

Uma análise comparada: sistemas inspetivos de alguns países

Maria João De Carvalho & Luciana Joana

Resumo

São reconhecidos os esforços de diversos países na criação de organismos cuja responsabilidade principal é a de garantir o cumprimento de padrões altos de qualidade no ensino que se ministra. 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, foi nosso objetivo realizar uma análise comparativa entre sistemas inspetivos de alguns países, possibilitando a construção de uma teia de características e especificidades que individualizam cada um deles e permite uma maior e mais profunda compreensão do sistema inspetivo português. Foi possível verificar a existência de um corpo inspetivo plural que, a nível organizacional, vai gozando de um maior ou menor grau de dependência em relação ao ministério que serve, revelando o nível de centralização das políticas educativas de cada país e a confiança que é depositada na organização enquanto organismo responsável por garantir e promover uma educação de qualidade.

Palavras-chave:

inspeção da educação; sistemas de inspeção; qualidade da educação

A comparative analysis: inspection systems in some countries

Abstract: The efforts of several countries in the creation of organizations whose main responsibility is to guarantee the fulfillment of high-quality standards in the education that is given is widely known. Based on the assumption that the several theoretical proposals place the inspection of education in fields that change the way it is perceived and understood, our study's goal was to carry out a comparative analysis between inspection systems in some countries, enabling the construction of a features web and specificities that individualize each one of them and allows a greater and deeper understanding of the Portuguese Inspection system. It was possible to verify the existence of a plural inspiring body that, at the organizational level, shows a bigger or smaller degree of dependence on the ministry it serves, revealing the level of centralization of educational policies in each country and the trust that is placed in the organization as a body responsible for ensuring and promoting quality education.

Keywords: education of inspection; inspection of systems; quality of education

Une analyse comparative: les systèmes d'inspection dans certains pays

Résumé : Les efforts de plusieurs pays sont reconnus dans la création d'organismes dont la responsabilité principale est de garantir le respect de normes élevées de la qualité de l'enseignement qui est donné. Partant de l'hypothèse que les différentes propositions théoriques placent l'Inspection de l'Éducation dans des domaines dont les terrains varient selon la perception et la compréhension, notre objectif était de réaliser une analyse comparative entre les systèmes d'inspection de certains pays, permettant la construction d'un réseau de caractéristiques et des spécificités qui individualisent chacun d'entre eux et permettent une compréhension de plus en plus approfondie du système d'inspection portugais. Il a été possible de vérifier l'existence d'un corps d'inspection pluriel qui, au niveau organisationnel, jouit d'une dépendance plus ou moins grande du ministère qu'il sert, révélant le niveau de centralisation des politiques éducatives de chaque pays et la confiance qui est placée dans l'organisation en tant qu'organisme chargé d'assurer et de promouvoir une éducation de qualité.

Mots clés: inspection de l'éducation; systèmes d'inspection; qualité de l'éducation

Un análisis comparativo: sistemas de inspección en algunos países

Resumen: Se reconocen los esfuerzos de varios países en la creación de organizaciones cuya principal responsabilidad es garantizar el cumplimiento de altos estándares de calidad en la enseñanza que se imparte. Partiendo del supuesto de que las diversas propuestas teóricas sitúan a la Inspección de Educación en campos cuyos terrenos varían la forma en que se percibe y se entiende, nuestro objetivo fue realizar un análisis comparativo entre los sistemas de inspección de algunos países, posibilitando la construcción de una red de características y especificidades que individualizan a cada uno de ellos y permiten una mayor y más profunda comprensión del sistema inspector portugués. Se pudo constatar la existencia de un órgano inspirador plural que, a nivel organizacional, está gozando en mayor o menor grado de dependencia del ministerio al que sirve, revelando el nivel de centralización de las políticas educativas en cada país y la confianza que se deposita en la organización como órgano responsable de asegurar y promover una educación de calidad.

Palabras clave: inspección de educación; sistemas de inspección; calidad de educación

Introdução

A inspeção da educação, atividade promovida por muitos países, surge a par da criação da educação pública, com o propósito de salvaguardar uma educação equitativa e de qualidade a todos os cidadãos, garantido uma uniformidade do sistema a partir do cumprimento das mesmas regras e dos mesmos programas.

Entre 1937 e 1956 o número de organismos inspetivos aumenta um pouco por todo o mundo. Nas recomendações das Conferências Internacionais instituídas pelo *Bureau International d'Éducation* (BIE), a inspeção mereceu destaque exclusivo, resultando na publicação de várias orientações quanto aos seus fins, à função dos seus trabalhadores, à sua formação e âmbito de atuação (Carvalho, Joana, 2019).

A partir da década de 80, a inspeção, primeiramente encarada como organismo de orientação e aconselhamento pedagógico, passa a ser considerada como organismo de regulamentação do sistema educativo. A evolução e reconfiguração do seu papel para atividades de controlo da qualidade da educação tem contribuído para que, no âmbito das suas atividades, se converta numa agência de qualidade, o que significa uma evolução e reconfiguração no sentido do controlo da qualidade da educação em prol do sucesso dos alunos, remetendo-a para uma dimensão instrumental ao serviço das modalidades de regulação estatal.

Neste âmbito, a inspeção da educação é responsável pelo estabelecimento de critérios sobre o que deve ser considerado educação de qualidade ou escola de excelência incorporando, na maior parte das vezes, meios para que as escolas e municípios ajam de acordo com esses requisitos (Gartner, Pant, 2011). A introdução de inspeções escolares encontra justificação no facto das escolas serem cada vez mais responsáveis pela qualidade do trabalho desenvolvido e, no sentido de lhes proporcionarem mais autonomia, devem ser submetidas a inspeções externas regulares (Vanhoof, VanPetergem, 2007), garantindo a existência de padrões mínimos de qualidade dos processos.

Diferentes Sistemas de Inspeção

Apesar da maioria dos países europeus possuir um sistema de inspeção educativo (SICI, 2014), a sua origem e modo de funcionamento variam bastante de país para país e até a nível regional.

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).

Observamos a existência de um corpo inspetivo plural que, a nível organizacional, vai gozando de um maior ou menor grau de dependência em relação ao ministério que serve, revelando o nível de centralização das políticas educativas de cada país e a confiança que é depositada na organização enquanto organismo responsável por garantir e promover uma educação de qualidade.

Também a sua historicidade é distinta. Na Inglaterra, Irlanda, República Checa, Áustria e Suécia existe desde meados do século XIX (Lindgren, Hult, Segerholm, Rönnberg, 2012), enquanto que em Portugal e na Holanda, por exemplo, está em funcionamento há mais de 200 anos remontando, no caso português, ao século XVIII, antes da institucionalização do ensino no país, em 1771. Na França, as primeiras inspeções de escolas públicas foram criadas no final do século XVIII pelo regime de Napoleão, enquanto noutros países esta prática só é observada a partir do século XX. São disto exemplo os primeiros serviços de inspeção educativa realizados na Inglaterra que datam de 1939 (Wilcox, 2000) e, mais recentemente, os serviços inspetivos alemães que foram introduzidos entre 2004 e 2008 com objetivo de responderem à descentralização das políticas educativas e em reação aos resultados das avaliações internacionais.

Porém, enquanto determinados países seguem um caminho de adoção de políticas mais voltadas para a prestação de contas através da inspeção, outros há que vão adotando percursos de sentido contrário.

É disto exemplo a Finlândia que viu abolidos os serviços inspetivos em 1990. Em 1994, os seus mecanismos de controlo do sistema educativo foram deslocados para os municípios que financiavam as escolas e geriam o sistema a nível local. A responsabilidade pela avaliação do sistema exerce-se a nível central, pelo *National Board of Education* a quem competem as avaliações, nacionais e internacionais, a educação comparada e a avaliação dos resultados educativos. A nível regional, a responsabilidade recai sobre os municípios a quem compete apoiar as escolas na produção de informação relevante sobre os produtos da educação. E, a nível local, compete às escolas a avaliação do desempenho dos alunos e das instituições. O sistema educativo finlandês vem, assim, demonstrar que é possível existirem sistemas bem-sucedidos com pressupostos opostos ao padrão corporativo global, cujo paradigma prevê rigorosas inspeções e testes padronizados.

Numa perspetiva europeia, a diversidade de sistemas de inspeção é enorme pois cada um responde a uma cultura e a um contexto específico, próprios dos seus

sistemas educativos. Diferentes contextos políticos, diferentes sistemas educativos e aparelhos governamentais incorporam o sistema de inspeção em estruturas que, em consequência, variam nos procedimentos de governação, metodologias e mecanismos de impacto.

Historicamente podem ser destacados dois eixos no que respeita aos estilos de inspeção educativa (Alonso, Fernández, Lastra, 2003): um que vê a escola como um todo e procura a qualidade a um nível institucional e outro que procura a qualidade educativa a partir da qualidade dos seus professores. Estes estilos de inspeção remetem para dois tipos de governação que Clarke e Ozga (2011) definem como “soft governance” e “hard governance”.

Nesta perspetiva, os sistemas inspetivos de Inglaterra e da Holanda, a título de exemplo, são bons modelos do estilo *hard governance* pois agendam as visitas inspetivas com base nos *outputs* de cada escola e priorizam as visitas às escolas que apresentam resultados mais fracos e mais fragilidades. Nestes países a preocupação dos serviços inspetivos recai sobre o controlo e a prestação de contas por parte das escolas e dos professores. De aditar que em Inglaterra existe um sistema de sanções/reconhecimento para as escolas que apresentem melhores ou piores resultados. As bem pontuadas são elogiadas publicamente enquanto as que apresentam resultados inferiores, apesar de receberem apoios para a superação das dificuldades, são punidas podendo passar por despedimentos ou, no limite, pelo fecho de escolas. Aqui, a inspeção é considerada um organismo especializado em monitorar iniciativas de melhoria educativa, oferecendo orientação (Ofsted, 2013).

Esta forma de inspecionar possui um conjunto de padrões em torno da qualidade das escolas que serve de base às avaliações. Nota-se um afastamento no que respeita à confiança colocada nas autoavaliações realizadas pelas escolas, evidenciando a expansão de um paradigma de gestão neoliberal por ser considerado um “instrumento de apoio à gestão, uma prestação de contas penalizadora ou um exercício de controlo de um Estado metarregulador” (Carvalho, Folgado, 2017, p. 85). A avaliação externa passa, assim, a apoiar-se mais nos dados de desempenho dos alunos em testes padronizados aproximando o modo de governação a uma *hard governance*. Exemplos que realçam a aposta na dominação e no autoritarismo onde o espaço para a liberdade e a responsabilidade dos atores educativos é nula ou pouco perceptível, (a)firmando um caminho marcado por jugos impeditivos da emancipação.

Os modelos contrastantes de inspeções educativas onde se encaixa a *soft governance* podem ser encontrados na Áustria, Irlanda, França, República Checa, Suíça e Portugal. O seu propósito é o de visitar as escolas e de lhes fornecer um *feedback* sobre as suas forças e fragilidades, não pretendendo punir, mas acompanhar e auxiliar no processo de melhoria, num exercício de respeito pela liberdade e singularidade de cada organização.

Eficácia dos sistemas inspetivos na melhoria da qualidade da educação

Na última década, vários estudos comparativos foram realizados com o intuito de compreender a eficácia da inspeção educativa e as contribuições que oferece à melhoria dos sistemas educativos. Estes estudos possibilitam um conhecimento mais profundo das características dos diferentes sistemas inspetivos e da forma como interferem e influenciam a qualidade dos sistemas educativos, apontando para o impacto que podem ter sobre o percurso do ensino/aprendizagem dos alunos.

Destes estudos conclui-se que a (i) *frequência das visitas*, (ii) os *indicadores de qualidade*, (iii) as *consequências*, (iv) a *publicação dos resultados* da inspeção e (v) o *feedback* dado no final de cada visita, estão entre os aspetos mais fortes no que respeita à produção de mudanças nas escolas.

Passemos à análise de cada um destes aspetos:

- i. Em determinados países (Holanda, Inglaterra, Suécia, Irlanda, Áustria, República Checa, Portugal, Suíça) a *frequência das visitas* é cíclica e baseia-se num conjunto de padrões base. Noutros (Holanda, Inglaterra, Suécia, Portugal), para além das visitas cíclicas, desenvolvem-se visitas diferenciadas, agindo-se de forma menos normatizada, adaptando a ação às características das escolas e às suas especificidades (Ehren *et al.*, 2015). O esperado é que os sistemas inspetivos que usam visitas diferenciadas em detrimento das cíclicas tenham mais impacto na melhoria dos serviços educativos uma vez que, uma abordagem mais direcionada e personalizada, que atenda às características de cada escola, levará a uma maior eficiência no uso dos recursos de que dispõe. Os serviços inspetivos na Holanda, Inglaterra e Suécia, por exemplo, têm uma forte tradição na implementação de cronogramas diferenciados de visitas, para além das cíclicas (Ehren, *et al.*, 2015). A Holanda usa, inclusivamente, análises de alerta precoce para agendamento das visitas às escolas mais vulneráveis, enquanto cada escola também recebe pelo menos uma visita a cada quatro anos onde são focadas áreas específicas ou avaliadas metas nacionais. Do mesmo modo, a Ofsted, em Inglaterra, realiza visitas regulares de inspeção a todas as escolas do país e, mediante a classificação dada, é-lhes feito um monitoramento mais regular. Na Suécia, a supervisão inclui visitas básicas de inspeção a todas as escolas uma vez em cada três anos sendo que, as escolas que são avaliadas com uma nota inferior passam a receber inspeções mais regulares. Os critérios de seleção das escolas também variam de acordo com o país. Na Suécia a escolha das escolas é aleatória. Na República Checa são selecionadas a partir das escolas que participam no TIMSS e, na Áustria e na Irlanda, pelo reduzido número de escolas, todas elas são inspecionadas (Gustafsson *et al.*, 2015).

- ii. Os *indicadores de referência de qualidade* são usados pelos serviços inspetivos de modo a conseguirem avaliar a qualidade das escolas. Geralmente incluem indicadores para monitorar a conformidade da escola com os regulamentos e normativos legais, indicadores de processo que enfatizam os princípios e as práticas de uma boa educação e indicadores que permitam medir a proficiência dos alunos a determinadas áreas-chave. O esperado é que os sistemas inspetivos que avaliam os processos, para além dos resultados, tenham maior impacto nas escolas em comparação com os que valorizam apenas os resultados e o cumprimento dos normativos, na medida em que estes consideram a dimensão humanista da organização educativa e atendem ao contexto social, económico e político onde está inserida, à sua história e às características que a definem como organização singular. Espera-se que essa abordagem mais ampla estimule as escolas a concentrarem-se em metas mais abrangentes, envolvendo-se em comportamentos estratégicos que se traduzam em consequências menos intencionais (Ladd, 2007). Espera-se que o paradigma positivista de avaliação baseado na medição a partir de indicadores rígidos seja enfraquecido pelos resultados das abordagens mais reducionistas da escola.
- iii. Considerando as diferenças existentes nas estruturas jurídicas dos diversos sistemas inspetivos, as *consequências* que as escolas poderão sofrer na sequência de uma intervenção também variam. Alguns têm poder para encerrar escolas ou despedir professores, enquanto outros nem os relatórios finais das visitas tornam públicos (Ehren, Dijkstra, 2013; SICI, 2014). Em comum partilham o facto de as escolas mais frágeis serem acompanhadas de forma mais sistemática por parte das equipas inspetivas, sendo-lhes realizados planos de melhoria específicos que terão, obrigatoriamente, de implementar. À medida que as escolas iniciam o processo de melhoria, o envolvimento dos inspetores varia consoante o país ou a região. Veja-se o caso da Alemanha: na Baixa Saxónica, a inspeção fornece recursos e orientações extensas através do seu *website* enquanto na Saxónia e em Berlim, os conselhos e as orientações provêm de agências separadas. Na Inglaterra, as escolas que requerem melhorias encontram apoio em equipas de inspeção que lhes apresentam documentos relativos ao funcionamento de escolas com alto desempenho ou promovem reuniões com professores/outras profissionais dessas escolas de modo a servirem de inspiração. Estas metodologias são motivadas pelo ideário tecnocrata onde soluções automatizadas, construídas sobre os pilares da eficácia, da eficiência e da produtividade, constituem propriedade de *alguns* e são implementadas *por outros*, não considerando a vulnerabilidade que pode estar por detrás das *soluções embaladas*. Soluções que descredibilizam a capacidade crítica, criativa e transformadora dos atores educativos reduzindo-os a sujeitos-objetos, meros executores de ações voltadas a objetivos decididos por outros que não eles. No campo oposto encontram-se as escolas que

apresentem bom desempenho. Para estas, as consequências poderão passar pela obtenção de um bónus financeiro (Flandres - Bélgica e República Checa) ou pela oportunidade de assumirem a gestão de outras escolas. Ehren, *et al.* (2015) referem que os sistemas de responsabilização que funcionam sob o pressuposto de que os atores educativos são mais motivados se ameaçados com sanções, caso não cumpram os padrões estabelecidos, são apelidados de *alto risco*. Deste ponto de vista a pressão pelo alcance de resultados superiores aumentará a probabilidade de as escolas cumprirem com os padrões definidos pela inspeção e pelos Ministérios que as tutelam na medida em que, ao serem de conhecimento geral as expectativas e os resultados da inspeção, as partes interessadas sentir-se-ão obrigadas a agir em conformidade. A literatura sugere, portanto, que as respostas da escola à pressão da inspeção serão, provavelmente, mais influenciadas quanto maiores forem as sanções/recompensas que poderão advir da avaliação do seu desempenho. Esta realidade dá-nos conta de uma escola cuja eficiência e emancipação surgem reféns do grau de regulação a que é submetida, vendo diminuída a sua liberdade. Para alguns autores, a informação e o *feedback*, por si só, poderão não ser suficientes para motivar as escolas a elevar os seus padrões de desempenho (Nichols, Glass, Berliner, 2006). Contudo, nesta perspetiva, quanto mais exigente for o sistema, mais a escola sofrerá se os resultados entregues não forem os esperados. A inspeção sueca, por exemplo, pode retirar licenças de funcionamento a escolas que não cumpram com os requisitos mínimos esperados, cancelar financiamentos e, até, fechar escolas. Na Holanda, em Inglaterra e na República Checa as inspeções não podem sancionar de forma direta as escolas tendo, para isso, de informar o Ministério da Educação para que este proceda em conformidade. Nestes países, assim como em Portugal, a escola é obrigada a desenvolver um plano de melhoria que é avaliado e acompanhado pelas equipas de inspeção. Os sistemas inspetivos de Inglaterra, Holanda e Eslováquia apresentam uma “escada de intervenção” onde figuram medidas a adotar por forma a impedir as escolas de enfraquecerem ainda mais (Bruggen, 2010, p. 80). Em Flandres (Bélgica), uma escola com níveis de qualidade não satisfatórios poderá ver condicionado o seu funcionamento sob a condição de certos aspetos serem melhorados. Noutros países - Holanda, Inglaterra, República Checa e Suécia, pode dar-se o encerramento de uma escola caso seja classificada com níveis negativos. Na Noruega os inspetores podem, inclusivamente, abrir ações legais contra uma escola se a sua qualidade for avaliada muito negativamente (SICI, 2014). O encerramento de escolas pode gerar alguma inquietação se vista como uma consequência irreversível. No entanto, e veja-se o exemplo da Inglaterra, é comum as escolas encerrarem em julho e reabrirem em setembro, nos mesmos edifícios, com a maioria dos alunos da escola anterior e alguns professores da instituição anterior, embora sob o controlo de uma nova equipa de gestores com mais experiência e com um novo nome (OECD,

2013). Em Portugal, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) não tem poder para encerrar escolas mesmo que os resultados da avaliação do seu desempenho sejam insatisfatórios. O encerramento de escolas pode apenas ser justificado pelo número reduzido de alunos ou pela reorganização da rede escolar. Aqui, o mais importante é que uma escola com problemas mais sérios no que respeita a níveis de qualidade seja pressionada a tomar medidas rápidas e a procurar ajuda de modo a evitar que a escola se degrade ainda mais.

- iv. No que respeita à *publicação*, ou não, *dos relatórios finais* por parte das equipas inspetivas, as diferenças entre sistemas são consideráveis. Alguns (Holanda¹, Inglaterra, Suécia, Irlanda, Alemanha, Portugal) publicam os relatórios onde descrevem o funcionamento das escolas de acordo com os padrões inspetivos, identificando áreas de melhoria. Outros, como é exemplo a Áustria, os diretores das escolas têm o dever de manter informada a comunidade escolar sobre os resultados das inspeções, apesar de não os tornarem públicos. Na Suíça a publicação dos relatórios finais também não é prática (Bruggen, 2010). De uma maneira ou de outra os relatórios finais são tidos como fatores de alto impacto nas escolas, principalmente se tornados públicos (SICI, 2014). Uma das diferenças mais notadas no que respeita a estes relatórios é o nível de detalhe das descrições e o nível de precisão das observações que os vários sistemas apresentam. As escolas visitadas são, frequentemente, obrigadas a elaborar um plano de ação a partir destes relatórios onde são definidos objetivos a cumprir e apresentadas formas de atuação para os alcançar. O número de países onde a publicação destes relatórios se verifica tem vindo a crescer podendo significar o reflexo de uma sociedade mais moderna e aberta (SICI, 2014) ou, pelo contrário, o reflexo de uma sociedade mais controladora e dominadora que vê na publicação dos relatórios um meio de pressionar a escola à adoção de caminhos que levem à melhoria em prejuízo de verem a sua imagem julgada publicamente. Para Grek e Lawn (2011) os documentos elaborados pelas equipas inspetivas expressam a forma como o Estado vê a educação e, no processo de a ver, simplificam-na, voltam a imaginá-la e alteram-na. Os inspetores realizam um trabalho a partir do qual a tutela constrói e delinea os objetivos políticos que devem ser cumpridos e alcançados podendo desenhar-se uma relação próxima entre a inspeção, o Governo e a produção destes documentos (Börjesson, 2011). As políticas e as práticas educativas vão, assim, sofrendo alterações na, e através, da documentação, o que significa que a documentação tem um efeito positivo na inspeção, no Governo e na educação (Lindgren *et al.*, 2012). Argumentos em *prol* da publicação dos resultados das inspeções afirmam trazerem benefícios ao serem usados pelos pais sempre que surge oportunidade de optarem pelas escolas dos seus filhos (Ehren, Dijkstra, 2013). Justifica-se, também, a sua publicação alegando que um relatório negativo poderá estimular a escola à melhoria (Karsten, Visscher, Dijkstra, Veenstra, 2010). Publicados, ou não, consideramos que

devem ser tidas em conta as consequências que resultam da exposição pública da escola, podendo obstaculizar uma interpretação clara dos resultados na medida em que, a partir do momento que os resultados de determinada intervenção são tornados públicos, a escola fica sujeita a juízos de valor, a questionamentos e críticas que poderão legitimar a adoção de caminhos que tenham como único propósito o alcance de uma imagem de qualidade e de sucesso. Seja numa perspectiva de aumentar a transparência dos processos e de apelar à participação dos que desejem contribuir para uma escola mais democrática. Seja numa perspectiva de aumentar a pressão das escolas para a adoção de caminhos mais estimulantes da melhoria da qualidade, em nome da eficácia e eficiência tipicamente burocrática e dominadora, os relatórios parecem constituir um instrumento que auxilia a escola a melhorar e a oferecer uma educação de qualidade superior.

- v. Os *feedbacks* dados pelas equipas inspetivas constituem outro fator com forte impacto na melhoria dos sistemas educativos (Ehren, Shackleton, 2016) dependendo da qualidade e do nível de aceitação (Ehren, Dijkstra, 2013). Qualquer tipo de informação que seja dada pelos inspetores durante ou após a inspeção pode ser considerada um *feedback* (Dobbelaer, Godfrey, Franssen, 2017). A extensão e a natureza do *feedback* são muito variadas. Em alguns países, a inspeção termina com um breve comentário verbal e com a apresentação de um relatório escrito, enquanto noutros há discussões prolongadas entre as partes interessadas, podendo estender-se durante várias semanas após o término da visita (SICI, 2014). Em alguns estados da Alemanha, por exemplo, são realizadas apresentações extensas sobre os resultados de uma avaliação a toda a comunidade educativa. Noutros, Inglaterra por exemplo, a Ofsted termina as suas visitas com um curto *feedback* direcionado apenas aos professores/diretores que trabalham há mais tempo na organização e a alguns governantes diretamente relacionados com a sua gestão, focando-se, o mais claramente possível, naquilo que as escolas têm de melhorar. Outros sistemas dão a possibilidade aos professores de se reunirem com as equipas visitadoras e, informalmente, de lhes serem transmitidas algumas considerações ou conselhos que levem à melhoria. Outros dão, ainda, oportunidade aos professores de solicitarem um *feedback* verbal imediatamente após o término de uma visita. A inspeção do País de Gales é disso exemplo, pois proporciona a oportunidade aos professores de participarem numa sessão curta de *feedback* com o inspetor que visitou a sua sala de aula sendo, esta prática, muito apreciada pelos professores (Bruggen, 2010). Na Suíça é obrigatório que o *feedback* seja dado a conhecer a todos os pais, aos representantes dos alunos e que este seja discutido em reuniões de conselho de escola (Altrichter, Gamsjager, 2017). Na região de Palatine, na Alemanha, o *feedback* é dado à escola numa conferência moderada por um dos inspetores. Esta conferência

does not only exist of the presentation of the results to all members of the school community, but the more important part of it is a group-work phase, where the members of the school community discuss certain topics of the report and come to conclusions about the school's strengths and the areas in need of further action. These results are presented to the conference by each group. With this procedure the AQS [German school inspection] wants to support the comprehension of the report and wants to ensure that the report and results are used in a constructive way (Bruggen, 2010, p. 74).

Na Escócia e na Eslováquia também são desenvolvidas reuniões entre a escola e os inspetores onde são abordados os resultados das avaliações. São apelidadas de “professional meetings” e consideradas pontes importantes entre o trabalho dos professores e o dos inspetores (Bruggen, 2010, p. 74). Na Escócia todas as escolas recebem um *feedback* detalhado em vários momentos como parte do processo de inspeção. O principal resultado público é, no entanto, um relatório informal enviado a toda a comunidade educativa (incluindo os pais), onde são apresentados aspetos que necessitam de ser melhorados e que deverão ser acompanhados durante um a dois anos (Osler, 1999). Em Portugal, sempre que são encontradas insuficiências durante uma visita inspetiva, o sistema inspetivo pode fornecer recomendações direcionadas às próprias instituições, aos decisores políticos e, até, ao próprio sistema inspetivo. Os relatórios produzidos são públicos e estão ao alcance de qualquer sujeito pertencente, ou não, à escola inspecionada. Atualmente, as escolas portuguesas são obrigadas a elaborar planos de melhoria que respondam às recomendações das equipas da IGEC, gozando de um acompanhamento por parte destes profissionais de modo a que verifiquem até que ponto as fraquezas são superadas. O *feedback* dado pelos inspetores, bem como o relatório final, deve dar a conhecer as áreas de melhoria e promover uma reflexão séria e profunda sobre os seus processos e resultados (Ehren, Visscher, 2006). De acordo com Penninckx (2015) os sistemas inspetivos devem, ainda, influenciar o pensamento dos decisores dentro de uma organização educativa, refletindo-se na alteração nas suas ações. Na maioria dos países, as inspeções assumem que as escolas refletem sobre o parecer dado, elaboram estratégias de melhoria adequadas e colocam-nas em ação. Esta apreciação terá tanto mais impacto quanto mais específico, frequente e adaptado ao contexto da escola este for.

O *feedback* é, tendencialmente, valorizado pelos professores especialmente se for dado com o sentido de gerar mais confiança e não no de punição (Dobbelaer, Prins, Dongen, 2013). Esta posição mais positiva da inspeção contribui para a promoção do carácter crítico e reflexivo da comunidade educativa no sentido de combater a centralização do poder que emana as regras e se cinge à verificação e imposição da sua aplicação, afastando-se do espírito de subordinação próprio da verticalidade

técnico-burocrática. Esta realidade é reforçada pelo relatório SICI (Bruggen, 2010) onde é revelada a vontade dos professores em empreender discussões mais profundas que os levem a melhorar profissionalmente. Confirmada, também, por Standaert (2000) e Visscher e Coe (2003) ao referirem que o *feedback* dado num ambiente mais privado e baseado na cultura da escola inspecionada parece ter um impacto particularmente positivo, desde que não sejam realizados elogios ou críticas pessoais, pois poderão tornar-se menos eficazes. No entanto, o nível de especificidade do *feedback* pode ter diferentes efeitos. Se for muito específico e detalhado pode correr-se o risco de confundir o leitor ou direcionar a atenção para factos que não sejam necessários à melhoria.

A este respeito, a OECD (2013) refere que a aceitação dos resultados da inspeção é necessária para impulsionar a melhoria das organizações, mas que isolada não é suficiente. Acrescenta que a clareza das expectativas estabelecidas pela inspeção e o seu nível de envolvimento com as escolas influenciarão, de forma significativa, os resultados alcançados. Dobbelaer, Godfrey e Franssen (2017) destacam a importância das competências comunicativas do inspetor que dá o *feedback*. Inspectores com uma atitude mais autoritária poderão desencadear reações de resistência e rejeição enquanto abordagens mais positivas são mais prováveis de serem acatadas e consideradas nos processos de melhoria (Kelchtermans, 2007). Também o *feedback* da inspeção pode ser desacreditado e pouco tido em conta no caso de, por exemplo, inspectores com formação base de ensino secundário serem encarregues de inspecionar escolas do primeiro ciclo. Questão abordada também por Madeira e Duarte que atestam que “Para promoverem a melhoria, ao nível da aprendizagem dos alunos e estimularem a inovação na sala de aula [...] e não agirem apenas ao nível da conformidade da ação docente com os dispositivos legais, os inspectores precisam de formação em pesquisa” (2018, p. 54). Lembram que a própria legislação sobre a formação docente propõe uma dimensão investigativa, tida como essencial à compressão de situações e diversidade de perfis de aprendizagem e à descoberta de respostas para a imprevisibilidade dos problemas próprios do dia a dia profissional, determinando a obrigatoriedade dessa formação no contexto da formação dos inspectores.

Todavia, Ehren *et al.* (2015) atestam que os sistemas inspetivos mais eficazes são os que utilizam um modelo diferenciado de práticas e metodologias, avaliando as práticas educativas e os resultados das escolas e expõem, publicamente, as conclusões a que chegam. Acrescentam que para que exista impacto positivo, levando à melhoria da qualidade, é importante que as mudanças sejam consideradas como uma alteração de cultura e não como uma imposição determinada por agentes externos.

Conclusão

Esta análise comparativa entre sistemas inspetivos de diversos países, permitiu-nos construir uma teia de características e especificidades que individualizam cada um deles, possibilitando-nos uma maior e mais profunda compreensão do sistema inspetivo português. Verificámos que nem todos os sistemas que são apelidados de *inspeção* operam de maneiras idênticas e que o significado de *inspeção escolar* é interpretado de formas distintas em países diferentes e, em alguns, são usadas outras terminologias para identificar organismos que possuem exatamente as mesmas funções. Desta análise resultaram os principais fatores impulsionadores de qualidade dos sistemas educativos e a definição das áreas onde este organismo tem mais influência.

Pudemos verificar que muitos são os países onde este constitui um importante instrumento de avaliação e monitorização das instituições educativas.

Notas

¹ Na Holanda, os relatórios são enviados não só às escolas como, também, aos membros do Governo e do Parlamento (Neves, 1999).

Referências Bibliográficas

- Alonso, M., Fernández, A., & Lastra, M. (2003). La Inspección de Educación en Europa: entre las Directivas europeas y las políticas locales. *VII Congreso Estatal de Inspectores de Educación*. (pp.11-12). Oviedo.
- Altrichter, H., & Gamsjager, M. (2017). A conceptual model for research in performance standard policies. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3 (1), 6-20.
- Börjesson, M. (2011). Making school development credible. Text, context, irony. *Scandinavian Journal of Public Administration*, 15 (1), 21-40.
- Carvalho, M. & Folgado, C. (2017). A autoavaliação na construção da escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 35, 83-99.
- Carvalho, M. & Joana, L. (2019). A Atividade de Acompanhamento da Ação Educativa da Inspeção: Propósito Controlador ou Emancipatório? *Revista Lusófona de Educação*, 43, 41-57.
- Clarke, J., & Ozga, J. (2011). *Working Paper 4: Inspection as Governing. Comparative Education*, 51 (3), 375-400.
- Dobbelaer, M.; Godfrey, D., & Franssen, H. (2017). Feedback by Dutch Inspectors to Schools. In Baxter, J. (Org.). *School Inspectors. Policy Implementers, Policy Shapers in National Policy Contexts* (pp. 97-119). United Kingdom: Springer.

- Ehren, M., & Dijkstra, A. (2013). Evaluation of social outcomes through school inspections. In Dijkstra, A., Motte, P. (Eds.). *Social Outcomes of Education* (pp. 51-71). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Ehren, M., & Visscher, A. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54 (1), 51-72.
- Ehren, M. & Shackleton, N. (2014). *Impact of school inspections on teaching and learning in primary and secondary education in the Netherlands*. London: Institute of Education.
- Ehren, M.; Gustafsson, J.; Altrichter, H.; Skedsmo, G.; Kemethofer, D. & Huber, S. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. *Comparative Education*, 51(3), 1-26.
- Gartner, H., & Pant, H. (2011). How valid are school inspections? Problems and strategies for validating processes and results. *Studies in Educational Evaluation*, 37 (2), 85-93.
- Grek, S. & Lawn, M. (2011). *'Inspecting in a new age'? Europeanization and Inspection*. Department of Education of University of Oxford.
- Gustafsson, J; Ehren, M.; Conyngham, G.; McNamara, G., & Altrichter, H. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. *Studies in educational Evaluation*, 51 (3), 275-400.
- Huber, S. (2011). School Governance in Switzerland: Tensions between New Roles and Old Traditions. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(4), 469-485.
- Karsten, S., Visscher, A., Dijkstra, A., & Veenstra, R. (2010). Towards Standards for the Publication of Performance Indicators in the Public Sector: The Case of Schools. Public Administration. *An International Quarterly*, 88 (1), 90-112.
- Kelchtermans, G. (2007). Macropolitics caught up in micropolitics: The case of the policy on quality control in Flanders (Belgium). *Journal of Education Policy*, 22 (4), 471-491.
- Ladd, H. (2007). Holding Schools Accountable Revisited. *Spencer Foundation Lecture in Education Policy and Management*. APPAM Fall Research Conference, Washington DC, vol. 8.
- Lindgren, J., Hult, A., Segerholm, S., & Rönnerberg, L. (2012). Mediating school inspection – Key dimensions and keywords in agency. *Education Inquiry*, 3 (4), 569-590.
- Madeira, J., & Duarte, J. (2018). Inspeção e inovação: um novo relacionamento com as escolas? *Revista Lusófona de Educação*, 42 (42), 45-48.
- Nichols, S, Glass, G., Berliner, D. (2006). High-stakes Testing and Student Achievement: Does Accountability Pressure Increase Student Learning? *Education Policy Analysis Archives*, 14(1), 1-175.
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing.
- OFSTED. (2013). *Annual Report 2012/2013: Schools*. London: Ofsted.
- Penninckx, M. (2015). *Inspecting school inspections*. Doctoral dissertation. Antwerp: University of Antwerp.

- SICI (2014). *Supporting school improvement: the role of inspectorates across Europe*. Brussel: Standing International Conference of Inspectorates.
- Vanhoof, J., & VanPetegem, P. (2007). Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: Lessons from a Flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 101-119.
- Wilcox, B. (2000). *Making school inspection visits more effective: the English experience*. Paris: International Institute for Educational Planning/UNESCO.

Maria João De Carvalho

Diretora do Doutoramento em Ciências da Educação
Diretora do Mestrado em Ciências da Educação
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)
Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE)
da Universidade do Porto
Email: mjcc@utad.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6870-849X>

Luciana Joana

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)
Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE)
da Universidade do Porto
Email: lucianajoana@fpce.up.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0869-3396>

Correspondência

Maria João De Carvalho
Quinta de Prados
5000-801
Vila Real

Data de submissão: Maio de 2020
Data de Avaliação: Junho 2020
Data de publicação: Dezembro 2020