

Qualidade e Inspeção da Educação: representações dos diferentes atores educativos*

Maria João Carvalho ^a
Luciana Salvador Joana ^b

Resumo

Realizamos uma investigação, que teve como principal objetivo, conhecer as representações de professores, diretores e inspetores a respeito do papel da Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC) na melhoria da qualidade da Educação do Sistema de Ensino Português. Esta investigação, de natureza qualitativa, de âmbito fenomenológico-interpretativa, configura um estudo de caso múltiplo, e envolve professores e diretores de 5 Agrupamentos de Escola e 5 inspetores da IGEC, num total de 135 sujeitos participantes. Teve como instrumentos de recolha de dados a entrevista semiestruturada e o inquérito. A análise de conteúdo, tendo-se recorrido ao *software* NVivo12, foi a técnica utilizada no tratamento das entrevistas e os questionários foram analisados estatisticamente, com recurso programa SPSS. Foi possível concluir que a ação da inspeção se revela mais intensa na dimensão organizacional e menos acentuada na dimensão pedagógica. As representações criadas sobre a IGEC são fortemente influenciadas pelo lugar de poder, a partir do qual ela é acionada.

Palavras-chave: Qualidade; Inspeção da Educação; Diretores, Professores, Inspetores

* Este trabalho contou com o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e do Fundo Social Europeu - Programa Operacional de Capital Humano (POCH) do Programa Portugal 2020 [Bolsa de doutoramento no. SFRH/BD/133125/2017] e pelo Governo Português, através da FCT, no âmbito do financiamento estratégico atribuído ao CIIE - Centro de Investigação e Intervenção na Educação (ref.º UIDP/00167/2020; UIDB/00167/2020).

^a Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) – Universidade do Porto e Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.

^b Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Recebido em: 17 nov. 2020

Aceito em: 03 out. 2022

1 Introdução

No campo da Educação, a qualidade é um anseio e uma exigência partilhada pelos diferentes atores educativos e pela sociedade em geral (BENEDEK, 2012) e, por isso, não é estranho que se imponha como um dos objetivos principais das reformas educativas de muitos países (OCDE, 2017, 2019; THE STANDING INTERNATIONAL CONFERENCE OF INSPECTORATES - SICI, 2016; UNESCO, 2016). Ao mesmo tempo, adquire uma pluralidade de significados (GUSMÃO, 2013), pois obriga a um juízo de valor referente ao tipo de Educação que se quer, por forma a originar um ideal de pessoa e de sociedade, características que lhe conferem o epíteto de conceito “historicamente situado” (LEITE; FERNANDES, 2014, p. 425).

O debate em torno da melhoria da qualidade apresenta-se como incontornável quando se assume a Educação como um fator de grande responsabilidade na transformação sociocultural (HAAS; APARÍCIO, 2019), por afetar milhões de pessoas no mundo sem uma formação que lhes permita o desenvolvimento adequado no mundo do trabalho, com altas taxas de abandono precoce do Ensino obrigatório (OCDE, 2014; UNESCO, 2014).

Pese, embora, os estudos realizados no âmbito da qualidade da Educação (ALMEIDA, 2016; BALL, 2016; CARVALHO; CORREIA, 2018; SÁ, 2018; SOUZA; ALBANO, 2019; WANDERCIL; CALDERÓN; GANGA-CONTRERAS, 2019), tem-se insistido na ideia de que falar de qualidade é um tema complexo, pela ausência de uma definição unívoca e pela dificuldade em definir as características que a configuram.

Sendo a Educação um direito social fundamental, há tantas versões dela como ideologias para administrá-la (laica, religiosa, progressista, conservadora) pois, por natureza, preocupa o Estado, a Igreja, os cidadãos, os grupos políticos, os agentes sociais e os econômicos (PRATS, 2014).

Assim, não é estranho que para uns a:

Educação de qualidade deve resultar na aquisição de diferentes “competências”, que capacitarão os alunos a se tornarem trabalhadores diligentes; para outros líderes sindicais contestadores, cidadãos solidários ou empreendedores de êxito, pessoas letradas ou consumidores conscientes. Ora, é evidente que, embora algumas dessas expectativas sejam compatíveis, outras são alternativas ou conflitantes, pois a prioridade dada a um aspecto pode dificultar ou

inviabilizar outro. Uma escola que tenha como objetivo maior – e, portanto, como critério máximo de qualidade – a aprovação [...] [em provas finais] pode buscar a criação de classes homogêneas e alunos competitivos, o que evidentemente impede a oportunidade de convivência com a diferença e reduz a possibilidade de se cultivar o espírito de solidariedade. Assim, as “competências” que definiriam a “qualidade” em uma proposta educacional significariam um fracasso – ou ausência de qualidade – em outra (CARVALHO, 2004, p. 329).

Para a compreensão da noção de qualidade como objeto de construção social, escreve Silva (2008, p. 17):

Dizer “essa é uma escola de qualidade” não significa ter descoberto ou comprovado as suas características reais, mas interpretá-las a partir de certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social. Na medida em que o conceito de qualidade é socialmente construído, importa aqui o modo como se estabelece a relação entre os sujeitos e aquilo que é qualificado. Não se trata de uma propriedade a ser identificada e apreendida na realidade, mas de um ajuizamento de valor a partir da concepção que se tenha de qualidade.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (2003), por exemplo, usam, como paradigma, a correlação processos-resultados, de forma a conseguirem aproximar-se do que consideram ser uma Educação de qualidade, definida por meio da relação entre os recursos materiais e humanos e da relação que se estabelece na escola e na sala de aula (os currículos, os processos de Ensino/aprendizagem e as expectativas de aprendizagem). E, deste ponto de vista, só será possível falar em qualidade educativa, quando “uma instituição alia em alto grau as suas funções científico-formativas com as realidades concretas da sociedade na qual está inserida, ou seja, quando conhecimento e formação se enlaçam com os projetos pessoais e sociais de construção da cidadania pública” (DIAS SOBRINHO, 2012, p. 615).

Assim, construir dimensões e definir fatores de qualidade para a Educação exigem a identificação de condições que coordenem a natureza da instituição com os objetivos educativos e com o desenvolvimento da vida dos alunos, pois:

Uma Educação de qualidade [...] é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pese muitas vezes, as condições objectivas de Ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de actualização permanente dos profissionais da Educação (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 8).

A encruzilhada, vivida hoje pelas escolas, entre proporcionar indicadores que permitam à tutela aferir a qualidade da Educação na sua versão mercantil, e criar formas de avaliação, congruentes com as respetivas culturas organizacionais ou com um determinado *ethos*, é geradora de grandes tensões.

Nesta linha de pensamento, Portugal não é alheio à preocupação com uma Educação de maior qualidade sem, contudo, se distanciar de uma influência neoliberal e neoconservadora (FERREIRA, 2015) observada por meio da importância que este organismo dá aos resultados dos exames padronizados e que permite constatar que o conceito de Educação de qualidade se tem reduzido aos resultados das provas, modificando a maneira de entender e conceber a Educação. Reduz-se, assim, aquilo que se entende por “bom currículo”, “boa escola” ou “bom aluno”, fazendo-os depender, essencialmente, dos resultados obtidos. O foco na qualidade da Educação é partilhado por diversas entidades e organismos, como ocorre na Inspeção da Educação, no caso português, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), organismo tutelado pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), que tem como competências acompanhar, controlar, auditar e avaliar, nas vertentes técnico-pedagógica e administrativo-financeira, as atividades educativas do sistema de Ensino português.

2 A Inspeção da Educação

O ato inspetivo não é uma prática estranha na maioria dos países do mundo. A inspeção da Educação é concomitante à criação da Educação pública e tem-se assumindo, numa perspectiva retórica, com um mecanismo ao serviço de uma Educação equitativa, consideração que só é válida se considerarmos o período posterior ao Estado Novo.

Vários sistemas educativos mundiais têm sido impelidos a desenvolver processos de melhoria que possibilitem a elevação dos padrões de qualidade da Educação e a melhoria dos resultados dos alunos, num elogio a ambientes de competição sustentados na superioridade da racionalidade económico-empresarial que, de resto, nos parecem contrários ao ambiente propício a uma Educação humanizada.

No entanto, o debate em torno da melhor maneira de alcançar este objetivo continua a ser objeto de discussão e muitos têm sido os países a introduzir, nos seus sistemas educativos, organismos inspetivos como forma de estimular a melhoria da qualidade do serviço oferecido (GAERTNER; WURSTER; PANT, 2014).

Em Portugal, o sistema inspetivo é responsável por aferir a qualidade da Educação, a partir de um conjunto de indicadores designados por um grupo de especialistas nomeados pelo Governo, que definem o que se deve considerar por Educação de qualidade (PORTUGAL, 2019). Neste sentido, os inspetores assumem um papel central nos projetos políticos governamentais por constituírem um corpo regulatório que atua como conhecedor da realidade associada às políticas educativas, numa posição de subordinação relativamente à tutela que os obriga a uma atuação mais rígida, que se distancia de uma racionalidade comunicativa e potenciadora de comportamentos mais democráticos, atuação que, no limite, pode não ser compaginável com uma atuação promotora da qualidade da Educação.

Todavia, e apesar de, tradicionalmente, poder ser caracterizada, exclusivamente, pelas funções de controlo da conformidade legal (dimensão burocrática) e da qualidade do Ensino (dimensão pedagógica) reveste-se, hoje, de uma multiplicidade de funções, alterando o foco tradicional colocado no professor, e na sala de aula, para a escola, enquanto instituição, e para os ambientes organizacionais da aprendizagem (JUSTINO; ALMEIDA, 2016). Neste novo modelo inspetivo, o apoio técnico e de aconselhamento é enfatizado e, com ele, os pontos coincidentes entre o papel de supervisor e o de avaliador (TERRASÊCA, 2011).

Esta multiplicidade de papéis resulta num desafio constante para todos os profissionais da inspeção, por serem obrigados a assumir atribuições e responsabilidades de naturezas distintas, ora umas mais ligadas a processos de natureza burocrática e de fiscalização, outras de natureza mais cooperativa e pedagógica, de onde resulta serem percecionados como intermediários entre a escola e a tutela.

No caso português, torna-se perceptível a construção de um sistema de inspeção educativo, preocupado em acompanhar e adotar estratégias de modos de regulação oriundos de sistemas, tanto situados no campo da *hard governance*¹, como dos situados no campo mais democrático e menos fiscalizador, da *soft governance*;

¹O conceito de "*hard governance*" é entendido como um modo de governação autoritário que funciona, exclusivamente, por meio da lei e da hierarquia. O conceito de "*soft governance*" é entendido como um modo de governação mais deliberativo e consensual (BLOMQUIST, 2018).

um sistema inspetivo, obrigado a responder a uma multiplicidade de solicitações relacionadas com o controlo e a fiscalização e, ao mesmo tempo, relacionadas com o acompanhamento e o apoio à melhoria.

Esta posição díptica da Inspeção da Educação pode levantar questões relacionadas, não só com a forma como a IGEC, no caso português, é percecionada e compreendida pelos demais atores educativos como, também, questões relacionadas com a dificuldade que os próprios inspetores poderão sentir ao serem obrigados a desempenhar atividades de natureza tão distinta.

Certo é que, independentemente da natureza das atividades desenvolvidas pela IGEC, o lugar institucional, a partir do qual é acionada, é sempre o mesmo – um lugar de “poder e do seu efetivo exercício” (TERRASÊCA, 2012, p. 117) – resultando nalguma incompatibilidade entre as finalidades e os objetivos de determinadas atividades.

3 Desenho metodológico da investigação

Neste estudo, procuramos conhecer as representações de professores, diretores e inspetores da IGEC a respeito do papel da IGEC na melhoria da qualidade da Educação do Sistema de Ensino Português, traduzida no desempenho da escola e no sucesso educativo dos alunos. Para o efeito, realizamos uma investigação de natureza qualitativa, de âmbito fenomenológico-interpretativo (AMADO, 2017) com foco na compreensão dos significados que os próprios sujeitos da investigação atribuem às suas ações, procurando uma interpretação, em vez de uma quantificação, uma descoberta, mais do que uma constatação de veracidade ou falsidade, a partir da crítica de uma suposta objetividade e neutralidade do saber.

Esta investigação interpretativa de cariz qualitativo, configura um estudo de caso múltiplo (CRESWELL, 2020) envolvendo os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e os Diretores (D1, D2, D3, D4, D5) de 5 Agrupamentos de Escolas (AE1, AE2, AE3, AE4, AE5), e 5 inspetores da IGEC (Ia, Ib, Ic, Id e Ie), num total de 135 sujeitos. Os AE selecionados partilham a condição de terem sido intervencionados no âmbito do AAE, no ano imediatamente anterior ao da recolha de dados, e a zona geográfica (Norte de Portugal). Dos 202 professores do 1.º Ciclo que fazem parte dos AE, obteve-se uma taxa de participação traduzida em 125 docentes (61,9%). Os inspetores foram nomeados pelo Inspetor-Geral, dentre aqueles cujo trabalho tinha incidido de forma mais recorrente na atividade em estudo. A recolha de dados foi feita por meio de questionários (aplicados a todos os professores) e de entrevistas semiestruturadas, realizadas com diretores e com inspetores.

A análise de conteúdo (AMADO, 2017; BARDIN, 2018) foi a técnica privilegiada para o tratamento das entrevistas; tendo-se recorrido ao *software* NVivo12, pela flexibilidade e adaptabilidade que demonstra ter e por “ser uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em ‘categorias’, tendo em conta as ‘condições de produção’ desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos” (AMADO; FERREIRA, 2017, p. 300). Os questionários foram analisados estatisticamente, com recurso do programa SPSS. Os discursos dos diretores e dos inspetores foram organizados de acordo com as seguintes dimensões, categorias e subcategorias, expostas no Quadro 1.

Quadro 1 - Dimensões, categorias e subcategorias para a de análise de conteúdo das entrevistas

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Imagem geral da IGEC	1.1. Prestígio do inspetor	- muito prestígio - algum prestígio - pouco prestígio - características pessoais dos inspetores
	1.2. Impacto da ação inspetiva	- responsabiliza as escolas - instiga a reflexão - estimula a melhoria - identifica falhas - não promove mudanças - não incita a melhoria
	1.3. Responsabilidades da IGEC	- controlo - avaliação - acompanhamento - multiplicidade de tarefas - incompatibilidade de tarefas
	1.4. Foco da ação inspetiva	- prestação de contas - regulação - fiscalização - análise documental - identificação de falhas

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

4 Apresentação dos resultados

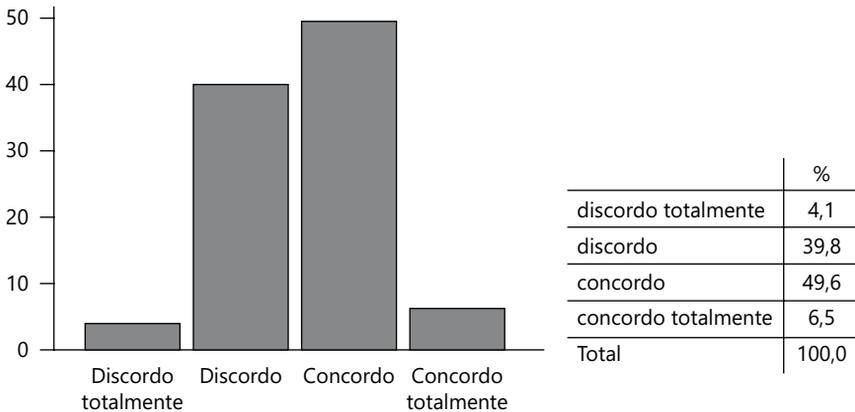
A apresentação e consequente discussão dos dados recolhidos parte das percepções mais gerais dos intervenientes sobre a adequação e pertinência de todo

o trabalho da IGEC para que, de um modo gradual, se chegue às particularidades da atividade em estudo. Foi assegurado que os sujeitos participantes cumpriam com os requisitos necessários ao levantamento das informações que pretendíamos recolher, ao mesmo tempo que recorremos ao aconselhamento de especialistas no tema para que revissem todos os instrumentos de recolha de dados (entrevistas e questionários), determinando se cumpriam com os fins estabelecidos.

4.1 A construção de uma imagem sobre a IGEC

Começamos por perguntar aos professores e aos diretores se, de uma forma global, reconheciam prestígio ao trabalho desenvolvido pelos inspetores. A este propósito, do ponto de vista dos docentes, e como podemos observar por meio do Gráfico 1, as respostas não são óbvias e as opiniões dividem-se bastante. Se 43,9% dos docentes afirmam não reconhecer prestígio aos profissionais da IGEC, 56,1% apresentam uma opinião diferente e afirmam reconhecer tal prestígio.

Gráfico 1 - Os inspetores são profissionais a quem reconhecem prestígio



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2020)

As perceções dos diretores não se afastam muito das dos professores. Apesar de, como afirma D5, considerarem que “a questão do prestígio é sempre muito subjetiva”, os diretores tendem a tecer uma imagem positiva acerca do trabalho desenvolvido pela inspeção. Para D5, o facto de os inspetores saberem o que estão a fazer é suficiente para o poder afirmar: “quem cá veio sabia o que estava a fazer,

portanto, há que dar prestígio”. Sem arriscar generalizações nem absolutismos, D2 também reconhece “grande profissionalismo” à maioria dos inspetores com quem tem contactado. Considera que, “regra geral”, estes profissionais nos têm “ajudado imenso, [...] têm sido fantásticos”.

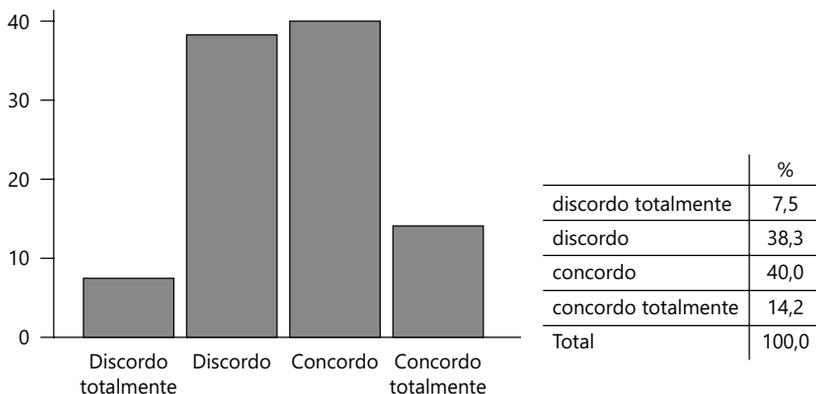
Os inspetores, por sua vez, mostram-se conscientes quanto à divisão de opiniões, quando em causa está o reconhecimento de prestígio ao trabalho que desenvolvem, admitindo a existência de escolas onde o seu trabalho é mais valorizado e onde se sentem bem recebidos e, outras, onde isso não se verifica. A percepção de Ia “é a de que existem escolas que veem a inspeção como uma instituição ou organismo associado ao controlo ou à fiscalização, e outras que encaram a inspeção como um precioso contributo para refletir e melhorar as suas práticas”. Para Ic, também “depende muito” das escolas, “há escolas onde temos um *feedback* bastante positivo, mas também temos situações onde o *feedback* não é tão positivo”. Na mesma linha de pensamento, Id mostra como “é difícil responder” a esta questão uma vez que, como afirma, “há de tudo. Eu não tenho a noção de que os professores todos gostem ou todos desgostem” (Id).

Os dados revelam uma imagem, tendencialmente positiva, em torno do profissionalismo reconhecido aos inspetores da IGEC e confirmam a consciência real de que estes atores têm relativamente à forma como o seu profissionalismo é percecionado pelos professores e diretores.

4.2 O impacto da inspeção na melhoria da qualidade

Se as opiniões dos docentes dividem-se, quando em causa está o reconhecimento de prestígio à profissão inspetiva, divididas continuam quando o assunto é o impulso que este organismo pode trazer à melhoria da qualidade da Educação, traduzida na melhoria dos resultados dos alunos às provas padronizadas. Por um lado, como comprovam os dados do Gráfico 2, 49,5% dos respondentes dizem não reconhecer à IGEC capacidades impulsionadoras de uma Educação de maior qualidade. Por outro, 50,4% afirmam reconhecer tais capacidades impulsionadoras.

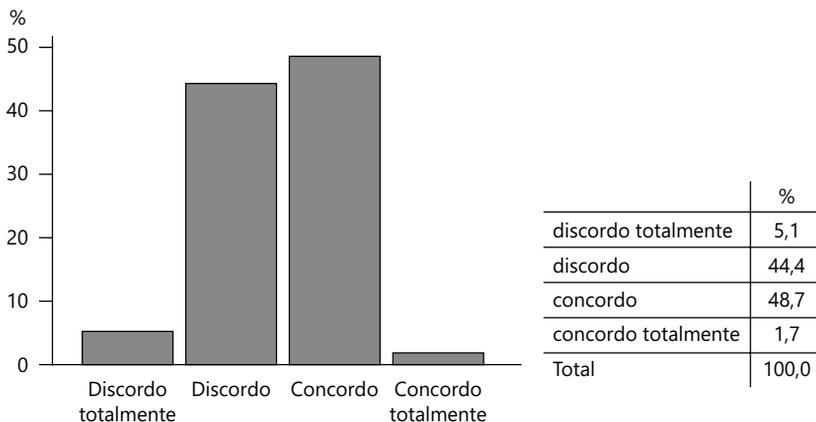
Gráfico 2 - A IGEC é uma organização impulsora de melhores resultados nos exames e provas nacionais



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2020)

Perante as posições apresentadas, não constituem surpresa, pois divididas que estejam também representam percepções relativas à confiança que depositam nos inspetores. Como comprova o Gráfico 3, mais da metade dos docentes (54,2%) afirma desconfiar do trabalho que estes profissionais realizam uma vez que desconhecem a natureza da sua ação: se de cariz controlador/avaliativo, ou de apoio/acompanhamento. Os docentes reconhecem a existência de papéis múltiplos no desempenho das funções inspetivas, geradoras de sentimentos de desconfiança.

Gráfico 3 - Não confio nos inspetores porque nunca sei se vêm para avaliar ou para apoiar/ajudar a escola

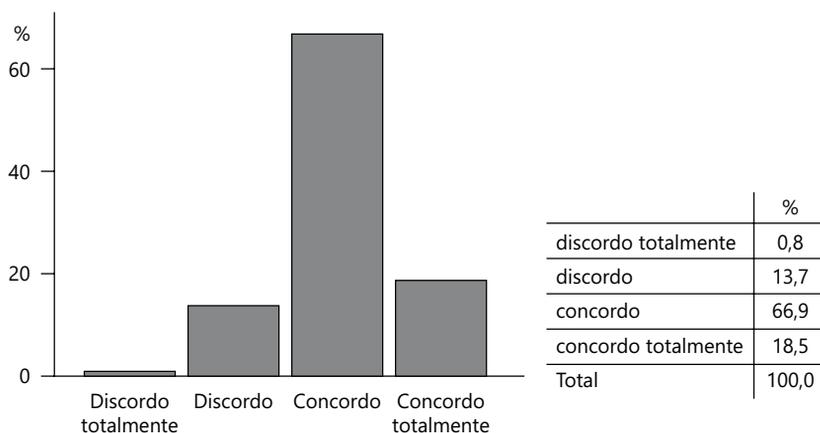


Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2020)

4.3 A atividade da inspeção: entre o trabalho administrativo e o trabalho pedagógico

Mais unânimes são as percepções destes sujeitos no que respeita ao tipo de trabalho que confere mais visibilidade à IGEC. Quando questionados sobre qual consideravam ser a principal área de atuação deste organismo, a posição assumida é clara: 85,4% dos respondentes concordam ou concordam totalmente com o facto do trabalho da inspeção ser, maioritariamente, administrativo/de gestão e estar afastado da ação pedagógica

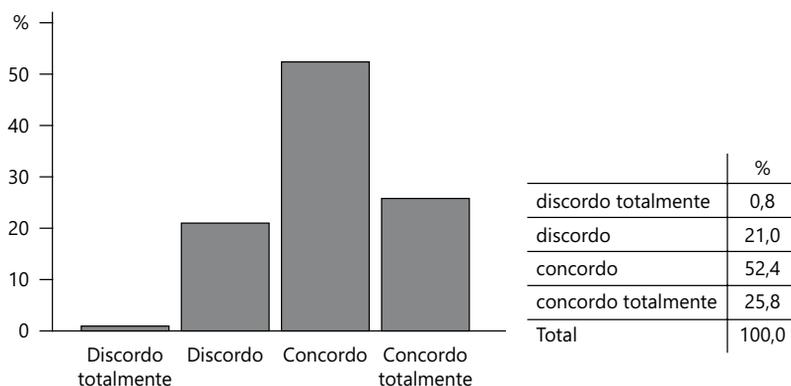
Gráfico 4 - Os inspetores são excelentes profissionais na área da gestão/administração educativa, mas estão muito distanciados de questões de âmbito da ação pedagógica



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2020)

Em conformidade com as posições anteriores, os professores tendem a concordar com o facto de o trabalho dos inspetores ser mais direcionado para ajudar as direções na resolução de questões administrativas do que em auxiliar os professores em questões relacionadas com a prática pedagógica. Como atestam os dados do Gráfico 5, 78,2% dos professores concordam ou concordam totalmente com a frase: “A atividade inspetiva está mais direcionada para ajudar o diretor na resolução de questões administrativas do que os professores em questões relacionadas com a prática letiva”.

Gráfico 5 - A atividade inspetiva está mais direcionada para ajudar o diretor na resolução de questões administrativas do que os professores em questões relacionadas com a prática letiva



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2020)

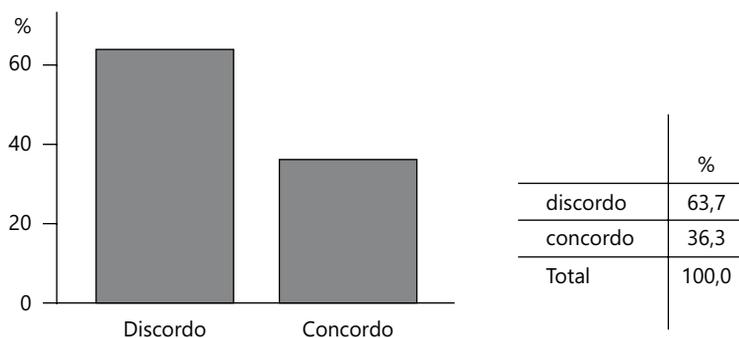
A este propósito, e corroborando a posição assumida pelos professores, Id refere que o facto de as funções inspetivas terem âmbitos e objetivos muito diferentes faz com que a forma como eles próprios são percecionados e acolhidos, nas escolas, também varie. Reconhece que as ações que os “professores apreciam mais [são] as ações de Acompanhamento” pelo “suporte ao trabalho das escolas” que proporcionam. Contudo, adverte para o facto de a missão da IGEC ser muito vasta e acolher atividades “mais complicadas”, que “geram sempre muita tensão e conflito”, sendo menos aceites pelas escolas. Ie também assume “o papel de regulador do sistema” associado à IGEC, que diz contribuir para a diminuição da popularidade deste organismo no seio da comunidade escolar. O interlocutor reforça a tensão existente em torno de atividades como as de controlo ou ação disciplinar afirmando que, no âmbito destas ações, “a tensão está sempre um pouco mais em cima da mesa”.

A posição assumida pelos docentes, corroborada por alguns inspetores, pode encontrar justificação na discrepância que existe entre o número de ações do Programa de Acompanhamento e o número de ações do Programa de Controlo programadas por ano letivo: 62% das ações são do âmbito do Programa de Controlo e 27%, do âmbito do Programa de Acompanhamento (PORTUGAL, 2018). Facto que dificulta a elaboração de uma ideia precisa sobre a atuação da inspeção numa atividade específica, pois o formalismo e a postura que os inspetores adotam também variam de acordo com a natureza da intervenção.

A ambição de estudar uma atividade isolada é uma tarefa árdua, pois o número de ações e as responsabilidades associadas a este organismo são inúmeras. Como tais, devemos considerar a possibilidade de o modo como umas são percecionadas e entendidas, influenciarem o modo como são percecionadas e entendidas as restantes.

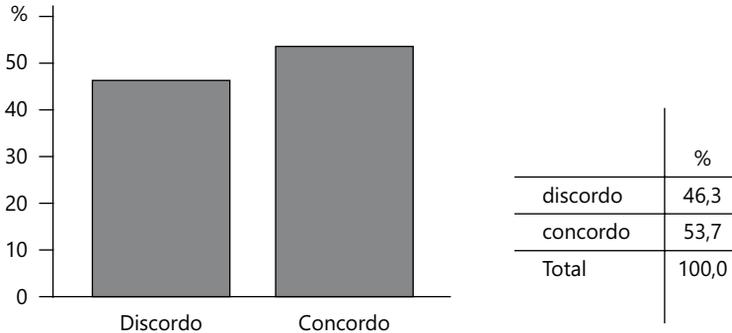
Apesar de considerarem que o foco da ação inspetiva está mais direcionado para questões administrativas, em detrimento de questões pedagógicas, como confirmam os dados do Gráfico 4, os atores educativos não negam a importância do trabalho por eles realizado. Atestam, ainda, a importância do trabalho da inspeção na responsabilização das escolas: mais de metade (63,7%) concordam com o facto de as atividades desenvolvidas pela IGEC serem necessárias à monitorização e à responsabilização das escolas, como comprova o Gráfico 6.

Gráfico 6 - A ação inspetiva é necessária à monitorização do desempenho e à responsabilização das escolas



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2020)

Todavia, 53,7% também afirmam que essas atividades não ajudam as escolas a melhorar de forma individual, como confirmam os dados apresentados no Gráfico 7. A posição assumida nestas questões subentende a ideia de que, para os docentes, a ação inspetiva nas escolas é necessária num campo mais direcionado para o controlo do funcionamento e do desempenho das organizações educativas sem que, contudo, isso signifique uma influência na melhoria individual das mesmas.

Gráfico 7 - As atividades da IGEC ajudam as escolas a melhorar de forma individual

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2020)

À semelhança dos professores, os diretores também reconhecem as mais-valias associadas ao trabalho inspetivo. D1 considera “o trabalho da inspeção um trabalho de apoio à escola”, classificando-o de “bastante profícuo”. Para D2 é “um trabalho positivo” e “necessário” apesar de salvaguardar a existência de “pequenos problemas” associados a atividades de natureza mais controladora e avaliativa que coloca os inspetores num papel de ‘caçadores’ (“[eles] vêm à caça”). O diretor considera que o serviço prestado pela IGEC “pode ser melhorado”, no sentido de prestar um auxílio mais próximo das escolas, um “trabalho de mais colaboração em termos de orientação”. A salvaguarda deste interlocutor pode ser entendida como um pedido indireto a um maior equilíbrio e harmonia entre o número de atividades dos diferentes Programas da IGEC pois, como antes vimos, este equilíbrio não existe. D3 observa, de forma positiva, o trabalho dos inspetores e sublinha o impulso para a melhoria que o olhar externo por eles introduzido pode gerar. Para este diretor, o facto de a equipa inspetiva “trazer novas práticas, novos conhecimentos” e de “corrigir algumas coisas” que possam não estar “tão bem como se pensava” (D3) é muito significativo.

4.4 A Inspeção da Educação enquanto ‘olhar externo’ e ênfase nos documentos

Na mesma linha argumentativa, D1 e D2 assinalam a importância atribuída ao olhar externo que a inspeção propicia às escolas. D1 assume que, apesar das forças contrárias à estagnação e à paralisação da organização educativa – que afirma existirem na sua escola – pode acontecer que “fiquemos um bocadinho restringidos à nossa quinta”. Como refere, a IGEC induz “uma visão diferente” da mesma realidade, “uma visão que eles já trazem de outras escolas, de outros

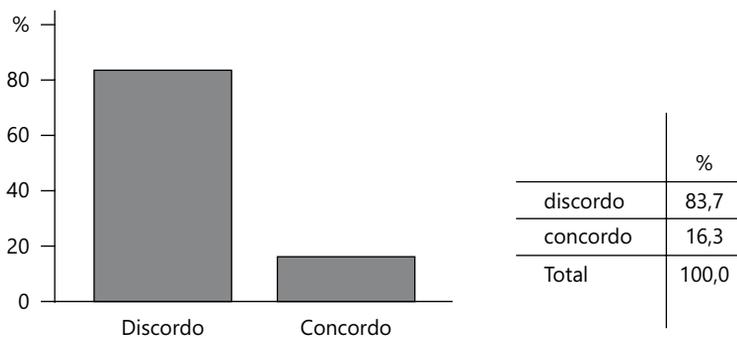
trabalhos, de outras soluções que foram encontradas”, uma “visão externa” (D1) daquilo que é a organização educativa. Isto porque, como também assume D2, “muitas vezes nós entramos em determinadas rotinas [...] que não nos deixam ver outros caminhos que também poderão ser importantes”.

O discurso de Ic expõe, exatamente, a consciência que tem sobre o valor do olhar externo que os inspetores possuem das escolas que intervencionam. Como afirma,

Muitas vezes [as escolas] não têm a visão externa que nós temos, ou seja, nós conseguimos dar contributos muito pelo facto de vermos a escola externamente. Eles vivem os problemas no dia a dia e as situações que eventualmente são importantes, podem ser esquecidas (Ic).

Apesar do olhar externo, que pode resultar da ação dos inspetores, 83,7% dos professores são de opinião de que os julgamentos por eles produzidos dependem, excessivamente, de dados, como comprova o Gráfico 8.

Gráfico 8 - Os julgamentos da IGEC dependem excessivamente de dados quantitativos

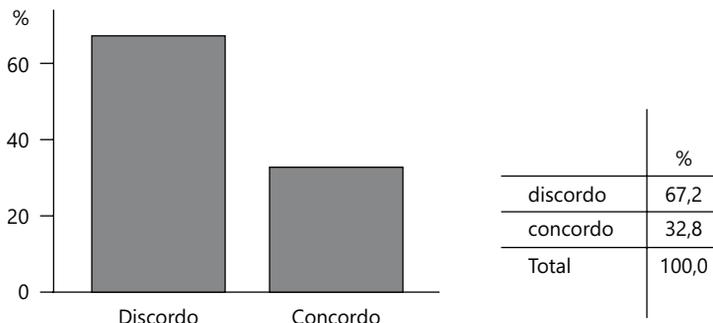


Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2020)

Tal como em Schweinberger *et al.* (2017), os diretores atestam o foco excessivo que os dados têm nos julgamentos proferidos pelos inspetores, demonstrando o desejo de verem alterada esta realidade. Como afirma D3, as equipas inspetivas “Vão muitas vezes ver as estatísticas e os resultados, mas há um contexto escolar para se chegar a esses resultados”. D5 também assinala a excessiva importância que a IGEC atribui aos dados e aos resultados escolares e a influência desse fator nos juízos valorativos tecidos, ao qual acrescenta problemas relacionados com a

escassez de tempo para a organização desses dados. Pelo seu lado, os inspetores mostram-se conscientes do foco dado à análise documental no âmbito das suas intervenções. Ia alega que esta tarefa é não só “determinante para conhecer o trabalho que a escola está a desenvolver, como também para compreender as prioridades” da mesma. Para Ia a análise documental permite traçar uma “radiografia da escola” a partir da qual se vai basear todo o trabalho a desenvolver. A ênfase na documentação é, ainda, sublinhada por Ib quando refere que é importante que tudo o que é realizado na escola deva ser devidamente documentado para que “quem vem de fora, neste caso a inspeção, consiga perceber exatamente aquilo que foi feito”. Corroborando a opinião dos restantes inspetores, Id afirma: “Como é evidente, antes de iniciarmos qualquer atividade, nós temos de conhecer a escola através da consulta dos seus documentos”. Apesar de os inspetores assumirem a centralidade da análise desses documentos para a elaboração de uma ideia a respeito de cada organização escolar, a verdade é que também reconhecem que esses documentos nem sempre espelham a realidade, fazendo com que o trabalho parta de uma base pouco sólida, por não ser capaz de retratar, explícita e detalhadamente, as características das escolas, a sua cultura e o seu contexto. Ainda assim, a metodologia não confere abertura a outras ações, não concede mais tempo aos inspetores para aprofundarem o conhecimento sobre a organização onde vão intervir, obrigando-os a agir de forma rígida, de acordo com os detalhados guiões elaborados pela tutela, em jeito de harmonização de procedimentos. Obrigados a uma ação padronizada, e sem espaço para considerarem a permeabilidade destas organizações ao ambiente externo onde estão inseridas, estes atores veem limitado o desenvolvimento de uma racionalidade substantiva e democrática. Perante este cenário, os professores alegam que a inspeção está mais focada em encontrar as falhas das escolas do que em ajudá-las a melhorar (Gráfico 9).

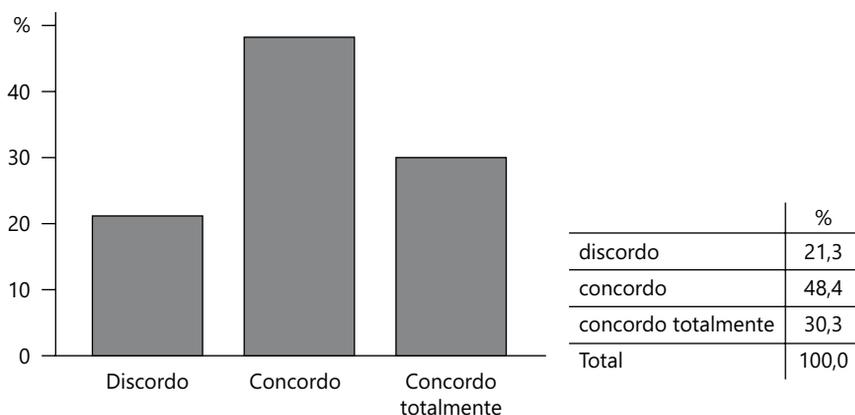
Gráfico 9 - A IGEC está mais focada em encontrar as falhas da escola e não em ajudar a escola a melhorar



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2020)

A esta posição, 78,7% dos docentes acrescentam que a visão externa proporcionada pela ação dos inspetores não é, obrigatoriamente, vantajosa. Como demonstram os dados do Gráfico 10, a realidade repete-se e, tal como aconteceu pouco tempo após a criação deste organismo, os professores continuam a reclamar um corpo inspetivo que se identifique e conheça os problemas da vida escolar. Que seja “conhecedor das dificuldades da profissão, fale a mesma linguagem e possua saber baseado na experiência” (CARNEIRO, 2003, p. 396).

Gráfico 10 - Há vantagens no olhar externo que a IGEC proporciona às escolas?

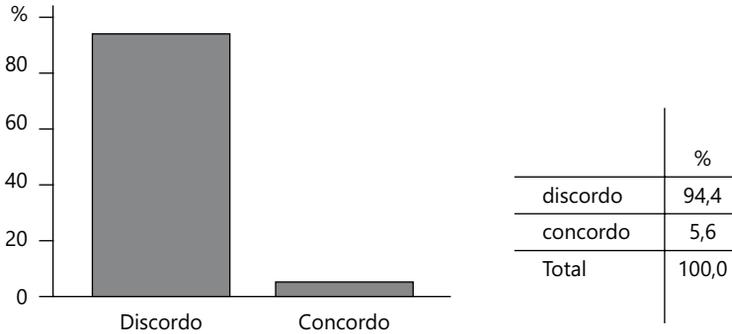


Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2020)

Esta é, aliás, uma visão reforçada por D2, para quem os inspetores “falamos, chamemos-lhe assim, de cor [...] falamos um bocadinho, teoricamente, mas sem a prática e a prática é muito importante”.

Pese, embora, as percepções apresentadas, os docentes fazem notar uma necessidade de auxílio no campo pedagógico e didático, reiterando a importância da IGEC na identificação de soluções pedagógicas e didáticas, que concorram para a melhoria das aprendizagens dos alunos, como comprovam os dados apresentados no Gráfico 11.

Gráfico 11 - É importante que a IGEC auxilie as escolas a alcançar soluções pedagógicas e didáticas que levem os alunos a aprender melhor



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2020)

Os dados, acima apresentados, permitem a elaboração de duas conjecturas: a de que os docentes consideram que o trabalho da inspeção não cumpre com os objetivos, no que concerne ao apoio e ao acompanhamento das escolas, devendo essa responsabilidade ser transferida para outro organismo mais próximo das escolas; e a de que os inspetores não têm um efetivo conhecimento da realidade das escolas, em virtude de não ser uma realidade por eles experienciada, o que potencia a existência de um desfasamento entre o registo normativo/prescritivo e descritivo da escola.

5 Conclusão e considerações finais

A partir desta investigação, foi possível concluir que a posição assumida pelos docentes, quanto ao impulso da IGEC para uma Educação de maior qualidade, não é sólida. Consideram que ação inspetiva não ajuda as escolas a melhorar de forma individual e que os inspetores estão mais preocupados com a identificação das falhas das organizações educativas do que em as ajudar a melhorar. Acrescentam que os julgamentos tecidos pelos inspetores dependem, excessivamente, de dados e são influenciados pelas opiniões pessoais e por preconceitos individuais. Para este grupo de profissionais, a importância associada ao trabalho inspetivo prende-se às questões de âmbito administrativo e de gestão, de monitorização e de responsabilização das escolas pelo trabalho realizado, evidenciando um estilo de governação *hard governance* (CLARKE; OZGA, 2011) comum a serviços de inspeção de outros países como a Inglaterra e a Holanda, por exemplo (ALONSO; FERNANDÉZ; LASTRA, 2003; EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2015). Já para os diretores, a ação

inspetiva permite um olhar externo sobre a organização educativa e possibilita a alteração de ações rotineiras que não seriam tão facilmente identificadas pela comunidade escolar, pela proximidade e familiaridade que têm para com a organização. Recuperando Nogueira, Gonçalves e Costa (2019), observamos que o valor conferido pelos diretores à ação da IGEC está diretamente ligado a aspetos relacionados com a identificação de forças e de áreas prioritárias à melhoria do trabalho das escolas, à luz dos normativos legais em vigor.

Tal como em Sousa *et al.* (2016), os dados revelam a existência de uma “linha de graduação descendente” (p. 53) no que refere à ação da inspeção revelando-se mais intensa na dimensão organizacional e menos acentuada na dimensão pedagógica, espelhando a primazia do modelo racional/burocrático (WEBER, 1971) pela sobrevalorização da estrutura hierárquica das organizações.

A maioria dos docentes alega não confiar nos inspetores por desconhecerem a natureza e os objetivos das atividades que os levam às escolas – se de âmbito de controlo/fiscalização, se de apoio/acompanhamento. Atestam que a maioria das ações não é de âmbito pedagógico, realidade comprovada pelo número de ações planeadas por Programa/por ano letivo. Os inspetores reconhecem que estas circunstâncias influenciam a forma como são recebidos nas escolas e que o facto de atuarem, maioritariamente, no domínio de ações de controlo faz com que a sua presença nem sempre seja desejada, mesmo quando a natureza das atividades é outra. Como vimos em Landwehr (2011), a melhoria e o desenvolvimento educativo constituem apenas uma das quatro funções que a ação inspetiva satisfaz, levando a que professores e diretores, que expectam aprender algo de novo, possam ficar desapontados (GAERTNER; WURSTER; PANT, 2014). Como tal, cremos que, independentemente, da natureza das atividades desenvolvidas pela IGEC, o lugar institucional, a partir do qual é acionada, é sempre um lugar de poder (TERRASÊCA, 2012) e isso pode resultar nalguma incompatibilidade entre as finalidades e os objetivos de determinadas atividades. Ideia corroborada por Teixidó (1997) ao afirmar que as funções de acompanhamento/apoio e as de regulação do sistema não se podem congregarem no mesmo organismo pela incompatibilidade da natureza de cada uma.

Pese, embora, a formação interna de que os inspetores beneficiam no âmbito desta atividade, os docentes continuam a reclamar um corpo inspetivo que os auxilie na descoberta de soluções pedagógicas e didáticas, que concorram para que os alunos aprendam melhor. Tal como em Pereira (2014), observa-se que o acompanhamento prestado às organizações educativas ainda se encontra muito no patamar daquilo que está legislado, não respondendo às necessidades dos atores

educativos. Não deixamos, contudo, de reconhecer o papel das instituições de formação inicial e dos centros de formação na capacitação dos professores para a resposta a estes desafios pedagógicos e didáticos.

Percebe-se que a imagem que os atores educativos (principalmente os professores) apresentam, relativamente à ação da IGEC, é uma imagem que ainda apresenta sinais dos propósitos para a qual foi criada: o controlo do estado da Educação.

Pela natureza das novas responsabilidades que têm vindo a assumir ao longo dos últimos anos, poderíamos estar perante uma reconfiguração da inspeção, afastada da imagem envelhecida de organismo de controlo e de regulação, todavia, o que se nos apresenta é “uma imagem de uma entidade ‘híbrida’” (CARVALHO; COSTA, 2017, p.702), que soma novas responsabilidades, sem nunca se afastar das anteriores.

Quality and school inspection: representations of different educational actors

Abstract

This investigation aims to know the representations of teachers, headmasters, and school inspectors regarding the role of the Portuguese school inspection system (IGEC, by its acronym in Portuguese) in the improvement of the quality of education in the Portuguese Education System. This qualitative research, with a phenomenological-interpretative approach, constitutes a multiple case study, and involves teachers and directors of five schools and five inspectors, in a total of 135 participants. The data collection instruments were the semi-structured interview and the survey. Content analysis, using the NVivo12 software, was the technique used in the treatment of the interviews, and the questionnaires were analyzed statistically, using the SPSS program. It was possible to conclude that the inspection action is more intense in the organizational dimension and less accentuated in the pedagogical one. The representations created about IGEC are strongly influenced by the place of power from which IGEC acts.

Keywords: *Quality. School Inspection. Headmaster. Teachers. Inspectors*

Calidad e inspección de la Educación: representaciones de diferentes actores educativos

Resumen

Realizamos una investigación, cuyo principal objetivo fue conocer las representaciones de docentes, directores e inspectores sobre el papel de la Inspección General de Educación y Ciencia (IGEC) en la mejora de la calidad de la Educación en el Sistema Educativo Portugués. Esta investigación cualitativa, de alcance fenomenológico-interpretativo, configura un estudio de caso múltiple, e involucra a docentes y directores de 5 Grupos Escolares y 5 inspectores del IGEC, en un total de 135 sujetos participantes. Los instrumentos de recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada y la encuesta. El análisis de contenido, mediante el software NVivo12, fue la técnica utilizada para el manejo de las entrevistas y los cuestionarios fueron analizados estadísticamente mediante el programa SPSS. Se pudo concluir que la acción fiscalizadora es más intensa en la dimensión organizacional y menos acentuada en la dimensión pedagógica. Las representaciones que se crean sobre el IGEC están fuertemente influenciadas por el lugar de poder desde el que se activa.

Palabras clave: *Calidad. Inspección de Educación. Directores. Profesores. Inspectores.*

Referências

- ALMEIDA, A. Avaliação do ensino profissional: o quadro europeu de garantia da qualidade para a educação e formação profissionais. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 47, p.137-155, 2016. <https://doi.org/10.34626/esc.vi47.191>.
- ALONSO, M.; FERNANDÉZ, A.; LASTRA, M. La inspección de educación en Europa: entre las directivas europeas y las políticas locales. *In: CONGRESO ESTATAL DE INSPECTORES DE EDUCACIÓN*, 7., 2003, Oviedo. *Anais*[...]. Oviedo, 2003. p.11-12.
- AMADO, J. (org.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.
- AMADO, J.; FERREIRA, S. A entrevista na investigação em Educação. *In: AMADO, J. (org.). Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 209-234.
- BALL, S. Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, [s. l.], v. 14, n. 8, p. 1046-1059, 2016. <https://doi.org/10.1177/1478210316664259>
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2018.
- BENEDEK, W. (ed.) *Understanding human rights*. Graz: European Training and Research Centre for Human Rights and Democracy, 2012.
- BLOMQUIST, P. Soft and hard governing tools. *In: ANSELL, C.; TORFING, J. (eds.). Handbook on theories of governance*. UK: Edward Elgar, 2018. p. 267-278.
- CARNEIRO, A. *A inspeção do ensino em Portugal, nos finais do século XIX e alvares do século XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- CARVALHO, J. ‘Democratização do ensino’ revisitado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, ago. 2004. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200011>
- CARVALHO, L.; COSTA, E. Avaliação externa das escolas em Portugal: atores, conhecimentos, modos de regulação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, DF, v. 33, n. 3, p. 685-705, set./dez., 2017. <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79302>

- CARVALHO, M.; CORREIA, H. Autoavaliação das escolas: caso do grupo disciplinar de Biologia/Geologia. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1262-1282, out./dez. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601068>
- CLARKE, J.; OZGA, J. (eds.). *Governing by inspection? Comparing school inspection in Scotland and England*. Lincoln: University of Lincoln, 2011.
- CRESWELL, J. *Educational research*. 6th. ed. Boston: Pearson Education, 2020.
- DIAS SOBRINHO, J. Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. *Avaliação*, Campinas, v.17, n.3, p.601-618, nov. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300003>
- DOURADO, L.; OLIVEIRA, J.; SANTOS, C. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2007.
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. *Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.
- FERREIRA, C. A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 153-169, jan./mar. 2015. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015011892>
- GAERTNER, H.; WURSTER, S.; PANT, H. The effect of school inspections on school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, [s. l.], v.25, n.4, p. 489-508, 2014. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.811089>
- GUSMÃO, J. A construção da noção de qualidade da educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000200007>
- HAAS, C.; APARÍCIO, A. Avaliação, regulação e qualidade na Educação superior: os desafios da gestão Acadêmica. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 51, e15825, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.5585/EccoS.n51.15825>
- JUSTINO, D.; ALMEIDA, S. Inspeccionar e avaliar: origens da regulação coerciva da educação em Portugal. *Educação Sociedade & Culturas*, n. 47, p. 31-51, 2016. <https://doi.org/10.34626/esc.vi47.186>

LANDWEHR, N. The impact and effectiveness of the external evaluation of schools. In: QUESEL, C. *et al.* (Eds.). *Effects and effectiveness of external school evaluation*. Bern: H.E.P, 2011. p. 489-508.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Avaliação, qualidade e equidade. *Avaliação*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 421-438, jul. 2014.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200009>

NOGUEIRA, A.; GONÇALVES, M.; COSTA, J. A intervenção da inspeção na avaliação externa das escolas: um estudo com base nas percepções de diretores de escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, [s. l.], v. 32, n. 2, p. 171-187, 2019.
<https://doi.org/10.21814/rpe.14812>

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. *Education at a glance 2017: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing, 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. *Education at a glance 2019: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing, 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. *Education policy outlook: Portugal*. Paris: OCDE Publishing, 2014.

PEREIRA, M. *O acompanhamento e a supervisão da prática letiva visto pela avaliação externa das escolas*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal, 2014.

PORTUGAL. Inspeção-Geral Da Educação e Ciência. *Quadro de referência para a avaliação externa das escolas*. Lisboa: MEC/IGEC, 2019.

PORTUGAL. Inspeção-Geral Da Educação e Ciência. *Relatório de atividades e autoavaliação*. Lisboa: MEC/IGEC, 2018.

PRATS, A. *Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares: un estudio de casos*. Doutorado (Didática e Organização Educativa) – Facultad de Pedagogia, Universitat de Barcelona, Barcelona, Espanha, 2014.

SÁ, V. Avaliação institucional de escolas de Educação básica em Portugal: políticas, processos e práticas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 801-821, jul./set. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601163>

SCHWEINBERGER, K. *et al.* Effects of feedback on process features of school quality: a longitudinal study on teachers' reception of school inspection of Swiss compulsory schools. *Studies in Educational Evaluation*, [s. l.], v. 55, p. 5-82, Dec. 2017. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.07.004>

SILVA, V. Por um sentido público da qualidade da Educação. Doutorado (Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2008.

SOUSA, J. *et al.* Avaliação externa de escolas: um meta-estudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 47, p. 53-72, 2016. <https://doi.org/10.34626/esc.vi47.187>

SOUZA, F.; ALBANO, V. Compre o seu futuro! O cenário atual da mercantilização da educação profissional no Brasil. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 51, e8835, p.1-20, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.5585/eccos.n51.8835>

TEIXIDÓ, M. *Supervision del sistema educativo*. Barcelona: Ariel, 1997.

TERRASÊCA, M. Avaliação externa: por quê e para quê?: refletindo sobre a avaliação externa de escolas em Portugal. In: FREITAS, L. *et al.* (eds.). *Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate*. Campinas: Leitura Crística, 2012. p. 133-155.

TERRASÊCA, M. Refletindo sobre a avaliação externa de escolas em Portugal: avaliação externa dos estabelecimentos de ensino no contexto actual. In: CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (ed.). *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo*. Lisboa: CNE, 2011. p. 109-137.

THE STANDING INTERNATIONAL CONFERENCE OF INSPECTORATES - SICI. *Strategic plan 2016-2020*. Brussel: SICI Secretariat, 2016.

UNESCO. *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4*. Paris: Unesco, 2014.

UNESCO. *Proyecto regional de indicadores educativos: alcanzando las metas educativas: Informe Regional*. Santiago de Chile: Unesco, 2003.

UNESCO. *Relatório de monitoramento global da Educação 2016*. Paris: Unesco, 2016.

WANDERCIL, M.; CALDERÓN, A.; GANGA-CONTRERAS, F. Qualidade da Educação superior no Brasil: desempenho das universidades católicas à luz dos rankings acadêmicos, índices e tabelas classificatórias estatais e do setor privado. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 51, e14581, p. 1-28, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.5585/eccos.n51.14581>

WEBER, M. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, E. (org.). *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. p. 15-28.



Informações sobre as autoras

Maria João de Carvalho: Doutora em Educação. Professora Auxiliar com Agregação na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Contato: mjcc@utad.pt

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

Luciana Salvador Joana: Doutora em Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Professora Auxiliar na mesma universidade (bolsa n.º SFRH/BD/133125/2017). Contato: luciana.joana@hotmail.com

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