

NÚMERO 2
SETEMBRO 2011

NOVA ÁGORA

Revista do Nova Ágora - Centro de Formação de Associação de Escolas



Inclui o Plano de Formação
para o 1.º Período 2011-2012

DOSSIÊ :
“ A autoavaliação da escola ”

Índice

ATIVIDADES DE ESCOLA	4 a 22
Projecto Comenius - A realidade de uma Consciência Europeia Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo <i>Cristina Costa</i>	4
1 de Junho - Dia Mundial da Criança - um dia diferente para os alunos Agrupamento de Escolas Silva Gaio <i>Francisco Rodrigues e Antónia Gonçalves</i>	5
O Ecomuseu do Mondego Escola Secundária de D. Duarte <i>Alexandra Trigo e Graciete Moreira</i>	6
Projeto Empreendedorismo no AEIDP Agrupamento de Escolas Infante D. Pedro <i>Isabel Maria Oliveira Lucas</i>	7
Mediação, Educação e Cidadania Agrupamento de Escolas de Soure <i>M. Clara Luís</i>	8
Apresentação do trabalho de projeto "Interações entre a Biosfera e a Geosfera. Um estudo com solos da Vila da Lousã" Escola Secundária c/ 3.º Ciclo da Lousã <i>Ana Rola, Celeste Gomes e Isabel Abrantes</i>	11
Aconteceu... Escola Secundária c/ 3.º Ciclo da Lousã <i>Alda Domingues</i>	12
Da promoção da literacia familiar ao sucesso escolar dos alunos no 1º CEB. Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova <i>Cristina Pinto</i>	13
Parceria Jardim de Infância - Família... Uma realidade! Projeto PESES Agrupamento de Escolas de Inês de Castro	15
Um projeto Eco-Escolas... Uma oportunidade de mudar. Agrupamento de Escolas de S. Silvestre	17
"People & Places": Intercâmbio Maassluis - Coimbra Escola Secundária c/ 3.º Ciclo da Quinta das Flores <i>Conceição Marques, Luísa Oliveira e Dora Lopes</i>	18
Atividades Escola Secundária Jaime Cortesão	19
"Parceria Multilateral Comenius: Eurostars, singing and dancing" Agrupamento de Escolas de Taveiro <i>Leonar Negrão</i>	20
A Plataforma Camões no 1º Ciclo no Ensino Básico. O Projecto-Piloto na EB I na Ponte Velha Agrupamento de Escolas da Lousã <i>Susana Fartura</i>	21
DOSSIÉ: A AUTOAVALIAÇÃO DA ESCOLA	23 a 56
A autoavaliação das escolas: reflexões para uma prática sustentada. Trabalhos produzidos pelos formandos no âmbito da oficina de formação "A autoavaliação da escola: como a organizar e desenvolver?", orientada por Ana Neto	24
O lugar da autoavaliação no quadro da avaliação externa de escolas <i>Graça Bidarra, Carlos Barreira e Piedade Vaz-Rebello</i>	39
9 perguntas sobre a autoavaliação da escola <i>Almerinda Janela Afonso</i>	43
A autoavaliação das escolas <i>João Barrasa</i>	47
A autoavaliação de escola: uma perspetiva dialógica <i>Eusébio André Machado</i>	49
Autoavaliação da escola - regulação de conformidade e regulação de emancipação <i>Graça Simões</i>	53
DUTROS PROJETOS	57 a 69
Projetos de Educação em Empreendedorismo. Projeto "Gestão de Resíduos e Empreendedorismo nas Escolas" <i>Sérgio Félix e Bruno Rodrigues</i>	57
Ortografia e Escrita na Dislexia <i>Maria da Piedade Ramos</i>	59
Estudo do Impacto da Formação em Quadros Interactivos Multimédia no Nova Ágora - CFAE - PTE/2010 <i>Ana Tomaz (com Helena Damião e João Paulo Janicas)</i>	66
PLANO DE FORMAÇÃO 2011 - SET A DEZ: INFORMAÇÕES E QUADRO GERAL	70 e 71



Revista **NOVA ÁGORA**

11ª Série - número 2

Director
João Paulo Janicas

Equipa Redatorial
*Fernanda Campos Henriqueta Oliveira
João Paulo Janicas*

Colaboraram neste número
*Alda Domingues Alexandra Trigo
Alice Figueiredo Alice Tinoco
Almerindo Janela Afonso
Ana Guadalupe Nunes Ana Neto
Ana Rola Ana Tomaz Antónia Gonçalves
António Galvão Berta Matos
Bruno Rodrigues Camila Cosme
Carlos Barreira Celeste Gomes
Conceição Marques Conceição Romeiro
Cristina Arnaud Cristina Losta
Cristina Pinto Dora Lopes
Eduarda Perpétua Eduardo Mota
Eusébio André Machado
Fernando Gomes Florbela Moura
Francisco Rodrigues Graça Bidarra
Graça Simões Graciete Moreira
Isabel Abrantes Isabel Lucas
Isilda Rooke de Lima João Barroso
João Ramos João Santa José Marques
José Ramos Leonor Negrão
Ligia Rebelo Luís Marques
Luísa Fernandes Luísa Oliveira
M. Clara Luís Maria Adelina Palhota
Maria Antonieta Mendonça Maria da
Conceição Loureiro Maria da
Conceição Sousa Maria da Piedade
Ramos M. de Lourdes Pires Maria de
Lurdes Nunes Maria Gabriela Vaz
Maria Helena Queiroz Maria Manuela
Neves Maria Piedade Pereira
Matilde Azenha Olga Panão
Palmira Dias Paulo Amara
Piedade Vaz-Rebello Rui Valentim
Sérgio Félix Susana Fartura*

Revisão
Ana Paula Duarte

Capa e Ilustrações
Luísa Beato

Design de Comunicação
Pedro Vicente

Propriedade
*Nova Ágora - CFAE - Esc. Sec. D. Duarte
Apt. 5007 - EC Rossio - Santa Clara
3041-901 Coimbra*

Tel. 239 802 317 Fax. 239 802 318
E-mail: nova-agora@cfagora.net
Pág. web: <http://www.cfagora.net>

Impressão
Tipografia Damasceno

Tiragem
500 exemplares

Dep. Legal N.º

Os artigos assinados não expressam necessariamente o ponto de vista da Direção

Editorial

E aí vamos nós outra vez. Mais um ano, novos alunos; mais um governo, novas medidas; mais uma crise, novos apertos. E para onde nos levam os caminhos da política educativa? Para além das pulsões de simplificação e depuração do sistema educativo, ainda que bem-intencionadas e em alguns casos, certamente, certas, haverá alguma coisa? É possível uma política educativa sem teorias e princípios educativos e uma escola sem pedagogia? Depois das limpezas burocráticas e dos cortes no orçamento, haverá alguma visão política para a escola pública e um lugar, nesta, para cidadãos cultos, participativos e livres? Para onde vamos, face a medidas que, embrulhadas embora em papel colorido, contribuem para uma cada vez maior proletarização dos professores, ao mesmo tempo que esbulham a educação do seu verdadeiro sentido futurante?

Neste contexto, o que se pode esperar para a formação contínua dos profissionais de educação? Num horizonte nebuloso, pouco se vislumbra (ainda) de nítido ou de novo neste domínio. É normal que o dossiê da formação só chegue à secretária de um novo ministro, meia dúzia de meses após o início de funções. Nos últimos tempos, entrepôs-se ainda a negociação do modelo de avaliação de desempenho. Porém, questionamos: haverá vontade e imaginação políticas para, perante a exiguidade dos recursos financeiros, assegurar as condições de financiamento, de facto, para a atualização profissional? Terminados os apoios financeiros comunitários específicos para os profissionais de educação, interrompido (pelo menos em 2011) o programa de formação do PTE, haverá empenho e criatividade para encontrar e promover outras condições e formas de funcionamento da formação contínua, que passem pela valorização dos recursos disponíveis nas escolas e pelo reforço do associativismo? E os interessados, dirigentes, educadores, docentes, pessoal técnico, funcionários operacionais e administrativos, estarão eles, para além do cumprimento dos requisitos de formação contínua exigidos pela lei, verdadeiramente interessados numa formação contínua focada na comunidade educativa e na valorização profissional e assente em planos de formação de estabelecimento, por um lado, e em plano individuais de formação, por outro?

E aí vamos nós outra vez. Fim de um ano, nova revista. Este segundo número da revista Nova Ágora é um corolário das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2010-2011. Nela se reportam alguns dos momentos dignos de registo, tanto das escolas associadas, como do CFAE. Outros houve, certamente. Mas mais do que uma memória exaustiva, o que interessa é que o que fica escrito na revista seja semente ou estímulo para outros projetos. Neste âmbito, tem relevo especial o dossiê sobre "a autoavaliação da escola", um dos produtos das duas turmas de formação nesta área, que decorreram ao longo do último ano, e que é aqui enriquecido pelas perspetivas e interrogações lançadas por investigadores e especialistas.

A redação da revista Nova Ágora agradece a todos os que, gentilmente, no termo de um ano de trabalho, nos dedicaram um pouco do seu tempo e do seu conhecimento, fazendo-nos chegar os seus textos e criações. No que neles está dito, entredito e não dito encontramos as forças e as fraquezas, as certezas e as dúvidas, as convicções e as desilusões da(s) escola(s), hoje. Em tudo isto nos revemos, para acertar melhor e apontar mais longe.

A Redação

Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo

Projecto Comenius - A realidade de uma Consciência Europeia

► Cristina Costa (*)

O maior desafio que se ergue perante a sociedade actual é responder às mudanças que se sucedem a um ritmo vertiginoso, impulsionadas pelas Novas Tecnologias da Informação que estreitam cada vez mais as relações entre os povos e potenciam a comunicação de massas (Carneiro, 2003; Belo, 2006). Esta nova

Recepção na escola em Denizli (Turquia)



sociedade globalizante, na qual "o cidadão está articulado em tempo real com toda a humanidade" (Carneiro, 2001, p. 261) e onde a promoção da mobilidade, empregabilidade, competitividade e qualidade

reclamam o desenvolvimento de competências multilinguísticas e interculturais, tornou a diversificação e intensificação da aprendizagem e do ensino de línguas estrangeiras nos países da União Europeia, uma exigência incontornável (Quadro Europeu de Referência para as Línguas, 2001). Nesta ordem de ideias, Roberto Carneiro (2001, p. 79) afirma: "as línguas são o algoritmo da comunicação entre os povos. Mas mais do que isso, são sobretudo o instrumento de acesso ao coração das outras culturas e à empatia intercultural."

Parece não restarem dúvidas que as exigências atuais do processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira requerem o recurso a práticas pedagógicas de cariz fortemente comunicativo que promovam a interação social em contextos autênticos. De acordo com as indicações propostas pelo Quadro Europeu

Comum de Referência para as Línguas, "atribui-se grande importância à interação no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação" (2001, p. 36). Olivares (2002) subscreve esta ideia, ao afirmar que "a linguagem se adquire

através de oportunidades para comunicar". A este propósito, o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais propõe que "o desenvolvimento dessa competência [plurilingue e pluricultural] exige que ao aprendiz sejam garantidas oportunidades de participar em projetos comunicativos que impliquem um uso vivo da língua" (Castro, 2003, p. 36).

Nesta linha de pensamento, a atualidade exige que os profissionais da educação assumam compromissos cada vez mais exigentes e abrangentes que lhes permitam envolver os seus alunos em experiências inovadoras, enriquecedoras, capazes de lhes

incutir valores universais de referência e, paralelamente, utilizem a língua inglesa como veículo essencial na comunicação entre os seres humanos nas diversas sociedades, por isso não espantará a proliferação de Projetos Europeus que envolvem escolas de países europeus.

Foi neste contexto que a Escola Ferrer Correia, do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, viu ser-lhe aprovada uma candidatura ao Projeto Comenius, intitulado "We all come here from somewhere", no qual estão integrados parceiros de 16 países europeus: Lituânia, França, Bélgica, Suíça, Alemanha, Espanha, Roménia, Bulgária, Letónia, Turquia, República Checa, Polónia, Escócia, Itália, Grécia e Portugal.

Como afirma a professora Cristina Costa, Coordenadora do Projeto, "o propósito é contribuir definitivamente para novas formas de aprendizagem em contextos autênticos que fomentam o intercâmbio, a cooperação, o respeito e a tolerância entre alunos e professores dos diferentes países, ou seja, o desenvolvimento da consciência de uma cidadania europeia."

O diálogo intercultural que se tem estabelecido no desenvolvimento do Projeto acima referido tornou-se numa oportunidade de excelência para a exploração da cultura entre os parceiros envolvidos, do seu modo de pensar e de viver, dos seus costumes, das suas tradições, dos seus sistemas educativos, das técnicas e metodologias de ensino que utilizam, entre outros.

Finalmente, salienta-se que a participação dos alunos e professores da Escola Ferrer Correia, neste Projeto Comenius, é seguramente um contributo essencial para o desenvolvimento da sua competência comunicativa em língua inglesa através do recurso a estratégias motivadora, criativas e eficazes.

Nesta conjuntura, marcada pela indispensabilidade de sermos parte integrante de uma sociedade moderna intercultural, parece não restarem dúvidas da importância deste tipo de projetos na busca incessante de um modelo educativo mais eficaz, capaz de formar aprendentes mais proficientes em termos globais, mas também em língua inglesa.

Referências bibliográficas:

Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: FML.

Carneiro, R. (2003). *Os professores e os saberes*. Centro de Congressos de Lisboa.

Castro, M. (2003). Planos de Task - Recursos para a promoção do falante plurilingue e pluricultural e do professor reflexivo. *In The Appi Journal*. Year 3, no. 2, Autumn issue, 33-45. Grafiasa.

Conselho de Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.

Olivares, R. A. (2002). Communication, Constructivism and Transfer of Knowledge in the Education of Bilingual Learners. Division of Education, Queens College, City University of New York, USA. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 5 No 1, 4-19.

Grupo Comenius em Neckergemünd - Heidelberg (Alemanha)



Agrupamento de Escolas Silva Gaio

1 de Junho - Dia Mundial da Criança - um dia diferente para os alunos

► Francisco Rodrigues (*) e Antónia Gonçalves (**)

Este ano, não foi só a diversão e a animação que deram alegria e orgulho aos nossos alunos.

O Agrupamento de Escolas Silva Gaio assistiu, no dia 1 de junho, ao lançamento de 2 livros escritos pelos alunos de todas as escolas do 1.º CEB do Agrupamento.

Integrado nas comemorações do Dia Mundial da Criança, este evento teve como objetivo a valorização de trabalhos de escrita realizados por todos os alunos e decorrentes de iniciativas integradas em atividades desenvolvidas no âmbito do Plano Nacional de Leitura e do Programa Nacional do Ensino do Português.

Não há dúvida de que Portugal continua a revelar níveis preocupantes de insucesso no domínio da língua materna, facto que é visível através das diversas manifestações de "maus tratos" à língua portuguesa, na sua realização oral e escrita, pelo deficiente uso que os portugueses fazem da sua própria língua, em contextos da vida quotidiana. Para além dos desaires a que assistimos quase diariamente, até na Comunicação Social, há, também, estudos realizados para apuramento dos níveis de literacia que provam o que acima foi dito. Pelo exposto, parece a todos evidente a necessidade e a urgência de conjugar esforços para melhorar o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita. Contudo, a criação de hábitos de leitura e o gosto pela escrita passam excessivamente pela sua obrigatoriedade: as crianças devem escrever e/ou ler o texto, a história, o conto, o livro que achamos melhor, o que, por vezes, poderá ter o efeito inverso e conduzir a um afastamento dos alunos das atividades leitoras. A Escola deve proporcionar estratégias que vão ao encontro do desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita dos alunos, passando em primeiro lugar, por criar nas crianças uma certa apetência para o desenvolvimento dessas atividades.



É indispensável estimular a curiosidade e a participação dos discentes face ao texto a ler e/ou escrever, de forma a proporcionar prazer com este acto. A escola não pode ser, apenas, o local onde se aprendem técnicas, as de leitura e de escrita: se ela não promove o prazer da leitura e o gosto pela escrita, não cumpre inteiramente a sua missão.

Neste sentido, todas as turmas do 1.º ciclo do Agrupamento de Escolas Silva Gaio participaram na elaboração destes dois livros, desde o ano lectivo 2009/2010. É um exemplo de boas práticas no que se refere ao desenvolvimento de competências de escrita, decorrentes de atividades de leitura frequentes. Representa, também, o que os alunos podem fazer, quando incentivados e motivados. Na verdade, as crianças em idade escolar têm todo o potencial que lhes permite criar histórias ricas e criativas, bem como compor poesias ou outros tipos de texto, desde que sejam estimuladas de forma sistemática. Por outro lado, ao verem valorizado e divulgado o seu trabalho, passarão a acreditar mais nas suas capacidades e, qual bola de neve, o seu gosto pela leitura e pela escrita, aumentará.

Assim, para todos os que frequentam os estabelecimentos de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento, espera-se que estes livros sirvam como incentivo à continuação da prática de escrita de textos, pois, como se sabe, aprende-se a fazer, fazendo. Por conseguinte, quanto mais escreverem, maiores possibilidades terão de se tornarem, no futuro e ao longo da sua vida, defensores da palavra escrita, bem como de afirmarem a sua identidade através da escrita em língua portuguesa.



(*) - Subdirector do Agrupamento de Escolas Silva Gaio

(**) - Formadora do PNEP

Escola Secundária de D. Duarte O Ecomuseu do Mondego

► Alexandra Trigo e Graciete Moreira (*)

Era uma vez... uma escola à beira do Mondego e uma diretora com o sonho de criar um EcoMuseu.



Juntaram-se a ela outras musas sonhadoras que assim rezaram:

“Como instituição interessada na preservação do património maior que é a vida, pretendemos uma documentação ativa e participante, para que não se perca a memória do destruído ou ausente, mas que, sobretudo, contribua para a fermentação de ações de defesa do património natural e cultural desta e de outras terras que deslizam e progridem à beira de um rio que, carinhosamente, em tempos, se alcunhou de *Basófias*.”

Se todo o museu pode ser denúncia, praça pública, fórum de ideias e debates, ele pode também contribuir para o desenvolvimento do novo olhar museológico. Este olhar que pretendemos capaz de ver no rio e nas terras que percorre, no orgulho da sua Universidade e, em Santa Clara, do seu Convento de clarissas, nas lágrimas por uma rainha e na santidade das rosas de uma outra, no encanto do casario da cidade e nos seus botânicos jardins e floresta de choupos ou, ainda, nas memórias de um liceu junto à beira do Mondego plantado, um património inigualável pelo qual vale a pena lutar e ir para a praça pública em defesa.

As musas encontraram o espaço. Junto a um Portugal de pequenitos e das lágrimas de amor numa fonte derramadas, arregaçaram mangas, e, ainda confusas, mas deslumbradas com o espólio que, de capas negras tão cantado, percorre o rio no eco das guitarras, querem por força celebrar o humano e o natural no projeto sonhado pela diretora com nome de rainha. É nas memórias de uma escola que já foi cultural e até sede de uma trupe teatral, aqui, no espaço do que foi um liceu a que se chamou D. Duarte, que se enquadra, compromete e identifica o novo museu aberto à cidade. E a ele, que se projeta e enraíza nas canoas do seu rio, se decidiu chamar, em honra das suas águas, o *Ecomuseu do Mondego*”.



(*) - Docentes da Escola Secundária de D. Duarte

Agrupamento de Escolas Infante D. Pedro Projeto Empreendedorismo no AEIDP

► Isabel Maria Oliveira Lucas (*)

A temática do Empreendedorismo e a sua aprendizagem têm adquirido, nos últimos anos, maior ênfase nos sistemas educativos.

O Mundo em que vivemos tem levado a que os cidadãos sejam alvo de mudanças radicais, que influenciam, negativa ou positivamente, todos os pilares sociais, pessoais, políticos e económicos.

Assim, a Escola assume um papel primordial enquanto parte que liga o indivíduo à capacidade de desenvolver competências empreendedoras.

Atuando neste cenário, o Agrupamento de Escolas de Infante D. Pedro e a Câmara Municipal de Penela aderiram ao Plano Nacional de Empreendedorismo nas Escolas, estabelecendo parcerias com as Empresas MaxPortugal e GesEntrepreneur, entidades complementares que, através deste trabalho partilhado, pretendem ter uma oferta formativa na área do Empreendedorismo, atingindo todos os níveis de ensino.

Pelo quinto ano consecutivo, foi implementado o projeto do Empreendedorismo no Agrupamento de Escolas de Infante D. Pedro, onde, neste ano letivo, teve o tema de "Gestão de Resíduos e Empreendedorismo nas Escolas".

Neste projeto, lecionaram-se aulas de empreendedorismo, destinadas às diversas turmas envolvidas, em cada Escola participante. Estas aulas foram conduzidas por técnicos da GesEntrepreneur, em colaboração com os professores. Em cada ano escolar é aplicado um programa distinto e, no presente ano letivo, os conteúdos foram desenvolvidos tendo em conta a faixa etária e o nível de ensino dos alunos. Assim, foram ministrados os programas Max Empreende Contigo - "Cuidando do Planeta" (1º Ciclo), "Crescer a Reciclar" (5º ano e Educação Especial), "A Pegada Ecológica" (6º ano), "Percurso Verde" (7º ano), "Planeta a Defender" (8º ano) e "Lixo com Valor" (9º ano). Estiveram envolvidas neste projecto todas as turmas do 1º CEB, à excepção da turma do 4º ano de escolaridade, todas dos 2º/3º CEB, alunos do Grupo da Educação Especial e a turma do Curso de Educação e Formação. Abrangeu um total de 150 alunos do 1º CEB, 126 do 2º CEB, 9 da Educação Especial e 169 do 3º CEB e 29 professores.

Existiram diversos momentos altos nas diferentes turmas, desde a exposição de trabalhos, peça de teatro e jograis, horta biológica, sensibilização biológica, criação de jornais e blogues, entre outras coisas.

No dia 1 de Junho, realizou-se o Concurso de Ideias de Negócio, em que os alunos do 3º Ciclo do AEIDP e do Ensino Secundário e Profissional da Escola Tecnológica e Profissional de Sicó apresentaram as suas Ideias de Negócio, no âmbito deste projeto. Foram 12 os projetos apresentados (6 do 3º CEB e 6 da Escola Profissional), dos quais foram selecionados dois, um de cada Escola, que representaram o Concelho de Penela, na final, que se realizou no Centro de Negócios de Ansião, no dia 9 de



junho. No município de Penela, ao nível do 3º CEB, ganhou o 1º lugar o projeto "AgriPenela" - 8º B (Camila Gomes/Carolina Reis/Diana Santos), que defende o reaproveitamento de terrenos baldios para a agricultura biológica, com o fornecimento de um "kit" agrícola e formação a desempregados, para a criação do seu próprio negócio. Em 2º lugar, ficou o "Penelearning" - 8º B (Bernardo Correia/Fábio Santos/João Deus), que aposta no ensino das novas tecnologias aos mais idosos, permitindo que, através da *internet*, possam ter acesso facilitado a um conjunto de serviços, aumentando o conforto e qualidade de vida.



Resultante de um Projeto Intermunicipal implementado em cinco municípios das Terras de Sicó (Alvaiázere, Ansião, Condeixa, Penela e Pombal), decorreu, no dia 9 de junho, no Centro de Negócios de Ansião, a Final Intermunicipal do concurso de ideias "Gestão de Resíduos e Empreendedorismo nas Escolas". A concurso estiveram as cinco melhores ideias de cada escalão (3º ciclo e ensino Secundário/profissional). Em representação do nosso Concelho, estiveram os projetos referidos anteriormente. No escalão do 3º CEB, esteve o projeto "AgriPenela" das alunas do 8º B. No outro escalão, estiveram presentes os alunos da Escola Tecnológica e Profissional de Sicó, com o projeto "Taxi fuel cell", que arrecadou o 1º lugar neste concurso. Este projeto consistia em adaptar e/ou fabricar de raiz um carro movido a hidrogénio que resultava do abastecimento com água, que posteriormente é separada no motor por eletrólise.

Neste momento, refletimos sobre o percurso que realizámos e estamos certos de que, no final do ano letivo, a comunidade educativa ficará mais sensibilizada e motivada para a importância do Empreendedorismo na sociedade atual.

(*) - Coordenadora do Projeto e Professora de Educação Física do 3º CEB

Agrupamento de Escolas de Soure Mediação, Educação e Cidadania

► M. Clara Luís (*)



O conceito e o exercício da *cidadania* não são preocupações modernas, uma vez que já na Antiguidade se tentava preparar as crianças para a vivência em sociedade.

Tradicionalmente, cabia à família a responsabilidade de educar os indivíduos para a vida em comum, proporcionando-lhes a aprendizagem inicial dos modos de convivência social (Fonseca, 2002).

Ora, a família tem vindo, por diversas razões, a desligar-se dessa responsabilidade e a Escola tem procurado preencher esse vazio assumindo-se, com maior ou menor consciência e intencionalidade, como o espaço que estabelece os parâmetros da relação entre o sujeito e os outros, através da transmissão de valores, normas e regras de conduta necessárias à inserção dos alunos numa sociedade e cultura democráticas (Fonseca, 2002).

Sobre a instituição escolar tem recaído frequentemente o papel de socializar os seus alunos em termos da formação de uma *consciência cívica* com vista à plena inserção dos sujeitos na sociedade como forma de, por essa via, criar obstáculos ao alastramento de fenómenos de violência, ausência de respeito pelos direitos humanos, racismo e outros susceptíveis de pôr, de algum modo, em perigo a própria coesão social (Fonseca, 2002).

Porém, essa é uma tarefa bastante espinhosa, uma vez que, se desejavelmente, para muitos, a Escola deveria ser capaz de reproduzir as condições da vida social e ser um local onde os alunos pudessem aprender a viver em sociedade, tendo a oportunidade de pôr em prática tudo o que essa aprendizagem e vivência implicam (Fonseca, 2002), também é verdade que a instituição tenta levar a cabo essa tarefa quase exclusivamente pela via cognitiva, através da simples transmissão de conhecimentos, informações e regras considerados úteis para a convivência social, o que não conduz a uma real aprendizagem do exercício da cidadania de forma plena, inteligente e ativa. Uma verdadeira educação cívica deve atender, de igual forma, à

aquisição de conteúdos teóricos e à operacionalização de competências que permitam, por exemplo, conhecer o funcionamento das instituições democráticas mas, simultaneamente, ser capaz de resolver uma divergência de forma pacífica, recorrendo a atitudes assertivas e meios não violentos (Fonseca, 2002).

Assistimos, por isso, a um relativo falhanço da prática da educação para a cidadania em contexto escolar e a Escola torna-se, simultaneamente, num local de esperança para as famílias que nela depositam, em última instância, a tarefa de formar a consciência social dos seus filhos e o alvo da irritação dessas mesmas famílias que, tendo renunciado à sua obrigação, culpam, em quase desespero, os educadores por não conseguirem levar a bom termo essa missão (Fonseca, 2002).

A formação dos docentes afigura-se, provavelmente, como um factor determinante para a concretização de um ideal educativo no qual a Escola consiga, de facto, estimular o aperfeiçoamento do comportamento humano de forma a valorizar um determinado estilo de convivência social alicerçado em valores como a solidariedade, o respeito pelas diferenças, a tolerância, a escuta do outro, etc.

A educação escolar não pode, nem deve, substituir-se à educação familiar, mas o contexto escolar pode contribuir decisivamente para a formação cívica dos alunos.

No entanto, devemos ter presente a noção de que a convivência democrática é inseparável do conflito. Ele é inerente às relações humanas, pois até o simples facto de existirmos se revela conflituoso. Não se trata de um factor benéfico, mas não tem necessariamente que ser encarado com temor, pois se formos capazes de lidar com os conflitos de forma positiva será, provavelmente, mais fácil resolver as situações de divergência que nos surgem quotidianamente. O propósito não é eliminar o conflito, uma vez que ele faz parte das relações interpessoais, mas aproveitá-lo, sempre que possível, como uma oportunidade de aprendizagem e crescimento. Nesse sentido, impõe-se uma capacidade de gestão eficaz das situações de conflito, pois as consequências nefastas resultam, na maioria das vezes, não propriamente da existência do conflito em si, mas antes da sua má gestão.

Numa época em que a Escola se assume, frequentemente, como o espaço de socialização primária dos alunos, por demissão frequente das famílias, e num tempo em que as notícias sobre incivilidade, indisciplina e violência nas escolas marcam a actualidade, torna-se urgente agir com eficácia de modo a prevenir situações mais complexas e incontroláveis no futuro (Pinto da Costa, 2009).

Como espelho e eco da sociedade (Rosinha, 2009), a instituição escolar tem tentado lidar com os conflitos de várias formas. A mais usual tem sido a via impositiva e punitiva para regular e sancionar as infrações. As soluções encontradas pretendem, em geral, que, pelo recurso ao castigo, o aluno faltoso não volte a transgredir. Todavia, este modelo resolve o incidente mas não o conflito e mostra bastante dificuldade em encontrar soluções fora do contexto formal dos regulamentos e normas estabelecidos.

Em alternativa a esta abordagem, alguns estabelecimentos têm optado por um modelo cooperativo em que existe uma preocupação em resolver os conflitos pela via do diálogo, adoptando-se estratégias e ferramentas de gestão de conflitos mais sensíveis ao interesse comum. Os adultos procuram acompanhar os alunos de forma a torná-los mais autónomos mas esta via é frequentemente abandonada pelos estabelecimentos, pois, em geral, surgem mais conflitos devido, entre outros, à existência de um ambiente mais aberto e permissivo.

Dadas as limitações de ambos os modelos, têm vindo a ser implementadas outras alternativas, não como soluções milagrosas, mas como abordagens complementares. É neste âmbito que surgem os primeiros programas de *mediação escolar*: nos Estados Unidos, na década de 70, e em vários países europeus nos anos 90. Com semelhanças e diferenças, devido ao contexto social próprio de cada país e escola, estes programas visam, de modo global, o tratamento do conflito e a sua resolução com a intervenção de um terceiro elemento, imparcial e aceite pelas partes, com vista à obtenção de um resultado satisfatório, na óptica dos envolvidos, resultado esse nunca imposto nem sequer sugerido pelo mediador.

A mediação escolar tem as suas raízes em modelos de mediação aplicados a outros domínios (familiar, comunitário, penal, etc.), mas assume contornos próprios dada a especificidade do ambiente escolar. Trata-se de uma habilidade muito própria que deve ser exercida por indivíduos devidamente capacitados e formados para o efeito, sejam eles professores, alunos, funcionários, pais, etc.

França e Espanha encontram-se entre os países que mais avançados estão na aplicação destes projetos de convivência pacífica nos estabelecimentos escolares europeus. Estas são duas referências a ter em conta para Portugal, que dá os primeiros passos nesta matéria, uma vez que estes programas estão em execução há já alguns anos nestes países e têm vindo a ser contributos inestimáveis na transformação positiva do clima de escola e no desenvolvimento de competências morais, reflexivas e emocionais por parte dos sujeitos.

É precisamente em Espanha que o investigador Juan Carlos Torrego, da Universidade de Alcalá, Madrid, se dedica há vários anos à causa da mediação, sendo autor de variados estudos sobre



mediação em contexto educativo e um dos maiores especialistas europeus nesta área. É defensor do processo de mediação escolar enquanto modelo integrador de características dos outros modelos alternativos: o punitivo e o relacional. Fá-lo com a convicção assente na experimentação bem sucedida deste modelo integrado em diversos estabelecimentos de ensino em Espanha, onde esta experiência tem vindo a desenvolver-se no contexto de um programa institucional de formação de professores, desencadeado pelo Departamento de Educação da Comunidade de Madrid, com o apoio de experiências levadas a cabo no País Basco, num esforço de formação e acompanhamento dos estabelecimentos escolares de forma a colocar em funcionamento equipas e serviços de mediação de conflitos nesses contextos.

Resumidamente, este modelo integrado de Juan Carlos Torrego resulta do facto de, segundo o investigador, o modelo punitivo puro servir apenas para castigar para que o infrator mude o seu comportamento e sirva de exemplo. É uma forma mais rápida de resolver os incidentes e dá mais segurança, evitando abusos e tendo os limites bem definidos. No entanto, este modelo altera os sujeitos de fora para dentro e não possibilita o crescimento nem a aprendizagem em termos pessoais. Nem sempre repara o dano, nem sempre reconcilia e nem sempre resolve em profundidade. É um modelo superficial que "vence mas não convence".

Quanto ao modelo relacional, o autor considera-o apropriado para grupos naturais, o que não acontece no caso das instituições escolares que acolhem alunos oriundos das mais diversas origens socioeconómicas e étnicas, com interesses e motivações completamente diferentes e que, apenas por coincidência ou necessidade, passam a estar juntos no mesmo espaço.

Assim, o modelo integrado de abordagem ao conflito parece-lhe ser o mais indicado pois, como a própria designação indica, *integra* o modelo punitivo e o modelo relacional. Como? Por um lado, valoriza o facto de a escola ter regras e sanções que toda a comunidade educativa deve conhecer e que devem ser aplicadas sempre que se justificar. Elas encontram-se, geralmente, materializadas nos Regulamentos Internos de cada estabelecimento. Estes documentos são essenciais para permitir que as vítimas possam ser ressarcidas, inclusivamente através de um processo de mediação, dado que reconciliar-se com a vítima pode trazer custos emocionais ao agressor. Por outro lado, com a mediação existe exemplo, pois a comunidade pode verificar que houve uma intervenção.

A Escola pode, assim, encontrar na Mediação uma abordagem criativa para a transformação dos conflitos, aceitando aproveitá-los como uma oportunidade de crescimento e de mudança, um potencial educativo e de formação pessoal para a resolução dos problemas da vida, actuais e futuros (Pinto da Costa, 2009).

A Mediação Escolar é um meio de diálogo e de reencontro interpessoal, de resolução dos conflitos, em que um terceiro, neutro e imparcial, auxilia os indivíduos a comunicar, a negociar e a alcançar compromissos mutuamente satisfatórios (Pinto da Costa, 2009).

O "Projecto Com...Tacto"- programa de mediação escolar do Agrupamento de Escolas de Soure - começou como uma proposta de sensibilização para a necessidade de promoção de uma cultura de convivência pacífica e de desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais de respeito e valorização de sentimentos e emoções como forma de estreitar relações e melhorar a confiança no outro.

O objectivo era o de *lançar sementes*, suscitar interesse por parte dos alunos e professores, e, posteriormente, por parte dos assistentes operacionais, para a descoberta de formas alternativas, positivas e construtivas de lidar com os conflitos quotidianos e com os diversos problemas de relacionamento interpessoal que são inerentes à vivência em conjunto.

O seminário "*A mediação escolar: instrumento para uma convivência pacífica?*", primeira iniciativa do Projeto, criou na comunidade educativa as condições de aceitação necessárias à implementação de um programa de mediação escolar no Agrupamento de Escolas de Soure, como forma de resolução e restabelecimento de relações mas, principalmente, de prevenção de fenómenos mais graves de conflitualidade.

O "Projecto Com...Tacto" pretende ser uma iniciativa que resulta da análise de vários factores ligados à vida do Agrupamento e contribuir para melhorar gradualmente a convivência, as relações interpessoais, a comunicação e, por isso, o próprio clima de escola, de forma a poder ajudar a prevenir conflitos ou proporcionar formas alternativas de os abordar.

Através da assinatura de um protocolo entre o Agrupamento e o Instituto de Mediação da Universidade Lusófona do Porto, arrancou em Setembro de 2010 a oficina de formação "*A mediação escolar: compreender para prevenir e resolver conflitos*", dinamizada pela Dra. Elisabete Pinto da Costa e destinada a formar mediadores escolares docentes.



Neste momento, estamos já a formar um primeiro grupo de alunos mediadores e avançaremos, no próximo ano lectivo, para a formação em mediação de alguns assistentes operacionais. Foi, também, criado um espaço de informação, reflexão, troca de opiniões e divulgação de actividades em <http://projecto-com-tacto.blogspot.com/>, que se encontra aberto a todos os interessados nesta temática.

No âmbito da parceria que estabelecemos com o IMULP, recebemos, em Maio último, uma Equipa de Mediadores Escolares da Fondation d'Auteuil (França) e colaborámos na partilha de boas práticas de mediação entre as escolas com que o IMULP colabora, na zona Norte e Centro do país.



Se, enquanto educadores e membros de uma sociedade, conseguirmos aprender e transmitir, através da mediação, melhores formas de vivência *com o outro*, teremos, então, sido bem sucedidos na missão de praticar uma verdadeira educação para a *cidadania*. Teremos, igualmente, assumido a nossa responsabilidade de, enquanto adultos, fomentar nas gerações seguintes valores essenciais de respeito interpessoal.

Bibliografia referenciada

- Fonseca, A. M. (2002). *Educar para a cidadania. Motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Pinto da Costa, E. (coord.) (2009). *Curso de Especialização Mediação de Conflitos em Contexto Escolar*. Manual policopiado. Porto: Instituto de Mediação da Universidade Lusófona do Porto.
- Rosinha, F. (2009) *A mediação escolar em França*. In Pinto da Costa, E. (coord.) (2009). *Curso de Especialização Mediação de Conflitos em Contexto Escolar*. Manual policopiado. Porto: Instituto de Mediação da Universidade Lusófona do Porto.
- Torrego, J. C. (coord.) (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas. Manual para formação de mediadores*. Porto: Edições Asa.
- Torrego, J. C. (2009). *Modelo integrado de convivência*. In Pinto da Costa, E. (coord.) (2009). *Curso de Especialização Mediação de Conflitos em Contexto Escolar*. Manual policopiado. Porto: Instituto de Mediação da Universidade Lusófona do Porto.

(*) - Mediadora Escolar e Professora do Agrupamento de Escolas de Soure

Escola Secundária c/ 3.º Ciclo da Lousã

Apresentação do trabalho de projeto

“Interações entre a Biosfera e a Geosfera. Um estudo com solos da Vila da Lousã”

► Ana Rola(*), Celeste Gomes(**), Isabel Abrantes (***)

Este projeto teve como finalidade analisar as interações entre o substrato rochoso da vila da Lousã, os solos e os organismos edáficos, com o objetivo de promover aprendizagens sobre os solos enquanto recursos naturais indispensáveis à sobrevivência do Homem e à conservação da biodiversidade. Foi implementado na disciplina de Biologia e Geologia, do 10º ano de escolaridade, da Escola Secundária com 3º Ciclo da Lousã. O projeto compreendeu as fases: definição do problema e das questões secundárias; planificação do trabalho; pesquisa, seleção e organização de informação; trabalho de campo; trabalho laboratorial; análise, organização e publicação dos resultados; apresentação dos resultados sob a forma de comunicação oral e em painéis; avaliação do projeto. No trabalho de campo, os alunos identificaram os locais de amostragem em diferentes substratos geológicos, previamente selecionados a partir da carta geológica, folha 19-D, Coimbra-Lousã, escala de 1:50 000, colheram amostras da manta morta e do solo e identificaram más práticas na utilização dos solos. O trabalho laboratorial (figuras 1 e 2) incluiu a extração e identificação de invertebrados e a análise de propriedades físicas e químicas dos solos (pH, capacidade de retenção de água, permeabilidade, teor em água, teor em ar, matéria mineral, matéria orgânica). A análise das propriedades físicas dos solos foi complementada com estudos de magnetismo ambiental, realizados no Departamento de Ciências da Terra da Universidade de Coimbra, determinando a magnetização remanescente isotérmica com aplicação de campos magnéticos a 1T, 100mT, 300mT, -100mT e -300mT. Os resultados foram apresentados, pelos alunos, aos seus pares e à comunidade, em geral, no VI Congresso dos Jovens Geocientistas, organizado pelo Departamento de Ciências da Terra da Universidade de Coimbra (em 18 de março de 2011), sob a forma de comunicação oral, 4 painéis e 4 resumos na publicação do Congresso.

A implementação do projeto, que incluiu trabalho de campo e laboratorial, contribuiu não só para o desenvolvimento da responsabilidade, da entreajuda, da autonomia e da capacidade crítica, mas também de outras competências procedimentais. Além disso, possibilitou a ampliação do conhecimento científico e da capacidade de aplicar os conhecimentos teóricos, em situações reais de trabalho prático e tomada de decisões. A participação no VI Congresso dos Jovens Geocientistas permitiu o desenvolvimento de competências a nível da comunicação dos resultados. O trabalho desenvolvido neste projeto foi relevante sobretudo pelo

facto de os alunos terem reconhecido que os solos são um recurso frágil, dependente da interação de múltiplos fatores (geológicos, biológicos, meteorológicos) e de os ter sensibilizado para os problemas que afetam os solos e que podem conduzir à degradação e, em casos extremos, à sua perda.



Figura 1 - Extração e identificação dos invertebrados edáficos.



Figura 2 - Determinação das propriedades físicas e químicas dos solos.

(*) - Escola Secundária com 3.º Ciclo da Lousã
(**) - CGUC, Departamento de Ciências da Terra, Univ. de Coimbra;
(***) - IMAR-CMA, Dep. de Ciências da Vida, Univ. de Coimbra.

Escola Secundária c/ 3.º Ciclo da Lousã Aconteceu...

► Alda Domingues (*)



Escola Ideal

Este trabalho, que foi integrado na disciplina de Área de Projecto de 12.º Ano da Escola Secundária da Lousã, começou por ser planificado para ser desenvolvido durante uma semana mas, por dificuldades de disponibilidade de espaço físico e temporal, ficou limitado a uma tarde e uma noite na escola. Os alunos Bruno Pinheiro, Daniela Cunha, Ivo Serra e Telma Mendes organizaram e participaram em diferentes atividades, no sentido de melhorar diferentes aspetos que eles próprios identificaram como sendo urgente mudar. Acredito que o mais importante não é o aluno sair da escola com classificações brilhantes, mas sim com vontade de aprender mais e querer melhorar o mundo onde vivemos, sentindo que todos somos agentes dessa mudança.

Esta iniciativa irá ficar na memória de todos aqueles que, de alguma forma, estiveram envolvidos nas diferentes iniciativas, sejam professores, alunos e seus familiares, ex-alunos que agora exercem diferentes atividades profissionais, funcionários, e até da autarquia. A mensagem mais importante que consegui transmitir aos meus alunos foi a de quão importante é fazer projetos inovadores e empenharmo-nos na sua concretização. Nesta altura da vida dos alunos, nem sequer me parece determinante quais os projectos em causa, o que interessa é sentirem vontade de os construírem. Por isso, sempre apoiei os meus alunos neste projecto a que chamaram **Escola Ideal**.

Como professora responsável, esta actividade **Escola Ideal** despertou-me maior vontade, tanto de ensinar como de aprender, e estou certa de que todos os que participaram entenderam a escola como um espaço a preservar, sentindo, simultaneamente, prazer em estar, motivação para aprender e responsabilidade na resolução dos diferentes problemas. Os alunos conseguiram mostrar à comunidade escolar que as suas ideias, cores e palavras se articulam de forma perfeita e harmoniosa no seu currículo escolar, fomentando a sua autonomia e capacidade criativa.

Curso de Primeiros Socorros

O Curso de Primeiros Socorros foi organizado, no âmbito da Área de Projecto de 12.º Ano, com o objetivo de sensibilizar os alunos para a importância de ajudar os outros, promovendo uma atitude coletiva de cidadania e de solidariedade e reforçando o papel do voluntariado como forma de intervenção ativa na sociedade. Neste curso, foram transmitidas noções básicas de primeiros socorros e conhecimentos de suporte básico de vida; aprendeu-se como é organizado e coordenado o Sistema Integrado de Emergência Médica e quais os dados a comunicar por via telefónica ao Centro de Orientação e Distribuição de Situações Urgentes; treinou-se como responder eficazmente a uma situação emergente de paragem cardio - respiratória, através da utilização de técnicas de permeabilização das vias aéreas e de reanimação cardio-pulmonar e a uma situação de doença súbita, permitindo a estabilidade da vítima até chegarem ao local os meios e os profissionais especializados.

O curso foi dirigido à comunidade escolar e teve a colaboração dos Bombeiros Municipais da Lousã; do Dr. Jorge Pedro, Oficial-Bombeiro, técnico de Emergência Médica, elemento da equipa especialista no Ministério da Defesa Espanhol em Riscos NBRQ (Nuclear Biológico Radiológico Químico), professor (aposentado) e ainda pai de um aluno da turma; do INEM; da Cruz Vermelha Portuguesa; dos Paramédicos de Catástrofe Internacional e da Autoridade Nacional de Protecção Civil. Realizaram-se 8 sessões, de 3 horas cada, e, em colaboração com os Bombeiros Municipais da Lousã e com os Paramédicos de Catástrofe Internacional, foi feita uma avaliação teórica e prática, tendo sido passado um diploma, devidamente certificado pela Protecção Civil, a todos os formandos que tiveram aproveitamento no Curso.

Com o apoio da Cruz Vermelha, foi feito um rastreio na Escola de despiste de algumas doenças e ainda uma palestra sobre a melhor forma de colaborar com o Sistema Integrado de Emergência Médica para dar apoio a uma vítima.

Este trabalho só foi conseguido porque todos os que nele colaboraram se empenharam em ensinar e aprender. Foram estabelecidas relações de interajuda muito fortes entre os participantes e todos adquiriram formação para poder prestar os primeiros socorros a uma vítima de acidente. Depois deste curso, será difícil ficar indiferente perante uma situação de perigo de vida.

(*) - Escola Secundária com 3.º Ciclo da Lousã

Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova

Da promoção da literacia familiar ao sucesso escolar dos alunos no 1º CEB

Uma experiência de escrita partilhada entre pais e filhos, na Biblioteca Escolar do Centro Educativo de Condeixa

► Cristina Pinto (*)

O principal papel da escola já não é mais o de mera transmissão de informações. Hoje, exige-se que ela desenvolva a capacidade de aprender o que subentende o domínio da leitura e da escrita. Mas **só** um trabalho conjunto e de parceria entre todos os parceiros educativos e sociais (família; comunidade; escola; bibliotecas, centros de saúde; autarquias...) pode contribuir efetivamente para uma melhoria das competências de literacia de cada um dos cidadãos portugueses, não descurando, em momento algum, que uma grande fatia desta responsabilidade cabe, naturalmente à escola.

Porém, a família é de longe o mais natural, eficaz e económico contexto de desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner, 1979). A investigação tem comparado práticas literácitas em contexto familiar e sucesso educativo. Paradoxalmente, o sucesso na aprendizagem - em especial a aprendizagem da leitura e escrita - está positivamente associada a práticas de leitura conjunta de livros, a visita a bibliotecas; mas não ao nível de formação académica dos pais ou a altos rendimentos mensais.

"A criança que vê os pais lerem compreende o papel e a importância da leitura e terá mais probabilidades de construir um projecto pessoal de leitor." (Azevedo, Fernando, "Formar Leitores - das teorias às práticas, 2007)

A literacia familiar compreende os modos como pais, crianças e outros membros da família utilizam a literacia em casa e na sua comunidade. As experiências literácitas podem ocorrer espontaneamente durante rotinas do dia a dia, ou serem iniciadas propositadamente pelos adultos. A observação das interações familiares em torno de tarefas de literacia permite estruturar um conjunto de experiências promotoras de desenvolvimento literácito emergente (Hannon, 1995, 1998; Mata, 1999).

A crença de que a atividade literácita familiar é fundamental num plano de aprendizagem e desenvolvimento infantil promove o **reconhecimento** e a valorização das aquisições daqui decorrentes. A valorização dos esforços de leitura e escrita da criança possibilita a continuidade e envolvimento nas atividades. Por outro lado, a **interação** em atividades de literacia permite a aprendizagem e aquisição de conhecimentos. Esta interação deverá ser caracterizada por medidas de qualidade de instrução e qualidade sócio-emocional, permitindo o desenvolvimento de estratégias eficazes e de experiências gratificantes de compreensão do impresso.

Finalmente, os pais ou adultos promovem **modelos** de literacia. As experiências de exploração conjunta do impresso devem permitir que a criança observe como e quando os pais ou adultos utilizam o impresso e como e quando obtêm prazer das atividades de literacia.



Por tudo isto é necessário promover a entrada, nos contextos familiares, de instrumentos de promoção literácita de qualidade. É necessário que os livros façam parte do quotidiano familiar e envolvam todos em experiências de prazer e descoberta. Mas, essencialmente, é necessário demonstrar aos pais o que os seus filhos podem aprender e como eles os podem ajudar. Pois, como sabemos as crianças aprendem bem com os adultos que lhes são significativos.

Tal como Hannon (1995, 1996) defende no seu **modelo DRIM**, em cada lar, no seu quotidiano familiar e no que diz respeito às práticas de literacia familiar, a par da proximidade afectiva tão importante criam-se: **Oportunidades** para aprender; **Reconhecimento** das aquisições da criança; **Interação** em atividades de literacia; **Modelos** de literacia, isto é, a criança vê reconhecidos e valorizados os seus esforços e as suas aquisições numa interação constante com os seus modelos de literacia mais significativos.

Ora, apesar de todas as diferenças pessoais, sociais e de formação académica, os pais têm de ser tratados como pais. E o mais importante não será aquilo que os pais são mas, acima de tudo, aquilo que eles fazem enquanto educadores. Daí que todas as atividades de intervenção se devam pautar pelos seus interesses, potencialidades e vivências familiares. Tendo em consideração as suas rotinas e hábitos literácitos, criando oportunidades e oferecendo recursos e condições para que as estratégias e atividades sugeridas possam ser postas em prática.

Hoje, a Escola e família têm de ser efetivamente parceiros corresponsáveis cooperantes, mas com a consciência mútua de que não se substituem, na certeza de que, sem esta consciência social, será difícil estabelecer as pontes entre a família e a escola.

Por outro lado, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências da leitura e da escrita, em família, e recordando os resultados apresentados pelo estudo alargado sobre a influência das RVCC nas práticas de literacia familiar, ficámos a saber que cerca de 40% dos inquiridos dizem dedicar mais de uma hora por semana a momentos de leitura e de escrita partilhada, sendo estas práticas de treino e de ensino as mais desenvolvidas.

No entanto, os indicadores do estudo também revelam que, para além da pouca diversidade nas práticas de leitura, existe falta de hábitos de escrita partilhada em família.

Ora, como sabemos, a escrita é um processo de construção pessoal (cognitivo) e não uma cópia de um modelo externo, nem um dom que nasce connosco. Por isso, quanto mais contacto a criança tiver com o impresso, quanto mais experiências significativas de escrita partilhada em família ela tiver, mais fácil e mais rapidamente ela irá adquirir e desenvolver, de forma positiva, as suas competências de escrita.

Só que, muitas das vezes, quando a criança chega à escola, ainda se verifica a existência de alguns conflitos entre a abordagem que a escola faz à aprendizagem da leitura e da escrita e aquela que os pais fazem em casa, pois aquela que os pais utilizam, em tudo se baseia na experiência que tiveram enquanto alunos.

Isto ainda acontece, porque a escola nem sempre fornece informação sobre as perspetivas que norteiam a abordagem da leitura. Mas se realmente o objectivo é desenvolver parcerias, a escola terá de, 1º, fornecer e informação relevante, 2º, conhecer as abordagens que a família adota encarando-as de forma positiva.

Foi com esta perspetiva que ousámos realizar na Biblioteca Escolar do Centro Educativo de Condeixa uma Oficina de escrita partilhada entre pais e filhos.

Os objetivos desta oficina eram, por um lado, apontar alguns percursos e estratégias alternativas que pudessem efetivamente ajudar-nos a nós, enquanto professores, a perceber que, porventura, a grande mudança está, tão somente, nas concepções que orientam o processo e as práticas pedagógicas, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência leitora e da literacia, sendo apenas necessário que cada professor esteja motivado para refletir, reavaliar e reajustar, se for caso disso, a sua prática docente. E, por outro lado, dar aos pais uma panóplia de sugestões e estratégias de escrita para que, em casa, pudessem usar a escrita como pretexto para partilharem alguns momentos literários de descontração familiar, **promovendo, assim, o prazer de escrever.**

Para isso, seleccionámos alguns textos de autor, Fizemos 5 grupos distintos, identificados por uma cor, à qual fizemos corresponder um texto de autor, pensámos e elaborámos as tarefas que iríamos propor para realização daquela sugestão de atividade de escrita.

Figura 1 - Textos de autor que seleccionámos para a atividade

Estação Poema	
	"Onde está o Gato" de Luísa Ducla Soares
	"Gosto de ti" de Leonor Santa-Rita
	"Abecedário Maluco dos Nomes" de Luísa Ducla Soares
	"Os livros" de José Jorge Letria
	"Palavras dentro doutras"
Final/Avaliação: Apresentação dos trabalhos -Momento de partilha Escrita em harmónio -Reflexão/Avaliação	

Muitos foram os indicadores qualitativos da realização desta oficina de escrita e não temos dúvidas em afirmar que, durante a realização desta *experiência de escrita partilhada entre pais e filhos*, se vivenciaram momentos de cumplicidade e descontração entre todos os participantes. Assim como também se pode apreciar, no decorrer da atividade, que se conseguiu estabelecer uma relação familiar positiva com a escrita; os participantes aparentavam e expressavam, verbalmente, um elevado nível de motivação para a atividade, uma escuta atenta e tempos de concentração superiores até ao esperado; os pares assumiram voluntariamente a dinamização das tarefas; foi evidente o grau de à vontade (ou falta dela) de alguns pares perante as tarefas sugeridas e o nível de participação na atividade promovida surpreendeu de forma positiva (32 Adultos com o(s) respectivo(s) educandos). Mas, o que mais nos congratula é que estes momentos foram proporcionados pela escola. É esta a escola que preconizamos, viva, integrada na comunidade, ativa, capaz de dar respostas adequadas às necessidades educativas e à promoção da literacia familiar, reconhecendo-a como essencial ao sucesso escolar dos nossos alunos e que nos faz acreditar na relação Escola/Família e nos frutos que dela podem resultar e a sociedade pode colher.

Tal qual assim, em família a crescer e a aprender da escola para a vida ... Uma responsabilidade partilhada por Todos!

Referências bibliográficas:

- Ávila, Patrícia; Maria do Carmo Gomes, "Literacia, competências e aprendizagem ao longo da vida", 2006
- Dionísio, M^a de Lurdes, *Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia*, 2007
- Gamelas, Ana Madalena; Teresa Leal; Maria José Alves; Teresa Grego, *Contributos para o Desenvolvimento da Literacia*, Clube de Leitura Gomes, Maria do Carmo (2005), "Percursos de Literacia", in *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, CIES-ISCTE, Deiras, Celta editora
- Martins, Susana da Cruz, *Portugal - Um lugar de fronteira na Europa - Uma leitura de indicadores socioeducacionais*, in *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 2005, pp. 141-161.
- Mata, Lurdes, *Brincar com a escrita*, 2011
- Mata, Lurdes, *Literacia - O papel da família na sua apreensão*, 1999
- Salgado, Lucília et al, *Educação de Adultos - uma dupla oportunidade da família*, ANQ, 2010
- Sarmiento, Teresa; Marques, Joaquim, "A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas, in *Revista Interações*, 2 (2006), p.59-86
- Sebastião, João; Ávila, Patrícia; Costa, António Firmino da; Gomes, Maria do Carmo, "Estudios internacionales de literacia de adultos: resultados comparados y problemas metodológicos" (http://www.oei.es/fomentolectura/estudios_internacionales_literancia.pdf)

Agrupamento de Escolas de Inês de Castro Parceria Jardim de Infância - Família... Uma realidade!

► (*)

Família e escola são realidades diferentes mas complementares no "percurso de construção" do indivíduo. O seu "[...] significado cultural, económico e existencial [...] reside no encontro dinâmico das realidades, valores e projectos".

Mounnier & Pourtois (cits. por Menezes, 1990, p. 83)

A relação entre o Jardim de Infância e a Família é, cada vez mais, uma realidade de comunicação, participação e compromisso não só por força das orientações emanadas nos documentos de legislação em matéria de Educação Pré-Escolar mas, essencialmente, porque os Educadores de Infância reconhecem a importância de incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

A participação dos Pais e Encarregados de Educação na concretização do Projecto Educativo e Plano Anual de Actividades do Agrupamento e, de forma particular, na concretização dos Projectos Curriculares de Grupo veiculam o conhecimento, a escolha e a contribuição das famílias na resposta educativa às crianças.

Os Educadores de Infância promovem sistemas de comunicação através de reuniões de pais, de encontros individuais com os Encarregados de Educação, através da caderneta da criança, do *blog* comum aos Jardins de Infância do Agrupamento, <http://pequenosnotamanhograndesnasideias.blogspot.com/> e também nos contactos diários informais. Em todas estas possibilidades promovem a comunicação bilateral que vai para além da informação acerca dos progressos ou dificuldades da criança. Com efeito, os Pais são os primeiros educadores das crianças, mas a Educação Pré-Escolar tem um papel complementar ao da Família na educação e este permite, entre outros, dar a conhecer estratégias que visam consolidar, no seio das famílias, os requisitos básicos para a aprendizagem, através de aconselhamento, de informação escrita e encaminhamento para técnicos especializados. Aí são ultrapassadas eventuais dificuldades de aprendizagem numa parceria entre o Jardim de Infância, Família e Instituições da Comunidade.

Para se estabelecer uma verdadeira parceria, não só os Educadores de Infância procuram conhecer as famílias e seus contextos culturais e sociais, como as famílias são incentivadas a conhecer a vida das crianças nos Jardins de Infância.

Nesse sentido, o Plano Anual de Actividades do Agrupamento tem, para além de outros objetivos, o de promover a participação e colaboração das famílias no processo educativo pelo que as Actividades e Projetos, alguns dos quais resultantes da iniciativa das Associações de Pais, oferecem sempre oportunidades de envolvimento e cooperação entre o Jardim de Infância e a Família.



Fotos do Natal 2010

Nos Jardins de Infância deste Agrupamento de Escolas, é grande o número de Pais e Famílias interessados e motivados para colaborar com os Educadores. As iniciativas em dias de datas comemorativas são um exemplo desta participação.



Fotos do Carnaval 2011

Mas esta participação não se esgota aqui pois, no âmbito dos Projetos Curriculares de Grupo, as Educadoras desenvolvem atividades que envolvem, de forma efetiva, os Pais no quotidiano dos Jardins de Infância.



Participação dos pais

A criação de Associações de Pais tem-se revelado como um motor para esta representação e constitui-se como um pilar facilitador das relações com toda a Comunidade Educativa e, em particular, com famílias mais vulneráveis que podem estar menos envolvidas na realidade educativa em Jardim de Infância. Partilhar responsabilidades e recursos pode quebrar o ciclo de afastamento dessas famílias e proporcionar uma interação global entre todos os intervenientes e responsáveis num processo de educação de qualidade. Para além disso, é muito relevante o empenho e dedicação com que se envolvem na vida escolar e na concretização de um Plano de Actividades que vai ao encontro das propostas não só das crianças e do Jardim de Infância, mas também do Agrupamento.

(*) - As Educadoras do Agrupamento de Escolas Inês de Castro

Agrupamento de Escolas de Inês de Castro

Projeto PESES

► A equipa do PESES

O quadro legislativo actual torna obrigatória a inclusão da Promoção e Educação para a Saúde no Projeto Educativo da Escola/do Agrupamento, como área de formação global do indivíduo. Assim, faz sentido que toda a comunidade escolar esteja envolvida na prossecução deste Projeto, podendo, para isso, dar sugestões, propor e/ou dinamizar ações conducentes à adoção de comportamentos que promovam a saúde e o bem-estar. Deste modo, o Projeto Educativo da Escola integra estratégias de promoção da saúde, tanto no desenvolvimento do currículo, como na organização de atividades de enriquecimento curricular, favorecendo a articulação escola - família, numa perspetiva interdisciplinar, numa lógica de transversalidade combinada com a inclusão temática nas áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente na Área de Projeto.

Os docentes que integram a equipa do Projeto de Promoção e Educação para a Saúde são os elementos dinamizadores de ações a nível de Escola e elos de ligação na promoção da transversalidade dos conhecimentos e das práticas, com a participação dos outros professores, outros técnicos e encarregados de educação. Este Projeto está adequado aos diferentes níveis de ensino, envolvendo a Comunidade Educativa e é dinamizado em colaboração estreita com os Serviços de Saúde e os Pais/Encarregados de Educação.

No âmbito do Projeto de Promoção e Educação para a Saúde/Educação Sexual do Agrupamento, surgiu, no presente ano letivo, o Projeto "Comer bem e bem mexer dá saúde e faz crescer!", como tentativa de ajudar a prevenir o problema da obesidade nas crianças e nos adolescentes e fundamenta-se nos resultados de rastreios à comunidade escolar de São Martinho do Bispo, em Coimbra, realizados pelo respetivo Centro de Saúde, durante o ano transato. Está inserido no Plano de Atividades deste Agrupamento e no Plano de Atividades de Saúde Escolar do Centro de Saúde de S. Martinho.

Para além do Centro de Saúde referido, o Projeto "Comer bem e bem mexer dá saúde e faz crescer!" tem como parceiros: a Direção Regional de Educação do Centro, a Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, o Mercado Abastecedor de Coimbra (Taveiro) e a Escola Superior Agrária (entre outros). A população alvo são os alunos dos 5º e 7º anos.

Assim, têm sido desenvolvidas no Agrupamento atividades diversas de promoção à alimentação saudável e ao exercício físico. A intervenção é preferencialmente preventiva, com ênfase no envolvimento e na participação das crianças e adolescentes, e com especial destaque para a colaboração com as famílias.

A aplicação prática deste Projeto a nível de Escola teve início no dia da recepção dos alunos matriculados nos quinto e sétimo anos, através de uma apresentação feita por técnicos de saúde, dirigida também aos encarregados de educação presentes.

Seguidamente, foram identificados os casos de obesidade, com a medição dos valores de peso e altura, registados por técnicos do mesmo Centro, nas aulas de Educação Física, com a supervisão do respetivo professor. Foi atempadamente ensinada a fórmula de cálculo do IMC e o modo de consulta das tabelas de referência, de forma a capacitar os alunos para esta avaliação. Os casos com diagnóstico de baixo peso, excesso de peso e obesidade, foram encaminhados para o Centro de Saúde, para uma equipa multidisciplinar.

Durante os meses de Dezembro, Janeiro e Fevereiro, muitos professores do Agrupamento participaram numa Ação de Formação com o título "*Educação para a Saúde: da Prevenção de comportamentos de risco à Educação para a Sexualidade*".

De salientar, também, a colaboração da turma D do 7º ano e de uma encarregada de educação no planeamento e na execução de atividades como um lanche saudável, que decorreu no dia 15 de Março, tendo sido oferecidos aos alunos espetadas de fruta, gelatinas e queques de espinafres.

Ainda nesta área, no dia 18 de Março, a Associação "Existências" realizou uma sessão com o tema "A obesidade", destinada à comunidade educativa e conduzida por uma médica e uma professora da Escola Superior de Enfermagem. Esta sessão teve também a colaboração de uma encarregada de educação que apresentou as dificuldades dos pais, em geral, no sentido de conduzirem os filhos a comer alimentos saudáveis.

Envolvidos no Programa "5 ao Dia", os alunos dos quinto e sétimo anos têm realizado visitas ao Mercado Abastecedor de Coimbra, em Taveiro. O Programa visa promover o consumo diário de, pelo menos, 5 porções de frutas e hortícolas; potenciar uma alimentação saudável; prevenir diversas doenças crónicas associadas a maus hábitos de alimentação.



Visita ao Mercado Abastecedor

Com as avaliações que se vão obtendo, pretende-se acompanhar as mudanças nos hábitos alimentares e na prática de exercício físico nos grupos piloto. Esperamos que a avaliação qualitativa das atividades previstas continue a ser positiva, a fim de podermos proceder ao alargamento do âmbito de actuação e ao registo longitudinal de dados, possibilitando a realização de estudos científicos.



Agrupamento de Escolas de S. Silvestre

Um projeto Eco-Escolas... Uma oportunidade de mudar.

► (*)

No início do ano letivo de 2009/2010, o Jardim de Infância de São Silvestre e a EBI do Bairro Azul, do Agrupamento de São Silvestre, em São Silvestre, Coimbra, decidiram em parceria, desenvolver um projeto ambiental integrado no projeto Eco-Escolas.

Ao candidatar-mo-nos a este projeto, a ideia era unir esforços para, de forma muito prática, implicar todos os alunos na preservação e limpeza do seu espaço exterior e responsabilizar cada criança pelas suas atitudes e pelos seus comportamentos, no seu pequeno mundo escolar.

Mais do que ganhar o Galardão, o nosso objetivo era o de (apoiados numa estrutura sólida: o Projeto Eco-Escolas), envolver toda a comunidade educativa na implementação de um conjunto de atividades que tivessem em conta, por um lado, a **preservação do espaço exterior** (reforçando o dever e responsabilidade de cada um pela manutenção e limpeza do espaço) e, por outro, a **dinamização do espaço** (criar uma horta pedagógica, implementar jogos tradicionais, colocar mesas, embelezar canteiros, tentar acionar um compostor e implementar a recolha de lixo diferenciado no exterior) e, ainda, numa **vertente mais educativa**, a sensibilização da comunidade educativa para as problemáticas ambientais, educando para os valores e modificando comportamentos.

Com os dois grupos do Pré-escolar e as duas turmas do 1º ciclo, começámos por fazer o levantamento dos problemas, e a par, encontrar sugestões/soluções/compromissos para inverter o problema da limpeza do nosso recreio.

Se foi com franqueza, que em geral, foram assumidos muitos comportamentos menos ajustados, foi também com muito empenho que as crianças se envolveram na mudança.

A criação de regras comuns (O Eco-Código) ajudou a que se encontrasse uma uniformidade de linguagem e de comportamentos mais responsáveis e ajustados.

A criação de uma rotina Eco-Escolas (com uma frequência mensal) fez o resto: intervir no espaço, avaliar e reajustar sistematicamente os resultados levou a que cada criança se apropriasse cada vez mais dos objetivos e do projeto e que cada concretização fosse sentida como uma pequena vitória, muito gratificante, que no final do 1º ano nos levou à conquista de um Galardão.

No início do ano letivo 2010/2011, hasteámos a nossa primeira bandeira e decidimos lançar-nos numa nova candidatura, para darmos continuidade ao projeto iniciado. Os objetivos eram os mesmos, mas as preocupações dos nossos alunos eram mais alargadas. A par das preocupações com o espaço e com o nosso



comportamento, surgia a ideia de que era preciso também chegar à família e à comunidade.

O ano foi passado a **aprender mais** (fomos a Vouzela ver fazer papel através de tecidos; aprendemos a reciclar papel e tivemos uma formação sobre compostagem), a **reciclar mais** (construímos tudo o que pudemos a partir de materiais reciclados), e a tentar **sensibilizar mais** a comunidade (fizemos o nosso próprio panfleto sobre a compostagem e, no final do ano, cantámos bem alto a apologia da recolha de lixo diferenciado).

Foram dois anos muito intensos em que, de forma lúdica e pedagógica, partindo das preocupações dos nossos alunos, demos corpo a este projeto. Empenhámo-nos nesta tarefa por acreditarmos que é função da escola, desde a mais tenra idade, criar espaços de aprendizagens com vista à educação para uma cidadania participativa, crítica e responsável.

(*) - As educadoras e os professores do Jardim de Infância de São Silvestre e da Escola Básica do Primeiro Ciclo do Bairro Azul - Agrupamento de Escolas de São Silvestre

Escola Secundária c/ 3.º Ciclo da Quinta das Flores

“People & Places”: Intercâmbio Maassluis - Coimbra

► Conceição Marques, Luísa Oliveira e Dora Lopes (*)

Alunos de Maassluis à descoberta de Lisboa



Neste ano letivo, a Escola Secundária Quinta das Flores levou a cabo um intercâmbio bilateral com o *Lentiz Revius Lyceum*, de Maassluis, nos Países Baixos, com o qual estabeleceu uma parceria na sequência do projeto multilateral Comenius, realizado no biénio 2008/2010, que envolveu, para além destas duas escolas, escolas da Eslovénia, Grécia, Itália e Noruega.

A formalização do intercâmbio surgiu imediatamente após o início das aulas, em Setembro, tendo sido concretizada com uma visita preparatória dos professores holandeses à Escola Secundária Quinta das Flores, no final de Novembro de 2010. Nesta fase, decidiu-se que o tema de trabalho seria “People & Places” (a língua de comunicação foi o Inglês) e começou a delinear-se o programa do projeto, tendo sido decidido que o acolhimento aos nossos parceiros seria no período entre 11 e 17 de Março de 2011. Selecionaram-se os alunos participantes, tendo-se criado um *site* colaborativo (<https://sites.google.com/site/coimbramaassluis/>) onde os alunos se inscreveram e começaram a interagir.

Seguiram-se meses de intensa actividade, de troca de informação e de materiais entre os parceiros, em que se estabeleceram contactos com a comunidade escolar (inclusivamente, professoras aposentadas) e entidades que se disponibilizaram a colaborar no projeto; se tratou dos pormenores do alojamento e se procedeu à planificação cuidada das diversas atividades que se viriam a desenvolver durante o acolhimento dos parceiros holandeses, num total de 27 alunos e dois professores.

A concretização do programa de acolhimento envolveu e permitiu a interação de toda a escola, quer mais diretamente, através da decoração de espaços, preparação de atividades, receção, abertura das salas de aula aos alunos holandeses, quer de forma mais indirecta, assegurando a continuidade das atividades lectivas.

Finalmente, chegou o dia tão aguardado de conhecer “face to face” os parceiros! A caminho de Lisboa, os alunos portugueses já ensaiavam as canções que, no regresso, seriam cantadas em duas línguas. O nervoso miudinho dissipou-se mal se avistaram as caras que apenas eram familiares através do *site* e do *Facebook* e seguiu-se uma explosão de alegria. Uma grande família surgiu neste momento.

Na escola tinham à sua espera os alunos do conservatório com uma surpresa musical, a direção da escola, os professores, os pais e familiares dos alunos. O acolhimento foi total, à boa maneira portuguesa. As famílias receberam o respetivo parceiro, integrando-o no seu espaço familiar como se de um verdadeiro filho se tratasse.

As atividades foram numerosas e variadas, permitindo conhecer a escola, a cidade, a região e um pouco do país. Na escola, participaram nas atividades de sala de aula e em atividades lúdicas, que abrangeram a história comum aos dois países, recriada numa peça de teatro; momentos de dança e de desportos coletivos. A cidade serviu de “playground” para a descoberta de Coimbra através de uma caça ao tesouro. A contrastar com o espaço urbano, a região ofereceu paisagens deslumbrantes, sabores típicos e tradições milenares, que puderam ser admirados na Serra da Lousã, em Penacova e na Figueira da Foz. A panorâmica do país ficou ainda mais completa com as visitas ao Porto e a Lisboa.

No final da estadia foi construído um mural “People & Places”, exposto na escola, que reuniu algumas das experiências mais marcantes, do ponto de vista dos alunos e professores holandeses.

Neste momento, ultimam-se os preparativos para o reencontro, desta vez em Maassluis. Aguarda-se com expectativa a deslocação ao *Lentiz Revius Lyceum*, nos Países Baixos, no próximo ano letivo.

Outras iniciativas do Clube Europeu da Escola Secundária Quinta das Flores

O intercâmbio insere-se no plano de atividades do Clube Europeu da Escola, instituição que existe desde 1990, e que muito tem contribuído para a construção da cidadania europeia.

O ano letivo foi ainda marcado por outras atividades enriquecedoras, tais como a participação da Escola no 6.º Encontro Internacional de Clubes Europeus, na Polónia (<https://sites.google.com/site/ceesqf/iniciativas/>); a participação nas Jornadas Euroscola, em Estrasburgo; a comemoração de dias internacionais; e a celebração dos 25 anos da integração de Portugal na UE, entre outros.

Está em preparação, para o próximo ano, um novo intercâmbio, desta vez com a Bulgária.

(*) - Professoras da Escola Secundária c/ 3.º Ciclo Quinta das Flores

Escola Secundária Jaime Cortesão

► Esmeralda Barreto (*)

Figuras de proa da 1.ª República dão nome a salas da Secundária Jaime Cortesão

No âmbito do encerramento das comemorações do Centenário da República, na Escola Secundária de Jaime Cortesão, a Biblioteca Escolar, com o Departamento de História e a colaboração dos Directores de Turma, atribuiu a cada turma o nome de uma personalidade de destaque da 1.ª República, relativamente à qual se pretendia que os alunos se documentassem (fotobiografia e intervenção no âmbito da implantação da República). Até final do 2.º Período, foram recolhidos os trabalhos executados em meia cartolina e plastificados. Na fase seguinte, a cada personalidade fez-se corresponder uma sala, para passar a adotar o nome dessa figura. Por fim, no início do 3.º Período, tiveram lugar as inaugurações das salas, quase sempre na presença do Diretor de Turma, tendo como público a turma que se encontrava a ter aula na sala designada. Muitas turmas apresentaram *PowerPoints* bastante interessantes, que ajudaram a ilustrar as apresentações.

Desta forma se possibilitou uma ocasião para a comunidade educativa ficar a conhecer melhor algumas das personalidades (na sua maioria, com alguma ligação a Coimbra), que foram determinantes para o processo de implantação da República, no nosso país.



A Secundária Jaime Cortesão deu poesia a Coimbra

À semelhança do que ocorreu no ano anterior, a Biblioteca Escolar, com a colaboração do Departamento de Português, ajudou a preparar um grupo de alunos dos 10.º e 12.º anos para levar poesia às ruas de Coimbra, como forma de assinalar a "Semana da Poesia" e o Dia Mundial da Poesia. Animados pelo bom tempo que se fazia sentir, estes alunos rumaram à Baixa, no passado dia 21 de Março, tendo como destino alguns espaços, como sejam livrarias (Calendário, Almedina, Bertrand-

Portagem); cafés (Santa Cruz, Nicola, Montanha) e Portagem, lendo e distribuindo poesia. O talento e entusiasmo destes alunos foram uma constante; de facto, naquela tarde, na Baixa coimbrã, "respirou-se" poesia.



"Hora do Conto" na Semana da Leitura na Secundária Jaime Cortesão

No âmbito da dinâmica da Biblioteca, ao longo da semana de 28 de Fevereiro a 4 de Março, algumas alunas das cinco turmas do **Curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância (do 10.º ao 12.º anos)**, realizaram a "hora do conto" para as crianças da EB I de Santa Cruz. Para palco, escolheu-se o espaço que fica junto à Sala 7 já por si, particularmente, bonito, a que se juntou um *décor* adequado à circunstância, concebido pelos alunos de três turmas de Expressão plástica, que também prepararam marcadores e pequenos saquinhos de rebugados que distribuíram às crianças. À atividade assistiram alguns professores e alunos, que responderam ao convite que a BE dirigiu a toda a escola. Ao longo da semana, recebemos os meninos da EB I, com pequenos grupos do 1.º ao 4.º ano, que saíram bastante animados.



(*) - Professora da Escola Secundária Jaime Cortesão e responsável pela Biblioteca

Agrupamento de Escolas de Taveiro "Parceria Multilateral Comenius: Eurostars, singing and dancing"

► Leonor Negrão (*)



Alunos gregos ensinando uma dança tradicional

A EB 2,3 de Taveiro é parceira para o biénio 2010-2012 de um projeto europeu de diálogo e partilha, através da música e da dança, que se inscreve no âmbito do Programa Comenius - Aprendizagem ao longo da vida.

Em Fevereiro de 2010, quatro escolas europeias, ou seja, de Espanha, de Portugal, da Inglaterra e da Holanda, por iniciativa do parceiro espanhol, reuniram-se em Molina de Segura - Múrcia, e estabeleceram os princípios que haviam de dar origem à "Parceria Multilateral Comenius: Eurostars, singing and dancing", em que se integraram também a Itália, a Grécia e a Polónia e mesmo a Turquia, apesar de, oficialmente não pertencer à Europa.

Esta Parceria Multilateral concretiza-se com a partilha e a apropriação, por cada uma das escolas envolvidas, de uma canção e uma dança tradicionais de cada país, cuja escolha foi feita pelos alunos, a partir de uma seleção apresentada pelos professores. Assim, é objetivo específico deste projeto que cada uma das escolas conheça, isto é, cante e dance as cantigas e as danças tradicionais dos outros países envolvidos.



Em Lanchester

A Escola EB 2,3 de Taveiro selecionou para o projeto, junto dos parceiros europeus, o fado de Mariza "Rosa Branca" e, como dança tradicional, o "vira minhoto".

Com quatro encontros já realizados - Portugal/Coimbra; Grécia/Dresteadá; - Inglaterra/Lanchester (esta deslocação integrou quatro alunos) e Itália/Isolla delle Femine, esta Parceria Multilateral tem como grandes objetivos: desenvolver a cidadania e a cooperação europeias; promover a cultura e o património de cada um dos países participantes; sensibilizar para uma maior aproximação às diversas línguas europeias, em que a língua inglesa tem um papel relevante na comunicação interpares; desenvolver o diálogo e a partilha como fontes de aproximação e de recriação de tradições e educar para a saúde.

Para além destes objetivos, pode ainda realçar-se o conhecimento dos diferentes sistemas educativos e culturas de escola como mais valias significativas para alunos e professores envolvidos no projeto que, naturalmente, serão a posteriori, divulgadores dessas experiências nas escolas e comunidades a que pertencem.



Alunos ingleses a ensinar a "Maypole's dance"

Em 2011/2012, o projeto terá quatro novas estações, sendo a primeira, na Turquia em Sakaria, a segunda na Polónia, em Klodawa, a terceira na Holanda, em Noordwijck e a culminar o projeto, na Espanha, em Molina de Segura, país que afinal foi o impulsionador do projeto e é o seu coordenador. Neste último encontro, participarão, para além de docentes, os alunos que, pela sua forma empenhada no Clube Europeu, contribuíram para a concretização do projeto.

O resultado final desta Parceria consiste na edição de um CD, com as músicas e danças europeias que atravessaram este projeto, bem como a edição de um livro ilustrado, onde serão recolhidas todas as letras das músicas que selecionaram para a sua construção.

Para além da sua função de instrumentos de divulgação, distribuídos por todas as escolas parceiras e respectivas regiões, serão também fonte de receita que será doada a instituições de solidariedade social.

(*) - Professora do Agrup. de Esc. de Taveiro e coordenadora do projeto

Agrupamento de Escolas da Lousã

A Plataforma Camões no 1º Ciclo no Ensino Básico. O Projeto-Piloto na EB I na Ponte Velha

► Susana Fartura (*)

Introdução

O presente projeto é resultado do investimento que tem sido levado a cabo no âmbito do Plano Tecnológico da Educação (PTE), quer pelo governo quer pelas autarquias. A modernização das escolas ao nível das TIC tem contemplado, de uma forma geral, o acesso à *Internet Wireless*, a instalação de Quadros Interactivos Multimédia e a distribuição de computadores pessoais aos alunos através do programa e.escolinhas.

No caso particular da Lousã, a Câmara Municipal optou pela adoção da Plataforma Camões, como forma de incentivar o desenvolvimento tecnológico e a inovação pedagógica nas escolas do concelho. Após um estudo das inúmeras ferramentas existentes no mercado, esta autarquia optou pela criação de uma parceria com a Microfil, empresa detentora da patente da Plataforma Camões, por se tratar de uma empresa nacional, cujo projeto inovador permite uma interação entre os QIM, o computador do professor e os computadores dos alunos, de forma interativa e segura.

Este projeto foi desenvolvido no ano lectivo 2010/11 numa Escola Básica do 1º Ciclo, de lugar único, com 18 alunos repartidos pelos quatro anos de escolaridade, localizada a 7 km da Lousã, em meio rural. A maioria dos alunos provém de meios socioculturais pouco desenvolvidos e com algumas carências económicas.

Plataforma Camões

A plataforma Camões é uma plataforma interativa para QIM que permite a interação entre os computadores dos alunos, o computador do professor e o QIM, permitindo-lhes realizar diversas tarefas sem saírem do lugar. Esta plataforma permite ainda um total controlo da sala de aula, a criação de uma sala de aula virtual, ensino à distância por áudio ou vídeo-conferência e a gestão e arquivo de conteúdos escolares.

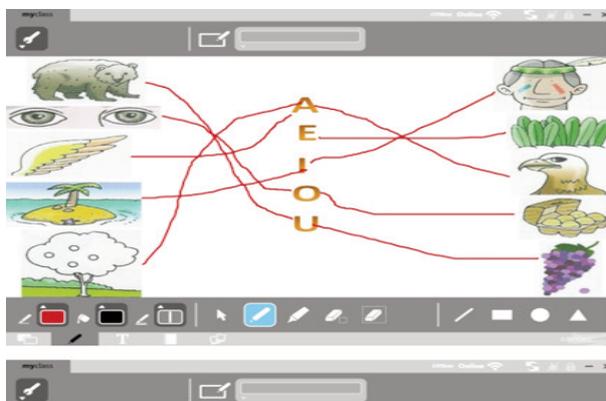


Princípios Educativos

As actividades realizadas no âmbito deste projecto assentam em alguns princípios educativos que orientaram a planificação das actividades, ao longo do ano letivo, e que apresentamos de forma sumária: "hands on", ou seja, "aprenderem fazendo"; diversidade de estratégias, actividades e materiais; equilíbrio entre trabalho autónomo e colaborativo; desenvolvimento de capacidades de comunicação; valorização das experiências dos alunos; valorização das atitudes e comportamentos adequados à vida em sociedade; treino da memória; desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico e criativo.

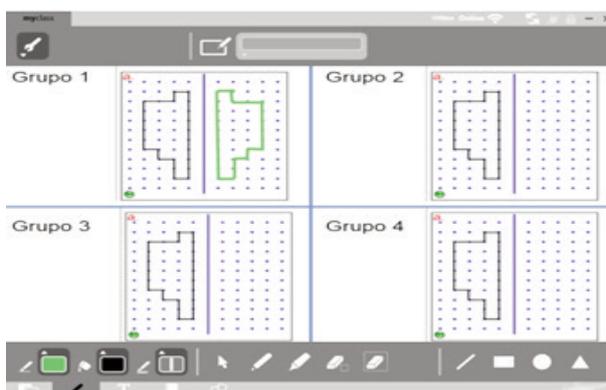
Actividades com a Plataforma Camões

Na impossibilidade de apresentar todas as actividades realizadas com a Plataforma, seleccionámos actividades das três áreas curriculares disciplinares com maior carga horária, no 1º CEB: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.



A actividade de Língua Portuguesa foi realizada em interactividade entre alunos do 1º ano, no início do estudo das vogais.

A seguinte actividade da área de Matemática ilustra um jogo realizado em quatro grupos, com alunos de 3º e 4º anos, cujo objectivo era construir uma figura simétrica da apresentada.



A seguinte atividade foi realizada na área de Estudo do Meio, numa aula em que se utilizou um simulador online para explicar os movimentos da Terra e da Lua que originam as fases da Lua. Houve, no entanto, necessidade de fazer algumas explicações e foi retirada a imagem utilizando uma das funções da plataforma.



Outras Atividades TIC

É importante realçar, neste contexto, a presença dos computadores Magalhães. Para além das atividades realizadas com a Plataforma Camões, o facto de haver na sala de aula um computador por aluno, permitiu o desenvolvimento de diversas atividades, como: processamento de texto, edição e exibição de apresentações multimédia, utilização de motores de busca na *Internet*. A enorme produção de conteúdos digitais de diversos tipos culminou com a criação de um *site* da escola para publicação dos trabalhos. <https://sites.google.com/site/ebldepontévelha/>

Resultados Observados

Embora seja evidente a necessidade de estudos sistemáticos sobre a utilização desta ferramenta em sala de aula para inferir sobre os efeitos no processo de ensino e aprendizagem são evidentes alguns factos observados ao longo deste ano lectivo.

É manifesto um grande desenvolvimento de diversas competências TIC. No entanto, o facto mais evidente foi o aumento da motivação dos alunos na realização das atividades escolares, nomeadamente, na escrita e na cópia de textos. A utilização sistemática das TIC tornou-se também mais uma ferramenta de apoio ao controlo dos comportamentos.

Conclusão

Acreditamos que este projecto permitiu a estes alunos o acesso a diversas ferramentas tecnológicas que tornaram o processo de ensino aprendizagem mais motivador e diversificado. Enquanto educadores, consideramos que a utilização destas ferramentas deve ser incentivada e generalizada, de forma a permitir que todos os alunos se tornem cidadãos mais competentes na utilização das tecnologias, cada vez mais fundamentais para o exercício das atividades sociais e profissionais.

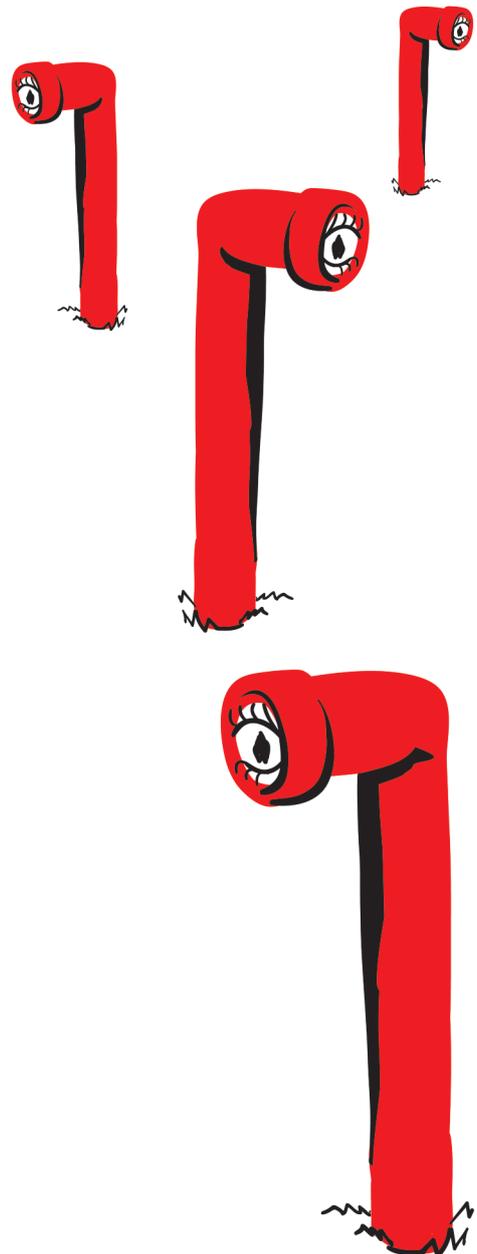
(*) - Professora do Agrupamento de Escolas da Lousã
s_fartura@sapo.pt

NOTA SOBRE A AUTORA DA CAPA E ILUSTRAÇÕES

Luísa Beato é licenciada em Design de Comunicação pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto onde atualmente frequenta o Mestrado em Design Gráfico e Projetos Editoriais, no qual está a desenvolver um projeto sobre o papel da Ilustração no Manual Escolar.

Destacam-se os seus trabalhos na área da ilustração, nomeadamente a colaboração com a Civilização Editores no livro "Provérbios Ilustrados" de Luísa Ducla Soares, e a colaboração com o Nuno Campos, Designer de Comunicação (FBAUP), nos diversos cartazes para a Academia All About Dance.

Foi responsável pela divulgação de diversos eventos, nomeadamente o ciclo de cinema da Faculdade de Direito da Universidade do Porto, e o Ciclo de Conferências Pré - Socráticas organizadas pela Associação Origem da Comédia. Em colaboração com Nuno Campos desenvolveu todo o material gráfico para o Estaleiro Pedagógico da Torre da Universidade de Coimbra.



DOSSIÊ

“A autoavaliação da escola”



Índice do dossiê

Foi realizado um inquérito junto dos diretores/presidentes da CAP e/ou das equipas de autoavaliação dos agrupamentos e escolas não agrupadas, com a finalidade de traçar um diagnóstico das questões em aberto ou dos desafios do momento em relação a este tema.

Foi esse elenco de 12 questões, sob a forma de perguntas e ao jeito de entrevista, que remetemos aos investigadores e especialistas que colaboraram neste dossiê:

- 1 - Como desenvolver um processo de autoavaliação prático, fidedigno e simples?
- 2 - Qual a melhor forma de motivar a escola enquanto comunidade para uma autoavaliação?
- 3 - Se todos formamos uma grande equipa de trabalho com capacidades e competências para fazer da Escola um local onde nos sentimos confortáveis e motivados para o trabalho, porque é que há tantas vozes a reclamar por tudo e por nada?
- 4 - Porque é que cada um não experimenta usar a avaliação que faz da sua Escola e experimenta mudar?
- 5 - Terão as escolas as competências e a formação necessárias para fazerem a sua autoavaliação da forma desejável?
- 6 - Saberão as escolas aplicar/tratar no terreno os resultados e as aprendizagens da autoavaliação?
- 7 - Quais podem ser os efeitos da auto-avaliação face aos constrangimentos financeiros e orçamentais das escolas?
- 8 - Como se poderá contornar a falta de objetividade que todos os processos de autoavaliação acarretam?
- 9 - Em que medida a política dos mega agrupamentos condiciona o trabalho já feito ou em curso, relativamente à auto-avaliação das escolas?
- 10 - Conhecer os problemas tem ajudado a melhorar a ação por parte das escolas. Da parte da tutela, houve já alguma iniciativa política tendo por base os resultados da auto-avaliação das escolas?
- 11 - O apoio externo à autoavaliação das escolas é imprescindível, é dispensável ou em que medida deve existir?
- 12 - Qual deverá ser o papel da IGE em relação à autoavaliação de escola?

DOSSIE: A AUTOAVALIAÇÃO DA ESCOLA

23 a 56

A autoavaliação das escolas: reflexões para uma prática sustentada
Trabalhos produzidos pelos formandos*, no âmbito da oficina de formação "A autoavaliação da escola: como a organizar e desenvolver?", orientada por Ana Neto

25 a 38

Aspectos introdutórios

1 - Enquadramento legal e modelos de avaliação	25
2. Intervenientes no processo de autoavaliação	28
3. Mobilizar a escola/agrupamento para o processo de autoavaliação	31
4. O trabalho colaborativo no processo de auto-avaliação	32
5. O quadro operacional da autoavaliação da escola	33
6. Os instrumentos de autoavaliação da escola	34
7. O tempo e as condições de trabalho para a operacionalização do processo de autoavaliação	36
8. A divulgação do relatório da autoavaliação da escola	37
9. Perguntas e respostas acerca da autoavaliação: Elucidário	37

* Colaboraram na elaboração destes textos *Alice Figueiredo, Alice Tinoco, Ana Guadalupe Nunes, António Galvão, Berta Matos, Camila Cosma, Conceição Romeiro, Cristina Arnaud, Eduarda Perpétua, Eduardo Mota, Fernando Gomes, Florbela Moura, Isilda Rooke de Lima, João Santo, João Ramos, José Marques, José Ramos, Lígia Rebelo, Luís Marques, Luísa Fernandes, Maria Adelina Palhota, Maria Antonieta Mendonça, Maria da Conceição Loureiro, Maria da Conceição Sousa, Maria de Lourdes Pires, Maria de Lurdes Nunes, Maria Gabriela Vaz, Maria Helena Queiroz, Maria Manuela Neves, Maria Piedade Pereira, Matilde Azenha, Olga Panão, Palmira Dias, Paulo Amaral e Rui Valentim*, com a coordenação de *Ana Neto*.

O lugar da autoavaliação no quadro da avaliação externa de escolas <i>Graça Bidarra, Carlos Barreira e Piedade Vaz-Rebello</i>	39
9 perguntas sobre a autoavaliação da escola <i>Almerinda Janela Afonso</i>	43
A autoavaliação das escolas <i>João Barroso</i>	47
A autoavaliação de escola: uma perspetiva dialógica <i>Eusébio André Machado</i>	49
Autoavaliação da escola - regulação de conformidade e regulação de emancipação <i>Graça Simões</i>	53

A autoavaliação das escolas: reflexões para uma prática sustentada

Aspetos introdutórios

Ana Maria Dias Baptista Neto (*)

Os artigos seguintes resultam de trabalhos produzidos no âmbito de duas ações que orientámos, na modalidade de oficina de formação, sobre "a autoavaliação da escola: como a organizar e desenvolver?" e que decorreram, entre Julho de 2010 e Maio de 2011, no Centro de Formação Nova Ágora.

Os formandos, individualmente e/ou em grupo, elaboraram documentos ancorados em reflexões e saberes que aprofundaram e aperfeiçoaram sobre a temática da avaliação de escolas.

Sabemos, hoje, que a autoavaliação das escolas começa a ocupar mais espaço e a estar mais presente no quotidiano escolar, dado o interesse dos seus atores em obter a compreensão global dos acontecimentos e em fomentar visões de carácter holístico, próximas das suas realidades. A subjetividade desta autoavaliação surge em contraponto à objetividade dos números, atendendo a que as escolas são organizações com características e especificidades próprias e que se distinguem do mundo empresarial. As escolas, em regra, procuram então reunir conhecimento acerca do que fazem, do como fazem, do quando fazem e de quais os seus resultados, qualitativos e quantitativos, de uma forma mais estruturada, sistemática, canalizada e rigorosa. Preparam-se, deste modo, para responder a um conjunto de interrogações que são não só importantes para aumentar o conhecimento e melhorar as suas práticas, como para projetarem "caminhos" que as ajudem a transformar em instituições mais dinâmicas, inovadoras e aprendentes. Divulgam os resultados da autoavaliação e promovem a discussão pública para alimentar debates que possam conduzir a tomadas de decisão que alicercem e aumentem a qualidade das ações da sua organização. Organizam-se para a avaliação externa e procuram retirar dela alguns benefícios em prol de uma maior autonomia. Gerem, como refere Afonso, N. (2000), "a pressão da avaliação externa institucional, antecipando a identificação dos pontos fortes e fracos" para "delinear as estratégias de melhoria".

Sabemos ainda, através dos contactos que efectuámos no âmbito do nosso trabalho, que os professores desejam e procuram insistentemente melhorar as suas práticas profissionais através de iniciativas de formação centradas em torno de temas mais abrangentes e actuais, ou circunscritos às suas áreas disciplinares. O seu esforço e dedicação têm contribuído, inequivocamente, para implementar boas práticas/práticas de qualidade nas suas escolas.

(*) - Formadora da Oficina de Formação *A autoavaliação da escola: como a organizar e desenvolver?* (Nova Ágora - CFAE; 2010-2011)

1 - Enquadramento legal e modelos de avaliação

A Máquina da autoavaliação

António Galvão, Camila Cosme, Eduarda Perpétua,
João Ramos, Lígia Rebelo, Olga Panão (**)

Compelidas pela força da lei ou imbuídas de genuíno entusiasmo, ou por qualquer razão entre estes dois extremos, as escolas lançam-se ao trabalho.

Ou talvez não interesse a força motriz, desde que a máquina funcione. E não há dúvida de que a máquina se mexe: nalguns casos, ainda poucos, valha a verdade, as peças, encaixadas e oleadas, movem-se ritmicamente, quase sem atrito; noutros casos, há choques metálicos, faíscas, substituição de peças e reajustes; noutros casos, ainda, só há fios espalhados pelo chão. Porém, até aí, os fios estremeçam esporadicamente, mostrando que a informação chega e provando que a GRANDE MÁQUINA DA AUTOAVALIAÇÃO está em movimento.

Será, então, a autoavaliação das escolas uma novidade? Ou será uma prática antiga vestida com novas roupagens?

Pois não é do senso comum refletir sobre as próprias práticas para as melhorar? Não foi isso que sempre se fez nas escolas?

É certo que sempre se analisaram as experiências e se tomaram decisões para melhorar as práticas educativas, mas essa reflexão, ou era feita individualmente, ou era feita setorialmente (Conselho Pedagógico, Departamentos, Grupos Disciplinares).

A autoavaliação, como prática rigorosa e sistemática, inscrita num quadro legal (Lei nº. 31/2002), assumida pelo todo orgânico que é a comunidade educativa, é realmente uma novidade.

A emergência de um quadro legal de autoavaliação das escolas

Matilde Lopes de Oliveira Azenha (**)

"Auto-avaliação é o processo pelo qual uma escola é capaz de olhar criticamente para si mesma com a finalidade de melhorar posteriormente os seus recursos e o seu desempenho." (ESIS, 2000)

A autoavaliação das escolas, embora sem grande destaque já se encontra presente no Decreto-Lei 43/89 que começa por referir-se à "avaliação do sistema" e à "avaliação sistemática da qualidade pedagógica e dos resultados educativos" (artigo 26º). É, no entanto, mais tarde, com o Decreto-Lei 115-A/98 e com a legislação subsequente (Decreto-Lei 75/2008) que, ao introduzir o *Regime de autonomia, administração e gestão das escolas*, se dá algum destaque e importância à avaliação da escola enquanto instrumento do seu desenvolvimento organizacional.

(**) - Formados da Oficina de Formação *A autoavaliação da escola: como a organizar e desenvolver?* (Nova Ágora - CFAE; 2010-2011)

A Lei 31/2002, 20 de Dezembro

Maria Adelina Palhota, Maria Gabriela B. Vaz
e Maria Conceição Loureiro (**)

Com a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro - Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior - a autoavaliação toma um carácter obrigatório no quadro do desenvolvimento da autonomia da escola. Esta implica toda a comunidade educativa, num processo contínuo e sistemático de análise reflexiva das suas práticas, com o objectivo de se atingir uma maior qualidade e eficácia das suas estruturas. A autoavaliação da escola é um processo pertinente, como se pode deduzir da metáfora de Santos Guerra (2002): *"Nenhum vento é favorável para um barco que anda à deriva. E anda à deriva se não existe um projecto concreto de viagem, se não há forma de controlar o barco ou se não estamos a navegar na direcção correcta."*

Avaliar para quê? Avaliar o quê? Quem envolver? Que modelo? Que instrumentos de recolha de dados? Que amostra? Como tratar os dados? O que fazer com os resultados? Como, quando e a quem apresentar os resultados? Como implicar a escola numa reflexão sobre os resultados?

Estas questões, entre outras, contribuem para o desenvolvimento do processo de autoavaliação de uma escola/agrupamento de escolas.

A Lei 31/2002, de 20 de Dezembro, aprova o sistema de avaliação da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário da educação escolar, integrando a inclusão das modalidades especiais de educação e da educação extra-escolar. O seu âmbito de aplicação estende-se aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária.

O sistema de avaliação é considerado como um "instrumento central de definição das políticas educativas" e visa, entre outros objetivos, a "melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema" (artigo 3º).

Com o intuito de agilizar a leitura deste documento normativo organizámos uma grelha que sistematiza a informação mais relevante.

CONCEITO DE AVALIAÇÃO PRESENTE	A partir de uma análise de diagnóstico, visa referenciais de exigências, boas práticas organizativas e pedagógicas, que se preconizam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa.
MODO COMO SE ESTRUTURA A AVALIAÇÃO	Estrutura-se com base na autoavaliação de cada escola e na avaliação externa.
ÁREAS EM QUE SE CENTRA A AUTOAVALIAÇÃO	Grau de concretização do projeto educativo; nível de execução das atividades; desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas; sucesso escolar; cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.
ÁREAS DE CRUZAMENTO DA AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA	Sucesso escolar; certificação do processo de autoavaliação; desempenho dos órgãos de administração e gestão; cumprimento dos objetivos e metas do projeto educativo; interação escola/meio.
PARTICIPANTES NA AVALIAÇÃO	Docentes, não docentes, discentes, pais e encarregados de educação (comunidade educativa). IGE, CNE, agentes especializados/instituições públicas e privadas de reconhecido mérito e serviços do ME.
PARÂMETROS DA AVALIAÇÃO	Científicos, pedagógicos, organizativos, funcionais, de gestão, financeiros e socioeconómicos.
INDICADORES DA AVALIAÇÃO	Cumprimento da escolaridade obrigatória; resultados escolares; inserção no mercado de trabalho; organização e desenvolvimento curricular; participação da comunidade educativa; técnicas de ensino e avaliação dos alunos; adoção de manuais escolares; formação dos docentes; gestão de espaços e equipamentos; eficiência de organização e gestão; articulação com o sistema de formação profissional e profissionalizante; colaboração com a autarquia; parcerias com entidades empresariais; dimensão do estabelecimento de ensino e clima e ambiente educativos.
O QUE PERMITEM OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO	Depois de interpretados, permitem a conceção de propostas objetivas quanto à própria organização do sistema educativo em todas as suas vertentes, e, ainda, contribuir para a melhoria das práticas educativas, organizacionais e de funcionamento da escola.
PAPEL DO CNE	Emite opiniões, pareceres e recomendações, tendo por base as normas subjacentes ao processo de autoavaliação, o plano anual das ações inerentes à avaliação externa e os resultados da avaliação interna e externa.

Bibliografia

- ALAIZ, Vitor; [itor.] (2003) - *Auto-Avaliação de Escolas: Pensar e praticar*. 1ª ed., Porto: Edições ASA.
 GUERRA, M. (2002) - *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. 1ª ed., Porto: Edições Asa.
 Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro. (Regime Jurídico da Autonomia da Escola)
 Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. (Regime de Autonomia Administração e Gestão)
 Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril. (Regime de Autonomia, Administração e Gestão)
 Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro (Sistema de Educação e do Ensino não Superior).

A que modelo de autoavaliação da escola recorrer?

Alice Maria Campos de Figueiredo (**)

Na tentativa de encontrar uma resposta para a questão que elencamos no título do artigo e atendendo a que a Lei 31/2002, de 20 de Dezembro, estabelece vários "termos de análise" mas deixa este aspecto por definir, fomos analisar o texto de Alaiz (2007) que descreve um conjunto de modelos que as escolas podem utilizar para desenvolver o seu processo de autoavaliação e estruturámos e esquematizámos um documento informativo.

Quais os factos que podem servir de ponto de partida à **pre-ocupação atual pelos modelos de autoavaliação**:

- i. Uma lei.
- ii. Uma medida da política educativa.
- iii. Várias iniciativas de actores educativos.
- iv. Vários modos de ação nas escolas.

Que modelos de autoavaliação das escolas há por aí?

Existem vários modelos de avaliação das escolas quer nos EUA QUER na União Europeia. Nesta, os diversos modelos registam um certo número de tendências comuns, como a de combinar a

avaliação externa com a avaliação interna.

Quais os modelos utilizados no Reino Unido segundo J.Macbeath?

- Modelo OFSTED.
- Portal Web Matrix NCSL/Becta.
- Portal Cambridge Education.
- Portal Transforming Learning.
- Modelo europeu ESSE (que foi utilizado pela IGE(2003-2006).
- Modelo escocês HGIOS.
- Outros modelos usados no âmbito empresarial.
- Modelo ENABLE (para escolas com alunos com necessidades especiais)

De um modo geral podemos dizer que existem dois grandes modelos de avaliação: modelos estruturados e modelos abertos.

O critério de escolha não pode ser estático e deve ser o da qualidade da avaliação, isto é, além de **mostrar e provar** a avaliação, deve **MELHORAR** o processo do Ensino/aprendizagem.

MODELOS ESTRUTURADOS	MODELOS ABERTOS
<p>São modelos de origem empresarial pois têm referenciais claramente definidos, muito formatados, de inspiração tecnológica, que supõem implicitamente a completa racionalidade das organizações.</p> <p>São exemplos os modelos que se baseiam na norma ISSO 9000, modelo EFQM, modelo CAF que está a ser aplicado com articulação com o SIADAP, programa QUALIS (que está a ser aplicado nas Região Autónoma dos Açores)</p> <p>Vantagens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Especificidade de critérios e na exigência da apresentação de evidências relativamente à pontuação atribuída. <p>Desvantagens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Excessiva racionalidade como concebe a organização, subestimando as "zonas de incerteza" decorrentes das estratégias dos actores organizacionais. • Encara a escola numa perspectiva sistémica, na linha do modelo CIPP (contexto input, processo e produto) de stuflebeam: o modelo CAF não parece integrar suficientemente a importância do contexto organizacional, que, no caso das escolas, nos parece determinar significativamente os resultados. • Os professores estão pouco disponíveis para submeterem os seus saberes e as suas práticas profissionais a exigências de ordem financeira. 	<p>São modelos que assentam na especificidade da escola, dando uma grande liberdade aos atores locais, permitindo-lhes traçar caminhos únicos, construir referenciais próprios.</p> <p>São exemplos o Projecto Piloto Europeu, mais recentemente o <i>Bridges Across Boundaries</i>, que foi adaptado pelo Projecto Qualidade XXI.</p> <p>Vantagens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dão grande importância aos próprios autores, isto é, aos atores em presença na comunidade educativa. • Permitem suscitar a explicitação das diferentes concepções de escola. • Permitem, quando funcionam de modo dinâmico, criar um novo espaço público, local de aprendizagem de uma vivência democrática. <p>Desvantagens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os atores mais poderosos tendem a manter os equilíbrios instituídos, a reproduzir rotinas e levar a autoavaliação para meros rituais simbólicos. • Os Encarregados de Educação estão pouco motivados para se envolver no processo, pois podem entrar em conflito com os professores. • Além disso não está disseminada ideia de que ouvir os alunos e outros elementos da comunidade educativa, pode contribuir para a melhoria da qualidade educativa.

Bibliografia

Alaiz, V., 2007. *Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável?* CRIAP-ASA: Correio da Educação nº301

2. Intervenientes no processo de autoavaliação (a equipa de autoavaliação; a comunidade; o grupo de focagem; o amigo crítico)

A equipa de autoavaliação

Maria Adelina Palhota, Maria da Conceição Loureiro
e Maria Gabriela Vaz (**)

A equipa deverá ser formada por professores que, de livre vontade, aceitem o desafio proposto pelo diretor de participar num projeto desta natureza, preferencialmente, com formação adequada e com a devida motivação para o desempenho eficaz das funções exigidas.

Em nosso entender, após a constituição da equipa de autoavaliação, deverá ser feita, em primeiro lugar, uma sensibilização/motivação ao pessoal docente, não docente, discente e encarregados de educação, pelo diretor da escola, em sede de conselho pedagógico, conselho geral e reuniões de departamento, para que todos entendam quais os objetivos que se pretendem alcançar.

Embora o ideal seja constituir uma equipa de, pelo menos, cinco a seis pessoas, o facto de se formar um grupo com um número inferior pode ser vantajoso no sentido de se poder, na organização dos horários, encontrar tempos comuns, para trabalho no estabelecimento. A equipa deve ter um elemento que a coordene.

Os tempos que os docentes terão para a realização deste trabalho, serão retirados ao artigo 79 do ECD, ao trabalho de estabelecimento, que, regra geral, são dois e, ainda, aos tempos supervenientes. Estes professores, em nosso entender, não deverão ter cargos, nem realizar qualquer outra tarefa, nestas horas. Reconhecemos, contudo, que estas horas são insuficientes...

O diretor e o subdiretor embora não fazendo parte da equipa, devem sempre acompanhá-la e apoiar os trabalhos.

Bibliografia

Alaiz, V. et al (2003). *Auto-avaliação das escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.

CrITÉRIOS a observar na constituição da equipa de autoavaliação

Conceição Romeiro, José Ramos, Palmira Dias, Piedade Pereira (**)

O processo de autoavaliação deve espelhar, com rigor e transparência, a realidade da escola, evitando o panegírico fácil e um ataque a vozes dissonantes. Importa, por isso, lançar um "olhar" crítico sobre aquilo que se faz, o para quê do que faz, como e quando se faz para "mostrar", "provar" e apresentar propostas de melhoria do processo educativo. Neste registo, a constituição da equipa de autoavaliação implica, em nosso entender, um conjunto de critérios a observar:

SABER SER	<ul style="list-style-type: none"> • Possuir reconhecido mérito nas vertentes ética e profissional e ser aceite pelos seus pares • Ter um conhecimento profundo, rigoroso e atualizado do contexto em que a escola está inserida • Estar comprometido com os valores da sociedade
SABER ESTAR	<ul style="list-style-type: none"> • Manter um diálogo democrático, aberto e permanente com todos os intervenientes que participam no processo • Saber ouvir opiniões, críticas e sugestões, num clima de negociação, durante todo o processo • Estar receptivo às ajudas dos facilitadores externos, por exemplo o "amigo crítico"
SABER FAZER	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar elementos representativos dos diferentes níveis de ensino • Conhecer e valorizar o trabalho que já foi feito, quer a nível da avaliação interna quer da avaliação externa da sua escola • Estar empenhado em promover práticas de mudança • Conhecer a legislação vigente sobre esta temática • Ter alguma formação científica nesta área • Levar a cabo negociações permanentes, de acordo com a análise e interpretação dos resultados intermédios obtidos • Incorporar no seu trabalho o contributo saído do grupo de focagem • Dominar as etapas fundamentais do processo de avaliação: preparação, sensibilização, difusão e recolha de informação, negociação planificação, tratamento e análise de dados e elaboração de um plano de melhoria

O "Grupo de Focagem" na autoavaliação

José Ramos e Palmira Dias (**)

O "Grupo de Focagem", cuja composição deve ser representativa de toda a comunidade educativa, tem a função de colaborar no processo de autoavaliação, nomeadamente na matriz, que inclui: o(s) domínio(s) a avaliar, técnicas, instrumentos, fontes de informação e calendarização. Analisar questões e sugerir novas questões de avaliação da escola; verificar a pertinência dos instrumentos de avaliação (inquéritos/formato das entrevistas/escalas utilizadas) e propor alterações e adaptações; fazer a pré-testagem dos instrumentos de avaliação com o objectivo de verificar a exequibilidade e a fiabilidade dos mesmos, registando-se as dúvidas e dificuldades de resposta às questões e procedendo-se à reformulação da forma/conteúdo, se necessário.

Numa etapa seguinte, a Equipa de autoavaliação e o Grupo de Focagem validarão os instrumentos de avaliação e definirão a abrangência da amostra a inquirir/a entrevistar. Após a aplicação do instrumento de avaliação, serão interpretados os resultados obtidos, com o objectivo de serem formuladas propostas de melhoria no âmbito do(s) domínio(s) avaliado(s).

Acreditamos que esta metodologia contribui para uma autoavaliação mais fiável, mais justa e democrática, permitindo aos intervenientes formularem os seus próprios juízos de valor, tornando a escola e a sociedade mais ativas e solidárias, na procura de caminhos ajustados às suas realidades.

O processo de autoavaliação da Escola constitui um ato de reflexão sistemática, transparente e democrática da vida escolar. Centra-se numa equipa de trabalho representativa, com formação adequada e merecedora da confiança dos diversos atores educativos, envolvendo toda a comunidade: Alunos, Pais, Professores, Assistentes, Gestores, Técnicos, Parceiros.

Para se avaliar com rigor é necessário conhecer bem a realidade e a especificidade de cada escola, considerando o seu carácter único. A finalidade da avaliação e a génese da sua exigência são a melhoria das práticas educativas levadas a cabo na escola, devendo resultar de uma necessidade sentida por parte da comunidade educativa, num processo dinâmico e dialéctico de negociação, de planificação, de intervenção e de análise de mudanças.

Para o processo de autoavaliação ser um instrumento credível, é necessário explicitar à comunidade os objetivos que se pretendem atingir, os métodos a utilizar, a colaboração pretendida e as etapas a desenvolver.

Avaliar e negociar constituem uma parceria indissociável, tanto na escola como na sociedade.

Esquecer esta premissa é abrir rupturas sociais que se podem manifestar em qualquer pátio da escola ou em qualquer praça de qualquer cidade e de qualquer país, desencadeando movimentos em cadeia neste mundo globalizado.

O "amigo crítico" no processo de autoavaliação

Alice Figueiredo, M^ª Helena Queiroz e M^ª de Lourdes Pires (**)

A autoavaliação é o processo pelo qual se procura:

A melhoria da escola construída através de referenciais e evidências na obtenção de juízos de valor, orientadas para a procura da qualidade;

O desenvolvimento profissional que assente no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o sentido da Escola e da Educação.

Neste processo, há que contar com agentes externos, entre os quais se inclui o "Amigo Crítico". Este será alguém em quem se confia, com quem se está disposto a partilhar receios, dúvidas e êxitos e que conheça o contexto educativo. O "amigo crítico" é o agente externo da autoavaliação das escolas que apoia tecnicamente, quando solicitado, suscita a discussão, provoca o confronto de ideias, questionando e levantando dúvidas.

Não é fácil seleccionar o "amigo crítico", pois será alguém que deva estar sempre disponível e que encare a crítica como uma oportunidade de aprendizagem, daí a importância da sua escolha. As escolas recorrem muitas vezes a parcerias com Instituições universitárias no sentido de usufruir do saber técnico e científico daquelas, e estes, usufruindo da recolha de dados que as escolas lhes fornecem para os seus estudos de caso, que lhes permitirão também a elas o aprofundar da sua própria investigação. No entanto, poderão ser escolhidos outros agentes externos no processo de autoavaliação. O que interessa é que seja um agente que traga maior objetividade à autoavaliação devido ao distanciamento que deverá ter da escola e que garante a validade e fiabilidade da informação recolhida.

Pretende-se que o "amigo crítico" colabore na identificação dos pontos fortes e fracos e que suscite discussões para uma melhor definição do plano de melhoria e da sua implementação.



Bibliografia

Alaiz, V. et al (2003). *Auto-avaliação das escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.

O perfil e o papel do “amigo crítico”

Isilda Rooke, Maria Antonieta Mendonça, Maria da Conceição Sousa e Rui Valentim (**)

Com base num artigo de Leite, C (2001), elaborámos uma grelha que explicita o perfil e o papel do “amigo crítico” no processo de autoavaliação da escola.

PERFIL
<ul style="list-style-type: none"> • Alguém em quem se confia • Alguém que é desejado e aceite nesta tarefa • Conhecedor da realidade escolar • Ponderado nas suas intervenções • Competente no trabalho cooperativo • Respeitador de opiniões • Prudente nos processos • Comprometido com o processo • Conhecedor dos problemas, mas ao mesmo tempo mantendo distância • Alguém com quem se pode contar com assiduidade e que vai sendo importante na reconfiguração das lógicas do projeto
PAPEL
<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar a tomada de decisões • Refletir com uma visão distanciada das situações • Analisar criticamente as propostas da equipa • Estabelecer a ligação entre a equipa e os diferentes intervenientes no processo • Promover um trabalho cooperativo que incremente a colaboração dos professores • Contribuir para gerar uma visão global da escola e das tarefas educativas • Proporcionar apoio, recursos e incentivos para comprometer os professores na realização de projetos • Monitorizar o desenvolvimento do processo • Estabelecer um clima propício e proporcionar um ambiente reflexivo ao desenvolvimento do processo • Contribuir para a coerência e racionalidade do plano de trabalho da equipa de avaliação

Bibliografia

Leite, C. (2001) A figura do Amigo Crítico no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes, in *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação: actas do 5º congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Ed. Colibri.

A comunidade educativa no processo de autoavaliação.

Maria de Lurdes Nunes (**)

“Uma escola não tem melhor maneira de cumprir a sua missão do que cultivar a interacção com todas as forças vivas e activas do meio envolvente.”
(Landsheere, 1997, p.127).

A autoavaliação da escola, sendo um processo de mudança promotor da melhoria, deve envolver todos os elementos da comunidade escolar (direção, professores, pessoal não docente, pais e encarregados de educação e alunos), elementos da comunidade local e outras entidades externas.

Deve ser um processo de partilha de conhecimentos entre todos os membros da comunidade educativa e possíveis parceiros externos. Neste processo, espera-se que cada elemento da comunidade colabore, de forma a transmitir a perspectiva que tem da escola e quais as suas expectativas sobre a mesma.

Deste modo, a comunidade tem o direito e o dever de participar nos diferentes momentos autoavaliativos da escola: no desenvolvimento do processo, na discussão dos resultados e na definição e execução das acções de melhoria. Para isso pode colaborar como “respondente” nos inquéritos e entrevistas, dando sugestões com base nos seus saberes e experiências, como “analista” no tratamento e análise dos resultados, como “decisor” nas medidas a implementar, como “cooperante” no plano de melhoria. A comunidade deve, portanto, estar representada de uma forma equilibrada, em todas as etapas e momentos da autoavaliação.

A fase de divulgação e sensibilização do processo de autoavaliação é fundamental, porque deve motivar a comunidade educativa, de forma eficaz, para a importância do processo, apelando à sua disponibilidade e cooperação.

Cooperando nos vários momentos da autoavaliação, os intervenientes ficam mais sensibilizados para participar, de uma forma ativa e crítica, no processo educativo, valorizando o seu papel. Ao refletirem sobre o modo de trabalhar na escola e na sala de aula, sobre o conhecimento dos alunos, sobre a forma como se utiliza o tempo, sobre os objetivos que se quer atingir e sobre a organização da escola, entendem a utilidade dos seus contributos para o modo de funcionamento da instituição e têm uma melhor compreensão do seu papel.

A autoavaliação das escolas é, portanto, uma responsabilidade de todos os elementos da comunidade educativa e é um processo democrático, proposto e negociado por todos e que assenta numa atitude permanente de diálogo, de procura de consensos, de negociação entre os diferentes pontos de vista existentes e de interpretação crítica dos resultados obtidos, para se alcançar uma melhoria das acções.

Bibliografia

Alaiz, V. et al (2003). *Auto-avaliação das escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.

3. Mobilizar a escola/agrupamento para o processo de autoavaliação

"Vestir a camisola" é a condição sine qua non para que "a carta chegue a Garcia"

Eduardo Alfredo Reis Mota (**)

A escola é um sistema constituído por partes que navegam numa dinâmica de interdependência e interinfluência, conjugando diferenciação e integração.

No processo de autoavaliação, é necessário que a comunidade educativa conheça o processo e assuma um papel de decisão imprescindível na melhoria da escola.

A equipa de autoavaliação não pode construir um projeto impositivo, mas sim um projeto em conjunto com a comunidade educativa, contínuo e continuado em que ela se reveja quer nas suas fragilidades quer nas suas potencialidades, em que se fomente a participação de todos na construção e implementação do projeto, na mobilização dos recursos necessários e na responsabilização de todos para o desempenho de tarefas e atividades, para que os desafios sejam vencidos e os objetivos alcançados, numa dinâmica assente no diálogo e no confronto de ideias sobre o que é a Escola e a educação.

Esta dinâmica só será possível se se ganhar a luta do "vestir a camisola", sensibilizando e motivando os diferentes grupos que constituem a comunidade educativa, com as suas especificidades próprias, anseios, expectativas diferentes, cada um com os seus "fantasmas".

Sensibilizar, motivar para o fortalecimento do cimento psicológico em que se estrutura a escola - consciência, responsabilidade, participação, mudança.

A etapa da apresentação da planificação da autoavaliação, de que avaliação se trata, por que razão é feita, quais os prazos... é extremamente importante, base da criação de um clima de proximidade, de um clima favorável à implementação do processo.

Comunicar, dialogar, debater são os pressupostos em que se baseia a resolução coletiva dos problemas. Gerar confiança, passar a mensagem de forma unívoca, mas diferenciada, só pode reforçar o espírito de colaboração e cooperação, potenciar os níveis de adesão e de participação que este processo requer e exige.

Uma cultura de colaboração no processo de autoavaliação

Berta Matos (**)

"Só se compreende verdadeiramente alguém quando se vê as coisas do seu ponto de vista." Harper Lee, 1926

A quem cabe encontrar mecanismos que conduzam a uma cultura de colaboração no desenvolvimento da autoavaliação? Caberá tal desígnio apenas à Direção Executiva das Escolas/Agrupamentos e à equipa de autoavaliação?

Diferentes autores consideram imprescindível o envolvimento de todos os atores educativos no complexo e dinâmico Projecto da Autoavaliação das Escolas.

Tendo a Escola, como grande objectivo, o alcance de um patamar de excelência, os principais agentes da mudança e da procura desse desígnio, são, por inerência, os professores. A estes cabe, em larga medida, a busca de práticas educativas que conduzam a resultados de melhoria dos seus alunos, criando uma cultura replicativa de exigência. Nesta missão, tem que ser valorizado o papel colaborativo dos assistentes técnicos e operacionais da Escola, sem os quais tal tarefa se tornaria bastante difícil.

Aos alunos compete responder com empenho às solicitações que a Escola propõe para a melhoria do seu desenvolvimento pessoal e social, bem como uma atitude reflexiva sobre as práticas e as condições que a Escola lhe oferece, tornando-se, também eles, agentes dinamizadores e principais atores do processo de autoavaliação. Cabe aos restantes elementos da comunidade educativa estimular a participação dos alunos neste processo e promover o seu crescimento como cidadãos activos numa comunidade que se pretende cada vez mais responsável.

O papel dos pais e encarregados de educação é também de fundamental importância, cabendo-lhes a função de, numa atitude responsável e pró-activa, exigir destes e da escola as respostas que uns e outra estão habilitados a dar, valorizando, assim, o papel de cada interveniente no processo de autoavaliação.

As autoridades centrais e regionais, como parceiros educativos, deverão estar também envolvidas neste processo, criando as condições necessárias, facultando os recursos indispensáveis e contribuindo activamente para a concretização do objetivo de excelência, nomeadamente através da celebração de protocolos e colaborações com a escola.

Cabe aos órgãos de topo e intermédios a liderança, a coordenação e a articulação entre si e com os setores que os integram; mas também o incentivo e a auscultação de toda a comunidade educativa, procurando os procedimentos mais adequados e os canais de comunicação mais eficientes.

Percebe-se, assim, que o processo de autoavaliação terá que fazer parte da prática do dia a dia de todos: professores, alunos, pais e encarregados de educação, assistentes técnicos e operacionais e autoridades locais, constituindo-se numa comunidade auto-reflexiva.

Em suma, este processo não pode ser um acto solitário que envolva apenas alguns intervenientes (os que estão mais motivados, os que têm maior competência, os que têm mais disponibilidade), deve, isso sim, congrega os esforços de todos, cada um com a sua experiência e saber, porque só assim, num clima de confiança, o diálogo resulta mais enriquecido, as perspetivas mais abrangentes e as respostas mais eficazes.

Bibliografia

- Alaiz, V. et al (2003). *Auto-avaliação das escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
 Guerra, M. (2002). Como num espelho - avaliação qualitativa das escolas. In Azevedo, J. (Ed.). *Avaliação das escolas consensos e divergências*. Porto: Edições Asa

4. O trabalho colaborativo no processo de autoavaliação

A importância do trabalho colaborativo

Luis Manuel Duarte Marques (**)

O processo de autoavaliação deve ser assumido por toda a comunidade educativa e envolver todos os seus elementos, nas diferentes fases do processo, levando-os a partilhar reflexões que lhes permitam uma mais profunda compreensão e a melhoria das práticas educativas do seu Agrupamento.

Tratando-se de processo democrático, deverá ter por base uma atitude de permanente diálogo, de procura de consensos, de negociação, partindo da reflexão, análise e tomadas de decisão conjuntas. Todos os actores intervenientes na vida das escolas deverão participar ativamente, sendo necessário criar condições para que cada um possa expressar livremente a sua opinião e pontos de vista, conscientes de que serão, em última análise, os beneficiados com os resultados obtidos. Estes resultados deverão ser interpretados de forma crítica e aberta, mas também as várias etapas do processo deverão ser divulgadas à comunidade educativa local.

Para pôr o processo em marcha, deverá ser constituída uma equipa liderada por um coordenador. Esta equipa dará o primeiro passo para que o processo se inicie, motivando a comunidade educativa para a participação no projecto avaliativo e promovendo a criação de grupos de trabalho, envolvendo outros actores educativos.

A equipa coordenadora deverá obter uma "imagem" de diagnóstico do Agrupamento para sugerir domínios sobre os quais deverá incidir a autoavaliação e elaborar uma matriz (plano-projecto) que oriente o desenrolar do processo; posteriormente, procederá à construção e validação dos instrumentos para recolha e tratamento da informação.

Deverá ainda informar, periodicamente, o Conselho Geral e/ou o Conselho Pedagógico do seu desenvolvimento; após o tratamento de dados, terá de proceder à divulgação dos resultados, através da elaboração do relatório informativo final e do respetivo plano de melhoria.

A fim de integrar na avaliação a multiplicidade de perspetivas e interesses subjacentes à organização escolar e de garantir a participação de todos, será necessário envolver, como já foi dito, os vários atores educativos. Estes têm interesses investidos na avaliação, investimento esse que poderá assumir diversas formas: a reputação profissional, a educação de um filho, o desempenho de uma função específica na escola, ou o financiamento de um projeto. Daí o nome de "stakeholders", por comparação com os accionistas de uma empresa.

Assim, é necessário, logo de início, identificar os *stakeholders* para que estes intervenham na definição dos contornos do processo avaliativo. Podem mesmo ser pessoas que, não desempenhando qualquer cargo específico, possuam experiência/saber que constituam uma mais-valia para o grupo que vai avaliar a escola.

Os grupos de focagem são grupos representativos das várias sensibilidades dos vários sectores da comunidade educativa. Por exemplo, o grupo dos professores é geralmente constituído pelos Coordenadores. Estes grupos têm como principal missão identificar, dentro de cada domínio em que deve incidir a avaliação, as áreas que requerem uma avaliação mais aprofundada, colaborar com a equipa coordenadora do projeto na validação dos instrumentos e na análise e tratamento de dados.

Importante é igualmente a participação do chamado "amigo crítico", elemento externo mas conhecedor da realidade escolar, cuja atividade consiste num olhar mais distanciado do processo em análise e em construção, fazendo o ponto da situação, fornecendo a informação necessária à prossecução dos objetivos definidos e incentivando o diálogo e a reflexão na evolução dos trabalhos. Deste modo, com a sua análise objetiva, sem interesses em jogo, com a sua experiência e os seus saberes, constitui uma peça valiosíssima, contribuindo para o desenvolvimento das investigações e das acções planeadas e ajudando a desbloquear impasses no processo de tomada de decisão.

Em jeito de conclusão, podemos verificar que são muitos e diversos os intervenientes no processo de autoavaliação de uma escola/ Agrupamento. Daí a grande necessidade de, entre todos estes elementos, existir um clima de entreaajuda, confiança mútua, um verdadeiro espírito de equipa sem os quais todo o processo não cumpriria as suas finalidades, isto é, a escola não seria capaz de olhar criticamente para si própria e, posteriormente, melhorar o seu desempenho.

A finalizar, reconheço que, na verdade "Só se ama aquilo que se conhece". O processo de autoavaliação de uma escola, quando bem conduzido, torná-la-á necessariamente numa escola mais "amada" pelos elementos que a constituem, pois estes aprenderão a conhecê-la melhor e senti-la-ão mais como sua.

Bibliografia

- Alaiz, Vitor e outros (2003). *Auto-avaliação de escolas - Pensar e Praticar*, Edições Asa.
- Decreto-lei nº75/2008, 22 de Abril.
- Guerra, Miguel Ángel Santos. Como num espelho - Avaliação qualitativa das escolas. (Conferência proferida no Curso de Verão de 2001).
- Comissão Sectorial para a Educação e Formação. (Maio, 2009) *Contributos da IGE para o desenvolvimento da auto-avaliação das escolas*.
- Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro.
- Leite, Carlinda (2000). "Comunicação ao 5º Congresso da SPCE".
- Neto, A. (2005). A auto-avaliação na construção e aprofundamento da inovação. In: Leite, C. (Org.). *Mudanças curriculares em Portugal: transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.

5. O quadro operacional da autoavaliação da escola

A operacionalização da autoavaliação

Maria Manuela M. Neves (**)

Vivemos numa época em que, diariamente, se discute a necessidade de repensar a escola, de a tornar uma organização eficaz, que responda, cada vez melhor, às exigências e mudanças contínuas da sociedade. Para tal, é necessário que a escola se atualize e reorganize para "produzir" aquilo que se espera desta organização: desenvolver cidadãos conscientes dos seus deveres e direitos, autónomos, com sentido crítico, que contribuam para o desenvolvimento do seu país. O alcance destes objetivos depende da qualidade da organização escola que conseguirmos criar.

A escola, dada até a sua missão de apoiar a formação de cidadãos conscientes, autónomos, com sentido crítico e capazes de contribuir para o desenvolvimento da região e do país onde se inserem, necessita de repensar continuamente o seu papel na sociedade, questionar a sua atuação, reformular objetivos, abraçar as novas exigências e desafios permanentes. Neste sentido, alguns autores, como Clímaco (2006), falam da *"escola, como organização aprendente"*. Uma organização que aprende não é apenas o somatório de profissionais competentes, necessita de um clima propício à confiança mútua e ao desenvolvimento de uma cultura de responsabilidade partilhada, que se traduz em modos colegiais de trabalho e decisão. Esta cultura de organização implica que todos e cada um dos membros da comunidade escolar sejam responsáveis pela organização, pelo seu funcionamento e resultados.

Por outro lado, a evolução da autonomia das escolas dos ensinos básico e secundário, exige o desenvolvimento de práticas organizacionais de avaliação. Há que dotar as organizações de processos de análise crítica do seu desempenho, numa perspetiva de autoconhecimento e autoregulação, no sentido da mudança e do aperfeiçoamento do seu funcionamento. Trata-se de uma espécie de prestação de contas aos órgãos internos da escola, à comunidade educativa envolvente bem como à tutela governamental.

Esta necessidade surge, também, devido a imposições legais, sobretudo depois da publicação da Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, designada por "Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior".

A avaliação das escolas estrutura-se em dois eixos fundamentais: na avaliação interna ou autoavaliação (Alaiz, V. 2003, p. 19-21), a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa.

A avaliação interna é o processo pelo qual uma escola é capaz de olhar criticamente para si mesma com a finalidade de melhorar posteriormente os seus recursos e o seu desempenho (Alaiz V., 2003). Por isso, ela deve ser um exercício coletivo, assente no

diálogo e no confronto de perspetivas sobre o sentido da escola e da educação. A avaliação interna ou autoavaliação é, portanto, um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a escola.

Esta autoavaliação, segundo a Lei nº 31/2002 de 20 de Dezembro, é obrigatória e permanente, sendo que deverá assentar na análise dos seguintes aspetos:

a) Grau de concretização do projeto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens dos alunos, tendo em conta as suas características específicas;

b) Nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afetivas e emocionais de vivência escolar propícia à interação, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade dos alunos;

c) Desempenho do órgão de administração e gestão da Escola, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à ação educativa, enquanto projeto e plano de atuação;

d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens;

e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

O processo de autoavaliação passa por sete grandes etapas:

1. Diagnóstico (decidir o que avaliar, constituir equipa, definir padrões de exigência, objetivos.);

2. Sensibilização/mobilização da comunidade (divulgar o processo, difundir informação e mobilizar os intervenientes);

3. Determinação dos procedimentos de recolha de informação (elaborar matriz, documentos de recolha, testagem, validação.);

4. Recolha da informação (através dos mais variados suportes documentais ou outros/cruzamento de dados);

5. Tratamento e análise de dados (comparação entre o ideal e o real),

6. Elaboração do relatório (documento claro, simples com sugestões de melhoria),

7. Conexão entre avaliação interna e externa (comparação de resultados).

Autores como Vítor Alaiz (2003), referem a importância de designar um "amigo crítico", alguém externo à escola, mas que conheça bem a sua realidade e que ajude com o seu distanciamento à análise e reflexão, bem como à criação de um "grupo de focagem" que colabora no processo, pode participar na pré-testagem e fazer uma primeira visão da análise dos dados.

Para a realização da autoavaliação das escolas não superiores, existem inúmeros modelos que podem ser utilizados.

De forma a simplificar a tarefa dos atores que têm de implementar este processo nas escolas, Vítor Alaiz (2007, p. 2) reduz a multiplicidade de opções “a dois grandes tipos de modelos de avaliação interna das organizações educativas”. Estes dois tipos foram estruturados em função do modo como se concebe a organização escolar:

- se esta é vista como uma organização igual a qualquer outra (empresa, etc.) podem utilizar-se modelos pré-elaborados, sem grandes adaptações, modelos estruturados;

- se é vista como uma organização específica, necessita de construir modelos próprios, modelos abertos.

Os modelos estruturados estão intimamente relacionados com o meio em que surgiram. São muito formatados, aplicáveis sem grandes alterações a qualquer tipo de organização, utilizam instrumentos de recolha de dados muito formatados (inquéritos de resposta fechada, etc.), visam a comparabilidade de dados para fomentar a competição e a motivação dos dirigentes na busca da qualidade e excelência. Um exemplo, já muito utilizado em Portugal, deste tipo de modelo é designado por CAF (Common Assessment Framework). Como vantagens, estes modelos apresentam a especificação de critérios e a exigência de apresentação de evidências. As desvantagens são a forte linguagem empresarial, a excessiva racionalidade na conceção das organizações, a não integração do contexto organizacional, determinante em muitos aspectos no caso das escolas.

Os modelos abertos permitem construir caminhos e referenciais próprios e únicos para cada organização, adaptando todos os procedimentos à lógica própria de cada escola, ou seja, são mais humanistas. Os instrumentos de recolha de informação são abertos e implicam a “participação (inter)activa dos membros da comunidade educativa” (2007, p. 3). Exemplo deste tipo de modelos é o Projeto Qualidade XXI. Como vantagens estes modelos dão grande importância aos atores da comunidade, funcionam de forma dinâmica o que permite o debate e a reflexão permanentes. Como desvantagem, destaca-se o perigo de não conseguir a participação ativa dos diferentes atores.

Quanto à escolha de um modelo para a organização da escola, Vítor Alaiz (2007, p. 3) entende que “cabe aos membros activos de cada comunidade educativa escolher o que consideram ser o melhor caminho para uma educação de qualidade”. Deve-se ter em conta a própria aprendizagem organizacional de cada escola, orientando-se sempre por critérios de qualidade, que mostrem e provem, com o objetivo de permitir a melhoria constante.

A autoavaliação da Escola é um processo reflexivo, contínuo, de análise e interpretação da escola que leva à sua renovação constante e que a transforma num organismo dinâmico. Em suma: se não discutirmos a escola que somos, não poderemos saber que escola queremos ser.

Bibliografia

- ALAIZ, V. (2003). *Auto-avaliação das escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- ALAIZ, V. (2007) Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável?. In *Correio da Educação* nº 301. www.asa.pt/CE/Auto-avaliacao-escolas.pdf
- Carapeto, C., Fonseca, F. (2006). *Administração Pública. Modernização, Qualidade e Inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.

6. Os instrumentos de autoavaliação da escola

A entrevista enquanto instrumento de recolha de dados

João Miguel Reis Simões Santo (**)

Quando nos propusemos recolher os dados que nos permitissem perceber o modo como eram abordadas as questões da disciplina/indisciplina ao nível do pré-escolar, considerámos que os informantes a privilegiar seriam as crianças. Elas, como protagonistas dos comportamentos, atitudes e ações relacionadas com a disciplina/indisciplina, seriam capazes de esclarecer os procedimentos relativos a comportamentos menos ajustados e a sua própria perceção sobre o comportamento desejável e a forma como esse comportamento era tratado pelo mundo dos adultos, seja na escola, seja na família. Como tal, optámos por utilizar o guião de entrevista às crianças existente no manual DQP, seleccionando os domínios relevantes para a recolha dos dados. A entrevista, como instrumento de observação em estudos qualitativos, dá a conhecer «*novas facetas do social, tornando-se no “instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo”*». (Albarelló, L. et. al. 1997: 89), permitindo-nos perceber “*o sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações, as leituras que fazem das próprias experiências*” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 193).

Bibliografia

- Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (1998) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- Albarelló, L. et. al. (1997) *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- Christensen, P.; James, A. (2005) *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas*, Porto, Ediliber.

Motivação e empenho: questionário a professores

Berta Matos, Fernando Gomes, Florbela Moura, Luís Marques, Luísa Fernandes e Lurdes Nunes (**)

Articulação e sequencialidade: questionário a professores e educadores

Ana Guadalupe Nunes, Eduardo Alfredo Reis Mota, José Marques, Maria Manuela Neves, Matilde Azenha e Paulo Amaral (**)

No questionário seguinte optámos por questões de resposta fechada, utilizando uma escala de Likert de 5 postos. Verificámos, contudo, em sede de validação do instrumento que a escala utilizada não seria a mais adequada, pelo que terá de ser reformulada para futura utilização, sugerindo-se a seguinte escala: 1- discordo totalmente; 2- discordo parcialmente; 3- sem opinião; 4- concordo parcialmente e 5- concordo totalmente.

QUESTIONÁRIO PROFESSORES/EDUCADORES	
Domínio 7: Prestação de serviço educativo Subdomínio - articulação e sequencialidade Questão de avaliação - Há articulação intradepartamental com coordenação e consolidação científica? - Há articulação metas e objetivos de excelência ao nível dos processos?	
Quadro 4: ESTRUTURAS PEDAGÓGICAS	
1- Discordo totalmente; 2- Discordo parcialmente; 3- Concordo parcialmente; 4- Concordo totalmente; 5- Concordo totalmente.	

DEPARTAMENTOS	1	2	3	4	5
1. O Coordenador, em conjunto com os Professores, faz a análise e reflexão sobre as práticas educativas.					
2. O Coordenador promove o trabalho colaborativo entre os Professores que integram o Departamento, na elaboração de materiais didácticos.					
3. O Coordenador promove adequadamente a articulação das orientações curriculares/programas definidos a nível nacional.					
4. O Departamento discute estratégias de diferenciação pedagógicas.					
5. O Departamento faz a seleção e/ou elaboração de materiais pedagógicos.					
6. Em Departamento é feita a articulação vertical/sequencial das aprendizagens.					
7. Em Departamento é feita a articulação transversal das aprendizagens.					
8. O Departamento promove a articulação intradepartamental.					
9. O Departamento/grupo de recrutamento avalia a eficácia dos recursos utilizados					
10. O Departamento avalia as atividades realizadas.					
11. Em Departamento são definidos critérios de avaliação.					
12. Em Departamento é feita uma análise dos resultados escolares dos Alunos.					
13. Em Departamento são apresentadas medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a combater o insucesso.					
14. Em Departamento são identificadas as necessidades de formação relevantes para os Docentes.					
15. Desenvolva um trabalho cooperativo, com os colegas do meu grupo disciplinar, definindo recursos e construindo materiais didácticos.					
16. O plano de atividades do Departamento elenca objetivos estratégicos relativamente ao cumprimento do currículo Educativo.					
17. Coopero com os meus colegas de Departamento na organização de atividades.					
18. Procuo obter orientação pedagógica junto do Departamento, sempre que necessário.					
19. Apresento sugestões de melhoria do funcionamento do Departamento.					

ÁREA: LIDERANÇA DIMENSÃO: MOTIVAÇÃO E EMPENHO INQUÉRITO A PROFESSORES				
Este inquérito é de natureza confidencial e anónima, pelo que solicitamos a maior sinceridade na resposta às questões colocadas. Destina-se a diagnosticar os eventuais problemas de liderança desta escola/agrupamento com vista a identificar os pontos fortes e fracos que serão objecto de análise e reflexão durante o processo de autoavaliação.				
NÍVEL DE ENSINO: _____ Indique o grau de satisfação/insatisfação face aos problemas apresentados, assinalando com um X a sua opção.				
	Não constitui problema	Problema mínimo	Problema moderado	Problema grave
1. Falta de liderança da Direção da Escola				
2. Falta de liderança dos órgãos intermédios da Escola				
3. Incapacidade de mobilização da Direção da Escola				
4. Incapacidade de mobilização das estruturas e órgãos intermédios da Escola				
5. Pouca disponibilidade da Direção para dar resposta às solicitações e sugestões dos professores				
6. Falta de solicitação dos professores na tomada de decisões				
7. Desinteresse dos professores na dinâmica da Escola				
8. Insuficiência de medidas de actuação no RI para resolver incidentes críticos				
9. Desadequação de estratégias do PCT à realidade turma				
10. Pouca disponibilidade do DT para tratar de problemas da turma				
11. Desempenho pouco eficaz das competências:				
• da Direção				
• dos Coordenadores de Departamento				
• dos Coordenadores dos Directores de Turma				
12. Escassez de momentos de reflexão sobre as práticas educativas				
13. Falta de articulação entre os diferentes órgãos:				
• Conselho Geral e Direção				
• Direção e Coordenadores de Departamento				
• Direção e Coorden. dos Directores de Turma				
• Coordenadores dos Directores de Turma e Directores de Turma				
14. Pouca valorização do trabalho de equipa				
• pela Direção				
• pelos Coordenadores de Departamento				
15. Ineficácia dos canais de comunicação interna				

Motivação e empenho: entrevista ao(a) Diretor(a)

Berta Matos, Fernando Gomes, Florbela Moura, Luís Marques, Luísa Fernandes e Lurdes Nunes (**)

ÁREA: LIDERANÇA DIMENSÃO: MOTIVAÇÃO E EMPENHO ENTREVISTA AO(A) DIRETOR(A)	
Esta entrevista destina-se a diagnosticar os eventuais problemas de liderança desta escola/agrupamento com vista a identificar os pontos fortes e fracos que serão objecto de análise e reflexão durante o processo de autoavaliação.	
1. Como considera a sua liderança?	R: _____
2. Qual a apreciação que faz da coordenação das lideranças intermédias?	R: _____
3. Que mecanismos de atuação utiliza para se articular com a dos diferentes órgãos (Coordenadores de Estabelecimento, de Departamento, Conselho Geral, Conselho Pedagógico, Serviços Administrativos e Coordenação dos Assistentes Operacionais)?	R: _____
4. De que modo promove e motiva o Pessoal Docente e o Pessoal Não Docente a empenharem-se no plano de melhoria contínua da sua escola/agrupamento?	R: _____
5. Qual a sua receptividade e adequação face às solicitações e sugestões da comunidade educativa?	R: _____
6. Que mecanismos de escultação desenvolve e promove, junto da comunidade educativa, antes da tomada de decisões?	R: _____
7. Como é que promove, junto da comunidade educativa, momentos de reflexão sobre as práticas educativas?	R: _____
8. Que medidas toma para promover o trabalho colaborativo?	R: _____
9. Como é que resolve os incidentes críticos? A que meios recorre?	R: _____
10. Como avalia a eficácia, a eficiência e a qualidade dos canais de comunicação que utiliza?	R: _____

Obrigado pela sua colaboração!
As suas opiniões contribuirão para melhorarmos a nossa escola!

7. O tempo e as condições de trabalho para a operacionalização do processo de autoavaliação

Alice Tinoco e Cristina Arnaud (**)

Organização e gestão Escolar: questionário aos pais/encarregados de educação

António Galvão, Camila Cosme, Eduarda Perpétua, João Ramos, Lígia Rebelo e Olga Panão (**)

AUTOAVALIAÇÃO DO AGRUPAMENTO	
QUESTIONÁRIO AOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	
Exmo.(a) Senhor(a): De acordo com o previsto na Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro, o nosso agrupamento está a desenvolver um processo de autoavaliação com a finalidade de identificar pontos fortes/pontos fracos nas suas diversas áreas e, posteriormente, implementar as acções de melhoria que se revelem necessárias para uma maior eficácia do serviço educativo prestado. Para este efeito, e tendo por objectivo a recolha de informação acerca de uma das áreas a avaliar – Organização e Gestão Escolar – vimos solicitar a sua colaboração através do preenchimento do presente questionário. Asseguramos a confidencialidade das suas respostas e agradecemos, desde já, o seu contributo empenhado e sincero.	
NÍVEL DE ENSINO: _____	
Indique o grau de satisfação/insatisfação face aos problemas apresentados, assinalando com um X a sua opção.	

Assinale com X cada uma das questões, de acordo com a seguinte escala:			
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Plenamente
1	2	3	4
SECTOR: J. Infância / EB1ºCiclo <input type="checkbox"/>		2º 3º Ciclo e Sec. <input type="checkbox"/>	

N.º	Questões	Escala				NA
		1	2	3	4	
1	Sou atendido de forma eficaz pelo Pessoal Não Docente.					<input type="checkbox"/>
2	A divulgação do Regulamento Interno do Agrupamento, aos Pais e Encarregados de Educação, é adequada.					<input type="checkbox"/>
3	Os materiais e equipamentos das Escolas são adequados.					<input type="checkbox"/>
4	Recomendaria esta Escola a outras famílias.					<input type="checkbox"/>
5	As minhas sugestões ou críticas são tidas em consideração.					<input type="checkbox"/>
6	O serviço de transporte é seguro.					<input type="checkbox"/>
7	Sou informado em tempo oportuno sobre as atividades de complemento/enriquecimento curricular - clubes, núcleos, ateliers, desporto escolar, AEC(s), que a Escola oferece.					<input type="checkbox"/>
8	O Diretor de Turma / Professor / Educador mostra disponibilidade para me informar sobre o percurso escolar do meu educando.					<input type="checkbox"/>
9	A Escola incentiva-me a participar na vida escolar.					<input type="checkbox"/>
10	Tenho conhecimento da existência de livro de reclamações.					<input type="checkbox"/>
11	Na Escola sou devidamente orientado, conforme o assunto que quero tratar.					<input type="checkbox"/>
12	A Escola proporciona um ambiente de segurança.					<input type="checkbox"/>
13	Tenho conhecimento das atividades desenvolvidas pela Associação de Pais e Encarregados de Educação.					<input type="checkbox"/>
14	É respeitada a natureza confidencial da informação relativa aos alunos e respetivas famílias.					<input type="checkbox"/>
15	O apoio e complemento educativos (Biblioteca, Aulas de Apoio, Clubes, etc.) oferecidos pela Escola são adequados.					<input type="checkbox"/>
16	As instalações da Escola são mantidas em bom estado de conservação, higiene e segurança.					<input type="checkbox"/>
17	A alimentação fornecida é de qualidade.					<input type="checkbox"/>
18	As atividades desenvolvidas pela Associação de Pais e Encarregados de Educação motivam-me a participar na vida escolar.					<input type="checkbox"/>
19	A divulgação do Projeto Educativo do Agrupamento, aos Pais e Encarregados de Educação, é adequada.					<input type="checkbox"/>
20	O Pessoal Não Docente é em número suficiente, tendo em conta a realidade escolar.					<input type="checkbox"/>
21	Sou tratado com respeito e consideração pelo Diretor de Turma / Professor / Educador.					<input type="checkbox"/>
22	Sou atendido de forma eficaz pelo Diretor de Turma / Professor / Educador.					<input type="checkbox"/>
23	O serviço de transporte é suficiente.					<input type="checkbox"/>
24	Os materiais e equipamentos da Escola são suficientes.					<input type="checkbox"/>
25	O Agrupamento permite-me apresentar sugestões e críticas sobre o seu funcionamento.					<input type="checkbox"/>

A Lei n.º 32/2002, de 20 de Dezembro, no seu artigo 6.º, refere-se ao carácter obrigatório da autoavaliação das escolas, desde a educação pré-escolar, aos ensinos básico e secundário do sistema educativo, incluindo as suas modalidades especiais de educação e a educação extra-escolar. Os resultados dessa avaliação permitirão às mesmas aperfeiçoar a sua organização e funcionamento, em especial, quanto ao projecto educativo da escola e ao seu plano de desenvolvimento, a médio e longo prazo. No entanto, consideramos que existem alguns aspectos organizativos que, não estando devidamente identificados e definidos, comprometem a tarefa da autoavaliação.

Na nossa opinião, o tempo é uma enorme condicionante para que o processo de autoavaliação decorra da forma desejada. Na maioria das escolas, escasseia tempo para a realização de uma infinidade de tarefas, todas elas com carácter urgente e prioritário. Assim, na hora de formar os grupos de trabalho da autoavaliação, há que priorizar as necessidades das escolas. Por isso, escolhem-se os participantes de entre os docentes que, devido à sua antiguidade, possuem horas, no seu horário, dedicadas ao trabalho de estabelecimento. Porém, este critério, parecendo lógico, enferma, na nossa perspectiva, de alguns inconvenientes:

- desde logo, muitas vezes, os departamentos do Pré-Escolar e do Primeiro Ciclo encontram-se afastados dos grupos de trabalho, na medida em que, devido à natureza do seu horário, nunca têm horas de trabalho de estabelecimento. São, no entanto, dois níveis de ensino muito importantes, enquanto ponto de partida para o desenvolvimento de competências futuras, e cujo trabalho nem sempre é conhecido e valorizado de forma adequada. Só com a participação destes docentes nos grupos de trabalho de autoavaliação haverá a certeza de que aquela tenha uma visão holística da escola;

- em algumas escolas, onde se incluíram já os educadores de infância e os professores do primeiro ciclo nos grupos de trabalho de autoavaliação é, porém, frequente esses profissionais fazerem-no na parte do seu horário que lhes cabe para trabalho individual. No entanto, retirando uma parte desse tempo de preparação das atividades letivas, onde vai o docente, depois, recuperá-lo? Na sua relação familiar, com certeza, ou no tempo que o professor deveria dedicar ao lazer e consequente "recarga de baterias";

- optando-se por usar esse tempo para tarefas de autoavaliação da escola, comprometem-se outros aspectos organizativos da mesma, como a realização de projectos, o apoio direto dado aos alunos em salas de estudo, por exemplo, ou até a possibilidade de oferecer acompanhamento individualizado a alunos com dificuldades específicas na sua aprendizagem. Não serão estas também tarefas de enorme importância para a melhoria do serviço educativo prestado pelas escolas?

É, ainda, indispensável que as horas atribuídas aos professores que constituem o grupo da autoavaliação sejam em horário comum, para que possam reflectir e tomar decisões em conjunto.

Em conclusão, é crucial que, no crédito das escolas, estas questões não sejam esquecidas/ignoradas face a critérios economicistas que, em educação, não fazem sentido, pois terão custos muito elevados.

8. A divulgação do relatório da autoavaliação da escola

Guião de relatório

Ana Guadalupe, Eduardo Mota, José Marques,
Maria Manuela Neves, Matilde Azenha e Paulo Amaral (**)

A opção pelo formato do guião abaixo apresentado justifica-se porque espelha, de forma sequencial e clara, todo o processo.

Incluímos no Guião um ponto relativo ao Plano de Melhoria, com indicação de medidas a implementar, responsáveis e prazos de implementação, por considerarmos que a equipa de autoavaliação deve apresentar sugestões relativamente a estes aspectos aos órgãos decisores.

1. Introdução

- 1.1. Enquadramento legal
- 1.2. Constituição da equipa
- 1.3. Objetivos
- 1.4. Participantes

2. Metodologia

- 2.1. Domínios objecto de avaliação e respetivos indicadores
- 2.2. Etapas do processo
- 2.3. Caracterização da amostra
- 2.4. Instrumentos utilizados
- 2.5. Método de análise dos resultados

3. Apresentação e análise dos resultados

4. Conclusões

- 4.1. Pontos fortes
- 4.2. Pontos fracos

5. Plano de melhoria

- 5.1. Medidas a implementar
- 5.2. Sugestão de responsáveis e prazos de implementação

6. Análise crítica do processo de autoavaliação

9. Perguntas e respostas acerca da autoavaliação: Elucidário

20 respostas úteis para compreender a autoavaliação da escola

Maria Antonieta Mendonça, Maria da Conceição Sousa,
Maria Isilda Lima e Rui Valentim (**)

1- O que é a autoavaliação?

É um processo de recolha de informações que são comparadas com um conjunto de critérios ou padrões, terminando na formulação de juízos de valor.

2- O que é a avaliação interna de uma escola?

É aquela em que o processo é conduzido e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa, com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria.

3- O que é a avaliação externa?

É aquela em que o processo é realizado por elementos externos à escola (Inspeção Geral da Educação), apesar de ter a colaboração indispensável de membros da escola avaliada.

4- Para que serve a autoavaliação da escola?

Serve, sobretudo, para fornecer dados sobre o desempenho, a eficácia e a rentabilização dos investimentos, bem como para informar acerca da adequação, relevância e pertinência dos processos utilizados e da gestão que é feita dos recursos. Só assim se consegue alcançar a finalidade última da autoavaliação: a melhoria eficaz da escola.

5- O que se entende por melhoria eficaz da escola?

É a mudança educacional planeada que valoriza quer os resultados da aprendizagem dos alunos, quer a capacidade da escola gerir os processos de mudança que conduzem a esses resultados. A melhoria eficaz da escola só tem sucesso se se aplicarem simultaneamente critérios de eficácia e de melhoria, cabendo aos professores um papel preponderante na condução de todos os esforços a nível da sala de aula (ex.: nas metodologias de ensino, no clima favorável, no reforço positivo e *feedback*, etc.), e a nível de escola (ex.: no funcionamento da Direção ou dos Departamentos Curriculares, no exercício da liderança, na gestão de recursos, etc.).

6- Como se faz a autoavaliação de uma escola?

Não há um modelo universal de autoavaliação das escolas. Por isso, cada escola pode decidir o seu próprio caminho. No entanto, é sempre importante o conhecimento das diferentes experiências efetuadas neste campo para se conseguir uma ideia geral sobre como implementar e conduzir o processo. Além disso, não se pode esquecer o enquadramento legal da autoavaliação das escolas - Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, onde se dá um grande enfoque na melhoria do sistema educativo. Por outro lado, e atendendo aos referentes adoptados pela Inspeção Geral de Educação (IGE) na avaliação externa das escolas, a adoção dos instrumentos de trabalho propostos por aquela entidade, com as devidas adaptações, constituirá uma mais valia para o processo de autoavaliação.

7- Por onde se começa o processo de autoavaliação?

Considera-se fundamental que o processo tenha em conta determinadas frentes de acção, nomeadamente o plano de avaliação, a identificação e o envolvimento dos atores educativos e a divulgação de todo o processo junto dos elementos da comunidade educativa, desconstruindo mitos e receios que possam existir quanto à autoavaliação. Deste modo, e para que a sua conceção possa ser viabilizada e desenvolvida de acordo com os princípios da utilidade, planeamento e confiança, é necessário, antes de mais, constituir uma equipa que assuma a responsabilidade de realizar a autoavaliação e o faça com discrição.

8- Quem deve fazer parte da equipa?

Compete à Escola decidir quem irá trabalhar na autoavaliação. A equipa deve ser constituída por um número não muito elevado de professores e de outros atores educativos (cinco, seis pessoas no máximo) para que possa ser operacional, devendo os seus elementos ter competência técnica, capacidade de negociação, tolerância face à ambiguidade e disponibilidade para a tarefa.

9- Qual o tempo e as condições de trabalho da equipa?

É imprescindível, dada a dimensão do trabalho subjacente a um processo de autoavaliação, que os órgãos de gestão atribuam um tempo de trabalho comum aos diversos membros da equipa para que a troca de ideias e o planeamento de procedimentos possa ser uma realidade. Além disso, a equipa dever-se-á dedicar exclusivamente à tarefa da autoavaliação (não devendo, portanto, acumular outros cargos ou funções), sob pena de se condicionar, à partida, a eficácia do seu trabalho.

10- Quem é o amigo crítico?

É um elemento externo à escola que deve ter conhecimentos e experiência em matéria de autoavaliação, melhoria da escola e eficácia. Deve também estar preparado para ajudar a equipa a responder aos desafios que se colocam, encorajar a partilha e o confronto de ideias, promovendo a discussão e ajudando a tomar decisões, e sugerir o uso de fontes de evidência diversificadas.

11- O que se entende por grupo de focagem?

É um grupo representativo dos atores educativos que intervém na definição das questões de avaliação, na testagem e validação dos instrumentos, na interpretação dos resultados e redação das conclusões.

12- O que é um documento de negociação?

É um documento que permite clarificar todo o processo, de forma a que os atores educativos considerem a avaliação um meio eficaz para a melhoria da qualidade do trabalho. No fundo, pretende-se que todos compreendam em quê, como e porquê irão beneficiar da implementação desse processo, dando informação e gerando confiança.

13- Qual a vantagem de uma análise diagnóstica da escola?

Obter a visão dos actores educativos para identificação dos pontos fortes e fracos em cada área. Permite a realização de uma análise da situação escolar no que se refere aos procedimentos habituais da avaliação setorial para uma futura integração dos dados no processo avaliativo.

14- Que fatores se deverão ter em conta na planificação do processo?

Para elaborar a planificação, é necessário definir os objetivos, os procedimentos metodológicos e as áreas/dimensões a avaliar. Torna-se necessário também selecionar técnicas e instrumentos de recolha de dados. Para este trabalho, deverá ser definido um quadro temporal, que não deverá ser excessivamente longo (o período de um ano escolar poderá ser uma boa referência). A equipa de autoavaliação deverá estabelecer igualmente um compromisso com a comunidade escolar, de forma a que todos os seus atores tenham conhecimento do processo avaliativo e respetivos resultados.

15- Que instrumentos se podem utilizar para recolher informação?

Podem ser utilizados inquéritos por questionário, inquéritos por entrevista, observação, análise documental, diários de bordo, testagem (todo o tipo de testes de desempenho realizados pelos alunos), estatísticas, imagens e portfólios. Os instrumentos, construídos ou selecionados devem ser simples e exequíveis, cobrindo todas as áreas a avaliar.

16- Quem pode dar informação?

Podem ser várias as fontes de informação: professores, alunos, assistentes técnicos e operacionais, encarregados de educação, atas, relatórios, pautas, dados recolhidos pelos diferentes instrumentos, registos em Excel, Planos Curriculares de Turma, Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, exposições, colóquios, conferências, apresentações de Área de Projeto e trabalhos de Formação Cívica.

17- Qual a importância da pré-testagem dos instrumentos?

É muito importante testar os instrumentos antes de se generalizar a sua aplicação para que a equipa de autoavaliação possa perceber eventuais dificuldades que possam surgir na sua utilização - linguagem, encadeamento e pertinência das questões formuladas, entre outras. Esta etapa é fundamental e não deve ser ultrapassada.

18- Como fazer o tratamento e a análise de dados?

Está dependente da natureza da informação recolhida. Assim, se os dados forem de natureza quantitativa, deverão ser objeto de análise estatística. Se forem de natureza qualitativa, poderão ser apresentados em textos descritivos.

19- Como divulgar as conclusões da autoavaliação?

Publicitar as conclusões à comunidade educativa através de relatórios (parciais e finais) é fundamental para as submeter à reflexão e debate público. A recolha de opiniões e outros pontos de vista constituirão uma mais valia para a melhoria dessas mesmas conclusões. O relatório deverá ser, simultaneamente, uma forma simples de apresentar o processo e os resultados da avaliação e um instrumento de trabalho que permita à escola decidir sobre o que poderá fazer para a sua melhoria.

20- O que é um plano de ação e melhoria?

É um documento que descreve o que é necessário fazer para implementar e avaliar algo considerado prioritário, orientando e responsabilizando os intervenientes diretos na sua aplicação. Este plano de ação deve ser claro e suficientemente pormenorizado e deve estar em sintonia com as linhas gerais dos documentos estruturantes da escola. Os objetivos e as metas a atingir devem ser precisos, as estratégias a utilizar têm de ser pertinentes e mobilizadoras e a atribuição de responsabilidade aos participantes nas tarefas a desenvolver deve ser definida.

O lugar da autoavaliação no quadro da avaliação externa de escolas

► Graça Bidarra (*), Carlos Barreira (**) e Piedade Vaz-Rebello (***)

Ao longo dos últimos anos tem vindo a ganhar maior visibilidade a intensa atividade das escolas para estabelecer e cumprir os múltiplos objetivos a que são cometidas, em parte devido à divulgação dos resultados no âmbito da avaliação em que têm sido envolvidas. Podemos dizer que se tem procurado conhecer melhor as escolas, nos seus processos e resultados, bem como estas têm vindo a criar dispositivos no sentido de se auto-conhecerem para melhorarem o seu funcionamento. Em suma, tem vindo a desmitificar-se a escola e a sua avaliação, ainda que não se tenham eliminado dilemas e tensões que esta atividade suscita, designadamente no que diz respeito à sua função (controlo vs. melhoria) e dinâmicas (avaliação interna vs. externa) (Clímaco, 2002; Marchesi, 2002), sendo igualmente reconhecida a importância de um suporte social e de um quadro normativo (Clímaco, 2002).

Foi na sequência da publicação da Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro, e de uma experiência piloto realizada em 2006, que se desencadeou mais recentemente no nosso país um processo de avaliação externa de escolas de ensino não superior, tendo-se concluído agora o primeiro ciclo (2010-2011). Com efeito, com a publicação desta lei foi aprovado o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, que integra duas modalidades de avaliação: a autoavaliação ou *avaliação interna*, realizada por cada escola ou agrupamento de escolas, e a *avaliação externa*, da responsabilidade da administração educativa. Contudo, foram necessários quatro anos para que o Ministério da Educação (ME), através do Despacho Conjunto n.º 370/2006 de 3 de maio, criasse um *Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*, "dotado de autonomia técnico-científica e funcional" (*ponto B*), com vista à definição de referenciais para a autoavaliação e para a avaliação externa dos estabelecimentos de ensino.

Para a construção do referencial da Avaliação Externa Escolas (AEE), o referido grupo de trabalho teve em consideração experiências

nacionais e internacionais, sendo de realçar a *Avaliação Integrada das Escolas* realizada pela IGE entre 1999 e 2002, o modelo *European Foundation for Quality Management* (EFQM) e a metodologia desenvolvida pela Inspeção de Educação Escocesa em *How Good is Our School*, criada em 1991, revista em 2002 e reeditada em 2007 com o subtítulo *The Journey to Excellence*, a qual inspirou decisivamente a construção do actual quadro de referência da AEE em Portugal (IGE, 2009a; ME, 2006). Há que sublinhar que existia toda uma série de iniciativas levadas a cabo, quer por parte do Ministério da Educação, quer por parte de instituições privadas (CNE, 2005), anteriores a este programa de âmbito nacional, contribuindo para uma experiência rica que, contudo, não viabilizou processos de autoavaliação capazes de promover nas nossas escolas verdadeiras culturas de avaliação (CNE, 2008).

Entre os objetivos do programa de AEE destaca-se precisamente o de promover a autoavaliação das escolas, defendendo-se a articulação da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das mesmas. A autoavaliação constitui pois o ponto de partida deste processo, bem patente no documento de apresentação da escola, integrando simultaneamente um dos domínios objeto de avaliação, de acordo com o quadro de referência adotado. A saliência que este objetivo assumiu no que diz respeito à articulação entre avaliação externa e autoavaliação vem traduzir-se na atividade de acompanhamento *Autoavaliação das Escolas* levada a cabo pela IGE, em 2010, cujos resultados são apresentados no Relatório de 2009-2010 (IGE, 2011) e que dá conta do impacto percebido da avaliação externa nos dispositivos de autoavaliação das escolas. Assim, se a autoavaliação de escolas constitui o ponto de partida da avaliação externa é igualmente um dos domínios em que é esperado o impacto ou efeito desta.

Ao longo das últimos anos tem vindo a desmitificar-se a escola e a sua avaliação, ainda que não se tenham eliminado dilemas e tensões que esta atividade suscita

A Capacidade de autorregulação e melhoria da escola constitui sempre o domínio em que os níveis de classificação são inferiores, enquanto que os domínios **Organização e gestão escolar** e **Liderança** são os que obtêm uma percentagem superior dos níveis de classificação de Bom e de Muito Bom, seguidos da **Prestação do serviço educativo** e **Resultados**

Cabe referir que o quadro de referência da AEE contempla cinco domínios fundamentais, que integram entre dois e cinco subdomínios ou fatores, num total de 19, e as correspondentes questões orientadoras: Resultados (*Como conhece a escola os seus resultados, quais são e o que faz para os garantir?*); Prestação do Serviço Educativo (*Para obter esses resultados, que serviço educativo presta a escola e como o presta?*); Organização e Gestão Escolar (*Como se organiza e é gerida a escola para prestar o serviço educativo?*); Liderança (*Que lideranças tem a escola, que visão e que estratégia estão subjacentes à sua organização e gestão?*); e Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola (*Como garante a escola o controlo e a melhoria deste processo?*) (IGE, 2009a; ME, 2006). É precisamente no âmbito do último domínio *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* que encontramos os fatores autoavaliação e sustentabilidade do progresso.

Parece-nos, pois, oportuno começar por analisar os resultados obtidos neste domínio e nos respetivos fatores, procurando desta forma dar a conhecer o lugar da autoavaliação no quadro da avaliação externa das escolas, no que diz respeito às apreciações de que tem sido alvo. Neste sentido, retomamos parcialmente os dados obtidos de um estudo que realizámos sobre os principais resultados e tendências do processo de avaliação externa de escolas entre 2006 e 2010 que envolveu 960 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebello, 2011).

Os dados aqui apresentados baseiam-se nos resultados publicados pela IGE nos Relatórios sobre a Avaliação Externa de Escolas (IGE, 2008, 2009b, 2010, 2011). No

Quadro 1, reproduzem-se as percentagens de cada nível de classificação nos domínios do quadro de referência, nos diferentes anos letivos. Por conveniência de representação gráfica e de análise da evolução da classificação nos diferentes domínios, adotámos uma escala de 1 a 4 correspondente aos quatro níveis de classificação: *Insuficiente*, *Suficiente*, *Bom* e *Muito Bom* que constituem a escala de avaliação utilizada.

Conforme se pode ler no **Quadro 1** e na **Figura 1**, a classificação obtida nos vários domínios que integram o quadro de referência aponta para um predomínio de níveis de classificação positivos de *Bom/Muito Bom* superiores aos restantes níveis de classificação, com exceção do domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola*. A referida tendência não só se manteve, como se tem manifestado de forma crescente, com exceção do ano de 2007-2008, e do domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* que só no último ano em estudo apresenta uma subida, ainda que atingindo um valor inferior ao registado no ano de 2006-2007. Os resultados mais positivos inicialmente encontrados podem dever-se ao processo de amostragem, que começou por incluir escolas que se auto-propunham para o efeito, dando lugar posteriormente a escolas "convidadas" a integrar-se neste processo.

No entanto, a *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* constitui sempre o domínio em que os níveis de classificação são inferiores, enquanto que os domínios *Organização e gestão escolar* e *Liderança* são os que obtêm uma percentagem superior dos níveis de classificação de *Bom* e de *Muito Bom*, seguidos da *Prestação do serviço educativo* e *Resultados*.

Quadro 1 - Percentagens dos níveis de classificação atribuídos às escolas em função dos domínios do quadro de referência

(Percentagens-coluna por ano letivo)

Classificação	Ano	Resultados	Prestação do serviço educativo	Organização e gestão escolar	Liderança	Capacidade de autorregulação e melhoria da escola
Muito Bom	2006-2007	10	14	29	40	11
	2007-2008	4	10	24	32	6
	2008-2009	7	9	23	33	4
	2009-2010	12	13	29	36	4
Bom	2006-2007	55	63	61	43	48
	2007-2008	56	59	64	52	37
	2008-2009	60	73	67	51	36
	2009-2010	64	70	63	56	46
Suficiente	2006-2007	34	22	9	16	39
	2007-2008	37	31	11	15	50
	2008-2009	33	18	10	15	54
	2009-2010	24	17	8	8	47
Insuficiente	2006-2007	1	1	1	1	2
	2007-2008	3	0	0	1	7
	2008-2009	0	0	0	1	6
	2009-2010	0	0	0	0	3

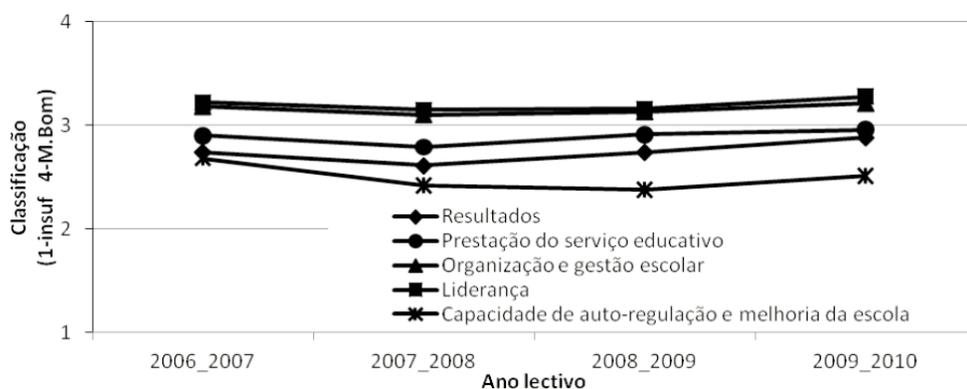


Figura 1 - Evolução das pontuações obtidas nos domínios (Fonte: Barreira, Bidarra & Vaz-Rebello, 2011)

Relativamente aos fatores que constituem o domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* (cf. Quadro 2 e Figura 2), constata-se que, tanto no domínio como nos dois fatores que o integram, há pontuações médias com valor inferior a 2.5, e que os valores das pontuações nos fatores são próximos dos do domínio. No entanto, apesar desta proximidade, e com exceção do ano letivo de 2009-2010, o valor mínimo da diferença entre a pontuação média do domínio e a do fator ocorre no fator *Sustentabilidade do progresso*.

Ano	Domínio	Factores	
	Capacidade de autorregulação e melhoria da escola	Autoavaliação	Sustentabilidade do progresso
2006-2007	2.68	-0.11	0.02
2007-2008	2.42	-0.08	0.05
2008-2009	2.38	-0.05	0.00
2009-2010	2.51	-0.03	-0.13
Média das diferenças absolutas		0.07	0.05

Quadro 2 - Pontuações médias obtidas no domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* e diferenças entre as pontuações no domínio e as pontuações em cada um dos fatores.

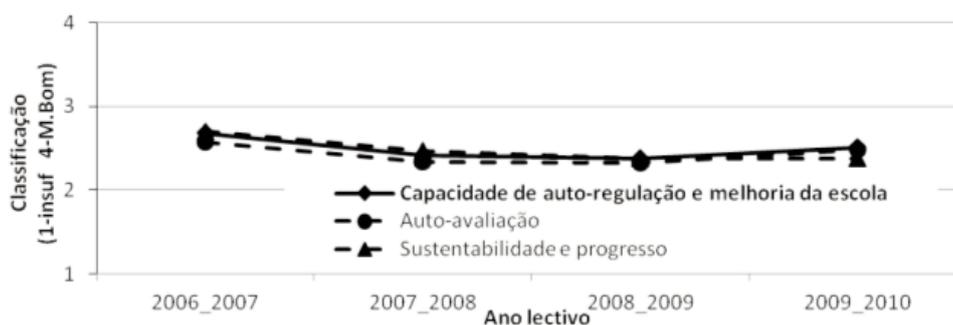


Figura 2 - Evolução das pontuações obtidas no domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* e respetivos fatores (Fonte: Barreira, Bidarra & Vaz-Rebello, 2011)

Decorre da apresentação deste conjunto de dados a constatação da existência de uma certa regularidade das classificações ao longo dos anos em estudo. E se os dados apresentados podem ser objeto de uma leitura que evidencia o desempenho das escolas nos vários domínios e fatores na perspetiva da Avaliação Externa, esta leitura não exclui, chegando mesmo a sugerir, a possível influência do quadro de referência e da metodologia utilizada no processo de avaliação (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebello, 2011), traduzindo-se na

maior ou menor benevolência (ponderações implícitas, se se quiser), na apreciação dos diferentes domínios. No que diz respeito à autoavaliação, integrada no domínio da *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola*, registam-se valores mais baixos em comparação com as apreciações dos restantes domínios, o que nos revela que as culturas de autoavaliação não estão de facto muito enraizadas nas escolas e que este domínio assume alguma relevância no quadro de referência dos avaliadores.

No entanto, a melhoria dos resultados, a par da nossa experiência como avaliadores, sugerem-nos que a própria avaliação externa concorre para a autoavaliação diretamente pela pressão que exerce e indiretamente pelo quadro de referência que oferece, que frequentemente é adotado pelas escolas, que reconhecem a pertinência dos domínios e dos fatores avaliados. Dados dos questionários de opinião das escolas apresentados nos relatórios de avaliação externa da IGE apontam neste sentido, bem como os dados da atividade de acompanhamento da autoavaliação na sequência da avaliação externa efetuada indicam o seu efeito nos dispositivos de autoavaliação, introduzindo alterações no referencial (indicadores, critérios e metodologias), e no estabelecimento de planos de melhoria (IGE, 2011).

Na melhoria dos resultados no que se refere à autoavaliação das escolas situamos ainda o contributo da formação levada a cabo pelos Centros de Formação de Associação de Escolas e outras instituições de formação, que têm vindo a ser convocados neste processo, bem como a aprendizagem que se realiza pelas escolas num processo de comunicação e de *benchmarking* possibilitados pela divulgação dos relatórios de avaliação de escolas e pela troca de materiais e recursos que são desenvolvidos entre elas, o que revela que as escolas *aprendem e aprendem umas com as outras*. No entanto, a oferta de formação sobre avaliação organizacional e especificamente sobre autoavaliação é ainda considerada reduzida, representando um certo constrangimento, que importa tomar em linha de conta (IGE, 2011).

Admitindo que o desenvolvimento da avaliação interna constitui um fator de eficácia das escolas, determinando os contornos da avaliação externa, assume-se que à medida que a primeira se torna mais sistemática, generalizada e completa, a segunda torna-se mais discreta, limitando-se à supervisão ou acompanhamento dos seus resultados. Nesta perspetiva, consideramos que o próximo ciclo de avaliação das escolas poderá ser revelador dos efeitos produzidos e das mudanças introduzidas na sequência de um processo em que avaliação externa e autoavaliação devem convergir para o desenvolvimento e a melhoria das escolas.

O próximo ciclo de avaliação das escolas poderá ser revelador dos efeitos produzidos e das mudanças introduzidas na sequência de um processo em que avaliação externa e autoavaliação devem convergir para o desenvolvimento e a melhoria das escolas

Bibliografia

- Barreira, C., Bidarra, G. & Vaz-Rebello, M. P. (2011). Avaliação externa de escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Homenagem ao Professor Doutor João José Matos Boavida*, Extra-Série, 81-94.
- Clímaco, M.C. (2002). A inspeção e avaliação das escolas. In J. Azevedo (Ed.), *Avaliação das escolas: Consensos e divergências* (pp. 63-67). Porto: ASA.
- Conselho Nacional de Educação (2005). *Estudo sobre "Avaliação das escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos"*. Lisboa: CNE.
- Conselho Nacional de Educação (2008). Parecer n.º 5, *Diário da República 2ª Série - N.º 113 - de 13 de Junho*.
- Conselho Nacional de Educação (2010a). Parecer n.º 3, *Diário da República, 2ª Série - N.º III - 9 de Junho*.
- Conselho Nacional de Educação (2010b). *Recomendação sobre avaliação das escolas* (relatores Jorge Miguel Marques da Silva e Paula Santos). Lisboa: CNE.
- Despacho conjunto n.º 370/2006. *Diário da República - 2ª Série - N.º 85 de 3 de Maio* (constituição de um grupo de trabalho com o objectivo de estudar e propor os modelos de auto-avaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).
- Despacho n.º 28692/2007. *Diário da República, 2ª Série - N.º 244 - 19 de Dezembro* (constituição das equipas de avaliação externa de escolas desenvolvida pela IGE).
- How good is your school (2007). *How good are we now? How good can we be? The journey to excellence*: Parte 3. HM Inspectorate of Education. www.hmie.gov.uk/documents/publications, consultado em Janeiro de 2011.
- Inspeção-Geral da Educação (2008). *Avaliação externa de escolas - Relatório 2006-2007*. Lisboa: Ministério da Educação - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2009a). *Avaliação externa de escolas - Referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: Ministério da Educação - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2009b). *Avaliação externa de escolas - Relatório 2007-2008*. Lisboa: Ministério da Educação - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2010). *Avaliação externa de escolas - Relatório 2008-2009*. Lisboa: Ministério da Educação - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2011). *Avaliação externa de escolas - Relatório 2009-2010*. Lisboa: Ministério da Educação - IGE.
- Lei n.º 31/2002. *Diário da República - I Série - A N.º 294 de 20 de Dezembro* (aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior).
- Marchesi, A. (2002). Mudanças educativas e avaliação de escolas. In J. Azevedo (Ed.), *Avaliação das escolas: Consensos e divergências* (pp. 33-49). Porto: ASA.
- Ministério da Educação (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: CNE.

(*) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (gbidarra@fpce.uc.pt)

(**) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (cabarreira@fpce.uc.pt)

(***) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra (pvaz@mat.uc.pt)

9 perguntas sobre a autoavaliação da escola

► Almerindo Janela Afonso (*)

1 - Como desenvolver o processo de autoavaliação de modo prático, fidedigno e simples?

R- Não há (nem é desejável que haja) uma definição consensual, nem um único modelo possível de autoavaliação institucional, nem para a escola como organização educativa, nem para qualquer outra organização complexa. A autoavaliação implica um processo reflexivo, organizado e intencional, que deve decorrer de um certo grau de autonomia coletiva, ou da capacidade de autodeterminação ou *empowerment* dos actores educativos e das suas lideranças. O processo de autoavaliação pode ser simples, mas não deve ser simplificador, isto é, pode utilizar procedimentos, cognitiva e metodologicamente acessíveis a todos os actores educativos, ou seja, que sejam compreensíveis, negociados e consensualizados, evitando a construção tecnicamente complexa de instrumentos de recolha de informação, e não incidindo exclusivamente em dados quantitativos exaustivos, ainda que devam ser instrumentos sujeitos a processos de validação e aplicação atentos e adequados às variáveis metodológicas e às dimensões relacionais, educacionais e organizacionais. Não há apenas questionários a utilizar — ainda que, frequentemente, estes pareçam ser elaborados como se se tratasse de instrumentos fáceis de construir e aplicar e, dessa forma, fossem (mas não são) imediatamente válidos e fidedignos. A autoavaliação, como qualquer outra forma de avaliação, pode e deve apoiar-se em diferentes métodos, instrumentos e técnicas de recolha de informação — o que pressupõe a utilização não apenas de inquéritos por questionário, mas também de estudos de caso, entrevistas, grupos de discussão ou grupos focais, documentos escritos, materiais audiovisuais, entre outros. A dimensão da *praticidade* deve ser interpretada como algo que diz respeito àquilo que é executável e que pode ter como efeito imediato aumentar a visibilidade e a compreensão dos objetivos, processos e problemas, no sentido de

A autoavaliação, como qualquer outra forma de avaliação, pode e deve apoiar-se em diferentes métodos, instrumentos e técnicas de recolha

encontrar alternativas concretas de melhoria em termos administrativos e de gestão, científicos, pedagógicos, relacionais... O «calcanhar de Aquiles» da autoavaliação é a sinceridade ou não sinceridade dos actores, os interesses em jogo, as motivações implícitas e explícitas e as relações de poder que ela pode ocultar ou desocultar. Neste sentido restrito, a autoavaliação nunca é um processo totalmente objectivo ou fidedigno.

2 - Qual a melhor forma de motivar a escola enquanto comunidade para uma autoavaliação?

R- É indispensável que a chamada «comunidade educativa» seja amplamente informada, desde o primeiro momento, relativamente aos objetivos, modelos possíveis e consequências da autoavaliação. Também se torna indispensável que seja reconhecida a transparência e legitimidade dos processos, a começar pela escolha da equipa que coordenará a autoavaliação. Se os actores educativos tiverem fortes razões para acreditar que um conhecimento mais aprofundado da escola ou agrupamento é o caminho indispensável para a sua melhoria, terão certamente um maior envolvimento e motivação para participar. Se a autoavaliação ocorrer apenas por imposição legal, ou for incentivada apenas para cumprir objetivos estritamente relacionados com os interesses pragmáticos dos órgãos de direcção e gestão, tenderá a ritualizar-se e nunca chegará a constituir-se como uma pedagogia do envolvimento, do *empowerment*, da reflexividade e da autonomia.

Se os actores educativos tiverem fortes razões para acreditar que um conhecimento mais aprofundado da escola ou agrupamento é o caminho indispensável para a sua melhoria, terão certamente um maior envolvimento e motivação para participar

Uma grande desmotivação no cotidiano escolar tem a ver com a fragmentação das tarefas, com a falta de clareza dos objetivos que se pretendem para todos e cada um, com o egoísmo, isolamento e individualismo, com o trabalho oculto, indispensável mas não reconhecido, com a falta de solidariedade entre colegas, com a inexistência de espaços democráticos de diálogo e reflexão, com a escassa perspicácia, formação e sensibilidade de muitas lideranças...

Certamente que todos nós, professores, apesar de a termos como um pilar estruturante do nosso trabalho, sabemos ainda muito pouco sobre avaliação

3 - Se todos formamos uma grande equipa de trabalho com capacidades e competências para fazer da Escola um local onde nos sintamos confortáveis e motivados para o trabalho, porque é que há tantas vozes a reclamar por tudo e por nada?

A representação da escola ou do agrupamento como sendo (ou devendo ser) uma "grande família" não corresponde, nem deve corresponder, à realidade. Os atores educativos (internos e externos) têm identidades próprias, biografias diferentes, percursos escolares diferentes, expectativas e necessidades diferentes, valores e ideologias diferentes, pertencem a diferentes grupos e classes sociais... O que é importante é que a escola reconheça, conheça e saiba lidar com as diferenças. A começar pela construção democrática, negociada e participada do projeto educativo — que é o lugar, por excelência, onde se inscrevem (ou devem inscrever) os consensos possíveis e necessários à concretização das missões e objetivos educativos. A construção desses consensos é um processo político na verdadeira acepção da palavra. Construído esse consenso essencial, para vigorar num determinado tempo, há que zelar pela congruência do projeto educativo com todos os outros normativos que regulam a vida da escola (regulamento interno, projecto curricular de escola e de turma, plano anual de atividades...). Uma grande desmotivação no cotidiano escolar tem a ver com a fragmentação das tarefas, com a falta de clareza dos objetivos que se pretendem para todos e cada um, com o egoísmo, isolamento e individualismo, com o trabalho *oculto*, indispensável mas não reconhecido, com a falta de solidariedade entre colegas, com a inexistência de espaços democráticos de diálogo e reflexão, com a escassa perspicácia, formação e sensibilidade de muitas lideranças... Por exemplo, quando um grave problema de indisciplina, que um professor pode ter na sala de aula, é visto como problema de um professor e não de toda a escola, isso produz desmotivação porque revela falta de solidariedade e induz ao isolamento e, por vezes, faz aumentar a solidão de cada um(a), que passa a preocupar-se mais com a *sobrevivência* na profissão do que com a vivência da profissão.

4 - Por que é que cada um não experimenta usar a avaliação que faz da sua Escola e experimenta mudar?

As mudanças mais duradouras e profundas são coletivas, ou referenciam-se a projetos coletivos que fazem sentido para os professores e para outros atores educativos. Por isso, muitas reformas da educação nasceram e morreram sem introduzir mudanças reais. Todavia, as mudanças individuais existem sempre, ainda que, por vezes, não sejam muito perceptíveis para os próprios sujeitos. Mas quando decorrem de uma consciência crítica da pluralidade de fatores que tecem a complexidade da Educação e da escola, não podemos deixar de considerar que um desses fatores pode muito bem ser a avaliação — avaliação que, em algumas das suas formas ou dimensões, e em determinadas condições, pode ser um importante fator impulsionador de dissonâncias e tensões cognitivas que, por sua vez, levem a mudanças reais (desde mudanças nas práticas pedagógicas quotidianas, a mudanças de conceções profissionais, organizacionais, relacionais...).

5 - Terão as escolas as competências e a formação necessárias para fazerem a sua autoavaliação da forma desejável?

A autoavaliação institucional escolar deve ser um processo de aprendizagem coletiva. As fórmulas *a priori*, quando transferidas acriticamente e mimeticamente de outros contextos organizacionais ou, mesmo, quando transpostas mecanicamente da literatura especializada, acabam por ser contraproducentes em relação aos seus objetivos mais avançados em termos de democraticidade, autenticidade, dialogicidade, reflexividade, mudança... E o que é desejável e possível numa escola, pode não ser noutra. Certamente que todos nós, professores, apesar de a termos como um pilar estruturante do nosso trabalho, sabemos ainda muito pouco sobre avaliação — e essa é uma razão pela qual tenho frequentemente chamado a atenção para a necessidade de maior e melhor formação no campo vasto e heterogêneo da avaliação educacional. Porque a avaliação educacional, no

seu sentido mais amplo (a avaliação das aprendizagens, a avaliação institucional, a avaliação do desempenho profissional, a avaliação dos sistemas educativos e a avaliação das políticas educativas) contém dimensões teórico-conceptuais, éticas, técnicas, metodológicas, políticas, científicas...que interagem (ou podem interagir) como uma configuração *líquida* (no sentido Baumaniano), ou, pelo contrário, como uma configuração densa, mas, em qualquer dos casos, capazes de provocar efeitos sinérgicos de grande complexidade.

6 - Saberão as Escolas aplicar/tratar no terreno os resultados e as aprendizagens da autoavaliação?

As escolas são *organizações aprendentes*, lugares de promoção, recontextualização e uso do conhecimento científico, técnico, pedagógico, humanístico.... Se não considerarmos os grandes centros de investigação, talvez só o hospital, como organização complexa, reúna maior número de pessoas especializadas comparativamente com a escola. Por isso, mesmo em situações de escassez de recursos materiais, as escolas têm sempre um conjunto de recursos humanos e cognitivos que as tornam capazes de não apenas *reproduzir* saberes, mas de *produzir* saberes. A autoavaliação de uma escola é certamente um processo de *aprendizagem organizacional* que, reunidas determinadas condições, pode ser também uma excelente oportunidade para a produção de saberes e conhecimentos que ajudem a desenvolver práticas profissionais e humanas mais avançadas e consequentes em termos educacionais.

7 - Quais podem ser os efeitos da autoavaliação face aos estrangimentos financeiros e orçamentais das escolas?

Os estrangimentos orçamentais podem existir (e terão, infelizmente, impactos indesejáveis); mas nunca poderão ser razão suficiente para impedir uma prática normal que se pretenda

voltada para a melhoria dos processos educativos, sobretudo quando estes forem desejados pela maioria dos atores. Eu temo é que uma certa autoavaliação, que não é uma via de sentido único, e que pode, por isso mesmo, ser concretizada de formas muito distintas e contraditórias, venha a servir objectivos perfeitamente compatíveis com a crise financeira, o aumento do controlo sobre os profissionais, o cerceamento da autonomia, a retracção dos direitos, a vigilância autoritária, a pseudo-participação...

8 - O apoio externo à autoavaliação das escolas é imprescindível, é dispensável ou em que medida deve existir?

Se a autoavaliação revelar que algumas melhorias necessárias ao processo educativo não dependem da escola, mas de factores externos, nomeadamente de recursos que compete ao Estado disponibilizar, isso deve ser tido em conta a nível das instâncias político-administrativas superiores. Uma importante lacuna, que está presente ou subjacente a determinadas orientações políticas, é a que diz respeito às consequências dos processos avaliativos que, por sua vez, podem traduzir perspectivas redutoras (e ideologicamente manipuladas) de *accountability*. Mas as consequências podem passar por um maior e mais eficaz apoio às escolas, em vários domínios que elas próprias reconheçam como centrais e estratégicos.

A autoavaliação de uma escola é certamente um processo de aprendizagem organizacional que, reunidas determinadas condições, pode ser também uma excelente oportunidade para a produção de saberes e conhecimentos que ajudem a desenvolver práticas profissionais e humanas mais avançadas e consequentes em termos educacionais

Temo que uma certa autoavaliação, que não é uma via de sentido único, e que pode, por isso mesmo, ser concretizada de formas muito distintas e contraditórias, venha a servir objectivos perfeitamente compatíveis com a crise financeira, o aumento do controlo sobre os profissionais, o cerceamento da autonomia, a retracção dos direitos, a vigilância autoritária, a pseudo-participação...

A IGE, em muitas situações, tem tido um papel indutor de práticas de autoavaliação. Noutras situações, todavia, tem tido um papel mais positivo e criativo, baseado numa intencionalidade (quase pedagógica) de mobilização e incentivo à reflexividade crítica dos atores

9 - Qual deverá ser o papel da IGE em relação à autoavaliação de escola?

A lei atual impõe a autoavaliação. Isso é congruente com uma visão instrumental de controlo e de desconfiança nas escolas e nos atores educativos — o que também é altamente contraditório com uma concepção avançada de autoavaliação que assuma os valores democráticos da autonomia e do *empowerment* coletivo. A IGE, em muitas situações, tem tido um papel indutor de práticas de autoavaliação (o que é, em boa medida, decorrência do modelo legal de avaliação externa que tem sido praticado). Noutras situações, todavia, tem tido um papel mais positivo e criativo, baseado numa intencionalidade (quase pedagógica) de mobilização e incentivo à reflexividade crítica dos actores, mas que, ainda assim, não deixa de poder ser questionado quando se analisa a configuração de um modelo onde, na própria designação, se remete exclusivamente para a avaliação externa das escolas. Ou seja, a própria designação do modelo atual, como “avaliação externa das escolas”, não esconde a desvalorização (mesmo que implícita) de uma concepção avançada de autoavaliação. Temo, aliás, que as alterações que venham a ser adotadas para vigorarem no próximo ciclo avaliativo das escolas (a iniciar previsivelmente já neste ano letivo de 2011/2012), na sequência de propostas recentes no âmbito da revisão do modelo, se encaminhem justamente para a desvalorização da autoavaliação (enquanto expressão autónoma e autonómica das escolas e agrupamentos). A julgar por alguns indícios de mudança na configuração do modelo (que foram discreta e rapidamente postos à prova da experimentação, em algumas poucas escolas, antes das férias de verão), parece-me, por exemplo, que a elaboração e aplicação de novos questionários por iniciativa da IGE não deixará de ser interpretada como desconfiança nos processos de decisão coletivos das escolas ou, mais concretamente, como incapacidade ou impaciência para esperar que os atores educativos se desenvolvam e empenhem exercitando a criatividade, a iniciativa e a responsabilidade na própria elaboração

de processos e instrumentos para um melhor conhecimento da sua escola ou agrupamento. Do mesmo modo, a desvalorização da autoavaliação (que, aliás, não teve ainda tempo de se afirmar) poderá ocorrer se esta deixar de constituir um domínio próprio e específico do modelo de avaliação, e passar a integrar, por exemplo, o domínio relativo à gestão. Se vier a verificar-se esta hipótese, a (impropriamente designada) autoavaliação resumir-se-á, mais explicitamente, a um exercício hierarquicamente vigiado e subordinado e, neste sentido, deixará de ser autoavaliação para passar a ser, mais adequadamente, uma avaliação interna (baseada em modelos disponíveis como o CAF ou outros), caracterizando-se agora como mero instrumento de recolha de dados ao serviço da gestão ou, numa visão mais pessimista, ao serviço de *orientações gestionárias* voltadas para a quantificação de resultados, segundo o *espírito do tempo*.

(*) - Almerindo Janela Afonso é sociólogo. Doutor em Educação (na área de conhecimento de Sociologia da Educação e Políticas Educacionais) e Professor Associado da Universidade do Minho, onde lecciona desde 1985. Tem investigado e leccionado nas áreas da sociologia da educação, políticas educativas, políticas sociais, sociologia do currículo e da avaliação, e avaliação de políticas de educação e formação. Na universidade tem exercido vários cargos de gestão científico-pedagógica, sendo atualmente Director-Adjunto do Departamento de Ciências Sociais da Educação e coordenador do Mestrado em Educação para a Saúde. Integra vários conselhos editoriais de revistas da especialidade em educação e sociologia, nomeadamente em Portugal e no Brasil. Professor visitante em algumas universidades estrangeiras, tem também participado em inúmeros congressos nacionais e internacionais, quer como membro dos conselhos científicos ou comissões organizadoras, quer como conferencista. É Presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e membro de várias outras organizações científicas como a International Sociological Association e a European Evaluation Society. É membro do Conselho Científico para a Avaliação de Professores e do Conselho Nacional de Educação. Tem vários livros publicados e dezenas artigos em revistas nacionais e estrangeiras, tendo recebido o prémio “Rui Grácio” atribuído pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e pela Fundação Calouste Gulbenkian para a melhor obra publicada no campo da educação, em Portugal, em 1998.

A autoavaliação das escolas

► João Barroso (*)

As funções da avaliação

O êxito da avaliação (quer interna quer externa) resulta do facto de desempenhar, simultaneamente, várias funções, no quadro do que vem sendo designado como processo de reestruturação do papel do Estado e da sua administração. Entre essas funções destacam-se:

- *Normativa:* A avaliação integra-se num processo global de racionalização da ação pública cujo objetivo é, não só, garantir a racionalidade da decisão, mas também da própria ação e dos seus efeitos.

- *Administrativa:* A avaliação integra-se no ciclo normal de gestão (planificação - execução - avaliação - retroação) e tem, por principal finalidade, identificar problemas (ao nível dos processos e dos resultados) e contribuir para a sua resolução. Neste sentido, a avaliação é vista como um modo de gerir melhor os recursos e aumentar a qualidade e eficiência das políticas públicas.

- *Simbólica:* Como notam Floden e Weiner ela funciona como um ritual cuja função é acalmar a ansiedade dos cidadãos e perpetuar a imagem de eficiência e responsabilidade do governo, criando a impressão que está seriamente empenhado na prossecução dos objetivos.

- *Cognitiva:* A avaliação "produz" conhecimento, na interação entre o "conhecimento especializado" dos avaliadores e o "conhecimento prático" dos avaliados, num processo de significação recíproca sobre a organização escola. Ela permite o desenvolvimento de práticas (profissionais) informadas, baseadas no conhecimento.

- *Social:* A avaliação é vista como um processo social que envolve a informação e participação dos diferentes atores, contribuindo, muitas vezes, para dar um novo sentido às políticas que estão a ser avaliadas e para legitimar processos de "racionalidade a posteriori" que resultam da própria ação.

Diferenças entre a avaliação interna e avaliação externa

Esta importância crescente que é atribuída à avaliação, no governo dos povos, das organizações e das pessoas, baseia-se, habitualmente, nos seguintes pressupostos: *é preciso conhecer para agir; o controlo pelos resultados é mais eficaz que o controlo pelas normas.*

No primeiro caso, a avaliação é valorizada pelo facto de permitir incorporar o conhecimento na decisão, contribuindo para a sua racionalização e eficácia. É o que acontece, por exemplo, com a "avaliação da qualidade", muito praticada nas organizações como forma de promover o seu desenvolvimento e a sua melhoria, através da análise crítica dos processos e dos resultados.

No segundo caso, a avaliação é vista, sobretudo, como instrumento de regulação política, isto é, como um modo de coordenar a ação das pessoas e das organizações, através da imposição e controlo de metas e de resultados.

Esta distinção é importante porque permite pôr em evidência as diferenças existentes entre a avaliação interna (ou autoavaliação) e a avaliação externa (ou heteroavaliação) que, muitas vezes tendem (como acontece com o sistema de avaliação externa atualmente existente em Portugal), e quanto a mim erradamente, a serem vistas de maneira sobreposta.

A autoavaliação das escolas integra-se claramente no primeiro caso (conhecer para agir). A sua principal função não é "prescritiva", mas sim "descritiva", com o fim de promover a informação e a participação dos diferentes atores, internos e externos, e contribuir, deste modo, para o seu desenvolvimento organizacional. A autoavaliação das escolas vale, sobretudo, por ser um pretexto para o trabalho em equipa, para a reflexão sobre as práticas pessoais e institucionais, para a análise crítica de processos, para a construção de propostas de melhoria, e para a formação individual, coletiva e organizacional.

A avaliação interna (ou autoavaliação) e a avaliação externa (ou heteroavaliação), muitas vezes, tendem (como acontece com o sistema de avaliação externa atualmente existente em Portugal), e quanto a mim erradamente, a serem vistas de maneira sobreposta

A autoavaliação das escolas é um exemplo possível de uma avaliação com sentido social. Por isso, a avaliação do trabalho dos docentes deve ser feita no contexto da autoavaliação das escolas. Esta avaliação pressupõe o docente integrado numa comunidade de aprendizagem, pelo que a avaliação do seu trabalho só pode ser percebida no quadro da organização e da comunidade em que exerce a sua ação

Quanto à avaliação externa, deve ser vista e praticada de maneira independente em relação à autoavaliação. Embora as informações fornecidas por cada uma destas modalidades de avaliação devam ser complementares, isso não obriga a que a autoavaliação seja encarada como uma fase inicial do processo de avaliação externa, como acontece em Portugal. A avaliação externa deve ser vista, sobretudo, como uma avaliação de controlo, integrada num mecanismo de prestação de contas às entidades que tutelam a escola e à sociedade em geral, em nome da qual a administração pública deve atuar. A sua função é verificar a conformidade dos processos e/ou dos resultados em relação às normas e a "standards". Os seus referenciais são definidos pelas autoridades públicas e resultam, por vezes, da interação de diversos atores com influência política a nível nacional, regional ou local.

Por tudo isto, importa sublinhar que a autoavaliação das escolas é um exemplo possível de uma avaliação com sentido social. Por isso, a avaliação do trabalho dos docentes deve ser feita no contexto da autoavaliação das escolas. Esta avaliação pressupõe o docente integrado numa comunidade de aprendizagem, pelo que a avaliação do seu trabalho só pode ser percebida no quadro da organização e da comunidade em que exerce a sua ação.

Para que serve a autoavaliação

Depois destas notas breves sobre a importância da avaliação e a distinção entre avaliação interna e externa apresento, de seguida, em jeito de síntese, um conjunto de constatações e recomendações que muito podem contribuir para um bom uso da autoavaliação pelas escolas:

- A (auto) avaliação, mesmo quando não passa de um simulacro, torna-se num ritual importante.
- Em todas as modalidades de avaliação é preciso ter em conta os "custos de transação" (como dizem os economistas) que resultam dos processos longos, burocráticos e complexos que são postos em prática, com consequências evidentes na intensificação do trabalho docente.

- A autoavaliação não pode ignorar os "neighbourhood effects" (os efeitos de vizinhança) o que obriga a ter em conta o contexto local (ao nível dos referentes, dos referidos e dos participantes).

- A autoavaliação não muda apenas o que fazemos, mas também quem somos (parafrazeando Stephen Ball quando fala da reforma).

- A autoavaliação, só por si, identifica os problemas, mas não as soluções, por isso, é preciso alargar o seu conceito (muito centrado na função de diagnóstico) e falar de "autoavaliação deliberativa" (virada para a ação).

- A autoavaliação permite (quando entendida como um processo participativo e democrático) criar, na escola, uma "esfera pública de deliberação informada" (Helen Simons), para os professores e comunidade em geral.

- A autoavaliação pretende substituir, no processo de tomada de decisão, "o conselho prudente" (baseado na confiança dos interlocutores), pela "informação pertinente" (baseada nos dados e nas evidências).

- A autoavaliação é uma "investigação-ação" no quadro de uma escola entendida como uma comunidade de "profissionais reflexivos".

- No quadro de uma "autoavaliação democrática" (MacDonald) as pessoas não podem ser afastadas do processo de formulação dos problemas, do controlo dos dados e da utilização da informação. Só nestas condições a autoavaliação pode ter uma função educativa e emancipatória.

- Finalmente, como diz MacBeath: "(...) a autoavaliação não deve ser encarada como um evento anual ou bi-anual que prepara a vinda da inspeção ou um ritual de açambarcamento de dados. Ela é, sobretudo, um processo de reflexão e diálogo integrados no trabalho do dia-a-dia da escola e da sala de aula, com a vizinhança e com os vários parceiros locais e nacionais".

Universidade de Lisboa, 22 de Julho de 2011

(*) - Professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Desenvolve a sua actividade de investigação e ensino na área científica da Política e da Administração Escolar, sendo autor de diversas publicações em Portugal e no estrangeiro neste domínio. Actualmente a sua investigação tem-se centrado no estudo da relação entre conhecimento e política, sendo o coordenador da equipa portuguesa que integra o projecto Knowandpol, financiado pela Comissão Europeia.

A autoavaliação de escola: uma perspetiva dialógica

► Eusébio André Machado (*)

A escola sob o regime de omni-avaliação

A constituição dos sistemas educativos, ao longo dos últimos três séculos (Candeias, 2010), como pilar fundamental de regulação do Estado-Nação, fundou-se no postulado segundo o qual as escolas, como agências do poder central, deviam e podiam exercer uma ação de uniformização: independentemente do contexto, do local e dos agentes, era desenvolvido um conjunto de processos que visavam garantir uma "socialização formal" através da qual todos os alunos, às mesmas horas, aprendiam os mesmos conteúdos, sendo que, eventualmente, o único fator de diferenciação seria a idiosincrasia ou a "vocação" do mestre.

Neste paradigma (o paradigma da modernidade), aquilo a que hoje se chama "efeito-escola" não tinha sentido, nem sequer era política e ideologicamente desejado. A escola cumpria uma função centrípeta, desenvolvendo mecanismos de uniformização, através dos quais se procurava formar "cidadãos" que se falassem a mesma língua, conhecessem a mesma história, soubessem a mesma geografia, interiorizassem as mesmas regras e normas sociais, adquirissem a mesma "cultura". Neste contexto, avaliar a escola era, concetual e substancialmente, um absurdo; pelo contrário, o que tinha sentido era verificar o grau de conformidade da escola em relação às normas do Estado Central: por um lado, através de corpos inspetivos incumbidos do controlo da escrupulosa uniformidade do sistema educativo nos aspetos de natureza formal; por outro lado, através dos exames nacionais, o mecanismo de regulação por excelência do Estado-Nação dos aspetos de natureza substancial (o currículo).

Ora, a partir dos anos 70, sobretudo devido à falência dos sistemas educativos (em particular do sistema educativo norte-americano), as agendas educativas passam a incidir, cada vez mais, na escala "meso" (a escola) em detrimento da escala "macro" (o sistema educativo). A nova geração de reformas educativas, sob um paradigma marcado pelas exigências de "performatividade generalizada" (Lyotard, 1976), transfor-

mam a escola no *locus* da mudança educativa e, principalmente, de resposta da promessa emancipatória da educação. Em Portugal, como é sabido, as décadas de 80 e 90, em particular no âmbito da última reforma global de Roberto Carneiro, as retóricas da autonomia e da descentralização, as questões da organização, gestão e administração da organização escolar e a assunção de competências pelo poder local sustentaram a construção ideológica, segundo a qual, no sistema educativo, era admissível considerar um "efeito-escola", ou seja, que os resultados obtidos pelos alunos estão indexados principalmente à qualidade do serviço educativo prestado pela escola.

Não é para admirar, pois, que, em Portugal, a primeira década do novo século tenha sido a "década da avaliação" e da instauração de um "regime de omni-avaliação" (Machado, 2008): por um lado, o próprio Estado publica pela primeira vez, em 2002, um quadro legal que define a avaliação do sistema de ensino não-superior (Lei n.º 31/2002), o qual desencadeou, principalmente, a consagração da "avaliação externa" por via da intervenção da IGE; por outro lado, é um período em que a temática da "avaliação de escola" entra no espaço público e mediático, sob o signo da criação de "rankings" baseados nos resultados dos exames nacionais, com os quais as escolas (públicas e privadas ao mesmo tempo) são escalonadas. A consensualização do efeito determinante da escola nos resultados dos alunos (curiosamente, sem que, na realidade, praticamente nada tenha mudado na relação entre as escolas e o Estado) produziu a emergência de uma retórica com duas vertentes fundamentais: 1.ª, o contraste ideologicamente comprometido escola pública *versus* escola privada, sendo a primeira, naturalmente, o antro do "facilitismo" e a segunda, naturalmente, o lugar do "esforço"; 2.ª, a necessidade de criar um mercado da educação, o qual só é possível quando sabemos quais são as "melhores" escolas e os pais podem escolher livremente (veja-se o programa *No Child Left Behind* desenvolvido durante a presidência de George W. Bush).

Não é para admirar, pois, que, em Portugal, a primeira década do novo século tenha sido a "década da avaliação" e da instauração de um "regime de omni-avaliação"

*Face à atual
obsessão avaliativa,
espécie de Nemésis da escola,
importa reforçar
o carácter instrumental
da avaliação,
importa esclarecer
o que pretendemos
com a avaliação,
importa saber utilizar
a avaliação
para responder aos desafios
que são colocados à escola
e aos professores,
importa fazer
com que a avaliação seja,
sobretudo,
uma forma de encontrar
sentidos
para o trabalho docente,
sem os quais
a melhoria desejada
ficará sempre comprometida.*

Vale a pena avaliar a escola?

O pior que pode acontecer — como hoje está, de facto, a acontecer — à avaliação é tornar-se um dogma, como se tivesse um valor intrínseco e indiscutível, facilmente detetável numa certa retórica que ressalta o truísmo da “cultura da avaliação” como panaceia para todos os problemas (Simons, 1992). Ora, face à atual obsessão avaliativa, espécie de Nemésis da escola, importa reforçar o carácter instrumental da avaliação, importa esclarecer o que pretendemos com a avaliação, importa saber utilizar a avaliação para responder aos desafios que são colocados à escola e aos professores, importa fazer com que a avaliação seja, sobretudo, uma forma de encontrar sentidos para o trabalho docente, sem os quais a melhoria desejada ficará sempre comprometida. Com efeito, a avaliação não vale a pena quando:

- serve apenas para justificar o que faz uma escola, sem suscitar o debate e a crítica;
- visa responder apenas a uma exigência normativa, surgindo como um processo formal e sem substância organizacional;
- assenta numa conceção meramente técnica, limitando a participação, o debate e a reflexão;
- ignora a necessidade da divulgação e da transparência, partilha e mudança de um modo permanente;
- limita ou anula a participação de todos os intervenientes na construção, concretização e discussão do processo de avaliação;
- considera que é um bem em si, não implicando consequências, responsabilizações e projeto de mudança.

Mas se, de facto, nem sempre a avaliação vale a pena, há, porém, várias razões que justificam a relevância da avaliação, dos quais destacamos as seguintes:

a) a aprendizagem organizacional

Segundo Bollen (cit. por Santos Guerra, 2001, p. 9), “é evidente que o melhoramento escolar só será possível se a escola, enquanto organização, for capaz de aprender, não apenas ao nível dos indivíduos, professores ou directores, mas de forma a que própria escola possa ultrapassar um dado comportamento ineficaz através de colaboração estreita”. Neste sentido, se queremos uma escola que melhore (se quiser que tenha “bons” resultados, para utilizar uma linguagem mais consentâneo com o discurso vigente), é fundamental que seja capaz de aprender enquanto coletivo organizacional, o que não deixa ser irónico porque

se trata por excelência da instituição mais vocacionada para a aprendizagem. Ora, a avaliação é um dos instrumentos privilegiados para desenvolver um processo de aprendizagem organizacional, através do qual a escola, enquanto “ator colectivo”, seja capaz de (Santos Guerra, 2001) aprender para saber (saber ensinar, saber a quem se ensina e onde se processa esse ensino), saber como aprender para desenvolver o ensino e a aprendizagem de forma ininterrupta e necessária e saber o que se passa com os processos que realiza (resultaram ou não, quais os que resultaram, o que se pode fazer melhor...).

b) o desenvolvimento profissional

Uma outra razão importante para a avaliação da escola (principalmente, da autoavaliação) é a capacidade de reforçar o profissionalismo docente não só do ponto de vista individual, mas também enquanto “actor colectivo” (Roullier, 2008). Se se pretende acentuar a autonomia das escolas enquanto escala de “comando operacional” e de autodirecção, a avaliação será indispensável para promover uma relação adequada entre profissionalismo e responsabilidade. Neste caso, a avaliação não está ao serviço de um poder central desconfiado que precisa de controlar, mas de um processo de autoregulação que pressupõe que as/os professoras/es são “profissionais responsáveis não só pelos seus alunos e colegas, mas também pela comunidade que servem, pressupõe que estão empenhados em mediar uma situação comunitária no que se refere às necessidades educacionais das crianças” (Simons, 1992, p. 146). No entanto, para se atingir este propósito, ao contrário do que acontece em Portugal, a autoavaliação deve ser social e tecnicamente reconhecida e legitimada; num sistema de avaliação das escolas que apenas promove e/ou reconhece a “avaliação externa”, um dos riscos mais preocupantes é justamente o da desprofissionalização, aumentando a desconfiança em relação às escolas e à capacidade das professoras/professores serem capazes de definir os seus referenciais de desempenho, de investigarem os problemas e dificuldades, de reagirem à necessidade de mudança e de encontrarem estratégias, soluções e caminhos com outros actores sociais cujo apoio é indispensável.

c) a repolitização da escola

Finalmente, acresce uma terceira razão, para a qual, sob determinadas condições, os processos de avaliação (e, uma vez mais, a autoavaliação em particular) podem constituir um contributo essencial: a repolitização do espaço educativo, evitando as derivas tecnocráticas que tendem a mitigar ou até a eliminar o compromisso ético e político inerentes ao processo educativo. É uma evidência que a escola, apesar da insistência da "educação para a cidadania" e da "formação cívica", é um lugar cada vez menos comprometido com o dissenso democrático, com a estratégia dialógica e com o inquérito crítico, ou seja, há cada vez menos cidadania para a educação, dando origem a uma escola pouco "cidadã". Ora, neste capítulo, um processo de avaliação pode assumir-se como um catalisador do debate, do diálogo, da discussão, implicando a participação, o envolvimento e a responsabilização de todos na prossecução dos objetivos e propósitos de melhoria e de aprendizagem. Como bem salienta Casanova (cit. por Santos Guerra, 2001, p. 106), "se considerarmos a função formativa da avaliação como a mais adequada para o constante melhoramento do funcionamento de uma instituição escolar, é importante que os próprios membros de uma comunidade educativa se envolvam na avaliação interna da instituição, e cuja responsabilidade partilham".

A autoavaliação numa perspetiva dialógica

Para concluirmos de um modo mais prático, mesmo correndo o risco de algum caráter prescritivo, propomos uma modelização do processo de autoavaliação de escola (AAE), de acordo com os pressupostos acima assumidos e privilegiando uma lógica de regulação democrática e comunitária da escola (Barroso, 2005). Trata-se de uma perspetiva dialógica (Alves & Machado, 2009) que, antes de mais, assenta numa conceção da escola que aceita como pressuposto a existência da disparidade de opiniões, de olhares antagónicos e de oposição de expectativas; em segundo lugar, considera que o diálogo se constitui como uma instância de participação e de

compromisso entre todos os intervenientes; e, finalmente, visa uma "construção coletiva de sentido" (Figari, 2008) que aumente a "compreensão" e, sobretudo, a "melhoria" das escolas.

Ora, do nosso ponto de vista, um processo de AAE deve responder a três questões fundamentais:

a) **a questão da legitimidade:** os actores internos e externos conferem ao processo, à equipa e ao referencial uma legitimidade que resulta do seu envolvimento, da sua participação e do seu contributo?

b) **a questão da legalidade:** o processo de AAE enquadra-se no conjunto de normativos internos e externos ao abrigo dos quais a escola desenvolve a sua missão e o seu serviço?

c) **a questão da validade:** o processo de AAE resulta de "técnicas" de recolha, tratamento e interpretação dotados de validade à luz dos critérios de cientificidade actualmente reconhecidos?



Figura 1 - As dimensões do processo de AAE

Esta modelização da AAE parte do princípio de que se trata de um processo complexo, multi-dimensional e interativo, através do qual se procura evitar dois dos erros mais frequentes: o normativismo e o tecnicismo. O normativismo é a tendência para considerar a AAE numa lógica de mero cumprimento normativo, segundo um critério de conformidade legal, através do qual se mimetiza o "modelo" da avaliação externa: é uma "avaliação interna" realizada a partir de referentes exclusivamente externos. O tecnicismo — a principal doença infantil da AAE — consiste em conceber a avaliação como dispositivo de natureza técnica, que deve ser realizada por peritos, os quais, sob a égide de uma visão positivista, ambicionam construir uma visão "objetiva" e "neutra" da escola. Sem escamotear ou

Propomos uma modelização do processo de autoavaliação de escola de perspetiva dialógica, assente numa conceção da escola que aceita como pressuposto a existência da disparidade de opiniões e expectativas, considera o diálogo como uma instância de participação e de compromisso e visa uma "construção coletiva de sentido" que aumente a "compreensão" e, sobretudo, a "melhoria" das escolas.

O ciclo avaliativo deve desencadear a tomada de decisões e a responsabilização do "ator coletivo" que é a escola sob a forma de um conjunto de ações de melhoria e de aprendizagem. Mas, nesta modelização de natureza dialógica que propomos, este não será o momento para encerrar o processo, mas para reiniciá-lo uma vez mais, como não pode deixar de ser num ator em permanente e contínua aprendizagem...

diminuir a importância das questões normativas e técnicas, antes pelo contrário, reforçamos a ideia de que a AAE é um processo eminentemente político, pelo que, secundando cabalmente Simons, é preciso deixar claro que

a metodologia é muito mais que um simples conjunto de opções técnicas, passíveis de serem discutidas à margem de um debate sobre os objectivos sociais, as utilizações e as consequências da avaliação. Se considerarmos a avaliação como actividade política, então a metodologia da avaliação tem de ser coerente com os projectos e as intenções educacionais. Creio que a educação e a política são mutuamente constitutivas. (1992, p. 141-142)

Vejamos, então, nesta perspectiva dialógica, o que está em jogo em cada uma das dimensões:

1) a **dimensão política** resulta na elaboração do projeto/programa de AAE ("intencionalidade") e exige a tomada de decisões em função de critérios "políticos":

- quem avalia?
- o que é que se avalia?
- quando se avalia?
- como se divulga a avaliação (o projeto, o processo e os resultados)?
- quais são os modos de legitimação do projeto?

2) por seu turno, a **dimensão normativa** concretiza-se na identificação, análise, explicitação dos referentes internos e externos da AAE e responde às seguintes questões:

- qual o "modelo" de escola?
- qual é o quadro legal no âmbito do qual se desenvolve a AAE?
- quais são as "dimensões" que devem ser avaliadas?
- quais são as "prioridades" do processo de AAE?
- quais são os "critérios" de avaliação?

3) finalmente, a **dimensão técnica** consubstancia-se, a partir das decisões políticas e do quadro normativo, na elaboração de um referencial de avaliação, respondendo às seguintes questões:

- quais são os "indicadores"?
- quais são as "técnicas" de recolha de dados?
- quais são as formas de tratamento da informação?
- qual a forma de apresentação dos resultados?

No desenvolvimento de um ciclo avaliativo, estas três dimensões concretizar-se-iam, respetivamente, na elaboração participada e democrática de um projeto/programa de AAE com alcance temporal relativamente significativo e devidamente legitimado pela comunidade, na construção de um referencial de avaliação capaz de sustentar as principais opções em termos de referentes e de critérios e, por fim, na definição de um dispositivo de avaliação com o conjunto de decisões técnicas sobre o modo de operacionalização da recolha de informação. Tendo em conta o que acima ficou dito sobre as vantagens da avaliação, o ciclo avaliativo deve desencadear a tomada de decisões e a responsabilização do "ator coletivo" que é a escola sob a forma de um conjunto de ações de melhoria e de aprendizagem. Mas, nesta modelização de natureza dialógica que propomos, este não será o momento para encerrar o processo, mas para reiniciá-lo uma vez mais, como não pode deixar de ser num ator em permanente e contínua aprendizagem...

Referências

- Alves, M. P. & Machado, E. A. (2008). Para uma perspectiva dialógica de avaliação de escola. In Maria Palmira Alves & Eusébio André Machado. *Avaliação com Sentido (s). Contributos e Questionamentos* (pp. 97-1008). Santo Tirso: De Facto.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Candeias, A. (2009). *Educação, Estado e Mercado no século XX. Apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada*. Lisboa: Edições Colibri.
- Figari, G. (2008). Avaliação de Escola: Questões, Tendências e Modelos. In Maria Palmira Alves & Eusébio André Machado. *Avaliação com Sentido (s). Contributos e Questionamentos* (pp. 41-72). Santo Tirso: De Facto.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La Condition Postmoderne*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Machado, E. A. (2008). Perspectivas e tendências da investigação em avaliação - hipóteses para a (re) interrogação de uma actividade. In Maria Palmira Alves & Eusébio André Machado. *Avaliação com Sentido (s). Contributos e Questionamentos* (pp. 183-201). Santo Tirso: De Facto.
- Roullier, J. (2008). A auto-avaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um actor colectivo. In Maria Palmira Alves & Eusébio André Machado. *Avaliação com Sentido(s). Contributos e Questionamentos* (pp. 97-108). Santo Tirso: De Facto.
- Santos Guerra, M. A. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Asa Ed.
- Simons, H. (1992). *Avaliação e Reforma das Escolas*. In Albano Estrela & António Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 139-153). Lisboa: Educa.

(*) - É Professor Auxiliar na Universidade Portucalense (Porto), onde coordena o Doutoramento em Educação, e é investigador na Universidade do Minho e na Universidade de Aveiro. É autor de diversos artigos e publicações na área da educação e da avaliação.

Autoavaliação da escola

– regulação de conformidade e regulação de emancipação

► Graça Simões (*)

Vivemos numa linha de possíveis fraturas estruturantes das políticas públicas, mas na nossa perspetiva construtivista, tudo o que se constrói é contextualizado na prática, no modo de fazer, e aí todos somos atores e coautores de todas as políticas, por isso esta leitura das dinâmicas de autonomia através da focagem dos dispositivos de autoavaliação das escolas não é dependente de qualquer alinhamento situacional em termos de políticas centrais.

Até agora, a autoavaliação da escola era o campo em que se podia falar de efetiva autonomia — porque não havia regras a formatá-la e porque, em meu entender, só a autoavaliação pode ser usada como instrumento de autonomia; Projeto Educativo, Projeto Curricular, Regulamento Interno serão instrumentos de gestão, que só se poderão configurar num cenário de autonomia se tiverem relação forte com um dispositivo interno de avaliação. A questão da autonomia sabemos como é ubíqua e envolta em problemáticas, mas olhada de perto, a Escola tem-na na sua gramática e é uma das componentes para qualquer análise compreensiva das suas dinâmicas. Se o sentido é mais conformista, centrado no cumprimento seguro da regra e na dominação dos imprevistos, ou se, pelo contrário, o sentido é mais emancipador, sugerindo a criação, promovendo o novo e cultivando a liberdade, a opção emerge e é construída nas próprias escolas. Nesta construção, estão todos os condicionalismos externos, claro, mas também todas as vontades internas, feitas de ideias, interesses e história.

A minha tese assenta, assim, nesta leitura, feita de uma já longa experiência, algum estudo e investigação. E muito otimismo, sempre. A Autoavaliação da Escola, muito associada a tecnologias de governança e a afetação de culpas num referencial neo-liberal, pode ser investida de um outro sentido e de um outro poder na revitalização da escola pública e na melhoria da educação. Como qualquer instrumento supostamente técnico, fica livre para qualquer uso político. O que se entende e procurou documentar é que as escolas albergam competências coletivas

potenciais, que as dinâmicas de autoavaliação podem espoletar e fortalecer, aparelhando-as melhor para as funções de verdadeiros centros de ação pública, que será a sua configuração complexa de hoje.

Partindo das questões colocadas para reflexão nesta publicação, "se todos formamos uma grande equipa de trabalho com capacidades e competências para fazer da Escola um local onde nos sintamos confortáveis e motivados para o trabalho, porque é que há tantas vozes a reclamar por tudo e por nada?"

O problema estará na dificuldade de cimentar este sentido coletivo, em tudo contrariado pela gramática da escola que segmenta espaços, tempos e pessoas, nada favorecido por uma cultura individualista e agora desafiado por todos os referenciais de competitividade. O desafio será mesmo "virar o feitiço contra o feiticeiro" e fazer das competências não uma ferramenta de competição individual, mas de imposição coletiva, precisamente em favor do referido conforto e motivação. A dita cultura de escola não é algo que esteja ou não esteja lá; ela cria-se e modela-se com as práticas. Se estas se regulam apenas pela história e pelos interesses instalados, sejam eles mais ou menos generosos, a reclamação será constante. Mas se na regulação entrar também o elemento do conhecimento, ou seja, da informação pertinente, da reflexão orientada e das propostas sustentadas, então o acordo coletivo poderá ser possível e mais sólido, sobretudo se incluir e assumir as divergências também elas sustentadas. A autoavaliação, ou mesmo a avaliação interna, é a ferramenta certa para servir este propósito e realizá-lo. A sua vocação intrínseca para a produção de informação é a plataforma de base, mas o seu desenvolvimento facilmente associa a análise e a produção de conhecimento, absolutamente necessário para sustentar qualquer opção do domínio da esfera pública e, sobretudo, de natureza profissional. Os docentes, como coautores determinantes da ação pública nas escolas, precisam de sustentar as suas práticas e não apenas com teorias alheias.

*A Autoavaliação da Escola,
muito associada
a tecnologias de governança
e a afetação de culpas
num referencial neo-liberal,
pode ser investida
de um outro sentido
e de um outro poder
na revitalização
da escola pública
e na melhoria da educação*

A motivação das escolas para a autoavaliação, uma das questões colocadas, só poderá ser feita neste cenário de interesse comum, começando pela conscientização, ao jeito de Paulo Freire, de que a indiferença ou mesmo a hipocrisia organizacional só justificarão políticas mais dominadoras e intrusivas da autonomia profissional e da autonomia das escolas. A união deve fazer-se pela “voz” e não pela “!saída” e a autoavaliação pode fazer-se enquanto almofada coletiva para os embates violentos da pressão para a prestação de contas e para os resultados. Quando se argumenta que os constrangimentos financeiros das escolas e, de forma mais lata, os constrangimentos decorrentes do paradigma centralizante e burocrático ainda dominante, retiram sentido a uma autoavaliação, porque depois nada se pode mudar na sequência dos resultados, talvez seja de inverter esta relação e comprovar que é a autoavaliação que retira sentido à lógica centralizante, quando praticada de forma responsável e profissional e servindo uma regulação contextualizada, mas inteligente do serviço público.

As questões relacionadas com as limitações técnicas das escolas, em termos de saberes, especialistas e tempo dedicado, são das mais vulgares na equação do problema, mas das mais simples no equacionar da problemática. É claro que é necessário investir num processo simultaneamente fidedigno, ou seja, tecnicamente escorreito, e simples, isto é, fácil de entender e operacionalizar. No entanto, é preciso não sobrevalorizar estas questões de aparelhamento técnico porque, como já referido, o mais importante é político e situa-se no antes e depois do processo — nos princípios que o orientam e nas finalidades que serve. Na maioria das escolas há recursos humanos, nomeadamente docentes e psicólogos, que dominam minimamente as ferramentas de pesquisa, ou que, com um mínimo de esforço se atualizam e aprendem a usá-las. Por outro lado, há uma tendência exagerada para recorrer a instrumentos supostamente objetivos, como o questionário, reproduzindo lógicas de mercado, como o anonimato e a irresponsabilidade da satisfação ou insatisfação do cliente. Numa perspetiva mais emancipatória, talvez faça

mais sentido reciclar e reutilizar os velhos instrumentos burocráticos, como os relatórios, e objetivá-los com dados recolhidos de forma transparente e alinhados de forma honesta, sejam eles relativos a resultados, sejam relativos a perceções e satisfações. Deste modo, não estaremos a romper com práticas mais ou menos familiares e não sairemos dos pontos de regulação já institucionalizados no quotidiano escolar, como os conselhos de turma ou de disciplina, revitalizando uma rede de participação democrática, que só o não será mais por falta de dinamismo de base.

Paralelamente à questão da qualidade técnica, é comum colocarem-se as questões das qualidades éticas do processo e da validade dos resultados. Perspetivada num julgamento em causa própria, a autoavaliação gera desconfianças, enquanto estratégia de autojustificação ou autopromoção, num cenário por nós designado por “retratos retocados para expor”. Na verdade, essa será uma característica comum nos processos de avaliação interna, sobretudo quando decorrem da obrigatoriedade perante a avaliação externa e para nela serem interlocutores. No entanto, não sendo a objetividade o caminho de todas as coisas, nem o prestar contas pela conformidade o único sentido da regulação, pensamos que será precisamente nas intersubjetividades que se deverá fazer a triangulação das verdades e a sustentação de qualquer caminho autónomo. A avaliação interna deve ser objetiva, mas as suas componentes integrantes de autoavaliação devem deixar ecoar todas as subjetividades.

E neste ponto será necessário distinguir os dois conceitos até agora muito aproximados — o de avaliação interna e o de autoavaliação. A avaliação interna designa o dispositivo autónomo, normalmente global e integrante das várias componentes organizacionais, destinado, sobretudo, a produzir informação e a divulgá-la. A autoavaliação será um processo mais profundo, normalmente mais focalizado e restrito, que procura transformar a informação em conhecimento e este em propostas de ação. O ideal é um dispositivo de avaliação interna com vários núcleos de autoavaliação.

*É preciso
não sobrevalorizar
estas questões
de aparelhamento técnico
porque, como já referido,
o mais importante é político
e situa-se
no antes e depois do processo
- nos princípios
que o orientam
e nas finalidades
que serve*

Retornando à questão da validade da autoavaliação e da avaliação interna e à problemática da sua relação com a avaliação externa, defendemos que as duas são importantes, mas com funções completamente distintas. Se a primeira se destina à regulação horizontal e autónoma da organização escolar, a segunda destina-se a uma meta-regulação ou regulação das regulações, garantindo a necessária conformidade dentro de uma margem aceitável de procedimentos e resultados. Se esta deve ser objetiva e aplicar um dispositivo formatado, facilitador de quantificações e comparações, a primeira nunca deveria reger-se por qualquer formatação, mas acompanhar, tanto como promover, a liberdade criativa e a diferenciação de processos. A disseminação de modelos de autoavaliação prontos a usar não será a melhor solução na perspetiva emancipatória que defendemos, muito menos se copiar lógicas de mercado e se imprimir à escola uma imagem de empresa ou de local de produção material. Nada haverá a ganhar com esta opção, nem no sentido de emancipação profissional, nem no sentido de emancipação social através da escola e da educação. O reducionismo é um perigo bem eminente, que de tanto reduzir a complexidade, reduz também a capacidade do humano para a entender e viver, traduzindo-se numa verdadeira dependência e escravidão. O apoio externo à autoavaliação será importante, claro, mas num sentido supletivo e por solicitação e não num sentido de substituição, muito menos de determinação. A configuração deste apoio não deverá nunca ser feita num sentido burocrático e hierárquico, de instruções dadas pela tutela, sem qualquer legitimidade técnica e apenas por ascendência administrativa, independentemente da cadeia que se use. O apoio deverá ser sempre num sentido formativo e no contexto atual parece que as universidades e os centros de formação estariam no ponto certo para distribuir esse apoio.

A I.G.E. tem feito um trabalho de muito valor no campo da regulação nacional e supranacional das políticas educativas, com projetos de avaliação assentes numa focalização integral das escolas, desde há vários anos, tendo sido o maior e melhor agente na promoção da

autoavaliação das escolas; mas a maior virtude terá sido, precisamente, a não criação e disseminação de um modelo único; apesar de alguma uniformização inevitável, e talvez mesmo positiva, com as orientações comuns, este campo sempre foi deixado em pousio, livre para novas criações. É claro que esta realidade não advirá de uma vontade política de semear autonomia, mas antes de uma constatação técnica de duas impossibilidades: a conciliação das funções de controlo e apoio; a captação da diferenciação e complexidade da realidade das escolas. Hoje, este é um dos domínios mais cativos da conjuntura política, estando a IGE suspensa no quadro da reorganização anunciada para a área da administração educativa, mas será importante não desperdiçar todo um património de saberes sempre acumulados em dinâmicas de serviço público.

A escola, com toda a sua centralidade periférica, também não escapa às flutuações conjunturais, mas são os referenciais estruturantes que têm ditado a sua solidez institucional, traduzidos em práticas persistentes, lidas muitas vezes como resistência à mudança, mas também como almofada social, no interface entre o pulsar social e os impulsos políticos. É esta sua natureza que lhe permite e legitima uma vocação autonómica, única forma de responder à complexidade, sem partir pelo fio apertado da norma. A sobre-responsabilização, para que muitos alertam desde os primeiros tempos da retórica da autonomia, será simultaneamente a salvação e a oportunidade para garantir esta sua natureza de centro de ação pública, obrigando-a a aparelhar-se com duas das ferramentas da emancipação — o conhecimento e a ação coletiva.

É neste alinhamento teórico que articulamos as já referidas competências coletivas, a maioria presentes nas escolas, ainda que de forma diluída ou desequilibrada, mas que poderão ser acionadas como construções operacionais de emergência, precisamente através dos processos de autoavaliação:

- a primeira competência coletiva consiste em não aceitar o senso comum, a impressão ou a informação imprecisa como se fossem conhecimento; será a competência do inconformismo intelectual, da curiosidade e do impulso científico,

O apoio externo à autoavaliação será importante, claro, mas num sentido supletivo e por solicitação e não num sentido de substituição, muito menos de determinação

As competências coletivas que poderão ser acionadas como construções operacionais de emergência, precisamente através dos processos de autoavaliação são o inconformismo intelectual, a generosidade, o planeamento e organização e, finalmente, a competência interventiva e cívica

vincando o núcleo intelectual do trabalho docente e desafiando máximas, como a de Fullan (2003:137), de que "as empresas precisam de alma e as escolas precisam de mentes";

- a segunda competência coletiva a ativar é a da generosidade, do pôr em comum, do viver o projeto coletivo com a interrupção do "eu" e a assumpção do "nós", focalizando a procura do efeito coletivo e não da culpa individual; será a competência ética, fundamental num trabalho de serviço público e de investimento social, mas igualmente intelectual ou cognitiva, pela incontornável complexidade das tarefas que exige a humildade e o reconhecimento da limitação individual da competência;

- uma terceira competência coletiva deveria desenvolver-se em torno das necessidades de planeamento e organização, operacionalizando o sentido prático e as boas faculdades reativas dos docentes, construindo uma rede orientadora das ações coletivas e, simultaneamente, refletora dos rumos para qualquer interessado consultar e se localizar; ao contrário do que muitas vezes se faz crer em senso comum, só numa rede estruturante se podem evidenciar e valorizar as iniciativas inovadoras e criativas; será uma competência prática, mas também ética ao considerar a divulgação, mas também cognitiva ao implicar operações de arrumação de informação;

- finalmente, a competência interventiva e cívica, através da comunicação pública do seu saber e das suas posições, devidamente ancoradas num nexó cognitivo, ético e experiencial, assumindo a sua diferença e legitimidade, na pluralidade de vozes "achistas" (Caria, 2008) que sempre se erigem sobre educação; esta será a competência da autoestima e da defesa do respeito e estima social.

A este propósito, não podemos deixar de convocar António Nóvoa (2009) com o seu "regresso dos professores" e o destaque dado à necessidade de reforço da cultura profissional, nomeadamente com a avaliação, para recuperar confiança, credibilidade e prestígio, mas também com um reforço da "capacidade de intervir publicamente", já que "a força de uma profissão se define muito pela capacidade de comunicação com o público".

Aqui deixo o meu contributo para esta força da profissão e para a causa da escola pública. É que "há coisas que não são habituais, que são difíceis, mas às quais temos de aspirar porque deviam ser normais. A sua inverosimilhança não lhes tira valor..." (Innerarity, 2010:243)

Bibliografia referenciada:

- FULLAN, M. (2003) *Liderar numa cultura de mudança*. Porto:ASA
 CARIA, T. (2008). Revisitar com os professores a cultura profissional 10 anos depois: actualidade de uma perspectiva etnográfica sobre o poder e o conhecimento. In Lima, J. Á; Pereira, H.R. (Org). *Políticas públicas e conhecimento profissional - a educação e a enfermagem em reestruturação*. Porto: Legis Editora
 NÓVOA, A. (2009). O regresso dos professores. *Jornal da Fenprof*, nº 236, Novembro de 2009
 INNERARITY, D. (2010) *O novo espaço pública*. Lisboa: Teorema

Publicações próprias sobre a temática:

- (2007). Auto-Avaliação das Escolas e a Regulação da Acção Pública em educação. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, pp. 39-48.
 (2009) *A auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação*. Comunicação apresentada ao X Congresso da SPCE, Bragança, 1 de Maio (Actas em CD ROM)
 (2010) *A auto-avaliação das escolas na regulação da acção pública em educação: interiorizar versus exteriorizar*. Comunicação apresentada ao 22º Colóquio Internacional da ADMEE Europa- "Avaliação e Currículo", Braga, 14,15 e 16 de Janeiro (Actas ainda não publicadas).
 20 de Setembro de 2010 - Conselho Nacional de Educação - Seminário "Avaliação das Escolas dos ensinos básico e secundário:perspectivas para um novo ciclo avaliativo". Comunicação : "Avaliação de Escolas em Portugal: questionamento sugerido pela investigação", disponível no site do CNE.
 18 de Fevereiro de 2011- Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra - Colóquio "Portugal entre desassossegos e desafios". Comunicação: "Avaliação e autonomia nas escolas - regulação de conformidade e regulação de emancipação", disponível em <http://www.ces.uc.pt/portugal2011/media/abstracts/2>
 (2011) Autoavaliação das escolas: Regulação de conformidade e regulação de emancipação. *Indagatio Didactica*, Portugal, 3, mar. 2011. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/919>.
 (2011) *Auto-avaliação da Escola: regulação de conformidade e regulação de emancipação*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Tese de Doutoramento policopiada.

(*) - Licenciada em História, tem o mestrado e doutoramento em Administração e Política Educacional. Leciona no Agrup. de Escolas Marquês de Marialva de Cantanhede, no qual coordena o Observatório de Qualidade das Práticas

Projetos de Educação em Empreendedorismo

Projeto "Gestão de Resíduos e Empreendedorismo nas Escolas"

► Sérgio Félix (*) e Bruno Rodrigues (**)

Educação em Empreendedorismo

A educação em empreendedorismo tem como finalidade estimular competências de iniciativa e inovação, de risco e de resistência ao fracasso, visando sempre a criação ou desenvolvimento de algo. Cabe à comunidade, ao professor treinar os alunos para uma intervenção social ativa, formando cidadãos conscientes e preparados para lidar com o fracasso. A Escola deverá desenvolver, nas gerações futuras, comportamentos sociais que visem uma nova atitude perante a sociedade e o mercado de trabalho.

Segundo o "Guião para Escolas dos Ensinos Básicos e Secundário - Promoção do Empreendedorismo", a Escola deverá ter *Projetos de investigação e de intervenção desenvolvidos por alunos dos ensinos básico e secundário no âmbito das áreas curriculares que originem produtos sociais concretos, motivantes, capazes de responder aos seus próprios problemas e necessidades e com um impacto (observável, qualificável ou quantificável) no grupo-turma, na comunidade escolar, local ou regional, orientados para fins sociais, de investigação ou científico-tecnológicos.* "Assume-se que a educação em empreendedorismo terá de se basear em dois princípios básicos:

- O aluno deverá *aprender fazendo*;
- Todo o processo de aprendizagem deverá originar um resultado, um evento ou uma ação própria.

Os alunos deverão ter a capacidade de estruturar o projeto, tomar decisões, planeá-lo e executá-lo. Deverão encarar o erro como uma aprendizagem para o futuro, ou seja, sempre que errarem terão de extrair as consequências e aprender com os erros, encarando-os como oportunidades de aprendizagem, de ponderação.

Terão os alunos ainda que desenvolver competências comportamentais, assumindo abordagens metodológicas participativas, potenciadoras do espírito empreendedor, tais como, a iniciativa, a criatividade, a energia, a autoconfiança, a inovação e a organização, entre muitas outras inerentes à não desistência.

Caberá à Escola proporcionar aos seus alunos um ambiente favorável ao exercício da habilidade de imaginar mudanças e de as procurar realizar.



A Realidade

Hoje, em diferentes contextos e com diferentes intervenientes, começam a surgir projetos que visam uma efetiva educação empreendedora. São projetos com uma intencionalidade, centrados num contexto e que visam encontrar soluções para a resolução de problemas locais e regionais. Há projetos desenvolvidos nas escolas, em espaços extracurriculares (Clubes de Empreendedorismo), existem projetos mais formalizados com o apoio dos municípios, existem formações de professores que visam capacitar os professores para uma intervenção efetiva junto dos seus alunos.

O Projeto "Gestão de Resíduos e Empreendedorismo nas Escolas"

Este projeto surgiu de uma iniciativa de cinco municípios que compõem as Terras de Sico (Alvaiázere, Ansião, Condeixa, Penela e Pombal),

Estes municípios decidiram em conjunto promover um projeto que visasse a formação da sua comunidade educativa, no sentido de uma maior sensibilização para a importância e necessidade de uma atitude empreendedora baseada no encontrar de novas soluções. Este projeto, que já leva 2 anos letivos de existência (2009/2010;

No ano letivo de 2010/2011, participaram no projeto mais de 1500 alunos, apoiados por 250 professores. Participaram nos concursos 128 equipas de alunos, com uma ideia estruturada e que tinha como objetivo resolver um efetivo problema do território.

2010/2011), continuará, a partir de setembro, nas escolas do território. É um projeto de aplicação transversal, na medida em que participam alunos desde o 1º ciclo do ensino básico ao ensino secundário e profissional. Para cada ano letivo foram construídos conteúdos adaptados às diferentes faixas etárias.

Este projeto tem 5 fases distintas:

1. Contextualização do projeto à realidade escolar

O primeiro momento do projeto passa sempre por conhecer o contexto escolar, os desafios de cada organização, os projetos existentes e as filosofias adotadas. É desta interação que se define o projeto para a escola (as turmas e os professores a envolver, os temas a aprofundar, etc).

2. Formação de Professores

10 Ações de formação de professores realizadas (mais de 200 professores formados), que têm como objetivo capacitar os professores com ferramentas que lhes permitam formar os seus alunos.

3. Aulas de Empreendedorismo com os Alunos

Em média, estão envolvidas, em cada município, 40 turmas; cada professor, depois de formado, desenvolve o projeto com os seus alunos, sendo para isso, devidamente apoiado por uma equipa especializada da GesEntrepreneur.

4. Momentos Altos

O empreendedorismo visa sempre uma intervenção e uma interação com o meio. Assim, todos os alunos envolvidos no projeto têm que realizar um projeto que implique "colocar as mãos na massa", fazer qualquer coisa de palpável que tenha um resultado. Poderá ser um mini-negócio, um evento com convidados, visitas a empresas, apresentações públicas de ideias de negócio, entre muitos outros.

5. Concursos de Ideias

No âmbito deste projeto, existe, em cada ano letivo, um concurso de ideias para os alunos do 3º ciclo e do ensino secundário. Este concurso procura angariar ideias inovadoras,

que façam sentido para o território e que sejam uma mais-valia efetiva para a redução dos impactos dos resíduos. Num primeiro momento, existem os concursos municipais e, numa segunda fase, os finalistas vão representar o seu município num evento intermunicipal. Nas finais dos concursos, os alunos têm oportunidade de apresentar, publicamente, os seus projetos.

Em síntese:

No ano letivo de 2010/2011, participaram no projeto mais de 1500 alunos, apoiados por 250 professores. Participaram nos concursos 128 equipas de alunos, com uma ideia estruturada e que tinha como objetivo resolver um efetivo problema do território.

Este projeto, em particular, é um exemplo real da aplicação da Educação em Empreendedorismo. O Empreendedorismo é uma temática atual e que todos tenderemos a apoiar. Embora isto seja verdade, deve também referir-se a dificuldade em se encontrarem projetos estruturados e integrados que visem ações claras e resultados efetivos. O exemplo deste projeto demonstra ser possível planear um projeto de médio prazo (3 anos), enquadrado num território e apoiado por todos os agentes locais, com especial destaque para as escolas. Este projeto envolve, também, de forma muito efetiva, os municípios, os centros de formação de professores, as organizações locais (empresas, IPSS, entre outras).

Este projeto está diariamente a dar aos alunos a oportunidade de conhecerem o seu território, as suas potencialidades e oportunidades. A criatividade e capacidade de fazer diferente estão a ser testadas com o objetivo de conseguirmos ter jovens participativos, ativos e implicados no desenvolvimento sustentável do território.

(*) - Formador da GesEntrepreneur
sfelix@gesentrepreneur.com

(**) - Professor no Agrupamento de Alvaiázere

Ortografia e Escrita na Dislexia

► Maria da Piedade Ramos (*)

Introdução

A dislexia constitui uma dificuldade de aprendizagem específica da leitura, com repercussão na escrita, verificando-se uma similaridade entre os padrões de erros que ocorrem na leitura e na escrita.

Com frequência, as dificuldades manifestadas pelos disléxicos na escrita são mais graves do que as que experienciam na leitura, sendo possível encontrar jovens e adultos disléxicos, cuja leitura atingiu, através de muitos exercícios e prática, um nível adequado de competência leitora, mas dificuldades persistentes na ortografia e escrita de textos (Ellis, 1995), o que parece sugerir que os problemas de escrita são mais resistentes a uma intervenção do que os de leitura.

Torna-se, assim, importante refletir sobre esta problemática, pelo que, seguindo a metodologia utilizada no texto *Leitura e Dislexia* (Ramos, 2006), começaremos por fazer referência às componentes da escrita, bem como às dificuldades que podem ocorrer nessas componentes, para concluirmos com a apresentação de propostas de intervenção que respondam às dificuldades manifestadas pelos disléxicos, na escrita.

1. Componentes da escrita

Enquanto a leitura implica o reconhecimento das palavras e a compreensão do que se lê (descodificação de um conjunto de sinais gráficos e capacidade de abstrair deles um pensamento), na escrita é necessário perspetivar, quer a **componente linguística** (codificação e composição), quer a **componente gráfica** que permite executar o traçado dos sinais gráficos.

Por outras palavras, como refere Barbeiro (2007), o processo de escrita exige a mobilização de diversas competências, que se articulam de forma interativa: ortográficas (capacidade de assegurar a codificação apropriada das unidades linguísticas na sua forma escrita); compositivas (capacidade de construir um texto, enquanto unidade coesa e coerente); gráficas (capacidade

de assegurar a materialização da linguagem, sob forma gráfica).

A codificação integra dois processos básicos de simbolização: a utilização dos fonemas, como símbolos auditivos de caráter convencional, e a utilização dos sinais gráficos/grafemas, correspondentes aos fonemas. O primeiro processo de simbolização exige um funcionamento adequado da perceção auditiva, enquanto no segundo está em causa o funcionamento adequado da perceção auditiva, visual e espaço-temporal.

A codificação das unidades linguísticas, na sua forma escrita, implica a conexão desses dois sistemas simbólicos, respeitando as regras de correspondência entre os fonemas/sons e os grafemas/letras. Porém, os sistemas de escrita das diversas línguas não se limitam a exigir que a escrita da palavra represente os fonemas que nela estão presentes, mas constituem sistemas culturais complexos, regidos por normas que se baseiam no princípio alfabético, ou seja, a unidade tomada como base para a representação escrita é o fonema, mas que integra também um conjunto de fatores (contextuais, morfológicos e etimológicos) que definem as normas ortográficas de uma língua (Barbeiro, 2007).

Na codificação, de acordo com Jorin (1993), estão envolvidas capacidades psicolinguísticas e visuoespaciais, designadamente: vocabulário básico suficientemente interiorizado; consciência da representação fonémica (podemos nomear as coisas, mediante uma série de "sons" que constituem as palavras); capacidade de análise para reconhecer e recordar os segmentos fonéticos que formam a palavra (consciência e memória fonémica); capacidade para estabelecer a correspondência grafema/fonema (consciência de que os sons que formam a palavra se podem desenhar - consciência grafémica); ter uma ideia clara da natureza direcional dos símbolos utilizados na escrita); ser capaz de recordar e associar as sequências temporais de caráter fónico, com as sequências gráficas de caráter visuoespacial, na mesma ordem em que aparecem; capacidade de associação destas sequências com um corpo linguístico interno.

*Com frequência,
as dificuldades
manifestadas
pelos disléxicos na escrita
são mais graves do que
as que experienciam
na leitura,
sendo possível encontrar
jovens e adultos disléxicos,
cuja leitura atingiu,
através de muito
exercícios e prática,
um nível adequado
de competência leitora,
mas dificuldade
persistentes
na ortografia
e escrita de textos*

No processo de avaliação de perturbações na componente gráfica da escrita, torna-se imprescindível a avaliação específica dos fatores psicomotores e grafomotores e, posteriormente, a sua inclusão no plano de intervenção a desenvolver.

Quanto à composição, esta consiste na capacidade de combinar as palavras em frases e estas em textos para veicular mensagens que implicam geração de conteúdos e a sua organização e expressão de forma coerente e coesa.

A composição envolve a capacidade de ativar o conhecimento e de o expressar pela linguagem escrita. Pode envolver também a capacidade de o transformar, desencadeando relações que não haviam sido consideradas antes (Barbeiro, 2007).

A composição tem como determinantes: a memória a longo termo (conhecimento do tema ou da informação específica que se quer transmitir); o conhecimento da linguagem escrita e das suas convenções; o contexto de produção do texto (aspetos motivacionais, características da audiência, modo como o escritor interpreta a tarefa); o processamento da escrita, propriamente dito - conjunto de operações concretas que o indivíduo que escreve leva a cabo (planificação, tradução, revisão).

Finalmente, a componente gráfica é o processo que "permite a transmutação da linguagem em gestos motores" (Torres & Fernández, 2001:125). A fluência e automatização do traçado grafomotor permitem libertar a memória de trabalho para que os alunos se possam focar na ortografia correta, na expressão escrita e nos processos de pensamento superiores.

Neste processo, estão em causa competências relativas ao domínio cognitivo do desenho das letras e competências grafomotoras que permitam executá-las (Barbeiro, 2007), devendo o professor estar atento, na fase inicial de aprendizagem destas competências, quer à qualidade caligráfica que o aluno consegue obter, quer às condutas que põe em prática (preensão do instrumento de escrita, pressão que exerce sobre ele e o papel, postura corporal...).

Da mesma forma, Torres & Fernández (2001) consideram que, para conseguir uma execução caligráfica adequada, a criança, aquando da aprendizagem inicial da escrita, deve ser capaz de encontrar o seu equilíbrio postural e a forma menos cansativa de preensão do lápis, orientar o espaço sobre o qual tem de escrever e a direcionalidade da linha de escrita e associar a imagem da letra ao som e aos gestos rítmicos que lhe correspondem.

No processo de avaliação de perturbações na componente gráfica da escrita, torna-se imprescindível a avaliação específica destes fatores psicomotores e grafomotores e, posteriormente, a sua inclusão no plano de intervenção a desenvolver.

2. Comportamentos de escrita alterados na dislexia

Sendo a dislexia uma dificuldade específica de aprendizagem da leitura, com repercussão na escrita, importa agora tipificar os erros que, de acordo com o documento emitido pelo Júri Nacional de Exames, para o Ensino Básico e Secundário (ME, 2011), podem surgir na escrita de um aluno disléxico, a frequentar estes níveis de ensino, quer na componente linguística, quer na componente gráfica.

Quanto ao desenvolvimento linguístico, o aluno disléxico pode expressar-se utilizando um vocabulário elementar para o seu nível escolar, frases sintática e semanticamente incorretas, articulação de ideias incorreta (desorganização do pensamento), expressão abreviada (estilo telegráfico).

Na ortografia, podem surgir: adições e omissões (de letras, sílabas, palavras, acentos, sinais de pontuação); inversões (de letras em sílabas e de sílabas em palavras); confusões (de fonemas com som acusticamente próximo, de grafemas com forma similar e de ditongos); repetições (de letras, sílabas, palavras, expressões); ligações e separações indevidas (reúne várias palavras ou separa partes constituintes das palavras); substituições; assimilações semânticas (utilização de palavras da mesma área vocabular, mas com significado diferente); erros de concordância (em género, número e tempo/pessoa verbal); desrespeito de regras ortográficas.

Finalmente, na componente gráfica, traçados grafomotores: irregularidades no traçado, dimensão e união das letras, desrespeito de margens, linhas e espaços, anarquia nos trabalhos, apresentação deficiente (trabalhos riscados, garatujados, com palavras sobrepostas ou desorganização generalizada dos espaços projetados).

No Ensino Superior, persistem muitas das dificuldades anteriormente referidas, na expressão escrita: desenvolvimento linguístico, com um desempenho médio, ou acima da média, se o conteúdo for o mais importante; persistência de todo o tipo de erros ortográficos, assinalados nos níveis de ensino anteriores, quando têm de processar nova informação; persistência de dificuldades de carácter prático. As dificuldades surgem, sobretudo, quando os alunos têm de tirar apontamentos, escrever trabalhos, fazer revisões para momentos de avaliação, compreender grandes quantidades de texto complexo.

3. A reeducação da escrita na dislexia

3.1 A reeducação da escrita - codificação

Tal como na leitura, no processamento da escrita é possível encontrar a existência de duas vias: a via direta, visual, lexical ou ortográfica (baseia a escrita de palavras na ativação da sua representação ortográfica); a via indireta, auditiva, sublexical ou fonológica (baseia a escrita das palavras na ativação da correspondência fonema/grafema).

Tendo como referência estes modelos de dupla via, a reeducação terá de ser delineada a partir de uma avaliação especializada que identifique as vias afetadas (fonológica, lexical ou ambas), de forma a potenciar a utilização da via que não se encontra afetada, ou que apresenta melhor nível de desempenho, e a procurar que a via com melhor desempenho possa servir de apoio para que o aluno readquirir autoconfiança e deixe de pôr em causa a sua relação com a escrita (Barbeiro, 2007).

Assim, quando se está perante um aluno que apresenta dificuldades na via lexical ou ortográfica, deverão ser desenvolvidas estratégias específicas para o desenvolvimento da memorização da forma ortográfica de palavras ou de sequências gráficas, que deverão ter como linhas orientadoras: o contacto frequente, por parte do aluno, com a forma ortográfica e a possibilidade de verificação imediata; o reforço da constituição de um léxico visual ou ortográfico, com base na visualização da palavra, na memorização da sua forma ortográfica e na verificação da sua forma escrita.

Existem, ainda, outras dimensões a ativar, nomeadamente: colocação em relevo, na forma gráfica das palavras ou nas sequências que se quer trabalhar; estabelecimento de relações entre séries de palavras ou entre uma palavra e outras já conhecidas; reutilização da palavra em frases e/ou textos. Estas dimensões facilitam a memorização e a construção de redes de relações que podem ser ativadas para aceder à forma ortográfica que se pretende armazenar (imagem mental da palavra).

Para potenciar estas estratégias, autores como Torres & Fernández (2001) e Barbeiro (2007) propõem um conjunto de atividades, nomeadamente: reconhecimento de formas gráficas; identificação de diferenças entre imagens semelhantes; identificação de figuras integradas noutras (perceção figura-fundo); reprodução de figuras ou padrões gráficos, pela mesma ordem em que são apresentados; agrupamento/identificação de figuras por pormenores visuais diferenciadores. Os elementos a mobilizar para algumas destas atividades poderão ser de natureza linguística (letras, sequências de letras e palavras...).

Quanto ao aluno que apresenta dificuldades na via fonológica, as estratégias a desenvolver terão de incluir os aspetos do processo cognitivo, relacionados com a perceção, discriminação, estruturação e memória auditiva que, como sugerem Torres & Fernández (2001), poderão ser potenciadas através de atividades que envolvam: a consciencialização do fonema e da sílaba; o reconhecimento e repetição de palavras de dificuldade, tamanho e abstração crescentes; a formação de famílias de palavras; a repetição das palavras funcionais da frase (diferenciando, isolando e introduzindo componentes morfossintáticas, tais como advérbios, preposições, artigos, substantivos); a análise da frase (separando a frase em palavras, de modo funcional).

Tendo em conta que muitas das regras ortográficas se baseiam no contexto em que surgem os fonemas e os grafemas que os representam, a reeducação deve incluir o domínio dessas regras, pelo que é necessário que o aluno aprenda a fazer uso dos contextos, ou seja, das combinações em que as letras/grafemas podem

*Tal como na leitura,
no processamento
da escrita
é possível encontrar
a existência
de duas vias:
a via direta, visual,
lexical ou ortográfica;
a via indireta, auditiva, sub-
lexical ou fonológica.
Tendo como referência
estes modelos
de dupla via,
a reeducação
terá de ser delineada
a partir de uma
avaliação especializada
que identifique
as vias afetadas
(fonológica,
lexical ou ambas),*

surgir, na representação de determinados fonemas, bem como dos padrões ortográficos, associados a sequências fonológicas (decorrentes da estrutura da sílaba e dos fonemas que a constituem)

Processamento fonológico

As dificuldades na escrita de palavras com base no processamento fonológico só poderão ser ultrapassadas, através de um trabalho de identificação, estruturação e sequenciamento de unidades linguísticas, quer ao nível da sílaba, em relação aos fonemas/grafemas que as constituem, quer das sequências (sílabas) que constituem as palavras. Nesta perspectiva, para a reeducação da codificação escrita, à semelhança do que sugere para a descodificação leitora, Lopes (2004) refere a importância da soletração, podendo o seu treino desenvolver-se de diferentes formas: soletração literal - treino na memorização e posterior repetição, pela ordem exata, das letras das palavras; soletração silábica - a unidade de repetição não é a letra, mas a sílaba; soletração morfémica - distinguir a raiz (morfeма) da palavra e os prefixos e/ou sufixos adicionados e o seu significado.

Erros de codificação

No que respeita a uma intervenção específica nos erros de codificação, Torres & Fernández (2001) sugerem diversas estratégias, de acordo com o tipo de erro.

Pontuação

Assim, quanto à substituição de um fonema/grafema por outro: discriminação do primeiro fonema/grafema do par confundido; discriminação do segundo fonema/grafema do par confundido; discriminação dos dois fonemas/grafemas que se confundem (isolados e em sílabas, palavras e textos).

No que respeita às omissões e adições: manipulação, reconhecimento visual e auditivo, leitura e escrita das letras/sílabas usualmente omitidas/adicionadas.

Em relação às inversões: análise de sílabas ou de grupos silábicos; diferenciação e reconhecimento visual e auditivo das sílabas ou grupos silábicos que o aluno inverte; leitura e escrita de sílabas e de palavra.

A correção das uniões e separações indevidas, que traduzem um défice na análise rítmica da sequência da fala e desconhecimento das unidades linguísticas, poderá processar-se

através da segmentação de frases em palavras, da estruturação das componentes gramaticais, utilizando diferentes tipos de estruturas, e de exercícios de conteúdo lexical (apresentação de frases sem separação entre os seus elementos, a fim de serem identificadas e separadas as palavras que as constituem).

Relativamente às confusões em palavras com fonemas que admitem dupla grafia (ch/x...): construção de famílias de palavras e de frases com essas palavras; construção de ficheiros de ortografia. As confusões podem também surgir em palavras que contêm letras com dupla correspondência fonética em função da vogal, sugerindo-se, neste caso: diferenciação e memorização de séries de sílabas, com peculiaridades ortográficas; formação de famílias de palavras e escrita de frases com essas palavras; utilização de ficheiros de ortografia.

Quanto às regras de ortografia convencional (utilização de letra maiúscula, escrita de m antes de p ou b...): ensino explícito das regras; preenchimento de lacunas em palavras; construção de ficheiros de ortografia.

No que respeita a substituição de /r/ por /rr/, ou de /s/ por /ss/: discriminação de /r/ e /rr/ ou de /s/ e /ss/ na leitura; ensino explícito das regras de transcrição dos fonemas /rr/ e /ss/; preenchimento de lacunas em palavras.

Relativamente à pontuação, é importante que o aluno tome consciência da sua importância no texto, devendo o seu ensino começar por estabelecer uma hierarquia entre os diferentes sinais a utilizar, pois não têm todos a mesma importância (Pereira & Azevedo, 2005). Assim, numa fase inicial, o aluno deverá tomar consciência da utilização da vírgula e dos limites do período (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação) e, posteriormente e de forma progressiva, dos restantes sinais de pontuação (reticências, ponto e vírgula, travessão, parênteses). Na aprendizagem das regras de pontuação torna-se também necessário trabalhar de forma progressiva a sua aplicação na frase e no parágrafo, dado que o conceito de parágrafo assume particular importância para estruturar o conteúdo do texto e para mostrar formalmente a sua organização.

*Torna-se necessário
ajudar o aluno disléxico
a planificar o seu discurso,
o que integra
a produção das ideias, a
organização das ideias
e a definição dos objetivos
a alcançar com o texto
a produzir.*

Em síntese, a intervenção nas dificuldades de codificação não deve restringir-se ao ensino da ortografia individual de cada palavra, mas incidir também noutros aspetos, nomeadamente: a estruturação ortográfica da linguagem; o pensar, reflexivamente, sobre a ortografia das palavras; as relações entre os sons da linguagem e os padrões ortográficos que lhes correspondem; o treino intensivo da soletração literal, silábica e morfémica; o ensino explícito das regras de acentuação e de pontuação.

3.2 A reeducação da escrita - composição

A reeducação da escrita implica o estudo do funcionamento da língua, não só ao nível da correção ortográfica, como também da construção frásica, da adequação vocabular, da correção de ideias e da sequência narrativa.

Quanto às dificuldades na construção frásica, poderão surgir erros de concordância (sujeito/verbo, tempos verbais...), na utilização de frases coordenadas e subordinadas, nas conexões entre as frases, Há, pois, que assegurar a aprendizagem de todo um conjunto de regras de construção da frase no que respeita: à concordância dos sintagmas que a constituem; ao uso progressivo de frases coordenadas e subordinadas, utilizando diferentes conjunções de acordo com as relações que se estabelecem; à utilização de diferentes conectores, para transmitir as relações entre as ideias no texto e as frases que as expressam.

Ocorrem também, com muita frequência, dificuldades na organização das ideias, refletindo a linguagem escrita desorganização do pensamento. No aluno disléxico, as dificuldades surgem, desde logo, na fase que antecede o processo de escrita, no que respeita à capacidade de organizar as ideias e planificar o que irá escrever, sendo esta a fase que maior grau de dificuldades lhe proporciona (saber sobre o que vai escrever e como vai iniciar, desenvolver e concluir o texto que pretende escrever).

Torna-se, pois, necessário ajudá-lo a planificar o seu discurso, entendendo-se a planificação como uma "representação interna dos conhecimentos que deverão ser mobilizados para

escrever um texto" (Pereira & Azevedo, 2005:9). Para estas autoras, a planificação integra a produção das ideias (reflexão sobre o conteúdo e tipo de texto a produzir e os possíveis leitores); a organização das ideias (seleção das ideias sobre determinado assunto e sequencialização lógica das mesmas); definição dos objetivos a alcançar com o texto a produzir.

Também Santos & Gonçalves (2007) destacam a importância do ensino explícito das várias etapas de construção de um texto: planificação (construção de um tópico, determinação da situação e objetivos da comunicação; definição do tipo de texto e de discurso, construção de um plano-guia); textualização (construção de um texto com coesão e coerência, de acordo com o plano elaborado); revisão (releitura do texto, para correção e aperfeiçoamento). Esta revisão poderá recorrer a diferentes recursos: leitura e releitura individual, leitura mútua (entre pares), leitura apoiada (em fichas, listas de verificação, códigos de correção, consulta de obras...).

Relativamente às dificuldades manifestadas pelo aluno disléxico ao nível do vocabulário (restrito, elementar) e da expressão escrita (abreviada, estilo telegráfico), dificuldades frequentemente associadas, é importante enriquecer o léxico do aluno com um vocabulário básico, variado e adequado ao seu nível etário, bem como incentivá-lo a enriquecer, expandir, recriar os textos que produz.

Para desenvolver competências ao nível do vocabulário, Rief & Heimburge (2003) sugerem diversas estratégias, que o professor poderá pôr em prática, nomeadamente: incentivar o aluno, individualmente, em trabalho de pares ou em pequeno grupo, a elaborar listas de palavras categoriais (que exprimem ações ou sentimentos, de valor descritivo, conectores...), que poderão ser compiladas e enriquecidas ao longo do ano; ensinar, de forma explícita, a expandir frases (começar por escrever uma frase básica e simples e expandi-la, a partir das respostas a questões relacionadas com "onde", "quando", "como", "porquê"; utilizar recursos diversificados (dicionário, texto em estudo; jornais, revistas...), como fonte de vocabulário; criar mapas e esquemas semânticos, a partir de uma palavra-

tópico; levar o aluno, usando novos vocábulos, a criar as suas próprias palavras cruzadas, jogos de correspondência e sopas de letras.

A elaboração de listas e mapas de vocabulário (do mesmo campo semântico, associado a um tema...) será particularmente útil, para os alunos que se exprimem de forma abreviada. Nestes casos, para além desta estratégia, é importante o professor questionar, emitir opiniões, apresentar sugestões para melhorar o texto e variados modelos de produções escritas, existindo diversas possibilidades de o fazer: apresentar trabalhos escritos que destaquem as competências que se pretendem desenvolver (expansão de frases descritivas, parágrafos bem desenvolvidos, uso de recursos expressivos...); elaborar com o aluno modelos de diferentes tipos de textos e listas com a sequência dos passos a seguir no processo de elaborar, rever e preparar a versão final do seu texto (elaborar fichas de arquivo, que o aluno possa consultar).

3.3 A reeducação da escrita - traçado grafomotor

O processo de caráter prático, que o indivíduo desenvolve quando executa o traçado dos sinais gráficos, pode estar particularmente afetado na dislexia. Esta perturbação é mais persistente do que as dificuldades de leitura e não se circunscreve a dificuldades grafomotoras, dado que são os próprios atos da linguagem falada e escrita que dificultam a formação da representação das letras na memória e a sua posterior evocação.

A função motora da escrita implica, pois, a aprendizagem dos padrões motores de cada letra e do modo como cada uma é desenhada, podendo surgir dificuldades na concretização desses padrões, com diversa etiologia: motricidade e grafomotricidade não adequadas ao ato de escrita, prensão incorreta do utensílio de escrita; pressão excessiva; posicionamento incorreto da folha de escrita e da mão; colocação incorreta das palavras na linha de escrita; tamanho desajustado das letras e dos espaços interletras e interpalavras (Teles, 2008).

Todos estes aspetos exigem ensino explícito,

treino sistemático e utilização de materiais adequados que favoreçam a execução de uma escrita correta e legível, devendo a intervenção partir da reeducação dos fatores que determinam o grafismo e terminar na correção dos erros específicos.

Nesta perspetiva, Torres & Fernández (2001) e Pérez (1993) propõem um programa de reeducação do traçado grafomotor que engloba:

1. Reeducação psicomotora de base (relaxação global e segmentar, coordenação dinâmica geral, esquema corporal, controlo postural e equilíbrio, lateralidade, organização espaço-temporal).

2. Reeducação psicomotora diferenciada (controlo segmentar, coordenação dinâmica das mãos).

3. Reeducação visuomotora preparatória (atividades que envolvam perfurar, picotar, recortar, rasgar, modelar, trespassar...).

4. Reeducação do grafismo (reeducação grafomotora preparatória, coordenação de erros específicos do grafismo — forma, tamanho, inclinação, espaçamento, ligações).

Mais recentemente, Teles (2008) sugere algumas estratégias que poderão ajudar a ultrapassar dificuldades na prensão do lápis, no posicionamento da mão e do caderno, no traçado correto das letras, nomeadamente: a utilização de folhas de escrita com duas linhas centrais, para escrever o corpo central das letras e duas linhas auxiliares para os traços descendentes e ascendentes; o ensino explícito de como segurar o lápis e apoiar a mão e o braço em cima da mesa; o ensino explícito da sequência de movimentos necessários à formação de cada letra (desenhando, verbalizando os movimentos que vão sendo realizados, indicando o ponto inicial de cada letra e a sua ligação à letra que lhe sucede).

Em síntese, para que os alunos adquiram competências que lhes permitam apresentar uma caligrafia legível, é importante o ensino explícito do traçado das letras, da sua forma, tamanho e inclinação, bem como da sua relação com as linhas de escrita, e do espaço entre as letras e entre as palavras. Torna-se, ainda, imprescindível que o professor supervisione o treino da caligrafia e proporcione modelos e material adequado para esse treino, que dê *feed-*

Para que os alunos adquiram competências que lhes permitam apresentar uma caligrafia legível, é importante o ensino explícito do traçado das letras, da sua forma, tamanho e inclinação, bem como da sua relação com as linhas de escrita e do espaço entre as letras e entre as palavras. Torna-se, ainda, imprescindível que o professor supervisione o treino da caligrafia e proporcione modelo e material adequado para esse treino, que dê feedback imediato para a correção do erro e não recorra a exercícios repetitivos

*A aprendizagem
e o desenvolvimento
de competências de escrita
constitui,
para as crianças/jovens
que apresentam
estas dificuldades de
aprendizagem específicas,
um processo lento,
laborioso e difícil
e pressupõe
uma intervenção
especializada,
que tenha como
princípios orientadores
um ensino explícito
e sistematizado
das competências
a desenvolver
e uma prática intensiva,
supervisionada pelo
professor.*

back imediato para a correção do erro e não recorra a exercícios repetitivos que integrem indistintamente o traçado de todas as letras (deverá ser objeto de treino, apenas o traçado das letras em que o aluno manifesta dificuldades)

O treino do traçado das letras poderá realizar-se, através de pequenas cópias caligráficas (duas, três linhas), a partir de um modelo, procurando traçar adequadamente as letras e as uniões entre elas, ou da escrita de textos ditados, breves e com frases curtas, prestando atenção aos aspetos grafomotores.

A recordar...

A leitura e a escrita surgem frequentemente referidas em diversos textos, como duas faces de uma mesma moeda, dado que ativam recursos cognitivos e conhecimentos linguísticos comuns (memória, capacidade de análise e de síntese, conhecimento das regras de correspondência fonema/grafema, conhecimento ortográfico das palavras).

Enquanto a leitura envolve o reconhecimento das letras, descodificação e a compreensão do que se lê, na escrita e na sua aprendizagem, estão claramente envolvidas duas componentes: a componente linguística (codificação, composição) e a componente gráfica (traçado grafomotor).

As crianças/jovens que apresentam uma dificuldade de aprendizagem específica da leitura (dislexia) manifestam também dificuldades na escrita (com frequência mais graves do que as que experienciam na leitura), que podem afetar todas as componentes da escrita.

A aprendizagem e o desenvolvimento de competências de escrita constitui, para estas crianças/jovens, um processo lento, laborioso e difícil e pressupõe uma intervenção especializada, que tenha como princípios orientadores um ensino explícito e sistematizado das competências a desenvolver e uma prática intensiva, supervisionada pelo professor.

Ensino explícito, repetição e prática foram a chave do sucesso para milhares de alunos disléxicos que conseguiram triunfar e que encontraram alguém (pais, professores...) que acreditou que uma leitura lenta não é incompatível com

um bom nível de raciocínio, tal como as dificuldades ortográficas não impedem uma escrita criativa e as classificações nos testes estandardizados não constituem, por si só, indicadores de desempenho na vida real.

Acima de tudo, há que acreditar que "*hoje, cada criança disléxica é livre de desenvolver os seus talentos e de perseguir os seus sonhos — sabendo que vai ter sucesso. A dislexia pode ser vencida*" (Shaywitz, 2008: 393).

Referências bibliográficas:

- ELLIS, A. W. (1995). *Leitura, escrita e dislexia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- JORRÍN, D. R. (1993). *La Disortografía - Prevencion y Correccion*. Madrid: CEPE.
- LOPES, J. A. (2004). Ler ou não ler: eis a questão. In João A. Lopes, *Aprendizagem Ensino e Dificuldades de Leitura*. Coimbra: Coleção Nova, pp 13-51.
- ME, JÚRI NACIONAL DE EXAMES (2011). *Orientações Gerais para Aplicação de Condições Especiais de Exame - Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PEREIRA, L. A. & AZEVEDO A. (2005). *Como abordar a Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- PÉREZ J. A. P. (1993). *La Disgrafía: Concepto, Diagnostico y tratamiento de los Trastornos de Escritura*. Madrid: CEPE.
- RAMOS, M. P. (2006). Leitura e Dislexia. In *AGORA - nº 13, Revista do Centro de Formação Ágora - Coimbra* (pp. 27-31).
- RIEF S. F.; HEIMBURGE J. A. (2002). *Dislexia: Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva - Volume II*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, M. V. & GONÇALVES, M. N. (2007). *Competência de Escrita - Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Plátano Editora.
- SHAYWITZ S. (2008). *Vencer a dislexia*. Porto: Porto Editora.
- TELES, P. (2008). *Caderno de Caligrafia e Vocabulário Cacográfico*. Lisboa: Distema.
- TORRES, R. M. R. & FERNÁNDEZ, P. (2001). *Dislexia, disortografia, disgrafia*. Amadora: McGraw - Hill de Portugal.

(*) - Docente Especializada em Educação Especial, Mestre em Gestão Curricular. Formadora, no âmbito da formação contínua de professores, exerce ainda clínica privada na avaliação e reeducação de crianças e jovens com necessidades educativas, sobretudo, dislexia.

Nota final:

Este texto complementa o texto Leitura e Dislexia. In *AGORA - nº 13, Revista do Centro de Formação Ágora - Coimbra* (pp. 27-31).

Uma avaliação do Impacto da Formação em QIM¹

“Transformar a formação de professores em processos que se articulam não só com o projecto de cada professor, mas também com as necessidades de cada escola, parece-nos fundamental para credibilizar a formação, designadamente a formação contínua.”

Albano Estrela e Maria Teresa Estrela, 2001, p. 235.

Este trabalho teve como objetivo geral conhecer a percepção que professores que frequentaram as ações de QIM têm do impacto desta formação em termos das práticas. De modo mais específico, pretendemos:

(1) identificar a avaliação que fazem da formação que receberam sobre QIM;

(2) verificar a sua opinião em relação aos QIM;

(3) e entender como usam os QIM

Reconhecendo que a formação contínua de professores realizada nas últimas décadas em Portugal carece de avaliação do seu impacto (Estrela & Amaral, 2007²), realizámos um estudo de avaliação do impacto dum conjunto de ações de formação em Quadros Interativos Multimédia (QIM), desenvolvidas no Centro de Formação de Associação de Escolas Nova Ágora, no âmbito do Programa de Formação em Tecnologias da Formação e da Comunicação, do Plano Tecnológico de Educação, correspondendo a um tema facultativo do Nível 2 daquele Programa.

Em concreto, tal trabalho teve como **objetivo geral** conhecer a percepção que professores que frequentaram essas ações têm do impacto da formação relativa aos QIM em termos das práticas. De modo mais específico, pretendemos (1) identificar a avaliação que fazem da formação que receberam sobre QIM; (2) verificar a sua opinião em relação aos QIM; (3) e entender como usam os QIM.

Para concretizar estes objetivos, construímos³ um questionário de carácter semiestruturado. Tal instrumento encontra-se organizado em três partes, precedidas de uma secção para recolha de informação sociodemográfica (sexo,

idade, tempo de serviço, e nível de ensino lecionado): a primeira, com três itens, reporta-se ao objetivo 1; a segunda, com quatro itens, reporta-se ao objetivo 2; a terceira, com cinco itens, reporta-se ao objetivo 3. A resposta solicitada a cada um dos itens sujeitos devia ser expressa numa escala de cinco pontos (1: mínimo a 5: máximo) e na justificação da posição escolhida nessa escala.

Em termos de **procedimento** de recolha de dados, optou-se pela disponibilização do questionário numa plataforma designada jotform, permitindo a resposta através na internet. Enviou-se o respetivo *link*⁴ para os docentes, através dos seus correios eletrónicos, acompanhado de uma mensagem na qual se apresentava a investigação e se solicitava a colaboração do destinatário. Foram escolhidos aleatoriamente 65 professores que haviam estado em formação no período de Junho e Julho de 2010. O retorno foi de 38 questionários.

A **amostra** ficou constituída por 13 homens e 25 mulheres, 9 afectos ao 2.º Ciclo, 13 afectos ao 3.º Ciclo, e 16 afectos ao ensino Secundário, distribuindo-se por quatro departamentos: ciências exatas (10 sujeitos), ciências naturais (9 sujeitos), expressões (4 sujeitos) e humanidades (15 sujeitos). No que respeita à situação profissional, apenas um professor se encontra na situação de Contratado, sendo 37 do Quadro. O tempo de serviço varia entre um 1 ano e 35 anos, sendo os intervalos de 21-25, 26-30 e 31-35 anos os que têm maior número de sujeitos incluem, respetivamente, 8, 10 e 9.

¹ O estudo foi desenvolvido por Ana Tomaz, no âmbito do estágio curricular de Psicopedagogia e Formação de Professores, do curso de Mestrado em Ciências da Educação, realizado no Centro de Formação de Professores de Associação de Escolas Nova Ágora - Coimbra, sob orientação da Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva, professora da referida Faculdade, e do Dr. João Paulo Janicas, diretor do supra citado Centro de Formação. O apoio para disponibilização e uso do questionário na plataforma jotform foi graciosamente dado pela Doutora Cidália Rodrigues.

² Estrela, A., Eliseu, M., & Amaral, A. (2007). *Formação Contínua de Professores em Portugal. O Estado da Investigação*. Lisboa: Educa & Ui&dCE, 309-319.

³ Em colaboração com as colegas Vanessa Sousa e Soraia Almeida, que realizaram estágio no CFAE Minerva e desenvolveram uma investigação semelhante nas turmas de formação em QIM executadas naquele CFAE.

⁴ <http://www.jotform.com/form/10511226332>

Em termos de percepção do nível de adequação da formação recebida, a maioria dos sujeitos considera a formação adequada

Visto o número de indivíduos não ser muito elevado, o tratamento estatístico dos dados apoiou-se no programa *Microsoft Office Excel 2010*. Complementarmente, para exploração das respostas de justificação recorreu-se à *Técnica de Análise de Conteúdo* (D'Unrug, 1974⁵ e Bardin, 1991⁶).

Passando a referir os **resultados** obtidos, relativamente ao **primeiro objetivo** - identificar a avaliação que os professores fazem da formação que receberam sobre QIM - em termos da percepção do **nível de adequação da formação recebida** (questão 1.1) a maioria dos sujeitos escolheu as posições 4 e 5 (79%). Os restantes optaram pelas posições 2 e 3 (somando 18,5%), nenhum tendo escolhida a posição 1. Tal significa que, de modo muito significativo, os sujeitos consideram a formação adequada.

No que respeita à **apreciação da acção em termos de necessidade de formação** (questão 1.2), a maior parte dos sujeitos optou pelas posições 4 e 5 (73,7%), tendo os restantes seleccionado as posições 2 e 3 (26,3%) e nenhum tendo escolhido a posição 1. Verificamos, pois, que, de modo acentuado, os sujeitos consideram que a formação foi suficiente para colmatar as suas necessidades nesta área.

A maior parte dos sujeitos (78,9%), não justificou as suas respostas a estas duas questões, sendo que aqueles que o fizeram salientaram aspectos positivos da formação ("a formação foi útil, pois era nula e a escola disponibiliza QIM"; "os manuais, hoje em dia, trazem tudo preparado em termos de utilização dos QIM") e negativos ("ao nível de *software*, há bastantes limitações para o ensino das línguas estrangeiras"; "o número de horas destinadas à formação não foi suficiente de forma a consolidar as práticas").

No que concerne à **percepção do nível de relevância da acção na sua globalidade** (questões 1.3) as respostas incidem nas alternativas 4 e 5 (79%), distribuindo-se as restantes pelas alternativas 2 e 3 (21%), nunca tendo sido

escolhida a 1. Concluiu-se que, tendencialmente, os sujeitos consideram que a acção na globalidade foi muito importante.

A maior parte dos sujeitos não justificou as suas respostas a esta questão (76,3%); os que o fizeram referiram diversos aspectos positivos ("importância de saber potencializar um recurso tão útil"; "a utilização dos QIM constitui mais uma possibilidade de abordar conteúdos"; "melhoria de alguns aspectos já aprendidos") e um negativo ("a calendarização da acção desadequada").

Relativamente ao **segundo objetivo** - verificar a opinião dos professores em relação aos QIM -, auscultou-se, em primeiro lugar, a **importância atribuída aos QIM na aprendizagem quando comparados com o manual escolar, o computador e o quadro de giz** (questão 2.1). Neste particular, os sujeitos dão primazia ao computador, a que se segue o manual, depois os QIM e, por fim, o quadro de giz, mas sem que haja grandes desníveis na sua apreciação.

Uma minoria de sujeitos justificou as suas respostas (apenas 34,2%). Dentre estas, são de destacar as seguintes justificações: "o fundamental é ajustar o recurso à situação ter conhecimento das suas potencialidades", "todos os recursos são úteis"; "o computador continua a ser o recurso mais rico em termos de aprendizagem", "a maioria das salas da escola ainda não tem quadros interactivos", "ainda é muito importante o quadro de giz"; "apresentar o QIM como solução quase exclusiva para a aprendizagem é redutor e manifestamente pouco inteligente", "o quadro interactivo é, frequentemente, um factor de instabilidade" e "o manual não é substituível por qualquer recurso digital".

De seguida (questão 2.2), auscultaram-se os sujeitos sobre **funções atribuídas na literatura aos QIM**. A ordenação obtida foi a seguinte, por ordem decrescente: "acompanhar a evolução das novas tecnologias"; "tornar a aula mais atrativa e dinâmica"; "aumentar a interação na sala de aula"; "ajudar os professores a ensinar"; e, finalmente, "levar os alunos a aprender mais e melhor".

Apresentar o QIM como solução quase exclusiva para a aprendizagem é redutor e manifestamente pouco inteligente

⁵ D'Unrug, M-C. (1974). *L'analyse de contenu*. Paris: Éditions Universitaires.

⁶ Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Prosseguindo, pediu-se aos sujeitos que se pronunciasse sobre a **abrangência de utilização dos QIM** (questão 2.3). Uma esmagadora maioria de docentes pronuncia-se favoravelmente à utilização deste recurso tanto “em todas as aéreas disciplinares”, como “em todas as turmas” ou “em todos os níveis de escolaridade”. As justificações dadas pela minoria que respondeu (26%) foram as seguintes: “permitem ao professor criar materiais de apoio à aula muito diversificados”; “são recursos como os outros, para usar em todas as turmas, áreas e anos de escolaridade”; “o aluno trabalha ao seu ritmo e pode escolher o seu percurso de aprendizagem, caso o documento multimédia ofereça essa vantagem”; “é uma ferramenta que nem sempre conduz aos resultados pretendidos”.

Na última pergunta deste grupo, destinada a indagar **vantagens e desvantagens pedagógico-didáticas atribuídas pelos professores aos QIM** (questão 2.4), a maior parte, tendeu para a primeira alternativa (57,7%), notando-se que 13,2% não responderam.

As justificações dos sujeitos que escolheram a primeira alternativa são diversas: “aumenta a interacção na aula”; “factor de motivação para os alunos”; “obtêm-se o controlo do que quer apresentar e como se quer explorar os conteúdos”; “torna a aula mais atractiva e dinâmica”; “muito versátil e inovador”; “permite simulações, partilha de informação com outras escolas, consultas imediatas da *internet*”; “importância para atingir as necessidades dos alunos com vários estilos de aprendizagem”; “melhor visualização das tarefas.

As justificações dos sujeitos que escolheram a segunda alternativa são também diversas: “se falhar a energia, o trabalho pode ficar comprometido, quando não há outro recurso”; “morosidade na preparação dos materiais para as aulas”; “quando o material falha temos de ter alternativas preparadas”; “depende da existência de uma rede de internet, que nem sempre existe”; “parece estar a criar-se a ideia de que quem não utiliza estas ferramentas é iletrado e retrógrado”; “nem todos podem participar nos exercícios o que leva a uma maior agitação na aula”; “dificuldade de utilização”; “o abandono de estratégias de reflexão devido ao excesso da visualização”; “custo do sistema e da energia que consome”, “exige uma cuidada preparação e a relação entre o trabalho desenvolvido e os resultados alcançados nem sempre compensam”; “deverão ser uma ferramenta pedagógica que não pode substituir os fundamentos do ensino”; “não pode nem deve ser utilizado em todas a disciplinas”.

Chegando ao **terceiro objectivo** - entender como os professores usam os QIM -, pediu-se aos sujeitos que avaliassem o **domínio que pensam ter das competências requeridas para utilizar o recurso em causa** (questão 3.1). As respostas situam-se, na sua maioria, nos níveis 3 e 4 (68,5%), sendo que as restantes se dispersaram pelos níveis 1, 2 e 5 (31,5%). Sendo este panorama positivo, não pode deixar de se destacar que alguns sujeitos, ainda que em minoria, consideram que não possuem as competências básicas para utilizar os QIM.

A maior parte dos sujeitos não justificou as suas respostas (63,2%), mas aqueles que justificaram e que consideram dominar as competências para usar os QIM, assinalaram o seguinte: “tive formação e já uso os QIM há cinco anos”; “é preciso experimentar, criar e depois treinar”; “aprendi o essencial na acção realizada”; “dedico algumas horas do meu trabalho a explorar as potencialidades dos QIM”; “gosto de trabalhar com equipamento que desperte a curiosidade dos alunos”. Já aqueles que justificaram e que consideram não dominar as competências para usar os QIM, referiram que “tiveram poucas horas de formação”; “a formação em é muito básica”; “falta tempo para treinar”; “algumas limitações na produção de materiais, dado não ter explorado de forma consistente todas as ferramentas”; “os conteúdos foram veiculados com excessiva rapidez e algumas falhas”.

Na questão 3.2, pedia-se aos sujeitos que classificassem a **frequência com que recorrem aos QIM**. As respostas mais frequentes situam-se nos níveis 2 e 3 (57,8%), distribuindo-se as restantes, equitativamente, pelos níveis 1, 4 e 5 (42,2%), o que denota a percepção de uma utilização mediana.

A ausência de justificações foi muito elevada (78,9%), mas os que responderam nos a partir do nível 3, inclusive, indicaram que “felizmente, tenho a possibilidade de utilizar os QIM em quase todas as aulas”; “gosto de diversificar os recursos de forma a contemplar todas as suas capacidades”; “uso os QIM em oitenta e oitenta e cinco por cento das minhas aulas”;

Pediu-se aos sujeitos que avaliassem o domínio que pensam ter das competências requeridas para utilizar o QIM.

As respostas situam-se, na sua maioria, nos níveis 3 e 4 (68,5%), sendo de destacar que alguns sujeitos, ainda que em minoria, consideram que não possuem as competências básicas para o utilizar.

"atendendo às disciplinas que leciono encontro com facilidade simulações, tornando real o que de outro modo seria abstrato"; "os alunos aderem muito mais ao trabalho quando se usam os QIM, quase todos querem participar nas atividades". Os sujeitos que se situaram nos níveis abaixo de 3 indicaram que "preparação de uma aula no QIM demora muito"; "não se pode preparar uma aula utilizando só o QIM porque por vezes não há *internet*"; "privilegio outros recursos que julgo serem mais adequados à disciplina e aos anos de escolaridade que leciono".

À questão seguinte (3.3), que incidia nas **circunstâncias em que os sujeitos usam os QIM**, 34,2% não responderam, mas os que o fizeram assinalaram que este recurso é convocado sobretudo para "a lecionação dos conteúdos programáticos" (15,8%), "na maior parte das vezes apenas como um quadro normal ou como projetor" (7,9%). Outras respostas com interesse devem ser reproduzidas: "para motivar os alunos para uma nova unidade de ensino"; para projectar o *e-book* e escrever directamente sobre ele"; "para corrigir testes/fichas de trabalho directamente no enunciado, permitindo uma boa visualização de imagens"; "para registo da informação e simulações".

Nas questões 3.4 e 3.5, pedia-se aos sujeitos que na pergunta 3.2 haviam respondido que usavam o QIM, se consideram que este recurso altera a sua maneira de ensinar e, no caso de responderem afirmativamente, que aspectos são alterados. Na primeira destas perguntas, 18,4% dos sujeitos não responderam, e os que o fizeram, posicionaram-se sobretudo na alternativa "não" (52,7%). As maiores alterações referidas prendem-se com a "forma como os QIM permitem apresentar ou consolidar conteúdos" (10,5%) e com a possibilidade que têm de "proporcionar aulas muito mais dinâmicas, interativas e práticas", bem como de permitir "uma maior envolvimento do grupo/turma, por dispor dos *links de internet*" e "diversificar estratégias e metodologias, complementar a transmissão de conhecimentos por via escrita com o poder das imagens".

Uma vez apresentados os resultados do estudo, deve assinalar-se que eles não devem ser generalizados em virtude da reduzida dimensão da amostra e pelo facto de um número elevado de sujeitos não ter justificado as suas respostas. Apesar destes condicionalismos, pode retirar-se as seguintes **conclusões**:

- a formação recebida foi considerada, por uma grande maioria dos docentes, adequada à temática, suficiente para as necessidades de formação e relevante na sua globalidade;

- da opinião dos professores em relação aos QIM não se distingue a importância que atribuem a este recurso em relação a outros, imputando-lhe sobretudo as funções de atualização tecnológica e maior atratividade, dinamismo e interação na sala de aula e reconhecendo que, à partida, poderá ser usado em qualquer área disciplinar, turma ou nível de ensino, tem mais vantagens do que desvantagens mas tanto umas como outras são muito diversificadas;

- a maioria dos docentes considera ter adquirido durante a formação as competências requeridas para utilizar os QIM, contudo, de caso para caso, referem usá-los com frequência muito variável e em circunstâncias também variáveis, desde a sua utilização específica até ao seu uso como quadro normal ou superfície de projeção;

- complementarmente, a maioria dos docentes não considera que a introdução dos QIM nas suas práticas tivesse alterado grandemente a sua maneira de ensinar.

Em suma, é legítimo **concluir** que relativamente aos conhecimentos veiculados nas acções de formação sobre os QIM, a maioria dos professores sente-se suficientemente esclarecida. Por outro lado, considera o impacto da formação positiva no manuseamento deste recurso e reconhece a pertinência da formação nas suas dinâmicas lectivas. Isto, apesar de alguns terem assinalado a pouca prática a que tiveram acesso e o tempo insuficiente para aperfeiçoarem as competências adquiridas.

Acresce que essa maioria entende que o uso dos QIM em sala de aula constitui um elemento de motivação, ainda que implique tempo e trabalho acrescido para preparar os conteúdos. Alguns docentes salientaram, porém, que o recurso não se adequa a todas as disciplinas e que nem todas as salas estão equipadas.

A maioria dos docentes considera que o QIM não altera a sua maneira de ensinar, sendo as maiores alterações referidas a forma como ele permite apresentar ou consolidar conteúdos e a possibilidade que tem de proporcionar aulas muito mais dinâmicas, interativas e práticas

PLANO DE FORMAÇÃO 2011 - SET A DEZ

INFORMAÇÕES

1. No atual contexto de indefinição e carência de financiamento para a formação contínua dos profissionais de educação, contexto que provavelmente se manterá, pelo menos, durante o 1.º período letivo de 2011-2012, o Nova Agora - CFAE desenvolverá algumas ações e projetos com base em financiamento públicos pontuais, nos recursos das escolas e agrupamentos associados e na colaboração com entidades parceiras, para além das verbas próprias do CFAE.

2. Sendo a oferta pública insuficiente para dar cumprimento às obrigações profissionais relacionadas com a progressão na carreira e a avaliação de desempenho dos docentes, a Comissão Pedagógica do Nova Ágora - CFAE deliberou, no ano letivo anterior, suspender a realização de ações de formação que exijam o recurso ao pagamento de inscrição pelos docentes. Esta deliberação poderá ser revista se se alterarem as condições de financiamento ou em função de projetos concretos que o justifiquem.

3. À semelhança dos restantes aspetos da formação contínua, relativamente ao programa de Formação em TIC - Nível 2, do Plano Tecnológico de Educação, cujo 2º ano de execução deveria ter-se iniciado já em 2011, aguardam-se instruções quanto às suas condições de execução e financiamento o qual, de acordo com o planeado inicialmente, terá a duração de 4 anos, para frequência de 4 ações de formação de 15 horas, de acordo com os temas indicados no Anexo I da Portaria n.º 731/2009, de 7 de julho.

4. Quanto ao Curso correspondente ao Nível I de Competências Digitais, continuarão a realizar-se novas turmas dirigidas aos docentes que desejem esta formação inicial, desde que as escolas possam assegurar os serviços do Formador acreditado, suportando o CFAE os restantes custos de execução.

5. No que concerne à formação do Pessoal Não Docente, o Nova Agora - CFAE elaborou, com base no Inquérito de Levantamento de Necessidades realizado em junho-julho de 2010 nos agrupamentos/escolas associados, um Plano que foi aprovado pela Comissão Pedagógica do CFAE em 15 de julho de 2010. De acordo com a legislação, a concretização deste Plano de Formação para o Pessoal Não Docente, bem como doutras prioridades de formação a definir pelo Ministério da Educação, carece de financiamento público, o qual não se tem verificado desde 2009.

6. No 1.º período letivo de 2011-2012, as ações serão divulgadas e as inscrições abertas caso a caso, para o que deverão ser consultadas as indicações quanto aos destinatários, bem como as observações constantes do descritivo de cada ação de formação na página do CFAE, www.cfagora.net (no quadro "PLANO DE FORMAÇÃO: CURSOS/TURMAS A INICIAR" seleccione a ação de formação que deseja consultar).

7. Prossegue a Certificação de Competências Digitais - Nível I, através de requerimento a apresentar no Portal das Escolas, nos termos da Portaria n.º 731/2009, de 7 de julho. Consulte a legislação e o Manual do Utilizador disponíveis no Portal das Escolas (<http://www.portaldasescolas.pt>). Após a certificação pelo Diretor do Centro, os certificados de Competências TIC - Nível I são enviados periodicamente para a Sede de Agrupamento de Escolas/Escola a que pertencem os docentes.

Saudações cordiais e
Votos de um bom ano letivo

O Diretor do Nova *Ágora* - CFAE,
João Paulo Janicas

AÇÕES EM PARCERIA COM ENTIDADES EXTERNAS e ESCOLAS ASSOCIADAS

N.º	NOME DA AÇÃO	DESTINATÁRIOS	MODAL./HORAS	FORMADORES /PARCERIAS	N.º TURMAS/ CALEND./LOCAL
10	Competências Digitais (Nível 1) - Curso A	Educ. de Infância e Prof. EB e Sec.	Curso 15h	Vários	Turmas a abrir ao longo do ano nas escolas associadas (consulte www.cfagora.net)
30	A Educação Sexual em Meio Escolar: Metodologias de Abordagem/Intervenção	Educ. de Infância e Prof. EB e Sec.	Oficina 25h+25h	Marta Correia/ Projetos financiados pela DGIDC para as escolas e AE indicados	2 turmas/set. a dez. AE da Lousã, AE de Miranda do Corvo, AE de Taveiro e Esc. Sec. D. Duarte
33	A Calculadora Gráfica na sala de aula: a modelação nas disciplinas de Matemática e Ciências Físico - Químicas	Docentes Matemática (grupo 500) e Ciências Físico - Quí (510)	Curso 25 h	José Carlos Balsa/ Casio	A confirmar/ Esc. Sec. Q. Flores
39	Formação de Professores em Empreendedorismo	Prof. EB e Sec.do AE de Condeixa e do AE Infante D. Pedro	Curso 25 h	Sérgio Félix/ Gesentrepeneur, CM Condeixa-a-Nova e CM de Penela	A calendarizar/ AE de Condeixa e do AE Infante D. Pedro
41	Necessidades Educativas Especiais: a inclusão na adequação do processo de ensino e de aprendizagem	Docentes de Educação Especial e Educ. de Infância e Prof. EB e Sec. do AE de Condeixa	Oficina 15h+15h	Filomena Coelho de Sousa/AE de Condeixa	A calendarizar/ Esc. Sec. Fernando Namora (AE de Condeixa)
43	Dinâmica da Produção Textual - a Argumentação	Professores do 1º ciclo e Português do Ensino Básico e Secundário	Oficina 25h+25h	Graça Trindade e Madalena Relvão/Integrado em Doutoramento na UA	set. a dez./ Esc. Sec. Q. Flores
44	Utilização de Heurísticas na disciplina de Matemática - Ferramentas para Resolução de Problemas	Professores de Matemática do 3.º Ciclo do Ens. Bás. e do Ens. Sec.	Oficina 25h+25h	Nuno Rodrigues/ Integrado em Doutoramento na FPCEUC	set. a dez./ Esc. Sec. D. Duarte
45	Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem Específicas	Docentes de Educação Especial do Ens. Bás. e Sec. (Gr. 910, 920 e 930)	Oficina 25h + 25h	Maria da Piedade Ramos/Psikcontacto	set. a jan./ Esc. Sec. D. Duarte
46	Curso de Formação: Destinos e Rotas Turísticas - uma abordagem pedagógica sustentada no património edificado e imaterial	Profs do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ens. Sec..	Curso 15h	Rui Rato e Norberto Pinto dos Santos	out. e nov./ Esc. Sec. D. Duarte e Museu de Conimbriga
70	Mediação de Conflitos em Contexto Escolar	Assistentes Operacionais do AE de Soure	Curso 28h	Elisabete Pinto da Costa/AE de Soure	6 a 12 Set/ Esc. Sec. Martinho Árias - AE de Soure
71	Manutenção básica de dispositivos informáticos e multimédia	Assistentes Operacionais da Esc. Sec. D. Duarte	Curso 15h	Manuel Tavares/Esc. Sec. D. Duarte	A calendarizar/ Esc. Sec. D. Duarte

NOTAS: 1 - A consulta deste quadro não dispensa a leitura dos pormenores das ações na página do CFAE, particularmente no que respeita a destinatários e critérios de seleção;

2 - Só serão consideradas válidas as inscrições no âmbito dos destinatários definidos (veja o campo "Destinatários" em cada Ação);

3 - A inscrição *on line* é uma pré-inscrição a qual só é validada com a confirmação dos dados nos serviços administrativos da escola do docente/não docente e com a aceitação da ficha de inscrição pelo CFAE.

4 - O período de inscrição para cada ação é aberto caso a caso e, por regra, os selecionados são convocados por *email*.



Propriedade:

centro de formação
de associações
de escolas
novaágora