizada por um governo com mãos de ferro e, do outro, a regulação pós-burocrática (com o papel de negociador e avaliador) caracterizada pela governança com “luvas de veludo” (Barroso, 2011, p. 14).

Assim, podemos espreitar a lógica do governo pelo conhecimento, de acordo com Afonso e Costa (2011, 2012), em que, de um lado, temos uma regulação *soft* caracterizada por diálogo, interação regulador e regulado, fundamentado na ação que se declina em múltiplas coordenações coletivas desenvolvidas entre a diversidade de atores de número e identidade variáveis e, do outro, vimos o a regulação *hard*, cuja característica se centra na coação e fiscalização, ou seja, um centralismo tecnocrático estatal. Por esta razão, Afonso e Costa (2011, 2012), referenciando Freeman *et al.* (2007), afirmam que a avaliação enquanto instrumento de regulação na lógica de governança, deve ser conceituada como um processo de coordenação entre atores, grupos sociais e instituições para atingir objetivos que foram definidos e discutidos coletivamente e que a política de avaliação externa deve ser vista como mecanismo sustentador da definição das políticas ao nível da própria gestão da escola, ajudando, assim, a formar novas práticas de governança que podemos chamar de co-construtores das duas políticas: política regulatória com base nas sanções sociais e processos de socialização versus mecanismos tradicionais de pressão normativa e inspeção (Afonso & Costa, 2011, 2012).

Em síntese, apresentamos uma tabela, resumindo as características das regulações burocrática (Estado educador) e pós-burocrática (Estado avaliador), evidenciando a reconfiguração do papel do Estado conforme descrevemos antes.

Tabela nº 1: Características das regulações burocráticas e pós-burocráticas

<b>Regulação Burocrática</b>	<b>Regulação Pós-Burocrática</b>
Centrada no Estado	Policêntrica
Escala Nacional	Escalas múltiplas
Atores principais – decisores políticos, representantes dos profissionais	Maior diversidade de atores
Comando e controlo	Consulta, avaliação, contratualização, projeto, formação ...

Intervenção por normativos procurando mudar as regras	Intervenção mediante a reflexividade dos atores para mudar as representações da realidade
Figura adaptada de Apresentação Viseu, (2020) originária de Ozga, J. (2014). “Knowledge, inspection and the work of governing”. <i>Synaphus – Review of Education</i> , vol. 2 (1): P. 19	

Conforme se espelhou acima, com o decorrer dos tempos, a mudança do papel do Estado, com a regulação pós-burocrática, permitiu que haja um nível considerável da modernização e da melhoria na prestação dos serviços públicos de educação, que, de acordo com Barroso e Afonso (2011), têm assumido um lugar de destaque nos diferentes níveis institucionais de naturezas socio académica, e têm servido de orientações/recomendações emanadas do Parlamento e Conselho Europeu (PCE) (Barroso & Afonso, 2011). O grande objetivo de se focalizar na melhoria e na qualidade dos serviços educativos, é que esta última (a qualidade) “se reflecta no tecido social sob a forma de uma sociedade orientada para uma economia baseada no conhecimento e, nesse sentido, reclamando dos sistemas educativos e dos subsistemas escolares um maior comprometimento” (p. 157). Desta forma, as políticas educativas ficam viradas para as mudanças, tanto nas reformas globais e institucionais, como na “lógica de promoção da inovação através da identificação e difusão de boas práticas”. Com o fenómeno de Globalização, a forma de “produção dos quadros globais de interpretação do mundo” está propensa a “escapar ao Estado nacional, às fronteiras e imposições dos governos” (Barroso & Afonso, 2011, p. 157).

Neste contexto da análise das políticas publicas da educação, do ponto de vista da ação pública, podemos observar a reconfiguração do papel do Estado, assim como a própria presença de novos atores no sistema que fazem recurso a diferentes instrumentos de regulação, entre os quais destacamos o caso da avaliação.

## **2. Avaliação como instrumento de regulação**

Sendo um instrumento de regulação que se baseia no conhecimento, a avaliação externa de escolas correspondente às tendências atuais dos diversos governos no âmbito de desenvolver reformas de conhecimento que legitimem e validem a sua atividade (Barroso & Afonso, 2011). A importância de avaliação externa de escolas, é decorrente da posição de destaque/central que ocupa na função reguladora do Estado, pelo que os instrumentos pós-burocráticos como a avaliação das escolas assumem o centro, remetendo para as escolas possibilidades de autodeterminação e na autonomia como formas de encontrar e, sobretudo, adotar as boas práticas, mas fazendo-se acompanhar de

lógicas de prestação de contas, de um lado, enquanto do outro, o foco no cumprimento dos normativos perde a sua tradicional preponderância, enquanto elementos centrais no processo de produção e gestão das políticas públicas (Barroso & Afonso, 2011).

Desta forma, ganhou campo a *accountability* que de acordo com o seu conceito, referido por Afonso A. J. (2010), podemos dizer que constitui um conjunto de três vetores que consideramos serem vetores-chave -avaliação, prestação de contas e responsabilização-. De acordo com o autor, apesar do termo ser utilizado com muita frequência como sinónimo de *prestação de contas*, o conceito de *accountability*, apresenta instabilidade semântica, isto porque corresponde a um conceito polissémico. Ele apresenta uma definição do conceito de *accountability* que enquanto "um processo integrado de avaliação, prestação de contas e responsabilização" (p. 22). Acrescenta ainda, explicando que, na perspetiva desta definição, e em determinadas situações específicas, a avaliação aparece como condição necessária para a prestação de contas, no sentido em que esta, implica o fornecimento e disponibilização de informações e justificar sobre as decisões e os atos praticados (*answerability*). De acordo com o autor, a imputação da responsabilidade e a imposição de sanções (*enforcement*) constituem, ou seja, se traduzem numa característica importante dos modelos de *accountability* (Afonso A. J., 2010).

Na mesma ordem de reflexão, Afonso N. (2000) destaca duas linhas complementares das políticas públicas nas áreas sociais, no que respeita a avaliação como instrumento de regulação, são elas: (i) a promoção da autonomia das escolas públicas e (ii) a intensificação da avaliação da qualidade do desempenho organizacional, caracterizadas pela tentativa de reconfiguração dos papéis do estado em diversos níveis da administração pública, marcado por um contexto de deficiência na governabilidade da burocracia estatal (Afonso N. , 2000).

Prosseguindo o escrutinar do olhar dos autores acima referenciados, e com base nas ideias de Brazanó (2009, cit por Becher *et al*, n.d.), sobre a prestação de contas, num contexto de um Estado avaliador pós-burocrático, e na perspetiva de avaliação como instrumento de regulação, percebemos que as políticas educativas estão viradas mais para o processo de avaliação externa de escolas com o foco na melhoria e prestação de contas que envolve os interesses dos pais na vida escolar dos filhos, a crescente importância atribuída pelos professores à participação na vida da escola, o desenvolver de um conceito do público enquanto consumidores e clientes (abordagem consumista), a acentuada preocupação com as despesas/gastos do Estado, acompanhada de

desconfiança crescente nas autoridades públicas, incluindo no setor da educação e, finalmente, a crescente interesse pela definição dos padrões de qualidade para a educação, baseado nos pressupostos que possibilitam a emissão dos resultados confiáveis que permitiriam saber se as escolas estão ou não a realizar um trabalho de qualidade (Brazanó, 2009). Por outro lado, Azevedo (2005) afirma que a “avaliação é instrumental, não substitui o debate sobre a escola, antes deve ser um instrumento para suportar e qualificar esse debate” (p. 17), e a autonomia perfaz com que a avaliação da escola seja, ainda, mais acentuada (Azevedo M. J., 2005).

Todavia, a autonomia é muito mais do que isto, pois sem ela seria difícil, ou quase impossível, dar sentido a espaços e tempos organizacionais, individuais e coletivos, de diálogo e deliberação, campos nas quais se reveste a indispensabilidade da imaginação e a inovação, o controlo democrático e participativo, o *empowerment* dos sujeitos e das comunidades (Afonso A. J., 2010).

A autonomia passou a ser também considerada como um instrumento de governação que se inscreve nas novas formas de atuação do Estado, e de outras organizações aquém e além do espaço nacional, ou seja, no contexto educativo transnacional. Ainda, sublinha o autor, “é também por referência a estas mudanças que podemos entender melhor os apelos à autonomia como justificação, legitimação, e contrapartida ou compensação da acção e decisão políticas” (Afonso A. J., 2010, p. 14). Aqui se destacam igualmente as relações, eventualmente mais visíveis, entre autonomia e *accountability*, a que os diferentes modelos de administração e gestão das escolas públicas se apresentam cada vez menos indiferentes (Afonso A. J., 2010).

Neste contexto, autonomia de escolas aparece como forma de imprimir uma maior dinâmica na prestação de contas, conforme destaca (Afonso N., 2000).

O conceito atribuído à autonomia, pelo autor, vai na visão da escola como uma organização e na perspectiva de uma análise estratégica. Assim, a escola, enquanto organização, é concebida como conjunto de interações mútuas dos atores, prosseguindo interesses próprios e estratégias específicas, originando uma estrutura social singular que delimita um contexto para interação dos atores, concebendo regularidades relacionais em constante transformação, ou seja, uma realidade socialmente construída, de confronto e negociações, de conflito e de cooperação tanto formal como informal (Afonso N., 2000, p. 204).

Quanto a evolução da política da educação e a autonomia das escolas, ele, o autor, frisa que a administração da educação se concretiza no quadro de um sistema centralizado e altamente regulamentado. E, este processo de hiper-regulamentação caracteriza-se pela dinâmica política no seio das grandes organizações burocráticas devido a pressões do topo da hierarquia. Segundo ele, nestas organizações, a regulamentação detalhada do funcionamento e a normatização da gestão quotidiana funciona como defesa das forças para os gestores na sua relação com o pessoal reduzindo a sua capacidade de decisão e a sua autonomia perante os interesses do pessoal sob a sua direção, resultando, assim, no fracasso relativo a otimização do desempenho da organização escolar e, conseqüentemente, na produção dos resultados de qualidade (Afonso N. , 2000).

Na perspectiva de evidenciar o paralelismo entre a autonomia e avaliação enquanto política pública de educação, no contexto da melhoria da qualidade, Natércio Afonso (2000) fala-nos de diferentes níveis de autonomia da escola marcados pela gestão das dependências, que resultam na maximização do desempenho e da eficácia e qualidade dos resultados escolares: (i) nível político (definir linhas de crescente autonomia, da regulamentação apertada à desregulamentação, da fiscalização burocrática à avaliação do desempenho); (ii) as relações técnica e pedagógica (varia de um ponto marcado pelo isolamento, apego e rotinas e resistência à inovação) confirma uma maior autonomia de grande abertura e permeabilidade às influências inovadoras, caracterizadas como expressão de um nível reduzido de autonomia; e (iii) as relações de dependência de natureza jurídica, administrativa e financeira são estabelecidas através dos serviços da administração educativa (Afonso N. , 2000, pp. 211-212).

Nesta ordem, as relações, suprarreferidas, centram-se na tensão entre a intervenção da administração educativa na gestão operacional da escola, mediante provisão de recursos e da produção de normativos e de diretivas avulsas, e a capacidade da escola para reformular esses *inputs*, em função das lógicas de funcionamento dominantes no seu interior.

Portanto, nota-se o paralelismo entre as políticas de reforço da avaliação das escolas e as políticas de promoção da autonomia, podendo ser complementar na medida em que a transferência de poderes para a escola aumenta a responsabilização e a indagação pública sobre ela, considerando a atenção da opinião pública, canaliza-se para o nível de tomada de decisões. Em consequência, a promoção da autonomia cria condições favoráveis à intensificação de dois tipos de avaliação externa de escola: (i) avaliação institucional (a cargo da IGE ou publicação de resultados

escolares); e (ii) funcionamento da autonomia como incentivo para o desenvolvimento de avaliação informal das escolas (marcada pela vigilância crítica sobre a escola por parte da sociedade civil) (Afonso N. , 2000, pp. 212-213).

Pode-se então perceber que, através da política de “*mais autonomia e mais avaliação*”, o Estado português procura melhorar a prossecução de suas funções de regulação, pretendendo reduzir a sua intervenção para torná-la mais eficaz (“fazer menos para fazer melhor”) e criar condições para o aumento da pressão social como forma de motivação externa para melhoria do desempenho das escolas (Afonso N. , 2000, pp. 212-213).

De forma geral, conforme espelha Barroso (2006), pode se referir que as políticas de reforço da autonomia das escolas, acontecem através de um tríplice movimento: delegação de competências e recursos, individualização de percursos escolares e horizontalização das dependências (Barroso, 2006).

Na delegação de competências e recursos, a autonomia traduz-se numa forma de descentralização ou de re-descentralização, mediante a transferência da administração central) de atribuições, competências, e recursos, com assento nos recursos financeiros, para as escolas de forma individual (Barroso, 2006).

Na horizontalização das dependências, o autor sublinha que a autonomia das escolas se centraliza na diminuição da dependência vertical em relação à administração e subsequente crescimento das interdependências horizontais tanto com a comunidade local, em geral, assim como com as escolas que compartilham a mesma localidade ou território, em particular (Barroso, 2006).

No entanto, se a autonomia enquanto um instrumento de regulação e governação, de acordo com João Barroso (2006) e Almerindo Janela Afonso (2010), é um conjunto de estratégias bem estruturadas e levadas a cabo pelo próprio Estado com vista a concretizar a transferência de competências, responsabilidades e poderes para as estruturas administrativas desconcentradas, seguindo uma lógica com início na administração central, prosseguindo até as locais (escolas), então é a chave para alcançar a melhoria da qualidade desejada, mediante a autoavaliação e avaliação externa das mesmas, com assento no *accountability* .

Na perspetiva de Afonso (2010), apesar de existirem modelos de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) que se apresentam diferentes e contraditórios, "o modelo

administrativo-burocrático e o modelo baseado na lógica de mercado são os mais congruentes com esta (nova) concepção de gestão e de gestor" (p. 21).

Desta forma, tanto num ou no outro modelo, as formas de avaliação privilegiadas são as que facilitam mais a comparação e o controlo dos resultados escolares, apesar de num caso se exija a sua divulgação ao público ao passo que na outra, a prestação de contas se faça de forma direta à administração hierárquica de topo, sem publicitação. Porém, em nenhum dos casos isso implica que não se faça a avaliação na base dos resultados, conforme sublinha o autor, afirmando que em qualquer dos casos, sejam ou não publicamente divulgadas e publicitadas as informações sobre os resultados obtidos pelas escolas, a avaliação dos órgãos de gestão é sempre realizada, direta ou indiretamente, na base destes mesmos resultados, porque, quer o mercado (ou, neste caso, os designados clientes da educação escolar), quer as entidades mantenedoras ou proprietárias quando se tratar de estabelecimentos privados, quer o Estado quando se tratar de escolas públicas, farão sempre recair sobre os gestores ou diretores a justificação e a responsabilização mais imediatas desses mesmos resultados educacionais (Afonso A. J., 2010).

Nesta lógica, compreende-se que a avaliação das organizações escolares ganha a um novo protagonismo no cenário traçado, o que nos leva a analisar as perspetivas teóricas sobre a avaliação de escolas.

### **3. Avaliação de escolas: perspetivas teóricas**

A avaliação externa das escolas começou a assumir uma dinâmica consideravelmente otimizada, a nível internacional, a partir do século XX, na maior parte dos países desenvolvidos, onde os primeiros a implementar os instrumentos de medida da eficácia e da qualidade, foram os países anglo-saxónicos, seguidos por diversas organizações internacionais de grande nível (Barroso & Afonso, 2011). As pesquisas da contemporaneidade fazem-nos perceber, de acordo com os autores, que a interpelação do Estado, pela sua tradicional função de estado educador, ocorreu justo no momento do surgimento do *accountability* anglo-saxónica. Esta época foi marcada pela cultura do desempenho que surgiu associado a uma visão da educação virada, cada vez mais, para uma extensão do cálculo económico e integra, nas palavras dos autores:

o desenvolvimento das comparações internacionais de resultados; a construção de padrões e indicadores de qualidade no ensino; a emergência de estatísticas e de quadros de controlo a nível local e regional que complexificam a natureza e o formato das informações recolhidas (p.157).

No contexto da reconfiguração do papel do Estado, conforme espelhado acima, a avaliação das escolas constitui uma prioridade e torna-se distinta devido a sua "função estruturante" Costa e Almeida, (n.d), sendo que as principais mudanças que se verificam, consubstanciam-se, mais cedo ou mais tarde, na alteração do papel provisor do Estado, para o seu papel de regulador e avaliador. A avaliação, segundo Azevedo (2007) estrutura-se, no quadro da regulação dos sistemas educativos, em avaliação externa e avaliação interna, onde, de cada um, espera-se algum constructo para assegurar a qualidade dos resultados escolares, com a contribuição dos diferentes atores do processo educativo, conforme espelhado nas palavras do Azevedo (2007, P. 54),

a avaliação da escola ganha em conjugar os olhares internos e os externos: a auto-avaliação fomenta a utilidade da avaliação – é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia-a-dia e assegura a continuidade; já a avaliação externa, por sua vez, sustenta a validade da avaliação – o olhar dos outros, a credibilidade e o (re)conhecimento que podem servir o reforço da segurança dos actores educativos (Azevedo, 2007, p. 54).

De acordo com Teodoro (2013, cit por Tauchen, Semedo & Devecchi, 2017), devido a coexistência de interesses e modos de regulação diversos que deixam em tensão constante o lugar do Estado, do mercado e da comunidade, "(...) a avaliação é hoje uma política pública utilizada como estratégia de poder" (Tauchen, Semedo, & Devecchi, 2017, p. 86).

Foi, então, a partir dos anos de 1970, com os estudos realizados por diversas Organizações Internacionais, como é o caso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), OCDE e BM, que se observou a indução da adoção de políticas de avaliação, sobretudo nos Estados Unidos e na Europa (Tauchen, Semedo, & Devecchi, 2017). A partir desta altura, a avaliação assumiu o centro dos debates académicos e outras esferas de debate político, de modo que tanto na América, como nos contextos dos países europeus e africanos, se começou a desenvolver projetos e programas virados para os processos de autonomia, avaliação (interna e externa) e prestação de contas, com o argumento de fazer as escolas otimizarem seus desempenhos, produzindo resultados de qualidade, que para a sua melhor compreensão analisaremos a ligação entre a avaliação e o conceito da qualidade.

Nesta perspetiva, a função operacional da avaliação enquadrada no âmbito das reformas da administração pública e das políticas educativas, pode ser expressa como estratégia para assegurar as referências da qualidade, cuja sustentabilidade está baseada na confeção, introdução e ampliação dos mecanismos da própria avaliação, em uma escala mais ampla (Tauchen, Semedo, & Devecchi, 2017, p. 86).

Podendo ser considerada um instrumento de gestão, de acordo com Afonso & Costa (2011, 2012), a avaliação é um processo de sistematizar as informações e fatores que condicionam e dinamizam a vida de uma instituição. Ela também assume a função diagnóstica e constitui um pré-requisito primordial para o processo de planeamento e gestão das organizações educativas. Nesta ordem, podemos afirmar que a avaliação tem como pressupostos: (i) processo crítico e de diálogo, caracterizado pela negociação (o quê? para quê? como?); (ii) atribuição de valores (não julgamentos) a meios e aos processos (não a pessoas); (iii) alcance de objetivos, que é uma missão institucional; (iv) cumprimento da função diagnóstica, não mera classificação; e (v) mudança da realidade, que é um processo de tomada de decisões. Por isso, Afonso e Costa (2012) afirmam, com referência a Van Haecht (1998), que podemos conceber “a avaliação como um fim (legitimação) e um meio (racionalidade técnica) - adquirindo um estatuto de prática reguladora da sociedade contemporânea”. E, ainda acrescentam, nas palavras de Clímaco (2007), que a avaliação é um

dispositivo gerador de informação sobre o funcionamento e o desempenho, organizado (...) para que permita identificar até que ponto se cumpriu o previsto e quais os pontos fortes e fracos da trajectória seguida, de modo a saber como introduzir as correcções necessárias, planear o progresso educativo, ou (...) rever os (...) objectivos e prioridades estabelecidas (Clímaco, 2007, p. 171).

Esta reflexão de Clímaco (2007) nos conduz a uma abordagem do movimento das escolas eficazes e melhoria de escolas, na medida em que esta (a avaliação) tem como finalidade determinar o nível da qualidade dos trabalhos feitos, sublinhando, por outro lado, as fraquezas, ou seja, os aspetos a melhorar ao nível interno de uma instituição escolar.

#### **4. Movimento das escolas eficazes e melhoria de escola**

O desempenho e o desenvolvimento dos estudantes, verificados através dos seus resultados, a insaciável procura de uma escola que se aparenta ser melhor que a outra, pelos pais, em particular, e pela sociedade em geral, têm constituído debates no campo académicos e entre os investigadores, contudo, até agora não existe um consenso referente a relevância da instituição escolar para o sucesso e o progresso dos alunos (Lima, 2008). Porém, saber o que é uma boa escola e conseguir identificá-la e, ainda, como conseguir fazer com que outras alcancem o mesmo nível, ou seja, adquiram características semelhantes, têm apaixonado os pais, os professores, os inspetores, os decisores políticos os investigadores e a sociedade em geral, de tal modo que, hoje, a qualidade tornou-se o ponto central dos debates político-ideológico a respeito da educação (Lima, 2008).

O questionamento e a compreensão destes fenômenos (qualidade e eficácia de escolas) centram-se nas palavras de Lima (2008) quando afirma o seguinte:

Diversos campos de investigação têm contribuído para uma crescente e acumulação de conhecimento científico neste domínio: a pesquisa sobre o contributo da escola para a igualdade de oportunidades, os estudos económicos sobre as funções produtivas da educação, as avaliações realizadas sobre os programas de educação compensatória, os estudos feitos sobre escolas eficazes, a avaliação de programas de melhoria dos estabelecimentos de ensino e a pesquisa sobre a eficácia dos métodos pedagógicos utilizados pelos professores (Scheerens, 1992, 2000). Todas estas linhas de pesquisa têm ajudado a compreender e a questionar a noção de qualidade da escola (Lima, 2008, p. 8).

Todos desejam escolas melhores, mas a grande preocupação centra-se em saber exatamente como definir as qualidades específicas a elas e ter uma ideia bem precisa sobre como fazer com que se tornem numa realidade, com vista ao desenvolvimento académico-profissional dos estudantes. Dentre vários estudos feitos, um dos campos que têm tentado encontrar respostas e procurar contribuir para o esclarecimento destas questões é o estudo da eficácia da escola, que é “uma área que se tem desenvolvido consideravelmente ao longo das últimas três décadas” (Lima, 2008, pp. 13-14).

Sendo difícil determinar exatamente o início das investigações sobre as escolas eficazes, pode se dizer que o interesse pela eficácia de escolas terá começado há muito tempo, porém, primeiras obras acerca do tema foram publicadas nos Estados Unidos e no Reino Unido, com referências para os trabalhos desenvolvidos por Coleman e seus colegas em 1996 e Djencks e seus colegas em 1972 (Lima, 2008, p. 14).

A questão da igualdade de oportunidade entre os alunos de diferentes origens sociais no acesso às escolas levou a estudos sobre a organização educacional e pedagógica das escolas, considerando o impacto que essas condições sociais teriam no desempenho dos mesmos alunos, nomeadamente nos Estados Unidos da América (EUA), nos anos 60 e 70 do século XX (Lima, 2008). Assim, já nos finais dos anos 70, foi ignorada (pela investigação tradicional) a questão primordial de saber se as escolas faziam diferenças nos sucessos dos alunos que as frequentam, isto porque os cientistas sociais acreditaram que as escolas eficazes, ou seja, os sucessos dos alunos não são resultados da igualdade de condições entre as escolas, mas, antes pelo contrário, da igualdade de condições sociais/familiares dos alunos, que influenciam o desenvolvimento da criança, com base nas

evidências de que as diferenças entre as famílias em termos de sucesso escolar eram maiores do que as verificadas entre as escolas (Lima, 2008).

Os trabalhos desenvolvidos por Coleman (1996) que considera a escola como variável estatisticamente nula na influência do resultado dos alunos e Plowden (1967) que mostra que diferenças entre famílias explicam mais e melhor da variação dos alunos do que as diferenças entre escolas, deixaram um grande legado, por terem estimulado vários “investigadores a procurarem melhores métodos para destringir a influencia dos antecedentes dos alunos sobre os seus resultados escolares, comparativamente com a parte que pode ser atribuída, especificamente, à escola que frequentam” (Lima, 2008, pp. 18-25).

A partir dos estudos realizados, surgiram os chamados movimentos das escolas eficazes: eficácia de escola e melhoria de escola, que mais tarde, consubstanciariam num único paradigma que é a melhoria eficaz da escola, que, para mais compreensão, iremos resumidamente apresentar.

De forma mais sucinta, podemos dizer que a eficácia de escola é o conjunto de fatores da relação pedagógica que afetam positivamente o ensino e a aprendizagem (visão restrita); a sua coordenação com a cultura que os promova (gestão e ambiente escolar – visão mais abrangente).

De acordo com Lima (2008) em referência a Mortimore (1980, p. 87), a escola eficaz é aquela cujo progresso do aluno vai além do que seria esperado levando em consideração as suas características de ingresso na escola. Para Sammons, Hillman e Mortimore (1995, citados por Lima, 2008), a escola pode ser considerada uma instituição que “adiciona valor extra” aos resultados dos alunos. Assim, podemos concordar que a escola eficaz adiciona algo ao que o aluno teve ao entrar na instituição, o que a diferencia da outra escola.

Inicialmente, houve preocupação com três aspetos principais relativos a equidade nas escolas das áreas desfavorecidas: tipo de alunos, conteúdos do ensino e diferenciais de rendimento. Posteriormente, alargou-se o foco investigativo incluindo: estabilidade, consistência e diferenciação. Mais tarde, após várias críticas apresentadas face au escrutínio dos primeiros trabalhos investigativos realizados, conforme referidos acima, mais estudos foram desenvolvidos e os investigadores se investirem nas novas descobertas com vista a dar respostas às questões eminentes e potenciais relativas as escolas eficazes. Finalmente, com a nova geração, os estudos de

"valor acrescentado", sendo eficaz aquela escola cujo progresso do aluno vai além do que seria esperado levando em consideração as suas características de ingresso (Mortimore, pp.1980-87). Com base nisto, a escola pode ser considerada uma instituição que adiciona valor extra aos resultados dos alunos.

Desta forma, a utilização de dados que não tenham em consideração o "valor acrescentado" pela escola pode dar origem a um vasto conjunto de efeitos perversos, todos eles contrários a melhoria da qualidade da educação (Lima, 2008, p. 55).

Conforme espelha Lima (2008) a melhoria da escola é conceituada como sendo conjunto de estratégias conducentes à mudança de relação pedagógica, dos processos de aprendizagens e das condições organizacionais que os enquadram, com vista a atingir os objetivos educacionais eficazes. Caracteriza-se por uma orientação piramidal e pela ênfase nos sentimentos de posse dos atores; preocupação com a cultura organizacional e escolar e não apenas com os resultados; problematização dos fenómenos educativos; orientação metodológico-qualitativa e abordagem das escolas como instituições dinâmicas.

A melhoria eficaz da escola, surgiu de um casamento entre os dois paradigmas (eficácia da escola e melhoria da escola) e apresenta origens separadas, trajetórias diferentes e convergência recente: estabelecimento de medidas válidas do desempenho das escolas (paradigma da eficácia); uso de informação para conceber programas de mudança sustentada (paradigma da melhoria). Esta união dos paradigmas, levou as escolas à uma dimensão muito acentuada considerando a melhoria da qualidade verificada nos seus resultados (Lima, 2008, pp. 339-342).

Os sistemas educativos evoluíram de entidades monolíticas uniformes para agregados compostos de múltiplas unidades dotadas de especificidades com efeitos na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Assim, se a melhor forma de medir a eficácia de escolas é avaliar os resultados dos alunos em relação ao valor acrescentado pela escola, conforme acima explicado em referência ao autor, então, uma escola em melhoria seria aquela em que esse valor acrescentado tende a aumentar ano após ano.

Os movimentos da escola eficaz trouxeram melhoria nos seguintes níveis: (i) planificação das políticas educativas (ii) ao nível da avaliação externa e (iii) ao nível da avaliação e melhoria de

escolas (Lima, 2008). Em suma, as melhorias proporcionadas comportam: adequação de recursos e procedimentos (dimensão técnica), hierarquia de valores (dimensão política) no contexto de ação e das finalidades da organização, com reflexos diretos na autoavaliação e na avaliação externa da escola (Lima, 2008, pp. 339-351).

Ao longo das análises feitas em consulta ao autor em referência, percebe-se que sempre existiu, da parte dos investigadores dos dois movimentos da eficácia da escola, a intenção de se unirem a prática educativa, visando melhorar a qualidade dos serviços da educação oferecida pelas escolas, contudo, o movimento para a melhoria da escola, designado *school improvement*, também poderoso na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos da América (Lima, 2008) trouxe grandes melhorias no campo investigativos e nas práticas de gestão das escolas.

Não é de admirar que o campo de estudo sobre a qualidade das escolas, ou seja escolas eficazes tenha despertado grande interesse por parte dos atores políticos e na área da educação e a dos próprios atores educativos em diferentes níveis: “consultores, assessores, formadores de formadores, formadores de professores, líderes de agrupamentos de escolas e de estabelecimentos de ensino, coordenadores de departamentos, educadores e professores, encarregados de educação, autarcas, órgãos de comunicação social, grupos de pressão com agendas específicas na área da educação, etc.” (Lima, 2008, p. 271), e acrescento as organizações internacionais não governamentais, em suma, a sociedade em geral, pois o movimento de escolas eficazes tem tido um impacto muito forte nas práticas dos decisores políticos, dos responsáveis pelas escolas, dos professores e, até de outros atores educativos, tudo em busca da melhoria da qualidade dos serviços da educação oferecidos aos alunos (Lima, 2008, p. 271).

Na mesma linha de análise da melhoria de escola, Lima (2008) nos apresenta quatro (4) princípios básicos para qualquer iniciativa de melhoria da escola, são eles: (i) experiências e entendimento dos professores; (ii) fixar objetivos que façam sentido para eles; (iii) respeitar o contexto de trabalho dos docentes e relacionar-se com ele; e (iv) ter uma estrutura que ajude a dar sentido à experiência (Lima, 2008, pp. 327-328). Segundo ele, se forem aplicados esses princípios, ajudarão a dinamizar e melhorar a qualidade dos resultados das escolas. Para a consolidação da sucinta abordagem dos dois paradigmas, apresentamos as chamadas “tradições independentes da eficácia

e da melhoria da escola” concebidas por Reynolds e Stoll (1996, p. 101) cit em (Lima, 2008, p. 347).

Quadro nº 2: As tradições independentes da eficácia e da melhoria da escola

Eficácia da escola	Melhoria da escola - anos 80
Focalizada nas escolas e na organização escolar	Focalizada nos professores/grupo de professores e nos processos escolares
Orientada para os dados com ênfase nos resultados	Avaliação empírica rara dos efeitos das mudanças
Orientada para a quantidade	Orientada para a qualidade
Escassez de conhecimento sobre a implementação de estratégias de mudança	Preocupação exclusiva com a mudança na escola
Interesse virado para a mudança nos resultados dos alunos	Interesse mais no processo de desenvolvimento da escola do que no seu destino
Mais interesse na escola num determinado ponto do tempo	Mais interesse na escola enquanto realidades mutantes
Baseia-se no conhecimento obtido através da pesquisa	Focalizada nos conhecimentos mais práticos
Amplitude limitada de resultados das escolas	Interessada em múltiplos resultados das escolas
Interessada em escolas que são eficazes	Interessada na forma como as escolas se tornam eficazes
Orientação estática (a escola tal como é)	Orientação dinâmica (a escola como foi ou poderia ser)

Fonte: Adaptado de Reynolds e Stoll (1996, cit. Lima, 2008, p. 347)

Os esforços desenvolvidos, para se chegar as diferentes estratégias a serem desenvolvidas com vista a melhorar a qualidade dos serviços de educação prestados pelas escolas, evidenciam a necessidade de diversificação de modelos ou formas de avaliação, considerando a diversidade dos atores e intervenientes do processo de avaliação das instituições escolares.

## 5. Modelos e modalidades de avaliação das escolas

O surgimento da avaliação de escolas segue as constantes mudanças/alterações verificadas nos diferentes sistemas educativos. Assim, a incessante pressão da melhoria da qualidade ao nível dos países, acentuada pela pressão das organizações internacionais, conduziu a conceção e implementação de modelos de avaliação cujos fundamentos se baseiam em dois principais objetivos a saber: a melhoria de escolas e a prestação de contas. O alcance desses objetivos pelo processo de avaliação, assenta-se na definição dos campos de avaliação, dos próprios avaliadores e das metodologias da própria avaliação (Brigas, 2012).

Conforme as perspectivas analisadas, pareceu-nos necessário abordar os processos de avaliação de escolas, com o foco na avaliação externa e autoavaliação, que iremos analisar enquanto dois principais modelos de avaliação de escolas.

### **5.1. A avaliação externa**

No debate a volta da avaliação externa, registamos as ideias de alguns autores portugueses que consideramos essenciais para esclarecer ou consolidar este debate a volta da avaliação externa de escolas, começando por Fátima Simões (2015) que revela o papel preponderante da avaliação das organizações onde identificou os pontos fortes e áreas a melhorar do processo de avaliação externa. Ela demonstrou que, nesta perspectiva, os pontos fortes da avaliação externa de escolas é o "levar as escolas a pararem para pensar" (pp.197-207), o reforço de vontade de melhorar e inovar, assim como o contributo para a divulgação do trabalho das escolas junto da comunidade. Ainda identifica o carácter descontínuo da avaliação externa e a perda de visibilidade de autoavaliação, como sendo aspetos que necessita, de revisão na avaliação externa das escolas (Simões, 2015).

Para complementar, Alexandre Costa vê na avaliação externa das escolas uma grande e indescritível oportunidade pedagógica com enorme potencial para novas perspectivas de ação conducentes à melhoria de resultados escolares (Costa A., 2015).

No decorrer dos trabalhos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) português identificou, num dos seus pareceres sobre o processo de avaliação de escolas, três funções que chamou de "nucleares" e que considera aplicável a qualquer processo de avaliação de escolas, às quais recorreremos para demonstrar que o processo de avaliação de escolas é abrangente e inclusivo, pois envolve, além dos atores externos (avaliadores) e as direções das escolas, também inclui os alunos, encarregados de educação e a comunidade local. Eis as funções acima referidas: (i) fornecer à comunidade escolar instrumentos para corrigir e melhorar o seu funcionamento; (ii) fornecer aos responsáveis pelas políticas educativas elementos de suporte à decisão e (iii) fornecer aos utentes diretos da escola (estudantes e encarregados de educação) e aos utentes indiretos (comunidade local) elementos que lhes permitissem fazer uma leitura mais clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino orientando escolhas e interesses. Estas funções resultam de uma profunda reflexão do CNE sobre os processos de avaliação de escolas (Pacheco, 2015).

Almerindo Janela Afonso, enquanto especialista investigador nesta matéria, identifica um desequilíbrio que favorece o pilar da avaliação externa em detrimento da autoavaliação e alerta, ainda, para a "necessidade de reforçar e valorizar este pilar" (pp.217-225), visando maximizar vantagens e produzir melhores sinergias, com vista a melhoria da qualidade das escolas. Com base no referido desequilíbrio, o autor considera que a colaboração efetiva entre as duas formas de avaliação (externa e interna) não está garantida, e propõe apostar-se numa "avaliação institucional escolar que favoreça uma autoavaliação motivadora, sustentada, formativa e promotora de *empowerment*" (Afonso A. J., 2015, pp. 2017-225).

Por sua vez, José Maria Azevedo (2015), refere a uma incomum continuidade do programa de avaliação externa de escolas e menciona alguns fatores/dimensões a ter em conta no processo de avaliação, tais como "mudanças na rede escolar, o aumento do peso da avaliação externa dos alunos, as conexões entre autoavaliação, avaliação externa e autonomia no acompanhamento da prática letiva e a observação de aulas" (Azevedo, 2015).

A avaliadora e investigadora Helena Peralta, traz em evidência três ideias centrais e importantes para o processo de avaliação de escolas: (i) avaliação das escolas como aprendizagem da avaliação (ii) avaliação de escolas como jogo de tensões e (iii) a possibilidade de mudar as práticas sem as conhecer. Na sua conclusão, deixou em análise algumas questões cuja resposta caberá a investigação, nomeadamente, "sobre o impacto da avaliação no desenvolvimento da escola, sobre a homogeneização" em comparação com "diferenciação das escolas e sobre as mudanças e melhorias das práticas de ensino e potenciais benefícios para os alunos, em resultado da avaliação externa das escolas" (Peralta, 2015, pp. 235-246).

As diferentes perspetivas dos autores a respeito da avaliação externa conduzem-nos a analisar o processo de avaliação interna das escolas, a autoavaliação.

## **5.2. A autoavaliação**

Assim como em qualquer modalidade de avaliação, a avaliação de uma organização educativa, sobretudo quando se trata de uma organização pública, deve guiar-se por valores e princípios fundamentais, entre os quais, "a participação, o diálogo, a transparência, a justiça, e o rigor metodológico e ético, visando o conhecimento das orientações e meso-políticas definidas, e a

compreensão dos processos pedagógicos, científicos, administrativos, relacionais, ou quaisquer outros” (p.357), que estejam ligados, direta ou indiretamente com a educação (Afonso A. J., 2010).

Em todos os casos, a autoavaliação das escolas deve apresentar-se como um processo construído com base no respeito pela autonomia dos profissionais e das comunidades educativas, que a desejam e a assumem como uma necessidade de conhecimento sistemático e crítico da respetiva realidade socio-organizacional e educacional, deixando de lado as imposições administrativas e/ou quaisquer consequências que podem, eventualmente, ser interpretadas ou representadas como sanções negativas, ou seja, deve ser um processo essencialmente de natureza "formativa e conducente a uma melhoria global e sustentada de todos os dispositivos, estratégias e práticas", com vista a uma educação de qualidade em termos "científicos, pedagógicos e democráticos", simultaneamente (Afonso A. J., 2010, p. 358).

Considerando que a autoavaliação é uma dimensão estruturante da avaliação institucional, deve poder ser confrontada, de forma complementar, com avaliação externa de forma "dialógica e crítica" com o apoio de equipas interdisciplinares "com margens expressivas de autonomia relativa e com competências amplas e sólidas em termos éticos, metodológico, científicos e pedagógicos" (Afonso A. J., 2010, p. 358).

O que deve se por em causa neste processo, é mais a constituição de equipas de avaliação, que devem ser formadas de maneira a que sejam indiferentes e alheias a "objetivos ou intenções que visem ou estimulem a comparação entre escolas"(p.358), mas, sim, preocupadas, exclusivamente, em compreender os processos e o conhecimento das especificidades, cuja atitude estará direcionada, essencialmente, para ajudar a desenvolver as possibilidades e potencialidades educativas de uma determinada instituição escolar (Afonso A. J., 2010).

De acordo com o autor, a avaliação institucional, sendo uma forma mais específica de avaliação da qualidade do trabalho das escolas, pode constituir um importante instrumento de "democratização, de conhecimento e de desenvolvimento emancipatório"(358), considerando as dimensões de "provimento, financiamento, organização, gestão, recursos materiais e humanos, projecto educativo, oportunidades de melhoria, constrangimentos, motivações, práticas docentes e discentes, envolvimento de pais e outros parceiros da comunidade, comportamentos, programações, objectivos e resultados académicos, cívicos e educativos..." (Afonso A. J., 2010, p. 358).

E, de acordo com Afonso A. J. (2010), também pode (avaliação institucional) constituir outros perigos e problemas, dependendo das circunstâncias e/ou conjunturas. Se eventualmente for motivada pelas razões profundamente "instrumentais, managerialistas, economicistas ou regulatórias, pode ser um instrumento de controlo hierárquico e de vigilância burocrática" (p. 358), incidindo, assim, na redução da autonomia, criando, eventualmente, a obsessão relativa a resultados mensuráveis e qualificáveis, ficando à margem dos processos humanos, relacionais e educacionais que produzem a complexidade da gestão quotidiana de uma instituição escolar, sobretudo o caso das escolas públicas (Afonso A. J., 2010).

Não existindo um único modelo, ou seja, o modelo consensual, entre os investigadores, percebemos que a autoavaliação enquanto processo de regulação varia em função de diferentes contextos e circunstâncias e necessidades do crescimento e desempenho da própria instituição. Desta forma, Costa e Almeida (2020) apresentam três modelos de autoavaliação da escola, com base no trabalho de Alvik (cit. Chapman & Sammons, 2013) e na sua relação com a avaliação externa, que passo a apresentar: (i) a paralela: "que se desenvolve independentemente da avaliação externa"; (ii) a sequencial: "em que a avaliação externa se desenvolve e tem o seu foco na autoavaliação"; e (iii) a cooperativa: "em que os avaliadores externos e internos cooperam no desenvolvimento de uma abordagem comum". desta feita, concluímos, em concordância com as autoras, que este modelo que chamaram de "analítico-conceptual" evidencia as relações de interdependências entre avaliação externa e avaliação interna da escola (Costa & Almeida, 2020, p. 97). Estes modelos de autoavaliação acima referenciados leva-nos a escrutinar alguns autores para trazer em evidência a relação existente entre as duas formas de avaliação (interna e externa).

### **5.3. A articulação entre avaliação externa e autoavaliação nos modelos de avaliação**

Antes de analisarmos a relação entre estes dois processos de avaliação da escola, começamos por deixar claro o âmbito e os autores que os realizam. Assim, a avaliação realizada pelas entidades externas à instituição escolar, designa-se por "avaliação institucional" e a que é realizada tendo por base a auto-avaliação gerada pela própria escola da qual se espera um processo de "reflexão e autoconhecimento organizacional" (Costa & Almeida, n.d, p. 74).

Nesta perspetiva, em referência a Marchesi (2002), Costa e Almeida (2020) afirmam que "a AEE está fundamentalmente associada ao controlo, enquanto a avaliação interna está privilegiadamente associada à melhoria" da qualidade da própria escola. Segundo elas, estas duas dimensões da

avaliação institucional, conceituadas como avaliação da escola "têm fronteiras fluidas entre elas" (Costa & Almeida, 2020, p. 97).

Escrutinando, ainda a relação entre as duas avaliações (externa e interna), recorreremos a ideia de Nevo (1986, 1994, 2002) reafirmada por Costa e Almeida (2020, p. 97), onde demonstram a distinção entre avaliação externa e interna, que está centrada na "identidade dos avaliadores" (p. 97).

Ainda, Costa e Almeida (2020, p. 97) referenciando a Scheerens (2002), apresentam as categorias de atores intervenientes no processo de avaliação das escolas, que são: "os mandatários; os financiadores ou empreendedores da avaliação; os profissionais que a executam; as pessoas com estatuto de objeto ou fonte da avaliação em causa; e, finalmente, os clientes utilizadores ou audiências dos resultados da avaliação". Para as autoras, esta "multiplicidade dos atores com uma lógica de ação diferenciada e as relações que se pode estabelecer entre eles dão como resultado" as modalidades híbridas de avaliação da escola, onde as dimensões externa e interna interagem e tornam fluídas as fronteiras entre avaliação externa e autoavaliação de escolas (Costa & Almeida, 2020, p. 97).

A avaliação externa das escolas funciona como um estímulo à autoavaliação, ou seja, a autoavaliação é feita em função das implicações ou consequências da avaliação externa, conforme lê-se nas palavras de Nunes (2012, p. 82), "quando a avaliação externa tem outras implicações ou consequências, a autoavaliação funciona como um mecanismo de defesa" criando assim, uma linha assimétrica entre as orientações dos atores da avaliação externa ("comando estratégico") e os da autoavaliação ("comando operacional"). Desta forma, os objetivos da autoavaliação são definidos e/ou redefinidos, pelas escolas, em função das expectativas dos avaliadores externos (p. 82).

Por essa razão, afirmamos que o sucesso da avaliação externa depende muito da sua articulação profunda com o "processo robusto de reflexões internas e de autoavaliação das escolas (Silva, 2006) que não se compadecem com uma mera recolha de opiniões que não potencia o debate entre os elementos da comunidade educativa (Simões, 2010)" (Nunes, 2012, p. 82).

Isto evidencia a necessidade de ser desenvolvida "uma avaliação externa, a fim de fornecer metodológico apoio à autoavaliação escolar e fornecer uma visão externa da escola, encorajando um processo de melhoria contínua e tendo cuidado para que este não se restringe a puramente

controles administrativos" (Costa & Pires, 2011). Por isso, Azevedo (2007) afirma que “a avaliação não pode ser reduzida a uma dimensão técnica, pois envolve visões, interesses, e expectativas de cariz político, social e económico, (...)” (p. 18).

Enquanto uma das componentes da avaliação interna direcionada para a melhoria da qualidade da escola, a autoavaliação é indispensável, e não, de modo restrito, para o “exercício burocrático de controlo e verificação de conformidade com orientações externas” (p. 43), incluindo não apenas “procedimentos de monitorização e controlo, mas também de reflexão e posterior intervenção” (idem), com o envolvimento dos atores escolares no sentido de responsabilidade coletiva: senso de “pertença”, “apropriação e corresponsabilização” (idem), considerando que a implementação deve sempre seguir a política institucional, de modo a garantir a “qualidade e seguir procedimentos devidamente institucionalizados” (Pacheco, Morgado, & Sousa, 2020, p. 43).

De acordo com as mesmas autoras, a autoavaliação tem sido praticada nas instituições escolares desde os anos 70, na Inglaterra e na França, e a ênfase na sua distinta importância foi expressa, em 2001 pelo Parlamento e o Conselho Europeus, como recomendações (Costa & Almeida, n.d, p. 74):

c) Incentivar a auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino como método para promover a aprendizagem e melhorar as escolas, num quadro equilibrado de auto-avaliação da escola e de quaisquer avaliações externas (1.c.) (EU, 2001) in (Costa & Almeida, n.d, p. 75).

f) Desenvolver a avaliação externa a fim de prestar apoio metodológico à auto-avaliação das escolas e de proporcionar uma visão externa da escola, incentivando um processo de aperfeiçoamento contínuo e procurando que o mesmo não se limite ao mero controlo administrativo (1.f.) (EU, 2001) in (Costa & Almeida, n.d, p. 75).

Na mesma ordem, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (Costa & Almeida, n.d) deixa recomendações bem claras a respeito da relevância do processo de autoavaliação com vista a melhorar a qualidade dos resultados educativos das escolas e dos alunos, defendendo uma relação interdependente entre as avaliações externa e interna das escolas. As referidas recomendações, deixadas pela OCDE, refletem rigor ao longo de todo o processo de avaliações efetuadas na escola, tanto nos trabalhos dos professores, quanto nos dos alunos, e a correlação existente entre os trabalhos realizados a todos os níveis da instituição e os resultados das aprendizagens dos alunos. Assim, a OCDE e alguns autores como Santiago, Donaldson, Looney, & Nusche (2012) referenciados por Costa e Almeida (n.d, p. 75) recomendam:

(a) o uso de critérios semelhantes na avaliação externa e na interna; (b) o reforço da importância do ensino- aprendizagem e dos resultados escolares na autoavaliação, para possibilitar uma discussão mais aberta em torno das práticas dos professores; (c) que a apresentação que se faz da escola, durante a avaliação externa, comece com um enfoque na avaliação da qualidade do ensino, dos resultados escolares e dos passos dados para otimizar a relação entre ambos; (d) um maior enfoque na autoavaliação e a utilização dos resultados para melhorar as aprendizagens; (e) a utilização de critérios sobre a qualidade do ensino que enforme a avaliação de professores; (f) a publicação anual dos relatórios de autoavaliação, que mostrem o seu desempenho e as medidas que estão a ser tomadas para trazer melhorias (p. 113).

Desta forma, a autoavaliação escolar pode ser conceituada como sendo “um processo, em grande parte iniciado pela escola, em que os participantes bastante qualificados descrevem e julgam sistematicamente o funcionamento da escola, a fim de tomar decisões ou adotar iniciativas no âmbito do desenvolvimento da escola” (Pacheco, Morgado, & Sousa, 2020, p. 43). Nesta lógica, adoção de uma cultura de avaliação nos domínios da avaliação interna da escola, da avaliação dos desempenhos docentes e da avaliação da aprendizagem dos alunos, orientada para a melhoria da qualidade da prestação do serviço público de educação deve ser uma atividade imperativa às instituições escolares, considerando o almejo da qualidade dos serviços prestados pelas mesmas.

Em suma, as finalidades da avaliação institucional é combinar a autoavaliação centrada na melhoria e otimização dos resultados internos da instituição com a avaliação externa centrada nos resultados alcançados no final do processo interno da organização. Então, podemos conceituar a avaliação institucional como sendo um processo de integração e inter-relação de autoavaliação e avaliação externa das instituições escolares (Afonso & Costa, 2012), sendo que esta última, realizada pela inspeção educacional, que passamos a analisar a evolução, exerce uma função estimuladora da primeira com vista a melhoria interna da qualidade dos serviços educacionais.

Em conformidade com Azevedo M. J. (2005) as avaliações externas das escolas possuem uma estrita ligação com a avaliação do SE, no sentido em que qualquer processo de avaliação de escolas, culmina com a elaboração de um relatório final, que geralmente, neste contexto, o trabalho é feito pela inspeção, que eleva o relatório á uma escala nacional, de acordo com os resultados obtidos na avaliação das escolas. As funções de regulação e do controlo do SE recorre às informações e dados do relatório para o exercício de pilotagem do sistema educativo, o que leva o autor a considera a avaliação como sendo "um processo regular, com prioridade definida" (p. 37). Por sua vez, segundo o autor, a avaliação interna da escola constitui o ponto de partida para

avaliação externa e proporciona um conjunto de conhecimentos das forças e das fraquezas do sistema educativo, que são utilizados para a pilotagem do sistema (Azevedo M. J., 2005).

As duas avaliações (interna e externa) se articulam, visando uma melhoria das escolas e, subsequentemente, a do sistema. Esta articulação é sublinhada por Azevedo M. J. (2005) quando demonstra de forma sucinta que todos os processos de avaliação incluem quatro fases, a saber: a recolha de informação, o juízo, a redação do relatório de avaliação e a concretização das mudanças. segundo ele, no processo de avaliação externa, a ênfase é posta na formulação de um juízo; enquanto na avaliação interna, o assento coloca-se na mudança.

## **6. Inspeção e avaliação: perspectivas teóricas**

A inspeção educacional é uma atividade que se desenvolveu muito por ter sido promovido por vários países e, surgiu paralelamente a criação da educação pública, tendo como finalidade salvaguardar uma educação assentada na equidade e na qualidade a todos os cidadãos ao nível mundial, com base na garantia de uniformidade dos sistemas através do cumprimento das mesmas regras e dos mesmos programas (Carvalho & Joana, 2020). Foi então, no período entre 1937 e 1956, que se aumentou, um pouco por todo o mundo, o número de organismos inspetivos. Assim, a inspeção mereceu um destaque exclusivo "nas recomendações das Conferências Internacionais instituídas pelo Bureau International d'Education (BIE)" (p. 29), que acabou na publicação de múltiplas orientações relativas aos seus fins, sua função e a intervenção dos trabalhadores, sua formação e âmbito de atuação (Carvalho & Joana, 2020, p. 29).

Anos depois, já na década de 1980, a inspeção, diferentemente do período anterior (onde era encarada como organismo de orientação e aconselhamento pedagógico), passa a ser considerada como sendo "organismo de regulamentação do sistema educativo" (p. 29). Nesta ótica, a sua evolução e a redefinição do seu papel focado nas atividades de controlo da qualidade da educação, contribuiu e tem contribuído bastante para uma evolução e reconfiguração no âmbito de "controlo da qualidade da educação em prol do sucesso dos alunos, remetendo-a para uma dimensão instrumental ao serviço das modalidades de regulação estatal" (idem). Neste âmbito, a inspeção passa a ser responsável pelo estabelecimento de vários critérios relativos ao que deve ser considerado uma educação de qualidade ou uma escola de excelência, ou, ainda, uma escola eficaz (Carvalho & Joana, 2020).

De salientar que apesar da maioria dos países da Europa possuir um sistema de inspeção educativo, a sua origem e a sua forma de funcionamento variam de país em país e até a nível regional. Tal como na Europa, assim acontece entre os países africanos. Desta feita, para confirmar, de forma sucinta, esta diversificação de origem e modo de funcionamento dos sistemas inspetivos, trazemos em exemplo alguns países europeus e seus sistemas de inspeção, nas palavras de (Carvalho & Joana, 2020, pp. 29-30).

Em países como a Irlanda, a República Checa, Portugal e a Eslováquia há um serviço de inspeção a nível nacional, enquanto que na Alemanha cada um dos Estados possui uma inspetoria própria e independente. Em países como a Inglaterra e o País de Gales os sistemas inspetivos são um organismo independente dos responsáveis pelas políticas educativas. No entanto, quer em Portugal quer na Escócia, essa independência não se verifica. Já na Bulgária as inspeções são da responsabilidade dos governos locais, apesar de terem de responder a diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação. Na Dinamarca não há um sistema formal de inspeção nacional, sendo o processo de aferição da qualidade da educação da responsabilidade das autoridades locais (SICI, 2014). Na Suíça esta realidade varia de Cantão para Cantão, verificando-se a existência de sistemas inspetivos que atuam como parte da autoridade educativa nacional e noutros casos, como unidades independentes (Huber, 2011, cit. Carvalho & Joana, 2020, pp. 29-30).

Esta diversificação de origem e modo de funcionamento das inspeções deve-se aos fatos contextuais inerentes as realidades de cada país ou conjunto de países.

Partindo da pretensão de clarificar o conceito de inspeção, a tendência vai no sentido de referenciar os termos que se associam às atividades inspetivas, nomeadamente a supervisão, o controlo, a fiscalização e a avaliação, fundamentando-se, posteriormente, em algumas considerações etimológicas, acompanhadas de definições perspectivadas por alguns autores.

Nesta ordem de ideia, referenciamos o termo avaliação como ponto de partida, onde podemos afirmar, com base no trabalho de Rodrigues (2010), que ganhou força, ou seja, ficou visível a partir dos anos 90, nos diversos debates no campo educativo, sobretudo no contexto da definição das atribuições da inspeção.

De acordo com a Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira (1942, p. 878) cit. em Rodrigues (2010), a inspeção no contexto diretivo organizacional-administrativo, apresenta o significado de verificação feita ou que deve ser feita por alguém em relação a qualquer trabalho ou atividade de outra pessoa, de algum serviço público ou particular, com vista a saber como se executam os referidos serviços, seus efeitos e as melhorias que pode trazer, os implicados com vontade e os preguiçosos, indisciplinados e medíocres, etc. A definição acima analisada, que remonta dos anos

40, deixa-nos uma visão de conotação muito tradicional, de carácter punitiva que se encontra ligado a inspeção (Rodrigues, 2010).

No seu discurso sobre o âmbito do Direito Administrativo, Amaral (1988) sublinha que "exercer permanentemente uma função fiscalizadora para, por um lado evitar e prevenir a prática de ilegalidades e por outro detectar aquelas que tenham sido cometidas e promover a aplicação disciplinar" (Rodrigues, 2010, p. 6).

A Inspeção, enquanto órgão do Estado criado, tradicionalmente no SE, para controlar como se realiza o processo educativo nas instituições escolares, apresenta uma interligação íntima com as deliberações, estratégias, dispositivos de supervisão que são, constantemente, empregues pelas autoridades por forma a governar o processo educativo (Rodrigues, 2010).

A autora continua demonstrando que, sendo órgão do Estado, a inspeção tem servido de instrumento-chave para o poder político, na perspetiva dos dirigentes da tutela governamental, no caso a educação, com o direito de conhecer o modo como são compreendidas e executadas as suas instruções orientadoras (Rodrigues, 2010).

Do ponto de vista de Azevedo (2007), já nos finais século XIX, sobre as funções de Inspeção ao longo dos tempos, tendo em conta a grande necessidade de as escolas conhecerem as suas funções, começando pela disseminação das correntes pedagógicas, passando pela fiscalização e auditoria técnico-pedagógica; ele afirma que “à inspecção ou às inspecções de ensino foram sendo atribuídas, funções múltiplas, desde a disseminação pelas escolas das modernas e progressivas correntes pedagógicas, até as mais estreitas tarefas fiscalizadoras, quando não disciplinadoras” (Azevedo, 2007, p.18). Pois, tratando-se, de realizar a inspeção e/ou auditar as atividades escolares realizadas, do ponto de vista técnico-pedagógico e administrativa e financeira (Azevedo, 2007).

O Simpósio Europeu de Madrid de 1985 sobre a Inspeção, clarifica que a “Inspeção Educativa é um órgão técnico e profissionalizado do Estado que comprova como se realiza o processo educativo e contribui, com propostas fundamentadas, para a melhoria do desempenho das instituições educativas” (Varela, 2005, p. idem). É nesta ordem que a semelhança da Europa, a ação inspetiva também foi desenvolvida em vários países africanos, em particular na Guiné-Bissau, considerando a preocupação de afirmar um Sistema Educativo de qualidade, obrigando o

debate a volta das avaliações das escolas tornar-se o foco central tanto ao nível nacional, como internacional (Costa & Pires, 2011).

Por outro lado, escrutinando as ações das inspeções com enfoque no mero e rígido controlo do cumprimento da normalidade, referido por Azevedo (2007), MacBeath (2010) acredita que existem países onde a inspeção traz consequências de risco para o sistema, baseado no seu procedimento de validar e desafiar a qualidade da autoavaliação de uma ou outra escola. Ainda, além dos exemplos sobre a Inglaterra, onde o “ex-inspetor Chefe David Bell estava pronto para admitir que a inspeção por si só não melhora as escolas”, MacBeath (2006) também mencionou que o Serviço de Inspeção do referido país, denominado “Office of Standards in Education” (Ofsted), durante a sua “análise em 2004, descobriu que em alguns casos as escolas fizeram um maior progresso após a inspeção, enquanto em outros casos não” (p. 30) e no final mostra que a “conclusão de David Bell foi que a inspeção pode fazer pouco mais do que validar ou desafiar a qualidade da autoavaliação de uma escola, em suas palavras, “fornecendo boas pistas para aquelas escolas que vão trazer melhorias (MacBeath, 2006, p. 30)” (MacBeath, 2010).

Com isso, as reflexões do autor supra referenciado deixa nos perceber que as ações inspetivas podem ir além da validação da qualidade de autoavaliação das escolas, assumindo um caráter de estímulo, através de serviços de apoio e acompanhamento das instituições que, eventualmente, tiveram resultados “negativos” na autoavaliação, ajudando-as na organização dos processos com vista a otimizarem os seus desempenhos e, conseqüentemente, qualificar, ainda mais, os seus resultados de avaliação interna.

Esta ideia traz em evidência o que se pode chamar de desafios e limites que se pode encontrar nos trabalhos da inspeção educacional e em suas ações, no processo de avaliação externa de escolas, sublinhados por alguns autores, nos estudos realizados no contexto português, nomeadamente, a necessidade de um apoio metodológico a autoavaliação e não se restringir aos controlos puramente administrativos referido por Costa e Pires (2011); um olhar externo às escolas com os progressos de algumas escolas e de outras não, após a inspeção, sublinhado por McBeath (2010, p. 902); a revisão das funções e atitudes à luz das realidades, a não restrição do trabalho ao gabinete, mas sim à interação com os atores no terreno, a atuação preventiva e estimuladora, considerados por Azevedo (2007, p. 18); a melhoria do desempenho das instituições educativas, apresentado por Varela (2005); um rigoroso conhecimento da realidade das organizações escolares, estimular e

recomendar novos procedimentos promotores de aperfeiçoamento profissional e corresponder às exigências da instituição e às expectativas dos atores (Lucas, 2008); o acompanhamento, a orientação e a avaliação das atividades educativas (Correia, 2016) e a insegurança dos professores por falta de feedback (Oliveira, 2015).

Esses desafios e limites realçados, em diferentes perspectivas, justificam a diversidade dos modelos inspeções em diferentes contextos e sistemas educativos, por todo o mundo, o que nos dá oportunidade de analisar os modelos de inspeção que se podem utilizar nos diferentes sistemas.

Baseado na visão de diversos autores sobre a pertinência da inspeção no processo de avaliação de escolas, como, Dederling e Sowada (2017); Ehren e Shackleton (2016a); Penninckx e Vanhoof (2015); Zhou et al. (2018), Pacheco, Morgado e Sousa (2020) destacam que, a inspeção constitui um grande e importantíssimo instrumento de garantia da qualidade das escolas mediante a avaliação externa, na União Europeia, considerando o papel que desempenha na promoção da melhoria contínua das escolas (Pacheco, Morgado & Sousa, 2020).

Citando Baxter (2017), os mesmos autores salientam que, enquanto órgão de regulação, a inspeção é um elemento central na implementação de uma política nacional de educação, considerando a assunção do protagonismo nos diversos projetos políticos ao nível nacional, sem deixar de lado os de avaliação externa de escolas (Pacheco, Morgado, & Sousa, 2020). Com isso, em referência a Jones e Tymms (2014, p. 315) sublinham que a inspeção tem um papel motivadora de escolas para uma contínua melhoria, tendo em conta as suas atividades inspetivas que se relacionam com a “monitorização e auditoria considerada essencial para recolha de informação sobre a qualidade de escolas”(p. 37); tudo isso, com vista a tornar sustentável a qualidade da educação baseada em dados provenientes de uma avaliação externa, assumindo uma atividade destacada “na melhoria de escolas e no sistema de *accountability*” (p. 37).

No contexto da promoção da qualidade, a inspeção utiliza a avaliação externa de escolas para conseguir evidências, baseadas em quatro principais aspetos, de acordo com Pacheco, Morgado e Sousa (2020, p. 37) em referência a Ehren *et al.* (2013): (i) definição de expectativas para a *performance* do sistema educativo; (ii) avaliação e *accountability* como elementos-chave de um processo de garantia da qualidade; (iii) evidência de dados como orientação para o desenvolvimento do sistema; e (iv) melhoria da *performance* (Pacheco, Morgado, & Sousa, 2020).

## 6.1. O papel do inspetor

A Inspeção escolar moderna (democrática), está ligada a vários fatores que contribuem no processo democrático da gestão das instituições educativas no seio da comunidade escolar. Assim, inspecionar nos leva instantaneamente ao “ato de fiscalizar, observar, examinar, verificar, olhar, vistoriar, controlar, vigiar” (Biase, 2012, pp. 1-2), que nos faz perceber que o Inspetor, no desempenho do seu papel no processo educativo escolar, concentra a sua atenção nos aspetos administrativos, financeiros e pedagógicos das instituições escolares (Biase, 2012).

Considerando que o Inspetor está sempre em contato com as comunidades escolares e tem um papel importante na comunicação com e entre os órgãos da administração superior do sistema e os estabelecimentos de ensino sob a tutela, foca-se na organização e no funcionamento da escola e do ensino, na regularidade funcional dos corpos docente e discente, na existência de satisfatórios registos e documentação escolar (Biase, 2012).

Nesta perspetiva, as suas ações (do inspetor) não se limitam apenas nas aplicações e na verificação do “cumprimento de normas, mas, também, nas ações de revisão ou mudanças na legislação, numa perspectiva crítica adequada à realidade social a que se destina, dando conhecimento à administração do sistema das consequências da aplicação respetivas das normas” (Biase, 2012, p. 3).

Portanto, o papel do Inspetor escolar no processo democrático é de uma capital importância social do ponto de vista educacional, pois torna-se os “olhos”, a “presença ou a representação, a ação do Estado ou do órgão executivo e legislativo” “in loco”, nas Instituições de Ensino (Biase, 2012, p. 3).

A autora leva à nossa atenção que “o processo democrático, na função do inspetor, é captar os efeitos da aplicação da norma com o objetivo de promover a desejada adequação do formal ao real e vice-versa” Biase (2012, p. 3), com base nas funções de comunicação, coordenação e reinterpretação das orientações e informações das estruturas bases do sistema com base nisto, assumimos que o papel da inspeção é de uma relevância capital para a melhoria da qualidade dos serviços da educação, tanto ao nível interno (local) da escola, como aos níveis meso e macro da gestão e pilotagem de um sistema educativo.

De acordo com Stentzler e Ferreira (2016) nas décadas iniciais do século XX, um dos papéis do inspetor é avaliar e orientar o processo de ensino e aprendizagem, controlando as condições, os materiais de acordo com as exigências psicopedagógicas e didáticas.

De forma geral, podemos afirmar, na companhia de Stentzler e Ferreira (2016), que a própria avaliação “está presente em todas as atividades humanas, julgar e comparar faz parte do nosso cotidiano, contudo, dentro das instituições educacionais, o papel da avaliação, de forma sistemática, tem a finalidade de reorganizar o cotidiano escolar, tanto nos aspectos materiais quanto didático-pedagógicos" (p. 37).

Já no campo escolar, a referida avaliação surge enquanto uma prática totalmente formal, bem organizada e sistematizada norteados por objetivos que, no final, acabam por refletir nos valores e normas da sociedade (Stentzler & Ferreira, 2016).

Na perspectiva de Barbosa (1997), referenciado em Stentzler e Ferreira (2016) compete ao inspetor, enquanto profissional relatar as condições materiais, conhecer a ciência com vista a um apoio pedagógico aos docentes, sobretudo os que estão na fase inicial da carreira, com pouca experiência de lidar com as salas de aula.

Nos períodos mais remotos, o inspetor tinha como papel principal fiscalizar "exercendo vigilância sobre as atividades desenvolvidas na escola" (37). Nesta lógica, a medida que o inspetor se dedica a exercer a pesquisa e realizar pesquisas constantes das obras pedagógicas e das inovações verificadas no contexto educativo, é considerado, "um verdadeiro profissional que enfoca os problemas cientificamente e resolve as dificuldades do ensino usando múltiplos recursos" apoiando-se sempre na ciência (Stentzler & Ferreira, 2016).

Se a função da educação formal é de transmitir os valores e manter a coesão social, de acordo com Stentzler e Ferreira (2016), então, a avaliação é caracterizada como uma ferramenta de uma importância extrema no contexto educativo, para qualquer que seja o ensino e a escola. Nesta lógica, as avaliações realizadas pela inspeção escolar, interferem, de forma direta, nas ações didático-pedagógicas e nas práticas escolares quotidianas.

## 6.2. Modelos de Inspeção-avaliação das escolas

Enquanto processo, a avaliação externa de escolas, nas perspetivas de Pacheco, Morgado e Sousa, 2020), apresenta diferentes modelos de inspeção, que no sentido de diminuir a intervenção burocrática do Estado, incluindo o seu processo de regulação normativa, devido a crescente níveis de descentralização e de autonomia de escolas, passa a assumir uma nova perspetiva, aquela de um elemento-chave das políticas educativas, passando a assumir o estatuto de um “agente político de uma responsabilização partilhada, orientada, na grande maioria dos países europeus, não apenas pelo mandato de controlar e promover a qualidade de escolas (Ehren et al., 2013)” (p. 36), mas também tem a obrigação de “supervisionar o bem-estar dos alunos e os seus resultados de aprendizagem (Block & Karsten, 2010)” (Pacheco, Morgado, & Sousa, 2020, p. 36).

Com base no quadro europeu de políticas de partilha de conhecimento e na “governança centrada na evidencia de dados”, referenciado no documento da OECD de 2013 por Pacheco, Morgado e Sousa (2020, p. 36), “a Inspeção assumiu o mandato de avaliar as escolas do ensino não superior”, cujos “modelos e métodos não são convergentes, exista uma tipologia de similaridades circunscrita às diferentes funções, por exemplo, de regulação, melhoria e articulação” (Ehren, 2016; Hall, 2018, cit. Pacheco, Morgado & Sousa, 2020, p. 36).

De acordo com os autores, olhando na perspetiva do papel que desempenha a Inspeção no processo de reformas educativas em diversos países da África e Europa, a análise da relação de interdependência entre a inspeção escolar e a política educativa é fundamental para compreender a avaliação como um processo (Pacheco, Morgado, & Sousa, 2020).

Os autores destacam os resultados dos trabalhos desenvolvidos por Rübken *et al.* (2019) relativo a um estudo realizado na Alemanha, durante o qual, é demonstrado que o modelo da Inspeção tem sofrido as alterações, passando de uma perspetiva conservadora para um movimento democrático, devido ao seu trabalho de desenvolvimento de processos de aprendizagens não intencionais, resultantes de “reformas educativas que colocam os atores envolvidos na avaliação das escolas em papéis constantemente diferentes” (Pacheco, Morgado, & Sousa, 2020, p. 37).

No universo de diferentes modelos de inspeção discutidos por diversos autores, destacamos quatro modelos: (i) o Modelo de Rede (Jassens & Ehren, 2016; Ozga, 2012); (ii) Modelo Técnico (Zhou et al., 2018; Winch, 2001); (iii) Modelo com base nos riscos (Ehren & Shackleton, 2016;

Kemethofer et al., 2017); (iv) Modelo pós-burocrático/formativo (Hall, 2017, p. 162; Lundgren, 2015, p. 301), apresentados nos trabalhos de Pacheco, Morgado e Sousa (2020, p. 38) e que passamos a apresentar.

### ***O modelo de rede***

O Modelo de Rede surgiu face ao contexto de descentralização do poder e assunção de autonomia das escolas, o modelo baseia-se num sistema policêntrico com o reconhecimento das dinâmicas colaborativas entre os diferentes níveis de tomada de decisão, “incluindo o lado político-administrativo” (p. 38), no qual se encontra a Inspeção, o “institucional, ligado às escolas, e ao lado da comunidade com o envolvimento de atores locais” (idem). Tendo a cultura da colaboração entre as partes envolvidas no processo inspetivo, o modelo em análise (“*apresentado em nove passos, subdivididos, equitativamente, em três fases: preparação do contexto, explorar a evidência e testar a mudança. Trata-se de um modelo que pode ser utilizado na autoavaliação, por exemplo*”) (idem), contrariamente ao modelo *top-down*, baseado na hierarquia e técnica, cuja eficácia pode se definir como sendo “obtenção de resultados positivos ao nível da rede, que não poderiam ser alcançados, normalmente, por participantes organizacionais individuais, atuando de forma independente” (idem). As redes deste modelo permitem a cooperação, a negociação de consensos (“entre decisores políticos e atores escolares”) mediante a autoavaliação e a autorregulação (Pacheco, Morgado, & Sousa, 2020, p. 38).

### ***O Modelo Tecnicista***

O Modelo Tecnicista, de acordo com os autores, centra-se no cumprimento das leis, por parte da escola, no conformar-se com as normas regulamentares, onde a abordagem assumida pela inspeção é centralizante e persuasiva, implementando procedimentos de controlo da qualidade com base nos resultados, acompanhados de consequente aplicação das sanções. Neste modelo, a inspeção não assume as atividades orientadoras com vista a melhoria do ensino e aprendizagem, que, de acordo com Zhou et al. (2018), é a característica primordial do modelo formativo (abordado mais a frente), que é aquele em que a inspeção assume o papel fomentador da melhoria mediante o “feedback e um diálogo em torno da escola e não tanto de um ator que promove a linguagem de *accountability*, mas sobretudo a da autoavaliação (Winch, 2001)” (Pacheco, Morgado, & Sousa, 2020, p. 38).

### *O modelo baseado no risco*

Com ênfase nos resultados dos alunos, o modelo baseado no risco apresenta a inspeção cujo foco da intervenção está virado para as escolas com resultados menos positivos, ou seja, mais fracos. Assim, na sua intervenção, limita a melhoria da escola, em todos os seus aspetos, com base na manipulação dos indicadores de desempenho. Desta feita, as escolas que apresentam tais resultados, passam por um escrutínio maior e mais rigoroso por parte da Inspeção, orientado para uma monitorização de acordo com os indicadores predefinidos. Como exemplo clarificador da atuação da Inspeção com base neste modelo, os autores nos trazem a experiência da Holanda, onde as escolas são excluídas da avaliação quando os seus alunos obtêm melhores resultados. Isto nos leva a reflexão conclusiva dos autores, referenciando Kemethofer et al. (2017), onde afirmam que “este modelo está ligado à pressão de *accountability* para comparação dos resultados dos alunos em busca de valores relativos e não de valores absolutos” (Pacheco, Morgado, & Sousa, 2020, p. 38).

Abordando a intervenção da inspeção com uma visão diferente do acima exposto, nomeadamente, no contexto pós-burocrático, que, pode se falar do modelo formativo, em que a avaliação de escolas é vista sob duas dimensões a saber: a dimensão externa e a dimensão interna e o seu foco vai para a autoavaliação, o que deixa claro a existência de guias de monitorização que, de modo geral, são previstas no plano de trabalho de Inspeção junto as escolas, que, em termos de educação, definem, “uma governação por *templates*” (Hall 2017, p. 162), ou seja, “um método de orientação das atividades realizadas pela Inspeção”(idem), que compreende uma “governação por feedback”, contrariando uma “governação por números” (idem) ou de uma “governação por todos” Hall (2017, p. 162). Os autores acrescentam que, referenciando Lundgren (2015) este tipo de ação resulta das atividades de supervisão da Inspeção, designadamente das atividades de regulação (que envolvem organizações com enfoque na observação das leis e diretrizes formais e regras informais), de indagação (focadas no apelo à abertura por parte das organizações, permitindo aos outros as possibilidades de escrutinar os seus trabalhos) e de mediação (refletem a germinação de ideias, suas discussões e transferências, num espaço-debate, envolvendo a todos) (Pacheco, Morgado, & Sousa, 2020).

Os diferentes modelos de inspeção que acabamos de analisar, demonstram que o trabalho da inspeção, conforme referido antes, assumiu um estatuto transitório que vai da fiscalização e

controlo rígidos à supervisão e apoio às atividades internas das instituições escolares cuja implementação e/ou mudança real varia de um SE a outro; o que nos leva a lançar um olhar sobre o SE guineense começando da sua estrutura até ao sistema de inspeção.

## **Parte II: A INSPEÇÃO NO SISTEMA EDUCATIVO BISSAU-GUINEENSE**

O presente capítulo dedica-se a uma análise relativa ao SE da Guiné-Bissau, começando por uma abordagem contextual geoistórica, passando pela estrutura geral do SE e culminando com a caracterização da IGE Bissau-guineense e o seu contraste com outros casos, nomeadamente com o caso da inspeção portuguesa

### **1. O contexto da Guiné-Bissau**

Designação assumida oficialmente desde 11 de novembro de 1975, após a independência proclamada unilateralmente em 1973, e oficializada em 1974, a República da Guiné-Bissau é um país com uma superfície total de 36 125 km<sup>2</sup>, situada na costa ocidental da África, e a sua população está estimada em 2.023.705 (dois milhões, vinte e três mil e setecentos e cinco habitantes) (Departamento de Assuntos Económicos e Sociais das Nações Unidas, 2021).

De acordo com os dados oficiais do (Instituto Nacional de Estatísticas-INE-2017 cit por ANEME – Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Electromecânicas, (abril 2018), a composição populacional da Guiné-Bissau é estimada de seguinte forma:

(...) Balantas (cerca de 27%), Fulas (cerca de 23%), Mandingas (cerca de 12%); Manjacos de Cacheu (cerca de 11%), Papeis de Bissau (cerca de 10%) e, em menor quantidade, os Felupes, Baiotes, Mancanhas ou Brames, Biafares, Nalus e os Bijagós (ANEME – Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Electromecânicas, abril 2018, pp. 8,9).

Os dados da fonte acima referenciada demonstram que a esperança média de vida é de 53,3 anos para os homens e 55,2 anos para as mulheres.

O país estrutura-se, administrativamente, em 8 regiões e a capital que é o Setor Autónomo de Bissau (SAB): regiões de Oio, Bafatá, Cacheu, Gabú, Biombo, Quinara, Tombali e Bolama/Bijagós. Por sua vez, as regiões são compostas por 37 setores ao todo. Porém, por razões geográficas específicas inerentes à certas regiões administrativas (Cacheu e Bolama/Bijagós), estas foram subdivididas em sub-regiões (setores administrativos de Begene e Bubaque), dando, assim,

ao quadro contextual geográfico educativo guineense, um total de onze (11) regiões educativas ao nível do país. (MEN-RESEN, 2015).

Como inúmeros países africanos, a Guiné-Bissau enfrenta enormes desafios no sector da Educação ligados à pressão demográfica e ao contexto macroeconómico com recursos internos limitados. A crise acentuada pela instabilidade política que a Guiné-Bissau tem vivido ao longo dos últimos 23 anos (de 1998 a 2021), tem fragilizado, de modo geral, a administração pública, sobretudo no domínio da gestão económica e financeira do país, e, em particular, o setor da educação, debilitando, assim, a qualidade da prestação dos serviços públicos da educação. Por isso, semelhantemente a outros países da sub-região, a Guiné-Bissau assumiu o compromisso de garantir um ensino de qualidade aos seus cidadãos, cuja concretização, depende, em grande parte da melhoria da qualidade de escolas (Ministério da Educação Nacional-PSE, 2017-2025).

Nesta ordem, as políticas públicas de educação constituem uma realidade atual que não pode ser descurada por nenhum país sob pena de comprometer o próprio processo de desenvolvimento.

Os grandes desafios do Estado guineense ligados ao setor da educação, mencionados por Furtado (2005) como sendo fatores que contribuíram para a precariedade da situação herdada que se agravou com crises económicas, constante instabilidade política, êxodo dos melhores quadros para o exterior, a degradação das infraestruturas educativas, fraca medida de expansão da rede e do sistema, o divórcio do sistema educativo face às realidade sociais e às necessidades de desenvolvimento do país, evidenciam a grande necessidade de uma profunda reforma na (re)definição das políticas educativas nacional (Furtado, 2005).

Desta forma, salientamos que, apesar de duras críticas endereçadas ao sistema colonial, a própria política pública e educativa, por não se conseguir "criar condições favoráveis à construção do novo sistema nacional de ensino, nem alterar a lógica colonial global do sistema educativo herdado" (Furtado, 2005, p. 3), ou capaz de adotar atitudes reflexivas diferentes a respeito de um novo sistema educativo capaz de ultrapassar o quadro das críticas do modelo colonial, dando origem a novos conceitos e a inovações na operacionalização do sistema, Furtado (2005) considera a situação da política educativa, em matéria de educação e formação resumida em:

- a) uma política educativa desajustada em relação às dimensões social, política, económica e cultural do país; b) um sistema educativo estranho à realidade e aos anseios do país, com fortes resquícios do passado; c) uma escola ainda mal compreendida e com dificuldades de integração na

comunidade; d) uma administração educativa centralizada, altamente burocrática, inadequada e obsoleta (Furtado, 2005, p. 3).

Apesar de o Estado guineense não perder de vista a sua responsabilidade de fazer face as complexidades de múltiplas tarefas que lhe são impostas, as de promover mudanças com um papel preponderante na economia e nas políticas educativas nacionais, no sentido de assegurar as características mais importantes de um Estado sublinhadas nas palavras de Gómez e Jiménez (1992), quando afirmam que "uma das características mais importantes de um Estado moderno é possuir uma administração pública, estruturada, formalizada, eficaz, capaz de contribuir para o cumprimento dos seus objetivos, para a satisfação das necessidades e expectativas sociais" (p. 3); os grandes resultados relativos as mudanças e inovações no setor educativo nacional têm sido verificadas mais no setor privado e nas atividades paralelas realizadas pelas Organizações Não-Governamentais (ONG's) e os parceiros das organizações internacionais (Furtado, 2005).

Para chegar a mudar este paradigma (centralização administrativa, e burocratização...) precisa-se de uma sinergia, pois tratando-se de uma tarefa nacional árdua, cujo percurso é longo e muito difícil, exigindo assim, muito mais que meios, grande persistência acompanhada de estabilidade governativa e política a todos os níveis, facilitando o processo gradual de ultrapassar barreiras que, até aqui, se foram amontoando como fruto de constante instabilidade político-governativa, económica e social causando o elevado índice de pobreza, sem contar a escassez de "recursos humanos especializados e infraestruturas com condições mínimas para sustentar os serviços públicos da educação" (Furtado, 2005, p. 4).

Assinala-se também a presença de diversas ONG's internacionais a operar no país, que têm vindo a criar sessões de debates e visam a procura de estabelecimento de estratégias consensuais, trabalho que vem sendo desenvolvido com sucessivos governos (Furtado, 2005). O objetivo de muitos debates no seio do governo e/ou entre o governo e seus parceiros internacionais de educação, suscitam reflexões a volta de construção de um "clima de estabilidade política e de paz e se fundem num conhecimento profundo das realidades sociais, culturais, políticas e económicas guineenses, nas suas prioridades e na dinâmica da globalização" (Furtado, 2005, p. 4).

Por outro lado, a constante e insuportável crise económica que o país tem vivido, com maior destaque para o setor educativo, mergulhou o país na situação de alta taxa de desemprego com a maior percentagem para os jovens de entre 18 e 30 anos, como consta no Relatório da Situação do

Sistema Educativo (2013, p. 77): “maioria dos investimentos no sector da educação são financiados por recursos externos, desde 2008, não foi executada nenhuma despesa de investimentos com recursos próprios do Estado”.

Em relação as despesas do setor educativo, (Renasce, 2009, cit. por Gomes, 2016) esclarece o seguinte:

Em relação às despesas de investimento no sector da educação em milhões de francos cfa constantes, a evolução mostra uma diminuição de 1999 a 2006 (de 4 663 milhões de francos CFA a 316 milhões de cfa, ou seja, uma diminuição de 93% durante esse período). A maioria dos investimentos no sector da educação são financiados com recursos externos marcando assim uma quase ausência das despesas do Estado com recursos próprios. Com efeito, em média nos três últimos anos, as despesas de investimento do Estado com recursos próprios representam unicamente 7% das despesas totais de investimento para o sector da educação Gomes (2016).

Por isso salientou (Luckesi, 1994, p. 50, citado em Gomes, 2016) que

O caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com anseios da classe dominada. Para evitar esse risco, é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista (Gomes, 2016).

## **2. A Estrutura do Sistema Educativo guineense**

De acordo com o Ministério da Educação Nacional (MEN), o SE Bissau-guineense adotou as políticas educativas padronizadas do Sistema Educativo português colonial, que têm vindo a ser melhoradas e adaptadas, de forma morosa, durante 37 anos pós-independência, até que, em 21 de maio de 2010, foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei nº 4/2011), promulgada por decreto presidencial. A referida lei define a atual estrutura do sistema educativo da Guiné-Bissau.

Em colaboração com as instituições e entidades religiosas, de iniciativa privada e comunitária, o MEN assegura a condução da política educativa e formação dos homens, responsabilidade atribuído ao Estado pela Constituição da República da Guiné-Bissau, no seu artigo 45º (MEN-RESEN, 2015).

Deste modo, o SE guineense, de acordo com a LBSE, artigo 4.º, obedece a uma estrutura dividida em dois setores: a educação formal e a educação não formal.

Assim, no intuito de garantir que os objetivos preconizados sejam atingidos, o Estado guineense, de acordo com a sua política pública de educação, organizou e estruturou o seu SE formal nos

seguintes ciclos de ensino, a saber: Pré-Escolar, Ensino Básico (1º ciclo: de 1º ao 4º ano; 2º ciclo: 5º e 6º anos e 3º ciclo: 7º ao 9º ano), Ensino Secundário (10º ao 12º ano), Ensino Superior, Ensino e Formação Técnico Profissional e (MEN-RESEN, 2015, p. 22).

A educação formal organiza-se em cinco níveis: o Pré-escolar, o Ensino Básico (EB), o Ensino Secundário (ES), o Ensino Técnico-profissional e o Ensino Superior.

- (i) Ensino Pré-Escolar: há décadas, até o ano letivo 2009/2010, o ensino Pré-escolar destinava-se às crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Porém, com a nova reforma de 2010 a Lei de Bases do Sistema Educativo prevê o ensino pré-escolar apenas para as crianças dos 3 aos 5 anos (LBSE, 2010, artigo 9º, número 2). “É ministrado nos jardins-de-infância ou nas creches que são, na sua maioria, iniciativas comunitárias, privadas ou de entidades religiosas relevantes” (MEN-RESEN, 2015, p. 53);
- (ii) Ensino Básico: Até o ano letivo 2009/2010, o Ensino Básico destinava-se às crianças dos 7 aos 12 anos de idade, com uma duração de seis anos, correspondentes aos níveis de 1º ao 6º ano. “Originalmente estava dividido em dois ciclos: o Ensino Básico Elementar (EBE) e o Ensino Básico Complementar (EBC) e ainda que tenha havido em 2010 uma reforma que visa a unificação dos dois ciclos, muitos estabelecimentos oferecem apenas o primeiro ciclo e ministram-no nas escolas de Ensino Básico” (MEN-RESEN, 2015, p. 54).

Porém, com a nova reforma de 2010, o Ensino Básico passou a ser destinado às crianças dos 6 aos 14 anos de idade, com uma duração de nove anos de escolaridade correspondentes aos níveis do 1º ao 9º ano de escolaridade, dividido em três ciclos: primeiro ciclo do EB (do 1º ao 4º ano); segundo ciclo do EB (do 5º ao 6ºano) e terceiro ciclo do EB (do 7º ao 9ºano).

De salientar que os níveis supra referenciados funcionam nas escolas de acordo com as suas capacidades de acolhimento: existem escolas denominadas de EB mas só conseguem albergar alunos do primeiro ciclo (1º ao 4º ano), outras com características de EB que só recebem alunos do segundo ciclo, algumas conseguem agrupar os dois ciclos (primeiro e segundo, do 1º ao 6º ano).

Ainda existem escolas do EB que conseguem, pela suas capacidade e tamanho, receber alunos do primeiro ao terceiro ciclo, que antes da reforma de 2010 eram considerados

Liceus. Por fim, as escolas que conseguem agrupar todos os níveis, do primeiro ciclo do Ensino Secundário, são designados por Unidade Escolar. Nessas escolas com maior capacidade de acolhimento, dependendo das condições inerentes a cada uma delas, nos períodos da tarde e noturno, funcionam os níveis do ES (10º ao 12º ano) (MEN-RESEN, 2015).

- (iii) Ensino Secundário: a designação ES compreende os 10º, 11º e 12º anos, surgiu já em 2010 com a reforma na estrutura do sistema educativo guineense e acréscimo do nível de 12º ano, como referido no RESEN:

O Ensino Secundário, antes da reforma de 2010, destinava-se aos jovens dos 13 aos 17 anos e durava cinco anos. Dividia-se em dois subciclos: o Ensino Secundário Geral (ESG), que correspondia aos três primeiros anos, seguidos de dois anos de Ensino Secundário Complementar (ESC). Desde a reforma de 2010 e do ano escolar 2010/2011, o Ensino Secundário destina-se aos jovens dos 15 aos 16 anos e tem uma duração de dois anos: 10º e 11º anos (MEN-RESEN, 2015, p. 54).

- (iv) Ensino Técnico Profissional (ETP): no setor de Ensino e de Formação Técnico Profissional distinguem-se duas formas, no sistema educativo da Guiné-Bissau, são elas: a formação profissional e o ensino técnico e profissional.

A primeira forma refere-se à preparação para a inserção profissional (formação técnico-profissional de curta duração), aberta para os alunos que concluíram apenas o 6º ano do 2º ciclo do Ensino Básico, tem uma duração compreendida entre seis meses e um ano, tendo como objetivo "facilitar a integração rápida dos aprendizes no mundo de trabalho" MEN-RESEN (2015). É especificamente ministrada pelo Centro Industrial de Formação e Aprendizagem Profissional (CIFAP), uma estrutura com estatuto semiprivado, pelo Centro de Formação ligado à agricultura e à pecuária, denominada CEFC; e pelo Centro Vocacional criado pela ONG dinamarquesa denominada Ajuda do Povo para Povo (ADPP).

A segunda, o ETP, destina-se aos jovens que concluíram, no mínimo, o 3º ciclo do atual EB (9ºano). Tem, no máximo, a duração de 3 anos e, no final, é sancionado com um grau académico atualmente autenticado pelos serviços do Instituto Nacional de Formação Técnico e Profissional - INAFOR (uma pessoa coletiva de direito público, com sede em Bissau, criado em 27 de fevereiro de 1980, com o objetivo de implementar um sistema de Formação Técnica e Profissional). De salientar que, atualmente, ao nível do país, existe uma única instituição pública que ministra este tipo de ensino, denominado Centro de Formação Industrial (CENFI). A Escola Nacional de Administração (ENA, antigo

CENFA, que também, desde ano letivo 2010/2011), ministrava igualmente formações profissionais de curta duração nas áreas de Administração e Contabilidade, porém, atualmente, oferece o grau de licenciatura nas mesmas áreas (MEN-RESEN, 2015, p. 54).

- (v) Ensino Superior: o Ensino Superior, no sistema educativo guineense, divide-se em dois tipos: o Ensino Universitário que "confere um diploma académico" e o Ensino não Universitário "que atribui um diploma profissional" (p. 54). O Ensino Universitário que existe desde o início dos anos 1990 com a criação da Faculdade de Direito de Bissau e a Faculdade de Medicina. O Não Universitário, por sua vez, existiu 10 anos antes, isto é, em 1980 (cf. Parágrafo acima).

Já em 2004, foram criadas mais universidades: a Universidade Amílcar Cabral (UAC) que é um estabelecimento universitário público autónomo, segundo o seu estatuto. Depois de quatro anos de funcionamento, em 2008, passou a funcionar numa parceria com a Universidade Lusófona, uma universidade privada Portuguesa, com sede em Lisboa. Um ano depois, o governo retirou-se da parceria deixando as instalações à administração da Universidade Lusófona por três anos, objetivando a sua recuperação no final dos três anos e seu funcionamento pleno enquanto estabelecimento público. também em 2004, foi criada a universidade privada Colinas de Boé. Depois deste período, surgiram entre outras instituições universitárias, as Universidades Lusófona da Guiné, Jean Piaget e Universidade Católica de Bissau, a Escola Normal Superior Tchico Té.

Ainda no quadro do ensino superior, existem quatro (4) Escolas Superiores de Educação (ESE), destinadas a formar professores, a saber: Unidade Escola Normal Superior Tchico Té, Unidade 17 de Fevereiro, Unidade Amílcar Cabral, Unidade ENEFD (Escola Nacional da Educação Física e Desportos) (MEN-RESEN, 2015).

Relativamente as modalidades da educação escolar, no seu artigo 30º, a LBSE determina que "a educação escolar integra as seguintes modalidades: Formação Técnico-Profissional; Educação especial; Ensino recorrente de adultos; Ensino à distância e Educação para comunidades guineenses no estrangeiro".

De acordo com a estrutura do Sistema Educativo, brevemente apresentada, todos os subsectores e níveis de ensino estão sob a tutela do Ministério da Educação Nacional (MEN), mediante as respetivas Direções Gerais. Assim, do Pré-Escolar ao ES, a tutela está sob a responsabilidade da Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS); o Ensino Técnico Profissional está sob a tutela do INAFOR, o serviço da Escola Superior de Educação (ESE) é tutelado pela Direção-Geral da ESE (DGESE) e o Ensino Superior é tutelado pela Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) sob tutela da Secretaria de Estado do Ensino Superior e Investigação Científica (SEESIC). Os serviços administrativos, pedagógicos e financeiros prestados nas instituições/organizações escolares e universitárias, são controlados e supervisionados pela IGE.

Por sua vez, de acordo com o estabelecido no artigo 6º da LBSE e no Relatório de Estado do Sistema Educativo Nacional (RESEN), “o subsector da educação não formal abrange a alfabetização, a educação de adultos e outros tipos de educação”. Tal como o outro, este subsector é tutelado e orientado pelo Ministério da Educação Nacional e Ensino Superior (MENES) e “funciona com a intervenção de diferentes entidades (ONG, organizações sociais, comunitárias, etc.)” (MEN-RESEN, 2015, p. 54). A educação de adultos e alfabetização são realizadas em centros criados pelas comunidades locais ou por ONGs, sendo que não foi criado nenhum centro específico para o efeito, por parte do Estado. De realçar que ao longo dos tempos, os serviços da Alfabetização têm desenvolvido vários programas. Contudo, além do definido no orçamento geral do Estado, para o Ministério da Educação, não recebe nenhuma outra subvenção, senão os financiamentos dos parceiros do MEN no setor educativo, nomeadamente, Programa Alimentar Mundial (PAM), UNICEF, BM, etc. no desenvolvimento dos projetos com a Direção-Geral de Alfabetização (DGA), que se encarrega da formação dos animadores, da elaboração de materiais, bem como do seguimento de outras atividades desenvolvidas neste subsector da educação.

### **2.1. Tipologias de escolas existentes e reconhecidas pelo Sistema Educativo Bissau guineense**

No SE Bissau-guineense, quando se fala em tipologias de escolas, refere-se a diferentes formas organizativas que as instituições escolares foram adotando como forma de responder as necessidades de educação dos cidadãos guineenses em idade escolar. Devido as grandes dificuldades de acesso escolar em algumas localidades, sobretudo zonas remotas das diferentes regiões, surgem os diferentes modelos com características distintas, que apresentamos a seguir,

como forma de ilustrar os tipos de escolas reconhecidas na Guiné-Bissau, a saber: Comunitárias, Públicas, de Autogestão, Privadas, Madrassas e Corânicas.

A Escola Comunitária, é um tipo de escola criada pela comunidade, de forma consensual, é construída, controlada e gerida pela própria comunidade local. Os professores são escolhidos pela comunidade entre os nativos e são pagos pela mesma, mediante a contribuição de todos, principalmente dos pais e encarregados de educação. O bom funcionamento destas escolas depende da participação, da responsabilidade, do empenho e da organização comunitária local. Em algumas localidades, estas escolas são construídas pela comunidade com apoio de algumas organizações não governamentais e/ou parceiros. “A sua gestão e administração são asseguradas pelo comité de gestão, constituído por elementos da comunidade, juntamente com o apoio da Associação de Pais e Encarregados de Educação e em alguns casos pela Associação de Tabanca e Associação de Alunos” (MEN-RESEN, 2015; MEN-INDE e IGE, 2017). No que se refere a legislação orientadora, ficou claro, segundo MEN – INDE e IGE (2017) que:

São escolas regulamentadas pelo despacho nº19/GM/03 de 23 de Julho de 2003, que define critérios para a sua criação. Como podemos verificar, o funcionamento da Escola está centrado na participação da comunidade que, organizada e dividida em órgãos distintos - Comité de Gestão, Associação de Tabanca, Associação de Pais e Encarregados de Educação, Associação de Alunos e Direção de Escola, assumem papéis e funções distintas (p. 29).

A Escola Pública, enquadra escolas estatais sob a responsabilidade total do MEN em diferentes vertentes, a saber: construção e manutenção das infraestruturas; colocação do pessoal docente e administrativo (não docente) e pagamento dos salários; aquisição do material necessário ao funcionamento da escola; formação e capacitação do pessoal docente; e, finalmente, a administração e gestão escolar.

A Escola de Autogestão, engloba escolas semipúblicas cujo sistema de funcionamento se baseia em uma parceria estabelecida entre o Estado, a Igreja Católica e a Comunidade Local. Para o efeito, “as atividades são realizadas mediante um processo tripartido de responsabilização de consciencialização e coresponsabilização” (MEN-INDE e IGE, 2017, p. 30) do MEN, Diocese de Bissau ou de Bafatá, a comunidade educativa e o corpo docente. “Atualmente, e em alguns casos esta responsabilidade pode ser assumida diretamente entre a comunidade local e o MENJCD sem ser necessário a intervenção da Igreja Católica” (MEN - INDE e IGE, 2017, p. 31).

O Protocolo de acordo assinado desde 1996 entre o MEN e a Comissão Interdiocesana de Educação e Ensino numa tentativa de caracterização das escolas de autogestão, consegue-se identificar os seguintes elementos característicos como principais bases do modelo destas escolas: “Os programas oficiais do MENCCJD são seguidos, podendo ser aprofundados de acordo com orientações pedagógicas da Comissão Interdiocesana de Educação e Ensino” (MEN - INDE e IGE, 2017, p. 31).

As Escolas Privadas são regidas pelo Decreto nº 6/91 de 20 maio relativo ao estatuto base das escolas privadas, são criadas por entidades privadas, podendo ser qualquer ONG ou entidade religiosa ou pessoa individual. Possuem regulamentos internos próprios inspirados na legislação orientadora do SE e estão sujeitos a aprovação do MEN. “Os programas das escolas privadas visam a formação integral do aluno e a sua integração no processo de desenvolvimento socioeconómico real do país. Estes devem estar de acordo com os programas oficiais” (Morgado, 2019, pp. 41-43) do MEN.

A Escola Madrassa, segundo o Manual da Formação dos Inspectores, o termo “madrassa vem do árabe *Madrasah*”, que significa literalmente “lugar onde a aprendizagem/estudo é feita/o” (MEN-INDE & IGE, 2017, MEN-RESEN, 2015, p. 31). Ou seja, o termo “significa basicamente escola, no entanto na zona da Senegâmbia histórica” (idem). Dias (2002) complementa que “o termo escola madrasta é usado para identificar recintos escolares construídos pela comunidade ou uma entidade religiosa do islão, não-governamental ou pessoas singulares” (MEN-INDE & IGE, 2017, MEN-RESEN, 2015; Morgado, 2019). Geralmente, a entidade promotora é responsável pela gestão, podendo, porém, ser da responsabilidade da Comunidade local, a manutenção das infraestruturas e aquisição de materiais. O programa ministrado nestes estabelecimentos de ensino é o do MEN e lecionado em português. No entanto, existe sempre uma disciplina que se dedica “à reflexão sobre textos do Alcorão ou de filósofos do Islão. A legislação para este tipo de ensino ainda não está especificada, funcionando algumas sob o despacho das escolas comunitárias, e outras sob o estatuto do ensino particular” (MEN - INDE e IGE, 2017, p. 31).

Escola Corânica, de acordo com o Ministério da Educação, as escolas corânicas estão sob a tutela de pessoas coletivas (comunidade) ou pessoas singulares. As aulas são ministradas, ou nas salas de aula ou ao ar livre, dependendo das condições infraestruturais e contextuais de cada zona, bairro,

tabanca, setor ou região. Ainda, “são também conhecidas como escolas de mouro/marabout ou escolas de fokera (fogueira em crioulo)” (MEN - INDE e IGE, 2017, p. 31).

Deste modo, podemos notar que, em termos de infraestruturas e materiais didáticos usados pelos alunos, existe uma grande diferença com as outras escolas já escrutinadas. Nesas escolas, de acordo com MEN-INDE e IGE, 2017),

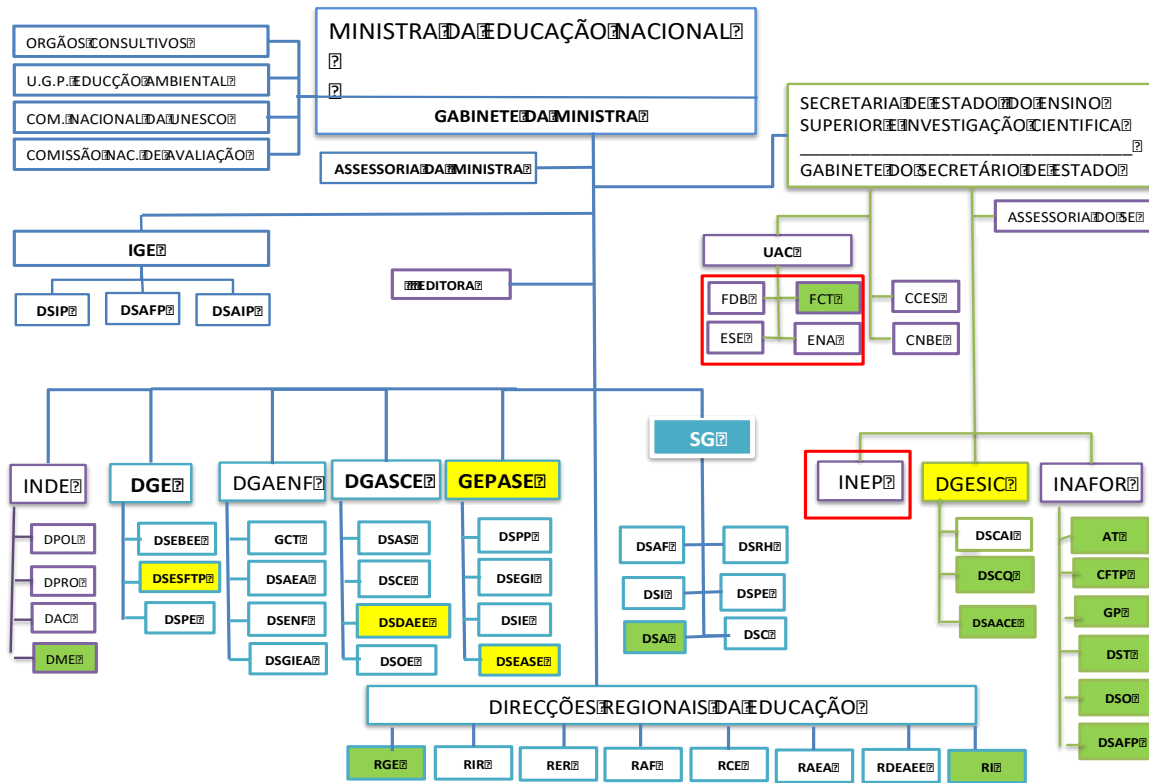
Cada aluno possui uma tábua para apoiar a aprendizagem; os alunos sentam-se em círculo em redor de uma fogueira. Esta escola tem um papel equivalente ao da catequese cristã, isto é, resume-se a um momento dedicado ao estudo do livro sagrado da religião islâmica, o Alcorão, não procurando ir ao encontro de qualquer dos objectivos pedagógicos do programa de ensino do MENCCJD.

Atualmente existem escolas corânicas com infraestruturas próprias bem equipados onde os alunos estudam com cadernos e quadros a semelhança de uma escola normal (MEN - INDE e IGE, 2017, p. 31).

De salientar que, apesar de serem todas reconhecidas pelo Sistema Educativo Nacional, dentre as tipologias acima apresentadas, as ações da IGE abrangem, por enquanto, as públicas, privadas, comunitárias e de autogestão, sendo que as comunitárias e de autogestão assumem características de escolas semipúblicas, considerando a comparticipação do Estado em termos de alocação dos recursos humanos (docentes) e materiais.

A estrutura orgânica do MEN tem sido muito inconstante, considerando a própria instabilidade político-governativa, porém, com base na sua orgânica, as estruturas que integram o MEN são as respetivas direções gerais e instituições autónomas que, por sua vez, possuem, internamente, as suas respetivas direções de serviços, departamentos/repartições e as direções regionais de educação (DRE), com base na qual apresentamos um organigrama produzido pelo MEN, em 2015, conforme apresentado no (Ministério da Educação Nacional-PSE, 2017-2025).

Figura 1: Organograma do MEN (2015)



Fonte: Plano Setorial da Educação (PSE) (2017-2025)

A administração educacional do SE da Guiné-Bissau possui atualmente dois tipos de estruturas a considerar: (i) as estruturas centrais, representadas pelo MEN e seus departamentos e (ii) as estruturas desconcentradas de nível regional, representadas pelas Direções Regionais de Educação (DRE) (Morgado, 2019).

(i) A nível central: a organização estrutural do MEN é diferenciada, de acordo com o Decreto-lei nº 10/2006. Ela abrange "conceção, controle e supervisão" (Morgado, 2019, p. 38). O Gabinete de Estudos, Planificação e Avaliação do Sistema Educativo (GEPASE), é órgão responsável da informação, planificação e avaliação do sistema, ao nível técnico e administrativo. Ao nível operacional do sistema, existem quatro direções-gerais (ensino básico e secundário, ensino superior, alfabetização e educação não formal), assim como a direção-geral dos recursos humanos

e a direção encarregada dos assuntos administrativos e financeiros do MEN. Por fim, a IGE é responsável pela supervisão e controlo do SE (Morgado, 2019).

Por outro lado, existem as denominadas instituições autónomas que abrangem os centros de formações, centros de pesquisas e a comissão nacional para Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), de acordo com o artigo 4º do Decreto-lei nº 10/2006.

(ii) A nível das estruturas desconcentradas do MEN, existem as DREs em todas as onze (11) regiões educativas (cf. a contextualização) representantes do MEN, prosseguindo as suas competências nas regiões. Estas estruturas "asseguram o apoio e a informação aos utentes do sistema educativo, a coordenação, orientação, gestão e execução da política educativa" (Morgado, 2019, p. 38), garantindo, desta forma, o bom funcionamento das instituições escolares representadas nas regiões.

As Delegacias ou Direções Regionais, são dirigidos pelos Diretores Delegados Regionais de Educação, que são nomeados pelo Ministro da Educação Nacional, para velar pelo correto funcionamento do sistema desconcentrado e representar o MEN na sua área de jurisdição, correspondente as delimitações geográficas da própria região. Conforme referido por Morgado (2019), compete a DRE a

orientação e coordenação de funcionamento das escolas, análise dos fatores de insucesso, levantamento das necessidades do sistema educativo nas regiões, prestação de apoio e informações aos utentes do sistema educativo, gestão do pessoal docente e não docente das escolas, acompanhamento técnico e pedagógico, gestão financeira e de materiais; inspeção educativa e administrativa, bem como de serviços gerais (Morgado, 2019, p. 39).

De evidenciar que nas delegacias/direções regionais, em todas as regiões, existem estruturas desconcentradas da IGE, denominadas Coordenação Regional da Educação (CRI), dirigidas pelos Inspectores Coordenadores Regionais, nomeados pelo Ministro da Educação, mediante as propostas do Inspetor Geral da Educação. Ao nível setorial, a DRE (não possuindo estruturas setoriais) e a CRI, são representados nos setores pelos inspetores setoriais, representados nas secções pelos inspetores escolares (Morgado, 2019).

A seguir, apresentamos a caracterização da IGE na Guiné-Bissau, como forma de facilitar a sua melhor compreensão.

### **3. A Inspeção Geral da Educação (IGE) na Guiné-Bissau**

Dez anos após a independência da República da Guiné-Bissau, concretamente em 1983, foi criado o serviço da inspeção, período a partir do qual passou a desenvolver as suas funções de forma autónoma com competências (embora de forma limitada). Não obstante, a sua autonomia inicial não era total, pois, funcionou, até 1999, como uma das direções de serviço tuteladas pela então Direção-Geral de Ensino (DGE), atual DGEBS.

Entre 1983 e 1999, foi atribuída à inspeção a competência de controlar, fiscalizar, orientar e avaliar as instituições do então Ensino Básico Elementar (EBE), atual 1º e 2º ciclos do Ensino Básico (do 1º ao 6º ano de escolaridade). A partir do ano dois mil (2000), de acordo com o constante no artigo 4º do seu Estatuto Orgânico, a IGE passou a funcionar com a categoria/estatuto da uma Direção-Geral, com as suas respetivas Direções de Serviços, a saber: Direção de Serviços de Inspeção Pedagógica; Direção de Serviços de Inspeção Administrativa, Financeira e Patrimonial; Gabinete de apoio Técnico e Comissão de Equivalência de Estudos; Coordenações regionais e setoriais de inspeção, de acordo com a Inspeção Geral da Educação (1999), até dezembro do ano 2017.

Oficialmente criada em 1986, a IGE assumiu a dimensão institucional considerando a evolução do sistema educativo e a sua abrangência por todo o território nacional, houve necessidade de acrescer o efetivo do corpo inspetivo para melhor prestação de serviço ao sistema, pelo que foram desenvolvidas e implementadas as sessões de formação em uma escala temporal de cinco anos, através de um concurso público lançado para os professores com cinco ou mais anos de serviço.

Durante um período de 17 anos, de 2000 a janeiro de 2017, perdeu-se claramente o dinamismo da IGE, considerando que a maioria dos inspetores já estavam na reforma, e fez-se sentir a necessidade da sua reestruturação para melhor lidar com as exigências, enfrentar aos desafios do sistema (controlar e supervisionar todos os níveis do sistema, em todo o território nacional) em geral, objetivando melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, mediante o controlo e a avaliação, embora limitado ao atual 1º e 2º ciclos do Básico.

Em 2017, tendo em conta a proliferação desenfreada de escolas (sobretudo privadas) no país, os serviços de inspeção não conseguia cobrir o território nacional, devido ao número limitado de inspetores a nível nacional. Portanto, tornou-se eminente a necessidade de aumentar os recursos humanos da IGE. Para o efeito, fez-se recrutamento dos professores com cinco ou mais anos de

experiência na docência e outros técnicos da área jurídica e contabilidade, com base em critérios preestabelecidos (ser professor com a formação superior (formação pedagógica ou em outras áreas); ter no mínimo cinco anos de serviço na docência; passar a entrevista e obter a classificação final de Bom (16-20 valores) ou, no mínimo Regular (12-15 valores)), mediante concurso público.

Os candidatos selecionados foram submetidos a uma formação de inspetores durante um período de 45 dias que resultou nos 180 novos Inspetores formados para todos os níveis do Sistema Educativo Nacional (Pré-Escolar, EB, ES e Ensino Superior), em todas as onze regiões e sub-regiões educativas da Guiné-Bissau. A referida formação foi organizada pelo MEN através do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) e IGE, em parceria com a Fundação Fé e Cooperação (FEC), Handicap Internacional (atual Humanité Inclusion), com os financiamentos do UNICEF e BM. Após a formação e nomeação, foram afetados 177 novos inspetores por todo o país, dando cobertura a todos os níveis do SE.

A IGE é atualmente definida como um serviço de supervisão e controlo do funcionamento do sistema educativo, prosseguindo os objetivos primordiais de assegurar a qualidade dos mesmos salvaguardando os interesses público e privado em matéria da Educação (Inspeção Geral da Educação, 2019).

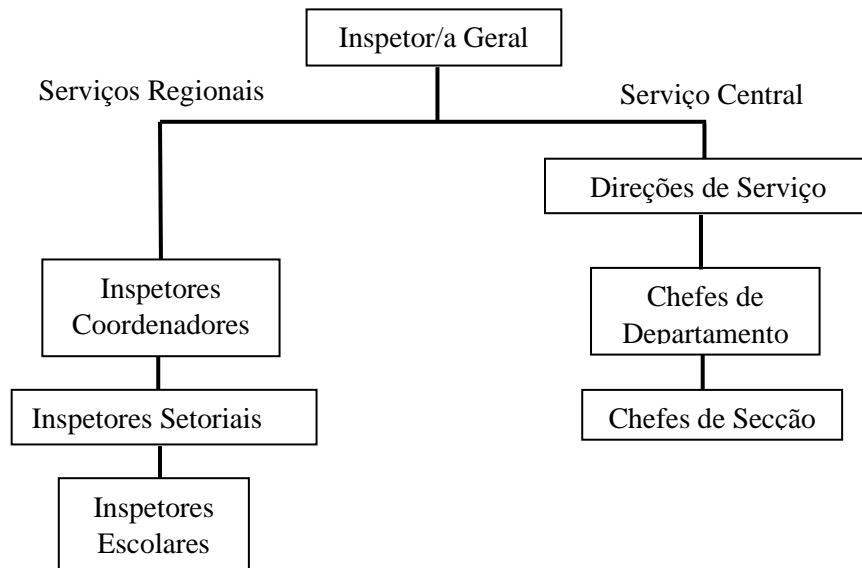
Implementada a partir do ano letivo 2010/2011, a supervisão e inspeção de todos os níveis de ensino ministrados nos estabelecimentos escolares, começando pela educação pré-escolas até ao ensino superior conforme apresentados, é tutelada pelo MEN, conforme constado no Decreto-Lei Nº 10/2006 (Ministério da Educação da Guiné-Bissau & FEC - Fundação Fé e Cooperação, 2019).

A inspeção, de forma geral, centra-se no controlo do funcionamento das instituições escolares baseada nas normas pré-estabelecidas, nos primeiros momentos do seu surgimento, nos momentos iniciais da organização do ensino (Furtado, 2005). Segundo o autor, o objetivo fundamental da Inspeção e Supervisão da Educação é "a melhoria do sistema educativo e da qualidade da educação" (Furtado 2005, p. 204), por constituírem dois domínios que carecem de uma análise mais aprofundada e de esclarecimentos e investigação contínua para a sua melhor adequação ao objetivo e as características atuais da educação que exigem reflexões e adequações a outros níveis (Furtado, 2005).

### 3.1. Estrutura Orgânica da IGE

A estrutura organizativa da IGE obedece o disposto no artigo 5º do seu projeto Revisão do Estatuto Orgânico de 2018, tendo sofrido uma recente reestruturação, em 2017, marcada pela formação e afetação de 177 novos inspetores, onde passou a funcionar com cinco Direções de Serviços respetivamente: (i) Direção de Serviço de Inspeção Administrativa, Financeira, Patrimonial e dos Recursos Humanos (DSIAFPRH); (ii) Direção de Serviço da Inspeção do Pré-Escolar e Primeira Infância (DSIPPI); (iii) Direção de Serviço da Inspeção Pedagógica (DSIP); (iv) Direção de Serviço de Inspeção e de Apoio a Iniciativa Privada (DSIAIP) e (v) Direção de Serviço da Inspeção para o Ensino Superior (DSIES). Cada uma das referidas direções é composta por duas repartições; por sua vez, as repartições são compostas por duas secções respetivamente (Inspeção Geral da Educação IGE, 2018). Por sua vez, as Coordenações Regionais da Inspeção (CRI) seguem a seguinte estrutura organizativa: Inspetor Coordenador Regional, Inspetor Setorial e Inspetor Escolar. De acordo com o Manual da Inspeção, toda a estrutura orgânica da IGE apresenta sistematicamente mediante o seguinte organigrama.

Figura 2: Organigrama da Inspeção Geral da Educação



Fonte: Manual de Inspeção, IGE, Guiné-Bissau (2019.)

### 3.2. Finalidades e Competências da IGE

A LBSE, no seu artigo 58º, sobre avaliação do SE, e a Lei do Ensino Superior e da Investigação Científica (Lei nº 3/2011, de 29 de março) no seu artigo 15º, determinam claramente que as

competências de controlo e avaliação do sistema educativo são reservadas ao MEN, mediante os seus serviços competentes para o efeito, nomeadamente a IGE:

1. O funcionamento administrativo, financeiro, científico e pedagógico das Universidades está sujeito à inspecção e fiscalização do Ministério da tutela.
2. Os serviços competentes do Ministério da tutela procederão a visitas regulares de inspecção a todas as instituições de ensino superior, podendo fazer-se acompanhar de especialistas nas áreas científicas e pedagógicas dos cursos ministrados.
3. Os relatórios de inspecção serão divulgados, após a sua notificação às instituições inspeccionadas.
4. As eventuais anomalias de funcionamento registadas pelos relatórios de inspecção serão objecto de advertência formal, fixando-se os prazos dentro dos quais deverão ser corrigidas pelas instituições (Inspeção Geral da Educação IGE, 2018, pp. 2-3).

Ainda, nos números 1 e 2, alíneas a), b) e c) do mesmo diploma, deixa-se claro a necessidade de avaliar, em permanência, o sistema educativo em matéria dos recursos, do funcionamento dos serviços e dos resultados, cuja tarefa e responsabilidade designadas, entre outras estruturas, à IGE (Ministério da Educação Nacional, 2010), de acordo com as suas diferentes estruturas internas.

Após a sua reestruturação, em 2017, de acordo com o artigo 2º do seu projeto de Revisão do Estatuto Orgânico, as finalidades da IGE passam a ter como foco: (i) melhoria da qualidade do sistema, nomeadamente contribuir para a melhoria e qualidade da Educação em todos os níveis do sistema, através do apoio permanente aos estabelecimentos escolares e universitários, nas matérias da qualidade do processo do ensino-aprendizagem, da administração e gestão do Sistema, incluindo as relações entre a escola-professores, alunos e comunidade local; (ii) estabilidade comunicativa entre estruturas, para uma comunicação eficiente e eficaz, compete a IGE manter uma comunicação estreita e permanente entre as diferentes estruturas e níveis do sistema e a comunidade educativa, com vista a favorecer a coordenação, análise das informações, avaliação dos resultados de ensino e aprendizagem, tomada de decisões e o processo de realimentação das informações, visando entre outras tarefas, a pilotagem do sistema educativo nacional; (iii) unidade e coerência do sistema, para que haja um sistema educativo coerente, à IGE compete assegurar a unidade e a coerência do sistema educativo em conformidade com a política do Governo e as orientações vigentes do Ministério de Educação, contribuindo para a sua difusão, implementação e consecução das metas traçadas em todos os níveis do sistema (Inspeção Geral da Educação IGE, 2018).

No mesmo normativo refere-se que, além de exercer a inspecção a todas as estruturas tuteladas pelo MEN, a IGE tem outras competências agrupadas em dois domínios: auditoria e controlo; e

prestação de apoio técnico e pedagógico, conforme disposto no seu projeto de Revisão do Estatuto Orgânico, artigo 4º e a seguir elencadas:

1. Exercer inspeção a todas as estruturas afetas ao MEN.
2. No Domínio da Auditoria e Controlo do SE, cabe à IGE:
  - a) Fiscalizar a organização e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, velando pela qualidade de formação ministrada, serviços e instituições ligadas ao MEN, quanto à gestão curricular, programas e atividades educativas, orientações emanadas superiormente, acompanhamento dos resultados das avaliações do ensino-aprendizagem, gestão de espaço e de tempo escolar, enquadramento racional dos recursos humanos disponíveis;
  - b) Elaborar inquéritos e averiguações aos serviços centrais do MEN sobre o cumprimento das leis e a legalidade dos atos e contratos administrativos por determinações superiores;
  - c) Realizar auditorias nas vertentes Administrativas, Financeiras e Patrimoniais;
  - d) Acompanhar e velar pela boa execução orçamental do MEN;
  - e) Recolher informações, elaborar relatórios e emitir pareceres sobre a situação das instituições ligadas ao MEN, incluindo o ensino Privado e canalizá-los às estruturas competentes para as diligências necessárias e ou tomada de decisão;
  - f) Superintender o processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;
  - g) Velar pela correta aplicação do sistema de avaliação em vigor bem como a observação da legalidade nos estabelecimentos do ensino.
3. No Domínio de Prestação de apoio Técnico e Pedagógico, compete à IGE:
  - a) Apoiar no âmbito Pedagógico, Administrativo e financeiro os órgãos da direção administrativa e de gestão dos estabelecimentos do ensino e DREs do MEN;
  - b) Assegurar, em colaboração com as estruturas competentes e regionais existentes, o processo de ensino-aprendizagem através do apoio técnico pedagógico e informativo direto aos docentes;
  - c) Assegurar o processo da avaliação de desempenho do pessoal docente e administrativo do MEN;
  - d) Receber, dar seguimento e respostas às reclamações e queixas de todos os envolvidos nas comunidades educativas;

- e) Emitir parecer sobre os assuntos de natureza técnica e pedagógica que lhe forem submetidos pelo Ministro;
- f) Garantir a formação inicial e em exercício dos inspetores;
- g) Exercer outras atribuições que lhe forem incumbidas superiormente ou que resultem das normas aplicáveis (Inspeção Geral da Educação IGE, 2018).

As competências da IGE, conforme supra indicadas, resumem-se em dois principais domínios: (i) Auditoria e Controlo do SE: as atividades da IGE nesta vertente centra-se mais nas auditorias e controlo administrativo e financeiros, abrangendo a gestão dos recursos materiais e humanos e a fiscalização da organização e do funcionamento dos estabelecimentos escolares, velando por uma boa aplicação do sistema de avaliação, mediante a superintendência do processo avaliativo; e (ii) Prestação de apoio Técnico e Pedagógico, onde a IGE presta apoio pedagógico aos docentes e administrativo ao pessoal da direção das escolas, assegurando que haja um clima de colaboração entre as estruturas competentes, tanto ao nível central, quanto nas regiões e velando pela avaliação do desempenho dos docentes, no final da qual, mediante uma avaliação diagnóstica prévia, apresenta propostas de formação e/ou capacitação dos mesmos, em função das necessidades previamente identificadas.

Desta feita, podemos extrair das competências acima expostas, de acordo com (Saragoça, Fialho, Silvestre, Gomes, & Correia, 2021), quatro principais objetivos da IGE para garantir a qualidade dos serviços da educação: (i) auditoria e controlo do funcionamento do SE; (ii) apoio técnico e pedagógico ao MEN; (iii) garantia da qualidade do SE; e (iv) eficiência da gestão dos recursos (p. 11).

### **3.3. Princípios gerais de atuação da IGE**

A atuação dos Inspetores rege-se pelo Estatuto de Carreira do Inspetor (2018).

De acordo com o artigo 4º do Estatuto de Carreira do Inspetor, a “atuação do pessoal da IGE deve ser imparcial e isenta, orientada para melhor prossecução de interesse público e para melhoria da qualidade dos serviços prestados pelo sistema”. Do inspetor espera-se uma atuação marcada pelo “rigor técnico, responsabilidade e equidade” (artigo 4º do Estatuto da Carreira do Inspetor, 2018). De modo geral, a referida atuação dos inspetores em nome da IGE deve obedecer os seguintes princípios:

Princípio da proporcionalidade: o inspetor deve pautar a sua conduta aos objetivos da ação, não impondo medidas desnecessárias aos destinatários das ações.

Princípio do contraditório: É regido nos termos da Lei.

Princípio da colaboração e cooperação: a IGE deve colaborar com os outros serviços de inspeção, nomeadamente a Inspeção Geral das Finanças no âmbito do controlo financeiro e a Inspeção Geral do Trabalho no âmbito da relação laboral.

A IGE pode realizar ações em conjunto com os serviços de inspeção acima referenciados, entidades administrativas ou policiais, mediante um acordo prévio entre a IGE e as entidades envolvidas, sendo os termos e condições da sua atuação definidos nos acordos que determinaram essas ações.

Princípio da celeridade processual: O pessoal da IGE deve desenvolver com diligência as suas ações, utilizando meios que garantam a celeridade da sua tramitação.

As atividades da IGE obedecem a linha de orientação legalmente disposta nos normativos nacionais do SE e da IGE, nomeadamente a LBSE, o Estatuto Orgânico da IGE, o Estatuto da Carreira do Inspetor, o Regulamento do Procedimento da Inspeção, respeitando as prescrições do Manual de Inspetor e demais outros normativos do sistema. Os princípios em que são baseadas as ações dos inspetores, caracterizam, numa visão construtiva, o nível da dinâmica, da interação e colaboração, na base da legislação tanto ao nível interno (entre os inspetores), como ao nível externo (relação com outras entidades e instituições para concretizar as suas ações, sobretudo no cumprimento escrupuloso das normas da legislação escolar), sem, no entanto, esquecer da relação de colaboração estrita com os atores escolares, (alvos da sua atividade de apoio e acompanhamento), com vista a imprimir uma dinâmica no processo interno de autoavaliação.

### **3.4. Recursos Humanos e Caracterização do Efetivo da IGE**

A IGE possui os seguintes recursos humanos dos serviços centrais e regionais, distribuídos pelos serviços inspetivos educativos nacionais da seguinte forma:

Quadro 3: Distribuição de inspetores por categoria e serviço

SERVIÇO	CATEGORIA	Nº DE INSPETORES	
<b>Inspeção Geral da Educação (IGE)</b>	<b>Serviço Central</b>		
	Inspetor(a) Geral	1	
	Inspetores Diretores	5	
	Inspetores Chefes de Departamentos	13	
	Inspetores chefes de secções	15	
	<b>Sub-total</b>	<b>34</b>	
	<b>Serviços Regionais</b>		
	Inspetores Coordenadores Regionais	11	
	Inspetores Setoriais	36	
	Inspetores Escolares	175	
	<b>Sub-total</b>	<b>222</b>	
	<b>TOTAL GERAL</b>		<b>256</b>

*Fonte: adaptado da IGE (2019) - Estatuto da Carreira de Inspetores*

De acordo com o Manual do Inspetor, desde o final de 2017, o governo da Guiné-Bissau imprimiu mais dinâmica e deu mais atenção ao setor de IGE, considerando a grande mudança almejada no setor da educação, com vista a uma melhoria do SE, de forma geral e particularmente a qualidade dos serviços da educação (Inspeção Geral da Educação, 2019).

E, foi nesta ótica que para cumprir o seu papel de supervisionar e controlar o funcionamento do sistema educativo, na prossecução dos seus objetivos primordiais cuja finalidade é a garantia da qualidade e a salvaguarda do interesse público em matéria da educação, a IGE atua como serviço de controlo do funcionamento do sistema educativo e em consequência, do apoio técnico e pedagógico ao MENES (Saragoça et al., 2021).

No geral, as atividades inspetivas da IGE enquadram-se em quatro aspetos fundamentais, conforme referidos antes: Controlo, Avaliação, Acompanhamento e Auditoria (Inspeção Geral de Educação IGE, 2018b) que, na figura a seguir, ilustramos.

Figura 3: Atividades inspetivas na Guiné-Bissau



Fonte: Elaborado pelo autor.

A figura (*fig. 3*), demonstra o que deve circunscrever o dia-a-dia das atividades inspetivas nas diferentes instituições educativas do país, de acordo com os normativos da IGE e a LBSE. Porém, salientamos que, na prática, a maior incidência da realização destas atividades recai sobre o acompanhamento e o controlo, considerando a verificação do cumprimento dos normativos e orientações gerais emanadas superiormente, por um lado e, por outro, o desenvolvimento das atividades de acompanhamento e apoio aos docentes e às direções das escolas nas suas atividades, com vista a otimização dos seus resultados, conforme consta no relatório da (IGE-Direção de Serviços da Inspeção para o Ensino Superior (DSIES), 2019). As atividades de acompanhamento, desenvolvem-se também em forma de sessões de reforço de capacidades dos próprios inspetores e dos docentes nas diferentes localidades. Desta forma, a atividade de avaliação centra-se mais na avaliação trimestral e final das atividades realizadas nas escolas, com foco, como referido antes, no grau de cumprimento dos programas, na conformidade face às emanações superiores, e também nos resultados escolares. Para melhor consolidar o acima exposto, iremos apresentar os procedimentos inspetivos da IGE, com base no descrito no manual do inspetor e no trabalho de (Saragoça et al., 2021).

### **3.5. Procedimentos Insetivos da IGE**

Considerando o descrito o artigo 58º da LBSE da Guiné-Bissau, Lei nº 4/2011, publicado no Boletim Oficial nº 13, de 29 de março e o constante no seu Estatuto Orgânico, relativo a função de avaliação do sistema educativo, atribuída à IGE, com foco nos recursos, funcionamento e nos resultados, e ela atua como entidade por excelência em matérias de auditoria, e controlo do funcionamento do sistema e, em consequência, prestar apoio técnico e pedagógico ao Ministério da tutela, de acordo com um modelo organizativo integrante das estruturas de conceção, planeamento, coordenação e avaliação das ações insetivas, e apoiar e coordenar técnica e pedagogicamente os insetores que realizam as atividades acima descritas, tendo como missão principal, acompanhar, apoiar, controlar e avaliar as atividades pedagógicas, administrativas, financeiras, patrimoniais e dos recursos humanos junto dos estabelecimentos de ensino (do pré-escolar ao ensino superior) e ao nível das instituições e serviços ligados ao MEN, objetivando, sempre, a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e prevenir as potenciais irregularidades e fraudes (Inspeção Geral da Educação IGE, 2018).

De acordo com Saragoça et al. (2021, p. 18), as competências da IGE em matérias de controlo e supervisão dos procedimentos implementados no sistema, se apresentam fundamentais em dois níveis, a saber:

- 1) apoio direto às escolas nos seus processos de melhoria; e 2) sistematização e envio de dados relevantes sobre o funcionamento das escolas ao MEN, que apoiarão as tomadas de decisão ao nível macro (MEN) e que, posteriormente, por sua vez, serão implementadas pelas estruturas meso, DRE e IGE (FEC, 2016) (Saragoça et al., 2021).

O procedimento insetivo, de acordo com os pressupostos do Regulamento do Procedimento da IGE, é dividido em duas grandes áreas: (i) inspeção administrativa e de gestão escolar que envolve os aspetos administrativo, financeiro, patrimonial e dos recursos humanos, e (ii) inspeção técnica e pedagógica que incide nas atividades de supervisão das atividades técnico-pedagógicas, no acompanhamento e avaliação das mesmas. De salientar que para cada uma das visitas o insetor utiliza um boletim, entre os Boletins: o de Inspeção Administrativa e de Gestão Escolar e o de Inspeção Técnica e Pedagógica. As figuras a seguir (figura 4 e 5) ilustram e consolidam a descrição acima (Saragoça et al., 2021).

Figura 4: Inspeção Administrativa Gestão Escolar



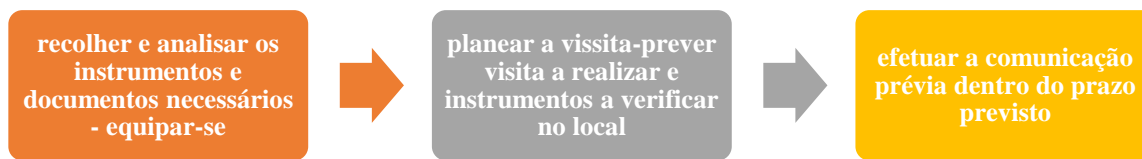
Figura 5: Inspeção Técnica/Pedagógica



Fonte: Elaboração adaptada de Saragoça et al (2021)

Conforme o Manual do Inspetor e de acordo com Saragoça et al. (2021), o trabalho do(os) inspetor(es) junto das escolas, começa com uma preparação prévia de acordo com tipo de atividade prevista para se realizar durante a visita, numa das duas áreas das visitas inspetivas e consiste em apetrechar-se de instrumentos necessários que lhe proporcionam conhecimentos sobre a realidade da instituição a visitar, A visita inspetiva, nas vertentes administrativa, pedagógica, técnica, financeira, e patrimonial, carece de uma comunicação prévia à direção da escola, com uma antecedência mínima de, pelo menos, 72 horas (Inspeção Geral de Educação IGE, 2018b). O procedimento pré-visitas obedece a seguinte ordem (figura 6):

Figura 6: Preparação pré-visita inspetiva



*Fonte:* Elaboração adaptada de Saragoça et al (2021).

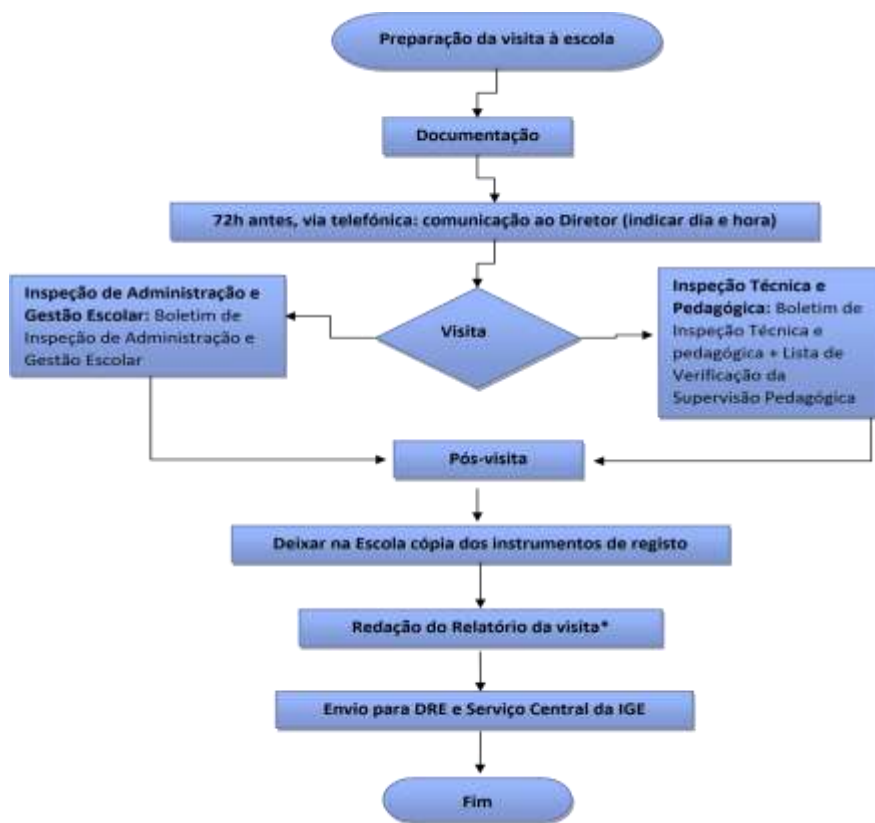
No final de uma visita inspetiva, após a consulta e verificação dos dados recolhidos e informações disponíveis, cumprindo todas as etapas previstas nos boletins acima referenciados, o(s) inspetor(es) procede ao fornecimento de uma cópia do(s) instrumento(s) utilizados para recolha de dados/informações à direção da escola e dos outros documentos e normativos que esta não possui (ex. legislação, orientações, programas, etc.) e, de seguida, procede a elaboração do relatório da visita que é enviado ao diretor, com o direito de contraditório, após a sua análise, e, de acordo com os procedimentos, segue a cadeia de comando de acordo com a estrutura organizativa e hierárquica, começando ao nível local (inspetor escolar/setorial) que, procedendo as análises dos diferentes relatórios, produz o relatório setorial que encaminha para a CRI (inspetor coordenador regional) na DRE que, por sua vez, elabora o relatório regional, com base nos setoriais e o faz chegar ao nível dos serviços central da IGE, de acordo com o previsto no artigo 14º do Regulamento do Procedimento da Inspeção (IGE, 2018; IGE, 2018b; IGE, 2019).

As visitas são realizadas com objetivos precisos. Para as visitas administrativas, financeiras e patrimoniais, segundo o previsto no artigo 11º do Regulamento do Procedimento da Inspeção, visa quatro principais objetivos a saber: (i) Acompanhar e velar a boa execução orçamental do Ministério da Educação; (ii) Velar pelo cumprimento dos regulamentos escolares; (iii) Velar pela inventariação dos materiais e equipamentos e pela boa utilização dos bens imóveis da instituição; e (iv) Velar pela utilização adequada dos recursos materiais, financeiros e humanos a disposição da escola. Por sua vez, as visitas técnicas e pedagógicas que se materializam com o inspetor a supervisionar “(...) a organização e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, quanto a gestão curricular, implementação de programas e actividades educativas, orientações emanadas superiormente, acompanhamento dos resultados das avaliações do processo de ensino e aprendizagem” (Inspeção Geral de Educação IGE, 2018b), visando, de acordo com o artigo 10º do mesmo Regulamento do Procedimento da IGE, (i) Garantir a boa gestão de espaço, a atribuição de cargas horárias e o enquadramento racional dos recursos humanos disponíveis; (ii) Assegurar a prestação de apoio técnico-pedagógico e informativo por parte das estruturas competentes e regionais no processo de ensino e aprendizagem; (iii) Assegurar a realização do processo de avaliação de desempenho docente; (iv) Supervisionar o processo da elaboração de provas finais, garantindo ética profissional, sigilo e rigor no processo; e (v) Assegurar a supervisão dos

professores, em sala de aula, realizada pelos coordenadores de disciplinas e presidentes do conselho técnico pedagógico (Inspeção Geral de Educação IGE, 2018b).

De forma mais clara e sintética, com vista a elucidar melhor os procedimentos inspetivos, de forma genérica, no sistema educativo Bissau-guineense, recorreremos ao mais recente trabalho desenvolvido por Saragoça et al., (2021) no domínio da inspeção, para apresentar um dos fluxogramas (figura 7) concebido pelos autores, visando esquematizar o trabalho dos “(...) Inspetores no desempenho do seu trabalho junto das escolas para uma Inspeção de Administração e Gestão Escolar (administrativa, financeira, patrimonial e dos recursos humanos) e/ou uma Inspeção Técnica e Pedagógica (...)” (p. 29).

Figura 7: Procedimentos inspetivos genéricos no sistema educativo da Guiné-Bissau



Fonte: Saragoça et al. (2021)

Para desenvolver as atividades inspetivas conforme descritas acima, no Manual da Inspeção, a IGE define o perfil do inspetor conforme o que se espera deste enquanto um profissional da avaliação externa de escolas.

### 3.6. Perfil do Inspetor

No sistema educativo da Guiné-Bissau, de acordo com o Manual da IGE a par do trabalho realizado por Saragoça et al., (2021), percebemos que o inspetor atua como elo de ligação entre as estruturas desconcentradas do MEN e o próprio MEN, trazendo e levando as informações e dados necessários, tanto para a implementação das políticas educativas no terreno, quanto para a gestão e pilotagem do sistema no seu todo, ao nível central, exercendo, assim, a função de mediador “(...) entre os órgãos centrais e as comunidades escolares, surgindo como uma entidade que tem por missão a verificação da legalidade dos procedimentos dos diversos agentes educativos e que assegura a fiscalização do cumprimento dos regulamentos normativos emitidos pelo poder central” (Saragoça et al., 202, p. 15).

No seu trabalho, o inspetor identifica, não só os problemas comuns às escolas, mas também as boas práticas que poderão constituir ajuda para outras instituições em situações idênticas.

Desta forma, no Manual de Inspeção, podemos identificar os aspetos a considerar no perfil do inspetor, que foram agrupados em oito categorias, a saber: i) conhecimento profundo da história do sistema educativo e domínio da legislação; ii) conhecimento das técnicas de inspeção (auditoria, supervisão, acompanhamento, controlo e avaliação); iii) bom nível cultural (conhecimentos da história da inspeção, da evolução da educação em termos globais e da realidade do seu país, região, setor e secção); iv) sólida cultura pedagógica e sociológica de âmbito educativo; v) ética laboral; vi) capacidade de produzir consenso; vii) espírito de análise, de reflexão e de crítica; e viii) liderança (Inspeção Geral da Educação, 2019, p. 8). Segundo o mesmo instrumento, a última categoria pode ser considerada como um resumo, pois englobando todas as sete primeiras.

O trabalho desenvolvido por Saragoça et al., (2021) ilustra de forma mais clara os padrões de desempenho de boas práticas de inspeção que, durante a Formação Especializada de Inspetores do MENES, realizada em 2017, serviu como um dos módulos explorados durante as sessões. Esta ilustração (tabela 3) apresentada no recente trabalho dos autores acima referenciados, que apresentamos na íntegra, ilustra as atribuições funcionais do inspetor com base num perfil ideal: relacionamento interpessoal, ética laboral, liderança, comunicação eficaz e trabalho em equipa.

Quadro 4: Padrões de desempenho de boas práticas ou indicadores, por dimensão

DIMENSÕES	Padrões de desempenho de boas práticas/ Indicadores
<b>Relacionamento interpessoal</b>	Atua como figura de referência na promoção do trabalho colaborativo e apoio aos colegas, bem como no desenvolvimento de projetos da escola e com a comunidade.
	Trabalha colaborativamente, partilha os seus conhecimentos e participa no desenvolvimento de projetos da escola e com a comunidade.
	Apresenta sugestões que contribuem para a melhoria da qualidade da escola, trabalhando de forma continuada com os diferentes órgãos e estruturas educativas, constituindo uma referência na organização.
	Toma a iniciativa de desenvolver, de forma sistemática, processos de aquisição e atualização do conhecimento profissional.
	Reflete consistentemente sobre as suas práticas e mobiliza o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho.
<b>Ética laboral</b>	Usa um processo comunicativo-relacional de tipo dialógico.
	Estabelece diálogos construtivos (escuta sensível, ativa e ponderada; produção de pontes) com os destinatários da ação inspetiva.
	Cria relações empáticas com os agentes educativos escolares.
	Conhece os contextos, as realidades educativas e os atores sociais.
	Age em conformidade com a lei e as normas em vigor.
	Revela conhecimentos profundos, sendo a sua intervenção objetiva e especializada.
	Revela sempre muita correção e urbanidade aquando da sua intervenção.
<b>Liderança</b>	Desenvolve a atividade inspetiva através da compreensão do que acontece com base nas competências técnicas para análise e reflexão sobre os dados observados.
	Manifesta-se como um inspetor reflexivo/democrático.
	Constrói um vínculo de <i>confiança</i> com os membros da comunidade escolar.
	Aporta uma visão externa, que dialoga com as visões dos atores escolares.
	Atua com carácter objetivo, imparcial e democrático.
	Assinala desempenhos, estimula e disponibiliza referentes para a comparação e autoavaliação, pressionando para fazer mais e melhor.
	Trabalha na construção de consensos.
	Acompanha a escola na implementação de melhorias.
<b>Comunicação eficaz</b>	Mantém a motivação do corpo docente, procurando constantemente ser transformador.
	Mantém um diálogo constante e construtivo com os diversos destinatários da ação inspetiva.
	Escuta e dialoga com os membros da comunidade, buscando soluções de forma conjunta.
	Revela comprometimento com a realidade escolar, em diálogo constante com os diversos elementos da comunidade educativa.
	Manifesta abertamente a sua estima pelo trabalho dos professores. Consagra muito do seu tempo aos contactos pessoais – formais e informais – com cada professor.

<b>Trabalho em equipa</b>	Procura criar um clima colegial impregnado de confiança.
	Sabe usar ferramentas que permitam estabelecer uma comunicação eficaz (ferramentas para perguntar e ferramentas para ouvir de forma ativa).
	Estabelece planos de trabalho.
	Constrói normas de funcionamento e convivência da equipa.
	Realiza reuniões efetivas.
	Aplica técnicas e dinâmicas de trabalho colaborativo.
	Avalia o funcionamento das equipas.
Fonte: (Saragoça et al. (2021)	

#### **4. O caso português e de outros países europeus: uma breve análise**

Em jeito de considerações finais do presente capítulo, iremos aqui tecer casos de alguns países da Europa, como forma de alargar a visão sobre a forma de funcionamento da inspeção no seu novo papel de acompanhamento em detrimento de um controlo rígido, em diferentes países, incluindo o caso de Portugal, que especialmente tem sido país de referência em termos das políticas educativas para o SE guineense, ao longo dos anos. Os diferentes contextos que analisamos a seguir, evidenciam algumas diferenças e algumas situações (ainda que poucas) onde convergem com o contexto do SE da Guiné-Bissau, embora esta última esteja numa fase mais atrasada em termos de melhoria de qualidade, sobretudo no que respeita a política e ao processo de avaliação da escola, por falta de legislações específicas nesta matéria. Ainda referimos, na análise dos diferentes autores, elementos importantes do papel da inspeção, como referência comparada com a da Guiné-Bissau.

O debate à volta dos processos das inspeções em diferentes continentes, sobretudo europeu e americano, trouxe grandes mudanças nos diferentes modos de AEE. Nesta análise, trazemos uma visão desta mudança no processo de avaliação externa nos contextos europeus como exemplo.

Do ponto de vista de (Redinha,1999, cit por Cabral, 2010), inspetor dos Serviços Centrais da inspeção portuguesa, “a Inspeção Geral do Ensino surgiu como órgão controlador da forma como as orientações governamentais chegavam e eram executadas nas escolas” (p. 14). Em 1986, com o surgimento da LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, percebe-se que, apesar de não serem explicitadas as suas competências, foram verificadas as grandes alterações nas funções da Inspeção Escolar, conforme o constante do 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 progressão dos fins e objectivos estabelecidos na presente lei e demais legislação complementar (LBSE, art. 53º).

Já na década de 90, com a publicação do Decreto-Lei n.º 304/91, de 16 de agosto, a IGE adquire um novo estatuto: Além de sua tradicional função de controlo, foi-lhe adicionada a missão de avaliação global e qualitativa dos estabelecimentos da educação e ensino, o que lhe permite prestar apoio técnico, pedagógico e informativo aos docentes (artigo 3.º) (Cabral, 2010).

No seu trabalho, (Traver, 1999, cit por Oliveira, 2015) aponta como as principais funções da Inspeção da Educação nos países da UE: (i) Assessorar e informar as autoridades educativas; (ii) Contribuir para a preparação dos planos de estudo e para o desenvolvimento dos métodos do ensino; (iii) Elaborar relatórios sobre o estado do ensino; (iv) Oferecer apoio técnico aos estabelecimentos de ensino; (v) Realizar experiências e inovações educativas; (vi) Participar na formação contínua dos professores; (vii) Selecionar e formar os novos Inspectores; (viii) Inspeccionar avaliar e promover a qualidade do ensino; (ix) Inspeccionar e avaliar os professores; e (x) Verificar o cumprimento da legislação educativa (Oliveira, 2015).

Essas dez principais funções da inspeção, segundo o autor, nos países europeus, evidenciam a necessidade de imprimir mais a dinâmica inspetiva em matéria de supervisão/acompanhamento e apoio às instituições escolares e aos diferentes atores do processo, nomeadamente, os docentes e pessoal administrativo das escolas e no próprio processo de avaliação, objetivando uma autoavaliação eficiente e eficaz para a melhoria da qualidade dos resultados dos alunos e da própria instituição, conforme afirma Tomás, mais a frente: “a inspeção escolar visa maior e melhor rendimento do ensino (...)” Oliveira (2015, p. 39).

Para Tomás, referenciado por Oliveira (2015) “A inspeção escolar visa somente maior e melhor rendimento do ensino e o lado administrativo intervém apenas para assegurar ao lado pedagógico os meios de realizar livremente a sua ação” (p. 39). Nesta lógica, percebemos, nas ideias da autora, que as atividades de carácter administrativo desenvolvidas pela inspeção, sustentam e consolidam as de carácter pedagógico que exigem da inspeção uma intervenção onde a supervisão e o apoio se apresentam mais dominantes, de forma a qualificar, ainda mais, os trabalhos dos profissionais e, conseqüentemente, os resultados da escola, mediante o processo de autoavaliação (Oliveira, 2015).

E, por visar a melhoria da qualidade da escola, conforme acima referido, a inspeção, no seu processo de inovação das atividades a desenvolver junto das instituições escolares, mais

especificamente, a de paralelizar o controlo e a auditoria com a supervisão e apoio, operando, assim, de acordo com Azevedo (2007), se a inspeção for cada vez menos orientada para o controlo e auditoria e mais preocupada com uma atuação preventiva de avaliação, tenderá a fazer cada vez mais confiança junto às escolas com melhores resultados e apoiar as com maiores dificuldades estimulando-as e despertando nelas a "capacidade de iniciativas, organização e preocupações com responsabilidades e rigor" (Azevedo, 2007, p. 196).

Para alcançar os feitos acima descritos, a inspeção precisa de manter o foco nas atividades, de caráter mais interativo, que pressupõem contactos diretos com os atores escolares nas localidades, e para tal, segundo a autora, ela (a inspeção) deve ter consciência de que a sua atuação, por natureza da função, "não se restringe ao trabalho de concepção e à análise estatística em gabinete. O seu *habitat* natural é o terreno onde interage com diferentes actores da comunidade educativa" (Azevedo, 2007, p. 196).

No seu trabalho, Nunes (2012) defende que as avaliações externas, realizadas pelos serviços da IGE, podem garantir uma prestação de contas com mais responsabilidade e com confiança e garante, também, uma comparabilidade bem consistente entre as escolas acompanhada de um processo de autoavaliação, mediante o desenvolvimento e o apoio à avaliação das escolas e divulgação de boas práticas ao sistema educativo, com vista ao desenvolvimento da política educativa e melhoria da qualidade educativa (Nunes, 2012).

A inspeção, sendo a entidade por excelência de controlo, avaliação e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, e sendo parceira número um das escolas, nesta matéria, e pelas competências acumuladas neste campo, tem como papel, conforme refere Azevedo (2007), medir a legalidade, a eficiência de procedimentos e a eficácia do processo, na prossecução dos objetivos e economia de recursos e a garantia da qualidade, no exercício de suas funções de auditoria e controlo nas vertentes pedagógicas, administrativa e financeira e patrimonial.

O papel que desempenha a inspeção, é bem distinto de outros gabinetes de avaliação do Sistema Educativo e/ou de outras estruturas do Ministério da tutela, no caso da Guiné-Bissau, citamos como exemplo o GEPASE.

No caso português, existem três principais aspetos que marcam a diferença entre o processo de avaliação externa realizada pela inspeção e as avaliações realizadas por outras direções ou

departamentos do Ministério da Educação, são eles: (i) o enfoque; (ii) o trabalho de campo; e (iii) a interação (Azevedo, 2007).

O enfoque verificado no trabalho da inspeção é centrado numa instituição escolar, especificamente na sua unidade de gestão, com assento na "prestação de contas" do Sistema Educativo, decorrente do tratamento de informações recolhidas pela IGE (Azevedo, 2007).

O trabalho de campo da inspeção é sempre desenvolvido, na sua maior parte, dentro cada unidade de gestão das escolas, onde a recolha dos dados é objeto de constatação, in loco, pelos inspetores (idem).

Todos os resultados das escolas submetidas as intervenções da IGE, mediante uma interação, são tratadas regional ou nacionalmente e resultam numa visão panorâmica do estado da qualidade do próprio SE (idem).

Desta forma, a autora esclarece que a inspeção não se restringe exclusivamente ao trabalho de análise estatística de gabinete, pois o seu "habitat", por natureza, é o terreno, mediante uma interação com diferentes atores da comunidade educativa (Azevedo, 2007).

No contexto do sistema educativo guineense, com base nas análises de um estudo comparativo dos serviços de inspeção dos diferentes sistemas educativos dos países europeus, acreditamos que a inspeção do SE Bissau-guineense pode ser comparada as dos sistemas de Croácia, onde a avaliação externa das escolas não constitui o foco principal das reformas das políticas nacionais de educação; da Finlândia, onde não existe regulamentação central em matéria de AEE, pois a legislação relativa ao ensino básico não se dirige às escolas e sim aos prestadores de serviços de educação, e da Noruega, onde o foco dos trabalhos da inspeção centra-se na verificação do cumprimento das normas estatutárias (Europeia/EACEA/Eurydice, 2015).

A inspeção do SE guineense, de acordo com as políticas educativas nacionais e com base na legislação, as suas ações estão mais centradas em procurar assegurar a conformidade das atividades dos prestadores locais de serviços da educação com a legislação em matéria de educação. Assim, os inspetores verificam se os prestadores cumprem as suas obrigações estatutárias de modo a assegurar a igualdade no direito das crianças e jovens à educação, independentemente do género, estatuto sociocultural, o local onde vivem ou quaisquer necessidades especiais que possam apresentar.

A partir de 2017, com a revisão do seu Estatuto Orgânico, designado por (EOI) e confecção dos outros normativos como o Estatuto da Carreira do Inspetor (ECI), Regulamento do Funcionamento das Escolas Privadas (RFEP) e Regulamento de Procedimento da Inspeção (RPI), acompanhados do Manual do Inspetor (MI), assumindo o papel da supervisão das atividades educativas, as atividades de acompanhamento e apoio as instituições, concretamente aos professores foram se adicionando, porém continua a ausência da componente avaliação das escolas, subsequentemente avaliação externa e autoavaliação, enquanto parte integrante da política educativa de Sistema Nacional de Avaliação (SNA).

Desta feita, a inspeção educacional concentra-se mais na avaliação das atividades dos professores, conforme acima referido, isto por não existir legislação específicas em matéria da avaliação de escolas.

No que diz respeito aos órgãos responsáveis por realizar a avaliação externa de escolas, partimos do estudo comparativo realizado por Europeia/EACEA/Eurydice (2015, pp. 17-19) no contexto europeu, onde dos 31 países onde existe a avaliação externa de escolas, em 27, a avaliação externa é realizada pela inspeção educacional, enquanto em cinco outros países, especificamente Estónia, Hungria, Áustria, Polónia e Turquia, o processo é diferente, as responsabilidades pela implementação da avaliação externa de escolas é descentralizada em graus diferentes ao níveis regionais e sub-regionais, conforme detalhado nas palavras de (Europeia/EACEA/Eurydice, 2015).

Na Estónia, a “supervisão estatal” das escolas é da responsabilidade dos departamentos de educação dos governos regionais em nome do Ministro da Educação e da Investigação. No entanto, caso haja uma queixa muito grave ou urgente contra uma determinada escola, a avaliação externa passa a ser da competência do Departamento de Avaliação Externa do Ministério da Educação e da Investigação. Na Hungria, as unidades sub-regionais da administração pública são responsáveis pela execução de inspeções em escolas (quer seja a verificação da conformidade com os requisitos legais quer no âmbito do sistema de avaliação profissional/pedagógica em experimentação), seguindo as diretrizes estabelecidas pelo Ministério que tutela a educação. Na Áustria, a supervisão das escolas é uma responsabilidade federal dividida entre nove serviços federais e uma série de serviços distritais. Em certa medida, estes diferentes serviços atuam de forma independente uns dos outros. Na Polónia, a avaliação externa das escolas é realizada por serviços regionais de superintendência (órgãos regionais de inspeção) que implementam a política do Ministério da Educação mas são responsáveis perante o governador da província (*voivode*) que representa o Primeiro-Ministro nas regiões. Na Turquia, as direções provinciais de educação são responsáveis pela avaliação externa das escolas, enquanto a direção de orientação e controlo no Ministério da Educação Nacional assegura a coordenação entre elas (Europeia/EACEA/Eurydice, 2015, p. 19).

Assim como os 27 outros países da Europa, acima referidos, a Guiné-Bissau, de acordo com a legislação, atribui esta responsabilidade única e exclusivamente a Inspeção Geral da Educação, embora não exista legislação para a implementação deste processo de avaliação da escola, como existe nos outros países cujos casos observamos no presente estudo.

### **Parte III: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

#### Enquadramento paradigmático

Considerando a ideia de Aires (2015) quando afirma que “os projectos de pesquisa em educação, a coerência e a interacção permanentes entre o modelo teórico de referência e as estratégias metodológicas constituem dimensões fulcrais do processo investigativo” (p. 4), e articulando com a reflexão de Lousã, Santos e Cabral (2018), ao afirmarem que investigar implica procurar, sendo necessário para o efeito definir um conjunto de procedimentos articulados entre si e obedecendo a um fio condutor para alcançar os objetivos estabelecidos. Tal implica seleccionar uma estratégia, ou seja, definir como vamos fazer. E, reforçando com a ideia de Canastra, Haanstra, e Vilanculos (2014) afirmando que “Fazer ciência não é um exercício fácil” (p. 7), compreende-se que qualquer investigação científica, nesta fase de estudos académicos, possui como objetivo, produzir conhecimento sobre a realidade, contudo não é fácil devido o olhar que privilegiamos, resultando nas epistemologias próprias e nos percursos diferenciados, durante o processo. Portanto, não existe “uma única via para aceder ao conhecimento científico, uma vez que há vários paradigmas que nos podem orientar nesta actividade” (Canastra, Haanstra, & Vilanculos, 2014, p. 7).

Nesta lógica, consideramos que, o que caracteriza a atividade científica é o reconhecimento das pluralidades epistemológicas e metodológicas existentes. Com efeito, referindo-se "ao enfoque, em termos de uma análise tipo-ideal" (Canastra, Haanstra, & Vilanculos, 2014, p. 8), confrontamos com duas paradigmas: Quantitativo e Qualitativo. Entretanto, em meio a esta diversidade, somos obrigados a escolher um ou outro, em função do enfoque da nossa investigação, como afirmam Canastra, Haanstra e Vilanculos (2014):

(...). Assim sendo, dependendo do “ponto de vista” em que nos colocamos, “vemos” de uma determinada forma e seleccionamos um determinado ângulo do fenómeno ou acontecimento em estudo. A complexidade a partir da qual apreendemos a realidade é enorme, obrigando-nos a “seleccionar” um determinado olhar e a ser coerente com ele. Paradigma, neste sentido, é o modo com vemos e interpretamos a realidade na qual estamos inscritos, seguindo determinados

pressupostos epistemológicos e procedimentos metodológicos. (Canastra, Haanstra, & Vilanculos, 2014, p. 8).

Nesta perspectiva, tendo em conta a nossa temática e as literaturas consultadas, como fatores que determinam a metodologia, considerando o enfoque e o fenómeno/realidade em estudo, preferimos adotar, para o presente estudo, o paradigma qualitativo, por melhor se ajustar aos objetivos do estudo e às técnicas de recolha e análise de dados selecionadas.

Assim, a escolha da abordagem de uma investigação qualitativa, cuja preocupação “centra-se na qualidade” (Lousã, Santos & Cabral, 2018, p. 50), deve-se, também, a natureza complexa do ambiente, em que irá decorrer a própria investigação.

O presente capítulo pretende esclarecer o leitor acerca do procedimento metodológico adotado durante esta investigação, mais especificamente, começa por apresentar a problemática, questões e objetivos da investigação, seguido da descrição das opções metodológicas, abordagem e design do estudo, as técnicas de recolha de dados, culminando com o tratamento de dados e os participantes do estudo.

## **1. Problemática, Questões e Objetivos do estudo**

No contexto do nosso estudo, a investigação centra-se na análise do *papel da IGE e os efeitos de suas ações percebidos pelos atores em duas escolas públicas da Guiné-Bissau*. Consequentemente, queremos no final do presente estudo, responder à questão principal de partida: Que papel desempenha a IGE no processo de avaliação e quais os seus efeitos sobre a escola, do ponto de vista dos atores escolares? Desta questão, resultaram as seguintes sub-questões de investigação: (i) Que papel desempenha a IGE no processo de avaliação externa de escolas? (ii) Do ponto de vista dos atores escolares, quais são os efeitos da intervenção da IGE junto das escolas durante e após o processo de avaliação das mesmas? E (iii) Que perceções têm os atores escolares sobre os procedimentos da IGE durante as visitas inspetivas de avaliação na escola?

Com base nas questões acima referidas, o presente estudo objetiva *compreender papel da IGE e os efeitos de suas ações percebidos pelos atores em duas escolas públicas da Guiné-Bissau*, resultando, assim, nos objetivos específicos a saber: (i) compreender o papel da IGE durante o processo de avaliação externa das escolas; (ii) compreender os efeitos da sua intervenção junto das escolas do ponto de vista dos atores escolares e (iii) compreender as perceções dos atores sobre os procedimentos da IGE durante as visitas inspetivas de avaliação nas escolas.

## **2. Opções Metodológicas**

Na generalidade, de acordo com vários autores, como é o caso de Graue e Walsh (1998), a investigação constitui um conjunto de conhecimentos estruturados de forma a trazer descobertas sobre o mundo, de diversos pontos de vistas, visando a sua melhoria, ou seja, o objetivo da investigação é conhecer cada vez mais o mundo de modo a transformá-lo num lugar melhor. Por isso, de forma específica, a investigação em educação é fundamental para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos da prática educativa. Porém, o processo de investigação carece de uma metodologia que seja coerente com o paradigma qualitativo, conforme espelha Aires (2015); “Nos projectos de pesquisa em educação, a coerência e a interação permanentes entre o modelo teórico de referência e as estratégias metodológicas constituem dimensões fulcrais do processo de investigação” (Aires, 2015, p. 4).

A escolha da metodologia para o presente estudo, depende essencialmente do problema de investigação, da questão em análise e das respostas que pretendemos obter Neves e Guerra (2015) e, ainda, baseia-se no facto de os métodos qualitativos utilizarem uma abordagem indutiva e se relacionam sempre com estudos exploratórios, caracterizados pela sua maior profundidade, objetivando obter respostas de maior qualidade Neves e Guerra (2015), o que nos levou a escolher o método do estudo de caso, pelo seu carácter naturalista, dinâmico e interativo (Amado, *et al.*, 2017). No estudo em particular considerámos que a opção pelo método de estudo de caso seria a mais adequada.

### **2.1. Abordagem e design do estudo**

Várias definições foram atribuídas ao estudo de caso, entre as quais a de Creswell (1997), que o define como sendo "exploração de um sistema limitado ou um caso (ou múltiplos casos) (...) que envolve coleta de informação em um contexto" (p. 61), que segundo ele a noção da limitação relaciona-se com o tempo e espaço e o "caso" compreende-se como um evento, uma atividade ou indivíduo. Esta definição é compartilhada por Yin (2005) que acrescente que o "contexto do caso" refere-se as situações em que se encontra o caso em estudo, com referências históricas, sociais, económicas, etc. Ainda, Yin (2005) ressalta que se trata do método em que se preocupa dar respostas às questões do tipo "como" e "porquê", em situações onde o investigador "tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real" (Yin, 2005, p. 19). Nesta lógica, sendo que, o presente

estudo se centra no contexto de duas escolas públicas do SE da Guiné-Bissau, e, conforme referido antes, está fundamentado nos pressupostos de uma abordagem da investigação qualitativa, de cariz descritivo e interpretativo, de carácter exploratório, um design próximo método de estudo de caso pareceu-nos o mais adequado.

## **2.2. Técnicas de recolha de dados**

As técnicas de recolha de dados variam em função das abordagens (quantitativa, qualitativa, mista) utilizadas na investigação, porém no presente estudo, para efeito de recolha de dados, a pesquisa arquivística e a entrevista (Yin, 2005), serão as principais técnicas a utilizar e a análise de conteúdo será a técnica a utilizar para efeito de tratamento de dados. A entrevista constitui uma poderosa técnica de recolha das informações, considerando uma interação entre o entrevistado e o investigador, e, “muito do que não podemos observar é observado pelos outros” (Coutinho, 2018, p. 141). Por isso, iremos resgatar as interpretações dos outros como fontes essenciais de informações, em resposta às nossas questões. As entrevistas permitem “registar informações em profundidade, baseado nos roteiros não estruturados, com apoio de anotações ou gravação e transcrição para posterior análise” (Creswell, 1997, cit. por Lilly, 1998). Paralelamente à entrevista, a análise documental é uma técnica de recolha de dados muito utilizado na investigação qualitativa, pelo facto de os documentos constituírem importante e relevante instrumentos de coleta e seleção das informações (Lilly, 1998; Yin, 2005; Coutinho, 2018; Amado, *et al.*, 2017; Gonçalves, *et al.*, 2021).

### **2.2.1. Análise Documental**

Na investigação, esta fase de recolha de dados obteve diversas designações ao longo dos tempos, na perspetiva de diferentes autores referenciados em Gonçalves, *et al.*, (2021), uns a chamaram de análise documental, alguns de pesquisa documental, outros de investigação de dados documentais e certos de investigação histórica (Bowen, 2009; Saint-Georges, 1997; Maroy, 1987; Connaway & Powell, 2007), é o procedimento que, no presente trabalho, designamos por análise documental é um dispositivo específico de recolha e/ou de análise das informações.

Por constituírem autênticos “factos sociais” partilhados, e conterem textos acompanhados de imagens registadas fora da intervenção do investigador, os documentos assumem, cada vez mais,

relevância no processo de investigação e “é conhecido o seu elevado valor, sobretudo em estudos de natureza qualitativa e mista” (Gonçalves et al., 2021, p. 107) por serem os documentos fontes de informação: “(...) documento original, crónica, testemunho (...)” (idem) científica que podem ser muito diversas: “escritos (manuscritos ou impressos), audiovisuais (fílmicos ou digitais), públicos ou privados, institucionais ou pessoais” (Gonçalves, *et al.*, 2021, p. 107).

De acordo com Gonçalves, et al., (2021),

As fontes de informação científica podem classificar-se em primárias, secundárias e terciárias. A fonte primária de informação define-se como: fonte, como livros, publicações em série, relatórios científicos e técnicos, actas de congressos, programas de investigação, teses, etc., que são a primeira consequência da atividade do intelecto; fonte ou publicação em primeira mão; fonte original; documento original sobre um determinado tema... (Farias & Pericão, 2008, p. 565). A fonte secundária é “aquela que contém dados sobre as fontes primárias” (idem, 2008, p. 565), como bibliografias, catálogos de bibliotecas e anuários. A fonte terciária consiste numa “obra especializada que cobre um conjunto de conhecimentos ou explicações concisas relacionadas com temas, autores, trabalhos, associações, recursos, etc.” (idem, 2008, p. 565), de que são exemplos monografias de referência, enciclopédias, dicionários e repertórios (Gonçalves, *et al.*, 2021, p. 107).

. Nesta ordem, no quadro do presente estudo, no contexto específico do Sistema Educativo da Guiné-Bissau, foram seleccionados e consultados os seguintes documentos e normativos legais, que nos serviram para a construção do segundo capítulo do nosso trabalho, relativo a contextualização e caracterização do Sistema Educativo Bissau-guineense, a saber:

- Decreto-Lei nº 4/2011 de 29 de março. Lei Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau;
- Decreto-Lei nº 3/2011 de 11 de maio. Lei do Ensino Superior e da Investigação Científica;
- Plano Sectorial da Educação (2017-2025);
- Relatório da Situação do Sistema Educativo Nacional (RESEN, 2015);
- Caracterização do Pré-Escolar na Guiné-Bissau: Levantamento Nacional (2019);
- Estudo Guiné-Bissau: Enquadramento e Perspetivas de Desenvolvimento. Levantamento e Caracterização das Empresas Comerciais e Industriais;
- Relógio da população da Guiné-Bissau. Obtido de [countrymeters.info](https://countrymeters.info): Disponível em [www.https://countrymeters.info/pt/Guinea-Bissau](https://countrymeters.info/pt/Guinea-Bissau) ;
- Estatuto Orgânico da Inspeção Geral da Educação (1996, 2018);
- Estatuto da Carreira do Inspetor (2018);

- Regulamento do Procedimento de Inspeção (2018);
- Manual de Inspeção (2019);
- Relatórios das visitas inspetivas;

A seleção desses documentos e normativos (fontes de informação) foi criteriosa, considerando os critérios de seleção das fontes: “atualidade, pertinência, utilidade, interesse, disponibilidade e coerência” (Gonçalves, et al., 2021, p. 110). Porém, pelas insuficiências das informações face aos objetivos do estudo e pela necessidade da coerência e profundidade da investigação de caráter qualitativo, recorreremos às entrevistas como a técnica complementar, de recolha de dados para este trabalho, permitindo aceder às opiniões e representações dos atores sobre a temática em estudo.

### **2.2.2. Entrevista**

Sendo uma situação de interação pessoal, de uma condução técnica e com o objetivo de proceder a um diagnóstico, recolher informações ou prestar ajuda, uma entrevista envolve um coordenador do processo de interação, que faz as perguntas, o investigador e um entrevistado com o papel inverso, a quem se pede que responda às perguntas colocadas. “É um método apropriado quando existe a necessidade de recolher informações detalhadas sobre as opiniões, os pensamentos, as experiências e os sentimentos das pessoas” (Reis & Galvão, 2005; Gonçalves, *et al.*, 2021).

Enquanto técnica de natureza qualitativa, a entrevista permite uma recolha de dados ou informações nos contextos dos próprios entrevistados. A pretensão da utilização da entrevista é a de congregar informações e o conhecimento, que só se torna possível quando os atores descrevem as suas experiências dentro do campo das significações. Trata-se de uma profunda ligação entre o investigador e o entrevistado, com a possibilidade de uma profunda análise dos factos (Gonçalves, et al., 2021).

Na mesma linha de pensamento Amado, et al. (2017), consideram que a entrevista está entre os “(...) mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações dos mais diversos campos” (p. 209), ou seja, é uma técnica por excelência de recolha de informação, que de outro modo não seria acessível ao investigador. A entrevista é um diálogo intencional e muito bem orientado por objetivos concretos (Amado, et al., 2017).

No contexto do presente trabalho de investigação, de acordo com a classificação da entrevista quanto a sua estrutura (estruturada ou diretiva, semiestruturada ou semidiretiva, não estruturada ou não diretiva e entrevista aberta ou não estruturada), escolhemos aplicar a entrevista semiestruturada ou semi-diretiva, como a denominam Reis e Galvão (2005), considerando a sua característica estrutural e organizativa que, segundo Amado et al. (2017), as questões derivam de um plano prévio a partir de um instrumento – o guião, em que se define e estrutura um conjunto de objetivos e questões, seguindo uma ordem lógica para o entrevistador, mantendo-se na essência que se pretende conseguir, conquanto na interação se venha a atribuir uma liberdade e abertura na resposta ao entrevistado. Ainda, segundo Amado, et al. (2017), vários autores apontam para a entrevista semiestruturada ou semidiretiva como sendo “um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões” Amado, et al. (2017, pp. 10-11), permitindo, desta forma ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, respeitando os seus quadros de referência com o foco no que para ele parece mais relevante, escolhendo e utilizando as palavras que mais lhe convêm, dando assim, a possibilidade ao entrevistador de captar, de forma imediata e corrente, as informações almejadas (Amado, et al., 2017). No final, os dados recolhidos, geralmente mediante áudio-gravações e posterior transcrição, são sujeitos à análise de conteúdo.

Enquanto uma técnica de investigação, a entrevista semiestruturada ou semidiretiva, usada como principal meio de recolha de informação, permite acesso aos discursos dos indivíduos, conforme se expressam às suas opiniões, atitudes, representações, coordenações, afetos, intenções, ideias e valores que impulsionam uma pessoa a comportar-se de uma determinada forma. É uma técnica que se pode considerar como sendo introspetiva e percebe-se que enquanto substituto de uma observação de acontecimentos e/ou comportamentos passados, não evidencia/obtem, senão representações atuais sobre esses acontecimentos e/ou comportamentos (Amado, et al., 2017).

O guião da entrevista encontra-se disponível no anexo dois.

### **2.3. Tratamento de dados**

O processo de tratamento de dados, designado por alguns autores como sendo “análise de dados” ou “análise qualitativa” (Gonçalves, et al., 2021), é definido por Brandão, Ribeiro e Costa (2021) como sendo “o processo que procura dar sentido à experiência humana, reduzindo, identificando

padrões e dando sentido a grandes quantidades de informação, muitas vezes de fontes diferentes” (p. 129). Nele, o investigador procura atingir/concretizar um objetivo de investigação, respondendo a uma ou mais questões seguindo a lógica indutiva, de acordo com a regra geral. Os dados a analisar podem, de acordo com os autores, “consistir em transcrições e entrevistas, registos de observações, notas de campo, documentos, blogs, inquéritos, imagens, etc.” (Brandão, Ribeiro, & Costa, 2021, p. 129).

Os mesmos autores, em referência ao trabalho de Richards (2005), Brandão, Ribeiro e Costa (2021), apresentam a técnica de análise de conteúdo, obedecendo duas principais fases: (i) organização e preparação da informação recolhida: nesta fase, o investigador deve organizar o material produzido (notas de campo, registos de observações, fichas de entrevistas, áudio e visual, etc.); isto implica classificá-lo e torná-lo acessível. No caso do investigador recorrer às entrevistas, como no caso do presente trabalho, este deve assegurar o detalhe da transcrição, sendo que a transformação do discurso oral do entrevistado traduz uma, substanciação da realidade; e (ii) análise propriamente dita: Já nesta segunda fase de análise de dados, o investigador usa diferentes técnicas/métodos de análise e, aos poucos, chega ao próprio sentido das falas e da sua contextualização empírica, podendo usar abordagem de exame das descobertas numa estrutura predefinida, refletindo os objetivos e os interesses do estudo, concentrando-se nas respostas específicas, ou utilizar a segunda abordagem que permite “adotar uma perspectiva mais exploratória, emergente dos dados, e incentiva a considerar e codificar todos os dados (...)” (Brandão, Ribeiro, & Costa, 2021, pp. 130-131). Porém, qualquer que seja uma das abordagens de análise, o importante é o investigador se familiarizar-se com os dados recolhidos, o que requer fazer “anotações de pensamentos próprios e elaborar resumos de cada transcrição ou parte dos dados que se pretende analisar” (idem), pois o próprio objetivo da análise/tratamento de dados, passa necessariamente pela consideração das “(...) informações e identificar estruturas subjacentes à experiência humana e aos fenómenos estudados, procurando esclarecer a questão de investigação definida” (Brandão, Ribeiro, & Costa, 2021, p. 131).

No presente estudo, para uma melhor apresentação e discussão dos resultados a partir dos dados recolhidos, recorreremos a análise de conteúdo como “a técnica privilegiada para processar o material recolhido” Amado, *et al.* (2017, p. 309), o que nos permite uma análise das coerências entre as informações recolhidas das diferentes fontes. Apesar de considerado por alguns autores

investigadores como sendo apenas um instrumento, uma série de operações destinadas a construir uma grelha de análise com a finalidade de observar os conteúdos e por outros, é considerado um método geral de investigação, ou seja, um esto de espírito, a par de experimentação e observação participante, e no último caso, a análise de conteúdos cobre diversos processos de como elaboração de conceitos e interpretação de resultados (Amado, *et al.*, 2017).

Pode ser considerada, de um lado, uma técnica, na medida em que responde aos critérios padrões a qualquer modo de observação, neste caso a objetividade, a fidelidade e a validade das informações em análise. Do outro lado, pode ser um método no sentido em que apresenta o problema de operacionalização das variáveis, da amostragem, de generalização, etc. E, método a análise do conteúdo torna-se num procedimento básico da investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994). Esta abordagem (qualitativa) é a que foi seguida no presente estudo (Amado, *et al.*, 2017).

O processo de análise de conteúdo é empírico que se utiliza no quotidiano de qualquer indivíduo como instrumento de leitura e interpretação das informações. Porém, “para se tornar numa metodologia de investigação científica, tem de seguir um conjunto de passos que lhe dão o rigor e a validade. Além disso, consiste numa técnica muito dependente do treino, persistência e experiência do investigador” (Amado *et al.*, 2017, p. 350). De acordo com Amado e seus colegas, é consensual a ideia de que a técnica de análise de conteúdo, é um processo adequado à análise de dados qualitativos de uma investigação, onde o investigador precisa compreender e aprender alguma coisa a partir das informações que os sujeitos da investigação lhe fornecem, nas suas próprias palavras, ou a partir do próprio registo de campo do investigador, ou, ainda, mediante os documentos escritos, consultados pelo investigador (Amado, *et al.*, 2017).

Por isso, é importante considerar a interdependência entre o projeto e análise da informação e a correspondência e coerência entre o projeto de investigação, o tipo de informação, a análise e a garantia de validade, no processo de tratamento de dados, a análise de conteúdo (Aires, 2015).

Assim, neste trabalho, alinhamos com Aires (2015), quando afirma que as informações científicas se geram através de diversos passos, a saber: “descrições, interpretações e teorizações. Supõem a implicação de processos intelectuais que originarão as conclusões” (Aires, 2015, p. 44).

Entretanto, considerando as técnicas de recolha de dados utilizadas no presente trabalho (entrevistas e análise documental), iremos seguir o processo que engloba a organização e preparação da informação e a análise propriamente dita, acima explicados, de acordo com Brandão, Ribeiro e Costa (2021), para tratar os dados empíricos recolhidos durante o trabalho de campo, envolvendo seis participantes, seguindo os eixos de análise a seguir apresentados, antes dos quais deixamos considerações sucintas a respeito dos princípios éticos da investigação.

#### **2.4. Princípios éticos da investigação**

O presente trabalho de investigação é desenvolvido com base na obediência e respeito dos princípios do código da ética de uma investigação científica, conforme descritos por Iscte (2016): a responsabilidade relativa ao próprio impacto do estudo sobre os participantes, respeitando o seu bem-estar tanto físico, como psicológico, desenvolvendo atividades com relevância social e científica; a honestidade, pois a transparência e a veracidade dos procedimentos do processo, dos dados e dos próprios resultados das interpretações e suas implicações, são elementos primordiais para uma boa investigação, durante a qual não se oculta nem utiliza as más práticas; a fiabilidade e rigor, sendo cuidadoso com os detalhes e também na comunicação dos resultados, transmitindo-os de maneira correta, integral, respeitando a imparcialidade; a objetividade, no que tange as interpretações e conclusões com base nos dados disponíveis e comprováveis e a integridade no que refere a identificação e manifestação de conflitos de interesse reais e potenciais, de forma a cumprir cabalmente, ou o máximo possível os princípios éticos e legais com relação a própria investigação em educação que, conforme percebemos, deve orientar-se por princípios éticos que podem ter a ver com os participantes, com a comunidade de investigadores e com a sociedade em geral. Assim, todo o projeto de investigação deve apresentar um ponto com a explicitação de procedimentos éticos, mesmo que esteja centrado apenas na análise de documentos.

#### **2.5. Eixos de análise**

Tabela nº 5: Eixos de análise

<b>Eixo de análise</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Técnicas</b>
Caracterização da escola	Conhecer os contextos estruturais e organizativas das duas escolas.	Análise documental Entrevista semiestruturada

O processo de avaliação externa de autoavaliação da escola	Compreender como funciona o processo de avaliação inspetiva e o de avaliação interna da escola.	Entrevista semiestruturada
Perceção dos atores escolares sobre o papel da IGE (perceção, atitudes, experiências, recomendações,)	Compreender a perceção dos atores escolares sobre o papel da IGE e seus efeitos na escola.	Análise documental Entrevista semiestruturada
Efeitos das ações da IGE nas escolas	Compreender os efeitos das ações da IGE junto das escolas em estudo	Entrevista semiestruturada

### 3. Seleção das Escolas e Participantes do estudo

A seleção das duas escolas, em estudo, foi feita com base na representatividade das escolas situadas na zona insular (a de mais difícil acesso e de muito pouca intervenção dos parceiros nacionais e internacionais) e no continente (zona de mais fácil acesso e de frequente atuação de várias organizações nacionais e internacionais).

Nesta ordem, foram escolhidas duas escolas públicas da Guiné-Bissau de características diferentes: uma situada na capital Bissau e outra na região insular do país, todas elas da natureza pública. Além de considerarmos as questões sócio económicas diferentes e inerentes a cada uma das duas escolas, como razões da escolha, como complementaridade, consideramos, ainda, questão geográfica que nos levou a escolher uma escola na capital SAB e outra na Província Sul, região de Bolama/Bijagós, concretamente na sub-região educativa de Bubaque. A escola pública na Guiné-Bissau, é uma das tipologias de escolas, conforme referimos no segundo capítulo e, enquadra as escolas estatais sob a responsabilidade total do MEN na construção e manutenção das infraestruturas; colocação do pessoal docente e administrativo (não docente) e pagamento dos salários; aquisição do material necessário ao funcionamento da escola; formação e capacitação do pessoal docente; e finalmente a administração e gestão escolar (Graça, Barros, & Santos, 2017).

A escolha das duas regiões educativas deve-se a duas razões inerentes a cada uma delas, que consideramos de extrema importância no que respeita a própria situação sócio económica e educativa do país em geral. A região educativa de SAB é a mais privilegiada em termos de facilidade de acesso as condições melhoradas, tanto na questão de frequência as aulas quanto na sua gestão e supervisão, pois sendo de fácil acesso aos meios de locomoção para os alunos, professores e inspetores, comparada a outra região. Contrariamente ao SAB, a Sub-região educativa de Bubaque, situada na zona insular do país, constitui, para nós, uma representação das

zonas de mais difícil acesso, conforme referimos antes, até para os parceiros do MEN no desenvolvimento do setor educativo, isto pela sua localização geográfica (por ser uma ilha) e por constituir, como muitos lhe designam, uma zona de risco, tanto na vertente de acesso as escolas, como na afetação dos docentes e sobretudo no processo de supervisão e inspeção, tendo em conta a escassez de meios, sobretudo de transporte, para o efeito.

Com base no facto de a intencionalidade de seleção dos participantes ser uma típica questão ligada a investigação qualitativa Fontanella (2021) e, considerando o tema do nosso trabalho, a sua problemática, as questões de partida e os objetivos subsequentes, os participantes do presente estudo são os atores educativos considerando informantes-chave, isto é, atores que se considera terem conhecimento considerável sobre a temática a tratar. São eles, mais especificamente, os diretores, os professores das duas escolas públicas da Guiné-Bissau selecionadas para o estudo e os inspetores que intervêm na avaliação destas escolas.

O quadro a seguir resume e clarifica a escolha de um total de seis participantes, sendo três por escola, isto é, dois diretores, dois professores (que foram escolhidos como participantes do estudo, considerando as suas experiências e o tempo de trabalho nas escolas em estudo) e dois inspetores escolares.

Quadro nº 6: Participantes do Estudo

Tipologia de Escola	Escola	Diretores (codificação)	Professores (codificação)	Inspetores (codificação)	Total/Escola
<b>Pública</b>	Escola 1 – S.A. Bissau	1 – (A1)	1 – (A2)	1 – (A3)	3
	Escola 2 – Sub-região Bubaque	1 – (E1)	1 – (E2)	1 – (E3)	3
<b>Total Geral</b>	2	2	2	2	6

Fonte: Elaborado pelo autor

Os entrevistados são todos profissionais da educação, foram professores formados e com uma larga experiência na área, variada entre 10 e 20 anos, o que constituiu motivo primário para suas escolhas

como participantes do presente estudo. As razões pelas quais foram escolhidos os seis participantes, residem nas suas experiências, nas diferentes escolas e nas escolas em estudo, que são diversificadas, considerando o percurso de cada um e por terem, ao longo dos tempos, exercido diversas funções nas diferentes escolas, nas áreas de gestão escolar, embora sem formação específica para o efeito. Esta diversidade e tempo de experiências, as funções exercidas ao longo dos tempos e a formação profissional, constituem elementos motivadoras, para que sejam selecionados, e qualificadores dos mesmos como quadros portadores de conhecimentos suficientes sobre o funcionamento do SE Bissau-guineense, o que nos leva a considerá-los como sendo elementos-chave para responder as questões da presente investigação que irão permitir a construção de conhecimentos de base empíricos e o alcance dos objetivos preconizados, a partir da apresentação e discussão dos resultados do estudo, que passamos a apresentar na quarta parte, na página a seguir.

#### **Parte IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

As apresentações dos resultados de uma pesquisa devem, num primeiro momento, apoiar-se numa atividade descritiva, embora não haja consenso sobre uma única e padronizada forma de apresentação (Amado & Vieira, 2014).

Segundo os autores Amado e Vieira (2014), uma correta descrição, na perspetiva tradicional, é concretizada na perspetiva de uma apresentação sistemática das "categorias de análise retiradas dos pontos de vista dos diferentes atores sociais. Estas categorias de análise, construídas por um processo indutivo, permitem a recolha mais rigorosa dos dados e a apresentação de descrições precisas e sistemáticas e não vagas ou anedóticas" (Chapoulie, 1985, p. 21, cit. por Amado & Vieira, 2014). No processo de construção, apresentação e interpretação do texto, é imprescindível não perder o carácter descritivo, por isso fundamental recorrer a múltiplas citações do documento em análise.

Os recortes feitos num trabalho de investigação, possuem diversos usos que segundo vários autores Amado (2001b; Bolívar et al., 2001; Dubar e Demazière, 1997, citados por Amado & Vieira, 2014) são fundamentais no processo de recortes: (i) *Função ilustrativa ou retórica* (caraterizada por ilustrações, exemplos com base nas palavras do material analisado, enfatizando os comentários); (ii) *Função analítica e de reconstrução do sentido* (na qual procura-se produzir sentido a partir da exploração do material de investigação, de uma forma metódica, gerando indutivamente categorias que servirão de base para a formulação de uma teoria enraizada nos dados); (iii) *Função probatória* (esta função exige não se concentrar unicamente um exemplo, tendo em conta as hipóteses e pressupostos a base dos quais se extraem troços ou parágrafos que permitem exemplificar, concretizar ou ilustrar o que se pretende demonstrar. Enquanto artista, de acordo com Amado e Vieira, em referência aos autores acima referidos, o investigador comenta "extratos de uma entrevista, parafraseando-as, segundo um processo de bricolage que cada investigador vai construindo" (Amado & Vieira, 2014, p. 382).

Para eles, a citação serve como fundamento empírico e de veracidade, pelo que, o que recorta das entrevistas é o que melhor prove, ilustre ou convença o leitor externo sobre as interpretações que estão a ser relatadas pelo investigador. Por outro lado, a citação procura confirmar hipótese inicial, que é o que se quer aprovar. Por fim, as entrevistas são traduzidas num sistema de categorias que podem ser implícitas ou explícitas de modo que a linguagem dos entrevistados se subordina ao

poder do investigador que a pode manipular conforme desejar para os seus fins próprios; (iv) *Função restitutiva ou hiperempirista* (contrariamente a função anterior, mostra que para não trair as palavras dos documentos ou entrevistas em análise, reduz-se o comentário ao mínimo possível (Amado & Vieira, 2014).

Apesar destas diversas funções que se podem aplicar no processo de recortes para apresentação e interpretação de dados e discussão dos resultados de uma investigação qualitativa, os autores afirmam que

o uso das citações a partir dos dados recolhidos não deve substituir o esforço de interpretação por parte do investigador, bem como não pode deixar de ter em conta algumas normas que tornem o texto legível (clareza, correção da linguagem, pontuação, elegância na expressão, consistência na forma) (Amado & Vieira, 2014, p. 383).

Por esse motivo é que a utilização de uma das funções de forma isolada durante o processo, pode não satisfazer o esperado, tornando, assim, necessário encontrar equilíbrio entre "uma interpretação que não se limite aos discursos dos entrevistados, nem tão só uma interpretação que prescindia das matizes e modulações do discurso narrado" (Bolivar et al., 2002, citado por Amado & Vieira, 2014).

Considerando que a qualidade educativa depende, na sua maioria, da eficácia e eficiência da ação da inspeção, percebemos que a atuação do inspetor deve ter como base um “quadro de referências, onde assumem uma especial importância a seriedade, o bom senso, a lealdade, a tolerância, a flexibilidade, a habilidade para lidar com os outros, (...)” (Saragoça et al., 2021, p. 6).

No entanto, de acordo com os autores Saragoça et al. (2021) as atividades de inspeção devem ser encaradas numa proporção de formação colaborativa, em função do contexto em que são desenvolvidas, numa perspetiva de apoio e desenvolvimento organizacional e profissional, cujo quadro envolvente abrange os inspetores, os diretores e os professores, numa dinâmica interativa, objetivando a melhoria da qualidade dos serviços públicos da educação.

Nesta ordem, sob os pressupostos acima descritos com relação as atividades inspetivas, decidimos desenvolver o estudo empírico cujo tema é o papel da Inspeção Geral da Educação (IGE) e os efeitos de suas ações em duas escolas públicas da Guiné-Bissau, com o objetivo de, do ponto de vista dos atores escolares (diretores, professores e inspetores), compreender o papel da IGE durante o processo de avaliação e seus efeitos em duas escolas públicas da Guiné-Bissau. Para a sua concretização, sendo um estudo de caso, optamos por aplicar a abordagem metodológica

qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, sendo a mais adequada a presente trabalho de investigação, conforme acima descrito (cf. A parte III). Em consequência, a entrevista e a pesquisa arquivística constituíram os instrumentos de recolha de dados empíricos. As entrevistas semiestruturadas realizadas, centraram-se em contextos de duas escolas públicas, uma no SAB e outra na Sub-região educativa de Bubaque, cujos detalhes foram registados na parte III do presente estudo.

#### **4.1. Dados de caracterização das escolas em estudo**

As duas escolas em estudo são todas da natureza pública. No presente trabalho, são designadas por escola um (situada em Bissau) e escola dois (localizada na sub-região de Bubaque), que passamos a apresentamos resumidamente.

A escola um, situada em Bissau, foi fundada em 1975 com base num acordo, no quadro da cooperação entre a República da Guiné-Bissau e a República da Suécia, através de uma ONG sueca que financiou para a construção de uma escola do Ensino Básico Complementar, na altura, denominada “Amizade Guiné-Bissau – Suécia” e foi oficialmente aberta em outubro do ano letivo de 1976/1977. O segundo pavilhão, anexo a estrutura principal, foi construído em 2014, como resultado da cooperação entre Guiné-Bissau e Japão, como símbolo de amizade entre os dois Estados.

Fundada em Bubaque, no ano letivo de 1994/1995, e denominada Liceu Sub-regional de Bubaque, a escola dois, situada na zona insular, concretamente na sub-região educativa de Bubaque, é um liceu que alberga alunos de nível de 7º ano ao 12º ano de escolaridade. Ela foi construída pelo projeto “Firkidja di skola”, porém ficou inacabada, depois, foi concluída a construção pelo projeto FIAL e equipada com 120 carteiras. A escola funciona em regime de autogestão (confere a parte II -tipologias de escolas).

Os dois estabelecimentos de ensino funcionam em contextos estruturais físicas e organizativas diferentes, por isso, por forma a deixar mais perceptível as suas características físicas e estruturais, as apresentamos numa tabela síntese a seguir, com base nas informações recolhidas durante as entrevistas e a consulta documental.

Quadro nº 7: Estrutura física e organizativa das escolas

Escola 1 _ SAB		Escola 2 _ Bubaque	
Estrutura física	Estrutura organizativa	Estrutura física	Estrutura organizativa
2 pavilhões	Diretor	4 pavilhões	Diretor
18 salas de aulas	Subdiretor	15 salas de aulas	Subdiretor
20 casas de banho	Conselho Técnico	3 salas da direção	Conselho Técnico
1 Pátio	Secretária	1 sala de projeção	Secretaria
4 salas da direção	Conselho disciplinar	casas de banho	Conselho disciplinar
1 armazém	Estatística	1 pátio	Atividade extraescolar
vedação em blocos	Finanças	Vedação em blocos	Finanças
			Estatística
			Associação de Alunos
			Associação dos Pais

Fonte: Elaborado pelo autor

#### 4.2. Esquema de Análise de conteúdo

Com base no acima exposto, no presente estudo, iremos, na medida do possível, buscar alcançar uma interpretação equilibrada entre os discursos dos entrevistados e a sua narração, de modo a construir uma teoria a partir dos dados recolhidos.

Tendo recolhido os dados, organizado o resultado do estudo, conseguimos identificar cinco temas principais que constituem a base de todas as questões aplicadas durante as entrevistas. Os temas incorporam as categorias correspondentes, de acordo com a tabela a seguir apresentada:

Quadro nº 8: Temas e Categorias

Categorias	Sub -Categorias
<b>Perfil do entrevistado</b>	Formação académica e experiência profissional
	Formação específica na área que trabalha
<b>Perceção sobre o Enquadramento Legal</b>	Opinião dos atores sobre a legalidade do ato inspetivo
	Identificação dos inspetores

	Perceção dos atores sobre a Inspeção
	Instrumentos de inspeção aplicados no processo
<b>Perceção sobre a adequação da avaliação externa e de autoavaliação e da escola</b>	Comunicação prévia
	Apoios
	Número de visitas
	Experiências adquiridas no processo
	Realização da autoavaliação
<b>Perceção dos atores escolares sobre o papel da IGE e seus efeitos</b>	Perceção dos autores sobre o papel da IGE
	Experiências positivas e inovadoras consideradas vantagens das atividades inspetivas na escola
	Importância da relação interativa com a IGE e vice-versa e o seu impacto no desempenho
	Recomendações pós visitas com maiores resultados
	Produção dos relatórios pós visita inspetiva à escola e aos professores
	O contributo da avaliação da IGE para a melhoria do processo de gestão/docência
	Desvantagens e constrangimentos causados durante a intervenção da IGE junto da escola
	Inovação/mudanças verificadas
	Efeitos positivos e/ou negativos
	Dificuldades encontradas

	Recomendações para a melhoria da atuação da IGE
--	--

Nesta parte do estudo, iremos apresentar e discutir os dados recolhidos durante as entrevistas e consulta documental, mediante a técnica de análise de conteúdo. O processo começa com a apresentação dos dados característicos das duas escolas, seguido de perfil dos entrevistados: formação académica e experiência profissional, mais adiante, apresentamos os resultados conforme a ordem constante da tabela de conteúdo, refletindo e respeitando os temas e as categorias da tabela apresentada em função das opiniões dos atores escolares a respeito da problemática em estudo.

#### **4.2.1. Perfil dos entrevistados: formação académica e experiência profissional**

As exigências qualificadoras das pessoas para exercício de uma função no campo profissional, passa necessariamente por uma formação académica, isto é tão igual para educação, quanto é para qualquer outra área da vida profissional. Aliás, o profissionalismo hoje é baseado nas qualificações profissionais associadas as competências reveladas pelas experiências profissionais no exercício do profissionalismo. O perfil de qualquer funcionário hoje precisa corresponder às expectativas das organizações, neste caso, educativas. Nesta ordem, as entrevistas realizadas no quadro do presente estudo, procuram esclarecer e aprofundar os aspetos que caracterizam o trabalho da IGE junto das escolas públicas da Guiné-Bissau, constituindo, desta forma, oportunidades de um campo de diálogo, justificação e argumentação Barroso (2005), onde se recolhem e confrontam informações pertinentes de modo a escrutinar, mais especificamente, o papel da IGE e os efeitos de suas ações em duas escolas públicas da Guiné-Bissau.

Assim, tendo já descritas as razões que estiveram na base da escolha dos seis entrevistados ou participantes para o presente estudo (ver Capítulo III), agora iremos apresentar, neste subcapítulo, um quadro que resume as características de todos, envolvendo as características relativas as suas idades, formação académica e profissional, experiências profissionais, incluindo outras funções desempenhadas (quadro 9).

Quadro nº 9: Perfil dos entrevistados: formação acadêmica e experiência profissional

Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência	Ocorrência
<b>Formação Acadêmica</b>	Bacharelato pela ESE (Tchico Té)	Bacharelato em Física-Matemática	A1, E3	2
		Bacharelato em Geografia-História	A2, E1	2
		Bacharelato em Bioquímica	A3	1
		Bacharelato em Língua Portuguesa	E2	1
	Formação específica para a função de diretor/inspetor	Sem nenhuma formação	A1, E1	2
		Curso de Inspeção Escolar	A3, E3	2
		Formação parcial de curta duração em Administração	E1	1
<b>Experiência Profissional</b>	Tempo de serviço na docência	De 5 a 10 anos	A2, E2	2
		de 11 a 15 anos	A3	1
		De 15 a 20 anos	A1, E1, E3	3
	Tempo de serviço na função de diretor	Menos de 1 ano	A1	1
		De 1 a 5 anos	E1	1
	Tempo de serviço como inspetor	4 anos de serviço como inspetor escolar	A3, E3	2
	Outras funções desempenhadas ao longo da experiência profissional	Subdiretor(a)	A1, E1	2
		Presidente do conselho técnico pedagógico (CTP)	A2, E2	2
		Vice-presidente do CTP	A2	1
		Vice-presidente do conselho disciplinar (CD)	A2	1
		Secretário do CD	A2	1
		Secretário(a)	E2	1
		Estatístico(a)	A1	1
		Coordenador de Matemática e presidente do conselho de professores	E3	1
		Formador(a) em diversas áreas	A3	1
Inspetor setorial	E3	1		

Fonte: Elaborado pelo autor

#### **4.2.1.1. Formação acadêmica**

A formação acadêmica é importante, senão primordial para o sucesso do processo educativo, pois, torna-se necessário dominar e assimilar um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes essenciais para o percurso educativo (Garrido & Prada, 2016).

Nesta ordem de ideia, o nosso estudo revela que dos seis (100%) dos entrevistados, todos possuem uma formação acadêmica de grau de Bacharelato pela Escola Superior de Educação (ESE), desta forma afirmamos que não possuem uma formação superior. As suas áreas de formação são diversificadas, dois (33,33%) são formados em Física e Matemática, a mesma percentagem (33,33) em História-Geografia, um (16,67%) formado em Bioquímica e um (16,67%) em Língua portuguesa. Ainda se pode notar que quanto a formação específica na área de administração, entre os dois diretores, que constituem 33,3% dos entrevistados, nenhum possui um grau acadêmico na área de administração escolar, porém, um (16,67%) possui uma formação de dois anos na área de administração, conforme afirma o entrevistado em causa:

*“(...) sofreu dois (2) anos de formação em administração, na ENA, polo de Bubaque” (E1).*

Relativamente aos dois inspetores, que correspondem aos 16,67% do total dos entrevistados, todos possuem uma formação na área de inspeção escolar, acompanhadas de práticas inspetivas, organizada e ministrada pelo Ministério de tutela, em parceria com as organizações parceiras do governo para o setor educativo (confere a parte II). De salientar que a referida formação dos inspetores não é equivalente a um grau académico superior, considerando o plano curricular, e as horas (305) correspondentes. A formação profissional, no âmbito de aquisição um conjunto de conhecimentos sistematizados, cumpre assim, o duplo objetivo de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional e, conseqüentemente, para um desempenho organizacional qualitativo (Santos, 2012).

#### **4.2.1.2. Experiência Profissional**

No que tange a experiência profissional, mais especificamente o tempo de serviço, o nosso estudo revela que dois (33,33%) dos seis (100%) entrevistados possuem entre cinco e dez anos de experiência no serviço de docência, um, correspondente a 16,67%, está entre 11 e 15 anos de experiência e finalmente os 50% (três dos seis entrevistados) possuem entre 15 e 20 anos de

experiência como docentes, em diferentes instituições escolares públicas e privadas do país. Quanto ao tempo de serviço no exercício da função do diretor, um dos dois diretores entrevistados exerce esta função há menos de um ano, isto é há quatro meses, o outro exerce a função com uma experiência entre u e cinco anos de serviço.

Por sua vez, os dois inspetores, que correspondem aos 33,33% dos entrevistados, exercem a função de inspetores escolares das duas instituições escolares há quatro anos (2018-2021), e um deles (E3), foi promovido, em 2021, a exercer a função de inspetor setorial, na sub-região onde trabalha.

*“Este ano, fui nomeado como inspetor setorial para o setor de Uno (...)” (E3).*

Ainda na mesma linha de experiência profissional, no que diz respeito a outras funções desempenhadas ao longo da experiência profissional em diferentes momentos do percurso profissional, o estudo revela que, pelo menos 33,33% dos entrevistados, ou seja, dois entrevistados exerceram a função de subdiretor da escola, neste caso os diretores (A1 e E1) e o entrevistado A1, também chegou a exercer a função do Estatístico na antiga escola. Outro 33,33%, os dois professores entrevistados, chegaram a exercer a função de Presidente do Conselho Técnico (PCT) e, um deles (A2), exerceu ainda as funções de Vice-presidente do Conselho Técnico e Pedagógico (VPCTP), Vice-presidente do Conselho Disciplinar (VPCD) e Secretário do conselho Disciplinar (SCD) das escolas por onde passou, inclusive a atual, que constitui o contexto do presente estudo. Um dos inspetores entrevistados (E3) foi Coordenador de Matemática e presidente do conselho de professores, antes de assumir a função do inspetor, e o outro foi formador em diversas áreas e instituições.

*“Além de desempenhar a função de professor até hoje, desempenhei a função de subdiretor durante oito anos na mesma escola, de 2006 a 2013” (E1).*

*“Além de docente, desempenhei as funções de estatístico por três anos, subdiretor de 2016 a 2021” (A1)*

*“(...) fui coordenador de Matemática e presidente do conselho dos professores (...)” (E3).*

*“(...) dinamizador de oficina de língua portuguesa no programa de PASEG. Fui formador de professores do ensino básico no programa da FEC, também fui*

*professor das parteiras para área de Bioquímica, (...) ainda fui professor de informática no contrato com ARN” (A3).*

### 4.3. Percepção sobre o Enquadramento Legal

Partindo do pressuposto de que as várias propostas teóricas situam a Inspeção da Educação em campos cujos terrenos fazem variar a forma como é percebida e entendida, enquanto organismo responsável por garantir e promover uma educação de qualidade (Carvalho & Joana, 2020), a sua atuação é sempre regida pelas normas de funcionamento interno à IGE, assim como pelos normativos legais no quadro da educação, obedecendo alguns princípios (confere a parte II). Nesta ordem, no contexto do presente estudo, apresentamos os resultados de acordo com as opiniões dos participantes de acordo com a tabela a seguir.

Quadro nº 10: Enquadramento Legal (legalidade do ato inspetivo) e percepção da inspeção

Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência	Ocorrência	
<b>Percepção sobre Enquadramento Legal</b>	Identificação dos inspetores	Não apresentam credenciais	A1	3	
		Dispensam apresentação de credenciais	A2, A3, E1, E2, E3	5	
		Foram apresentados no início e são conhecidos	A2, A3, E1, E2, E3	5	
	Percepção dos atores sobre a inspeção e a legalidade do ato inspetivo		Pessoa de bem	A1, E3	2
			Fiscalizador	A2	1
			Avaliador	A2, E3	2
			Vigilador do sistema	E1	1
			Apoia na otimização do trabalho da escola	A2, A3	2
			Corretor dos desvios de procedimentos	A2,	1
			É necessária, embora fraca	E2	1
			Não temos acesso às leis, não as conhecemos	A1	1
			A atuação da inspeção é legítima, ela opera na base da lei	A2, A3, E1, E3	4
			É fundamental enquanto fiscalizador	E2	1
		Qualidade dos Instrumentos	Não os conhecemos, não temos acesso aos instrumentos.	A1, A2, E1, E2	4

	de inspeção aplicados no processo	Os instrumentos necessitam de melhoria e disseminação	A3, E3	2
		Nem todos os docentes conhecem os instrumentos	A3, E3	2

Fonte: Elaborado pelo autor

#### 4.3.1. Opinião dos atores sobre a legalidade do ato inspetivo

Questionados a respeito da legalidade do ato inspetivo, as suas respostas nos levam a seguinte resultado: 66,67%, correspondente a quatro dos seis participantes (100%), demonstraram que o ato inspetivo é legal e tudo o que fazem nas instituições educativas é com base na Lei, o que deixa suas ações bem legítimas, enquanto autoridades educativas, nas palavras dos entrevistados:

*“(...) trabalhos que realizam ao longo de todo o ano, e acho o ato legal” (E1).*

*“Existem leis que legitimam a atuação da inspeção junto de uma escola” (E3).*

*“A IGE visita as escolas com base na legalidade, a sua visita é legal e regida pelas leis do sistema” (A2).*

*(...) o ato inspetivo é legal e legítimo (...)” (A3).*

Por outro lado, o resultado do estudo nos apresenta 16,67%, neste caso um dos seis entrevistados que afirmou o desconhecimento das normas que legitimam e regem a atuação da IGE junto às escolas, apesar de reconhecer a necessidade e a importância da presença dos inspetores nas escolas para melhoria da qualidade dos serviços da educação, a par de um dos participante (16,67%) que manifesta ser fundamental o trabalho do inspetor, apesar de não referir a sua legalidade ou não, conforme se verifica nas suas palavras:

*“Bom, falando das leis e da legalidade do ato inspetivo, é meio difícil, pois o diretor deveria ter essas leis para as conhecer, por forma a poder falar a respeito. Mas sou da opinião de que há toda a necessidade de a inspeção funcionar em pleno e até com mais condições do que funciona hoje. Acho que os diretores não têm conhecimento de tais leis e isso dificulta a sua abordagem” (A1).*

*“É muito fundamental. Não só para a escola, mas também para o professor, pois o inspetor é fiscalizador, embora não se verifica na frequência (...)” (E2).*

As declarações dos participantes confirmam a ideia apresentada por Carvalho e Joana (2020), relativo a sua importância para o sistema, quanto da legalidade de suas ações, quando nos apresentam a inspeção como uma atividade que se desenvolveu muito e que surgiu paralelamente a criação da educação pública, tendo como finalidade salvaguardar uma educação assentada na equidade e na qualidade a todos os cidadãos ao nível mundial, com base na garantia de uniformidade dos sistemas através do cumprimento das mesmas regras e dos mesmos programas do sistema a que pertence, tal é o caso da Guiné-Bissau onde a IGE baseia as suas ações nos quadros normativos do Sistema Educativo Nacional, cumprindo, assim, seu papel de controlo da qualidade do sistema.

#### **4.3.2. Identificação dos inspetores**

Quanto a identificação dos inspetores no momento do ato inspetivo na escola, questionados a respeito, cinco dos seis entrevistados, que constitui a maioria (83,33%), sublinharam a ideia de que os inspetores dispensam a apresentação das credenciais porque já são conhecidos pelos professores e a equipa da direção, com base na apresentação inicial, e na transferência de função entre os membros da direção (diretores), o ato é presidido pelo próprio inspetor, e na frequência quotidiana à instituição, e ainda outros declaram que por aviso prévio a direção já sabe da sua presença na escola, o que dispensa apresentação da credencial, como se pode reparar nalgumas de suas declarações:

*“Não. Porque fomos apresentados no setor e na escola (...) todos sabem que somos inspetores (...) no caso de novo diretor, não nos apresentamos porque nós é que fazemos a entrega de posse (...) por isso não vejo necessidade de apresentarmos os credenciais, apesar de termos os cartões de serviço (...)” (A3).*

*“Na verdade, na comunidade todos se conhecem, desde que o inspetor se apresenta na escola, todos o conhecem, por isso dispense a apresentação de qualquer documento ou credencial. O que é importante é apresentação a chegada, que autorizamos verbalmente, não por escrito (...)” (E1).*

*“Como disse antes, nunca fui visitada por um inspetor, mas como já os conhecemos, sabemos que são inspetores, porém não apresentam credenciais” (E2).*

*“Todos os inspetores têm um cartão de identificação do serviço que têm de apresentar nas escolas onde visitam pela primeira vez, mas nas escolas que já visitamos várias vezes dispensamos apresentação de credenciais, pois já nos conhecem. Também porque contactamos a direção de antemão para informar da nossa visita a escola e quando chegarmos, contactamos o professor cuja aula pretendemos visitar e informamos” (E3).*

Entretanto, um dos entrevistados (16,67%) declarou que os inspetores não apresentam credenciais no momento do ato inspetivo, porém manifesta a compreensão da não apresentação, concordando com o restante dos entrevistados, quando afirma que já conhece o inspetor da escola:

*“Não apresentam e é uma das questões que me leva as vezes a ter problemas com os inspetores, sobretudo quando trabalhava como subdiretor. (...) porém compreendo, pois tenho conhecimento prévio de que é o inspetor da escola” (A1).*

Contrariamente às declarações do outro entrevistado, um dos cinco acima referidos, que representa igualmente 16,67% do total de participantes, acrescenta que os inspetores apresentam peças de identificação durante o ato de inspeção, embora, nem sempre todos o têm.

*“os inspetores vão a escola, as vezes em equipa, e alguns estão sempre com as credenciais, mas outros não. Durante a sua estadia na escola, o inspetor tem alguma peça que o identifica” (A2).*

#### **4.3.3. Perceção dos atores sobre a inspeção**

Os serviços da inspeção tem evoluído ao longo dos últimos tempos e vários países ao nível mundial, acentuando-se na reconfiguração do seu papel no que respeita as atividades de controlo e supervisão da qualidade dos serviços da educação, com vista a levar as escolas a promover o sucesso dos alunos, mediante avaliações que assinalam o desempenho, congrega esforços e estimula, com a disponibilização de referentes para avaliação e autoavaliação, pressionando as escolas a fazerem mais e melhor para a melhoria da qualidade educativa (Rodrigues, 2010). A Inspeção Geral da Educação da Guiné-Bissau não foge a esta evolução, objetivando a melhoria da qualidade da educação, conforme consta do artigo 3º do Regulamento de Procedimento da Inspeção: “a atuação do pessoal da Inspeção Geral da Educação deve ser imparcial e isenta, orientada para melhor prossecução de interesse público e para melhoria da qualidade dos serviços

prestados pelo sistema. Uma atuação pautada pelo rigor técnico, responsabilidade e equidade”. Entretanto, os atores educativos possuem, percepções, visões e pontos de vista diferentes a respeito da forma de encarar a inspeção. Por isso, no contexto do nosso estudo, abordados sobre a percepção que têm sobre a inspeção os entrevistados, de acordo com as respostas, o resultado do estudo revela a ideia diversificada de perceber a inspeção: enquanto dois dos entrevistados (33,33%) percebe a inspeção como pessoa de bem, um (16,67%) a considera fiscalizador do sistema educativo, outros 33,33% correspondentes a dois dos seis participantes vê a inspeção como avaliador de todo o sistema educativo, de um lado, enquanto do outro, a percepção de um dos entrevistados sobre a IGE é de uma instituição vigiador do sistema educativo, ainda, os dois dentre os participantes consideram que a inspeção é uma entidade cuja finalidade é apoiar na otimização do desempenho da escola, com vista a melhoria da escola, e, por fim, um (16,67%) considera que a IGE é uma entidade corretora de desvios de procedimentos no processo de ensino e aprendizagem, visando serviços educativos de qualidade, conforme se pode notar nas palavras dos participantes,

*A2 – “O inspetor fiscaliza e corrige os desvios de procedimentos. Então o seu papel é de grande importância na organização da escola e na otimização do trabalho do professor (...)”*

*A3 “(...) a atuação inspetiva ajuda muito a progressão da escola em geral e dos professores em particular (...) não desvincula das orientações e dos normativos legais que regem o ato inspetivo (...)”.*

*A1 – “Pessoa de bem, mas que lhe falta as vezes situações que deve levar em conta antes de atuar (...)”*

As diferentes percepções dos atores a respeito da IGE e suas atividades junto das escolas, resumem as ideias de (Standaert, 2000, Ventura, 2006, cit por Rodrigues, 2010) quando referem que o “objectivo de todo os sistemas inspectivos é salvaguardar a qualidade da oferta e promover a qualidade nas escolas” (p. 8) e que a atuação da inspeção pode se considerar “um processo de, através de agentes externos, avaliar a qualidade e o desempenho de estabelecimentos de ensino e dos profissionais que neles trabalham” (p. 9).

#### 4.3.4. Instrumentos de inspeção aplicados no processo

As atividades a Inspeção são desenvolvidas utilizando instrumentos de trabalho diversificados, em função de tipo de atividade a desenvolver com/numa instituição educativa. Esses instrumentos de trabalho variam em função do contexto e/ou do sistema educativo em questão. No caso específico do Sistema Educativo Bissau-guineense, a IGE utiliza dois principais instrumentos no processo inspetivo, esses instrumentos de recolha de informação nas escolas públicas são designados por Boletins: Boletim da inspeção pedagógica (BIP) e Boletim da inspeção Administrativa (BIA), conforme os nomes indicam, cada um é utilizado em função da atividade que a equipa inspetiva irá desenvolver na escola. De salientar que há casos em que ambos são utilizados em simultâneo, numa única visita inspetiva à escola.

O resultado do presente estudo revela, com base nas respostas dos participantes sobre a questão relativa a qualidade dos instrumentos inspetivos usados durante uma visita inspetiva, que 66,67%, correspondente a quatro dos seis (100%) dos entrevistados afirma não ter conhecimento dos instrumentos, pois não têm acesso aos mesmos, nem antes, nem após as visitas inspetivas. O restante dois dos participantes 33,33% confirmam, embora de forma parcial que nem todos conhecem os instrumento com que trabalham os inspetores e acrescentam ainda que os referidos instrumentos necessitam de revisão e adequação ao atual contexto do Sistema Educativo nacional e da própria realidade de gestão local (regionais/setoriais) das escolas, pois atualmente, dificultam muito o trabalho dos inspetores no terreno, a melhoria sugerida pelos participantes do estudo, assenta-se mais no BIP, sem, no entanto, descartar o BIA.

*E2 – “Quanto aos instrumentos utilizados pelos inspetores, eu não tive nenhum acesso. Não sei dizer muito a respeito”.*

*E1 – “Bem, não posso dizer nada a respeito dos instrumentos, pois nunca os tinha visto”. “enquanto professor, algumas vezes fui visitado pelo inspetor, mas este estava com um caderno onde tomava notas e é dos antigos inspetores, antes da remodelação do sistema (...) antes de 2013”.*

*A1 – “Não conhecemos”. “Não conhecemos nenhum instrumento, não passa do que disse antes, se tivéssemos uma comunicação prévia, talvez teríamos acesso aos*

*instrumentos (...) enquanto diretor, não tenho conhecimento dos instrumentos usados pelos inspetores”.*

*A2 – “(...) Durante as visitas, os inspetores não nos deixam ver as suas fichas. Só informam os três aspetos que consideram relatório do seu trabalho (...)”*

*E3 “Quanto aos boletins, já falei com a ex-inspetora geral a respeito da sua melhoria que prometeu que já se trabalhava nisto com a FEC. Com isso, quero dizer que o boletim de inspeção pedagógica não está compatível as nossas realidades escolares locais, pois face aos professores durante o ato de supervisão, vê-se que faltam muitos elementos e os que nele constam, não correspondem aos nossos objetivos de avaliação do trabalho docente na sala de aula, por isso é necessário atualizar os boletins”.*

A melhoria dos instrumentos utilizados, conforme a ideia evidenciada pelos participantes, reflete, ainda, a necessidade de uma disseminação dos mesmos para que os atores do Sistema (diretores e professores) tenham acesso e conhecimento dos mesmos com vista a trabalharem internamente para a melhoria e otimização dos resultados de suas atividades internas em prol do serviço público da educação de qualidade, considerando que a avaliação externa das escolas funciona como um estímulo à autoavaliação, ou seja, a autoavaliação é feita em função das implicações ou consequências da avaliação externa (Nunes, 2012).

#### **4.4. Processo de avaliação externa e interna da escola**

Os processos de avaliação externa e de autoavaliação, incorporam em grosso modo as finalidades da avaliação institucional que visa combinar a autoavaliação centrada na melhoria e otimização dos resultados internos da instituição com a avaliação externa centrada nos resultados alcançados no final do processo interno da organização. O que nos leva, nas perspetivas de Afonso e Costa (2012), considerar a avaliação institucional como sendo um processo de integração e inter-relação de autoavaliação e avaliação externa das instituições escolares sendo que esta última, realizada pela inspeção educacional. Desta feita, iremos analisar, em função das informações fornecidas pelos participantes do presente estudo, a forma como desenrola o processo de avaliação externa (intervenção da inspeção na escola) e o processo de autoavaliação da escola na Guiné-Bissau, com base nas subcategorias constantes da tabela a seguir.

Quadro nº 11: Processo de avaliação externa e interna da escola

Categoria	Subcategoria	Indicador	Frequência	Ocorrência
<b>Perceção sobre a adequação da avaliação externa e de autoavaliação da escola</b>	Comunicação prévia da visita inspetiva	Não se comunica	A1,	1
		Comunica-se a Direção da escola, por telefone	A2, A3, E1, E2, E3	5
	Apoios	Nenhum apoio	A1, E1, E3	3
		Muito pouco	A3	1
		Do inspetor, apoio pedagógico aos professores e administrativo a direção	A2, A3, E1, E2, E3,	5
		Nenhum apoio externo	A1, A2, A3, E1, E2, E3	6
	Número de visitas	Desconheço o número de visita	A1, E2	2
		Prevê-se mais de três e realiza-se duas, no mínimo	A2, A3, E1, E3	4
		Insuficientes	A1, A2, A3, E1, E2, E3	6
		Necessidade de supervisão constante	A2, E1, E2	3
		Falta de meios materiais e de locomoção	A3, E3	2
	Experiências adquiridas no processo	Positivas	A1, A2, A3, E1, E3	5
		Não tive, não fui visitado	E2	1
	Realização da avaliação interna (autoavaliação)	Não se realiza a autoavaliação	A1, A2, E1, E3	4
		Uma só vez de forma piloto em duas disciplinas	E2	1
		Está previsto no plano anual, não se realizou	E1	1
		Faz-se balanço final do ano letivo	E3	1
		Realiza-se pelo diretor	A3	1

Fonte: Elaborado pelo autor

#### 4.4.1. Comunicação prévia da visita inspetiva

No que diz respeito a comunicação das visitas inspetivas (administrativas e pedagógicas), no contexto específico da Guiné-Bissau, no seu artigo 8º, o RPI e o Manual da Inspeção (MI) evidenciam as circunstâncias em que se deve efetuar uma comunicação prévia, de uma visita inspetiva, à uma instituição ou não. O referido normativo deixa claro que todas as atividades inspetivas (técnicas, pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial) carecem de uma comunicação prévia à direção da instituição visada, com uma antecedência de, no mínimo, 72 horas, por telefone, podendo também ser mediante uma nota informativa com base no mesmo prazo. Nesta perspetiva, iremos analisar as opiniões emitidas pelos participantes do presente

estudo, com base na realidade contextual das escolas em estudo, a respeito da comunicação prévia ou não das atividades inspetivas (Inspeção Geral da Educação, 2018b, 2019).

O resultado do estudo demonstra que a maioria (83,33%) correspondente a cinco dos seis (100%) entrevistados declaram que a visita inspetiva é comunicada à direção da instituição a ser visitada, por via telefónica, embora alguns acrescentaram que esta comunicação é mais para as visitas administrativas, pois as pedagógicas não são comunicadas, sobretudo aos professores objetos das mesmas. Um dos entrevistados, representando 16,67%, contrariamente aos outros, declara que as visitas inspetivas não são comunicadas (E1). De modo particular, percebeu-se de que por vezes os professores a serem visitados são informados no momento do intervalo, já com a presença do inspetor na escola, conforme se pode notar das palavras dos participantes (E1, E3 e A1).

*E1 – “Comunicam, sim, mais por telefone, mas nem todas as visitas são comunicadas, pois as vezes vão diretamente ter com os professores nas salas”.*

*E3 “Comunica-se, por telefone, a visita inspetiva administrativa à direção da escola, mas não se comunica a visita pedagógica por antecedência (...), mas, particularmente, comunico ao professor que pretendo visitar, no momento de intervalo, na sala dos professores, antes da entrada e sigo com ele para a sala de aula (...) se a visita for coincidente coma a avaliação, adiamos”.*

*A1 – “Como referi antes, não comunicam a visita”. “Enquanto diretor, nunca recebi uma comunicação prévia da visita, mas o inspetor faz o seu trabalho na escola, o que compreendo, pelo conhecimento prévio de que é o inspetor da escola”.*

O resultado da investigação, de acordo com as declarações, deixa-nos perceber o aspeto comunicativo das visitas em duas dimensões: por um lado, compreende-se que há aplicação das normas constantes no RPI, a respeito da comunicação prévia, conforme acima descrito, por outro, percebe-se que o fato de os inspetores serem conhecidos por (quase) todos na escola, acabam por, às vezes, desviar-se das normas relativas a comunicação prévia. No entanto, como referem Pacheco, Morgado e Sousa (2020) a inspeção é um órgão de regulação e centrada na implementação das políticas educativas nacionais, pelo que, o respeito pelas normas estabelecidas, neste caso específico da comunicação prévia da visita, embora de forma parcial, serviria do que os

autores chamaram de “papel de motivar as escolas para uma melhoria contínua, com vista a tornar sustentável a qualidade da educação (...)” (p. 37).

#### **4.4.2. Apoios**

Questionados a respeito de apoios que recebem/possam ou não ter recebido da parte da IGE, da DRE local e/ou do inspetor da escola, 50%, ou seja, três dos participantes deixaram claro que nunca receberam nenhum apoio por parte da IGE nem da DRE local, um dos entrevistados (16,67%) por cento afirma que os apoios existem, mas são muito poucos, embora não identificou especificamente a natureza dos mesmos. Porém, no que tange ao apoio direto dos inspetores das escolas, cinco (83,33%) dos seis (100%) dos entrevistados afirmam claramente que recebem constantemente apoios dos inspetores escolares, e especificaram a natureza dos apoios, apontando a contribuição na melhoria da qualidade dos trabalhos administrativos da direção e o apoio aos professores nas vertentes pedagógicas concernentes a melhoria da forma de atuação nas salas, com vista a qualificar os resultados dos alunos.

*E2 – “Apoios que recebemos como professores, vão no sentido de ajudar a elaborar e aperfeiçoar os planos de aulas e saber atuar na sala de aula”.*

Nesta ordem de ideia, os apoios prestados pelos inspetores escolares, conforme os resultados do estudo, confirmam a teoria de Afonso N. (1998, citado por Rodrigues, 2010) quando, na sua reflexão sobre políticas educativas, centradas nas escolas, e num contexto em que os normativos nacionais deverão tornar-se mais amplos, genéricos e flexíveis, afirma que a intervenção inspetiva, conquanto valorizando a conformidade normativa, como garantia da “legalidade dos procedimentos e do respeito pelos princípios de eficácia e eficiência na gestão dos recursos públicos, “deve centrar-se na função de apoio de actividades de orientação, consultoria e avaliação, da qualidade do serviço de educação prestado nas escolas” (p. 12). Ainda acrescenta o autor afirmando que a visita do inspetor às escolas é com o objetivo de dar apoio a responsáveis da equipa de gestão e aos professores menos experientes, dando, assim, respostas a “dúvidas que tenham, dando sugestões úteis para o seu trabalho, ajudando os professores na planificação das suas aulas, demonstrando ao vivo métodos de ensinar, actuando, enfim, como um facilitador da organização e condução do ensino” (idem), sendo um supervisor do processo de ensino e aprendizagem nas instituições escolares.

Relativamente aos apoios extras, o resultado mostra que a totalidade dos entrevistados, ou seja, seis (100%) declara que não recebem apoios externo. Tanto a nível da direção das duas escolas, assim como os professores e os próprios inspetores responsáveis pela supervisão das mesmas escolas. Desta forma, tudo indica que as dificuldades com que deparam no terreno tornam mais difíceis de se lidar com elas, considerando falta de apoios, sobretudo extras, apesar de existirem muitas ONG's operando no país, no setor educativo.

#### **4.4.3. Número de visitas**

Não obstante a previsão, nos normativos da IGE, de três visitas ao professor por ano letivo, os resultados da presente investigação revela a insuficiência das visitas inspetivas às escolas. questionados, os participantes na sua totalidade (100%) afirmam que as visitas são insuficientes, considerando o desejo de muitos professores de serem supervisionados, ou seja, visitados pelos inspetores, e apesar da fuga de muitos que, ainda, vêm a presença dos inspetores nas escolas como uma ameaça. Quanto ao número específico de visitas, os resultados demonstram que 66, 67% dos entrevistados concordam que, como referido antes, em média, prevê-se realizar três visitas pedagógicas e duas administrativas, porém só se consegue realizar em média duas por ano e 33, 33%, isto é, dois dos seis participantes afirmam que desconhecem do número de visitas previsto pelos inspetores. A não concretização do plano de visitas, segundo eles, deve-se a vários motivos.

*A1 – “Não sei do número exato de visitas que realiza, dada a minha recente chegada a escola. Pela experiência, acho que o número de visita é suficiente, mas se possível deve ser aumentado”.*

*A2 – “Não tenho ideia do plano de visita dos inspetores porque não temos acesso. Mas na média, posso dizer que, pelo menos no ano letivo passado, recebemos duas visitas pedagógicas dos inspetores. Não é suficiente, precisa ser frequente a visita dos inspetores na escola”.*

*A3 “fazemos o plano de visita às escolas (...) quatro visitas por semana (...) prevemos visitar quatro professores, mas as vezes não conseguimos realizar todas (...) minimamente conseguimos uma ou duas visitas”. “chega meses em que não conseguimos prever visitas aos professores devido alguns trabalhos com a direção (...) e algumas visitas de recolha de dados nas escolas privadas (...)”.*

Pode-se ainda perceber que, não obstante o padrão de número de visitas definido pela IGE, os inspetores adaptam-se a realidade local, de forma que, no terreno, dependendo do número de escolas e consequentemente dos professores, podem aumentar o número de visitas nos seus planos locais, assim como podem não atingir o padrão predefinido.

Nas suas declarações, os participantes, nos fazem perceber que as razões que estejam na base das insuficiências das visitas inspetivas são mais assentes nas dificuldades de diversas naturezas conforme evidenciado pelos dois participantes (33, 33%). As dificuldades sublinhadas como fatores que dificultam o alcance dos objetivos em matéria de visitas programadas, são a falta de meios de deslocação, insuficiência de instrumentos de trabalho para fazer face a muita demanda com que se depara no terreno e o rácio inspetor-escolas. quanto as dificuldades, iremos abordá-las a frente, de forma mais detalhada.

*E3 “A visita administrativa é feita duas (2) vezes ao ano: no primeiro damos instruções e, na segunda verificamos se forem cumpridas em função dos resultados. No que respeita a visita aos professores, agendamos no mínimo três (3) visitas a cada professor ao ano, embora por falta de meios e rácio inspetor escolas, não consigo cumprir na íntegra (...) o número de visitas é pouco, devido a necessidade que constatamos no local, mas as dificuldades nos impedem ainda mais de fazer o que pretendemos”.*

*A3 “O número de visitas que realizamos é insuficiente (...) por falta de recursos materiais: meios de deslocação e instrumentos de trabalho face a muita demanda (...) nem todos os professores receberam visitas na escola (...), (...) fazemos com o que temos”.*

#### **4.4.4. Experiências adquiridas no processo**

Conforme referimos no primeiro capítulo deste estudo, a avaliação de uma organização educativa, sobretudo quando se trata de uma organização pública, deve guiar-se por valores e princípios fundamentais, entre os quais, “a participação, o diálogo, a transparência, a justiça, e o rigor metodológico e ético” (Afonso. A. J., 2010, p. 357), que acreditamos constituírem um conjunto de experiências por adquirir ou oferecer de uns para os outros durante o processo de avaliações externas e internas das escolas que ajudam a melhorar a qualidade do seu trabalho e otimizar o desempenho da própria instituição. Nesta ordem, questionados a respeito da experiência no

trabalho com os inspetores e vice-versa, cinco (83, 33%) dos seis (100%) entrevistados declaram que as experiências, de forma geral, foram positivas. Entre eles, os diretores e os professores afirmam ter aprendido muito na organização dos dados quotidianos da escola de acordo com as solicitações e na realização da planificação das aulas com os inspetores. Por outro lado, um dos participantes (16, 67%) afirma não ter vivido experiências próprias, ou seja, diretas com os inspetores, pois não chegou a ser supervisionado por um inspetor em sua sala de aula.

*E1 – “Partilhamos muitas experiências com os inspetores durante os trabalhos que já fizemos, sobretudo enquanto subdiretor da escola. Aprendi muito com eles em termos de organização de dados em função das solicitações”.*

*E2 – “Com os inspetores não posso dizer que tive experiências próprias, porque nunca fui inspecionada por um ou outro”.*

Mais especificamente, dentre os cinco acima referidos, os dois inspetores que constituem 33,33% dos participantes, afirmam ter acumulado experiências com os professores e com os diretores das escolas de diversas formas, considerando as dificuldades com que chegam a deparar e obrigados a encontrar soluções, adaptar métodos e criar estratégias fazer face a tais dificuldades. Ainda acrescentam que aproveitam para transpor as experiências de uma escola à outra por forma a partilhar as experiências adquiridas. Para eles, quanto mais aprendem com os diretores e com os professores, mais crescem e melhoram a sua forma de trabalhar qualificando, assim, o resultado produzido, tanto por eles, quanto pelos supervisionados, tendo em conta a clareza na forma lidar com os desafios, os problemas e as expectativas e o próprio envolvimento quotidiano com a escola, conforme testemunha OECD (2013, cit por Carvalho & Joana, 2020), quando afirma que “a clareza das expectativas estabelecidas pela inspeção e o seu nível de envolvimento com as escolas influenciarão, de forma significativa, os resultados alcançados”.

*E3 “Tenho adquirido experiências, pois a medida que trabalhamos, deparamos com dificuldades, aprendemos e acumulamos experiências que me levam a melhorar meu desempenho. Na tentativa de otimizar a qualidade dos serviços na escola, acabo por desenvolver instrumentos de iniciativa própria considerando as informações preconizadas e objetivos previstos”.*

A3 “(...) as experiências são diversas e variam de funcionário a outro (...) aprendemos com alguns em algumas escolas e as partilhamos com outros em outras escolas (...) é vice-versa (...) recebemos dos professores e membros da direção e partilhamos a nossa, sendo um trabalho de equipa”. Exemplo: “uma vez fiz um trabalho numa folha, um professor o viu e perguntou... expliquei e dias depois ele estava a aplicar o mesmo método de trabalho”. “(...) a medida que partilhamos, crescemos mais”.

#### **4.4.5. Realização da avaliação interna (autoavaliação)**

Relativamente a realização ou não da avaliação interna, ou seja, autoavaliação nas escolas em estudo, o resultado nos mostra que 100% dos participantes afirmam que não se realiza a autoavaliação propriamente dita. Isto porque nunca houve algum documento formal para o efeito, nem um normativo relativo a mesma, e nas orientações gerais do MEN, não aparece nada a respeito da autoavaliação das escolas. Entretanto, o resultado mostra que numa das escolas, chegou-se a constar do plano de atividades, mas nunca se conseguiu realizar e a causa principal deve-se a pandemia de covid-19 que levou as escolas a (quase) não funcionarem:

*E1 – “Estava no plano anual, mas, infelizmente tudo o que tínhamos planeado para o ano letivo, não conseguimos realizar devido ao Covid-19 (...)”.*

A iniciativa de eventualmente realizar uma avaliação interna na escola é da iniciativa do diretor da escola e em alguns casos, ele é o protagonista da realização da avaliação interna. Ainda o resultado demonstra que um dos entrevistados (16, 67%) afirma terem realizado uma vez a avaliação interna de forma piloto, pelos coordenadores das disciplinas e consumada pelo conselho técnico, em duas disciplinas, além da avaliação de rotina que se realiza:

*E2 – “Sim. Pela primeira vez, foi realizada a avaliação interna, mas em duas disciplinas: português e matemática, e são efetuadas pelos coordenadores das disciplinas e posteriormente pelo conselho técnico. Além disso, o presidente do conselho técnico, o seu vice, acompanhados pelo diretor, fazem avaliações de rotina.*

E outro afirma que o que se faz é o balanço final do ano letivo, não avaliação interna ou autoavaliação da escola, nas suas palavras:

*E3 “Que eu saiba, não se faz a autoavaliação, salvo uma reunião que se realiza no ano letivo para fazer o balanço geral das atividades, uma vez tentaram, mas limitou-se simplesmente na verificação das faltas dos docentes”.*

Nesta lógica, compreende-se que existe uma ausência da autoavaliação no Sistema Educativo Bissau-guineense que se deve a falta de normativos, ou seja, a sua ambiguidade, senão inexistência nos eixos principais das políticas educativas do país. No entanto, é um elemento indispensável no processo da melhoria da qualidade dos serviços educativos de um país, conforme abordado no capítulo primeiro desta investigação e, de forma específica, abordado por Pacheco, Morgado e Sousa (2020), a autoavaliação enquanto uma das componentes da avaliação interna direcionada para a melhoria da qualidade da escola, é indispensável, e não, de modo restrito, para o “exercício burocrático de controlo e verificação de conformidade com orientações externas”, incluindo não apenas “procedimentos de monitorização e controlo, mas também de reflexão e posterior intervenção (...)” (p. 43).

#### **4.5. Perceção dos atores escolares sobre o papel da IGE junto às escolas**

Conforme referido no capítulo primeiro deste estudo, a inspeção foca-se em vários fatores contribuintes do processo democrático da gestão das organizações escolares no seio da comunidade escolar. Portanto, o termo inspecionar nos leva instantaneamente ao “ato de fiscalizar, observar, examinar, verificar, olhar, vistoriar, controlar, vigiar” (Biase, 2012, pp. 1-2), que nos deixa a perceção de que o inspetor, no desempenho do seu papel no SE escolar, centra a sua atenção nos aspetos administrativos, financeiros e pedagógicos das instituições escolares. Nesta ordem, a IGE da Guiné-Bissau não foge a esta realidade, conforme especificado no capítulo II. Iremos então, apresentar o resultado em função das subcategorias e indicadores da tabela a seguir.

Quadro nº 12: Perceção dos atores escolares sobre o papel da IGE junto às escolas

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Ocorrência</b>
<b>Perceção dos atores escolares sobre o papel da IGE e seus efeitos</b>	Perceção dos atores sobre o papel da IGE	Fundamental	A1, A2, A3, A1, E1, E2,	6
		Imprime a dinâmica organizativa da escola e no trabalho do professor	A1, A2, A3, A1, E1, E2,	6
		Primordial, pois, fiscaliza	A2, A3, E1, E2, E3	5
		Avalia e corrige	A2, A3, E1, E2, E3	5

	Apoia e colabora	A2, A3, E1, E2, E3	5
	supervisiona,	A2, A3, E1, E2, E3	5
	Trabalha de forma organizada, por áreas curriculares	A2	1
Experiências positivas e inovadoras consideradas vantagens das atividades inspetivas na escola	Inovação e melhoria na forma de trabalhar dos professores e na organização administrativa, visita constante a escola	A1, A2, E1, E3	4
	Coleta, tratamento e fornecimento atempado de informações	A2, A3, E1, E3	5
	Dados fiáveis	A2, A3, E1, E3	5
	Rigor e qualidade nos trabalhos da direção e dos professores	E2	1
Importância da relação interativa com a IGE e vice-versa e o seu impacto no desempenho	Interação no momento da conferência	A1, A2, A3, E2, E3	5
	Apoio constante para melhoria do desempenho	A1, A2, A3, E2, E3	5
	Novas aprendizagens, acúmulo de experiências	A2, A3, E1, E2, E3	5
	Colaboração mútua, trabalho de equipa e parceria	E1, E3	2
Recomendações pós visitas com maiores resultados	Pedagógica: Elaboração de planos, cumprimento de programa e forma de atuação dos professores	A1, A2, A3, E1, E2, E3	6
	Administrativa: Organização das informações e dados da escola	A1, A2, A3, E1, E2, E3	6
Produção dos relatórios pós visita inspetiva à escola e aos professores	Ainda não recebi	A1	1
	Não entregam relatórios	A2, A3, E1, E2, E3	5
O contributo da avaliação da IGE para a melhoria do processo de gestão/docência	Sim, contribui muito	A1, A2, A3, E1, E2, E3	6
	Nos aspetos da estruturação e organização administrativa	A1, A2, A3, E1, E2, E3	6
	Nos aspetos pedagógicos ligados a elaboração de planos de aula e na atuação do professor	A1, A2, A3, E1, E2, E3	6
Desvantagens e constrangimentos causados durante a intervenção da IGE junto da escola	Falta de meios	A1, A3, E1, E2, E3	5
	Visita surpresa aos professores	A1, E2	2
	Solicitação de informações em cima da hora	A1	1
	Atitude dos professores (fuga no ato da inspeção e preconceito) face ao inspetor	A2, A3, A3, E1, E2, E3	6

		Atitude dos diretores (retenção de informações e falta de colaboração) perante os inspetores	A2, A3, A3, E1, E2, E3	6
		Não produção de relatórios por parte do inspetor	A2, A3, A3, E1, E2, E3	6
		Falta de acesso aos instrumentos	A2, A3, A3, E1, E2, E3	6
		Presença inconstante dos inspetores na escola	E1, E2	2
		Salário baixo dos inspetores em relação aos diretores e professores	E1, E2	2
		Implementação do Despacho 14	A3	1
		Interferência da política nos trabalhos técnicos	A3	1
	Inovação /mudanças verificadas	Houve inovações e mudanças nos domínios administrativos e pedagógicos	A1, A2, A3, E1, E2, E3	6
		Houve melhoria da qualidade e fiabilidade de informações e dados recolhidos	A1, A2, A3, E1, E2, E3	6
	Efeitos da intervenção da IGE (positivos e/ou negativos)	Positivos: melhoria na planificação e atuação pedagógica, e na organização e gestão administrativa	A1, A2, A3, E1, E2, E3	6
	Dificuldades encontradas	Falta de meios de deslocação	A1, A2, A3, E1, E2, E3	6
		Comportamento dos professores e dos diretores perante a inspeção	A1, A2, A3, E1, E2, E3	6
		Insuficiência de instrumentos	A1, A2, A3, E1, E2, E3	6
		Interferência política nos trabalhos técnicos	A1, A2, A3, E1, E2, E3	6
	Recomendações para a melhoria da atuação da IGE	Seminários de capacitação aos professores	A1, E3	2
		Criar um sistema de avaliação de escolas a nível nacional,	A1	1
		Implementar a autoavaliação nas escolas e criar motivações	A2	1
		Banir a interferência política no trabalho do inspetor	A3, E3	2
		Providenciar meios (materiais, financeiros e de locomoção) necessários	A3, E3	2
		Atribuição de meios de transporte aos inspetores	E1, E2, E3	3
		Presença regular dos inspetores na escola	E1, E2, E3	3
		Aumentar o salário dos inspetores e diretores	E1, E2, E3	3

	Seminários de capacitação aos professores e diretores	A3	1
	Parcerias para fornecimento de materiais didáticos	A3	1
	Sensibilizar a comunidade para uma colaboração para a melhoria dos serviços da educação local	E3	1
	Controlar e acabar com a disparidade na aplicação do regulamento nacional de sistema de avaliação	A1	1
	Gestão transparente do dinheiro (60% ao MEN e 40% à escola) que entra nas escolas, implementar a auditoria e <i>accountability</i>	A3	1
	Muita interferência política nos trabalhos técnicos escolares	E1	1

Fonte: Elaborado pelo autor

#### 4.5.1. Percepção dos atores sobre o papel da IGE

O resultado do presente estudo revela que, com base nas opiniões dos participantes, o total (100%) dos entrevistados considera que o papel da IGE, além de ser fundamental para o sistema, é de imprimir a dinâmica organizativa da escola e no trabalho do professor. Por outro lado, em acréscimo, cinco (83, 33%) dos participantes consideram que o papel da IGE é de avaliar e corrigir os atos e procedimentos ao nível dos estabelecimentos escolares e nos serviços do MEN; ainda, o mesmo número (83, 33%) considera que o papel da IGE seria de apoiar e colaborar com os outros atores escolares, nomeadamente os diretores e professores com vista a dinamizar e melhorar a qualidade dos serviços públicos da educação, por fim acrescentou que, entre outros, o papel da IGE é de supervisionar o desenrolar de todas as atividades escolares incluindo o cumprimento de normas e orientações emanadas superiormente e dos normativos legais do Sistema Educativo. Por fim, um dos entrevistados (16, 67%) dentro do cumprimento do seu papel, que não especificou, a IGE trabalha de forma organizada, por áreas curriculares. Também se evidencia a necessidade de reforçar a capacidade inspetiva em termos de formação para melhor corresponder as expetativas dos objetivos do Sistema.

*E1 – “A IGE desempenha um papel de colaboração muito importante com a direção e os professores nas escolas. Isto permite ultrapassar grandes dificuldades identificados ao longo do ano letivo (...).”*

*E3 “O papel da IGE é preponderante, mas ainda os inspetores precisam de mais reforço de capacidade, para melhor lidar com diversidades de situações em contextos diferentes, visando o maior objetivo que é melhorar o sistema”.*

*A3 “Na minha maneira de entender, o papel da inspeção na escola é de apoiar e controlar funcionamento das escolas: tanto as atividades dos professores, como das direções das escolas (...)”.*

O resultado acima apresentado, alinha com a ideia de (Biase, 2012), sobre o papel do inspetor, quando demonstra que, considerando que ele (o inspetor) estabelece contato regular com as comunidades escolares e tem um papel importante na comunicação com e entre os órgãos da administração superior do sistema e os estabelecimentos de ensino sob a tutela, centra-se na organização e no funcionamento da escola e do ensino e aprendizagem, na regularidade funcional dos corpos docente e discente, na existência de satisfatórios registos e documentação escolar (confere a parte I). Portanto, o papel do Inspetor escolar, segundo o autor, no processo democrático é de uma capital importância social do ponto de vista educacional, pois torna-se os “olhos”, a “presença ou a representação, a ação do Estado ou do órgão executivo e legislativo” “in loco”, nas Instituições de Ensino (Biase, 2012, p. 3)

#### **4.5.2. Experiências positivas e inovadoras consideradas vantagens das atividades inspetivas na escola**

Questionados a respeito dos aspetos positivos que consideram vantagens da presença dos inspetores no terreno, as respostas dos participantes conduzem ao seguinte resultado: 66, 67% sublinha como primeira vantagem a inovação e melhoria na forma de trabalhar dos docentes e na organização administrativa das informações e a visita constante dos inspetores nas escolas. Ainda o resultado nos revela que cinco, ou seja 83, 33% dos participantes apresenta a coleta, tratamento e fornecimento atempado de dados e outras informações aos serviços centrais do MEN e ainda, centram-se na fiabilidade dos dados recolhidos que se deve ao controlo, efetuado pelos inspetores, fato que tem vindo a dificultar o trabalho da gestão intermédia e de topo, na matéria de pilotagem do Sistema e elaboração das políticas educativas. Em acréscimo, um dos participantes (16, 67%) referiu-se ao rigor e qualidade nos trabalhos da direção e dos professores que são notórios graças ao trabalho regular dos inspetores nas escolas públicas do país, não obstante a fraca presença dos inspetores no terreno, em função das necessidades e expectativas.

*E2 – “Se fosse frequente, ou se existia como se espera, ajudaria o próprio professor e a direção da escola a se autoavaliarem e as vantagens seriam ainda mais visíveis. A atuação da inspeção imprime o rigor e a qualidade no trabalho interno da escola. Por isso a sua presença e ação junto das escolas é muito importante”.*

*E3 “A Inspeção tem sempre a sua vantagem porque ajuda a organizar e a ultrapassar as dificuldades. Hoje a estatística possui dados fidedignos e reais que constituem relatórios do MEN e das organizações internacionais, tudo graças ao trabalho dos inspetores, esses elementos constituem uma grande vantagem”.*

Nota-se, portanto, nas palavras dos participantes, que as inovações verificadas ao longo do processo, mediante a presença dos inspetores, constitui uma vantagem enorme para a melhoria da qualidade do SE da Guiné-Bissau, apesar da falta de uma política em matéria de avaliação de escolas propriamente dita.

#### **4.5.3. Importância da relação interativa com a IGE e vice-versa e o seu impacto no desempenho da escola**

A relação entre o inspetor e os seus supervisionados possui uma influência capital no progresso e no desempenho dos mesmos tanto a nível da gestão das escolas quanto nas atividades pedagógicas dos professores nas salas de aulas e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade das atividades internas de autoavaliação, consubstanciando, assim, na qualidade dos resultados da escola, pois as atividades da inspeção pressupõem atitudes, estilos, comportamentos comuns, considerando que o próprio conceito de inspeção associa-se ao termo supervisão, de modo que para Proença (1998, citado por Rodrigues, 2010) cada escola devia ser considerada um sistema aberto, em inter-relação constante e que a intervenção de controlo do inspetor devia ser revestido sempre de uma “intenção formativa de acompanhamento e orientação pedagógica continuados, bem como ser analisada e compreendida numa perspectiva de abordagem do tipo sistémico” (p. 13).

Com base neste pressuposto, o resultado do presente estudo mostra que cinco (83, 33%) dos participantes revelam que a interação decorre mais no momento da conferência pós visita inspetiva, tanto no quadro da visita pedagógica, como na administrativa, ainda acrescentam que recebem apoio constante dos inspetores com vista a melhoria do desempenho. Na mesma ordem, sublinharam que durante a relação com os inspetores, ambos adquirem novas aprendizagens e acumulam novas experiências, que contribuem, em grande escala, para a melhoria da qualidade de trabalho individual, refletindo, assim, nos resultados dos alunos e da escola. Em acréscimo, dois (33,33%) dos entrevistados realçaram o fator colaboração mútua e trabalho em equipa entre inspetores, equipa da direção e professores, acompanhados de parcerias estabelecidas e por estabelecer. Com isso, percebe-se que o fator relação/interação é de suma importância e é

determinante no processo de melhoria da qualidade das escolas e, conseqüentemente, do Sistema Educativo.

Nesta perspectiva de troca de experiências, mediante uma relação interativa, sendo o inspetor um professor como os outros, embora qualificado e experiente que, por isso, está em condições de orientar os seus colegas, precisa, para além de ter a formação científica e pedagógica que se exige de um docente, também de outras competências necessárias e primordiais ao exercício da função que desempenha, como “capacidades de observação e organização, capacidades de iniciativa e liderança, simpatia e afabilidade nas suas relações com os outros” (Rodrigues, 2010, p. 13).

#### **4.5.4. Recomendações pós visitas com maiores resultados**

A inspeção realiza a sua visita de supervisão e inspeção, pedagógica e administrativa, no caso da Guiné-Bissau, com objetivo de detetar dificuldades e propor métodos e formas de corrigir as mesmas, melhorando o resultado dos alunos, da escola e do sistema. Para o efeito, deixa sempre recomendações pós-visitas que a direção junto com os professores precisa seguir para melhorar as suas performances no trabalho.

O resultado da pesquisa sobre esse subtítulo revela que o total (100%) dos participantes apontou dois principais vertentes em que se insere as recomendações deixadas pelos inspetores que tiveram maiores resultados; a pedagógica e a administrativa: a pedagógica, centra-se na elaboração de planos de aulas, cumprimento de programas e forma de atuação dos professores na sala de aulas. Na vertente administrativa, aponta-se para a eficiência e a eficácia na organização das informações e dados da escola, com vista ao seu fornecimento atempado aos serviços regionais de educação.

#### **4.5.5. Produção dos relatórios pós visita inspetiva à escola e aos professores**

De acordo com o RPI, o inspetor é obrigado a produzir projeto de relatório, pós visitas, que será entregue ao inspetor setorial para efeito de validação que, posteriormente, será encaminhado para a direção da escola para efeito de apreciação, com o direito a elaboração de um contraditório que envia ao inspetor escolar que efetuou a visita. Caso o projeto do relatório for alvo do contraditório, será encaminhado ao inspetor setorial para efeito de elaboração do relatório final. No caso contrário, o projeto de relatório considerar-se-á relatório final a ser submetido a inspeção regional sem nenhuma alteração.

Na perspectiva de confrontar com a realidade no terreno, no contexto do presente estudo, o resultado nos mostra que 83, 33% dos participantes afirmam o contrário do disposto nos normativos da IGE, isto é, que os inspetores não entregam relatórios pós visitas às escolas e 16, 67% afirma não ter recebido nenhum relatório desde que foi nomeado diretor da escola, embora não tenha durado mais que quatro meses no cargo.

Nesta ótica percebe-se que existe um grande desfasamento entre o que está plasmado nos normativos da IGE, relativo a produção de relatórios pós-visitas inspetivas, tanto a administrativa, como a técnica e pedagógica. Os entrevistados deixaram evidente que mesmo nas visitas pedagógicas, os inspetores não apresentam relatórios, porém fazem a conferência onde sublinham os aspetos positivos e os a melhorar nos seus trabalhos quotidianos, que são registados pelos docentes nos seus cadernos de registo.

#### **4.5.6. O contributo da avaliação da IGE para a melhoria do processo de gestão/docência**

A avaliação externa de escolas, realizada pela inspeção, é muito complexa, sendo que o próprio conceito de qualidade implica o desenvolvimento de diversos aspetos da mesma qualidade centrada nos resultados escolares, nos processos de ensino e aprendizagem, na gestão escolar e na liderança, de modo que qualquer debate a volta da qualidade não é fácil, devido a diversidade de ideia que, nem sempre, regista-se unanimidade de pontos de vistas, ou seja, não se partilha uma ideia comum do que é realmente a qualidade, pois esta varia de escola para outra, considerando o contexto, a experiência individualizada e o gosto. Desta forma, a relação entre inspeção e estabelecimentos de ensino visa produzir resultados de qualidade na gestão administrativa e pedagógica da escola (Rodrigues, 2010).

Nesta ótica, no contexto Bissau-guineense, o resultado do presente estudo revela que o total (100%) dos entrevistados afirma que a intervenção da IGE contribui muito na melhoria da qualidade do processo de gestão da escola e no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com as suas declarações, percebe-se que o contributo do trabalho da IGE para a melhoria foi registado em duas principais áreas a saber: área administrativa, com assento na estruturação, organização e gestão da escola e área técnica e pedagógica, com o destaque para a elaboração dos planos de aulas e na forma de atuação prática do professor na sala de aula. Essas melhorias refletem na qualidade dos resultados dos alunos.

Na relação da inspeção com as escolas, percebe-se uma grande submissão por parte das escolas que acreditamos ser devido o poder e a autoridade da inspeção, o que leva as escolas a limitarem-se a corresponder as exigências da inspeção que é uma entidade superior hierárquica, representativa do Estado (Rodrigues, 2010).

Por isso Santos Guerra (2002, citado por Rodrigues, 2010) afirma que esta lógica traz uma minorada potencialidade transformadora dos docentes e da organização escolar, justificando o porquê: “em primeiro lugar, porque gera resistências; em segundo, porque não implica os protagonistas; em terceiro, porque habitua que as decisões de mudanças provenham de agentes externos” (p. 19). Ao longo deste trabalho, percebemos que a resistência de que fala o autor, verifica-se no caso da Guiné-Bissau, pois os professores fogem e disfarçam-se para não serem supervisionados pelos inspetores.

O resultado qualitativo de uma escola depende, na sua maioria, do trabalho da inspeção, desde que seja um trabalho de qualidade criteriosa e baseado no rigor e coerência, nas palavras de (Lucas, 2008),

Uma actuação inspectiva qualificada, criteriosa e coerente pode levar a uma melhoria dos actuais níveis de qualidade educacional, se for persuasiva e consistente nas suas intervenções; se, no respeito pela autonomia das organizações escolares e dos seus profissionais, souber motivar e mobilizar os actores educativos para metas quantitativas e qualitativas mais exigentes; se for capaz de fomentar, junto daquelas unidades escolares, a auto-definição de estratégias de melhoria e de compromissos com mais progresso, mais qualidade, melhor desempenho dos alunos e da instituição; se, enfim, num processo de auto-exigência, melhorar os seus níveis de inter-relação e comunicação (Lucas, 2008, p. 5).

Com base nesta ideia, no contexto da Guiné, de acordo com o resultado desta investigação, percebe-se que se justifica a necessidade de implementar mais rigor, qualidade, coerência, etc., no trabalho da IGE, de modo a estimular a avaliação interna das escolas, a fim de resultar na qualidade dos resultados dos alunos.

#### **4.5.7. Desvantagens e constrangimentos causados durante a intervenção da IGE junto da escola**

Conforme referido no subtítulo anterior, um dos constrangimentos sublinhados nos resultados deste trabalho, está nas atitudes dos diretores e professores, nomeadamente resistência e fugas da presença dos inspetores na escola.

O resultado da presente investigação revela-nos diversos constrangimentos que, até certo ponto, são considerados de desvantagens verificadas durante o processo da intervenção da IGE nas escolas. De acordo com o resultado, cinco (83, 33%) dos entrevistados sublinham a falta de meios como um dos principais constrangimentos, dois (33, 33%) consideram as visitas surpresas, dos inspetores, como sendo fator constrangedor para os docentes, dois apontam a presença inconstante dos inspetores nas escolas e o baixo salário dos inspetores em comparação com os diretores e professores, que constrange muito, pois gera a desmotivação por parte dos inspetores e acaba por refletir no comportamento dos inspecionados (diretores e professores) face aos inspetores e, conseqüentemente, no desempenho da escola. Um (16, 67%) dos participantes frisa a questão da interferência dos políticos nos trabalhos técnicos da educação, nomeadamente dos inspetores, criando assim fricções entre os diretores e os inspetores escolares e, também, focou a questão do Despacho 14/2020, do Gabinete do Ministro da tutela, que obriga o reajuste das cargas horárias e conseqüente reafectação de professores considerados em subaproveitamento. Ainda, o resultado 100%, ou seja, o total dos participantes concordam que as atitudes dos diretores perante os inspetores, nomeadamente a falta de colaboração que consubstancia na retenção de informações necessárias para o trabalho do inspetor, constituem enormes constrangimentos, e a atitude dos professores, mais especificamente a fuga da presença dos inspetores nas escolas sustentada pelo preconceito que possuem da figura do inspetor, por um lado, por outro, apontaram a não produção dos relatórios, abordado no subtítulo anterior, por parte do inspetor e a falta de acesso aos instrumentos de trabalho do inspetor, entre outros.

*E2 – “Primeiro ponto de desvantagem tem a ver com a presença não frequente dos inspetores na escola, que leva os professores a relaxarem no trabalho e as vezes não marcar a presença e fazer o que quiser, visitas surpresas que, por alguns, são constrangedoras, não apresentação dos relatórios pós visita, falta de meios para visitar todas as escolas, estas entre outras constituem o que acho que é a desvantagem”.*

*A1 – “Não parecem visíveis de momento”. Única desvantagem, é relativa a falta de meios de que queixam os inspetores constituem desvantagens para a escola, acompanhado de solicitações em cima da hora e visitas surpresas aos professores nas salas (...) a comunicação torna complicada, pois as vezes os inspetores mandam mensagens por telefone (...)”.*

*A3 “temos a implementação do Despacho 14, que obriga que cada professor trabalhe na sua área de formação. Isto dificultou a vida a muitos professores e a direção (...) tivemos de reafectar muitos professores, dentre os quais muitos foram*

*afetados e constrangidos pela familiarização com os conteúdos que deixaram há muitos anos”. “Estas são as desvantagens com que deparamos ao longo da implementação do despacho.” “Outra desvantagem tem a ver com a fuga dos professores da observação ou visita do inspetor, que cria muita dificuldade aos alunos por não conseguir superar as dificuldades”.*

Esses constrangimentos contribuem, de uma forma ou de outra para, para dificultar os trabalhos, ou seja, acabam por refletir negativamente no trabalho, tanto da direção da escola e do professor, quanto do próprio inspetor escolar, conforme se pode ler nas suas declarações, que tem como missão apoiar o trabalho da equipa interna da escola, estimulando este último ao alcance dos resultados escolares de qualidade.

#### **4.5.8. Inovação /mudanças verificadas**

Quanto as inovações ou mudanças decorrentes da atuação da inspeção nas escolas, o resultado mostra que 100% dos entrevistados afirmam existirem inovações e mudanças nas escolas, sobretudo nos domínios administrativos e pedagógicos, isto é, na organização dos trabalhos administrativos de gestão, de forma geral e, mais especificamente, nos trabalhos dos professores, começando pela elaboração de planos de aulas até a ministração das aulas propriamente dita e no próprio comportamento dos docentes nas salas de aulas. Por outro lado, o resultado revela ainda que os 100% concordam em que houve melhoria da qualidade dos trabalhos realizados nas escolas e também na fiabilidade de informações e dados recolhidos ao longo do ano letivo, contrariamente aos anos anteriores a frequência dos inspetores às escolas para efeito de inspeção e supervisão.

#### **4.5.9. Efeitos positivos ou negativos**

Sendo a inspeção o órgão responsável pela avaliação externa das instituições escolares, que é considerada por Gaertner et al. (2014, cit por Pacheco, Morgado & Sousa, 2020) como sendo avaliação sistemática das condições de trabalho, dos seus métodos e dos resultados de cada uma das escolas, é esperado que dela (inspeção), mediante os seus procedimentos inspetivos de avaliação externas, haja um impacto na melhoria das escolas, ou seja, que as ações inspetivas produzam efeitos positivos que consubstanciam na melhoria da qualidade dos serviços internos da escola. Nas palavras de Penninckx e Vanhoof (2015, cit. por Pacheco, Morgado e Sousa, 2020) “a avaliação da qualidade de uma escola, incluindo (minimamente) a visita ao local, procedendo a uma avaliação sumativa que confere se a qualidade da escola está de acordo com os *standards* esperados, por pessoas com conhecimento específico e que não estão direta ou indiretamente

envolvidas na escola” (p. 39), fazendo com que o impacto seja esperado, apesar de poucos estudos feitos nesta matéria, nas componentes bem específicas como na “eficácia, na equidade e na qualidade da educação (Kemethofer et al., 2017, citados por Pacheco, Morgado & Sousa, 2020).

Com base nos pressupostos acima referidos, o resultado do presente estudo revela que o total (100%) dos entrevistados, por unanimidade, concordaram que a intervenção da IGE nas escolas produz efeitos positivos e melhoria da qualidade nas principais áreas sublinhadas a saber: planificação e atuação pedagógica, e na organização e gestão administrativa da escola. As melhorias verificadas na planificação e atuação pedagógica dizem respeito a figura do professor e do seu trabalho na escola, e a componente organização e gestão administrativa centra-se na estrutura da direção da escola, com o foco no trabalho do diretor e do conselho técnico pedagógico (CTP).

*E2 – “Sim. Tem efeitos positivos e muito bem notáveis nas atuações dos meus colegas que sofreram visitas inspetivas, pois quase todos melhoraram em muitos aspetos teóricos e práticos, muitos conseguiram superar as dificuldades que foram sublinhadas pelos inspetores”. A visita do inspetor traz mudanças e a sua presença constante na escola é desejável, não só por mim, mas por muitos”.*

Esta constatação surge opostamente, de forma parcial, aos resultados de um estudo realizado em Holanda, revelando que o impacto da inspeção na melhoria da escola, nas condições de ensino e nos resultados dos alunos é limitado (Ehren & Shackleton, 2016b, cit por Pacheco, Morgado & Sousa, 2020), e o resultado do presente estudo confirma ainda que parcialmente a ideia evidenciada no estudo de (Gaertner et al., 2014 citados por Pacheco, Morgado & Sousa, 2020) quando afirmam que os diretores e professores não possuem perceções diferentes a respeito da avaliação externa realizada pela inspeção, porém, por outro lado deixa uma contradição, pois apresenta melhorias nas atividades docentes e de gestão, ao passo que Gaertner e seus colegas declaram que é devido a esta não diferenciação de perceções que se regista “um baixo impacto em todos os aspetos relativos à qualidade da escola” nas dimensões como: “resultados escolares, cultura escolar, gestão escolar, profissionalismo e desenvolvimento profissional; melhoria da qualidade” (Pacheco, Morgado & Sousa, 2020, p. 39). Com base nos resultados da presente investigação, percebemos que os efeitos da ação inspetiva refletiram diretamente nas dimensões de gestão escolar e desempenho dos docentes, especificamente na melhoria da elaboração dos planos de aulas (verificado constantemente pelos inspetores) e na forma de atuação na sala de aula e, subjacentemente, nos resultados dos alunos, que constituem entre outros, os elementos da verificação ou não de impacto e efeitos, classificados por (Ehren et al., 2013; Ehren & Shackleton,

2016a; Penninckx, 2016, cit por Pacheco, Morgado & Sousa, 2020): em: “efeitos nos resultados dos alunos; efeitos no comportamento dos docentes”, que, através da autoavaliação, implementam procedimentos de avaliação externa levando a escola a uma avaliação positiva; “impacto nos resultados dos alunos; efeito concetual, efeito instrumental, efeito simbólico, impacto na autoeficácia pessoal e coletiva, impacto nos resultados dos alunos; efeitos colaterais: comportamento estratégico pretendido; comportamento estratégico não pretendido; impacto emocional” (p. 41). Podemos, portanto, afirmar que, o efeito das ações inspetivas sobre as escolas depende, em grande parte, das atitudes positivas dos diretores e as práticas da autoavaliação, considerando que existe uma estrita ligação entre a implementação da autoavaliação, a realização das ações de melhoria e a implementação de uma ação de liderança transformacional (Pacheco, Morgado & Sousa, 2020).

#### **4.5.10. Dificuldades Encontradas**

Relativamente às dificuldades encontradas durante o processo, o resultado do presente estudo nos revela que 100% dos entrevistados sublinharam os constrangimentos como as dificuldades encontradas no processo, com o foco na falta de meios de deslocação da equipa de inspeção às escolas e de meios materiais didáticos, a ausência dos inspetores nas escolas, o comportamento dos professores, concretamente a fuga da presença dos inspetores nas escolas, a insuficiência dos instrumentos de trabalho e a sua adequação a realidade do Sistema, a interferência dos partidos políticos nos trabalhos técnicos, que consubstancia na falta de colaboração por parte dos diretores com os inspetores nos seus trabalhos, pois a forma como estes (os diretores das escolas) são nomeados, deixa impressão (aos diretores) que a inspeção não tem controlo sobre as suas atividades. Isto é, não têm de dar satisfação aos inspetores, até no fornecimento das informações ou dados relevantes para o próprio Sistema, o que resulta nas seguintes recomendações dos participantes para a melhoria da atuação da IGE. De acordo com o resultado do estudo, 66,67% dos participantes afirmam que as dificuldades supramencionadas são ultrapassadas parcialmente, considerando que algumas delas dependem muito da intervenção do próprio Ministério da tutela. As mais ligeiras conseguem ser ultrapassadas graças aos esforços coordenados entre as direções das escolas e os inspetores escolares. As vezes usa-se a sensibilização, no caso da fuga dos professores e da falta de colaboração dos diretores, e também na multiplicação dos instrumentos de trabalho, que se consegue graças aos apoios financeiros das próprias escolas.

#### **4.5.11. Recomendações para a melhoria da atuação da IGE**

As recomendações deixadas para os serviços da IGE e, subsequentemente para o Ministério da tutela, centra-se mais em quatro principais pontos a saber (i) reforço de capacidades, através de seminários, tanto aos inspetores, quanto aos professores e diretores das escolas públicas do país; (ii) fornecimento de materiais e meios de transporte necessários para facilitar mais o trabalho dos inspetores no terreno; (iii) boa gestão das receitas acumuladas pela escola ao longo do ano letivo; (iv) eliminar a interferência dos políticos nas questões técnicas das escolas e do trabalho dos inspetores. Os quatro pontos, do resultado do presente estudo, deixam claro que (quase) tudo o que os participantes sublinharam anteriormente como sendo constrangimentos e desvantagens, foram reiterados, mas desta vez como sendo as recomendações aos serviços da IGE.

Dos seis dos entrevistados (100%), três (50%) sublinharam como recomendações, a atribuição de meios de transporte aos inspetores (que consideram ser o fator número um a dificultar a atuação dos inspetores em todas as escolas de jurisdição, impedindo-os de realizarem o plano de atividades pré-elaborado, o que compromete significativamente o alcance dos objetivos e resultados de qualidade, não só para a IGE, mas também para as escolas), presença regular dos inspetores nas escolas (que só não acontece por falta de meios e por falta de motivação) e o aumento do ordenado aos inspetores (considerando as suas categorias e o trabalho que realizam em prol da qualidade dos serviços da educação, não só pública como também privada). Podemos perceber que a falta de meios e o baixo salário desmotivam e dificultam o trabalho dos inspetores no terreno, tendo como consequências a fraca presença dos inspetores nas escolas.

Ainda, foi recomendado pelo restante dos participantes (50%), à IGE, ministrar seminários de capacitação aos professores e diretores das escolas, de modo que estejam familiarizados com o sistema na sua totalidade, mais especificamente com os normativos e sistema de gestão e administração escolar, e também na área técnica e pedagógica. E, acrescenta-se também a criação, legislação e legitimação de um sistema de autoavaliação para melhorar a qualidade dos resultados das escolas, em colaboração com a avaliação interna realizada pelos inspetores, e, em especial, recomenda-se à IGE fazer lóbi junto ao Governo para que se elimine a interferência dos políticos nos assuntos técnicos e do trabalho dos inspetores nas escolas. O resultado demonstra que se essas recomendações forem cumpridas, haverá uma mudança drástica na melhoria da qualidade das escolas e do próprio sistema educativo.

Relativamente a perspetivas, o resultado nos mostra que 50% dos participantes perspetivam, de forma geral, uma mudança, mediante inovações com base nas recomendações deixadas no subtítulo anterior e, em particular, perspetivam ministrar, localmente, seminários de capacitação aos professores, estabelecer parcerias com outras instituições e sensibilizar a comunidade educativa para uma colaboração com vista a melhoria dos serviços da educação local.

De forma livre e espontânea, os diretores e os inspetores que constituem 66,67% dos participantes observaram três questões que consideram primordiais para melhorar o desempenho tanto na escola, quanto do trabalho da IGE e, conseqüentemente, da qualidade dos serviços públicos da educação. São estes os pontos destacados: (i) Controlar e acabar com a disparidade na aplicação do regulamento de sistema nacional de avaliação; (ii) Gestão transparente do dinheiro (60% ao MEN e 40% à escola) que entra nas escolas, implementar a auditoria e o sistema de *accountability*; e (iii) Eliminar a interferência política nos trabalhos técnicos escolares.

De salientar que a situação política governativa da Guiné-Bissau é atípica, e tem constituído a preocupação dos técnicos, sobretudo da educação, considerando que o acesso aos cargos públicos se faz mais, com base na cor partidária do que pelo concurso público nacional, resultando, assim, nos compromissos morais dos nomeados/indigitados com o partido, em geral e, em particular, com a figura que os indicou. Este fator compromete, de que maneira, a cooperação e colaboração dos diretores das escolas com os inspetores, pois acham (os diretores) que não têm de prestar contas, ou seja, fornecer dados ou informações aos inspetores escolares. A nomeação dos diretores escolares é feita pelo Ministro da Educação, pelo que muitos presumem que prestam contas diretamente ao Ministro da tutela, tanto assim, que a administração dos fundos das escolas limita-se entre o diretor da escola (60%) e o Ministro da Educação (40%), conforme podemos ler das palavras dos participantes.

*A3 “Talvez o que quero acrescentar é que neste nosso trabalho, precisamos de um olhar por parte do Estado”. “Quero que todo o dinheiro que entra nas escolas chegue ao tesouro público”. “O que não me perguntou que quero dizer é a administração do dinheiro das escolas. Este dinheiro acaba entre o diretor da escola (60%) e o Ministro da Educação (40%)”. “Quando chegar ao Ministro, não se sabe o seu destino final, contudo sabe-se que não se reflete mais na escola, e o que fica com o diretor para investimento na escola, não se sabe o destino e não aparece nenhuma entidade a pedir a prestação de conta ao diretor sobre o assunto (...)”. “Não existe a auditoria nem a devida prestação de contas por parte do diretor”. “Nós trabalhamos mais o aspeto pedagógico e administrativo, mas especificamente no financeiro, estamos limitados por questões das interferências políticas, apesar de ser uma das competências da IGE”.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, realizado no contexto do SE da Guiné-Bissau, fez-nos adquirir uma experiência relativa ao processo limitado da investigação, considerando o facto de, logo de início, termos deparado com enormes dificuldades que, na nossa perspetiva, constituem limitações deste estudo. A primeira limitação tem a ver com a pontualidade dos horários marcados para a entrevista, afetando, assim, posterior agenda com outros entrevistados, o que alongou mais o tempo de recolha de dados. A segunda limitação que identificámos, é a escassez dos acervos documentais para sustentar o estudo, sendo que durante a nossa pesquisa, não encontramos documentos a respeito do tema em abordagem, por um lado, por outro, as poucas bibliotecas que existem no país de estudo, apresentam acervos muito antigos e de difícil acesso. É uma área de investigação pouco explorada na Guiné-Bissau, resultando, assim, na falta de informações. A terceira limitação prende-se com o fato de as entrevistas serem conduzidas em crioulo, como forma de facilitar os entrevistados a responderem às questões sem nenhum constrangimento, o que tornou a transcrição muito lenta e difícil. A quarta limitação que consideramos, é a gerada pelas restrições, impostas por causa da pandemia de Covid-19, que dificultaram, de que maneira, os contactos com os entrevistados e acesso à certas informações no processo de recolha de dados inerentes a consulta documental. A quinta limitação está ligada ao espaço temporal da realização do estudo, acompanhada das condições geográficas da localização das escolas em estudo.

Uma ressalva que deve ser feita está ligada ao aspeto metodológico. Trata-se de um estudo realizado nos contextos de apenas duas escolas, que não representam toda a realidade guineense, pelo que não é possível generalizar os resultados, como aliás é próprio deste tipo de investigação. Pretendeu-se sim aprofundar os casos estudados, com o intuito de conhecer dois casos únicos e levantar outras questões para futuras pesquisas.

A intervenção da IGE no SE da Guiné-Bissau teve seu início desde a década de 80, conforme descrito no capítulo II deste trabalho, porém ela se fez sentir por todo o país com a dinamização verificada após a formação e afetação de novos inspetores em 2017 com a cobertura de todos os níveis do sistema educativo (pré-escolar ao ensino superior). Os inspetores, além de serem afetados por áreas de formação académica, também efetuam trabalhos em equipas, por níveis e área de jurisdição, de forma organizada, com efeito positivo. Esta reforma efetuada nos serviços da IGE

parece demonstrar a intenção do Estado da Guiné-Bissau, através do MEN, em investir na melhoria da qualidade da educação, através do reforço do sistema de inspeção das escolas.

Não obstante, conforme nos evidenciam os resultados do presente estudo, apesar da reforma da IGE, os atores consideram que ainda há muito que fazer, sobretudo no que tange a revisão das políticas educativas, concretamente no domínio da avaliação da escola (avaliação externa e interna), *accountability*. Isto para que se possa ter um corpo inspetivo com um rigoroso conhecimento da realidade das organizações escolares locais e se possa estabelecer o contacto direto com as mesmas, de modo a “avaliar, estimular e recomendar novos procedimentos, promotores de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico e de uma atitude crítica de autoquestionamento conducente à qualidade dos processos e dos resultados educacionais” (Lucas, 2008, p. 5).

O presente estudo revelou também que, na opinião dos entrevistados, que de modo geral, apesar de existir legislação relativa ao Sistema Educativo, os atores carecem do conhecimento da mesma e que há aspetos do próprio Sistema que, carecem de normativos específicos, como é o caso da avaliação externa e autoavaliação de escola. Apesar de a competência (de avaliação externa) ser atribuída a IGE, ainda, carece de uma política de avaliação externa robusta para implementação a nível nacional. Assim, o papel da IGE limitando-se a uma supervisão das atividades pedagógicas dos professores e das condições das infraestruturas, neste último caso, das escolas privadas.

As avaliações externa e interna, de acordo com os participantes, estão interligadas, são complementares, ou seja, são percebidas como interdependentes. Com efeito, a equipa de avaliação externa depende grandemente dos resultados da avaliação interna para conseguir compreender e analisar os resultados do trabalho da escola, na sua totalidade. Também é referido que a avaliação externa serve de estímulo à autoavaliação.

Durante o estudo, percebemos que, na opinião dos participantes, os efeitos positivos das ações da IGE junto às escolas, refletem-se mais em dois domínios: i) na administração e gestão da escola, concretamente na organização da estrutura administrativa e das informações e dados, e ii) na atuação pedagógica dos professores, mais especificamente, na elaboração dos planos de aula e na melhoria das metodologias aplicadas e no lidar com diferentes situações incomuns de aprendizagem.

Por fim, outro efeito positivo das ações da IGE, sublinhados pelos atores, é credibilidade das informações e dados recolhidos, combinado com a celeridade no fornecimento dos mesmos aos serviços centrais do MENES.

Não obstante os efeitos positivos, foram sublinhadas, pelos inspetores e corroboradas pelos professores e diretores, limitações relativas a falta de meios materiais e de transportes, a dificuldade de acesso a escolas localizadas em zonas mais remotas, o desconhecimento da legislação que rege o Sistema Educativo, e ainda a falta de motivação para esta atividade inspetiva que está ligada à questão salarial. Estas são as principais limitações evidenciadas pelo resultado do presente estudo.

Em termos de recomendações, na opinião dos participantes abrangem: o banir da intervenção dos partidos políticos nos assuntos técnicos da educação, a publicação de legislação adequada e implementação da política de *accountability* de modo controlar melhor os fundos das escolas, o fornecimento dos materiais de trabalho e meios de transporte aos inspetores de forma a darem a cobertura a todo o Sistema, como previsto, o ajuste da remuneração dos inspetores às suas categorias conforme legislado; e a garantia de formação adequada para os diferentes agentes educativos, através da promoção de seminários de capacitação e reforço de capacidades dos inspetores, professores e diretores.

Apesar de o estudo estar circunscrito a dois contextos escolares e à intervenção da IGE nesses contextos, os dados recolhidos apontam pistas para futuros estudos. Assim, o presente estudo sugere como principais linhas de futuras investigações, nas matérias de políticas de autoavaliação e avaliação externa de escolas, melhoria da qualidade das escolas, a regulação e autonomia de escolas, alargadas a outros contextos locais.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (2010a). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *RBPAE*
- Afonso, A. J. (n.d. de julho de 2010b). Políticas Educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Políticas Educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência*, pp. 343-361.
- Afonso, A. J. (2015). Do desequilíbrio do pilar da autoavaliação no modelo de avaliação externa: apontamentos. Em C.-C. N. Educação, *Avaliação Externa das Escolas* (pp. 2017-2025). Coimbra: Conselho Nacional de Educação.
- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação, e gestão estratégica das escolas públicas. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & R. A. Ventura, *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 201-216). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N., & Costa, E. (2011). Avaliação Externa de Escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. Barroso, & N. A. (Org), *As políticas educativas em Portugal: mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 155-189). Fundação Manuel Leão.
- Afonso, N., & Costa, E. (2012). Les politiques d'évaluation des écoles. Le cas de Portugal. Em N. Afonso, & E. Costa, *Recherches sociologiques et anthropologiques* (pp. 39-52). Lisboa: Acessível em <http://rsa.revues.org/>.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Brasil: Universidade Aberta ISBN: 978-989-97582-1-6.
- Amado, J., & Vieira, C. C. (2014). Apresentação dos dados: interpretação e teorização. Em J. A. (Coord), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 377-417). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Oliveira, A. L., Vieiga-Simão, A. M., Cardoso, A. P., Costa, A. P., Vieira, C. M., . . . Fereira, S. M. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Amaral, M. F., Alavarse, O. M., & Silva, F. A. (31 de dezembro de 2020). o desafio da construção de um modelo alternativo de avaliação externa em larga escala da aprendizagem: um desafio, simultaneamente, conceitual, técnico e político o desafio da construção de um modelo alternativo de avaliação externa em larga. *Olhar do Professor*, pp. 1-18, Disponível em : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68464195007> .
- ANEME – Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Electromecânicas . (abril 2018). *estudo guiné-bissau: enquadramento e perspectivas de desenvolvimento. levantamento e caracterização das empresas comerciais e industriais*. lisboa: aneme.
- Azevedo, J. M. (2007). *Avaliação das Escolas – Modelos e Processos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Azevedo, J. M. (2015). Notas para um terceiro ciclo de avaliação. Em C.-C. N. Educação, *Avaliação Externa das Escolas* (pp. 226-234). Coimbra: Conselho Nacional de Educação.
- Azevedo, M. J. (2005). *Estudo: Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*. Lisboa.
- Barroso, J. (n.d. de Outubro de 2005). Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92. *O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas*, pp. 725-751 Acessível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- Barroso, J. (2006a). A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da ação pública. Em *AAE A autonomia das escolas*. (pp. 23-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (2006b). *Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e atores*. Coimbra: Imprensa de Coimbra.
- Barroso, J. (2011). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. Em n.d, n.d (pp. 11-22). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Barroso, J., & Afonso, N. (2011). *Políticas Educativas - Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Biase, É. G. (14 de março de 2012). *O Papel do Inspetor Escolar*. Obtido de mamanguapetransparencia:<https://mamanguapetransparencia.blogspot.com/search/label/Tudo%20sobre%20as%20atribui%C3%A7%C3%B5es%20do%20Inspetor%20Escolar>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brandão, C., Ribeiro, J., & Costa, A. P. (2021). Análise de Dados. Em S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, C. G. Marques, A. Rebolo, A. I. Rodrigues, A. P. Costa, . . . E. E. Ribeiro, *Manual de Investigação Qualitativa: conceção, análise e aplicações* (pp. 127-158). Lisboa: PACTOR - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Brigas, J. M. (2012). *Modelos de Avaliação Externa das Escolas – O caso português no contexto europeu \_ Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cabral, A. P. (2010). *Inspeção em Educação: Controlo e/ou Supervisão? Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica na área de especialidade de Jardim de Infância/1º ciclo*. Ponta Delgada: Universidade de Açores.
- Canastra, F., Haanstra, F., & Vilanculos, M. (2014). *Manual de Investigação Científica da Universidade Católica de Moçambique*. Moçambique: Instituto Integrado de Apoio à Investigação Científica, 1.ª Edição – Março de 2014, Edição Revista (Maio de 2014).
- Carvalho, M. J., & Joana, L. (2020). Uma análise comparada: sistemas de inspeções de alguns países. *Revista Lusófona de Educação*, 27-41.
- Castanheira, P. (19 de dezembro de 2014). avaliação da qualidade das escolas: inspeção ou rankings? *avaliação da qualidade das escolas: inspeção ou rankings?*, pp. 1-15.
- Correia, S. I. (2016). *Um olhar sobre o perfil profissional do inspetor de educação e a atividade de acompanhamento da IGEC aos Jardins de Infância da Rede Privada - IPSS*. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- Costa, A. (2015). A perspetiva da Escola Secundária de Loulé. Em C.-C. N. Educação, *Avaliação Externa das Escolas* (pp. 208-2015). Coimbra: Conselho Nacional da Educação.

- Costa, E., & Almeida, M. (2020). *Autonomia e autoavaliação da escola: Análise de processos de regulação \_ Linha de pesquisa/UIDEF — ‘Forças de Mudança em Educação’*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Costa, E., & Almeida, M. M. (n.d de n.d de n.d). Formação-Ação e Autoavaliação de Escolas: Um contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional dos professores. *Educação Sociedade e Culturas*, pp. 73-93.
- Costa, E., & Pires, A. M. (2011). The role of the European inspections in the European educational space – echoes from Portugal regarding the assessment of schools. *Research in Higher Education Journal*, Vol. 13, 1-10.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática 2ª Edição-2ª Reimpressão*. Lisboa: ALMEDINA.
- Departamento de Assuntos Económicos e Sociais das Nações Unidas. (01 de setembro de 2021). *Relógio da população da Guiné-Bissau*. Obtido de [countrymeters.info](https://countrymeters.info): Disponível em [www.https://countrymeters.info/pt/Guinea-Bissau](https://countrymeters.info/pt/Guinea-Bissau)
- Europeia/EACEA/Eurydice, C. (2015). *Garantia da Qualidade na Educação: Políticas e Abordagens à Avaliação das Escolas na Europa. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Fontanella, B. J. (2021). Participantes em Investigação Qualitativa: conceção, análise e aplicações. Em S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, C. G. Marques, A. Rebolo, A. I. Rodrigues, A. P. Costa, . . . E. E. Ribeiro, *Manual de Investigação Qualitativa* (pp. 26-40). Lisboa: PACTOR - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Furtado, A. B. (2005). *Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades. Tese de Doutoramento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Garrido, M. V., & Prada, M. (2016). *Manual de Competências Académicas: Da adaptação à universidade à excelência académica*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Gomes, B. (2016). *Uma Análise Crítica da Educação e do Sistema Educacional em Guiné-Bissau. Dissertação*. Redenção: Unilab.

- Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., Marques, C. G., Rebolo, A., Rodrigues, A. I., Costa, A. P., . . . Ribeiro, E. E. (2021). *Manual de Investigação Qualitativa: conceção, análise e aplicações*. Lisboa: FACTOR-Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Graça, A., Barros, A. F., & Santos, D. (2017). *Módulo do Inspetor: Módulo de Gestão e Administração Escolar e Técnica de Auditoria*. Guiné-Bissau: INDE.
- IGE-Direção de Serviços da Inspeção para o Ensino Superior (DSIES). (2019). *Relatório da Visita Inspetiva*. Bissau: IGE-DSIES.
- Inspeção Geral da Educação. (1999). *Estatuto Orgânico*. Bissau: IGE.
- Inspeção Geral da Educação. (2019). *Manual de Inspeção*. Bissau: IGE & FEC.
- Inspeção Geral da Educação IGE. (2018). *Projeto Revisão do Estatuto Orgânico*. Bissau: IGE.
- Inspeção Geral de Educação IGE. (2018b). *Regulamento do Procedimento da Inspeção*. Guiné-Bissau: Inspeção Geral da Educação.
- Lilly, C. C. (1998). in Creswell, John. (1997). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. *Book Review*, n.d.
- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lousã, M. D., Santos, J. D., & Cabral, A. P. (2018). *Como fazer trabalhos académicos: Guia prático para elaborar projetos, relatórios, teses, dissertações, artigos e muito mais*. Portugal: Porto Editora.
- Lucas, C. (2008). A Intervenção da Inspeção na Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 42-1, 5-26.
- MacBeath, J. (2010). Self-Evaluation for School Improvement. Em A. H. (eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 901-912). Cambridge: University of Cambridge, Cambridge, UK.
- Ministério da Educação da Guiné-Bissau & FEC - Fundação Fé e Cooperação. (2019). *Caraterização do Pré-Escolar na Guiné-Bissau: Levantamento Nacional*. Lisboa: FEC-Fundação Fé e Cooperação.

- Ministério da Educação Nacional - INDE e IGE. (2017). *Módulo do Inspetor: Módulo de Gestão e Administração Escolar e Técnica de Auditoria*. Guiné-Bissau: INDE.
- Ministério da Educação Nacional. (2009). *Lei do Ensino Superior e da Investigação Científica*. Bissau: MEN.
- Ministério da Educação Nacional. (2010). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Bissau: MEN.
- Ministério da Educação Nacional-PSE. (2017-2025). *PLano Setoria da Edicação*. Bissau: MEN.
- Ministério da Educação Nacional-RESEN. (2015). *Relatório da Situação do Sistema Educativo*. Dakar: MEN.
- Ministério da Educação Nacional-RESEN. (2015). *Relatório Da Situação Do Sistema Educativo Para A Reconstrução Das Escolas Da Guiné-Bissau Sobre Novas Bases*. Bissau: MEN.
- Morgado, N. S. (2019). *A direção e gestão de escolas públicas e privadas na guiné-bissau: perspetivas e práticas dos diretores - Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de Mestre em Administração Educacional*. Lisboa: Escola Superior de Educação: Politécnico de Lisboa.
- Neves, P., & Guerra, R. (2015). *Teses em Ciências Sociais - Dicas Muito Práticas*. Lisboa: EDIÇÕES SÍLABO, LTD.
- Nunes, J. M. (2012). *O Impacto da Avaliação Externa na Escola - Trabalho de Projeto de Mestrado*. Lisboa: Instituto de Educação da Univercidade de Lisboa.
- Oliveira, M. V. (2015). *A evolução da inspeção da educação em são tomé e príncipe: contributos para a melhoria de qualidade da educação nas escolas - Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias\_Instituto de Educação.
- Pacheco, J. A. (2015). Avaliação Externa das Escolas. Em C.-C. N. Educação, *CNE-Conselho Nacional de Educação* (pp. 33-50). Coimbra: Conselho Nacional de Educação.
- Pacheco, J. A., Morgado, J. C., & Sousa, J. R. (2020). *Avaliação Institucional e Inspeção: Perspetivas Teórico-Conceptuais*. Lisboa: Porto Editora .

- Peralta, H. (2015). Um olhar descomprometido sobre a avaliação externa das escolas. Em C.-C. N. Educação, *Avaliação Externa das Escolas* (pp. 235-246). Coimbra: Conselho Nacional de Educação.
- Reis, P., & Galvão, C. (2005). Controvérsias Sócio-Científicas: Discutir ou não discutir? *Revista da Educação Vol, XIII, nº 1, 2005, 75-106.*
- Rodrigues, A. L. (2019). *Aprendizagem Ativa: Como inovar na sala de aula*. Lisboa: Lisbon Press.
- Rodrigues, J. I. (2010). *A inspeção da educação na república democrática de são tomé e príncipe concepções, dinâmicas e estruturas organizacionais - Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Santos, V. R. (2012). *A Importância e a Prática da Formação Profissional na Performance Técnica dos Formandos no Tecido Empresarial*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Saragoça (Cord.), J., Fialho, I., Silvestre, M. J., Gomes, S., & Correia, A. P. (2021). *Projeto Boa Governação e transparência na educação - Experiência Piloto entre Sociedade Civil e Estado na Região de Bafaté - Protocolo de práticas e instrumentos orientadores da ação inspetiva*. Évora: FEC - Fundação Fé e Cooperação.
- Simões, F. M. (2015). Práticas de autoavaliação e sua relação com a avaliação externa. Em C.-C. N. Educação, *Avaliação Externa das Escolas* (pp. 197-207). Coimbra: Conselho Nacional de Educação.
- Tauchen, G., Semedo, J. F., & Devechi, C. P. (janeiro de 2017). Avaliação Externa das Instituições da Educação Superior: um Estudo Comparado entre Brasil e Cabo-Verde. *Roteiro, Joaçaba, v. 42, n. 1, 85-106* Disponível em: [www.editora.unoesc.edu.br](http://www.editora.unoesc.edu.br).
- Té, F. A. (2017). *Dissertação de Mestrado: Políticas Educativas na Guiné-Bissau: estudo longitudinal dos ensinos básico e secundário*. Lisboa: ISCTE-IUL.
- Varela, B. L. (2005). *Inspecção Educativa: Paradigmas, Modalidades e Características de Actuação*. Praia: Universidade Jean Piaget de Cabo-Verde.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman .

## ANEXOS

### Anexo 1: Parecer da Comissão da Ética



**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
DE UNIVERSIDADE DE LISBOA  
COMISSÃO DE ÉTICA**

**PARECER**

Ernesto Cabral Júnior requereu à Comissão de Ética (CE) do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa a apreciação, de natureza ética, referente ao projecto de tese de Mestrado em Educação, na área de especialização de *Administração Educacional*, intitulado ***O Papel da Inspeção Geral da Educação (IGE) e os Efeitos da sua Ação em Duas Escolas Públicas da Guiné-Bissau***.

A análise da documentação apresentada revelou a descrição de um estudo de caso de duas escolas públicas, centrado no papel desempenhado pela *Inspeção Geral da Educação* na Guiné-Bissau, com foco particular nas representações dos actores escolares sobre os seus efeitos. Além das questões que configuram o problema a investigar e objectivos, descreve-se a natureza e processos qualitativos da metodologia. Este pedido não inclui uma secção relativa à *fundamentação geral dos cuidados de ordem ética*, como se pede no ponto 2 do questionário. Contudo, as respostas ao questionário — especificamente centrado nos princípios e normas de ordem ética — sugerem que a requerente utilizará todos os processos de investigação de modo a satisfazer os requisitos expressos na *Carta Ética*, sendo relevantes a exclusão de *dados pessoais sensíveis* na recolha de dados, o consentimento informado, o anonimato dos participantes além, ainda, a confidencialidade da informação obtida e a protecção de dados. Assim sendo, recomenda-se que, a versão final do projecto inclua uma secção completa fundamentadora dos cuidados éticos inerentes a esta investigação em todas as suas fases de desenvolvimento.

A Comissão de Ética deu parecer positivo a este requerimento, considerando que, tanto os princípios como as normas processuais de natureza ética, serão respeitados nesta investigação, evidenciando também concordância plena em relação ao estipulado na *Carta Ética para Investigação em Educação*, em vigor no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa  
Lisboa, 22 de Novembro, 2021

**Membro da Comissão de Ética**

Professora Maria de Fátima Chorão Sanches



Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa Portugal | T. +351 217 943 633

F. +351 217 943 408 | geral@ie.ulisboa.pt | www.ie.ulisboa.pt

## Anexo 2: Guião das entrevistas

### Preparação da Entrevista

<b>Passos necessários</b>	<b>Descrição</b>
Enquadramento da entrevista	As entrevistas efetuadas pretendem responder a seguinte problema de estudo: “Qual seria o papel da Inspeção Geral da Educação e os efeitos de sua ação junto das escolas” A importância da presente entrevista sobrevém de os entrevistados serem atores (diretores, professores e inspetores) escolares.
Definição dos objetivos da entrevista	Responder às questões de investigação colocadas:  1- Que papel desempenha a Inspeção Geral da Educação no processo de avaliação externa de escolas? 2- Do ponto de vista dos atores escolares, quais seriam os efeitos da intervenção da IGE junto das escolas durante e após o processo de avaliação das mesmas? 3- Que perceções têm os atores escolares sobre os procedimentos da IGE durante as visitas inspetivas de avaliação na escola?
Entrevistados	Diretores de escola, professores e inspetores.
Entrevistador	Mestrando do 2º ano do Curso de Mestrado em Educação: Administração Educacional.
Prazo	O prazo estabelecido vai até 15 de dezembro.
Condições logísticas	Impressões de guiões de entrevista

## **Guiões das Entrevistas**

### **Formulário de questões**

O presente formulário de questões destina-se a recolha de dados durante a investigação para uma Dissertação de Mestrado em Educação, na Especialidade de Administração Educacional, que estou a realizar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em Portugal. Tem como principal objetivo conhecer as suas opiniões, enquanto ator escolar, sobre o papel da Inspeção Geral da Educação e os efeitos de sua ação sobre a escola, durante o processo de avaliação externa na sua escola.

#### **Tema**

O papel da Inspeção Geral da Educação (IGE) e os efeitos da sua ação em duas escolas públicas do da Guiné-Bissau.

#### **Objetivos gerais**

*Recolher informações relevantes para conhecer as opiniões dos atores escolares sobre o papel da Inspeção Geral da Educação e os efeitos da sua ação sobre a escola, durante o processo de avaliação externa numa escola.*

*Avaliar os efeitos da intervenção da IGE junto as escolas.*

*Conhecer as representações de como ocorre o processo de avaliação de escolas, pela IGE, do ponto de vista dos atores.*

### Guião de entrevista aos Diretores das Escolas

<b>Blocos ou Dimensão a abordar</b>	<b>Objectivos específicos</b>	<b>Questões orientadoras</b>	<b>Tópicos à explorar</b>
<p style="text-align: center;"><b>Bloco 1</b> Legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar sobre as finalidades da investigação</li> <li>- Motivar o/a entrevistado/a a participar, destacando o valor da colaboração</li> <li>- Assegurar a confidencialidade e o anonimato do/a entrevistado/a</li> <li>- Conseguir autorização para a gravação da entrevista</li> <li>- Fazer a transcrição da entrevista</li> </ul>		
<p style="text-align: center;"><b>Bloco 2</b> Perfil do entrevistado (percurso académico e profissional)</p>	<p>Caracterizar o/a entrevistado/a e Conhecer o seu percurso académico e profissional</p>	<p>Caraterísticas - descrição sucinta (idade, sexo, tempo de serviço, outras funções, etc.) Descrição do percurso académico e profissional</p>	<p>Como foi/tem sido o seu percurso académico/profissional? Quanto tempo de serviço tem? Que outro cargo tem desempenhado ao longo dos tempos? Quantos anos de serviço tem como diretor/a? Adquiriu alguma formação específica para o exercício do cargo de diretor?</p>
<p style="text-align: center;"><b>Bloco 3</b> Caracterizar a escola onde o/a entrevistado/a exerce funções</p>	<p>Conhecer o contexto escolar</p>	<p>Como está organizado o órgão de gestão da escola (estrutura organizativa)</p>	<p>Como caracteriza a escola? Organização interna da escola – processo de gestão e autoavaliação da escola?</p>

<p style="text-align: center;"><b>Bloco 4</b> Enquadramento Legal</p>	<p>Saber se, enquanto diretor, possui algum conhecimento sobre a legalidade da intervenção da IGE nas escolas</p>	<p>Legalidade da visita inspetiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que tem a dizer sobre a legalidade do ato inspetivo e sobre a atuação da IGE junto as escolas ao nível nacional?</li> <li>- O Inspetor apresenta algum documento/credencial que o autoriza o ato inspetivo antes do processo? Se não, sabe dizer o porquê?</li> <li>- Como perceciona a atuação do inspetor enquanto supervisor e agente avaliador da sua escola?</li> <li>- O que tem a dizer sobre os instrumentos aplicados pelos inspetores no processo de avaliação da sua escola?</li> <li>- Tem recebido algum apoio por parte da IGE para melhoria do processo da gestão da escola, em que aspeto e como?</li> </ul>
---	---	---------------------------------------	---

<p style="text-align: center;"><b>Bloco 5</b></p> <p style="text-align: center;">O processo de autoavaliação e avaliação externa da escola</p>	<p>Descrever o processo inspetivo, de autoavaliação e avaliação externa realizado na escola</p>	<p>Comunicação da visita inspetiva e desenrolar do processo de avaliação</p> <p>Quais as mudanças sentidas/verificadas ao nível do órgão de gestão da escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A visita inspetiva à sua escola tem uma comunicação prévia ou não - sabe o porquê? Como se informa de uma visita?</li> <li>- Como se prepara para receber uma visita inspetiva na sua escola?</li> <li>- Como percebe o processo de apoio e supervisão à sua escola por parte do inspetor escolar?</li> <li>- Que experiências teve com os inspetores no processo de supervisão e avaliação da escola?</li> <li>- Quantas vezes recebe a visita inspetiva num ano letivo? É suficiente? Porquê?</li> <li>- Realiza-se a autoavaliação na escola? Se sim, desde quando e como?</li> <li>- Alguma decisão formal ou informal?</li> <li>- Durante o processo recebe ajudas externas – algum serviço/organização externo específico?</li> </ul>
--	---	--	--

<p><b>Bloco 5 (cont.)</b></p> <p>O processo de autoavaliação e avaliação externa da escola</p>		<p>Que dificuldades encontraram Como foram resolvidas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O processo de autoavaliação e avaliação externa/inspeção trouxe algo inovador para o processo de gestão da sua escola?</li> <li>- A atuação dos inspetores tem efeitos positivos na gestão e avaliação interna da escola, como resultado da ação da IGE??</li> <li>- Quais as dificuldades/constrangimentos encontraram/tiveram durante o processo de autoavaliação e das visitas inspetivas?</li> <li>- Como foram/são ultrapassadas?</li> </ul>
--	--	---	--

<p style="text-align: center;"><b>Bloco 6</b></p> <p style="text-align: center;">Perceção dos Atores escolares sobre o papel da IGE (perceção, atitudes, recomendações)</p>	<p>Saber o que pensa o diretor/a sobre o papel da IGE e seus efeitos na escola</p> <p style="text-align: center;">Atitude da direção da escola face aos inspetores</p>	<p>Que juízos faz sobre o papel da IGE e o desempenho da equipa de inspetores da sua escola</p> <p>Quais as vantagens da autoavaliação e da avaliação externa da escola</p> <p>Como encarou a equipa de inspetores durante todo este processo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como percebe o papel da IGE durante a sua intervenção na escola?</li> <li>- O que considera de pontos fortes e pontos fracos durante o processo?</li> <li>- O que é que no início não conseguiam fazer e que agora já o fazem e vice-versa?</li>   <li>- Que experiências positivas e inovadoras teve e que consideras como vantagem da intervenção dos inspetores na escola?</li>   <li>- O que achou de importante no lidar profissionalmente com os inspetores?</li> <li>- O quê de positivo esta interação trouxe para si e para o desempenho de suas atividades de gestão da escola?</li> </ul>
---	--	---	---

<p><b>Bloco 6 (cont.)</b></p> <p>Percepção dos Atores escolares sobre o papel da IGE (percepção, atitudes, recomendações)</p>	<p>Conhecer as recomendações do diretor da escola à IGE e vice-versa</p>	<p>As recomendações e os resultados ou efeitos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que recomendações deixadas pela IGE, após as visitas, que quando observadas trazem maior resultados, porquê?</li> <li>- Recebe relatórios pós visitas inspetivas? Se não porquê?</li> <li>- Pela sua experiência, pode considerar que a avaliação da IGE contribui para melhorar alguma coisa no processo de gestão/docência na escola?</li> <li>- Enquanto ator educativo e pela sua experiência com as avaliações da IGE, identifique as desvantagens e constrangimentos causados durante a intervenção da IGE junto a sua escola?</li> <li>- Que recomendações deixas à IGE para a melhoria do processo interno e externo de avaliação?</li> <li>- Alguma outra experiência, questão ou recomendação que quer expor, que não foi observada?</li> </ul>
---	--	--	--

### Guião de entrevista aos Professores

<b>Blocos ou Dimensão a abordar</b>	<b>Objectivos específicos</b>	<b>Questões orientadoras</b>	<b>Tópicos à explorar</b>
<p style="text-align: center;"><b>Bloco 1</b> Legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar sobre as finalidades da investigação</li> <li>- Motivar o/a entrevistado/a a participar, destacando o valor da colaboração</li> <li>- Assegurar a confidencialidade e o anonimato do/a entrevistado/a</li> <li>- Conseguir autorização para a gravação da entrevista</li> <li>- Fazer a transcrição da entrevista</li> </ul>		
<p style="text-align: center;"><b>Bloco 2</b> Perfil do entrevistado (percurso académico e profissional)</p>	<p>Caracterizar o/a entrevistado/a e Conhecer o seu percurso académico e profissional</p>	<p>Caraterísticas - descrição sucinta (idade, sexo, tempo de serviço, outras funções, etc.) Descrição do percurso académico e profissional</p>	<p>Como foi/tem sido o seu percurso académico/profissional? Que outro cargo tem desempenhado ao longo dos tempos? Quantos anos de serviço tem como professor/a? Adquiriu alguma formação específica?</p>
<p style="text-align: center;"><b>Bloco 3</b> Caracterizar a escola onde o/a entrevistado/a exerce funções</p>	<p>Conhecer o contexto escolar</p>	<p>Como está organizado o órgão de gestão da escola (estrutura organizativa)</p>	<p>Caraterísticas da escola? Organização interna da escola – processo de gestão e autoavaliação da escola?</p>

<p style="text-align: center;"><b>Bloco 4</b> Enquadramento Legal</p>	<p>Saber se, enquanto diretor, possui algum conhecimento sobre a legalidade da intervenção da IGE nas escolas</p>	<p>Legalidade da visita inspetiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que pensa sobre as Leis do sistema educativo que autoriza a inspeção a avaliar a sua escola e da forma como são aplicadas?</li> <li>- O Inspetor apresenta algum documento/credencial que o autoriza o ato inspetivo antes do processo?</li> <li>- Como percebe o inspetor enquanto supervisor e agente avaliador da sua escola e do seu trabalho na sala de aula?</li> <li>- O que tem a dizer sobre os instrumentos aplicados pelos inspetores no processo de avaliação da sua escola?</li> <li>- Que tipo de apoio recebe por parte do inspetor para melhoria do processo de ensino e aprendizagem?</li> <li>- Recebem relatórios pós visita inspetiva?</li> </ul>
---	---	---------------------------------------	--

<p style="text-align: center;"><b>Bloco 5</b></p> <p style="text-align: center;">O processo de autoavaliação e avaliação externa da escola</p>	<p>Descrever o processo de autoavaliação e avaliação externa realizado na escola</p>	<p>Comunicação da visita inspetiva e desenrolar do processo de avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A visita inspetiva, à escola e sua sala, tem uma comunicação prévia ou não – como e porquê?</li> <li>- Como se prepara para receber uma equipa de inspetores na sua escola e na sala?</li> <li>- Como percebe o processo de apoio e supervisão à sua escola e a si próprio por parte do inspetor escolar?</li> <li>- Que experiências teve com os inspetores no processo de supervisão e avaliação da escola e na sala de aula?</li> <li>- Quantas vezes recebe a visita inspetiva num ano letivo? É suficiente? Porquê?</li> <li>- Tem conhecimento sobre a realização da avaliação interna na escola? Como funciona e desde quando?</li> <li>- Quem teve a iniciativa e qual foi a motivação?</li> </ul>
--	--	--	---

<p><b>Bloco 5 (cont.)</b></p> <p>O processo de autoavaliação e avaliação externa da escola</p>		<p>Quais as mudanças sentidas/verificadas ao nível do órgão de gestão da escola</p> <p>Que dificuldades encontraram Como foram resolvidas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alguma decisão formal ou informal?</li> <li>- Durante o processo de autoavaliação houve ajudas externas – algum serviço externo?</li> <li>- O processo de autoavaliação e avaliação externa trouxe algo inovador para o processo de gestão da sua escola e para o ensino e aprendizagem?</li> <li>- A atuação dos inspetores tem efeitos positivos diretos na gestão e avaliação interna da escola e/ou da sua sala de aulas?</li> <li>- Que mudanças foram verificadas na sua escola e no seu processo de ensino como resultado da ação da IGE?</li> <li>- Quais as dificuldades/constrangimentos encontraram/tiveram durante o processo de autoavaliação e das visitas inspetivas a escola e à sua sala de aula?</li> <li>- Como são ultrapassadas as dificuldades encontradas ao longo dos processos?</li> </ul>
--	--	---	--

<p style="text-align: center;"><b>Bloco 6</b></p> <p style="text-align: center;">Perceção dos Atores escolares sobre o papel da IGE (perceção, atitudes, recomendações)</p>	<p>Saber o que pensa o(a) professor/a sobre o papel da IGE e seus efeitos na escola</p> <p>Atitude da direção da escola e do professor face aos inspetores</p>	<p>Que juízos faz sobre o papel da IGE e o desempenho da equipa de inspetores da sua escola</p> <p>Quais as vantagens da autoavaliação e da avaliação externa da escola</p> <p>Como encarou a equipa de inspetores durante todo este processo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como perceciona o papel da IGE durante a sua intervenção na sua escola e no seu processo de ensino e aprendizagem?</li> <li>- O que é que no início não conseguiam fazer e que agora já o fazem e vice-versa?</li> <li>- Que experiências positivas e inovadoras teve e que considera como vantagem da avaliação interna e da intervenção dos inspetores na escola e no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula?</li> <li>- O que achou de importante no lidar profissionalmente com os inspetores?</li> <li>- O quê de positivo esta interação trouxe para escola e para a sua ação enquanto docente?</li> </ul>
---	--	---	--

<p><b>Bloco 6 (cont.)</b></p> <p>Perceção dos Atores escolares sobre o papel da IGE (perceção, atitudes, recomendações)</p>	<p>Conhecer as recomendações do diretor da escola à IGE e vice-versa</p>	<p>As recomendações e os resultados ou efeitos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que recomendações deixadas pela IGE obtêm maior resultados no seu trabalho, porquê?</li> <li>- Pela sua experiência, pode considerar que a avaliação da IGE contribui para melhorar alguma coisa no processo de gestão/docência na escola?</li> <li>- Enquanto ator educativo e pela sua experiência docente com as avaliações da IGE, identifique as desvantagens e constrangimentos causados durante a intervenção da IGE junto a sua escola e na sua sala de aula?</li> <li>- Que recomendações deixa à IGE para a melhoria do processo interno e externo de avaliação?</li> <li>- Alguma experiência, questão ou recomendação que gostaria de expor, que não foi observada?</li> </ul>
---	--	--	---

### Guião de entrevista aos Inspetores Escolares

<b>Blocos ou Dimensão a abordar</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões orientadoras</b>	<b>Tópicos à explorar</b>
<p style="text-align: center;"><b>Bloco 1</b> Legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar sobre as finalidades da investigação</li> <li>- Motivar o/a entrevistado/a a participar, destacando o valor da colaboração</li> <li>- Assegurar a confidencialidade e o anonimato do/a entrevistado/a</li> <li>- Conseguir autorização para a gravação da entrevista</li> <li>- Fazer a transcrição da entrevista</li> </ul>		
<p style="text-align: center;"><b>Bloco 2</b> Perfil do entrevistado (percurso académico e profissional)</p>	<p>Caracterizar o/a entrevistado/a e conhecer o seu percurso académico e profissional</p>	<p>Caraterísticas - descrição sucinta (idade, sexo, tempo de serviço, outras funções, etc.) Descrição do percurso académico e profissional</p>	<p>Como foi/tem sido o seu percurso académico/profissional? Quanto tempo de serviço tem? Que outro cargo tem desempenhado ao longo dos tempos? Quantos anos de serviço tem como inspetor/a? Adquiriu alguma formação específica para o exercício do cargo de Inspetor?</p>
<p style="text-align: center;"><b>Bloco 3</b> Caracterizar a escola onde o/a entrevistado/a exerce funções</p>	<p>Conhecer o contexto escolar</p>	<p>Como está organizado o órgão de gestão da escola (estrutura organizativa)</p>	<p>Pela sua experiência com a escola, como a caracteriza? Organização interna da escola – processo de gestão e autoavaliação da escola?</p>

<p style="text-align: center;"><b>Bloco 4</b> Enquadramento Legal</p>	<p>Saber, enquanto inspetor, o que pode dizer sobre a legalidade da intervenção da IGE nas escolas</p>	<p>Legalidade da visita inspetiva</p>	<p>O que tem a dizer sobre a legalidade do ato inspetivo e sobre a atuação da IGE ao nível nacional?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O Inspetor apresenta, ou não, algum documento/credencial que o autoriza o ato inspetivo antes do processo? Se não, porquê?</li> <li>- Enquanto supervisor e agente avaliador da escola, como perceciona a sua atuação na escola e nas salas de aula?</li> <li>- O que tem a dizer sobre os instrumentos, de inspeção, aplicados no processo de avaliação da escola e dos professores?</li> <li>- Tem recebido algum apoio por parte da Inspeção Regional e/ou da IGE central, para melhoria do processo inspetivo na escola, em que aspeto e como?</li> </ul>
---	--	---------------------------------------	---

<p style="text-align: center;"><b>Bloco 5</b></p> <p style="text-align: center;">O processo de autoavaliação e avaliação externa da escola</p>	<p>Descrever o processo de autoavaliação e avaliação externa realizado na escola</p>	<p>Comunicação da visita inspetiva e desenrolar do processo de avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A visita inspetiva à escola tem uma comunicação prévia ou não, porquê?</li> <li>- Enquanto inspetor escolar, de que forma tem apoiado a escola e os professores durante o processo de supervisão e inspeção?</li> <li>- Que experiências teve na interação com o diretor e os professores no processo inspetivo escola?</li> <li>- Quantas vezes realiza a visita inspetiva (à escola e ao professor) num ano letivo? É suficiente? Porquê?</li> <li>- Tem conhecimento da realização da autoavaliação na escola que supervisiona? Se sim, como e desde quando?</li> </ul>
--	--	--	---

<p><b>Bloco 5 (cont.)</b></p> <p>O processo de autoavaliação e avaliação externa da escola</p>		<p>Quais as mudanças sentidas/verificadas ao nível do órgão de gestão da escola e no serviço inspetivo escolar</p> <p>Que dificuldades encontrou e Como foram resolvidas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Durante o processo recebe ajudas externas – algum serviço/organização externo específico?</li> <li>- Na sua visão, o processo avaliação inspetiva trouxe algo inovador para o processo de gestão da escola, como?</li> <li>- Durante a sua atuação, tem percebido efeitos positivos/negativos (mudanças) na gestão e avaliação interna da escola como resultados da ação da IGE?</li> <li>- Quais as dificuldades/constrangimentos, tem encontrado durante as atividades inspetivas de avaliação da escola e dos professores?</li> <li>- Como foram/são ultrapassadas?</li> </ul>
--	--	--	--



<p><b>Bloco 6 (cont.)</b></p> <p>Perceção dos Atores escolares sobre o papel da IGE (perceção, atitudes, recomendações)</p>	<p>Conhecer as recomendações do inspetor da escola à direção, aos professores e à IGE</p>	<p>As recomendações e os resultados ou efeitos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que recomendação deixada, após as visitas, considera obter maior resultados, porquê?</li> <li>- Produz relatórios pós visitas à escola e aos professores?</li> <li>- Pela sua experiência, pode considerar que a avaliação da IGE contribui para melhorar alguma coisa no processo de gestão/docência na escola?</li> <li>- Enquanto agente avaliador e supervisor e pela sua experiência com as avaliações, identifique as desvantagens e constrangimentos causados durante a intervenção da IGE junto da escola?</li> <li>- Que recomendações deixa à IGE para a melhoria do processo da sua intervenção junto das escolas?</li> <li>-O que tem como perspetivas para melhorar os aspetos negativos da sua intervenção e apoiar a direção e os docentes?</li> <li>- Alguma outra experiência, questão ou recomendação que quer expor, que não foi observada?</li> </ul>
---	---	--	--

### **Anexo 3: Transcrição das entrevistas**

#### **Transcrição das entrevistas**

##### **Escola 1**

##### **Participante A1**

##### **DIRETOR DA ESCOLA**

#### **- Gostaria de começar perguntando a sua idade?**

A1 – “Tenho 42 anos de idade”.

#### **- Como foi/tem sido o seu percurso acadêmico/profissional?**

A1 – “antes de ter a formação profissional, comecei a trabalhar como contratado no liceu nacional em 2000/2001, (...) após terminamos a formação e a escola estava com falta de professor de física e matemática. Um dos meus professores compreendeu que precisava de um dos seus melhores alunos, (...) convidou-me, e foi assim que comecei a trabalhar como contratado (...). Dois anos depois fui para escola de formação de professores (...) a fim de me formar. Deixei a primeira escola (...) onde trabalhei em 2006/2007, fui para a segunda escola (...), mais próximo da casa, e depois segui para a terceira (...) em 2011/2012, ano da sua fundação, depois concluí a formação de Bacharelato em Física Matemática”.

#### **- Quanto tempo de serviço tem?**

A1 – “Se contarmos todo o tempo como contratado e todo o resto, dá aproximadamente 20 anos de serviço na docência”.

#### **- Que outro cargo tem desempenhado ao longo dos tempos?**

A1 – “Além de docente, desempenhei as funções de estatístico por três anos, subdiretor de 2016 a 2021, e diretor da atual escola, há 4 meses”.

#### **- Quantos anos de serviço tem como diretor/a?**

A1 – “Recentemente fui nomeado o diretor da escola, tenho apenas 4 meses na função”.

**- Adquiriu alguma formação específica para o exercício do cargo de diretor?**

A1 – “Não, não recebi”.

**- Como caracteriza a escola, na sua organização interna–processo de gestão e autoavaliação da escola?**

A1 – “Quanto a característica física, é formidável (...) quanto a organização estrutural, considero negativo, pois pelas informações tinha um único diretor que se ocupava de tudo, ato que considero nada legal (...) depois da minha chegada, todos os órgãos estão a funcionar. Produzi um manual de procedimentos administrativos que todos têm acesso e cada um sabe qual a sua responsabilidade, por forma a evitar interferências noutros setores”. “Quanto as suas características físicas, iremos fornecer documentos para consultar (...) administrativamente estrutura-se em Diretor, conselho técnico pedagógico (CTP), estatística, conselho disciplinar, secretaria, finanças ... em princípio teremos um órgão para atividades extraescolares, mas ainda não é formal”.

**- O que tem a dizer sobre a legalidade do ato inspetivo e sobre a atuação da IGE junto as escolas ao nível nacional?**

A1 – “Bom, falando das leis e da legalidade do ato inspetivo, é meio difícil, pois o diretor deveria ter essas leis para as conhecer, por forma a poder falar a respeito. Mas sou da opinião de que há toda a necessidade de a inspeção funcionar em pleno e até com mais condições do que funciona hoje. Acho que os diretores não têm conhecimento de tais leis e isso dificulta a sua abordagem”.

**- O Inspetor apresenta algum documento/credencial que o autoriza o ato inspetivo antes do processo? Se não, sabe dizer o porquê?**

A1 – “não apresentam e é uma das questões que me leva as vezes a ter problemas com os inspetores, sobretudo quando trabalhava como subdiretor. Enquanto diretor, ainda não recebi nenhuma comunicação prévia de uma visita inspetiva à escola, porém compreendo, pois tenho conhecimento prévio de que é o inspetor da escola”.

**- Como percebe a atuação do inspetor enquanto supervisor e agente avaliador da sua escola?**

A1 – “Pessoa de bem, mas que lhe falta as vezes situações que deve levar em conta antes de atuar. Acho que falta uma situação: enquanto professor de português, como deve inspecionar um professor de matemática e como fazê-lo? Isso me deixa indagado”. “Outra coisa a considerar é: antes de inspecionar o professor exigindo-lhe plano de aula, por exemplo. Tem professores que fazem parte do sistema, mas que não têm conhecimentos prévios sobre elaboração do plano de aula”. “É chato, pois parece-me que se está a exigir o que não demos (...) quer dizer que os inspetores têm que orientar e formar os tais professores na matéria antes de inspecioná-los (...), também acho que os inspetores deveriam avisar aos professores sobre uma visita inspetiva a sua sala de aulas, para melhor preparar (...) se a inspeção me informar da visita, enquanto diretor, terei de informar aos meus professores para se organizarem”. “É como um jogo de futebol dos “djurtus”: o treinador comunica aos seus jogadores para se prepararem para o jogo (...)”.

**- O que tem a dizer sobre os instrumentos aplicados pelos inspetores no processo de avaliação da sua escola?**

A1 – “Não conhecemos”. “Não conhecemos nenhum instrumento, não passa do que disse antes, se tivéssemos uma comunicação prévia, talvez teríamos acesso aos instrumentos (...) enquanto diretor, não tenho conhecimento dos instrumentos usados pelos inspetores”.

**- Tem recebido algum apoio por parte da IGE para melhoria do processo da gestão da escola, em que aspeto e como?**

A1 – “Nenhum”.

**- A visita inspetiva à sua escola tem uma comunicação prévia ou não - sabe o porquê? Como se informa de uma visita?**

A1 – “Como referi antes, não comunicam a visita”. “Enquanto diretor, nunca recebi uma comunicação prévia da visita, mas o inspetor faz o seu trabalho na escola, o que compreendo, pelo conhecimento prévio de que é o inspetor da escola”.

**- Como se prepara para receber uma visita inspetiva na sua escola?**

A1 - “Se tiver conhecimento prévio, em primeiro lugar, informo aos professores da eventual visita da inspeção, de seguida advirto aos coordenadores das disciplinas a respeito dos professores que

eventualmente não têm conhecimento ou experiências na elaboração de plano de aulas, de forma a orientá-los a terem o mínimo domínio sobre o que tratar com os inspetores”. “Também mostramos aos professores que a visita do inspetor não é uma ameaça ao seu emprego, mas sim uma forma de ajudar a eliminar as dificuldades e lacunas para melhorar a sua atuação na sala, (...) se não o fizermos, fica pior”.

**- Como percebe o processo de apoio e supervisão à sua escola por parte do inspetor escolar?**

A1 – “Acho um aspeto bom, apesar de não discutirmos isso com o inspetor para saber se tem estado a fazê-lo ou não. Mas com certeza, pelo tempo que já atua na escola, deve ter prestado apoio constante a escola e aos professores”.

**- Que experiências teve com os inspetores no processo de supervisão e avaliação da escola?**

A1 – “A experiência é boa, embora há pouco tempo que estou na escola. Embora seja difícil dizer se recebo ou não visitas, pois, o inspetor escolar é parte da escola, de acordo com o que percebi quando cheguei a escola. Recebo o inspetor, mas ainda não recebi equipa de inspetores”.

**- Quantas vezes recebe a visita inspetiva num ano letivo? É suficiente? Porquê?**

A1 – “Não sei do número exato de visitas que realiza, dada a minha recente chegada a escola. Pela experiência, acho que o número de visita é suficiente, mas se possível deve ser aumentado”.

**- Realiza-se a autoavaliação na escola? Se sim, desde quando e como?**

A1 – “Tendo em conta o tempo que estive na escola, digo que não me permite realizar autoavaliação no momento, até porque, estou a tentar compreender toda a situação para poder constatar a dinâmica de todos e estou a ponderar formar uma equipa diretiva com quem irei trabalhar”. “(...) pedi ao subdiretor, recém-nomeado, para trabalhar com todas as equipas e apresentar relatórios que me permitirá a implementação plena do plano que tenho para avaliação interna”. “A iniciativa foi minha logo na minha chegada e pretendo levá-lo a cabo”.

- Alguma decisão formal ou informal?

A1 – “Não”.

**- Durante o processo recebe ajudas externas – algum serviço/organização externo específico?**

A1 – “Não, ainda não recebemos”.

**- O processo de autoavaliação e avaliação externa/inspeção trouxe algo inovador para o processo de gestão da sua escola?**

A1 – “Claro que sim. Penso que irá trazer inovações, se for implementado”. “Agora temos uma direção estruturada que irá facilitar a tomada de decisão de forma coletiva, através de considerações das opiniões dos outros (...) duas cabeças são melhores que uma; enquanto antes tudo se passava pelo diretor, até a emissão dos certificados”. “Quanto a avaliação externa, acho que traz, sim inovações ao processo interno, porque a cada vez que vimos o inspetor chegar a escola, significa que tem algo de novo a oferecer a direção e aos professores”. “(...) fica a trabalhar e considera tudo o que faz de positivo, até a chegada do inspetor que traz propostas de melhoria, após ter ajudado a detetar as lacunas, que descobrimos no momento de conferência com ele”.

**- A atuação dos inspetores tem efeitos positivos na gestão e avaliação interna da escola, como resultado da ação da IGE?**

A1 – “No momento e de forma específico, não posso avaliar os pontos positivos do inspetor considerando o tempo da minha estadia na escola. Porém, de forma geral, os efeitos da intervenção dos inspetores nas escolas são positivos e continuam a ser, embora precisam de mais condições para o trabalho (...) ao longo dos tempos, percebi que é sempre uma mais valia ter a presença do inspetor na escola”.

**- Quais as dificuldades/constrangimentos encontraram/tiveram durante o processo de autoavaliação e das visitas inspetivas?**

A1 – “Tem a ver com a própria inspeção, pois queixam-se de falta de meios durante o processo. Também uma das dificuldades é na questão de não existir prazos que facilitam o trabalho interno. Os inspetores nos solicitam informações ou dados, mas as vezes em cima do prazo, e isso dificulta bastante (...) mas fazemos o que podemos, sobretudo na minha antiga escola”.

**- Como foram/são ultrapassadas?**

A1 – “As dificuldades evocadas, são ultrapassadas através de grande esforço dos coordenadores. Só conseguimos fazer face as solicitações dos inspetores graças a boa organização interna da escola”.

**- Como percebe o papel da IGE durante a sua intervenção na escola?**

A1 – A visita da inspeção a escola permite uma boa organização, pois a própria direção organiza antecipadamente para que o inspetor não a apanhe de surpresa.”

**- O que considera de pontos fortes e pontos fracos durante o processo?**

A1- “Os pontos fortes são as constantes visitas que efetuam as escolas, que ajuda na organização da gestão interna e no trabalho dos professores”.

**- O que é que no início não conseguiam fazer e que agora já o fazem e vice-versa?**

A1 – “Antes, a visita inspetiva se efetuava aos professores de forma desorganizada, mas agora estamos a perceber que inovaram bastante, sendo que conseguem organizar visitas aos professores de acordo com as áreas de formação dos inspetores”. “o que não fazem, tem a ver com a falta de formação nos aspetos técnicos e pedagógicos, como por exemplo a elaboração de plano de aulas, que precisa ser feita pelos inspetores, antes de exigirem muito dos professores”.

**- Que experiências positivas e inovadoras teve e que consideras como vantagem da intervenção dos inspetores na escola?**

A1 – “Na verdade não parece assim muita coisa, mas no fundo considero de positivas e inovadoras as interações que sempre se verifica entre nós e os inspetores, pois seguindo as suas orientações, notamos grandes melhorias em vários aspetos: pedagógicos nas atuações dos professores e organizativas a nível administrativa e de gestão”.

**- O que achou de importante no lidar profissionalmente com os inspetores?**

A1 – “Como referi antes, o momento de conferência ou diálogo com o inspetor, essa relação de apoio ajuda a melhorar o trabalho dos professores, embora eu nunca fui visitado por um inspetor.”

**- O quê de positivo esta interação trouxe para si e para o desempenho de suas atividades de gestão da escola?**

A1 – “Quando trabalhava como subdiretor da outra escola, ajudou me bastante na organização interna de informações de modo a estar pronto para quando os inspetores passassem ou solicitassem informações ou dados da escola”.

**- Que recomendações deixadas pela IGE, após as visitas, que quando observadas trazem maior resultados, porquê?**

A1 – “É mais na correção de formas da elaboração de planos de aula e atuação nas salas. Também a organização prévia das informações e dados das matrículas iniciais e finais (...)”.

**- Recebe relatórios pós visitas inspetivas? Se não porquê?**

A1 – “Enquanto diretor, ainda não recebi. Mas também o inspetor não teve trabalhos na escola esses últimos meses, após a minha chegada”.

**- Pela sua experiência, pode considerar que a avaliação da IGE contribui para melhorar alguma coisa no processo de gestão/docência na escola?**

A1 – “Sim. Sim, considero que contribui e muito. Como referi antes o exemplo de jogo: se tiveres um árbitro num jogo, sabe que se errar, será admoestado, se fizer o bem, acusa. Ou seja, é sempre melhor termos o transito na estrada do que ficar sem um, causando caos”. “A presença da inspeção ajuda a melhorar os trabalhos dos professores e da gestão interna”.

**- Enquanto ator educativo e pela sua experiência com as avaliações da IGE, identifique as desvantagens e constrangimentos causados durante a intervenção da IGE junto a sua escola?**

A1 – “Não parecem visíveis de momento”. Única desvantagem, é relativa a falta de meios de queixam os inspetores constituem desvantagens para a escola, acompanhado de solicitações em cima da hora e visitas surpresas aos professores nas salas (...) a comunicação torna complicada, pois as vezes os inspetores mandam mensagens por telefone (...)”.

**- Que recomendações deixas à IGE para a melhoria do processo interno e externo de avaliação?**

A1 - “Uma das recomendações segue o que exigimos: ministrar seminários de capacitação para os professores, prestar mais acompanhamentos das suas atividades nas salas, pensar num sistema de avaliação de escolas a nível nacional e definir os critérios para o efeito entre outras (...) se nós formados na área precisamos, quanto mais os que não são da área”. “Imagina se o inspetor corrigir um professor duas ou três vezes e orientá-lo, este irá melhorar”.

**- Alguma outra experiência, questão ou recomendação que quer expor, que não foi observada?**

A1 - “Talvez aqui não iremos falar da avaliação de escolas ou da instituição, mas sim do sistema de avaliação em geral. Quer dizer, falamos da avaliação das aprendizagens (...), porque é sempre um problema sério no final do ano, mas se for pensado pela IGE, pode ajudar a melhorar o sistema. As vezes numa escola é determinado que com três (3) negativas o aluno de 8ª ano pode reprovar, por exemplo; enquanto noutra pode ser o contrário. É uma disparidade no cumprimento do regulamento do sistema de avaliação. Portanto, se a IGE estiver a funcionar corretamente, poderá ajudar a melhorar esta situação”.

## Escola A

### Participante A2 - PROFESSOR

#### **- Gostaria de começar perguntando a sua idade?**

A2 – “Eu tenho 36 anos de idade”.

#### **- Como foi/tem sido o seu percurso académico/profissional?**

A2 – “Como sabe, passei pela escola básica e segui para o liceu, até concluir o 11º ano. Prossegui para a escola de formação de professores Tchico Té onde me formei na área de História e Geografia, concluída em 2011. Colocado no mesmo ano, 2011 na região de Bafatá, passei por três escolas e desempenhei algumas funções (...), e durante todos esses anos trabalhei como professor”.

#### **- Que outro cargo tem desempenhado ao longo dos tempos?**

A2 – “Passei em duas (2) escolas públicas e uma (1) privada, nas quais desempenhei as funções de presidente do conselho disciplinar, secretário do conselho disciplinar, vice-presidente do conselho técnico pedagógico e atualmente, presidente do conselho técnico e pedagógico (CTP)”.

#### **- Quantos anos de serviço tem como professor/a?**

A2 – “Eu tenho no total 10 anos de serviço como professor”.

#### **- Adquiriu alguma formação específica?**

A2 – “Sim. Fiz a formação de professores na escola de formação de professores, Tchico Té, na área de História e Geografia em 2011”.

#### **- Como caracteriza a organização interna da escola – processo de gestão e autoavaliação da escola?**

A2 – “Quanto a escola Amizade Guiné-Bissau-Suécia, trabalhei com alguns diretores, deparei-me com as questões relativas a fundação da escola, porque foi construída pelos Suecos, mas não consegui dados concretos. É uma escola com 4 pavilhões e um edifício particular recentemente construído em 2016 com 1 piso, a escola possui um pátio ao meio, além de um novo edifício. Tem 17 salas, mas nem todos funcionam, só funcionam 15”. “Quanto a estrutura organizativa, a escola tem a direção, conselho técnico, conselho disciplinar, exatora, estatístico, e associação de pais e

encarregados, chefes de classes e coordenadores de disciplinas que integram o conselho disciplinar, mais ou menos são estes or órgão da escola”.

**- O que pensa sobre as Leis do sistema educativo que autoriza a inspeção a avaliar a sua escola e da forma como são aplicadas?**

A2 – “Bem, não quero ir de forma alargada quanto a inspeção, mas se formos ver, a inspeção tem aspetos gerais e específicos. É uma atribuição, ou seja, é atribuída a função de organizar e fiscalizar a escola em termos de documentações administrativas, tem poderes de participar na correção de desvios, atos e procedimentos, porém atua com base nas normas. A IGE visita as escolas com base na legalidade, a sua visita é legal e regida pelas leis do sistema. Atua genericamente nos aspetos pedagógicos, administrativos e financeiros e, enquanto verificador de atos, pode especificamente atuar numa das três áreas: administrativa, pedagógica e financeira”.

**- O Inspetor apresenta algum documento/credencial que o autoriza o ato inspetivo antes do processo?**

A2 – “Enquanto professor em Contuboeil, nunca vi o professor credenciado ou apresentar uma credencial. Cá em Bissau, os inspetores vão a escola, as vezes em equipa, e alguns estão sempre com as credenciais, mas outros não. Durante a sua estadia na escola, o inspetor tem alguma peça que o identifica”.

**- Como perceciona o inspetor enquanto supervisor e agente avaliador da sua escola e do seu trabalho na sala de aula?**

A2 – “O inspetor fiscaliza e corrige os desvios de procedimentos. Então o seu papel é de grande importância na organização da escola e na otimização do trabalho do professor. Alguns professores e até diretores ficam chateados com o trabalho dos inspetores. É importante notar que independente da formação, o professor ou diretor pode ter menos experiência e irá precisar de apoio e acompanhamento, que é o papel do inspetor: melhorar a atuação pedagógica do professor e a organização administrativa da escola, facilitando, assim, o trabalho do conselho técnico e da direção. O que, internamente, não é visto ou é ignorado pela direção, merece a atenção dos inspetores o que ajuda a preencher as lacunas, sublinhando os aspetos a melhorar na sua atuação (...)”.

**- O que tem a dizer sobre os instrumentos aplicados pelos inspetores no processo de avaliação da sua escola?**

A2 – “Já tinha tocado ligeiramente nesse ponto. Durante as visitas, os inspetores não nos deixam ver as suas fichas. Só informam os três aspetos que consideram relatório do seu trabalho. Uma vez tive a oportunidade de ver a ficha de um inspetor, vi que constam: os aspetos irregulares, aspetos regulares, aspetos a melhorar. Eu sugiro que ao invés de constar aspetos irregulares, que seja só aspeto a melhorar, pois acho o termo irregular um pouco duro”. “Se se utilizar o termo aspeto a melhorar, dá a perceber que a IGE tem a tarefa de melhorar o desempenho, mas se for irregular, dá impressão que também tem a tarefa de reprovar, o que não acho bom”.

**- Que tipo de apoio recebe por parte do inspetor para melhoria do processo de ensino e aprendizagem?**

A2 – “Por parte dos inspetores, os apoios que recebemos vai mais no sentido das orientações em termos do cumprimento das normas, organização administrativa e atuação pedagógica”.

**- Recebem relatórios pós visita inspetiva?**

A2 – “O relatório que o inspetor apresenta ao professor, na conferência pós-visita, é verbal e é lido resumidamente de acordo com os itens que preencheu na ficha, após a sua leitura, se o professor concordar, assina. Ao nível da direção, desde que trabalho na direção da escola, nunca recebemos um relatório da direção, a não ser que o diretor tenha recebido isoladamente e não temos conhecimento”.

**- A visita inspetiva, à escola e sua sala, tem uma comunicação prévia ou não – como e porquê?**

A2 – “A visita inspetiva é comunicada à direção da escola, sim. Mas se o inspetor pretende visitar um professor para comprovar algo, não informa, faz uma visita surpresa a fim de melhor prestar apoio e ajudar o professor a melhorar a sua atuação”.

**- Como se prepara para receber uma equipa de inspetores na sua escola e na sala?**

A2 – “Na minha perceção, dependendo do tempo de estadia da equipa de inspetores na escola, acho que se a escola tiver meios, deve arranjar ou preparar o almoço para eles. No que releva da organização, quando recebemos o aviso da visita, informamos aos professores e organizamos ao

nível da direção as informações. Enquanto professor, organizo o meu plano e a minha turma de forma apresentável, mas isso não deve ser só no momento da visita do inspetor, mas sim constantemente. Também organizamos os horários dos professores, os livros do sumário, outros documentos administrativos e programamos uma visita guiada”.

**- Como percebe o processo de apoio e supervisão à sua escola e a si próprio por parte do inspetor escolar?**

A2 – “O apoio que recebemos dos inspetores, como referi antes, é muito bom, porém precisa ser maximizado. O inspetor deve participar na orientação da elaboração do plano de melhoria da escola e desenvolvimento do plano da política pedagógica, por isso deve aumentar o nível de apoio e diversificar as formas de o fazer”.

**- Que experiências teve com os inspetores no processo de supervisão e avaliação da escola e na sala de aula?**

A2 – “É uma questão muito importante. Tinha dito que apesar da formação, precisamos da experiência, que são coisas diferentes. Um professor precisa ser criativo e deve ter amor a sua profissão. O inspetor possui recursos de como melhorar a atuação pedagógica do professor. Eu, pessoalmente, tive dificuldades, no início, na elaboração do plano de aula, o que foi melhorado e enriquecido pelo inspetor. Então a experiência que acumulei com o trabalho dos inspetores é imensa e ainda vou continuar a aprender, pois o saber nunca ocupa espaço”.

**- Quantas vezes recebe a visita inspetiva num ano letivo? É suficiente? Porquê?**

A2 – “Não tenho ideia do plano de visita dos inspetores porque não temos acesso. Mas na média, posso dizer que, pelo menos no ano letivo passado, recebemos duas visitas pedagógicas dos inspetores. Não é suficiente, precisa ser frequente a visita dos inspetores na escola”.

**- Tem conhecimento sobre a realização da avaliação interna na escola? Como funciona e desde quando?**

A2 – “Logo na minha chegada na escola o conselho técnico pedagógico no seu plano constava as avaliações das aprendizagens, mas quanto a autoavaliação, nunca o fizemos e nunca recebemos uma orientação a respeito, portanto não posso dizer mais sobre esse aspeto”.

**- Quem teve a iniciativa e qual foi a motivação?**

A2 – “Nunca houve iniciativa alguma sobre a autoavaliação na escola. Não temos nada previsto”.

**- Alguma decisão formal ou informal?**

A2 – “Recentemente, este ano, estávamos a ver um documento produzido pela IGE que prevê uma avaliação dos diretores e respetivo quadro de honra”.

**- Durante o processo de autoavaliação houve ajudas externas – algum serviço externo?**

A2 – “como não realizamos a autoavaliação, não recebemos nenhum apoio ou ajuda”.

**- O processo de autoavaliação e avaliação externa trouxe algo inovador para o processo de gestão da sua escola e para o ensino e aprendizagem?**

A2 – “da autoavaliação sei que teria se se realizasse, mas no momento só as avaliações externas feitas pelos dos inspetores surtem efeitos inovadoras pois ajudam a melhorar a qualidade do trabalho”.

**- A atuação dos inspetores tem efeitos positivos diretos na gestão e avaliação interna da escola e/ou da sua sala de aulas?**

A2 – “Sim. A atuação do inspetor tem efeitos positivos tanto na fiscalização da escola, como na atuação pedagógica dos professores. Leva a direção e os professores a assumirem as suas responsabilidades, embora os inspetores carecem de meios para estarem regularmente nas escolas, e a pandemia de Covid-19 também dificultou muito. Se os inspetores tiverem meios e conseguem passar quinzenalmente nas escolas, veremos patente e de forma muito constante os efeitos positivos dos seus trabalhos, tanto a nível da gestão das escolas, como a nível da atuação dos professores nas salas de aulas”.

**- Que mudanças foram verificadas na sua escola e no seu processo de ensino como resultado da ação da IGE?**

A2 – “As mudanças que posso considerar, já foram sublinhadas antes; mudanças na forma de organização do trabalho interno e mudanças na forma de trabalhar dos professores, concretamente elaboração de planos, cumprimento de programas, organização da escola e das salas de aulas, formas de avaliação de acordo com as normas, entre outras”.

**- Quais as dificuldades/constrangimentos encontraram/tiveram durante o processo de autoavaliação e das visitas inspetivas a escola e à sua sala de aula?**

A2 – “Analisando bem, as dificuldades e constrangimentos que podemos ver, está mais na forma como os professores lidam com a presença dos inspetores nas salas. Alguns vêem o inspetor como um obstáculo e outros até fogem de serem supervisionados ou inspecionados. Por parte dos inspetores, uma das dificuldades tem a ver com a falta dos relatórios pós visitas por parte dos inspetores e o não conhecimento dos instrumentos por nossa parte”.

**- Como são ultrapassadas as dificuldades encontradas ao longo dos processos?**

A2 – “Talvez a forma de trabalhar dos inspetores tem a ver com os critérios da IGE, mas acho que a única forma de ultrapassar essas dificuldades, é mudar a forma de fazer. Por outro lado, sensibilizamos aos professores a colaborarem com os inspetores”.

**- Como perceciona o papel da IGE durante a sua intervenção na sua escola e no seu processo de ensino e aprendizagem?**

A2 – “Atualmente os inspetores trabalham de uma forma muito organizada, por área curriculares, não é um inspetor por todas as áreas, isto permite, por exemplo, a um inspetor formado na área de história supervisionar um professor de história, e isso acontece com todas as disciplinas. Isto é um aspeto muito inovador no trabalho da inspeção e no sistema e ajuda na melhoria de qualidade das aprendizagens”.

**- O que é que no início não conseguiam fazer e que agora já o fazem e vice-versa?**

A2 – “Como referi antes, no processo anterior, um único inspetor cuidava de uma zona com várias escolas, mas agora é diferente. Existem inspetores por áreas curriculares que formam uma equipa de trabalho, acho que isso é muito bom”.

**- Que experiências positivas e inovadoras teve e que considera como vantagem da avaliação interna e da intervenção dos inspetores na escola e no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula?**

A2 – “Quanto as vantagens, o aspeto acima referido, relativo ao número de inspetores por zona, dinamizou a organização e facilitou muito na coleta, tratamento e fornecimento atempado de informações e dados. outra vantagem tem que ver com a melhoria da performance das ações pedagógicas dos professores”.

**- O que achou de importante no lidar profissionalmente com os inspetores?**

A2 – “Só ganho, pois aprendemos reciprocamente e acumulamos as experiências uns dos outros”.

**- O quê de positivo esta interação trouxe para escola e para a sua ação enquanto docente?**

A2 – “Muita coisa, entre os quais a dinamização das atividades administrativas e pedagógicas”.

**- Que recomendações deixadas pela IGE obtêm maior resultados no seu trabalho, porquê?**

A2 - “Quanto as recomendações que obtêm maior resultado estão ligadas as áreas pedagógicas e administrativas: primeiro é o cumprimento de programas, seguido de planificação, elaboração e execução do plano de aula mensal, semanal diário. Mas quando deixam recomendações têm de as fiscalizar para que haja sucesso”.

**- Pela sua experiência, pode considerar que a avaliação da IGE contribui para melhorar alguma coisa no processo de gestão/docência na escola?**

A2 – “Sim. Contribui bastante e já referimos muitas destas contribuições antes, sobretudo nos aspetos pedagógicos relativos a atuação dos professores e administrativa relativos a organização e planificação”.

**- Enquanto ator educativo e pela sua experiência docente com as avaliações da IGE, identifique as desvantagens e constrangimentos causados durante a intervenção da IGE junto a sua escola e na sua sala de aula?**

A2 – “Quanto a desvantagens, não sei apontar de forma direta. Porém, posso afirmar que há muito mais vantagens que desvantagens no processo da intervenção do inspetor na escola”.

**- Que recomendações deixa à IGE para a melhoria do processo interno e externo de avaliação?**

A2 – “As recomendações que deixo aqui, vão principalmente para a questão de autoavaliação. O recente documento de orientação produzido deve ser implementado para que haja resultados, que devem ser acompanhados de motivações para que haja mais dinâmica”.

**- Alguma experiência, questão ou recomendação que gostaria de expor, que não foi observada?**

A2 – “Não, acho que tudo foi observado”.

### **Escola 1**

#### **Participante A3**

#### **INSPECTOR ESCOLAR**

**- Gostaria de começar perguntando a sua idade?**

A3 – “Tenho 37 anos de idade”.

**- Como foi ou tem sido a sua Formação académica e experiência profissional**

A3 “falando da minha formação académica e profissional, tenho diploma de Bacharelato em Bioquímica pela ESE (...) desempenhei a função de professor de química (...) dinamizador de oficina de língua portuguesa no programa de PASEG”. “fui formador de professores do ensino básico no programa da FEC, também fui professor das parteiras para área de Bioquímica (...) contrato com a Escola Nacional de Saúde, ainda fui professor de informática no contrato com ARN”. “após ter participado no concurso para a formação dos inspetores, sofri a formação de inspetores em 2017 (...) comecei a desempenhar a função em março de 2018”. No geral, tenho uma experiência profissional de 11 anos (2010 a 2021) como professor e quatro anos com inspetor (2018-2021).

**- Há quanto tempo exerce a função?**

A3 “Há 4 anos que exerço a função de inspetor, desde 2018.”

**- Como está organizado o órgão de gestão da escola (estrutura organizativa)?**

A3 “na verdade, inicialmente, a escola não obedecia as orientações superiores do MEN, trabalhava a sua maneira. A escola estava com grandes dificuldades organizativas da estrutura interna, mas a chegada da inspeção ajudou na reestruturação, graças ao empenho dos inspetores (...), exemplos: ajuste de carga horária dos professores de acordo com a norma; reorganização dos professores de acordo com as áreas de formações e disciplinas que lecionam; reafectação de alguns professores em subaproveitamento; constituição dos dossiers dos docente, limpeza dos professores que não trabalham, orientações sobre unificação de programas por áreas curriculares, etc”. “... administrativamente, a escola tinha um diretor, um presidente do conselho técnico, uma exatora, um estatístico e dois secretários (...) a inspeção ajudou a estruturar a administração de modo a dinamizar a escola (...)”.

**- O que tem a dizer sobre a legalidade do ato inspetivo e sobre a atuação da IGE ao nível nacional?**

A3 “... acho que a lei existe (...) precisa ser reforçada através da disseminação e seminários de familiarização com a legalidade e necessidade do ato inspetivo e colaboração (...) as direções chegam a olhar para os inspetores como uma ameaça (...) até criam barreiras (...) por falta de informação sobre o seu trabalho (...) o ato inspetivo é legal e legítimo (...)”

**- O Inspetor apresenta, ou não, algum documento/credencial que o autoriza o ato inspetivo antes do processo? Se não, porquê?**

A3 “Não. Porque formos apresentados no setor e na escola (...) todos sabem que somos inspetores (...) no caso de novo diretor, não nos apresentamos porque nós é que fazemos a entrega de posse (...) por isso não vejo necessidade de apresentarmos os credenciais, apesar de termos os cartões de serviço (...)”.

**- Enquanto supervisor e agente avaliador da escola, como percebe a sua atuação (de inspeção) na escola e nas salas de aula?**

A3 “...normal, tendo em conta a conjuntura do nosso país (...) faz-se a direção saber da presença da inspeção na escola (...) a atuação inspetiva ajuda muito a progressão da escola em geral e dos professores em particular (...) não desvincula das orientações e dos normativos legais que regem o ato inspetivo (...)”.

**- O que tem a dizer sobre os instrumentos, de inspeção, aplicados no processo de avaliação da escola e dos professores?**

A3 “... existem vários instrumentos que utilizamos (...) alguns deles necessitam de melhoria, principalmente Boletim de observação da aula (...) tem muitos elementos do boletim que não se adequam ao sistema, pois não têm campo de aplicabilidade (...) durante a observação, ignoramos algumas partes do boletim, considerando os objetivos preconizados para o trabalho com o professor (...) daí que vejo a necessidade de revisão e atualização dos boletins...”. Nem todos os professores têm conhecimento do que consta do boletim, devido a falta de seminários e disseminações (...) se não forem formados nesta matéria, teremos sempre défice nos resultados pretendidos (...) os professores terão dificuldades de superar certas dificuldades (...)”

**- Tem recebido algum apoio por parte da Inspeção Regional e/ou da IGE central, para melhoria do processo inspetivo na escola, em que aspeto e como?**

A3 “...quanto ao apoio ao nosso trabalho, existem apoios, mas são poucos, (...) a inspeção dá orientações e instrumentos, mas na implementação, carecemos de meios e deparamos com a insuficiência de instrumentos face as necessidades das escolas, acarretando mais limitações (...) precisamos também de mais seminários de capacitação para melhor enquadrarmos no terreno (...)”

**- A visita inspetiva à escola tem uma comunicação prévia ou não, porquê?**

A3 “sim, comunicamos a direção da escola, mas não aos professores (...) por via telefónica ou por correspondência (carta) (...) os professores não sabem se serão ou não visitadas, por forma a deixar todos sempre preparados e atentos ao que fazem”.

**- Enquanto inspetor escolar, de que forma tem apoiado a escola e os professores durante o processo de supervisão e inspeção?**

A3 “como disse antes, o apoio superior é muito pouco (...) ao nosso nível, tentamos encontrar uma forma de multiplicar os materiais de forma a fornecer a todos (...) pedimos apoio às escolas, até as privadas, para efeito de fotocópias, impressões dos instrumentos no terreno (...) o nosso apoio às escolas vão mais no sentido de organização administrativa e pedagógica (formação e orientação)”.

**- Que experiências teve na interação com o diretor e os professores no processo inspetivo escola?**

A3 “(...) as experiências são diversas e variam de funcionário a outro (...) aprendemos com alguns em algumas escolas e as partilhamos com outros em outras escolas (...) é vice-versa (...) recebemos dos professores e membros da direção e partilhamos a nossa, sendo um trabalho de equipa”. Exemplo: “uma vez fiz um trabalho numa folha, um professor o viu e perguntou... expliquei e dias depois ele estava a aplicar o mesmo método de trabalho”. “(...) a medida que partilhamos, crescemos mais”.

**- Quantas vezes realiza a visita inspetiva (à escola e ao professor) num ano letivo? É suficiente? Porquê?**

A3 “fazemos o plano de visita às escolas (...) quatro visitas por semana (...) prevemos visitar quatro professores, mas as vezes não conseguimos realizar todas (...) minimamente conseguimos uma ou duas visitas”. “chega meses em que não conseguimos prever visitas aos professores devido alguns trabalhos com a direção (...) e algumas visitas de recolha de dados nas escolas privadas (...)”. “O número de visitas que realizamos é insuficiente (...) por falta de recursos materiais: meios de deslocação e instrumentos de trabalho face a muita demanda (...) nem todos os professores receberam visitas na escola (...), (...) fazemos com o que temos”.

**- Tem conhecimento da realização da autoavaliação na escola que supervisiona? Se sim, como e desde quando?**

A3 “Sim tenho informação a respeito”. “(...) primeiro avaliador é o diretor e é considerado avaliador interno (...)”. “Considerando o trabalho feito pelo diretor, (...): recepção dos relatórios dos funcionários, verificação do cumprimento de normas, do regulamento de avaliação e dos programas por parte dos professores, apresentação das lacunas detetadas, etc (...), digo que sim, realiza-se a avaliação interna da escola, da qual o diretor é o responsável”. “No caso desta escola, o processo foi iniciado pelo diretor cessante, em 2020”.

**- Durante o processo recebe ajudas externas – algum serviço/organização externo específico?**

A3 “... na minha escola não, nunca recebemos apoio desta natureza”. “O pouco que temos, graças ao apoio da direção da escola, é que aplicamos”.

**- Na sua visão, o processo avaliação inspetiva trouxe algo inovador para o processo de gestão da escola, como?**

A3 “Sim. “Trouxe algumas inovações como a reativação da comissão de estudo, uniformização dos programas por áreas curriculares, aprovados pelo INDE, confecção dos planos de aulas por parte dos professores (...)”. “os professores tinham dificuldades e fazer planos (...) alguns nem sabem o que é (...) e usavam mais o método expositivo, mas com a dinâmica que imprimimos e a multiplicação dos métodos experimentais e outros (...), teve grande incidência nos resultados e na motivação dos alunos e dos pais”. “(...) resultou na grande mudança interna e atração externa (...) no último ano a escola não foi a greve e aumentou bastante o número de efetivos (alunos), como resultado da avaliação externa servindo de motivação interna (...)”.

**- Durante a sua atuação, tem percebido efeitos positivos/negativos (mudanças) na gestão e avaliação interna da escola como resultados da ação da IGE?**

A3 “a nova dinâmica imprimida pela inspeção resultou muito, sobretudo no processo de ensino-aprendizagem” (...) “os professores já dominam a elaboração do plano de aula, os alunos aumentaram muito, a estrutura administrativa completa e descentralizada (...) a participação e envolvimento dos pais no processo (...)”.

**- Quais as dificuldades/constrangimentos, tem encontrado durante as atividades inspetivas de avaliação da escola e dos professores?**

A3 “as dificuldades são imensas”. “primeira dificuldade começa a partir da nossa casa (...)”. “Como consegues deslocar para a escola?” “tens dificuldades por falta de meios de transporte, (...) não há subsídio de transporte, tens que recorrer ao próprio salário para chegar a escola”. “Os instrumentos são poucos, é possível vir um (1) por toda a zona e tens que copiar por meios próprios para fazer chegar a escola (...) são as dificuldades para irmos ao terreno”. “...no terreno, deparamos com a falta de colaboração dada a interferência política nas direções das escolas (...) alguns diretores recebem instruções de não facultar informações aos inspetores e não prestar contas senão aos DRE e ao Ministro, quem o nomeou (...)”. Alguns professores chegam a ver os inspetores como polícias, encontrando desculpas para não serem observados por eles (...) alguns não seguem o que têm no plano (...), acho que a principal razão é o preconceito, pois são professores que nunca sofreram a supervisão ou visita inspetiva na sala...”

**Como foram/são ultrapassadas?**

A3 “...para ultrapassarmos estas dificuldades, recorremos a compreensão, máxima colaboração com os inspecionados (...) realizamos também a sensibilização, apelamos ao bom senso a ponto de conseguirmos inverter a situação...” “A interferência política nos trabalhos técnicos, permanece inultrapassável enquanto permanece a atual situação de nomeação com base na afiliação política partidária (...)”.

**- Como perceciona o papel da IGE durante a sua intervenção na escola?**

A3 “Na minha maneira de entender, o papel da inspeção na escola é de apoiar e controlar funcionamento das escolas: tanto as atividades dos professores, como das direções das escolas (...)”.

**- O que é que no início não conseguia fazer e que agora já o faz e vice-versa?**

A3 “No início do nosso trabalho, não se realizavam as reuniões das comissões de estudo, os professores não faziam planos de aula (...) alguns por falta de controlo e supervisão, outros por não terem conhecimento (...), as orientações do MEN não eram cumpridas na íntegra, havia disparidade nos programas utilizados pelos professores de mesma área curricular (...) a estrutura organizativa estava incompleta (...)”. “A presença da inspeção na escola mudou completamente o cenário e dinamizou o as atividades administrativas e pedagógicas na escola (...)”. “Uma das coisas que se fazia antes e que não se faz hoje, é a atribuição de meios necessário aos inspetores, logo após a formação, para melhor realizarem seus trabalhos junto das escolas (...)” o que torna mais difícil o nosso trabalho e não nos dignifica perante outros (...); “agora não existe o subsídio para os professores e inspetores durante as comissões de estudo e isso desmotiva tanto (...) também não existem hoje os materiais didáticos que dantes de distribuía pelas escola (...) são essas, entre outras coisas, que acho que devem ser repostas para termos um sistema digno”.

**- Que experiências positivas e inovadoras teve e que consideras como vantagem das atividades inspetivas que tem realizado na escola?**

A3 “(...) umas das vantagens que posso sublinhar têm a ver com o fornecimento das informações fiáveis, reais e pontuais à DRE e ao MEN (...) a presença constante dos inspetores nas escolas reduz, consideravelmente, a falsificação dos dados e/ou informações pelos diretores das escolas (...) o inspetor é único que consegue informar exatamente o que acontece na escola, lida com todos e tem todas as informações (...) até, alguns diretores são obrigados a colaborar com os inspetores por forma a evitarem a disparidade de informações e dos dados nos relatórios (...) a inspeção está a ganhar campo nesta área (...)”.

**- O que achou de importante no lidar profissionalmente com os docentes e a direção da escola?**

A3 “lidar com o professor e com a direção da escola, é muito importante, porque (...) o único objetivo que temos é de ajudar o sistema, então se colaborarmos e lidarmos bem com os professores, aí se abrirão, saberemos as suas dificuldades e os ajudaremos a poder superar e lidar bem com os alunos (...); o lidar com a direção permite conhecer as dificuldades e apoiá-la a superar ou orientá-la em como solucionar e superar as dificuldades”.

**- O quê de positivo esta interação trouxe para si e para o desempenho das atividades inspetivas?**

A3 “em resumo, o lidar cotidiano do inspetor com os professores e com a direção permite-nos detetar as dificuldades e ajudar a encontrar soluções necessárias, caso não estiver à altura de os ajudar diretamente (...)”. “esta relação trouxe algo de positivo (...) consegui acumular experiências profissionais que me ajudam a otimizar os resultados do meu trabalho junto da escola...”.

**- Que recomendação deixada, após as visitas, considera obter maior resultados, porquê?**

A3 “As recomendações vêm em função do que constatamos na escola”. “quando chegarmos e virmos algo que precisa ser melhorado, recomendamos (...)”. Exemplo: vimos que a escola não tinha subdiretor e continuo, recomendamos e agora a escola tem”. “(...) quando detetamos que os professores estão com falta de programas, facultamos e recomendamos a entrega a todos (...) com os professores fazemos o mesmo, corrigimos, orientamos e recomendamos (...) no regresso observamos a atuação dos professores e a maior parte consegue cumprir”. “as recomendações dos aspetos administrativos e pedagógicos são cumpridas ao máximo possível (...)”.

**- Produz relatórios pós visitas e entrega à escola e aos professores?**

A3 “bem, caso da minha escola, não entregamos relatórios, de visita pedagógica aos professores, à direção, mas os da visita administrativa, entregamos relatórios de todas as atividades desenvolvidas na escola”. “Aos professores, entregamos os boletins de visita pedagógica, após a reflexão, para efeito de assinatura, mas não ficam com nenhuma cópia (...)”. “para facilitar o acompanhamento interno, estamos a pensar na produção do relatório das visitas pedagógicas, tanto para o professor, como para a direção, mas as interrupções: hora greves, hora isto, hora aquilo, não nos permitem (...), mas está no nosso plano”.

**- Pela sua experiência, pode considerar que a avaliação da IGE contribui para melhorar alguma coisa no processo de gestão/docência na escola?**

A3 “Claro que sim. Já referimos vários aspetos da melhoria que o trabalho da inspeção traz para as escolas, especificamente para a organização administrativa e pedagógica como para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem”

**- Enquanto agente avaliador e supervisor e pela sua experiência com as avaliações, identifique as desvantagens e constrangimentos causados durante a intervenção da IGE junto da escola?**

A3 “temos a implementação do Despacho 14, que obriga que cada professor trabalhe na sua área de formação. Isto dificultou a vida a muitos professores e a direção (...) tivemos de reafectar muitos professores, dentre os quais muitos foram afetados e constrangidos pela familiarização com os conteúdos que deixaram há muitos anos”. “Estas são as desvantagens com que deparamos ao longo da implementação do despacho.” “Outra desvantagem tem a ver com a fuga dos professores da observação ou visita do inspetor, que cria muita dificuldade aos alunos por não conseguir superar as dificuldades”.

**- Que recomendações deixa à IGE para a melhoria do processo da sua intervenção junto das escolas?**

A3 “começamos pela DRE. Os delegados regionais devem deixar os inspetores fazerem seus trabalhos, porque estes são técnicos e não políticos”. “a minha recomendação é que não interfiram nos trabalhos da inspeção com assuntos políticos (...) que também garantam meios aos inspetores para poderem chegar às escolas na região” (...) este ano temos a orientação de que virão 5% para a região. Que este seja partilhado para que todos os serviços possam usufruir de um bolo e trabalhar melhor”. “Para os serviços centrais da IGE, recomendo que façam com que tenha, os meios de transporte para deslocação e quando enviam os documentos, que sejam suficientes, não um (1) exemplar por toda a região, se for o caso, que venha com meios para o efeito de multiplicação (...) “que sejam os nossos advogados junto do governo, porque quando é o trabalho da inspeção no terreno, vamos sem dinheiro, mas quando houver dinheiro, aparecem outras pessoas que solicitam dados aos inspetores e ganham o dinheiro em nosso detrimento”. “Se houver trabalho que releva da alçada da inspeção, quer haja ou não dinheiro, que sejam os inspetores a fazerem o mesmo”.

**- O que tem como perspectivas para melhorar os aspetos negativos da sua intervenção e apoiar a direção e os docentes?**

A3 “apesar de falta de meios, as perspectivas não faltam”. “No momento estou a prever um seminário aos professores na escola, apetrechando-os de ferramentas pedagógicas, por forma a poderem, por sua vez, partilhar com os alunos e facilitar a qualidade da sua aprendizagem”. “Também temos um plano de trabalhar com as direções das escolas de forma a ser uma direção que irá imprimir dinâmicas na escola, de forma que na nossa ausência possam trabalhar com os professores e melhorar os serviços internos (...) para além das suas avaliações internas, temos algumas ferramentas que pretendemos fornecer para ajudar na melhoria do sistema (...)”. “Estamos também a ver a possibilidade de estabelecer contactos de parceria com algumas organizações para fornecimento de alguns materiais didáticos (...)”.

**- Alguma outra experiência, questão ou recomendação que quer expor, que não foi observada?**

A3 “Talvez o que quero acrescentar é que neste nosso trabalho, precisamos de um olhar por parte do Estado”. “Quero que todo o dinheiro que entra nas escolas chegue ao tesouro público”. “O que não me perguntou que quero dizer é a administração do dinheiro das escolas. Este dinheiro acaba entre o diretor da escola (60%) e o Ministro da Educação (40%)”. “Quando chegar ao Ministro, não se sabe o seu destino final, contudo sabe-se que não se reflete mais na escola, e o que fica com o diretor para investimento na escola, não se sabe o destino e não aparece nenhuma entidade a pedir a prestação de conta ao diretor sobre o assunto (...)”. “Não existe a auditoria nem a devida prestação de contas por parte do diretor”. “Nós trabalhamos mais o aspeto pedagógico e administrativo, mas especificamente no financeiro, estamos limitados por questões das interferências políticas, apesar de ser uma das competências da IGE”.

## **Transcrição das entrevistas**

### **Escola 2**

#### **Participante E1**

##### **DIRETOR DA ESCOLA**

###### **- Gostaria de começar perguntando a sua idade?**

E1 – “Tenho 42 anos”.

###### **- Como foi/tem sido o seu percurso académico/profissional?**

E1 – “falando do meu percurso académico, estudei na ilha de Orango 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> classe e como não tinha ciclo, fui para Uno, onde fiz a 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classe (...) em Bissau, fiz a 11<sup>a</sup> classe em 200/2001 (...) solicitado, fui para Bubaque, pois precisavam de professores (...) fui motivado pela informação de que após 3 anos, conseguiria meios para voltar a Bissau e me formar. Assim, comecei a trabalhar desde 2002/2003 em regime de contratado, até 2012/2013. Neste ano, tive oportunidade de concorrer a uma bolsa do MEN e DRE e fui para Bissau”. “(...) a partir de 2013/2014 comecei a frequentar na Escola Superior Tchico Té, mna especialidade de História Geografia. Conclui a formação no ano letivo 2015/2016 (...)”.

###### **- Quanto tempo de serviço tem?**

E1 – “Tenho 19 anos de serviço, no total”

###### **- Que outro cargo tem desempenhado ao longo dos tempos?**

E1 – “Além de desempenhar a função de professor até hoje, desempenhei a função de subdiretor durante oito anos na mesma escola, de 2006 a 2013.

###### **- Quantos anos de serviço tem como diretor/a?**

E1 – “Fui nomeado em 7/7/2020, então, neste momento, fiz 1 ano e 4 meses de função”

###### **- Adquiriu alguma formação específica para o exercício do cargo de diretor?**

E1 – “Não especificamente na gestão escolar. Mas, passei pela escola de formação e tive uma cadeira de administração escolar e além disso, sofri dois (2) anos de formação em administração, na ENA, polo de Bubaque”.

**- Como caracteriza a escola, na sua organização interna–processo de gestão e autoavaliação da escola?**

E1 – “Não digo isto por ser diretor, mas a escola está bem estruturada e organizada (...) a escola foi construída pelo projeto “FIRKIDJA DI SCOLA”, depois foi concluída e equipada pelo financiamento do projeto FIAL (...) e posteriormente pela ONG ASAD (...)”. “O liceu funcionou durante um bom tempo só com 3 professores efetivos colocados pelo MEN, por isso decidimos ir trabalhar como contratados (...) a partir de 2005/2006, a escola assumiu estatuto de regime de autogestão com o apoio da Missão Católica em parceria com Pais e encarregados de educação e continua a funcionar no mesmo regime até a data presente e isso tem ajudado muito, pois com todas as ondas de greve, não se verifica a greve na sub-região de Bubaque, salvo este último ano onde aderiram só 8 escolas na cidade de Bubaque (...)” “A escola estrutura-se de seguinte maneira em termos físico: tem 4 pavilhões, 15 salas de aulas, 3 salas de direção, 1 sala de projeção multifuncional (...) a estrutura organizativa está composta por: diretor, subdiretor, presidente do conselho técnico (PCT), presidente do conselho disciplinar, presidente do conselho de atividades extra escolar e a secretaria” (...) poderei, posteriormente, facultar alguns documentos se necessário”.

**- O que tem a dizer sobre a legalidade do ato inspetivo e sobre a atuação da IGE junto as escolas ao nível nacional?**

E1 – “Como é do nosso conhecimento, a inspeção é o parceiro da direção e do professor. Nesta parceria, a inspeção passa na escola e solicita informações a direção sobre alguns dados, além dos trabalhos que realizam ao longo de todo o ano, e acho o ato legal”.

**- O Inspetor apresenta algum documento/credencial que o autoriza o ato inspetivo antes do processo? Se não, sabe dizer o porquê?**

E1 – “Na verdade, na comunidade todos se conhecem, desde que o inspetor se apresenta na escola, todos o conhecem, por isso dispense a apresentação de qualquer documento ou credencial. O que é importante é a apresentação a chegada, que autorizamos verbalmente, não por escrito (...).

**- Como percebe a atuação do inspetor enquanto supervisor e agente avaliador da sua escola?**

E1 – “Quanto a isso, acho que, na maioria de vezes, os inspetores não frequentam constantemente a escola. Se é um agente vigiador do sistema, porque passar algum tempo sem o visitar? (...) Mas também acho que os inspetores têm algumas dificuldades materiais e técnicas, sobretudo de abordagem. Em exceção, o inspetor que temos na escola, é um colega de longa data, com quem lecionamos juntos e sofremos muitas formações em diferentes áreas inclusive a planificação, que é uma área de grandes dificuldades tanto para os professores, como também para os próprios inspetores (...) alguns professores trabalham, mas não planificam e alguns inspetores também fazem o mesmo (...).

**- O que tem a dizer sobre os instrumentos aplicados pelos inspetores no processo de avaliação da sua escola?**

E1 – “Bem, não posso dizer nada a respeito dos instrumentos, pois nunca os tinha visto”. “enquanto professor, algumas vezes fui visitado pelo inspetor, mas este estava com um caderno onde tomava notas e é dos antigos inspetores, antes da remodelação do sistema (...) antes de 2013”.

**- Tem recebido algum apoio por parte da IGE para melhoria do processo da gestão da escola, em que aspeto e como?**

E1 – “Apoio de gestão, nunca recebi nenhum”.

**- A visita inspetiva à sua escola tem uma comunicação prévia ou não - sabe o porquê? Como se informa de uma visita?**

E1 – “Comunicam, sim, mais por telefone, mas nem todas as visitas são comunicadas, pois as vezes vão diretamente ter com os professores nas salas”.

**- Como se prepara para receber uma visita inspetiva na sua escola?**

E1 - “Quando informarem a visita, questiono para saber o que irão fazer como atividade, ou seja o trabalho será com a direção ou simplesmente com os professores. Assim que informarem, contacto a direção para organizarmos melhor em função das informações e dados que vira solicitar (...) mas se forem realizar visitas pedagógicas com os professores, não sabemos o que fazem e como o fazem”.

**- Como percebe o processo de apoio e supervisão à sua escola por parte do inspetor escolar?**

E1 – “Como parceiros, o inspetor ajuda na identificação das dificuldades e a encontrar soluções para as ultrapassar”.

**- Quantas vezes recebe a visita inspetiva num ano letivo? É suficiente? Porquê?**E1 – “Podemos dizer que está menos de cinco vezes. Não é suficiente. Porque o inspetor é fiscalizador e precisa estar presente sempre (...)”.

**- Que experiências teve com os inspetores no processo de supervisão e avaliação da escola?**

E1 – “Partilhamos muitas experiências com os inspetores durante os trabalhos que já fizemos, sobretudo enquanto subdiretor da escola. Aprendi muito com eles em termos de organização de dados em função das solicitações”.

**- Realiza-se a autoavaliação na escola? Se sim, desde quando e como?**

E1 – “Estava no plano anual, mas, infelizmente tudo o que tínhamos planeado para o ano letivo, não conseguimos realizar devido ao Covid-19. Mas tínhamos previsto avaliar aos professores, conhecer as dificuldades as causas e tudo o que possa estar a volva de um fraco resultado do professor e consequentemente dos alunos (...)”. “Após as avaliações no final do ano, teremos que atribuir motivações que serão de diversas naturezas”. “O objetivo aqui é conhecer o perfil de todos e saber especificamente as dificuldades de cada um ou de um grupo de pessoas para encontrar meios de colmatar as lacunas. Prevemos uma parceria com Tchico Té, para a realização de pequenas formações aos professores, sobretudo em matéria de pedagogia”.

**- Alguma decisão formal ou informal?**

E1 – “A iniciativa é do diretor da escola. Nunca recebemos nenhum documento oficial. Se existe, não tenho conhecimento”.

**- Durante o processo recebe ajudas externas – algum serviço/organização externo específico?**

E1 – “Salvo o apoio das organizações locais já referidas e seus apoios, não temos outros apoios”.

**- O processo de autoavaliação e avaliação externa/inspeção trouxe algo inovador para o processo de gestão da sua escola?**

E1 – “Traz a motivação e a capacitação, pois permite identificar os aspectos positivos e negativos e encontra formas de melhorar os pontos negativos que pode ser através de outras organizações (...).

**- A atuação dos inspetores tem efeitos positivos na gestão e avaliação interna da escola, como resultado da ação da IGE?**

E1 – “Considero de positivo o trabalho da inspeção. Porquê? Porque este é um sistema que deve ser fiscalizado (...) as pessoas não gostam de trabalhar na guiné, mas neste caso, a presença do inspetor na escola, torna as coisas diferentes, pois todos se organizam para dar respostas positivas face aos inspetores e ajuda muito a direção da escola a controlar e acompanhar as atividades dos seus professores. Por isso disse antes que a presença dos inspetores na escola é fraca”.

**- Quais as dificuldades/constrangimentos encontraram/tiveram durante o processo de autoavaliação e das visitas inspetivas?**

E1 – “Acho que as dificuldades não são elevadas neste aspeto de avaliação, pois as estatísticas falam por si. Esta forma de trabalho permite que as avaliações tenham os seus impactos positivos, salvo o fato de aumentar a frequência dos inspetores nas escolas e o de alguns professores olharem para os inspetores como obstáculo”.

**- Como foram/são ultrapassadas?**

E1 – “As dificuldades ou os constrangimentos que referi, são ultrapassados pelas solicitações que fazemos aos inspetores para passarem com frequência nas aulas e pela sensibilização aos professores para colaborarem, em suma, o diálogo e a interação resolve facilmente (...)”.

**- Como perceciona o papel da IGE durante a sua intervenção na escola?**

E1 – “A IGE desempenha um papel de colaboração muito importante com a direção e os professores nas escolas. Isto permite ultrapassar grandes dificuldades identificados ao longo do ano letivo (...)”.

**- O que considera de pontos fortes e pontos fracos durante o processo?**

E1 – “Os pontos fortes no geral, é o facto de a inspeção ser democrático e aberto em relação a décadas anteriores e a diversificação de áreas de formação dos inspetores é uma grande valia”.

**- O que é que no início não conseguiam fazer e que agora já o fazem e vice-versa?**

E1 – “A própria forma de inspeção é diferente. Antigamente, quando um inspetor vai a escola era como se fosse um polícia. Mas agora, tudo é diferente, pois a inspeção atual é mais democrática e o grau de formação dos inspetores é muito positivo.”

**- Que experiências positivas e inovadoras teve e que consideras como vantagem da intervenção dos inspetores na escola?**

E1 – “A experiência que considero de vantagem é a questão de ter dados sempre prontos e organizados, o apoio pedagógico dos inspetores que ajuda a otimizar o trabalho dos professores e levar a grandes mudanças, permite saber quais áreas curriculares deparam com mais dificuldades”.

**- O que achou de importante no lidar profissionalmente com os inspetores?**

E1 – “Diretor, professor e inspetor são parceiros que possuem um objetivo comum que é levado a cabo pela interação entre eles. Se um falhar ao longo do processo, o outro está para orientar”.

**- O quê de positivo esta interação trouxe para si e para o desempenho de suas atividades de gestão da escola?**

E1 – “Ganhei muita experiência com os inspetores tanto a nível da gestão e organização, como no percurso profissional e pessoal”.

**- Que recomendações deixadas pela IGE, após as visitas, que quando observadas trazem maior resultados, porquê?**

E1 – “A nível da direção, se não houver grandes problemas, não deixam recomendações, mas ao nível dos professores, deixam recomendações no final, durante a conferência e todas as recomendações deixadas a nível pedagógico e administrativo, são cumpridas, com o foco mais nas de caráter pedagógico”.

**- Recebe relatórios pós visitas inspetivas? Se não porquê?**

E1 – “Não. Nunca recebemos relatórios. Pelo contrário, nós (a direção) é que os enviamos relatórios da escola”.

**- Pela sua experiência, pode considerar que a avaliação da IGE contribui para melhorar alguma coisa no processo de gestão/docência na escola?**

E1 – “Claro que sim, contribui imenso para melhorar o trabalho do professor na sala e da própria direção”.

**- Enquanto ator educativo e pela sua experiência com as avaliações da IGE, identifique as desvantagens e constrangimentos causados durante a intervenção da IGE junto a sua escola?**

E1 – “Não, a intervenção da IGE na escola é sempre positiva, embora com muita dificuldade. O que posso considerar como constrangimentos já foi dito na recomendação a IGE. Onde está a consideração se o inspetor e/ou o diretor ganha um salário inferior ou igual ao professor. Onde está a consideração? Isso desmotiva”.

**- Que recomendações deixas à IGE para a melhoria do processo interno e externo de avaliação?**

E1 - “Recomendo que os inspetores permaneçam na escola. Não pode supervisionar uma escola estando ausente ou distante. O inspetor tem de estar na escola. O diretor está na escola a fazer o seu trabalho, e o inspetor tem que lá estar para fazer o seu. Outra recomendação tem a ver com meios de deslocação dos inspetores entre as ilhas, a circulação é praticamente impossível, um inspetor viaja através de pirogas de pesca e se for a uma ilha, não tem como voltar, como vai se alimentar, dormir, etc... (...) O MEN e/ou a IGE deve focalizar-se nesta situação e resolvê-la”.

“Outra coisa, não sei, mas, como é que um professor pode ganhar um salário superior ao do inspetor, não faz sentido, não é lógico”. “O Inspetor tem de ganhar mais que os professores. Isso pode constituir uma grande desmotivação, tanto para o inspetor como para o diretor. Vejamos: se o inspetor tivesse um salário condigno ou aceitável, teria mais vontade de sacrificar o seu dinheiro para cobrir as dificuldades com que depara na localidade ou no campo (...), que transparência quer o MEN ver da parte de um inspetor ou diretor nesta situação.

**- Alguma outra experiência, questão ou recomendação que quer expor, que não foi observada?**

E1 - “penso que fez as perguntas necessárias e pontuais relativas ao seu trabalho e as minhas respostas foram em função do que acontece no terreno. Porém, quero referir que a política partidária está a ter uma grande influência na gestão das escolas (...), isso precisa mudar e também os técnicos têm de colaborar, deixando de lado assuntos políticos partidários. Esta intervenção tem constituído um fracasso para o sistema educativo nacional”.

**Escola 2**

**Participante E2**

**PROFESSORA**

**- Gostaria de começar perguntando a sua idade?**

E2 – “Eu tenho 40 anos de idade”.

**- Como foi/tem sido o seu percurso académico/profissional?**

E2 – “O estudo não foi nada fácil para mim. Após dois anos sem estudar, fui solicitado pelo meu irmão a ir estudar em Tchico Té na área de Língua Portuguesa. Após a formação, fui afetada na Sub-região de Bubaque em outubro de 2012, onde trabalhei durante todos esses 9 anos, até conseguir a transferência em 2021. Mais ou menos é este o meu percurso académico e profissional”.

**- Que outro cargo tem desempenhado ao longo dos tempos?**

E2 – “Em 2016, fui solicitada a desempenhar a função de secretária durante dois anos e a seguir desempenhei a função de vice-presidente do conselho técnico até a demissão do ex-diretor”.

**- Quantos anos de serviço tem como professor/a?**

E2 – “Tenho 9 anos de serviço docente”.

**- Adquiriu alguma formação específica?**

E2 – “Fiz Bacharelato em Língua Portuguesa, Recebi a formação em Pedagogia e planificação por dois anos, ministrada pela ONG ASAD, parceira da escola”.

**- Como caracteriza a organização interna da escola – processo de gestão e autoavaliação da escola?**

E2 – “A escola está bem estruturada. Tinha 4 pavilhões, mas com o apoio da ONG ASAD, conseguimos aumentar mais pavilhões e uma casa de passagem para os professores. A escola carece de campo para realização da educação física”.

**- O que pensa sobre as Leis do sistema educativo que autoriza a inspeção a avaliar a sua escola e da forma como são aplicadas?**

E2 – “É muito fundamental. Não só para a escola, mas também para o professor, pois o inspetor é fiscalizador, embora não se verifica na frequência. Exemplo da nossa escola, alguns colegas foram inspecionados na sala, mas eu, particularmente, não fui visitada, salvo pelo meu coordenador da língua portuguesa. A inspeção frequenta mais a escola quando houver algum problema entre os funcionários (...)”.

**- O Inspetor apresenta algum documento/credencial que o autoriza o ato inspetivo antes do processo?**

E2 – “Como disse antes, nunca fui visitada por um inspetor, mas como já os conhecemos, sabemos que são inspetores, porém não apresentam credenciais”.

**- Como percebe o inspetor enquanto supervisor e agente avaliador da sua escola e do seu trabalho na sala de aula?**

E2 – “A inspeção na Guiné-Bissau é muito fraca. Eu nunca fui visitada, mas aconselho aos meus colegas a colaborarem com os inspetores quando forem visitados”.

**- O que tem a dizer sobre os instrumentos aplicados pelos inspetores no processo de avaliação da sua escola?**

E2 – “Quanto aos instrumentos utilizados pelos inspetores, eu não tive nenhum acesso. Não sei dizer muito a respeito”.

**- Que tipo de apoio recebe por parte do inspetor para melhoria do processo de ensino e aprendizagem?**

E2 – “Apoios que recebemos como professores, vão no sentido de ajudar a elaborar e aperfeiçoar os planos de aulas e saber atuar na sala de aula”.

**- Recebem relatórios pós visita inspetiva?**

E2 – “Na verdade não recebemos relatórios. Talvez a direção recebe, mas os professores, não”.

**- A visita inspetiva, à escola e sua sala, tem uma comunicação prévia ou não – como e porquê?**

E2 – “A inspeção pode comunicar a Direção da escola e estes não informarem aos professores, mas diretamente aos professores, não avisam”.

**- Como se prepara para receber uma equipa de inspetores na sua escola e na sala?**

E2 – “Embora nunca fui visitada por um inspetor, mas organizo as minhas aulas de forma a ter tudo em ordem, pois conto receber, a qualquer momento uma visita que pode ser do coordenador ou do inspetor”.

**- Como percebe o processo de apoio e supervisão à sua escola e a si próprio por parte do inspetor escolar?**

E2 – “É sempre positivo e ajuda tanto a direção e aos professores a melhorarem a forma de trabalhar”.

**- Que experiências teve com os inspetores no processo de supervisão e avaliação da escola e na sala de aula?**

E2 – “Com os inspetores não posso dizer que tive experiências próprias, porque nunca fui inspecionada por um ou outro”.

**- Quantas vezes recebe a visita inspetiva num ano letivo? É suficiente? Porquê?**

E2 – “Não sei especificamente o número, mas é muito insuficiente. O único inspetor que vejo sempre na escola é o meu ex-colega professor”.

**- Tem conhecimento sobre a realização da avaliação interna na escola? Como funciona e desde quando?**

E2 – “Sim. Pela primeira vez, foi realizada a avaliação interna, mas em duas disciplinas: português e matemática, e são efetuadas pelos coordenadores das disciplinas e posteriormente pelo conselho técnico. Além disso, o presidente do conselho técnico, o seu vice, acompanhados pelo diretor, fazem avaliações de rotina. Também os chefes de turnos realizam avaliações que permitem a direção da escola ter ideias do desempenho dos funcionários.

**- Quem teve a iniciativa e qual foi a motivação?**

E2 – “Foi iniciado em 2015 com o ex-diretor da escola e foi motivado pelo desejo de qualificar o trabalho interno e incentivar o espírito de competitividade”.

**- Alguma decisão formal ou informal?**

E2 – “Não. Foi a iniciativa local”.

**- Durante o processo de autoavaliação houve ajudas externas – algum serviço externo?**

E2 – “Não. Nunca recebemos”.

**- O processo de autoavaliação e avaliação externa trouxe algo inovador para o processo de gestão da sua escola e para o ensino e aprendizagem?**

E2 – “Trouxe, pois melhorou a forma organizativa na direção e junto dos professores na elaboração dos planos e da própria atuação na sala”.

**- A atuação dos inspetores tem efeitos positivos diretos na gestão e avaliação interna da escola e/ou da sua sala de aulas?**

E2 – “Sim. Tem efeitos positivos e muito bem notáveis nas atuações dos meus colegas que sofreram visitas inspetivas, pois quase todos melhoraram em muitos aspetos teóricos e práticos, muitos conseguiram superar as dificuldades que foram sublinhadas pelos inspetores”. A visita do

inspetor traz mudanças e a sua presença constante na escola é desejável, não só por mim, mas por muitos”.

**- Que mudanças foram verificadas na sua escola e no seu processo de ensino como resultado da ação da IGE?**

E2 – “Foram verificadas muitas mudanças, como referi antes, mas se as visitas fossem regulares e mais frequentes na escola, o resultado seria ainda mais impactante”.

**- Quais as dificuldades/constrangimentos encontraram/tiveram durante o processo de autoavaliação e das visitas inspetivas a escola e à sua sala de aula?**

E2 – “Não tendo recebido a visita inspetiva direta, não posso avançar dificuldades diretas a minha atuação, salvo de forma geral, que tem a ver com a fraca presença dos inspetores na escola”.

**- Como são ultrapassadas as dificuldades encontradas ao longo dos processos?**

E2 – “

**- Como percebe o papel da IGE durante a sua intervenção na sua escola e no seu processo de ensino e aprendizagem?**

E2 – “O papel da inspeção é primordial, pois só com ela é que se pode aperfeiçoar certos aspetos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem e na organização”. Embora não haja a inspeção, em termos de ação, mas o seu papel é fundamental”.

**- O que é que no início não conseguiam fazer e que agora já o fazem e vice-versa?**

E2 – “

**- Que experiências positivas e inovadoras teve e que considera como vantagem da avaliação interna e da intervenção dos inspetores na escola e no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula?**

E2 – “Se fosse frequente, ou se existia como se espera, ajudaria o próprio professor e a direção da escola a se autoavaliarem e as vantagens seriam ainda mais visíveis. A atuação da inspeção

imprime o rigor e a qualidade no trabalho interno da escola. Por isso a sua presença e ação junto das escolas é muito importante”.

**- O que achou de importante no lidar profissionalmente com os inspetores?**

E2 – “Infelizmente, pessoalmente, nada, porque não lidei de perto com eles, mas posso reafirmar que os meus colegas aproveitaram muita coisa no lidar com os inspetores”.

**- O quê de positivo esta interação trouxe para escola e para a sua ação enquanto docente?**

E2 – “Um pouco de visita que o inspetor realizou à escola teve impacto na melhoria da organização interna ao nível da direção da escola e também ao nível pedagógico ligado a intervenção dos professores nas salas de aulas. No entanto, é necessário que a presença da inspeção seja frequente nas escolas”.

**- Que recomendações deixadas pela IGE obtêm maior resultados no seu trabalho, porquê?**

E2 - “Aspeto administrativo e pedagógico (...)”.

**- Pela sua experiência, pode considerar que a avaliação da IGE contribui para melhorar alguma coisa no processo de gestão/docência na escola?**

E2 – “Claro que sim. Por parte da direção, ajuda na estruturação administrativa e por parte do ensino aprendizagem, ajudou na melhoria da atuação dos professores que foram visitadas, pois estas testemunharam”.

**- Enquanto ator educativo e pela sua experiência docente com as avaliações da IGE, identifique as desvantagens e constrangimentos causados durante a intervenção da IGE junto a sua escola e na sua sala de aula?**

E2 – “Primeiro ponto de desvantagem tem a ver com a presença não frequente dos inspetores na escola, que leva os professores a relaxarem no trabalho e as vezes não marcar a presença e fazer o que quiser, visitas surpresas que, por alguns, são constrangedoras, não apresentação dos relatórios

pós visita, falta de meios para visitar todas as escolas, estas entre outras constituem o que acho que é a desvantagem”.

**- Que recomendações deixa à IGE para a melhoria do processo interno e externo de avaliação?**

E2 – “Acho que tudo o que disse de negativo no trabalho dos inspetores deve-se a falta de meios com que deparam, por isso, peço que a IGE melhore as condições de trabalho dos inspetores, sobretudo os da minha sub-região, que passam dificuldades em termos de deslocação e as vezes andam quilómetros a pé e as vezes montados na bicicleta para tentar chegar as escolas mais distantes, embora não seja o caso da minha escola, por estar perto, na cidade”.

**- Alguma experiência, questão ou recomendação que gostaria de expor, que não foi observada?**

E2 – “Quanto a experiência, não tenho nada a dizer pois não lidei com os inspetores diretamente. Já passei a principal recomendação e acho que as questões foram abrangentes”.

**Escola 2**

**Participante E3**

**INSPECTOR ESCOLAR**

**- Gostaria de começar perguntando a sua idade?**

E3 “Eu tenho 43 anos de idade”.

**- Formação académica e experiência profissional**

E3 “Falando brevemente sobre o meu percurso académico-profissional, que não foi fácil (...) com tanto empenho consegui finalizar o 11º ano, após a qual iniciei como professor auxiliar em 2001/2002, embora o ano não foi concluído, para adquirir mais experiências antes de assumir uma turma (...) no ano letivo seguinte, 2002/2003, assinei o contrato como professor de matemática. Ao mesmo tempo que lecionava, frequentava o curso de Física e Matemática, que concluí em 2005/2006. Após a colocação em Bissau, fomos solicitados a ir ajudar, voluntariamente, a salvar

a situação do Liceu em Bubaque, para implementação do ensino secundário, onde lecionei as disciplinas de física e matemática de 2006 a 2013, fui coordenador de Matemática e presidente do conselho dos professores, após esse período regressei à Bissau, mediante a transferência. Em 2017 participei do concurso para a formação de novos inspetores, sofri a formação e fui colocado em 2018 na sub-região de Bubaque, como inspetor das especialidades de física e matemática. Este ano, fui nomeado como inspetor setorial para o setor de Uno (...)

**- Há quanto tempo exerce a função?**

E3 “Tenho 18 anos de serviço de docência e 4 anos de serviço como inspetor”.

**- Como está organizado o órgão de gestão da escola (estrutura organizativa)?**

E3 “A escola pode ser caracterizada fisicamente como aceitável, porque não é dos melhores e nem dos piores. Tem 4 pavilhões, casas de banho e água melhorada (...). Em termos de organização interna, considero de bom, pois existe uma colaboração entre a direção e os professores. A estrutura continua a mesma: diretor, subdiretor, secretaria, presidente do conselho técnico, presidente do conselho disciplinar, presidente do conselho dos professores e como colaboradores, tem a associação dos alunos e associação dos pais e encarregados da educação. Dantes havia departamento de cobrança e controlo de propina considerando o regime de autogestão”.

**- O que tem a dizer sobre a legalidade do ato inspetivo e sobre a atuação da IGE ao nível nacional?**

E3 “No que diz respeito a legalidade da visita inspetiva, acho bom, pois operam na base da lei que autoriza um inspetor a frequentar uma escola e exercer a sua tarefa, apesar de bloqueios que nunca faltam da parte de alguns professores e diretores, no geral. Porém, nesta escola, sempre houve colaboração com a direção e professores. Existem leis que legitimam a atuação da inspeção junto de uma escola”.

**- O Inspetor apresenta, ou não, algum documento/credencial que o autoriza o ato inspetivo antes do processo? Se não, porquê?**

E3 “Todos os inspetores têm um cartão de identificação do serviço que têm de apresentar nas escolas onde visitam pela primeira vez, mas nas escolas que já visitamos várias vezes dispensamos apresentação de credenciais, pois já nos conhecem. Também porque contactamos a direção de antemão para informar da nossa visita a escola e quando chegarmos, contactamos o professor cuja aula pretendemos visitar e informamos”.

**- Enquanto supervisor e agente avaliador da escola, como percebe a sua atuação (de inspeção) na escola e nas salas de aula?**

E3 “Falando da minha perceção sobre a atuação inspetiva, seria melhor alguém, como professor ou outro, avaliar a minha atuação especificamente, mas acho que até aqui tudo está a correr bem, apesar das imensas dificuldades de diversas ordens”.

**- O que tem a dizer sobre os instrumentos, de inspeção, aplicados no processo de avaliação da escola e dos professores?**

E3 “Quanto aos boletins, já falei com a ex-inspetora geral a respeito da sua melhoria que prometeu que já se trabalhava nisto com a FEC. Com isso, quero dizer que o boletim de inspeção pedagógica não está compatível as nossas realidades escolares locais, pois face aos professores durante o ato de supervisão, vê-se que faltam muitos elementos e os que nele constam, não correspondem aos nossos objetivos de avaliação do trabalho docente na sala de aula, por isso é necessário atualizar os boletins”.

**- Tem recebido algum apoio por parte da Inspeção Regional e/ou da IGE central, para melhoria do processo inspetivo na escola, em que aspeto e como?**

E3 “Não. Nenhum apoio. As fichas são criadas por mim mesmo. As fotocópias são custeadas do meu bolso. As viagens são pagas por mim, pois tenho que estar na escola para garantir ou assegurar a fiabilidade dos dados e das informações locais, caso contrário, os diretores comunicam, por telefone, as informações que, após verificação, não correspondem a realidade. Não recebi apoio da IGE, nem da DRE”.

**- A visita inspetiva à escola tem uma comunicação prévia ou não, porquê?**

E3 “Comunica-se, por telefone, a visita inspetiva administrativa à direção da escola, mas não se comunica a visita pedagógica por antecedência (...), mas, particularmente, comunico ao professor que pretendo visitar, no momento de intervalo, na sala dos professores, antes da entrada e sigo com ele para a sala de aula (...) se a visita for coincidente coma a avaliação, adiamos”.

**- Enquanto inspetor escolar, de que forma tem apoiado a escola e os professores durante o processo de supervisão e inspeção?**

E3 “No que diz respeito ao apoio a direção da escola, tenho apoiado na confecção dos documentos administrativos internos, ou seja, os instrumentos de administração e gestão escolar. Quanto aos professores, no momento de interação pós observação, apresento aos professores os aspetos a melhorar para poder atingir os objetivos preconizados”.

**- Que experiências teve na interação com o diretor e os professores no processo inspetivo escola?**

E3 “Tenho adquirido experiências, pois a medida que trabalhamos, deparamos com dificuldades, aprendemos e acumulamos experiências que me levam a melhorar meu desempenho. Na tentativa de otimizar a qualidade dos serviços na escola, acabo por desenvolver instrumentos de iniciativa própria considerando as informações preconizadas e objetivos previstos”.

**- Quantas vezes realiza a visita inspetiva (à escola e ao professor) num ano letivo? É suficiente? Porquê?**

E3 “A visita administrativa é feita duas (2) vezes ao ano: no primeiro damos instruções e, na segunda verificamos se forem cumpridas em função dos resultados. No que respeita a visita aos professores, agendamos no mínimo três (3) visitas a cada professor ao ano, embora por falta de meios e rácio inspetor escolas, não consigo cumprir na íntegra (...) o número de visitas é pouco, devido a necessidade que constatamos no local, mas as dificuldades nos impedem ainda mais de fazer o que pretendemos”.

**- Tem conhecimento da realização da autoavaliação na escola que supervisiona? Se sim, como e desde quando?**

E3 “Que eu saiba, não se faz a autoavaliação, salvo uma reunião que se realiza no ano letivo para fazer o balanço geral das atividades, uma vez tentaram, mas limitou-se simplesmente na verificação das faltas dos docentes”.

**- Durante o processo recebe ajudas externas – algum serviço/organização externo específico?**

E3 “Não. Não recebemos nenhum tipo de apoio”.

**- Na sua visão, o processo avaliação inspetiva trouxe algo inovador para o processo de gestão da escola, como?**

E3 “Trouxe sim, mas a meu ver é fraco devido o rácio inspetor escola, por falta de meios e a situação geográfica das ilhas. Durante as nossas visitas, encontramos com os alunos e com os pais e encarregados de educação. Se neste momento registamos melhorias, então seria ainda melhor se tivéssemos o número maior de inspetores na sub-região. As próprias comunidades locais reconhecem as mudanças verificadas nas diferentes escolas que visitamos e até solicitam a presença mais frequente de inspetores”.

**- Durante a sua atuação, tem percebido efeitos positivos/negativos (mudanças) na gestão e avaliação interna da escola como resultados da ação da IGE?**

E3 “Sim. A nível da planificação tanto por parte da direção quanto dos professores. No início, não era fácil encontrar um professor a lecionar seguindo um plano de aula, mas com a intervenção da inspeção, tudo está a mudar, os professores se abrem e estão a seguir as orientações. As direções das diferentes escolas estão a melhorar a organização interna e na estruturação administrativa”.

**- Quais as dificuldades/constrangimentos, tem encontrado durante as atividades inspetivas de avaliação da escola e dos professores?**

E3 “As dificuldades são enormes, em todos os aspetos. No que se refere as direções das escolas, centra-se mais na falta de materiais de escritório e didáticos. Por parte dos professores deparamos com o facto de muitos pensarem que os inspetores são obstáculos e se fecham (...)”

**- Como foram/são ultrapassadas?**

E3 “Tentamos sempre usar o diálogo, a interação e a sensibilização, mostrar que é um trabalho de colaboração com vista a um único objetivo que é melhorar a qualidade do sistema”.

**- Como percebe o papel da IGE durante a sua intervenção na escola?**

E3 “O papel da IGE é preponderante, mas ainda os inspetores precisam de mais reforço de capacidade, para melhor lidar com diversidades de situações em contextos diferentes, visando o maior objetivo que é melhorar o sistema”.

**- O que é que no início não conseguia fazer e que agora já o faz e vice-versa?**

E3 “Ao nível da nossa sub-região cada um faz o que pode. Elaboramos os nossos planos em função do plano da DRE e lutamos para cumprir, isto no meu caso. A inovação é grande, pois antes de 2017, já estava a desmoronar, porém a partir da formação dos novos inspetores tudo mudou: o número aumentou, a qualidade dos serviços melhorou. Mas nas décadas anteriores, a inspeção pedagógica estava completamente nula, pois o trabalho limitava-se na recolha de dados iniciais e finais, sobretudo através do telefone (...) com os diretores. Agora temos a inspeção administrativa e pedagógica”

**- Que experiências positivas e inovadoras teve e que consideras como vantagem das atividades inspetivas que tem realizado na escola?**

E3 “A Inspeção tem sempre a sua vantagem porque ajuda a organizar e a ultrapassar as dificuldades. Hoje a estatística possui dados fidedignos e reais que constituem relatórios do MEN e das organizações internacionais, tudo graças ao trabalho dos inspetores, esses elementos constituem uma grande vantagem”.

**- O que achou de importante no lidar profissionalmente com os docentes e a direção da escola?**

E3 “A interação, a colaboração e a abertura entre mim e os professores e a própria direção da escola, são, entre outros, os elementos importantes que marcaram neste processo”.

**- O quê de positivo esta interação trouxe para si e para o desempenho das atividades inspetivas?**

E3 “A relação com os elementos da escola no geral rendeu muito na medida em que aprendi muito com todos e graças as suas formas de trabalhar, desenvolvi estratégias de melhoria que ajudou muito as escolas e também aprendi a ter paciência com todos para melhor ajudar”.

**- Que recomendação deixada, após as visitas, considera obter maior resultados, porquê?**

E3 “Por parte dos professores, as recomendações com mais resultados são relativas ao posicionamento do professor na sala perante os alunos e a elaboração do plano de aula”.

**- Produz relatórios pós visitas à escola e aos professores?**

E3 “Como disse antes, temos o boletim de inspeção pedagógica que preenchemos em função dos elementos observados durante aula, após a qual discutimos e lemos tudo para o professor apreciar e depois assina a ficha de observação”.

**- Pela sua experiência, pode considerar que a avaliação da IGE contribui para melhorar alguma coisa no processo de gestão/docência na escola?**

E3 “Co já referi um pouco, a intervenção da IGE nas escolas contribui bastante para melhorar a qualidade dos trabalhos, tanto da direção como dos professores nas salas de aulas, isso sem dúvida alguma”.

**- Enquanto agente avaliador e supervisor e pela sua experiência com as avaliações, identifique as desvantagens e constrangimentos causados durante a intervenção da IGE junto da escola?**

E3 “Apesar que tudo tem a sua vantagem e desvantagem, não vejo a desvantagem da intervenção da IGE, pois todas as escolas precisam ser inspecionadas e os professores supervisionados”.

**- Que recomendações deixa à IGE para a melhoria do processo da sua intervenção junto das escolas?**

E3 “Não quero minimizar o esforço do serviço central da IGE, mas precisam redobrar esforços, envidando esforços junto do governo e das organizações internacionais com relação a formação, fornecimento de materiais e, sobretudo rever a questão de salário do inspetor que ainda não foi atualizado e é dele que dependemos para facilitar os trabalhos no local. Temos dificuldades em termos de deslocação, e a IGE deve melhorar as condições, pelo menos aqui nas ilhas, pois a cópia está muito cara, custa 100 francos cfa e faz-se unicamente em Bubaque. Por isso espero que a inspeção central faça alguma coisa para minimizar as dificuldades”.

**- O que tem como perspectivas para melhorar os aspetos negativos da sua intervenção e apoiar a direção e os docentes?**

E3 “a minha perspectiva é de fazer tudo o que estiver a meu alcance para ajudar a melhorar os serviços da educação nesta sub-região, e para isso é necessário a colaboração dos professores, alunos e pais e encarregados de educação. Isto é um desafio e só de mãos dadas é que podemos avançar, temos de trabalhar em equipa e continuo a ter a expectativa de poder mudar algo no setor e na sub-região”.

**- Alguma outra experiência, questão ou recomendação que quer expor, que não foi observada?**

E3 “Acho que todas as questões abrangeram os serviços de educação a nível do sistema, no campo da inspeção”.

## Anexo 4: Instrumentos de visitas inspetivas

### BOLETIM DE INSPEÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

Este Boletim dá conta da recolha de dados realizada na escola, no âmbito da Administração e Gestão Escolar, nomeadamente nas componentes de Gestão Administrativa, Gestão Financeira, Gestão Patrimonial e Gestão dos Recursos Humanos. O/A Diretor/a da Escola deve tomar conhecimento deste documento, assinando-o.  
Ano letivo \_\_\_\_/\_\_\_\_  
Escola \_\_\_\_\_, Setor/Zona \_\_\_\_\_,  
Região \_\_\_\_\_  
Nome do(a) Diretor(a) \_\_\_\_\_

Data de visita do(a) Inspetor(a) à Escola \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### I - GESTÃO ADMINISTRATIVA

1. Lista de documentos que estão disponíveis/existem na escola:

Documentos existentes na escola	Sim	Não	Observações
1. Organograma			
2. Relatório (Anual) de Atividades (RAA)			
3. Regulamento Interno (RI)			
4. Ofícios			
5. Correspondência			
6. Calendário escolar			
7. Processo do aluno			
8. Horário escolar			
9. Declaração de remunerações			
10. Autorização de funcionamento			
11. Atas de reuniões			
12. Inventário			
13. Plano Anual de Atividades (PAA)			
14. Lista nominal de alunos – código 25			
15. Matriz da matrícula inicial /Boletim de matrícula			
16. Matriz de matrícula final			
17. Matrícula e frequência			
18. Guia de transferência			
19. Certificado de frequência			

2. [No caso de existir Regulamento Interno (RI) na escola]

O RI foi aprovado pela assembleia de escola?

Sim\_\_ Não\_\_ Observações: \_\_\_\_\_

3. Existe articulação entre as informações do Relatório Anual de Atividades (RAA) e do Plano Anual de Atividades (PAA)?

Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Observações:

4. Horários Escolares (Turmas)<sup>4</sup>:

Conteúdos	Sim	Não	Observações
1. Contemplam todas as disciplinas do currículo			
2. Cumprem a carga horária em conformidade com os programas curriculares oficiais			

5. Matrículas:

Conteúdos	Sim	Não	Observações
1. Conformidade entre as matrículas iniciais efetuadas e a matriz da matrícula inicial			
2. Conformidade entre a matriz de matrícula inicial, a matriz de matrícula final e a ficha resumo			

## II - GESTÃO FINANCEIRA

1. Lista de documentos disponíveis na escola:

Documentos existentes na escola	Sim	Não	Observações
1. Registo de pagamento de propinas			
2. Lista nominal de alunos para registo de pagamento de propinas			
3. Orçamento previsional/Orçamento escolar			
4. Relatório financeiro			
5. Folhas de caixa			
6. Protocolo de pagamento dos vencimentos dos funcionários			
7. Recibo de contabilidade			
8. Recibo de pagamento de prestação de serviços			
9. Recibo de pagamento de propinas			
10. [aplicável apenas às escolas privadas] Recibo de pagamento de salário/Folha de			

Processamento do Salário, Guia de Modelo B			
11. Contratos de trabalho			
12. Lista de pagamento de salário			

2. Lista de documentos cujo preenchimento/conteúdo foi analisado:

<b>Documentos analisados ao nível do seu conteúdo</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Observações</b>
1. Registo de pagamento de propinas			
2. Lista nominal de alunos para registo de pagamento de propinas			
3. Orçamento previsional/Orçamento escolar			
4. Relatório financeiro			
5. Folhas de caixa			
6. Protocolo de pagamento dos vencimentos dos funcionários			
7. Recibo de contabilidade			
8. Recibo de pagamento de prestação de serviços			
9. Recibo de pagamento de propinas			
10. <i>[aplicável apenas às escolas privadas]</i> Recibo de pagamento de salário/Folha de Processamento do Salário, Guia de Modelo B			
11. Contratos de trabalho			
12. Lista de pagamento de salário			

3. Conformidade entre documentos de gestão financeira:

<b>Conteúdos</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Observações</b>
1. Conformidade entre registos de pagamento, folhas de caixa, recibos e relatório financeiro			
2. Conformidade entre contratos de trabalho do pessoal não docente e respetiva lista de pagamento de salários			
3. <i>[aplicável apenas às escolas privadas]</i> Conformidade entre contratos de trabalho dos docentes e respetiva lista de pagamento de salários			

### III - GESTÃO PATRIMONIAL

1. Lista de documentos disponíveis na escola:

Documentos existentes na escola	Sim	Não	Observações
1. Planta física da escola			
2. Infraestrutura e mobiliário			
3. Inventário material e equipamento			

2. Lista de documentos cujo preenchimento/conteúdo foi analisado:

Documentos analisados ao nível do seu conteúdo	Sim	Não	Observações
1. Planta física da escola			
2. Infraestrutura e mobiliário			
3. Inventário material e equipamento			

3. Estado das instalações e dos bens imóveis:

Conteúdos	Sim	Não	Observações
1. Conformidade entre os registos nos documentos 1 e 27 e o estado real das instalações ( <i>aferido através de uma pequena vistoria</i> )			
2. Boa utilização dos bens imóveis da instituição			
3. Existência de desconformidades			

### IV - GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

1. Lista de documentos disponíveis/existentes na escola:

Documentos existentes na escola	Sim	Não	Observações
1. Termos de compromisso			
2. Mapa do pessoal não docente			
3. Mapa do trabalhador			
4. Contratos de trabalho			
5. Mapa de docentes			
6. Avaliação de desempenho dos funcionários/Grelha de avaliação de desempenho do docente			
7. Ficha de justificação de faltas			
8. Processo do docente			
9. Processo do pessoal não docente			
10. Mapa de registo de assiduidade dos docentes			
11. Livro de sumário			
12. Registo diário de frequência			
13. Certificados das habilitações literárias			
14. <i>Curriculum vitae</i> dos docentes			

15. Livro de ponto
16. Mapa de Registo de Assiduidade de trabalhadores

2. Lista de documentos cujo preenchimento/conteúdo foi analisado:

<b>Documentos analisados ao nível do seu conteúdo</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Observações</b>
1. Termos de compromisso			
2. Mapa do pessoal não docente			
3. Mapa do trabalhador			
4. Contratos de trabalho			
5. Mapa de docentes			
6. Avaliação de desempenho dos funcionários/ Grelha de avaliação de desempenho do docente			
7. Ficha de justificação de faltas			
8. Processo do docente			
9. Processo do pessoal não docente			
10. Mapa de registo de assiduidade dos docentes			
11. Livro de sumário			
12. Registo diário de frequência			
13. Certificados das habilitações literárias			
14. <i>Curriculum vitae</i> dos docentes			
15. Livro de ponto			
16. Mapa de Registo de Assiduidade de trabalhadores			

3. Habilitações Literárias dos recursos humanos:

<b>Conteúdos</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Observações</b>
1. Conformidade entre os registos das habilitações literárias no mapa de docentes, os comprovativos de habilitações literárias e, no caso das escolas públicas, as informações recolhidas junto do PCTP			
2. Conformidade entre contratos de trabalho do pessoal não docente e comprovativos de habilitações literárias			

4. Os docentes da Escola são assíduos?

Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Observações/Clarificação: \_\_\_\_\_

**Aspetos mais positivos da Escola no domínio da Administração e Gestão Escolar:**

**Aspetos prioritários de melhoria pela escola [liste até 5 aspetos]:**

Tomei conhecimento:

\_\_\_\_\_

[assinatura do(a) Diretor(a) da Escola]

O Relator:

\_\_\_\_\_

[assinatura do(a) Inspetor(a)]

Comentário do(a) Inspetor(a) Coordenador(a):

Assinatura do(a) Inspetor(a) Coordenador(a):

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 20\_\_\_

## **ASSESSORIA EM INSPEÇÃO EDUCATIVA**

### **BOLETIM DE INSPEÇÃO TÉCNICA E PEDAGÓGICA**

Ano letivo \_\_\_/\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_, Setor/Zona \_\_\_\_\_,

Região \_\_\_\_\_.

Nome do(a) Diretor(a)

\_\_\_\_\_

Data de visita do(a) Inspetor(a) à Escola \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome dos(as) professores(as) observados (em caso de supervisão pedagógica)

\_\_\_\_\_

#### **I – ACOMPANHAMENTO DO PROGRAMA/GESTÃO CURRICULAR**

1. Lista de documentos que estão disponíveis/existem na escola:

<b>Documentos existentes na escola</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Observações</b>
1. Ficha de organização pedagógica			
2. Planos de aulas (planificações anuais de disciplina)			
3. Conteúdos programáticos			
4. Plano anual de atividades (PAA)			

5. Projeto educativo (PE)			
6. Atividades de apoio educativo (Plano/Documento de registo das atividades de apoio)			
7. Currículo escolar definido pelo MENES			
8. Atas das reuniões			
9. Relatório (Anual) de atividades (RAA)			
10. Calendário Escolar			
11. Horários escolares das turmas (“horário escolar”)			

2. Conteúdos do Projeto Educativo da Escola (PE):

**Nota:** Assinale um X no caso NÃO EXISTA Projeto Educativo:

Conteúdos do PE	Sim	Não	Observações
1. Caraterização e diagnóstico			
2. Missão			
3. Visão			
4. Objetivos			
5. Metas			
6. Estratégias			
7. Avaliação			
8. Redes/Parcerias/Protocolos com a comunidade			

3. Conteúdos do Plano Anual de Atividades da Escola (PAA):

**Nota:** Assinale um X no , caso NÃO EXISTA Plano Anual de Atividades:

Conteúdos do PAA	Sim	Não	Observações
1. Atividades a desenvolver			
2. Metas a atingir com as atividades			
3. Calendarização das atividades			
4. Identificação dos responsáveis pela concretização das atividades			
5. Atividades alinhadas com os objetivos do Projeto Educativo			

4. Conteúdos do Relatório Anual de Atividades da Escola (RAA):

**Nota:** Assinale um X no, caso NÃO EXISTA Relatório Anual de Atividades:

Conteúdos do RAA	Sim	Não	Observações
1. Nível de execução de todas as atividades previstas no Plano.			
2. Reflexão sobre as causas do (in)cumprimento as			

atividades e respetivas metas propostas.			
3. Sugestões e recomendações para o Plano de Atividades seguinte ( <i>inputs</i> ).			

5. Cumprimento e conformidade do PAA:

Conteúdos	Sim	Não	Observações
1. Cumprimento do PAA			
2. Atividades do PAA alinhadas com os objetivos do PE			

6. Programa curricular:

Conteúdos	Sim	Não	Observações
1. O programa curricular foi recebido pelo diretor da escola e encaminhado para as estruturas próprias			
2. Correspondência entre os conteúdos descritos nos planos de aula <sup>10</sup> e o que está previsto no currículo			
3. Os programas foram cumpridos			

7. Horários Escolares (Turmas):

Conteúdos	Sim	Não	Observações
1. Existência de critérios de natureza pedagógica para a elaboração dos horários			
2. Os Horários escolares cumprem os critérios de natureza pedagógica			
3. Os Horários escolares cumprem corretamente a carga letiva/curricular			

8. Atividades de apoio educativo:

Conteúdos	Sim	Não	Observações
1. Implementação de atividades de apoio educativo			
2. Aferição dos resultados das atividades de apoio educativo implementadas			

9. Relação Escola - Comunidade:

Conteúdos	Sim	Não	Observações
1. A escola valoriza e apoia os professores			

2. A escola mobiliza a comunidade educativa em torno dos objetivos/projeto educativo da escola			
3. A escola promove projetos/momentos em conjunto com as famílias e/ou outros parceiros da comunidade/sociedade local			
4. A escola promove uma relação próxima com as famílias e os parceiros da comunidade			
5. Escola é considerada pelas famílias e parceiros como uma instituição importante para o desenvolvimento da comunidade/sociedade local			
6. A escola é apoiada pelas famílias/ comunidade/ sociedade local.			

## II – SUPERVISÃO

O Inspetor enquanto supervisor pedagógico promove a ocorrência das três fases do ciclo de supervisão (encontro pré-observação, observação e encontro pós-observação), por cada aula observada, efetuando os respetivos registos no documento **Supervisão Pedagógica | Lista de Verificação** (em ANEXO).

## III – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

1. Lista de documentos disponíveis na escola:

Documentos existentes na escola	Sim	Não	Observações
1. Documento(s) sobre avaliação (Doc. “Avaliação”)			
2. Documentos de registo dos Conselhos de Turma (Doc. “Conselhos de Turma”)			
3. Calendário Escolar			
4. Pautas de notas finais			
5. Mapa estatístico do estabelecimento de ensino/ mapa de estatística			

2. Resultados escolares dos alunos:

Conteúdos	Sim	Não	Observações
1. A escola analisa os resultados escolares dos			

seus alunos			
2. A escola adota medidas orientadas para o sucesso das aprendizagens dos alunos			

**Aspetos mais positivos da escola no domínio da componente TÉCNICA e PEDAGÓGICA:**

**Aspetos prioritários de melhoria pela escola [liste até 5 aspetos]:**

Tomei conhecimento:

\_\_\_\_\_

[assinatura do(a) Diretor(a) da Escola]

O/A Relator(a):

\_\_\_\_\_

[assinatura do(a) Inspetor(a)]

Comentário do(a) Inspetor(a) Coordenador(a):

Assinatura do(a) Inspetor(a) Coordenador(a):

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 20\_\_

**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA | LISTA DE VERIFICAÇÃO**

Data de visita ____/____/____ Escola _____	Ano letivo ____/____ Setor/Zona _____ Região _____
---	--

Inspetor(a) \_\_\_\_\_

**CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR**

Nome do(a) Professor(a)

\_\_\_\_\_

Categoria \_\_\_\_\_ Anos de serviço \_\_\_\_ Estatuto

\_\_\_\_\_

Formação académica \_\_\_\_\_ Formação profissional

**CARACTERIZAÇÃO DA AULA**

Ano \_\_\_\_ Disciplina \_\_\_\_\_

N.º de alunos matriculados: \_\_\_\_ masculino: \_\_\_\_ feminino: \_\_\_\_

N.º de alunos na aula: \_\_\_\_ masculino: \_\_\_\_ feminino: \_\_\_\_ Horário da aula: \_\_\_\_\_ (início)  
\_\_\_\_\_ (fim)

O professor foi pontual? Sim: \_\_\_\_ Não: \_\_\_\_

**Sumário:**

**ENCONTRO PRÉ-OBSERVAÇÃO** (Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_)

Tendo em conta os aspetos que podem ocorrer numa aula, usar **Sim**, **Não** e **Não observado**.

Sim	Não	Não Observado	Observações/Exemplos
1. O professor apresenta um plano de aula			

(oralmente ou por escrito).			
2. O professor define corretamente os <b>objetivos</b> de aprendizagem da aula			
3. O professor identifica os <b>conteúdos</b> essenciais			
4. O professor relaciona os objetivos com os conteúdos e as estratégias			
5. O professor prevê a utilização de <b>recursos</b> didáticos			
6. O professor prevê formas de <b>avaliação</b> relacionadas com os objetivos de aprendizagem			
7. O professor contextualiza o plano da aula no <b>programa</b>			

#### **MOMENTO DE OBSERVAÇÃO**

<b>1. Início da aula</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não Observado</b>	<b>Observações/Exemplos</b>
1.1. O professor supervisiona a entrada dos alunos na sala				
1.2. O professor regista o sumário no livro de sumários				
1.3. O professor regista as faltas dos alunos				
1.4. Se houver trabalho de casa, o professor verifica se todos os alunos o realizaram e faz a correção				
1.5. O professor inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos				
1.6. O professor explica, de forma clara, os conteúdos, os objetivos				

e as atividades a realizar				
1.7. O professor relaciona as aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores				
<b>2. Seleção, organização e abordagem dos conteúdos</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não Observado</b>	<b>Observações/Exemplos</b>
2.1. O professor relaciona os conteúdos com saberes de outras disciplinas e saberes locais				
2.2. O professor mostra segurança na abordagem dos conteúdos, não comete erros/ imprecisões				
2.3. O professor recorre a exemplos das vivências dos alunos na exploração dos conteúdos				
2.4. O professor aborda questões de cidadania sempre que oportuno				
2.5. O professor aborda questões de higiene sempre que oportuno				
<b>3. Estratégias de ensino e aprendizagem</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não Observado</b>	<b>Observações/Exemplos</b>
3.1. O professor mantém os alunos ativamente envolvidos nas tarefas propostas				
3.2. O professor diferencia/adapta as atividades de aprendizagem às características dos alunos				
3.3. O professor realiza sínteses e atividades de consolidação de aprendizagens				
3.4. Através do diálogo, o professor apoia os				

alunos na construção do conhecimento				
3.5. O professor propõe atividades de apoio a alunos que revelam dificuldades de aprendizagem				
3.6. O professor propõe atividades de apoio a alunos com necessidades educativas especiais				
<b>4. Organização do trabalho</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não Observado</b>	<b>Observações/Exemplos</b>
4.1. O professor diversifica os modos de organização do trabalho (grande grupo, pequeno grupo, pares, trabalho individual)				
4.2. O professor desloca-se pela sala para apoiar os alunos				
4.3. O professor gere adequadamente o tempo				
<b>5. Utilização de recursos</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não Observado</b>	<b>Observações/Exemplos</b>
5.1. O professor utiliza recursos adequados aos objetivos e aos conteúdos (facilitadores das aprendizagens)				
5.2. O professor utiliza recursos variados (manual, fotocópias, mapas, livros, etc.)				
5.3. O professor usa recursos de qualidade (forma e tamanho da letra, imagens etc.)				

<b>6. Relação pedagógica, comunicação e clima na sala</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não Observado</b>	<b>Observações/Exemplos</b>
6.1. O professor é compreensivo e respeita os direitos das crianças				
6.2. O professor utiliza com fluência a língua portuguesa (oral e escrita)				
6.3. O professor estimula e reforça a participação de todos os alunos				
6.4. O professor mostra confiança na aprendizagem de todos os alunos e respeita as diferenças individuais				
6.5. O professor gere com segurança situações problemáticas e conflitos interpessoais				
6.6. O professor é firme no cumprimento das regras da sala				
6.7. O professor reforça positivamente os comportamentos adequados dos alunos				
<b>7. Avaliação das aprendizagens</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não Observado</b>	<b>Observações/Exemplos</b>
7.1. O professor proporciona oportunidades de os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades				
7.2. O professor propõe outras tarefas aos alunos em função de erros e dificuldades identificadas				
7.3. O professor comunica e analisa com os alunos				

resultados da avaliação das aprendizagens				
7.4. O professor utiliza estratégias e instrumentos de avaliação diversificados				
7.5. O professor regista a avaliação dos alunos				

**ENCONTRO PÓS-OBSERVAÇÃO** (Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_)

Sim	Não	Não Observado	Observações/Exemplos
1. O professor reflete sobre a eficácia do ensino			
2. O professor reflete sobre as aprendizagens dos alunos			
3. O professor identifica os pontos fracos			
4. O professor identifica os pontos fortes			
5. O professor apresenta sugestões de melhoria			
6. O professor revela interesse em ouvir críticas construtivas			

**Aspetos pessoais do professor**

Sim	Não	Não Observado	Observações/Exemplos
Higiene corporal			
Higiene no vestuário			

**Apreciação geral do Inspetor sobre o que observou** (pontos fortes; áreas de melhoria; sugestões de melhoria; etc.):

O/A Inspetor(a) \_\_\_\_\_