

O Acompanhamento da Ação Educativa na melhoria da *qualidade educativa*

The Monitoring of Educational Action in improving educational quality
Seguimiento de la acción educativa para mejorar la calidad de la enseñanza

Artículo de investigación | Research Article | Artigo de investigação

Data de recepção: 12 de fevereiro de 2024

Data de aceitação: 29 de janeiro de 2025

Data de disponibilidade em linha: abril de 2025

doi: 10.11144/Javeriana.m18.oaae

LUCIANA JOANA ✉

lucianojoana@fpce.up.pt

CIIE - CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO
EDUCATIVAS DA FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTUGAL

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0869-3396>

MARIA JOÃO DE CARVALHO

mjcc@utad.pt

CIIE - CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO
EDUCATIVAS DA FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTUGAL;
UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO, PORTUGAL

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6870-849X>

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo

Joana, L. & de Carvalho, M. J. (2025). O Acompanhamento da Ação Educativa na melhoria da qualidade educativa. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 18, 1-19. doi: 10.11144/Javeriana.m18.oaae



Resumo

A qualidade da educação impõe-se como um desafio que não subtrai a responsabilidade dos diferentes países na sua concretização. Este estudo analisa as representações dos atores educativos (profesores do 1º Ciclo do Ensino Básico, directores e inspetores) relativamente ao impacto da atividade de Acompanhamento da Ação Educativa (AEE), realizada pela Inspeção da Educação, – que se diz impulsionadora da qualidade – através de um estudo de caso múltiplo. Privilegia-se a análise de conteúdo no tratamento dos dados recolhidos através de questionários e entrevistas. Observa-se a descrença dos participantes relativamente ao impacto do AAE, concluindo-se que o potencial transformador associado à atividade é enfraquecido pela rigidez da metodologia.

Palavras-chave

Educação de Qualidade, Inspeção escolar, Administrador escolar

Resumen

La calidad de la educación es un compromiso y una responsabilidad a lo que no deben restarle importancia los países para alcanzarla. Este estudio analiza las representaciones de los actores educativos (profesores de primaria, directores e inspectores) en relación con el impacto de la actividad de Seguimiento de la Acción Educativa (SAE) llevada a cabo por la Inspección de Educación –de la que se dice que promueve la calidad– a través de un estudio de caso múltiple. Se privilegia el análisis de contenido en el tratamiento de los datos recogidos mediante cuestionarios y entrevistas. Se observa la incredulidad de los participantes en el impacto del SEA y se concluye que el potencial transformador asociado a la actividad se ve debilitado por la rigidez de la metodología.

Palabras clave

Calidad de la educación, inspección escolar, administrador de la educación

Abstract

The quality of education represents a challenge that does not take the responsibility of all countries in their achievement away. This multiple case study analyzes the perspectives of some educational actors regarding the activity of the Monitoring of Educational Action (MEA), developed by school inspection, whose propose is to promote the quality of education. The content analysis is performed by processing data collected through questionnaires and interviews. We observe a disbelief of the participants concerning the positive impact of the MEA. In consequence, it is possible to conclude that the transformation potential associated to the activity is weakened by the inflexibility of the methodology.

Keywords

Educational Quality, School Supervision, Educational Administrators

Descripción del artículo | Article description | Descrição do artigo

Este artigo de pesquisa apresenta os resultados de um estudo financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/133125/2017) como parte do projeto “Inspeção-Geral da Educação e Ciência: o difícil equilíbrio entre a burocracia e a ambiguidade no acompanhamento da ação educativa”.

Introdução

A busca pela qualidade, um imperativo desafiador nas últimas décadas, tornou-se um valor aspirado por diversos setores da sociedade. Esse fenômeno culminou na naturalização da retórica relacionada à qualidade dos serviços de saúde, educação, transportes, alimentação, qualidade de vida, justiça, entre outros.

No domínio educacional, a qualidade emerge como uma aspiração e exigência compartilhada por diversos agentes educativos e pela sociedade em geral. Não é surpreendente que ela se posicione como um dos principais objetivos nas reformas educativas adotadas por muitos países. Nesse contexto, o conceito adquire uma multiplicidade de significados, impondo um juízo de valor quanto ao tipo de educação desejada, visando moldar um ideal de pessoa e sociedade. Esta característica confere-lhe a designação de um conceito “historicamente situado” (Leite & Fernandes, 2014, p. 425), intrinsecamente ligado às demandas de um dado contexto histórico. Portanto, a sua compreensão exige uma análise detalhada, dada a necessidade de abordar os posicionamentos ideológicos e valorativos, tendo em conta a subjetividade, relatividade, polissemia, complexidade, ambiguidade e historicidade inerentes.

Se, em tempos passados, a prioridade era garantir o acesso à educação, um direito fundamental de todos os cidadãos, hoje em dia pouco se questiona que esse objetivo essencial tenha sido largamente alcançado. No entanto, perante os desafios sociais que afetam milhões de pessoas sem formação adequada para prosperar no mercado de trabalho, juntamente com as elevadas taxas de abandono escolar precoce no ensino obrigatório (Unesco, 2014; OCDE, 2014), surge a necessidade de debater o aprimoramento da qualidade da educação oferecida. Neste contexto, a educação destaca-se como um elemento de grande responsabilidade na transformação sociocultural (Haas & Aparício, 2019).

A Qualidade da Educação num Contexto Mercantilizado

Numa perspetiva internacional, especialmente nos países ocidentais, temos observado a ascensão do neoliberalismo que, ao longo de décadas, consolidou um modelo fundamentado na gradual redução do que

denomina de Estado Providência. Isso se traduz na privatização de empresas públicas e na diminuição dos direitos básicos reconhecidos pelo Estado Social, tais como o direito ao trabalho em condições justas, à proteção social, à educação garantida pelo Estado e a um serviço de saúde de qualidade, bem como o direito a um envelhecimento digno com um sistema de pensões justo e digno (Rubia, 2013).

Essas decisões políticas são uma resposta aos desafios complexos e heterogêneos da globalização, constituindo o que Ball denomina de “politics of ‘not governing too much’” (2018, p. 1). Assiste-se, portanto, a uma crescente adoção de políticas educativas moldadas por modelos internacionais, influenciadas pelos interesses económicos de países capitalistas mais desenvolvidos (Pacheco, 2011; Fabela-Cárdenas & García-Treviño, 2014), o que põe em risco a construção de uma escola baseada em valores democráticos.

Na edificação de uma escola democrática é crucial considerar que a formação deve visar o desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos, autodeterminados e predispostos à participação. Essa tarefa torna-se complicada quando as políticas educativas e as lideranças focam exclusivamente nos resultados dos alunos. Como observou Dewey (2007), embora teoricamente ninguém questione a importância da escola em estimular bons hábitos de pensamento, na prática, isso nem sempre é reconhecido na mesma medida. Assim, o estudante passa a estar sujeito à escola e não a escola ao estudante, já que as escolas selecionam os alunos que têm potencial para alcançar bons resultados, rejeitando aqueles que, à partida, possam representar um obstáculo para esse fim. Estas políticas mais uniformizadoras, que promovem comportamentos sistemáticos e rotineiros, resultarão “numa pressão acrescida na escolha dos processos didáticos a se desenvolver com os alunos, empurrando, muitas vezes, os professores para seguirem o que está definido numa lógica *top-down*” (Figueiredo *et al.*, 2019, p. 3; Palacios-Mena *et al.*, 2020).

A conceção da escola como um espaço público detentor de potencial emancipatório e construtivo, caracterizado como um local de discussão e estabelecimento de uma ordem normativa democrática (Seiça, 2016) contrasta com a visão de uma escola mercantilizada, fundamentada numa racionalidade instrumental, centrada na produtividade e eficiência, limitando o surgimento de uma racionalidade emancipatória e democrática, impedindo os docentes de adotarem um comportamento e envolvimento ativo. Desse contexto emergem sujeitos, sujeitos a hábitos rotineiros e ao controlo autoritário, desprovidos de escrúpulos relativamente aos meios que empregam (Dewey, 2007).

Ao ponderar sobre os vários referenciais e princípios que orientam as políticas públicas educativas, é evidente que a escola e os seus intervenientes

são permeados por diversas racionalidades. No entanto, quando se enfatiza o aumento da produtividade, a escola e a educação são instrumentalizadas como eficazes ferramentas ao serviço do poder dominante, aumentando a possibilidade de retrocesso dos indivíduos pela supressão do pensamento e da experiência humana, num contexto que se baseia na “superioridade da racionalidade económico-empresarial” (Lima, 2015, p. 1341). A influência neoliberal, que desloca o controlo democrático para a esfera da modernização, conduzirá à despolitização e à desideologização da organização e administração educativa.

Para além dos indicadores: o AAE na promoção de uma educação de qualidade

O dilema atual enfrentado pelas escolas, entre fornecer indicadores que permitam à tutela e às direções avaliar a qualidade da educação numa perspetiva mercantil e desenvolver formas de avaliação alinhadas com as suas culturas organizacionais ou com um *ethos* específico, gera tensões significativas (Correia & Fialho, 2015). Portugal não está alheio à busca por uma educação de maior qualidade, embora sem se afastar da “influência neoliberal e neoconservadora na educação escolar” (Ferreira, 2015, p. 153).

A preocupação com a qualidade da educação é partilhada por várias entidades, como a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), que está sob a alçada do Ministério da Educação e Ciência. A IGEC, encarregada de monitorizar, controlar, auditar e avaliar as atividades educativas no sistema de ensino português, promove o Acompanhamento da Ação Educativa (AAE) em instituições de ensino que apresentem maior fragilidade. Este programa implica um acompanhamento regular e sistemático do trabalho desenvolvido, com o objetivo de estimular uma reflexão sobre as práticas educativas para efetivamente melhorar a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos. O AAE tem a duração de um ano letivo durante o qual cada Agrupamento de Escolas¹ (AE) recebe três visitas (de três dias cada) de uma equipa de dois inspetores. A abordagem metodológica enfoca o diálogo e a interação contínua entre os inspetores e a escola, presupondo a colaboração de todos os intervenientes educativos.

1 O AE é uma unidade de gestão constituída por estabelecimentos de educação/escolas do pré-escolar e vários níveis de ensino, básico e secundário, de um mesmo concelho. O número de escolas é variável pois depende da proximidade geográfica, do que fica estabelecido no documento, que é elaborado pelo município, que estabelece a organização da rede de escolas e da população estudantil existente nesse contexto geográfico.

Apesar de o AAE representar uma nova abordagem da IGEC no contexto educativo português, permitindo a regulação através de instrumentos partilhados que envolvem de forma construtiva as escolas e os seus intervenientes, ele não escapa completamente a características de pendor neoliberal. A seleção dos AE a intervir, baseada nos resultados de avaliações externas e nos Relatórios Individuais das Provas de Aferição, revela uma abordagem que prioriza as organizações escolares com classificações mais baixas, num compromisso declarado com os alunos que as frequentam. Essa abordagem, no entanto, evidencia uma atividade teoricamente liberal, mas subvertida por impulsos neoliberais que a originam e a efetivam, ao utilizar os resultados em provas padronizadas como indicadores para a aferição e monitorização da qualidade educativa (Ferreira, 2015).

Considerando a “influência determinante nas aprendizagens bem-sucedidas” (IGEC, 2018, p. 85), o AAE é descrito como uma iniciativa próxima dos professores, que são alvo de uma “atenção especial” por parte dos inspetores. No entanto, a metodologia envolve apenas o contato dos inspetores com os professores que ocupam cargos de coordenação e/ou supervisão (professores interlocutores), resultando num processo pouco negociado e pouco participado na identificação do melhor caminho para o desenvolvimento e melhoria da organização educativa. Este processo tende a “evidenciar uma natureza estranha, hierárquica, externa e heterónoma”, atribuindo aos professores sem cargos “o papel de meros objetos, mais do que o de sujeitos” (Lima, 2015, p. 1342). Ao excluírem os professores dos processos decisórios, existe o perigo de os profissionais não aceitarem as diretrizes estabelecidas, o que compromete os esforços das Equipas de Acompanhamento. Na educação, mudanças significativas só ocorrem com a verdadeira participação de todos os indivíduos, quando todos os membros de uma organização se sentem solidamente comprometidos com melhorias qualitativas. Isso não se limita apenas a cumprir dispositivos legais e burocráticos, mas também envolve a adesão e o comprometimento dos envolvidos (Sobrinho, 2005).

É com base nesse pressuposto que pretendemos analisar o envolvimento, a participação e representações dos professores, diretores e inspetores, acerca do impacto da atividade na melhoria da qualidade da educação.

Metodologia

Tendo em conta a metodologia associada ao AAE de maior proximidade dos agentes inspetivos à comunidade escolar e os objetivos que lhe estão associados, o objetivo-geral deste estudo foi o de conhecer as representações de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, diretores e

inspetores a respeito do impacto da atividade na melhoria da qualidade da educação. A qualidade é, aqui, representada pelas alterações ocorridas na sequência do AAE, nas áreas-chave que lhe estão associadas: supervisão da prática letiva e do trabalho colaborativo entre docentes e adoção de práticas pedagógicas inovadoras. Assim sendo, constituíram objetivos-específicos deste estudo perceber as percepções dos intervenientes no que respeita ao impacto da atividade na (a) supervisão da prática letiva e trabalho colaborativo entre docentes e na (b) adoção de práticas pedagógicas inovadoras.

Esta investigação interpretativa de cariz qualitativo, configura um estudo de caso múltiplo (Creswell, 2012) envolvendo professores e diretores de 5 AE e 5 inspetores da IGEC, num total de 135 sujeitos participantes.

Fazendo cumprir o propósito de envolver organizações educativas com realidades contextuais díspares integramos AE pertencentes a Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)², AE com contrato de autonomia³, AE que reuniam ambas as condições e, ainda, AE que não cumpriam nenhuma destas condições, como apresenta a tabela 1.

Tabela 1

AE pertencentes a TEIP e/ou com Contrato de Autonomia

	TEIP	Com contrato de autonomia
AE1	Não	Não
AE2	Sim	Não
AE3	Não	Não
AE4	Sim	Sim
AE5	Sim	Sim

Fonte: elaboração própria.

- 2 O Programa TEIP é uma iniciativa do governo, aplicada em estabelecimentos de ensino localizados em áreas economicamente e socialmente desfavorecidas, caracterizadas pela pobreza e exclusão social, onde se destacam problemas como violência, falta de disciplina, abandono escolar e insucesso académico. Os principais objetivos do programa incluem prevenir e reduzir o abandono precoce da escola e a falta às aulas, diminuir a indisciplina e promover o sucesso educativo de todos os alunos.
- 3 O Contrato de Autonomia (regulado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008) é um pacto estabelecido entre os estabelecimentos de ensino, os serviços competentes do Ministério da Educação, e Ciência e Inovação, com o objetivo de promover a equidade, a qualidade, a eficácia e a eficiência. Este acordo parte do princípio de que a escola desempenha um papel crucial na implementação local da política educativa nacional e é responsável por oferecer um serviço público de grande importância.

Em comum partilham a condição de terem sido intervencionados no âmbito do AAE no ano imediatamente anterior⁴ ao da recolha de dados e a zona geográfica (Norte de Portugal). De cada uma destas organizações participaram todos os professores do 1.º do Ensino Básico e os respetivos diretores. Os inspetores participantes integram o grupo de inspetores cujo trabalho tem incidido, de forma mais recorrente, na atividade em estudo.

Para que se assegure o anonimato e a confidencialidade dos dados a cada um dos AE é atribuído um número (AE1, AE2, AE3, AE4 e AE5). Os diretores de cada um destes são identificados pela letra D e pelo número associado à respetiva unidade organizacional – D1, D2, D3, D4 e D5. Os inspetores são identificados através da letra I e individualizados pelas letras minúsculas que a seguem – Ia, Ib, Ic, Id e Ie.

A recolha de dados para este estudo foi realizada através de uma abordagem abrangente utilizando questionários em papel, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Dada a considerável quantidade de docentes nos cinco AE em análise, a escolha de questionários de resposta fechada revelou-se a opção mais adequada, permitindo um alcance eficiente a todos os participantes em um período relativamente curto. A última questão dos questionários proporcionou aos respondentes a oportunidade de acrescentar informações consideradas pertinentes.

As entrevistas semiestruturadas conduzidas com diretores e inspetores proporcionaram uma maior profundidade ao estudo, graças à relação de confiança e afeição estabelecida com os participantes. Essa abordagem permitiu que expressassem livremente as suas opiniões e aprofundassem questões específicas.

A técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011) foi empregada para o tratamento das entrevistas, utilizando o *software* NVivo12. Os questionários foram analisados estatisticamente com a utilização do programa SPSS. Os discursos dos diretores e inspetores foram organizados e analisados com base em categorias definidas preliminarmente, as quais foram ajustadas (acrescentadas, eliminadas, reescritas) após a recolha de dados e uma primeira leitura. As categorias, apresentadas na tabela infra, estiveram alinhadas com os objetivos do estudo: envolvimento e participação dos professores, impacto nas práticas supervisivas, impacto no trabalho colaborativo e estímulo para práticas pedagógicas inovadoras. Após a análise dos dados recolhidos foi feita a triangulação da informação obtida, permitindo, assim, uma caracterização mais abrangente do objeto da nossa investigação.

4 Os dados foram recolhidos no início do ano letivo 2018/2019 e os AE foram intervencionados no âmbito do AAE durante o ano letivo 2017/2018.

Tabela 2

Categorias e subcategorias para a análise de conteúdo das entrevistas

Dimensão	Categorias	Subcategorias
Atividade de AAE	Reconhecimento da atividade	<ul style="list-style-type: none"> • conhece • desconhece
	Participação e envolvimento dos docentes	<ul style="list-style-type: none"> • direta/ativa • indireta/passiva • dependente • controversa
Impacto do AAE	Impacto: práticas supervisivas	<ul style="list-style-type: none"> • patente • dúbio • nulo
	Impacto: práticas pedagógicas inovadoras	<ul style="list-style-type: none"> • explícito • ambíguo • inexistente

Fonte: elaboração própria.

Resultados

Envolvimento e Participação dos Professores na Implementação do AAE: Uma Análise das Representações

Antes de apresentarmos os dados importa notar que estes foram recolhidos no início do ano letivo 2018/2019, imediatamente após a conclusão da implementação do AAE em cada um dos cinco AE ao longo do ano letivo 2017/2018, assegurando que as representações dos participantes refletem uma experiência recente. A recolha de dados foi realizada pela primeira autora, que também conduziu as entrevistas semiestruturadas e, em colaboração com a segunda autora, procedeu à análise de conteúdo. Reconhecendo que, em estudos qualitativos, o investigador atua como o principal instrumento de recolha de dados, e que as suas crenças e perspetivas podem influenciar a interpretação dos dados, foram tomadas várias precauções para minimizar esse efeito e assegurar a fiabilidade e a validade da análise realizada. Como tal, adotou-se a triangulação de dados, comparando as respostas dos diferentes participantes e verificando a consistência das interpretações. Para além disso, o processo de codificação dos dados foi conduzido independentemente pelas duas autoras, permitindo a codificação independente e discussão das divergências até a construção de categorias consensuais.

Dos 202 professores do 1.º CEB dos AE participantes, responderam ao questionário 125, resultando numa taxa de resposta de 61,9 %. A taxa de resposta no AE1 foi de 51,7 %; no AE2, de 83,3 %; no AE3, de 70,6 %; no

AE4, de 45,7 %; e no AE5 de 86,2 %. Os resultados são reveladores de taxas de participação bastante positivas, inferindo-se a pertinência do tema para os participantes.

Para garantir a legitimidade e validade dos dados, foram selecionados apenas os professores que tinham conhecimento da atividade de AAE. Surpreendentemente, quase metade dos docentes (46,8 %) desconhecia a existência da atividade, mesmo que esta tivesse sido implementada na escola onde lecionavam há menos de um ano letivo, com repercussões diretas no Ciclo a que pertencem. Essa desconexão entre a implementação da atividade e o conhecimento dos docentes foi destacada nos relatórios da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC, 2018, 2018a) e pelas informações fornecidas pelos diretores das escolas.

As representações dos diretores sobre a participação e envolvimento dos professores no AAE não são conclusivas. Alguns destacam a implicação e a participação dos professores em todas as etapas, reconhecendo a relevância destes elementos para o êxito na implementação das medidas. Outros são mais categóricos ao afirmar que há um envolvimento reduzido por parte dos professores na promoção da atividade. Por exemplo, D2 destaca que o envolvimento e a participação dos docentes ocorrem “nos órgãos próprios: nos departamentos e no conselho pedagógico”. Já no AE5, os professores são envolvidos “dentro da orientação dos 3 professores interlocutores⁵ para as várias áreas” (D5). No entanto, D4 adota uma posição diferente, enfatizando que os professores não participaram devido aos prazos apertados, sugerindo que uma abordagem mais tranquila e faseada seria mais eficaz.

A questão da participação dos professores também foi discutida nas entrevistas com os inspetores. Apesar de algumas ressalvas, os inspetores concordam que, de um modo geral, tem havido um envolvimento significativo por parte dos professores. No entanto, atribuem maior responsabilidade ao perfil dos professores interlocutores e à sua capacidade de mobilizar os colegas.

Perante estes dados, é crucial notar que a maioria dos diretores indica que há um elevado envolvimento por parte dos professores na implementação das medidas resultantes do AAE. No entanto, cerca de metade dos docentes envolvidos neste estudo desconhece a existência da atividade, contradizendo as representações dos diretores e os dados fornecidos pela própria IGEC. Os inspetores manifestam algumas dúvidas em relação ao nível de empenho consciente dos professores, destacando a importância do perfil dos interlocutores e da sua habilidade em mobilizar os restantes colegas.

5 Os professores interlocutores envolvidos neste estudo exerciam funções nas respectivas escolas sede de AE.

Perante esta situação, e com base na visão partilhada por todos os inspetores de que o comprometimento dos professores nesta atividade está dependente da capacidade dos interlocutores de envolverem e motivarem os seus colegas, podem ser delineados dois cenários para os casos analisados:

1. Os diretores podem ter optado por professores mediadores com um perfil apropriado e uma habilidade marcante para mobilizar, embora isso não tenha sido observado na prática. Esta circunstância poderia explicar o desconhecimento da atividade por parte de um número tão substancial de docentes e as respostas positivas da maioria dos diretores e da própria IGEC.
2. Os professores podem estar verdadeiramente envolvidos na dinamização da atividade e na introdução de mudanças, embora o façam de modo automático e sem associar essas mudanças à atividade supervisionada pela inspeção. Esta situação poderia explicar as perspetivas de todos os participantes.

Essas interpretações destacam a complexidade e a necessidade de uma abordagem cuidadosa ao analisar o envolvimento e a participação dos professores no AAE.

Explorando o Impacto do Acompanhamento da Ação Educativa

Um dos principais objetivos do Acompanhamento Avaliativo Externo (AAE) é incentivar nas escolas uma abordagem estratégica focada nos desafios particulares que enfrentam, procurando soluções pedagógicas e didáticas para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos. Metodologicamente, esta atividade privilegia o contato com os professores coordenadores e responsáveis pela supervisão pedagógica, destacando o foco dado pela inspeção à observação da prática letiva como metodologia de acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos professores. No entanto, as representações dos participantes sobre o impacto do AAE na supervisão da prática letiva e no trabalho colaborativo variam consideravelmente.

(a) Supervisão da prática letiva e trabalho colaborativo

As representações dos participantes no que diz respeito do impacto da atividade de AAE na supervisão da prática letiva e no trabalho colaborativo diferem bastante. Do ponto de vista dos diretores e dos inspetores, os professores continuam a rejeitar a supervisão da prática letiva por ser uma prática que assume metodologias semelhantes às usadas na avaliação do desempenho docente. Para ultrapassar essa resistência, os inspetores sugerem que o termo “supervisão” seja substituído por “intervisão”,

aproximando-se do conceito de supervisão pedagógica colaborativa (Alarcão, 2014; Fialho, 2016), caracterizado por um estilo horizontal e uma cultura de interajuda e desenvolvimento de uma auto e hétero-supervisão comprometidas (Alarcão & Roldão, 2008). Como destaca Id, o principal “objetivo é que as pessoas aprendam umas com as outras” e que os professores sintam confiança para compartilhar o ambiente de trabalho com os seus colegas. No entanto, Id reconhece um “certo melindre” sentido pelos docentes na aceitação dessas práticas, indicando que “não são capazes de fazer uma análise crítica” ao trabalho uns dos outros, por receio de desagradar por parte dos colegas. Id afirma que esses profissionais “ainda têm a sua horta muito pequenina, não estão a ver o objetivo e o alcance se forem capazes de se despirem de preconceitos”. Da mesma forma, la propõe que, no âmbito do AAE, o conceito de supervisão seja associado à partilha de boas práticas entre docentes:

a supervisão aqui é sempre virada para esta direção – para a partilha de boas práticas, nomeadamente ao nível das metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem, do clima em sala de aula, entre outras dimensões. [...] Nós evitamos o termo da supervisão da prática letiva exatamente para não criar equívocos. Quando falamos de partilha de boas práticas em contexto sala de aula, é suposto que o coordenador de departamento “observe” a aula de um colega, mas que ele próprio também permita que a sua aula seja objeto de partilha ou “observação”. O primeiro e último objetivo é sempre o mesmo: a partilha de boas práticas em sala de aula. Se enveredamos por essa terminologia – supervisão, é sempre nesse sentido.

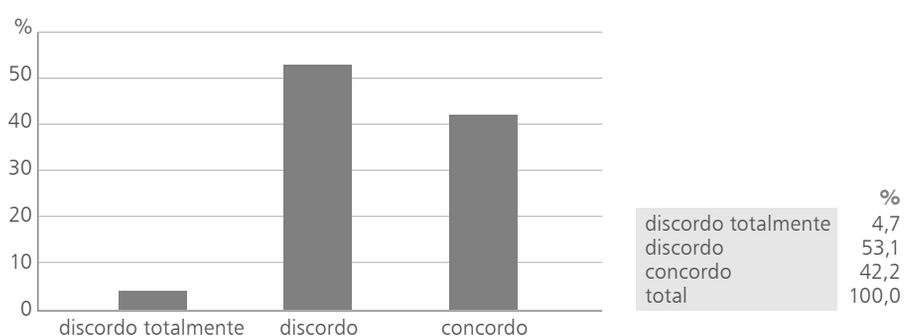
A análise destes testemunhos evidencia uma preocupação por parte dos inspetores da educação em diferenciar o conceito de supervisão do utilizado em contextos de avaliação, que, segundo referem, suscita sentimentos de rejeição nos professores. Embora não seja uma atividade fortemente estabelecida nas escolas, sendo “vista com muita desconfiança pelos docentes” (Ib), é notório o esforço dos inspetores no sentido de criarem um ambiente mais harmonioso e mais admissível em torno desta prática.

Apesar das perceções expostas, os documentos oficiais da IGEC não são tão terminante em relação à distinção entre a noção de supervisão que se deseja praticar nesta atividade e aquela que ocorre nas práticas de avaliação. Os documentos por ela apresentados continuam a apontar para um grupo de profissionais que supervisiona e outro que é supervisionado, o que pode concorrer para um fortalecimento das posturas de afastamento dos docentes face à sua aceitação. No último relatório que avalia o AAE lê-se que a intervenção deve favorecer o contacto com as “estruturas de coordenação e supervisão”, evidenciando-se “a importância da observação da

prática letiva, enquanto metodologia privilegiada de acompanhamento do trabalho docente, e dos seus reflexos na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem” (IGEC, 2018, p. 9). Se os documentos orientadores da atividade enfatizam a presença de coordenadores/supervisores encarregados da supervisão dos professores, similarmente ao que acontece na avaliação de desempenho docente, é compreensível que muitos docentes associem essa supervisão ao contexto avaliativo. Se o verdadeiro objetivo é promover a troca de boas práticas entre profissionais, como afirmam os inspetores, talvez fosse melhor que o reforço das práticas de supervisão não se limitasse aos três interlocutores, mas sim envolvesse todos os professores.

A percepção dos professores corrobora as apresentadas pelos inspetores e diretores. Para mais de metade destes profissionais (57,8 %), o AAE não fez com que as práticas de supervisão da prática letiva tivessem sido impulsionadas (Figura 1), o que demonstra a carga negativa que D2 diz estar associada a esta prática pela proximidade que tem com a avaliação do desempenho dos professores. Ideia que se afasta da de supervisão colaborativa que, de acordo com os inspetores participantes, seria desejável impulsionar. Uma supervisão que não busca estabelecer uma hierarquia entre observadores e observados, mas sim facilitar um processo de desenvolvimento profissional baseado na colaboração mútua (Alarcão, 2014), onde cada sujeito participa por iniciativa própria, ora assumindo o papel de “observador”, ora assumindo o de “observado” (Id).

Figura 1
Impulso do AAE para a adoção de práticas supervisivas



Fonte: elaboração própria.

Enquanto a supervisão da prática letiva parece enfrentar resistência, o trabalho colaborativo emerge como uma prática mais aceitável e valorizada, conforme enfatizado pelos diretores. D3 destaca a sua visão de que o trabalho colaborativo entre docentes é “mais saudável do que a supervisão”,

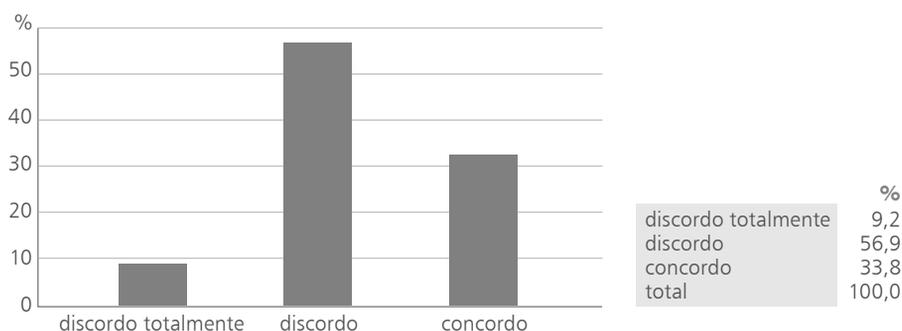
proporcionando oportunidades para detetar falhas, corrigir, ajudar e colaborar mutuamente. No entanto, ele observa que alguns professores ainda persistem na ideia de que a sala de aula é um espaço isolado, manifestando uma postura autossuficiente e fechada.

D4 adota uma visão mais crítica, sugerindo que o fato de o AAE reunir os docentes para reflexão não implica necessariamente um aumento significativo do trabalho colaborativo. A escassez de tempo nos horários dos docentes é destacada como um dos principais obstáculos ao desenvolvimento efetivo do trabalho colaborativo. Essa preocupação não é apenas expressa pelos diretores, mas também é refletida nos relatórios dos inspetores da IGEC, que apontam a insuficiência de tempos comuns nos horários dos docentes envolvidos.

Os professores compartilham essas perspectivas e, apesar de estarem mais receptivos à ideia de trabalho colaborativo, muitos não percebem um reforço significativo dessas práticas com a implementação do AAE (Figura 2):

Figura 2

Impulso do AAE para a adoção de práticas de trabalho colaborativo entre docentes



Fonte: elaboração própria.

(b) Práticas pedagógicas inovadoras

O estímulo para a adoção de práticas pedagógicas inovadoras não parece ser significativamente influenciado pelo AAE. Segundo D1, o AAE não impulsionou mudanças na prática letiva, indicando que alterações ocorrem por meio de outras atividades em que os docentes estão mais envolvidos. D2 compartilha a visão de que as alterações na prática letiva não são notáveis imediatamente, enfatizando que são “mais lentas do que seria desejável”.

A percepção dos professores em relação a essa questão é clara. Para 87,7 % destes atores, o AAE não provocou mudanças significativas na prática letiva, não resultando num planeamento aprimorado das aulas. Além disso, 57,8 % dos professores acreditam que, devido ao AAE, não passaram

a refletir mais sobre os resultados acadêmicos dos seus alunos. Adicionalmente, 92,2 % afirmam que o comportamento dos alunos não apresentou melhorias significativas devido à atividade.

As visões dos professores sugerem que o AAE tem pouco impacto nas áreas-chave da prática educativa. Não há indícios de maior colaboração entre eles, nem a criação de mecanismos de supervisão da prática letiva. Os professores não relatam uma melhoria substancial no planejamento das aulas ou uma reflexão mais aprofundada sobre os resultados dos alunos, e a percepção sobre o comportamento dos alunos também não se alterou de maneira significativa.

A avaliação dos inspetores sobre o impacto do AAE é cautelosa. Id reconhece que “isso não está estudado” e destaca a falta de dados sobre o impacto da atividade. O inspetor sugere que seria interessante avaliar se, após 3 ou 4 anos, as mudanças persistem e se expandiram para outras áreas. Ic também ressalta a importância das lideranças na dinâmica da escola, indicando que o impacto depende do tipo de liderança existente.

Embora os relatórios da IGEC destaquem a eficácia do AAE, é fundamental abordar essas conclusões com cautela. A avaliação do impacto parece ser centrada nos diretores, deixando de fora a perspectiva de outros membros da comunidade escolar como professores e alunos. Uma abordagem mais abrangente e uma análise longitudinal seriam necessárias para entender melhor como a comunidade escolar absorve e mantém as mudanças propostas pelo AAE.

Conclusões

No mais recente Relatório Global que avalia o AAE, divulgado pela IGEC (IGEC, 2018), é destacado um considerável êxito na consecução e superação de um elevado número de objetivos. O relatório expressa uma avaliação “muito positiva” da atividade, enfatizando a “necessidade e vantagem de as escolas continuarem e aprofundarem as dinâmicas de trabalho já instituídas” (IGEC, 2018, p. 3), o que justifica o aumento das ações. No entanto, os dados recolhidos nesta pesquisa apresentam uma perspectiva mais cautelosa por parte dos professores, diretores e inspetores envolvidos, quando questionados sobre o impacto do AAE na melhoria da qualidade da educação.

Embora um dos propósitos principais do AAE seja impulsionar a adoção de práticas de supervisão da prática pedagógica, os dados indicam uma relutância dos docentes em abrir as portas das suas salas de aula aos colegas, destacando a necessidade de um esclarecimento mais abrangente sobre a conceção de supervisão almejada pelo programa. O trabalho colaborativo entre docentes, embora mais aceite, ainda não atingiu plenamente os

objetivos propostos, devido a obstáculos como a dificuldade em encontrar tempos comuns nos horários dos docentes e resistência por parte de alguns profissionais. A supervisão colaborativa patente na supervisão da prática pedagógica que esta atividade pretende potenciar representa um modelo inovador que pode transformar a forma como a prática pedagógica é observada e avaliada nas escolas. Ao contrário da supervisão dita tradicional, que é vista como uma prática hierárquica, a supervisão colaborativa permite a construção conjunta de conhecimentos, fomentando o diálogo e a partilha de boas práticas entre os docentes. Consideramos que, no sentido de superar a resistência docente é necessário, antes de tudo, promover uma cultura de confiança e apoio mútuo, onde a supervisão seja vista como uma oportunidade de desenvolvimento profissional e não como um mecanismo de controlo. Os participantes também expressam a perceção de um impacto limitado do AAE na promoção de práticas pedagógicas inovadoras, que deveriam contribuir para a melhoria do comportamento dos alunos.

A metodologia do AAE, centrada no envolvimento de diretores e três professores interlocutores, pode justificar esses resultados. Excluindo os professores sem cargo, que desempenham um papel efetivo na implementação das medidas, a natureza da atividade, ligada ao trabalho em sala de aula, sugere que a relação entre inspetores e professores poderia beneficiar de maior proximidade. Para Habermas (1981), em processos cooperativos de interpretação, nenhum dos envolvidos detém um monopólio interpretativo. Estabelecer relações mais inclusivas pode evitar o afastamento e a desresponsabilização de outros profissionais. O comprometimento mais alargado, o diálogo e a participação de todos os membros da comunidade educativa são essenciais para traçar caminhos adequados à realidade da escola, às especificidades de cada docente, à turma que lecionam e às características dos alunos.

Partindo da premissa de Habermas (1981) de que “em processos de interpretação cooperativa, nenhum dos envolvidos tem um monopólio interpretativo” (p. 145), a relação estabelecida com um número tão restrito de profissionais pode resultar no afastamento e na desresponsabilização dos demais. Essa postura pode ser justificada pelo sentimento de desacreditação das capacidades reflexivas e críticas, evidenciado pela falta de participação e pela simples aceitação de orientações pedagógicas com as quais podem não se identificar. Há, por isso, uma necessidade de envolvimento mais profundo e responsável de toda a comunidade educativa, com um comprometimento mais abrangente de todos os profissionais, considerando que, conforme Sobrinho (2004) destaca, a “melhoria da qualidade educativa é uma construção coletiva” (p. 722) e não pode ser concebida de forma isolada ou seletiva.

Limitações do estudo e questões levantadas

As conclusões a que chegámos e as questões levantadas sugerem a necessidade de futuros estudos. Tais estudos poderiam aprofundar a autonomia dos professores na orientação do seu trabalho, considerando as características e necessidades locais; examinar como as decisões tomadas por terceiros influenciam a prática docente; ou explorar as expectativas dos professores em relação a esta atividade, investigando como a ajustariam para melhor responder às suas necessidades. Estudos longitudinais seriam igualmente importantes no sentido de compreender mais profundamente o impacto a longo prazo da supervisão educativa, tal como a realização de uma análise mais detalhada das perceções dos professores que não ocupam cargos de coordenação, explorando de que forma o processo de supervisão pode ser ajustado para atender melhor às suas necessidades. Estas questões emergem de várias limitações identificadas, como a análise isolada das perceções dos professores interlocutores, sem considerar as dos outros docentes. Teríamos gostado de explorar as respostas destes profissionais a um conjunto mais amplo de questões e aprofundar outras, o que teria sido possível com entrevistas ou questionários mais detalhados. Outra das limitações do presente estudo refere-se ao facto de que uma parte significativa dos professores participantes não estarem plenamente cientes da implementação do AAE. Esta desconexão entre a política educativa e a sua compreensão pelos professores pode ter influenciado as suas perceções e, conseqüentemente, os resultados do estudo, o que parece refletir a complexidade da implementação de políticas educacionais e sugerir a necessidade de maior comunicação e envolvimento dos profissionais da educação nos processos de mudança.

Sobre os autores

Luciana Joana é Doutora em Ciências da Educação. Professora Auxiliar Convidada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto, Portugal. É membro da comunidade de investigação prática IDEAFOR, do Observatório Vida nas Escolas; do Fórum Português de Administração Educacional e da Rede Europeia EEPN.

Maria João de Carvalho é Doutora em Educação, na área de Organização e Administração Escolar. Professora Auxiliar com Agregação, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Portugal. Investigadora integrada do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (UP). Diretora do Doutoramento em Ciências da Educação da UTAD. Membro da Direção do Fórum Português de Administração Educacional.

Referências

- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. Em J. Machado, & J. Alves (Eds.), *Coordenação, Supervisão e Liderança: Escola, projectos e aprendizagens* (pp. 22-35). Universidade Católica Editora. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22553/1/9789898366788.pdf>
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Ball, S. (2018). Global education policy: reform and profit. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológico en Política Educativa*, 3, 1-15. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.015>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Correia, A., & Fialho, I. (2015). A avaliação de escolas: entre a intenção e a ação. Em Estrela, T. et al. (Eds.). *Diversidade e complexidade da avaliação em educação e formação. Contributos da investigação. Atas do XXII Colóquio da AFIRSE* (pp. 99-112). Educa/Secção Portuguesa da AFIRSE. <https://afirse.ie.ul.pt/coloquios/xxii-coloquio-2015/atas-2015/>
- Creswell, J. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Plátano Editora.
- Fabela-Cárdenas, M., & García-Treviño, A. (2014). Gestión de la calidad educativa en educación superior del sector privado. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 65-82. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.GCEE>
- Ferreira, C. (2015). A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. *Educação e Pesquisa*, 41(1), 153-169. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015011892>
- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7 (2), 18-37. <http://hdl.handle.net/10174/20331>
- Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2019). Entre os enunciados políticos e os corredores de liberdade nas práticas curriculares dos professores. *Educação e Pesquisa*, 45, e189917. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945189917>
- Haas, C., & Aparício, A. (2019). Avaliação, regulação e qualidade na educação superior: os desafios da gestão académica. *EccoS – Revista Científica*, 51, e15825. <https://doi.org/10.5585/EccoS.n51.15825>
- Habermas, J. (1981). *Teoria de la acción comunicativa, I: Racionalidad de la acción racionalización social*. Taurus.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência – IGEC (2018). *Acompanhamento da ação educativa. Relatório global 2015-2016 | 2016/2017*. Ministério da Educação e Ciência/IGEC. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_relatorio_2015_2016.pdf
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência – IGEC (2018a). *Relatório de atividades e autoavaliação*. Ministério da Educação e Ciência/IGEC.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2014). Avaliação, qualidade e equidade. *Avaliação*, 19(2), 421-438. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200009>

- Lima, L. (2015). A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. *Educação e Pesquisa*, 41(especial), 1339-1352. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142521>
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD (2014). *Education policy outlook: Portugal*. OCDE Publishing.
- Pacheco, J. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto Editora.
- Palacios-Mena, N., Chaves-Contreras, L., & Martin-Moreno, W. (2020). Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-29. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.dpha>
- Rubia, F. (2013). El futuro de la educación en un contexto neoliberal. *Avances en Supervisión Educativa*, 19. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i19.115>
- Seiça, A. (2016). *Labirintos da justiça na escola: perspectivas de alunos e professores*. De Facto Editores.
- Sobrinho, J. (2004). Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade*, 25(88), 703-725. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300004>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO (2014). *Enseñanza y aprendizaje. Lograr la calidad para todos. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4*. UNESCO.