

Sob o signo da Observação e da Avaliação Participadas



Organizadoras

Ana Mouraz

Preciosa Fernandes

Ana Cristina Torres

Edição:

Universidade do Porto/ Faculdade de Psicologia

e de Ciências da Educação/ CIIE - Centro de Investigação

e Intervenção Educativas/ OBVIE – Observatório da Vida

nas Escolas





TÍTULO **Sob o signo da Observação e da Avaliação participadas**

ORGANIZADORES Ana Mouraz
Preciosa Fernandes
Ana Cristina Torres

**ORGANIZADOR DE TEXTO E
FORMATÇÃO** André Freitas Santos

EDIÇÃO Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
OBVIE – Observatório da Vida nas Escolas

ISBN 978-989-8471-19-2

CAPA Manuel Francisco Costa

DATA DE EDIÇÃO Julho de 2015

Observatório da Vida nas Escolas do Centro de Investigação e Intervenção Educativas
da Universidade do Porto

www.fpce.up.pt/ciie/obvie/ / obvie@fpce.up.pt;

Os conteúdos da presente publicação são da inteira responsabilidade dos seus autores. O Observatório da Vida nas Escolas não se responsabiliza por qualquer uso que possa ser feito da informação aqui contida.

SUMÁRIO

I. Introdução Ana Mouraz	5
II. Saudação Henrique Vaz.....	7
III. Observatórios de Educação e Formação – “Olhar para a Sociedade; Olhar para a Educação”8	
Nota Introdutória Ana Cristina Torres.....	8
Observatório da Cidadania e Intervenção Social – OCIS Helena Damião.....	9
Observatório de Ambiente e Sociedade – OBSERVA Ana Delicado	16
Observatório de AutoAvaliação de Escolas José Augusto Pacheco.....	20
Observatório das Políticas de Educação e Formação – OP. Edu Sandra Queiroz, Graça Aníbal	22
Observatório da Educação Nacional – OBEDUC João Malheiro	26
Observatório da Educação de Alagoas Paulo Marinho	33
Observatório da Educação – OBEDUC/ PUCRS/ CAPESDEB Cleoni Fernandes.....	37
IV. Avaliação de Escolas.....	40
Nota Introdutória Ana Cristina Torres.....	40
Currículo e Avaliação de escolas - estudo comparativo entre Brasil e Portugal: um ensaio crítico Isabela de Souza Moura; Rute Monteiro; Teresa Vitorino	41
Auto-avaliação - Um processo de construção coletiva - O caso do Agrupamento de Escolas de Vilela Emídio Baptista; Leanete Thomas Dotta	46
Apoio à autoavaliação organizacional em escolas do alentejo: balanço e propostas de uma intervenção amiga José Saragoça; Isabel Fialho; Maria José Silvestre.....	54
Redes de Colaboração em creches: parcerias, intersectorialidade e apoio aos gestores no cotidiano Claudia Maria Simões Martinez; Anne Marie Fontaine; Jair Lício dos Santos	61
Eleger novo objeto/instrumentos no dispositivo da autoavaliação: o uso do telemóvel Anabela Anselmo; Arminda Santos	68
Dar voz aos alunos Ana Helena Silva; Bruno Soares; Bruno Teixeira; Dulcineia Ramos; Elisabete Reimão; João Sampaio; Madalena Gouveia; Maria de Fátima Bento; Maria do Carmo Rolão; Maria Luísa Barros	71
E se não gostar do que vejo? Vou procurar fazer melhor! José Camilo Ruão; Maria Antónia Brandão; Marta Pereira; Susana Silva	75
Avaliar (con)sentido Ana Neves; Beatriz Madureira; Fátima Carvalho; Fátima Sousa; Lurdes Babo; Lurdes Ribeiro	78
Ciclos de reflexão Luísa Pereira; Lina Esteves; Filomena Santos; Conceição Sousa.....	82
Estratégias de devolução/ efeitos da autoavaliação: a realidade de um Agrupamento de Escolas Equipa de Autoavaliação do Agrupamento de Escolas de Carvalhos	85
O contributo das “newsletters” para a melhoria da comunicação/participação André Guterres; Manuel Gonçalves; Ricardo Santos; Sónia Solteiro	89
Comentário – Avaliação de Escolas Mónica Vallejo	93

V. Formação de Professores e Observação de Pares	95
Nota Introdutória Ana Cristina Torres.....	95
Formação Continuada de Professores: a escola como lócus de formação Eglê Wanzeler .	96
A formação inicial de professores portugueses do 1º e 2º ciclo do ensino básico: da lei de bases do sistema educativo ao decreto-lei nº79/2014, de 14 de maio Bruno Rocha	106
A relação teoria-prática na Formação Inicial de Professores: o caso do Mestrado de Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário Maria Raquel Lopes Tavares Magalhães	113
Supervisão Pedagógica e Trabalho Colaborativo: Itinerário de um projeto de desenvolvimento profissional no Agrupamento de Escolas de Vilela Sónia Valente Rodrigues; Maria Manuel Guedes; Paula Ribeiro; Susana Soares; Leonor Marques; Paula Lemos; Ana Paula Machado; Isabel Rodrigues.....	121
Multidisciplinaridade Sílvia Aboim; Manuela Dias; Anabela Figueiredo; Marco Gomes; Teresa Monteiro; Natalina Silva; Márcia Vasconcelos	125
Interagir para Colaborar Ana Mafalda Sousa; Anselmo Alves; Carla Silva; Daniela Oliveira; Maria do Céu Pereira; Maria Emília Pires; Pedro Nunes.....	129
Clima Certo Alice Costa; Helena Tavares; Júlia Baltazar; Maria do Céu Correia; Paula Santos; Rosa Paula Costa	132
Supervisão entre pares disciplinares do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico Paulo Pimenta; Valéria Teixeira; Ana Mineiro; Carla Jorge; Fernanda Santos; Fátima Trabulo; Laura Dias; Lídia Tavares	136
O Trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica no contexto das metas curriculares no 1º ciclo do ensino básico Paulo Pimenta; Teresa Veiga; Vanda Meira; Estela Pinto; Ilda Pereira; Olga Pereira; Raquel Magalhães; Ana Maria Costa; Maria Helena Ferreira; Susana Carvalho; Teresa Romãozinho; Teresa Marques.....	139
Articulação Vertical José Manuel Sousa; Anabela Abrantes; Rosa Sousa; Marcelo Teixeira; Maria Manuel Esperanço; Sofia Dengucho	142
Qual o efeito da observação de pares multidisciplinares na articulação curricular horizontal Anabela Ribeiro; Aurora Pereira; Fátima Pais; Inês Pinheiro; José António Valente.....	144
PAREDES SEM paredes Albina de Fátima; Ana Neves; Anabela Lobão; Célia Neto; Cristina Santos; Fátima Carvalho; Joel Gomes; José Lages; Lídia Vale; Maria João Falcão; Maria José Cavadas; Raquel Moutinho; Rita Duarte	147
Comentário - Formação de Professores e Supervisão Pedagógica Amélia Lopes.....	149
VI. Resultados dos Projetos desenvolvidos pelo OBVIE	150
Auto-avaliação de Escolas para produção de currículos significativos Ana Cristina Torres, Carla Figueiredo	150
Observação de Pares como forma de supervisão pedagógica Ana Mouraz	152
VII. OBVIE em mente Preciosa Fernandes	165

I. Introdução | Ana Mouraz

Sob o signo da Observação e da Avaliação participadas é o título deste ebook que se propõe dar visibilidade às três grandes linhas de ação do OBVIE tal como foram postas em prática neste ano escolar de 2014/2015, a saber: o mapeamento do espaço ocupado pelos observatórios de educação e formação na sua relação com as escolas do ensino não superior; as questões pertinentes associadas à melhoria dos dispositivos de autoavaliação das escolas e os efeitos da introdução da observação de pares multidisciplinar como modelo de formação contínua de professores do ensino básico e secundário.

A primeira linha de ação decorre da condição de observatório que o OBVIE teima em prosseguir e da necessidade de aferir a sua atividade pelo que outros observatórios de educação e formação vão fazendo. Partilhar e debater a forma como os observatórios interagem com outras instituições socioeducativas e partilhar estratégias de comunicação e disseminação utilizadas pelos Observatórios, foram os objectivos a que esta linha de acção se propôs. Os textos incluídos neste ebook foram produzidos por responsáveis do Observatório da Cidadania e Intervenção Social – OCIS; de Observatório de Ambiente e Sociedade – OBSERVA; do Observatório de AutoAvaliação de Escolas; do Observatório das Políticas de Educação e Formação – OP. Edu; do Observatório da Educação Nacional – OBEDUC (Brasil); do Observatório da Educação de Alagoas (Brasil) e do Observatório da Educação – OBEDUC/ PUCRS/ CAPESDEB (Brasil).

Desenhadas para contribuir para a melhoria das escolas associadas ao OBVIE, as duas outras linhas de ação enquadram-se no princípio geral advogado por António Bolívar de que as políticas de melhoria resultam do equilíbrio entre as pressões externas e as capacidades internas de mudança existentes dentro de cada escola. Assumindo que as Escolas associadas ao OBVIE são agentes, por excelência, desse equilíbrio, ao OBVIE restava exercer alguma pressão externa que consistiu no repto que fizemos no início do ano escolar e se materializou em dois projetos formativos – a auto avaliação de escolas e a observação de pares multidisciplinar. Com esse repto quisemos dar pleno sentido à ideia da investigação participada que assumimos fazer com as escolas e para elas. Desse modo, os dois projetos em causa e de cujos resultados se dá conta neste ebook, mobilizaram os professores das escolas a desenvolver intervenção e pesquisa em colaboração estreita com os investigadores do OBVIE. As temáticas que abordam são suficientemente pertinentes e abrangentes para permitirem olhares e enfoques diferentes e para não ficarem esgotadas no tratamento que delas aqui se faz eco. No entanto as questões mais latas a que se associam podem brevemente corporizar-se nas duas seguintes formulações:

Como podem as escolas criar condições para refletir sobre o tipo de autoavaliação institucional que a cada uma importa, de modo a potenciar a melhoria da qualidade educacional?

Como podem os professores abrir a porta das suas salas de aula e usar essa abertura como um dispositivo formativo?

À primeira questão o OBVIE respondeu com a organização de uma oficina de formação destinada às comissões de autoavaliação de escolas, cujos objectivos foram a construção colaborativa de conhecimento sobre a temática de autoavaliação das escolas, e o desenvolvimento profissional dos professores que trabalham nos processos de autoavaliação das escolas para o aperfeiçoamento destes.

À segunda questão o OBVIE respondeu com o projeto “A observação de pares multidisciplinares como forma colaborativa de supervisão pedagógica” que é um programa de observação de aulas em parceria multidisciplinar e se inspira num projeto semelhante da Universidade do Porto. O programa tem uma clara finalidade formativa, caracteriza-se pela multidisciplinaridade resultante da interação de observadores/observados de diferentes áreas disciplinares e pelo carácter voluntário e simétrico da inclusão dos professores. Foram seus objectivos: organizar e experimentar uma estrutura de supervisão pedagógica assente na multidisciplinaridade e na proximidade de ciclos escolares; promover uma colaboração profissional mais articulada entre professores de diferentes grupos disciplinares e de ciclos de escolaridade próximos; identificar eixos de melhoria pedagógica emergentes das observações de pares.

No conjunto, nestas duas actividades de pesquisa, o OBVIE mobilizou cerca de uma centena de professores das escolas associadas, que são também os co-autores deste ebook. A ideia que o norteia é simples: pôr os professores a escrever sobre as práticas pedagógicas observadas, avaliadas, planeadas, reflectidas, testadas, partilhadas... (ou qualquer outro verbo que evidencie a dimensão de visibilidade que a escrita para outros contém).

Organizaram-se os textos segundo as três linhas de força enunciadas: “Olhar para a Sociedade; Olhar para a Educação”; Avaliação de escolas” e “Formação de professores e Observação de pares” que, se têm em comum o carácter formativo da observação, se diferenciam na resposta de quem observa quem e para quê.

O nosso muito obrigada a quem quis participar neste ebook.

II. Saudação | Henrique Vaz

Em nome do Diretor da Faculdade, Prof. José Alberto Correia, queria dar a todos e a todas as participantes neste Seminário as boas-vindas e saudar a iniciativa do OBVIE – Observatório da Vida nas Escolas com a organização deste II Seminário Internacional de Observatórios de Educação e Formação.

Permitia-me, consultando o programa, acentuar a diversidade de observatórios aqui presentes, que permitem discutir o fenómeno educativo não o reduzindo, necessariamente, ao espaço das instituições formais de educação (o que não significa, evidentemente, reduzir a importância daquelas).

Permitia-me, por outro lado, e corroborando os objectivos do próprio OBVIE, realçar a relevância destes dispositivos de relação com a sociedade nas suas mais diversas manifestações:

- Quer pela formalização da actividade de investigação,
- Quer pelo carácter de continuidade da informação por estes produzida
- Quer ainda pela exterioridade do seu olhar, não de recomendação, mas sobretudo de interpelação de práticas nas instituições e espaços educativos. Se se pode considerar hoje que o espaço formal de educação que é a escola padece de uma dupla perturbação identitária:
 - Confrontada a montante com novos modos de difusão e circulação de informação que questionam a sua atualização, e os quais, concomitantemente, tendem a ser colonizados pelas gerações mais novas;
 - Confrontada a jusante com a natureza de um mandato, na sua antecipação ao trabalho, quer enquanto modo de inserção social, quer enquanto garante do modelo consumista da sociedade, o qual passou de certeza a promessa e, finalmente, a incerteza parece pertinente a ideia central deste Seminário quando invoca, e cito, a ideia de prisma que refrata os sentidos que as ações educativas sofrem. Por esse facto, quer a dimensão de visibilização da actividade dos observatórios, inscrita nos objectivos deste seminário, quer a partilha de estratégias entre observatórios vocacionados para o educativo antecipam um excelente e interessante trabalho a decorrer ao longo deste dia.

E é fundamentalmente isso que, em nome do Diretor me permito desejar-vos, isto é, um trabalho profícuo ao longo deste sábado (embora não possa deixar de rematar o quanto o recurso a dias que ainda são, legitimamente, de não trabalho, se pode converter em espinhos nos nossos próprios percursos).

Obrigado.

Henrique Vaz
Presidente do Conselho Pedagógico da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

III. Observatórios de Educação e Formação – “Olhar para a Sociedade; Olhar para a Educação”

Nota Introdutória | Ana Cristina Torres

No seguimento do I Seminário de Observatórios de Educação e Formação em 2014, também em 2015 a equipa do OBVIE pretendeu colocar a sua atividade no mesmo palco com outros observatórios que têm algo a dizer sobre e às instituições educativas. Com vista ao enriquecimento da missão dos observatórios e afinação dos seus processos, o convite dirigiu-se não só a observatórios que têm na escola e na educação os seus focos privilegiados, mas também a outros que equacionando outras dimensões sociais, podem encontrar na educação um importante objeto de investigação e um instrumento poderoso de desenvolvimento social. Foi notória a diversidade tanto temática como geográfica dos observatórios aqui representados. Helena Damião respondeu ao desafio do OBVIE apresentando a sua visão analítica dos limites e riscos de “doutrinação” da atual educação para a cidadania no currículo escolar, no âmbito do trabalho desenvolvido no Observatório da Cidadania e Intervenção Social da Universidade de Coimbra. Já Ana Delicado colocou à discussão o trabalho, em particular com escolas, do Observatório de Ambiente, Território e Sociedade da Universidade de Lisboa, no âmbito da educação ambiental. E o Observatório de Autoavaliação de escolas, ainda em implementação na Universidade do Minho, foi apresentado por José Augusto Pacheco como um resultado de continuidade de um projeto financiado de investigação sobre avaliação externa de escolas, a terminar em 2015. Sandra Queiroz e Graça Aníbal fizeram um sumário do trabalho do Observatório das Políticas de Educação e Formação, resultante de uma parceria entre a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e a Universidade de Coimbra, destacando resultados obtidos em estudos como o dos efeitos das políticas na vida organizativa e nas práticas das escolas, e o das opiniões de professores de escolas públicas sobre as políticas educativas de 2011 a 2014. O Brasil esteve representado por João Malheiro, Paulo Marinho e Cleoni Fernandes que apresentaram 3 dos exemplos de observatórios brasileiros cuja atividade foi possível devido ao Programa Observatórios de Educação financiado pela CAPES a partir de um concurso nacional em 2010. O Observatório da Educação Nacional – OBEDUC -, do Pará, tem-se dedicado à educação continuada de professores para a implementação da aprendizagem baseada em problemas no ensino de ciências. Já o Observatório de Educação de Alagoas foi apresentado como um dispositivo de redes de investigação e de formação focada nas práticas de ensino de professores da educação básica (ensino fundamental). E, por fim, Cleoni Fernandes, deu a conhecer o trabalho desenvolvido pela equipa do Observatório da Educação da Faculdade de Educação (FACED) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), um trabalho vasto em torno da formação continuada de professores para fomentar e melhorar processos de alfabetização no ensino fundamental.



Educação para a Cidadania: Educação ou doutrinação?

Maria Helena Damião



OBSERVATÓRIO DA CIDADANIA E
INTERVENÇÃO SOCIAL



Enquadramento

Observatório da Cidadania e Intervenção Social (OCIS)

Linha I - Políticas Públicas e Cidadania

2.º Projecto - Educação para a Cidadania na Escola

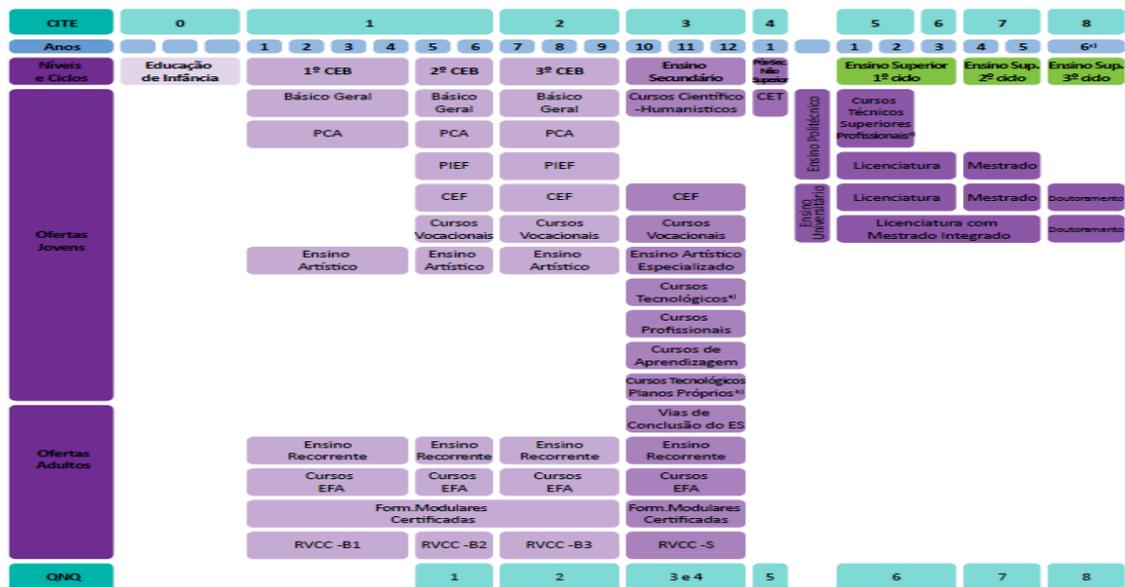
- (a) Valores e “Educação para a cidadania”
- (b) Educação para os Direitos Humanos e para a Paz
- (c) Valor da privacidade na “Educação para a cidadania”
- (d) Ingerência de empresas na “Educação para a cidadania”

Educação Para A Cidadania... Na Contemporaniedade

Lugar central nos discursos de entidades supranacionais que têm por vocação (UNESCO) ou por reivindicação (OCDE, UE) responsabilidades na educação e formação

Linhas orientadoras:

Sistemas de ensino tomam (têm de tomar) decisões curriculares em consonância



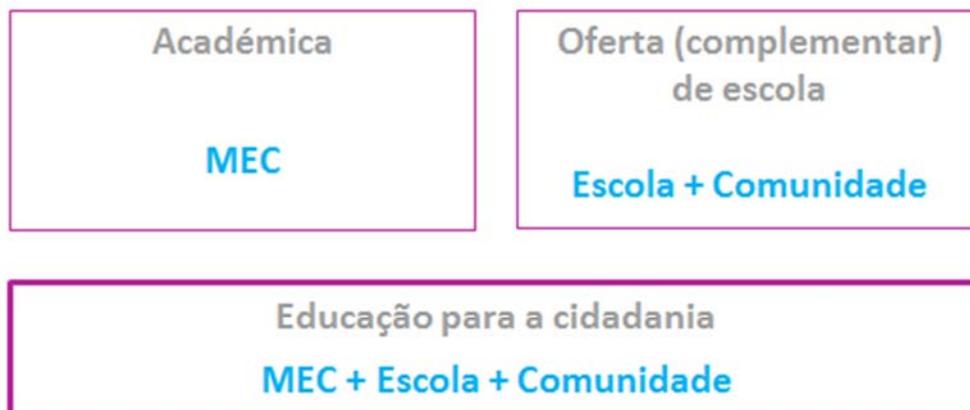
Legenda:

- a) Em vigor até ao final de 2013/2014
- b) Ao abrigo do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo
- c) Parte curricular
- d) Aplicável a partir de 2014

- CEF - Cursos de Educação e Formação
- CITE - Classificação Internacional Tipo da Educação
- EFA - Educação e Formação de Adultos
- PCA - Percursos curriculares alternativos
- PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação
- QNQ - Quadro Nacional de Qualificações

Quadro1. Educação para a Cidadania

Ensino Básico MATRIZES CURRICULARES



Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho e Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de Julho
<http://www.drealg.net/index.php/alunos/sistema-educativo/ensino-basico/basico-geral>
<http://www.dgido.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?&director&pid=38>

“A educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos.”

<http://www.dgisd.min-edu.pt/educacaocidadania/>

A 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral da das Nações Unidas proclamou a DUDH. Assim se reconhecia... não só a igual dignidade de todos os seres humanos e o papel essencial da educação na promoção dos direitos e responsabilidades.

Linhas orientadoras actuais (Reorganização Curricular de 2012)

Antiga Proposta para os Ensinos Básico e Secundário (2011)

<http://www.dgisd.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>

Educação ou doutrinação?

Será a “Educação para a cidadania” conduzida como “educação” (acção desinteressada de ensino que, de modo explícito, prepara os alunos para exercerem, com liberdade e responsabilidade, o direito de escolher) e/ou como “doutrinação” (acção interesseira de alguém que, de modo dissimulado, conduz os alunos a seguirem opções que previamente se determinou que seguissem)?

Trata-se de uma **pergunta clássica**

Por exemplo, nas décadas de 1960 e 1970...

- Quem decide o currículo?

Os “poderosos”, os “que dominam”...

- Para quê?

Formar a identidade pátria (História e Geografia)

Estandardizar a língua (Línguas)

Alicerçar uma moral, uma religião, uma política (Civismo...)

Manter as classes sociais (Currículo mínimo/erudito)

MAS, que não tem sido feita para a “Educação para a cidadania”

Áreas temáticas (Problemas sociais → Escola)



RETOMANDO A (NECESSÁRIA) PERGUNTA...

Análise documental

Corpus: actuais documentos curriculares disponibilizados pelo Ministério da Educação e Ciência nas quinze áreas temáticas

Instrumento: Grelha constituída pelos eixos:

- Conteúdos;
- Objectivos;
- Metodologias;
- Parceiros envolvidos;
- Avaliação;

Resultados: Caracterização geral dos documentos curriculares

Apresentação; Referenciais / metas; Recursos: guiões, power-points...

Protocolos de colaboração

Planos de formação de professores
“Sítios” para consulta

Divulgação e recompensas (concursos...)

Projectos e parcerias

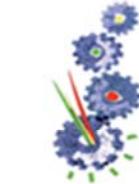
Ferramentas de avaliação (questionários...);

Especialistas.

Quais as áreas com mais informação e recursos para o ensino?



Educação Financeira



Educação para o Empreendedorismo



Educação para a Saúde e a Sexuabilidade



Dimensão Europeia da Educação



Educação para a Igualdade de Género

As suas orientações estão de acordo com:



NÃO ou não...

Os valores fundamentais são omitidos ou contrariados

De registar:

- Os documentos são “oferecidos” por “parceiros educativos”
- As intenções não são o que parecem
- O papel das instâncias educativas é invertido

No caso, “currículo” pode ser usado, não para o Bem dos alunos,

para os educar no sentido da cidadania, mas para outros fins... fins doutrinários: económico-financeiros e socioculturais

No âmbito do **Programa Educativo** da ... (EMPRESA)... chegou à escola diverso material de apoio... na abordagem às questões relacionadas com a Educação Sexual (...) será distribuído inicialmente nas turmas de 9º, 10º, 11º e 12º ano. As raparigas receberão... Aos rapazes será oferecido... **Para os professores... um CD e por um manual com sugestões de actividades a desenvolver com os alunos (disponível na biblioteca).** Estas ofertas integram-se no **protocolo anual de colaboração entre o Projecto Educação para a Saúde da nossa Escola e a ... (EMPRESA)...**



<http://agompajao-m.cems.pt/mod/forum/discuss.php?d=924>

Olhar para a Sociedade

Voltando atrás: porque é que não perguntamos se a “Educação para a cidadania”, tal como consta nos currículos escolares, se aproxima de “educação” ou de “doutrinação”?

Porque, aos nossos olhos...

- A expressão “Educação para a cidadania” tem uma valência positiva
- A linguagem usada no currículo é sedutora, dissimulada...
- Quem questiona é visto e vê-se como “herege”
- Faz-se crer que os temas propostos/impostos são o “cerne” da educação

A cartilha:

- pouco conhecimento,
- muitas recompensas e
- ainda mais medo...

“Os alunos ouviram repetir todos os dias e em todos os tons (...) desemprego e sida para todos, é o que vos espera. Sim, foi o que andámos a dizer-lhes, pais ou professores (...) para os motivar mais.”

In *Como um romance*, Daniel Pennac, 1997, 57.

QUERO

*Que deixes de fumar
Que uses o cinto de segurança
Que comas legumes
Que não te ponhas ao Sol
Que emagreças
Que garantas a segurança aos
teus filhos no banco traseiro
Que fales de questões raciais
Que uses preservativo
Que te ofereças como voluntário
Que comas menos carne vermelha*

*Em torno de um cartaz do Tio Sam
apontando um dedo ao leitor (1997)*

In *Da alvorada à decadência*, Jacques Barzun,
Gradiva, 2003, p. 763.

Educação e Formação

Qualquer análise das orientações para a “Educação para a cidadania” não pode colocar em causa o seu sentido no currículo.

De facto, há muito que entendemos constituir um desígnio do qual não é possível abdicar sob pena de destruição de padrões civilizacionais alcançados.

O “criticismo negativo” é importante mas, muitas vezes, não permite o “sentido das possibilidades” (M. Apple, 2000, p. 166).

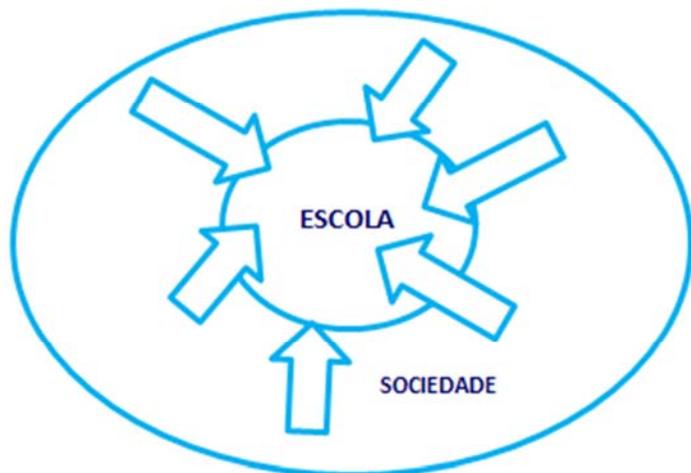
A educação para a cidadania é educação ética para os valores, para os direitos humanos para o valor supremo “dignidade humana”.

(Victoria Camps)

Se voltarmos atrás... a base que o nosso sistema de ensino estabelece!

Formação de professores (inicial e contínua)

- Conhecimento
- Discernimento
- Escolha.



Muito obrigada.



OBSERVA - Observatório de Ambiente, Território e Sociedade é um programa de investigação permanente do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS-UL)

Missão:

Conhecimento das relações entre sociedade e ambiente. Analisa-se tanto os fenómenos sociais que resultam ou são influenciados por questões ambientais, como o modo como as próprias condições ambientais são modificadas por fenómenos de natureza social.

Áreas temáticas:

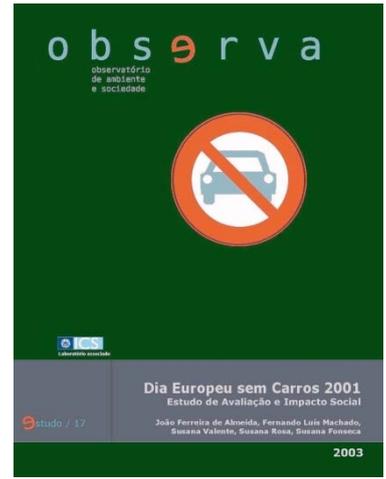
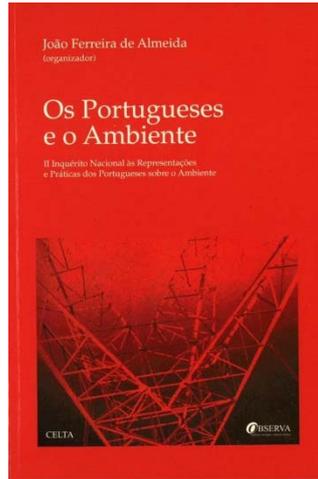
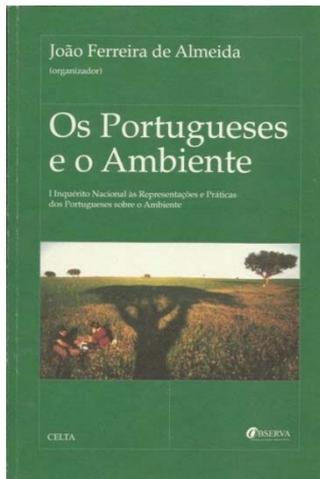
- Participação e cidadania ambiental;
- Organização, governança e ordenamento do território;
- Avaliação das políticas públicas;
- Papel dos media no ambiente;
- Educação ambiental;
- Estudo de representações, atitudes e comportamentos face ao ambiente

Historial:

Fundado em 1996, pelo ISCTE e pelo ICS; até 2009, funcionou em regime de consórcio entre as duas instituições.

Desde 2010, é um programa permanente integrado no Grupo de Investigação Ambiente Território e Sociedade do ICS-UL, Laboratório Associado.

Financiamento 1996-2004: IPAMB e Instituto do Ambiente (Programa Ambiente)



Educação Ambiental

Projeto Educação Ambiental

Balanço, Oportunidades e Perspectivas - Ano de início: 2006

Objectivo: avaliar a situação actual dos projectos de EA e de Desenvolvimento Sustentável nas escolas portuguesas, numa perspectiva de diagnóstico que permita ajudar a delinear as linhas de acção pública nesta área, a partir da identificação de constrangimentos, potencialidades e casos exemplares

Equipa: Luísa Schmidt, Joaquim Gil Nave e João Guerra

Financiamento: IA - POA Ambiente

Metodologia: inquérito a 15.000 estabelecimentos escolares não Universitários públicos e privados (N=7.666, N=1380) e a organizações não escolares que atuam nesta área (N=434)

Aspectos Negativos:

- EA mais “vertical” do que “transversal”, tanto no espaço de incidência das iniciativas (muito restrito às escolas), como nos tópicos predominantes seleccionados (RU, Fauna e Flora) – “ambientalismo magro”.
- Parcerias fracas e ‘paroquiais’; dificuldade de funcionamento em rede ‘Infantilização’ com preferência por pedagogias que privilegiam o lúdico e o recreativo; e grupos-alvos sobretudo crianças); jovens ‘pré-adultos’ secundarizados nos projectos de EA
- ‘Sectorialização’ da questão ambiental, sem abordagem dinâmica contemporânea que remeta para a transversalidade das suas relações com os campos económicos, social e político (perspectiva DS); carência da dimensão cívica e da dimensão consumo sustentável /media
- ‘Insustentabilidade’ das actividades e projectos, com dificuldades de mobilização dentro e fora da escola; excessiva mobilidade e sangria do corpo docente, entre outras discontinuidades
- Barreiras interministeriais – desarticulação ‘viciosa’ entre Ambiente e Educação (exceptuando 1997-2001)

Aspectos Positivos – anos mais recentes:

- Maior abrangência dos projectos entre escolas e outras entidades (universidades, empresas, associações, municípios) e dos temas e problemáticas (energia, cidades, hortas....)
- Alguns projectos ganharam dinâmica, autonomia e ‘marca’ (ex: Eco-Escolas)
- Alargamento das redes nacionais e internacionais
- Entusiasmo e dedicação de muitos professores (voluntarismo resistente)
- Proliferação de iniciativas (embora dispersas) – ‘Vamos Limpar Portugal’, novos desportos náuticos (os ‘surfs’), praias (POOC e Polis rios e litoral)
- Impactos positivos na sensibilidade, conhecimento e predisposição para acção dos jovens – “os alunos aprendem coisas que nem sabem que aprenderam” (Roland Barthes)

Outros Projetos com Escolas

EuroLifeNet Análise Sociológica dos Impactos nos Valores e nas Atitudes Sociais dos Estudantes sobre a Poluição do Ar

Ano de início: 2007

Objetivos: testar uma metodologia participativa de monitorização da exposição pessoal a partículas (poluente atmosférico com graves efeitos na saúde) que procura desencadear a mobilização e a sensibilização ambiental e fortalecer as raízes de uma cidadania responsável e duradoura entre os participantes do projecto e, através deles, das suas famílias.

Coordenação: CITIDEP **Equipa ICS:** Ana Gonçalves, João Guerra, Luísa Schmidt

Metodologia: inquérito por questionário aos estudantes de cinco estabelecimentos de ensino da rede nacional de escolas aderentes ao projecto no ano lectivo 2006/2007 (Angra do Heroísmo, Almada, Ponte de Lima, Póvoa de Varzim e Lisboa) sobre impacte desta iniciativa ao nível do grau de conhecimento e informação em matéria ambiental, da manifestação de valores e atitudes pró-ecológicos, da percepção social do risco para a saúde humana decorrente da exposição à poluição atmosférica.

RISKAR LX Avaliação do Risco Associado à Poluição Atmosférica em Lisboa

Ano de início: 2009

Objetivos: Avaliação do impacto da poluição atmosférica na saúde humana (mortalidade, internamentos hospitalares e atendimentos em urgência hospitalar). WP5 (ICS): contribuir para a definição de perfis de vulnerabilidade juvenil às partículas em suspensão (PM10)

Coordenação: INSA **Equipa ICS:** Luísa Schmidt, João Guerra, Alexandra Baixinho

Metodologia: Inquérito a alunos do 9º ano de 2 turmas de 1 escola de Lisboa para análise de um conjunto variáveis sócio-demográficas, cruzadas com a exposição às partículas; bem como, de uma caracterização de diversos aspectos da vida quotidiana dos jovens e das suas famílias no exterior e interior das casas.

Outras atividades com alunos

ESTÁGIOS DE VERÃO PARA ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO



**CIÊNCIA VIVA
NO LABORATÓRIO**
OCCUPAÇÃO CIENTÍFICA DE JOVENS NAS PÉRIAS

o b s e r v a
observatório
de ambiente
e sociedade

O QUE É ISSO DA "ECONOMIA VERDE"?

Atitudes e percepções sociais sobre uso eficiente de recursos e novas formas de Economia

Local: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

Data: 13 a 17 de Julho de 2015



Link de acesso: webs.ie.uminho.pt/avaliacaoexternaescolas

Ao longo de três anos (2012-2015), investigadores de seis universidades públicas portuguesas (Minho, Porto, Coimbra, Lisboa, Évora e Algarve) envolveram-se num projeto de investigação sobre Avaliação externa de Escolas, com financiamento FCT.

Impacto e efeitos:

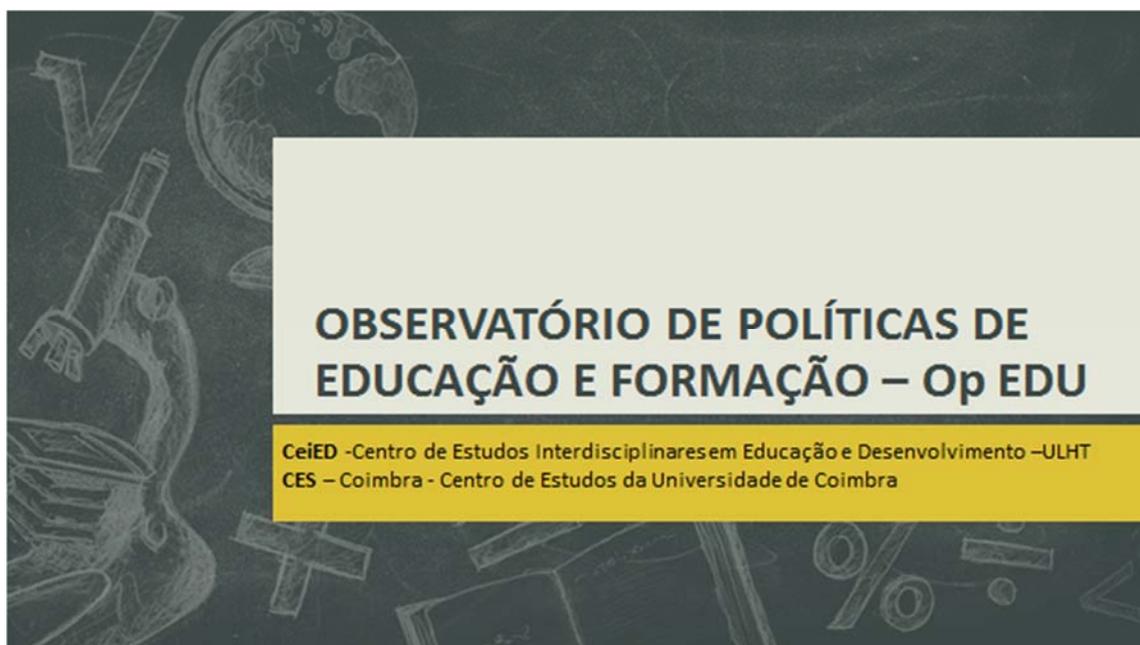
- a) na melhoria da escola, mais a nível organizacional do que a nível curricular e dos modos de trabalho pedagógico;
- b) na consolidação da autoavaliação institucional;
- c) na participação da comunidade na vida social da escola
- d) na apropriação pela escola dos referentes utilizados no processo de avaliação externa;
- e) na institucionalização de planos de melhoria focados nas fragilidades identificadas pela avaliação externa de escolas.

Uma das questões centrais do projeto de investigação residiu nos processos e práticas de autoavaliação assimilados e implementados pelas escolas, verificando-se a aceitação do modelo, na generalidade, por diretores, (e não tanto pelos professores), bem como a existência de uma **relação forte** entre o desenvolvimento da autoavaliação e os procedimentos seguidos na avaliação externa de escolas.

Observatório de Autoavaliação de Escolas

O Observatório de Autoavaliação de Escolas, integrado no Centro de Investigação em Educação, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho, não tem fins comerciais e a sua implementação processa-se numa perspetiva de investigação-ação, alicerçada numa lógica de formação, com a participação de investigadores que partilham entre si o interesse pela autoavaliação, no contexto da avaliação externa de escolas.





OP Edu – Observatório de Políticas de Educação e Formação

Pretende:

Concretizar uma observação sistemática da realidade do setor de Educação e Formação.

Compreender e dar visibilidade aos processos que marcam o campo das políticas de Educação e de Formação.



A EQUIPA

COORDENADORES	EQUIPA PERMANENTE	OUTROS INVESTIGADORES	
Ana Benavente (coord.) Paulo Peixoto (coord.)	Graça Aníbal Manuela Jacinto Maria Clara Lino Maria Teresa Macara Rogério Manita Sandra Queiroz	Adriano Moura Ana Maria Seixas Ana Raquel Matos António Teodoro Beatriz Bettencourt Carla Galego Denise Esteves Elísio Estanque	Elsa Estrela Madalena Mendes Manuela Guilherme Maria do Carmo Clímaco Nuno Fraga Rogério Manita Sílvia Silva Susana Costa

EDUCAÇÃO: LEVANTA-TE E LUTA!

Surge em plena crise!

Apresentou números, factos e realidades que traduzem a situação da Educação em Portugal em 2013.

Num “caminho descendente”, de cortes e de transformações, de pobreza e de desigualdades que ameaçam a escola pública, o documento “Educação: Levanta-te e Luta” assume-se como um grito de alerta sobre a realidade.

Portugal é hoje visto como um país mais frágil.

Os cortes nas prestações sociais, colocam-no mais longe da média europeia.

A Educação não escapa a essa fragilidade!

Foram temas de análise:

Os mega agrupamentos e o seu impacto na vida da Escola.

Os (Des)caminhos curriculares (o reforço do Português e da Matemática; desvalorizam-se as áreas das expressões e da formação cívica - casos de EVT, Formação Cívica e Educação Física) e suprime-se a Área de Projeto; Introdução dos exames).

O Ensino Superior (2.ª profissão com maior nível de desemprego, as condições de trabalho pioraram e a precariedade chegou à profissão; desconfiança em relação ao trabalho docente)

Os Professores (A Pobreza na Escola e na Sociedade)

Educação de Adultos (e as mudanças associadas à perda de opções de desenvolvimento).

O OP EDU tem estado envolvido em vários projectos: (pelo núcleo de Lisboa, pelo CES de Coimbra e seu parceiros).

Os Conselhos Gerais das Universidades Públicas – a Lei e a Prática. Estudo online, em que se pretende recolher TESTEMUNHOS de OPINIÕES sobre os Conselhos Gerais das Universidades Públicas.

A Ética Dos Alunos e a Tolerância De Professores e Instituições Perante a Fraude Académica no Ensino Superior – Financiada FCT - tem como parceiros: Faculdade de Psicologia e Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Coimbra.

Este estudo (da responsabilidade do CES Coimbra) pretende:

Estudar a atitude e a opinião de alunos e professores perante situações de fraude académica no ensino superior.

Identificar “culturas de fraude”, “padrões de tolerância à fraude” e os motivos e os inibidores da transgressão.

TEMPO - Thinking Education to Move Policies - analisar as dimensões de participação democrática nas políticas educativas – locais, nacionais e regionais em países de regimes democráticos.

Interroga as relações entre a integração nestes espaços e o desenvolvimento da participação democrática na elaboração das políticas.

SER (Schools, Evidences and Realities) centrado nos efeitos das políticas na vida organizativa e nas práticas das escolas de diversos graus de ensino.

HISTÓRIAS DE VIDA – PROFESSORES inserido nos 40 anos do Pós-25 de Abril.

Estudos/ Eventos

As condições de trabalho dos professores pioraram; A precariedade chegou à profissão;

FOMOS EXPLORAR:

As opiniões de professores de escolas públicas sobre as políticas educativas de 2011 a 2014.

Verificámos que, a opinião da grande maioria dos professores sobre o estado da Educação, é negativa.

83% dos docentes fazem uma avaliação negativa das políticas educativas.

Mais de 82% referem-nas como negativas ou muito negativas.

Pouco mais de 17% dos professores avaliam, as Políticas Educativas, como positivas.

Os professores percebem que a opinião da sociedade sobre a escola pública é, hoje, uma imagem negativa.

D's negativos	C's Positivos
Degradação Destruição Desprestígio Desinvestimento	Credibilidade Certeza de qualidade da Escola Pública Competência Confiança no trabalho dos Professores

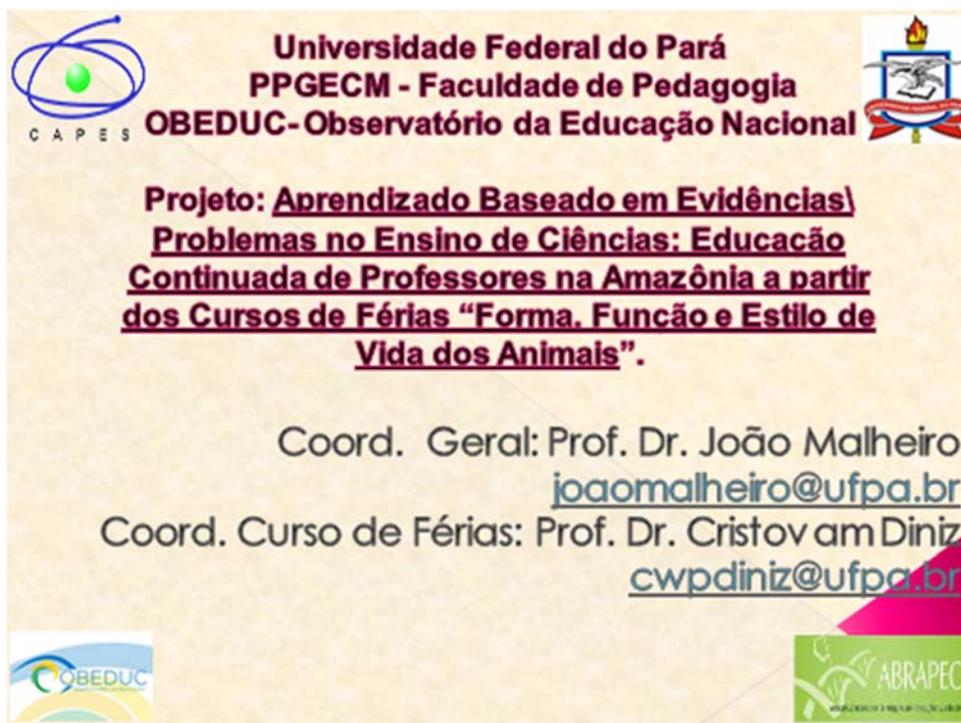
Perspetivas futuras

Dar continuidade aos projectos e estudos em desenvolvimento.

Continuar a participar em parcerias com a América Latina (Brasil).

Colaborar com o meio académico e científico, com as administrações central, regional e local, com os sindicatos/movimentos sociais, nos âmbito da Educação e Formação.

Participar em eventos vários (este é um dos exemplos) e promover momentos de reflexão e debate sobre a vida da Escola e seus protagonistas e as políticas Educativas associadas.



Participantes do Projeto - Bolsistas

Um doutorando;

Dois mestrandos;

Seis professores da Educação Básica;

Seis alunos da Graduação.

Participantes do Projeto – Não Bolsistas

Cerca de 20 participantes (licenciandos e professores da Ed. Básica)

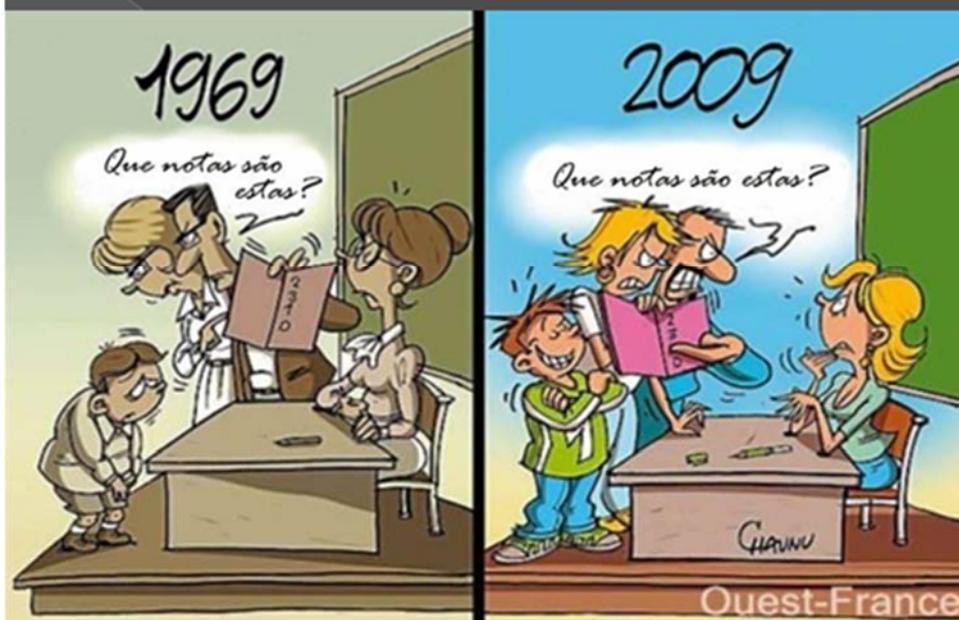
Objetivo geral

Implantar o ABP/ABE no Ensino de Ciências em escolas de Ensino Fundamental e Médio do Estado do Pará através de Cursos de Férias e das ações do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão “FormAÇÃO de Professores de Ciências” e analisar o impacto pedagógico do processo argumentativo dos sujeitos envolvidos em nossas ações (professores de escolas públicas), associado à metodologia adotada durante os eventos realizados afim de encontrar caminhos para melhorar a prática docente e, consequentemente, o aprendizado dos estudantes.

Acesso não significa sucesso...



As escolas/professores em processo de mudança



Objetivos específicos

Realização Cursos de Férias, utilizando o método do ABP e ABE, ofertados a professores e alunos da Ed. Básica, ES (licenciaturas) e Pós-Graduação;

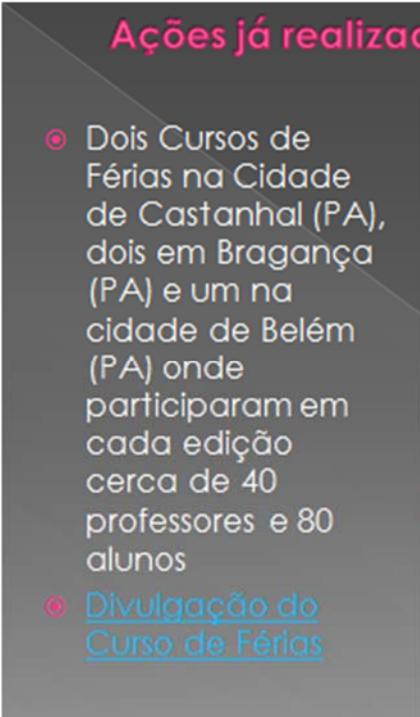
Contribuir para a formação continuada de professores, visando à melhoria do Ensino de Ciências e Matemática nas diversas regiões do Pará através de visitas sistemáticas as escolas públicas para realização de palestras sobre as metodologias ABP e ABE;

Promover discussões que procurem articular pesquisa científica em Ciências, pesquisa educacional e prática pedagógica;

Incentivar a reflexão crítica sobre pressupostos, conteúdos e práticas interdisciplinares do Ensino de Ciências e Matemática;

Discutir resultados de pesquisas recentes em Ensino de Ciências e Educação Matemática durante as discussões do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão “FormAÇÃO de Professores de Ciências”, com foco na implementação de experiências pedagógicas inovadoras;

Promover a preparação dos professores de Ciências da Região Nordeste do Pará, para ingresso em cursos de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, em nível de mestrado e doutorado.



Ações já realizadas

- Dois Cursos de Férias na Cidade de Castanhal (PA), dois em Bragança (PA) e um na cidade de Belém (PA) onde participaram em cada edição cerca de 40 professores e 80 alunos
- [Divulgação do Curso de Férias](#)



XX e XXI Curso de Férias
"Forma, função e estilo de vida dos animais"

1ª turma: 01 a 05/07/2013 - 2ª turma: 08 a 12/07/2013
Local do Curso: Faculdade de Medicina Veterinária (haverá transporte para conduzir os alunos do Portão do IFPA até a Faculdade).

Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão *Formação de Professores de Ciências*

Inscrições a partir do 15 de Junho de 2013 das 08 as 17 h na sala 05 do Prédio Administrativo do Campus da UFPA – Castanhal

Documentos necessários:

- Ficha de inscrição (disponível na fan page "Formação de Professores de Ciências" (link abaixo)
- Contracheque (professores); - Comprovante de que é aluno da graduação (licenciatura) ou carteira escolar (alunos ensino fundamental e médio)
- Cópias de RG e CPF

OBS: Os alunos menores de idade precisam de uma autorização dos pais para participar.

INFORMAÇÕES

Universidade Federal do Pará
Av. dos Universitários s/n – Jaderlândia - Castanhal/PA
9981-6175 ou 8105-3535 – Prof. Dr. João Malheiro (joamalheiro@ig.com.br)
<http://www.facebook.com/groups/formacaodeprofessoresdeciencias/>
Facebook: Formação de Professores de Ciências.





Pesquisas de mestrado concluídas

Aprendizagem Baseada em Problemas e o Raciocínio Hipotético-Dedutivo no Ensino de Ciências: análise do padrão de raciocínio de Lawson em um Curso de Férias em Castanhal (PA);

O Uso de Analogias e a Aprendizagem Baseada em Problemas: análise dos Discursos Docente e Discente em um Curso de Férias.

Pesquisas de mestrado em andamento

A CONCEPÇÃO DE EXPERIMENTAÇÃO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: o que pensam os monitores e o coordenador do curso de férias “Forma, função e estilo de vidas dos animais”?

VIVENDO A DOCÊNCIA: As contribuições dos Curso de Férias para a Formação Inicial de Licenciandos em Física;

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA: construindo um olhar sobre a docência através de práticas reflexivas durante um Curso de Férias.

- Reuniões todas as quartas-feiras para discussões de textos em Educação em Ciências e planejamento de ações



Certificação semestral aos participantes do grupo



Outras ações

I Fórum Formação de Professores de Ciências do Projeto Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES);

Palestra “A Prática Discursiva e a Sala de Aula”, ministrada pela Prof. Dra. Odete Teixeira (PPGEC/UNESP)

IV e V Ciclo de Seminários em Ensino de Ciências, Matemática e Educação Ambiental

II e III Ciclos de Palestras UFPA nas Escolas – Temáticas ligadas a formação de professores e com relação ao ENEM (para alunos do ensino médio)

Foram realizadas 40 palestras nas escolas públicas de Castanhal (PA) e Região.

I, II e III Escola de Formação Inicial de Pesquisadores em Educação em Ciências

Realizadas em Castanhal, Bragança e Capanema (PA) (em agosto a IV Escola, na cidade de Soure na Ilha do Marajó (PA).

Bragança(PA)

I Escola de Formação de Professores-Monitores para atuarem no Clube de Ciências da UFPA (Campus Castanhal)

Aspectos Positivos

Disponibilidade de muitas escolas em estabelecer parcerias com o OBEDUC através da pesquisa-ação;

Participação dos professores de Ciências no sentido de interagir com os investigadores do projeto no sentido de estabelecer parcerias para melhoramento de sua prática pedagógica;

Apresentações de trabalhos em revistas e eventos da Área da Educação em Ciências;

Significativo aumento do IDEB das escolas envolvidas no projeto.

Aspectos negativos

Resistências de algumas escolas e professores em participar das ações propostas.

Apresentação de trabalhos em eventos

Como diferenciar hipótese de previsão de resultados pode ajudar na construção de novos conhecimentos: análise do padrão de raciocínio de Lawson à luz das teorias de Piaget e Ausubel. - Evento: I ERAS – Encontro Regional de Aprendizagem Significativa – ERAS NORTE 2013 (Revista UEPA).

Habilidades Cognitivas e a Resolução de Problemas de Biologia: uma análise acerca da relação professor-alunos em um Curso de Férias no Pará-Brasil. Evento: II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação – FPCEUP – Universidade do Porto (Portugal).

O Raciocínio Hipotético-Dedutivo e uma análise do Padrão proposto por Lawson na Resolução de Problemas de Ciências. Evento: II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação – FPCEUP – Universidade do Porto (Portugal).

Um olhar sobre as aulas de Ciências com base em Atividades Experimentais em uma Escola Pública de Redenção (PA) - Evento: IV ENPEC.

Analogias na Aprendizagem Baseada em Problemas: analisando o discurso docente/discente em um Curso de Férias. Evento: VIII ENPEC e I CIEC

As Práticas Pedagógicas e o Ensino de Ciências: discutindo os ambientes de aprendizagem baseados em Problemas. Evento: V Escola de Formação de Pesquisadores em Educação em Ciências – IX ENPEC





OBSERVATÓRIOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO - "OLHAR PARA A EDUCAÇÃO"

Observatório da Educação de Alagoas



EDITAL Nº 038/2010/CAPE/INEP
PUBLICAÇÃO DO RESULTADO FINAL
PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO
Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior - CAPES

Resultado final da seleção dos projetos submetidos ao
Edital nº 038/2010/CAPES/INEP - Programa
Observatório da Educação.

Instituição	Sigla	Título do Projeto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Impacto da creche no desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo infantil: estudo longitudinal do primeiro ao segundo ano de vida da criança.
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Análise da evolução da Educação Básica no Brasil a partir dos indicadores de fluxo e proficiência.
Universidade Federal do Rio Grande	FURG	Construindo Redes De Saberes na Matemática e na Iniciação às Ciências: Escola e Universidade em Conexão.
Universidade Federal da Bahia	UFBA	A aprendizagem dos professores de matemática com materiais curriculares educativos.
Universidade de São Paulo	USP	Produzindo recursos para alfabetizar populações especiais com transtornos de aprendizagem em quadros neurossensoriais, neuromotores e neurolinguísticos, como em surdez, paralisia cerebral e dislexia do desenvolvimento: compreender processos para aperfeiçoar ensino aprendizagem, gestão e políticas públicas.
Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	Relação entre o desempenho dos alunos de escolas estaduais das regiões Sudeste e Sul, segundo a Prova Brasil e o Censo Escolar de 2009: a formação e a atuação de seus professores.
Universidade do Sul de Santa Catarina	UNISUL	Observatório da Educação na Fronteira.

Instituição	Sigla	Título do Projeto
Universidade Federal de Alagoas	UFAL	A leitura e a formação de leitores, no Estado de Alagoas: estudos e intervenção de alfabetização O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM ESCOLAS PÚBLICAS ALAGOANAS: RECURSOS, ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS INOVADORAS PARA REDUÇÃO DO ANALFABETISMO ESCOLAR
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Análise da evolução da Educação Básica no Brasil a partir dos indicadores de fluxo e proficiência.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Leitura e escrita: recortes inter e multidisciplinares no ensino de matemática e português
Universidade Federal da Bahia	UFBA	A aprendizagem dos professores de matemática com materiais curriculares educativos.
Universidade de São Paulo	USP	Produzindo recursos para alfabetizar populações especiais com transtornos de aprendizagem em quadros neurosensoriais, neuromotores e neurolinguísticos, como em surdez, paralisia cerebral e dislexia do desenvolvimento: compreender processos para aperfeiçoar ensino aprendizagem, gestão e políticas públicas.
Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	Relação entre o desempenho dos alunos de escolas estaduais das regiões Sudeste e Sul, segundo a Prova Brasil e o Censo Escolar de 2009: a formação e a atuação de seus professores.
Universidade Estadual do Rio de Janeiro	UERJ	As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública

Total de OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO (Edital nº. 38/2010 - CAPES/INEP) : 80 observatórios

Objetivo geral (inicial)

Significar e ressignificar as práticas de ensino dos professores no ensino básico

Observatório da Educação de Alagoas: um dispositivo de redes de investigação e de formação





Contribuições E Produções (2011-2014)

O Projeto envolveu 99% estudantes de Pedagogia (Trabalhos de conclusão de Curso; Projetos PIBIC; Contatos com o terreno e Estágios);

Ampliou a formação inicial dos bolsistas de graduação em Pedagogia, possibilitando acesso a determinadas leituras, vivência no ambiente escolar, sobretudo, da prática docente de forma sistemática e orientada, incentivando-os para o exercício do magistério;

Envolvimento gestores públicos a nível da formação contínua dos professores de educação básica;

Desenvolvimento de Redes de formação contínua municipais;

Envolvimento de professores da educação básica em contexto de pesquisa-formação;

Incentivo de professores de educação básica para especializações e mestrados;

Cultura Colaborativa nas escolas loci da investigação, demarcada pela aceitação mútua entre os sujeitos envolvidos, apontando a necessidade de formação de professores no interior da escola;

Aproximidade sistemática entre a Academia e a Escola;

Comunicações orais e mesas-redondas por meio de eventos locais e nacionais e internacionais;

Publicação de artigos científicos em revista Qualis (6), capítulos em livros (3), publicação de dois livros (Editora Mercado de Letras e outro pela EDUFAL);

4 doutoramentos (2 concluídos e 2 em fase de conclusão); 2 mestrados;



O presente estudo está vinculado à trajetória de grupo da Faculdade de Educação (FACED) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) que, atendendo ao Edital CAPES/DEB 038/2010, procurou escolas, as quais recebem estagiárias do Curso de Pedagogia, considerando a disponibilidade de tais instituições para a pesquisa.



Metodologia

Percursos metodológicos (qualitativos e quantitativos).

Princípios da pesquisa participante. O cenário da pesquisa é composto por cinco escolas públicas (municipal e estadual) localizadas em zonas periféricas de vulnerabilidade social.

Participantes do Projeto:

- quatro professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS;
- duas professoras do Curso de Pedagogia da PUCRS;
- BOLSISTAS
- seis supervisoras;
- três doutorandas;
- cinco mestradas
- bolsistas de Graduação (Curso de Pedagogia e de Psicologia – PUCRS).

Objetivos

Compreender a formação continuada de professores alfabetizadores mediada por supervisoras pedagógicas, considerando as políticas educacionais e a reconfiguração da formação de professores tanto da formação inicial (Curso de Pedagogia), quanto da continuada.

Analisar a formação continuada e o trabalho pedagógico das supervisoras na Escola Básica.

Fomentar a relação Universidade e Escola Básica: campo da formação e campo profissional.

Discutir possibilidades de elaboração de processos de alfabetização.

Identificar analisadores de educação de qualidade na Educação Básica e a interação entre o Programa de Pós-Graduação e Graduação.

Caminhos percorridos

Reuniões mensais de estudo na PUCRS: Universidade e Escola: campo da formação e campo profissional?

A Escola e a construção pedagógica do conhecimento; A Escola e o mundo do trabalho: percurso histórico da escolarização; Voltar a Ler: leitura do mundo e leitura da escrita;

Escrever é preciso – Bibliografia freireana, Magda Soares, Carlos Brandão, Álvaro Vieira Pinto, Antônio Joaquim Severino, Dermeval Saviani, Mario Osório Marques, Sonia Kramer, Wanderlei Geraldi, dentre muitos.

Reuniões de trabalho: Apresentação de cada Escola; Elaboração de Planos de Ação; Socialização das propostas; Reuniões pedagógicas nas escolas – tematizações básicas; Oficinas de alfabetização e letramento; numeralização; Proposta pedagógica para os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Seminários INTEGRADOR I, INTEGRADOR II, INTEGRADOR III e IV – 2011, 2012, 2013 e 2014.

OFICINAS PEDAGÓGICAS A aprendizagem inicial da leitura e a escrita - Profa. Dra. Maria Conceição Pillon Christófoli e Dra. Maria Inês Vitória – 2011/12

A ortografia no Ensino Fundamental - Profa. Dra. Maria Inês Corte Vitória 2011/2012

Numeralização versus Alfabetização Matemática - Profa. Dra. Rosane Vargas – 2011/2012

Saberes da Arte: desafios criativos permanentes na processualidade das ações socioeducativas - Prof. Me. Ivan Webber dos Santos – 2011

Oficina De Ciências – Profa. Dra Sonia Bonelli – 2012

Oficina de Música – Sandra

Seminários INTEGRADO OBEDUCPUCRS/PPGE/CURSO DE PEDAGOGIA/FACED – 2012/2013

Reuniões pedagógicas nas escolas

Seminário Itinerante I, II, III, IV, V, VI e VII – Reuniões pedagógicas nas escolas por agrupamento geográfico – Porto Alegre e Viamão e Oficinas na PUCRS – 1º e 2º semestres de 2012/2013/2014;

Seminários Integradores I,II, III e IV – 2011/2014;

Seminários Integrados 2012/2013 – Professor Rui Trindade

Integração com o OBEDUC/UFPEL/CAPESEB – Interface Universidade-Escola Básica coordenado pela Professora Dr. Denise Silveira: oficinas e seminário

Planejamento da produção dos livros da pesquisa: definições e responsabilidades do grupo. Técnicas de registro das experiências e técnicas de coleta de dados. (em fase de conclusão: equipe PUCRS, equipes escolas).

IV. Avaliação de Escolas

Nota Introdutória | Ana Cristina Torres

A avaliação de escolas é um tema que tem estado sob o olhar e análise atenta de vários membros da equipa do OBVIE. No ano letivo de 2013/2014, o OBVIE encetou um breve diagnóstico com a sua rede de escolas, para conhecer finalidades e processos pelos quais levam a cabo a avaliação interna das escolas, obrigatória pela Lei nº31/2002, mas principalmente impulsionada pelo Programa de Avaliação Externa de Escolas, iniciado em 2006. Procuraram também averiguar, dificuldades, necessidades sentidas, para que se tornasse possível organizar um trabalho de investigação, intervenção e formação que alavancasse caminhos de melhoria. Era visivelmente comum o sentido de reduzidas oportunidades de formação sobre autoavaliação de escolas que respondessem às necessidades de quem é cooptado nas escolas para a organizar. Assim, a aposta do OBVIE em 2014/2015 para trabalhar as questões da autoavaliação de escolas pendeu para um modelo com a formação e a investigação de mãos dadas, em que os professores não eram apenas interlocutores, mas sim questionadores das suas próprias práticas profissionais, individuais e conjuntas. A sessão dedicada a este tema, no seminário, procurou expandir e colocar esse questionamento em diálogo com experiências vividas noutras escolas, por outros profissionais, em contextos de análise e avaliação institucional. Para além dos professores dos Agrupamentos de escolas de Cerco, Carvalhos, D. Afonso Henriques, Dr Costa Matos, Paredes, Rio Tinto e Souselo, que partilharam as propostas construídas em contexto da formação dinamizada, esta sessão contou com professores e investigadores de Vilela, Minas Gerais (Brasil), Évora, Faro e São Paulo (Brasil). Discutiui-se a relação entre dinâmicas de avaliação de escolas, de professores e das aprendizagens dos alunos, em Portugal e no Brasil. Apresentou-se uma experiência em curso de análise e (re)construção coletiva de um instrumento de autoavaliação de um agrupamento de escolas. Deu-se a conhecer um programa de formação em contexto profissional, para apoio à autoavaliação de escolas, com o intuito de capacitar atores escolares nestes domínios. E, ainda, analisou-se o papel dos gestores de creches públicas no estabelecimento de redes de colaboração de serviços em creches para promoção da qualidade da sua ação. Um ponto comum saiu em destaque nestes trabalhos. O de que avaliar, ao nível de uma organização complexa como uma escola, tem que ser um processo que se faz em coletivo, de forma crítica e reflexiva, para a melhoria da ação educativa.

Currículo e Avaliação de escolas - estudo comparativo entre Brasil e Portugal: um ensaio crítico | Isabela de Souza Moura; Rute Monteiro; Teresa Vitorino

Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação, Brasil
Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação, Portugal
isamoura14@gmail.com; rutemonteiro@ualg.pt; tvitorin@ualg.pt

Resumo

A avaliação das instituições escolares, dos professores e dos alunos é um assunto que se encontra em constante debate, não somente por ser uma temática de contínuas reformulações e adaptações, mas também por estar presente nas atuais exigências de busca pela qualidade da comunidade educativa. Os responsáveis educativos trabalham baseados em metas e missões com o intuito de desenvolver as potencialidades das escolas e de seus sujeitos. Neste contexto, além da demanda de informações sobre o serviço prestado pelas escolas e professores, vem-se fortalecendo a noção da aprendizagem dos alunos como indicador da competência do professor e dos demais alicerces escolares. Entre as estratégias para garantir bons resultados, o desenvolvimento da autonomia escolar é um debate a considerar.

Sabe-se que a qualidade não é um processo isolado. Em Portugal, a autoavaliação e a avaliação externa compõem a política educativa na medida em que são apreendidas para a integração da promoção do desempenho escolar. Tais aspetos são vistos de maneira integrada porque possibilitam olhares diferenciados para aspetos análogos da comunidade educativa. É notável que a melhoria da qualidade antevem a avaliação dos sistemas educativos e das esferas escolares. Após uma evolução significativa desde 2006, Portugal evidencia uma desaceleração a partir de 2009 (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2013), no que se refere aos indicadores apresentados pelos *rankings*.

De forma similar, a atual política educacional do Brasil gira em torno de constantes adaptações por parte do Estado. Apesar do Projeto de Lei 6114/09, que determina um exame com o objetivo de avaliar o desempenho dos professores e por meio da Secretaria de Estado da Educação, que promove orientações normativas para o funcionamento escolar, acredita-se, muitas vezes, que os resultados do desempenho docente e das escolas se expressem na aprendizagem de seus alunos. As Leis de Diretrizes e Bases e, especialmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais, são os principais documentos que funcionam como suportes para a orientação da prática pedagógica e visam a aprendizagem dos alunos e a regulação das instituições de ensino.

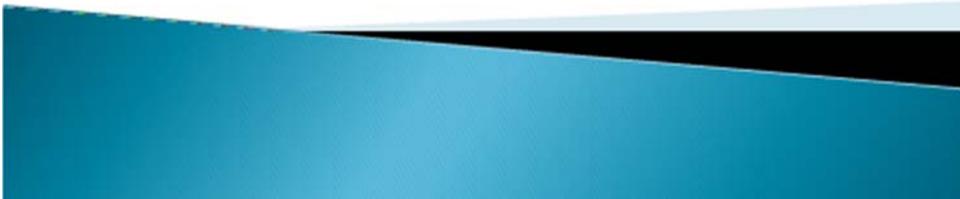
Tanto no Brasil como em Portugal, diversas são as ações desenvolvidas pelos Ministérios da Educação e Ciência, e por outros órgãos responsáveis, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e dos fatores ligados a esta. As políticas avaliativas, além de apontarem, prioritariamente, para a aprendizagem do aluno, realçam também a importância do profissional de educação e o desenvolvimento da vida das escolas, assumindo, assim, um modelo multidimensional de indicadores que visam a qualidade da educação. Ao invés de Portugal, o Brasil não possui uma estrutura nacional de avaliação de escolas que permita uma regulação sistemática das organizações escolares. Apesar desta diferença, as dinâmicas processuais adotadas nos dois países ainda não evidenciam a função reguladora desejada.

Palavras-chave: avaliação, aprendizagem, qualidade.



Currículo e avaliação de escolas – estudo comparativo entre Brasil e Portugal: um ensaio crítico

Isabela Moura – Universidade Federal de Minas Gerais
Rute Monteiro e Teresa Vitorino – Universidade do Algarve



- ➔ . PROMOVER A MELHORIA DA QUALIDADE
. ASSEGURAR O SUCESSO ESCOLAR





QUALIDADE



REFLEXÃO



COMPETÊNCIAS



SOLUÇÕES



RESULTADOS

PISA

MATEMÁTICA: 31ª ← **PORTUGAL**
 LEITURA: 33ª
 CIÊNCIAS: 36ª

PISA

BRASIL →
 MATEMÁTICA: 58ª
 LEITURA: 55ª
 CIÊNCIAS: 59ª



ATUALMENTE

APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

IMPACTOS DAS AVALIAÇÕES





AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM



Como se sai Portugal e como evoluiu nos últimos anos
Pontuação média por área de estudo

Matemática



Ciências



Leitura



Fonte: Pisa 2012 Results - What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science, Volume I, OCDE 2013

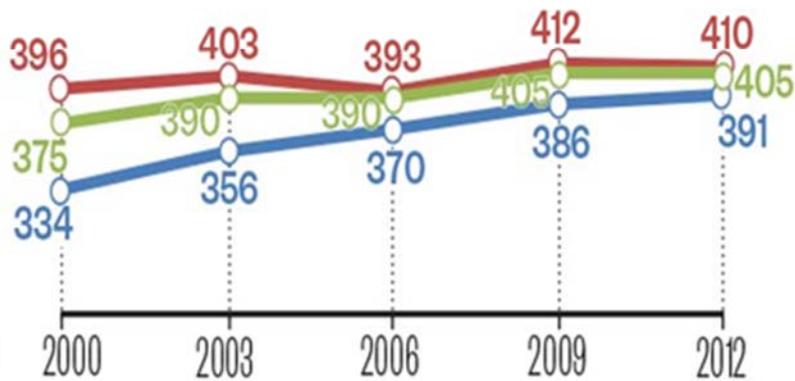


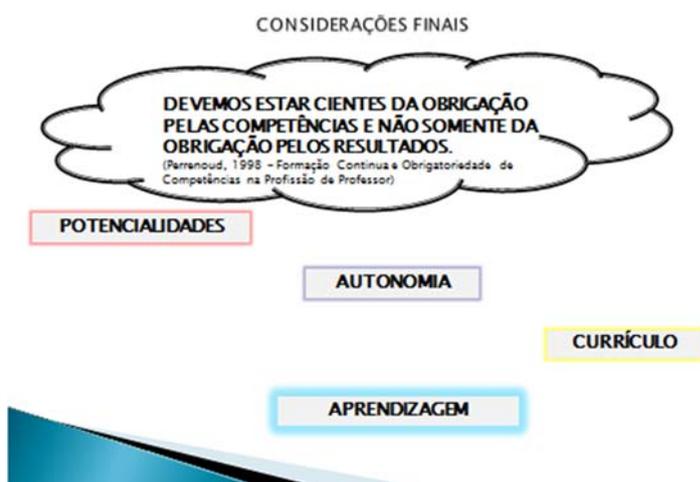
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM



DESEMPENHO DO BRASIL

— MATEMÁTICA — LECTURA — CIÊNCIA





Referências

Conselho Nacional de Educação (2007). Avaliação das Escolas. Modelos e Processos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A., Sampaio, M. (2014). Avaliação externa de escolas: impacto e efeitos no desenvolvimento do trabalho docente.

In Á. Hypólito, M. Cavalcante, A. Lopes, D. Oliveira (Orgs.). Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança. Porto: CIEE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 4169-4185.

Parrenoud, P. (1998). Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor. In Sistemas de Avaliação Educacional, 30, 205-248.

Sousa, L. e Viégas, R. (2009). Pesquisa em debate: Avaliação escolar no Brasil e políticas públicas. Pesquisa em Debate, edição especial.

Vitorino, T. e Quintas, H. (2010). Avaliação externa e auto-avaliação. In: Veloso, L. (Coord.). Escolas. Um olhar a partir dos relatórios de avaliação externa, 1, 15-38. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (CIES-IUL).

Auto-avaliação - Um processo de construção coletiva - O caso do Agrupamento de Escolas de Vilela | Emídio Baptista; Leanete Thomas Dotta

Agrupamento de Escolas de Vilela, Portugal
Centro de Investigação e Intervenção Educativas – CIIIE/FPCEUP
emidio.esvilela@gmail.com; leanete@fpce.up.pt

Resumo

São múltiplas as definições de avaliação no âmbito da educação, sobressaindo-se, cada vez mais, o seu reconhecimento como processo que orienta e fundamenta a tomada de decisões. A autoavaliação, objeto desta apresentação, é aqui assumida, em consonância com Bolívar (2013), como um processo de aprendizagem organizativa que tem o potencial de habilitar a comunidade educativa para a organização de seus processos de melhoria. É um caminho para a mobilização dos conhecimentos internos da escola para responder, adequadamente, aos seus objetivos, em especial à melhoria das aprendizagens dos alunos (Alvez e Correia, 2008, Fonseca, 2010). Assume-se, ainda, juntamente com Alaiz, Gois e Gonçalves (2003) que a autoavaliação das escolas deve ser um exercício coletivo, assente no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o sentido da escola e da educação e um autêntico processo de aprendizagem profissional (Bolívar, 2013). Esta comunicação centra-se numa experiência de análise e (re)construção coletiva, em andamento, de um instrumento de autoavaliação, empreendida no Agrupamento de Escolas de Vilela(AEV), do distrito do Porto. O AEV, como parte do seu processo de autoavaliação, propõe às áreas disciplinares/departamentos, trimestralmente, a análise e reflexão sobre os resultados académicos dos alunos, a partir de um mapa estatístico que apresenta os índices de eficácia, os índices de qualidade, os fluxos e o intervalo regulador. Essa análise e reflexão é norteada por um conjunto de questões que compõe o denominado “dispositivo de monitorização dos resultados” (DMR), cujo objetivo é possibilitar o estabelecimento de “ligações entre as decisões didáticas e pedagógicas e a sua interdependência na evolução das aprendizagens”. A constatação, pelos próprios professores e gestores do agrupamento, de que o dispositivo não está cumprindo integralmente o seu objetivo motivou a mobilização de esforços para a sua reelaboração. Encontros sistemáticos estão sendo realizados com coordenadores das áreas disciplinares/departamentos para promover a melhor compreensão do instrumento e sua reelaboração. A experiência tem se mostrado enriquecedora para os participantes, mas não livre de tensões e complexidades. No âmbito dos aspectos positivos está a clara compressão da importância e relevância deste tipo de instrumento para a autoavaliação; a valorização da possibilidade de participação da discussão, análise e reelaboração do DMR e a autêntica preocupação com o desenvolvimento de estratégias de melhoria dos resultados das aprendizagens dos alunos. As tensões, por sua vez, decorrem da procura pela conciliação dos momentos destinados ao trabalho com o DMR com as várias outras atividades dos professores; a constatação de que o excesso de atividades pode comprometer o objetivo do DMR; a dificuldade, por parte de alguns professores, de assumir o DMR como uma possibilidade de reflexão e melhoria da ação pedagógica e não como mais um documento a preencher e, aliada a esta tensão a dificuldade de distingui-lo de um mero mecanismo de controlo. Considerando tratar-se de um processo em curso, as conclusões, provisórias, indicam que esta experiência coletiva de reelaboração de um instrumento de autoavaliação reforça: o envolvimento e comprometimento dos professores com o processo de autoavaliação, o seu desenvolvimento profissional, o desenvolvimento organizacional do AEV. Logo a experiência pode ser caracterizada como uma comunidade profissional de aprendizagem.

Alaiz, V.; Góis, E.; & Gonçalves, C. (2003). Auto-Avaliação de Escolas. Porto: Edições ASA.

Alves, M. P. C.; Correia, S. M. T. (2008). A auto-avaliação de escola: um estudo exploratório sobre os dispositivos de auto-avaliação das escolas públicas em Portugal. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 11(2): 355-382.

Bolívar, A. (2013). Mejorar los procesos y resultados educativos: ¿Qué podemos aprender de la investigación y experiencias? III Congreso Nacional de Equipos Directivos de Centros: “Evaluación, cambio y mejora”. CEFIRE de Valencia (14-16 noviembre, 2013)

Apresentação - Auto-avaliação - Um processo de construção coletiva - O caso do Agrupamento de Escolas de Vilela | Emídio Baptista; Leanete Thomas Dotta



Contextualização

O Agrupamento de Escolas de Vilela tem vindo a desenvolver, no âmbito das suas práticas de autoavaliação, um dispositivo de monitorização do Sucesso Académico.

Tal dispositivo foi consequência de um plano de melhoria, tendo este último sido desenvolvido na sequência de um processo de construção de um referencial de autoavaliação dedicado ao Sucesso Académico.

O processo de construção de referenciais de autoavaliação resulta de uma parceria entre o AEV e a Universidade do Minho, no Âmbito do Projeto PAR – Projeto de Autoavaliação em Rede.

O trabalho de desenvolvimento e aplicação dos referenciais tem estado a cargo da Comissão de Avaliação Interna.

Processos de Liderança; Organização e Gestão; Desenvolvimento Curricular; Relações com o Exterior

5. Resultados

5.1 Sucesso académico

- Qual a evolução dos resultados nos últimos 3 anos?
- A escola conhece as taxas de aprovação dos últimos 3 anos?
- Qual a taxa do abandono escolar nos últimos 3 anos?
- Qual a evolução do abandono escolar nos últimos 3 anos?

5.2. Desenvolvimento pessoal e social

5.3. Comportamento e disciplina

5.4. Valorização das aprendizagens

5.5. Destinos dos alunos

Referencial

Área a avaliar: 5. Resultados			
Dimensão: Induzido Subárea/situação: 5.1. Sucesso académico			Período em avaliação
Referentes	Externos	<p>Administração central</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (e alterações); - Decreto-lei n.º 74/2004 – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação (e alterações); - Portaria n.º 1322/2007 – Define o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos científico-humanísticos de nível secundário de educação; - Despacho Normativo nº 1/2005. - Lei n.º 3/2008 – Estatuto do aluno do ensino não superior; <p>Investigação</p> <p>PAVE</p>	2009/2010
	Internos	<p>Contexto local</p> <p>Projecto Educativo (Escola Secundária de Vilela)</p>	
Elementos Constitutivos	Critérios	Indicadores	Pistas a investigar
Sucesso académico interno	Eficácia interna	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é a taxa aprovação das diferentes disciplinas no final dos três últimos anos lectivos? - Qual é a percentagem de alunos que transitam, em cada um dos anos de escolaridade? 	Actas de Conselhos de turma de final de ano lectivo
	Qualidade interna	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as percentagens de níveis superiores a 3/médias das diferentes disciplinas, registadas no final dos três últimos anos lectivos. - Qual é a percentagem de alunos que transitam com sucesso pleno (s/ classificações inferiores a 3)? - Qual é a percentagem de alunos que transitam com sucesso imperfeito (c/ classificações inferior a 3)? - Qual é a percentagem de alunos que concluem o 9ºano e 12ºano de escolaridade? 	Pautas de avaliação (Programa G.A.)
	Fluxos escolares	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é o número de anulações da matrícula, por disciplina e por ano de escolaridade, nos três últimos anos lectivos no ensino secundário? - Qual o número de anulações de matrícula a todas as disciplinas e nos diferentes anos de escolaridade, nos três últimos anos lectivos? - Qual é o número de alunos excluídos por faltas, por disciplina, nos três últimos anos lectivos no ensino 	Quadros de resultados de avaliação de final de ano lectivo

Plano de melhoria

A melhoria

(...) um proído ao longo do tempo em sucessivas vagas, produzindo 3, p.171) “uma escola que institucionalizou a melhoria c no instituição, uma escola que aprende”.

I 5. RESULTADOS

5.1. SUCESSO ACADÉMICO

Roteiro do processo de avaliação do Sucesso Académico.

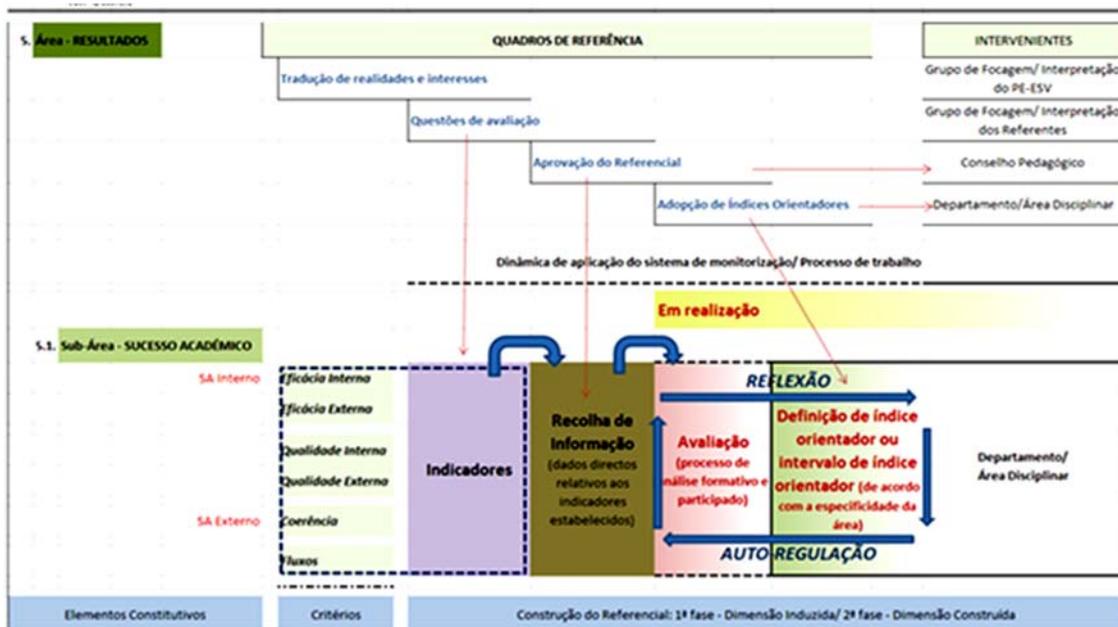
- Plano de Melhoria -





1

Organigrama do dispositivo



Mapa de dados

	10 ^o RA	10 ^o VA	10 ^o VB	10 ^o VC	10 ^o VD	10 ^o VE	11 ^o VA	11 ^o VB	11 ^o VC	11 ^o VD	12 ^o VA	12 ^o VB	12 ^o VC	12 ^o VD	
Eficácia	55	100	95	95	100	100	100	100	78	88	100	100	100	96	
Qualidade	10	13	13	15	14	12	14	14	11	12	14	14	14	12	
	10^o Ano			11^o Ano			12^o Ano								
	Max	Mín					Max	Mín			Max	Mín			
	100	55					100	78,3			100	95,8			
Variar o nível da eficácia e o nível da qualidade, entre turmas da mesma ano lectivo.	Eficácia			45,0			21,7			4,2					
	Max	Mín					Max	Mín			Max	Mín			
	14,9	10,4					13,7	11,3			14,3	12,3			
Qualidade	4,6						2,5			2,1					
	ou "normal/natural"														
o nível da eficácia e o nível da qualidade	10 ^o RA	10 ^o VA	10 ^o VB	10 ^o VC	10 ^o VD	10 ^o VE	11 ^o VA	11 ^o VB	11 ^o VC	11 ^o VD	12 ^o VA	12 ^o VB	12 ^o VC	12 ^o VD	
Eficácia	-	+	+	+	+	+	ok	ok	-	-	ok	ok	ok	-	
Qualidade	-	ok	ok	+	+	ok	ok	ok	-	-	+	+	+	-	

Guião de análise

 ADMINISTRAÇÃO DE ESCOLAS DE LISBOA	CONSELHO PEDAGÓGICO		ANO LETIVO
	ASSUNTO		2014/2015
	ANÁLISE DE RESULTADOS EM ÁREA DISCIPLINAR		DATA
			30/04/2015



1. Entre as turmas do mesmo ano lectivo, a(s) disciplina(s) da Area Disciplinar apresenta(m) variações significativas em Eficácia e em Qualidade (que ultrapassem 30% ou 4 valores nos indicadores associados, entre as diferentes turmas desse ano lectivo)?

Existe(m) estratégia(s)/medida(s) estrutural(ais) para (re)colocar eficácia e qualidade na parte mais alta do intervalo regulador?

Crença no dispositivo

Tratamento das disciplinas atendendo à sua especificidade vs contextualização histórica.

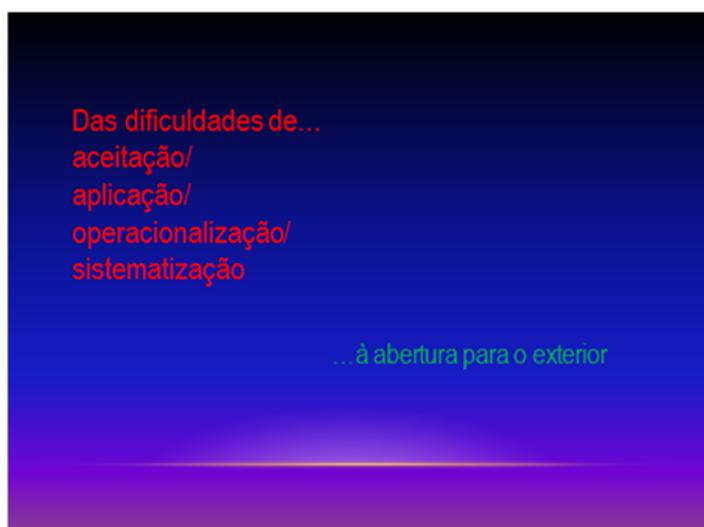
Sustentação da realidade atual das disciplinas relativamente a uma base histórica.

Utilização e organização de dados que “habitavam” na secretaria.

Desenvolvimento de práticas colaborativas em torno da análise dos resultados.

Maior grau de apropriação e de envolvimento na análise dos resultados.

Sistematização e regularização de um sistema de monitorização, com vista a uma análise mais aprofundada.



Enquadramento

No âmbito da parceria entre o AEV e o OBVIE – Observatório da Vida nas Escolas.

A Investigadora, em pós-doutoramento, ligada ao OBVIE (Professora Doutora Leanete Thomas) propõe-se a realizar uma metanálise, tendo como referencial a produção da construção conhecimento e as práticas de investigação nas organizações escolares

O AEV expõe as suas práticas, neste caso, sobre a análise do Sucesso Académico (SA) em sede de Área Disciplinar (AD), disponibilizando um relatório SA por cada AD, bem como todos os mapas e guiões que suportam o dispositivo.

Da metanálise surge a primeira produção com carácter interpretativo associada a uma primeira produção de juízo.

Por último, sugere-se forma de atuação, com vista a uma tentativa de encontrar as respostas adequadas à potenciação do dispositivo de análise do SA.

Objetivos

Valorizar os conhecimentos produzidos pela escola.

Comprometer os pares na partilha de boas práticas

Aprimorar as questões didático/pedagógicas.

Promover a integração e o trabalho colaborativo.

Aprimorar o desempenho das práticas de liderança (nível intermédio).

Sistematizar e divulgar os conhecimentos produzidos

Resultados esperados

Produção de trabalho colaborativo entre o OBVIE e o AEV.

Desenvolvimento de ações de âmbito formativo em modalidade de Círculo de Estudos.

Seminário, conferências, oficinas.

Produção de material de divulgação sobre resultados do projeto.

Análise às respostas do Guião SA

Respostas difusas, respostas idênticas ou iguais a questões diferentes.

(Indícios de dificuldade da compreensão das questões?)

Existem análise coerentes. (nota-se que resultam da discussão dentro da AD)

Existem análise vagas e superficiais.

(indicação de insatisfação com a necessidade de fazer a análise? Falta de compreensão deste tipo de trabalho? Problema concreto do instrumento (guião)?)

Recorrentes respostas apenas com a menção de análises ou documentos anteriores (atas de reuniões de turma, por exemplo).

(percepção da redundância de espaços/ momentos de reflexão?)

Nota-se uma tendência em equiparar os dois eixos “Eficácia” e “Qualidade”, ou seja, em muitos casos as respostas são similares, quando não iguais.

Com frequência as justificações para os baixos níveis de cada um dos eixos são as mesmas, bem como as sugestões para a alteração do quadro.

Alguns grupos disciplinares restringiram-se à descrição dos dados estatísticos.

(pode denotar uma ausência de reflexão, que é o objetivo do trabalho?)

Nas questões que sugerem a indicação de resultados de estratégias de melhoria utilizadas pelos professores, a maior parte das respostas reafirma estratégias, sem menção específica aos resultados.

Questões suscitadas

Guião muito complexo?

Falta de compreensão da importância do trabalho como mecanismo de reflexão e consequente alteração das práticas?

Entendido como “mais uma burocracia”, mais papéis para preencher?

Como são sintetizadas as respostas dos diferentes professores, de diferentes disciplinas de um mesmo grupo disciplinar?.

Análise dos dados

Prevalecem as referências aos alunos:

Destacam-se as questões atitudinais (falta de responsabilidade, empenho, atenção, concentração, hábito de leitura, hábito de estudo, etc.), cognitivas (dificuldades específicas – expressão oral, escrita, etc.) e comportamentais (indisciplina)

Reiteradas referências à ausência de participação e envolvimento dos encarregados de educação.

Prevalecem as indicações de melhoria da iniciativa dos professores, todavia vinculadas principalmente aos alunos e pais; são indicadas também ações de melhoria da responsabilidade da escola.

Iniciativa dos professores

Questões cognitivas – estratégias diversas (fichas formativas, avaliação formativa, adaptação das avaliações aos exames nacionais, trabalho cooperativo, acompanhamento individualizado, utilização de recursos digitais, evidências a relação entre conteúdos e o cotidiano, realização de exercícios práticos, etc.

Questões atitudinais – incentivo e estímulo à participação, compreensão da importância da escola, à criação de hábitos de estudo, à responsabilidade, valorização da participação em projetos, valorização dos sucessos, etc.

Iniciativa da Escola

Definição de padrões claros e mensuráveis a serem seguidos por todos os docentes; organização de turmas mais pequenas; disponibilização de e-manual em todos os computadores; disponibilização de material diverso e com preços acessíveis na papelaria; medidas de apoio da direção para a ampliação da relação entre escola e famílias; questões curriculares (carga horária, avaliação); intervenção dos serviços de psicologia e orientação atempadamente; aulas de apoio.

Categorias emergentes

Referência a medidas já especificadas nos conselhos de turmas, em nove documentos (CSH(2); Línguas (5) e MCE (2)) dos 17 documentos analisados (podem estar a sugerir uma redundância)

Em nove documentos (CSH (2); Línguas (5) e MCE (2)) encontram-se referências relacionadas aos “interesses divergentes das escolas” – aprofundar o significado

Referências relacionadas à cultura – contexto, alunos e famílias, especialmente dos documentos dos departamentos de CSH e Línguas.

Expectativas dos alunos: baixas expectativas, falta de expectativas – aprofundar o significado

Heterogeneidade – desigualdade de desempenho; no perfil das turmas; “melhores” e “piores” alunos numa mesma turma.

Passo dado

Desenvolvimento de dois eventos formativos de trabalho/ reflexão à volta do trabalho produzido e a sua reconfiguração sistémica.

Passo a dar

Proposta de continuidade do aprofundamento do trabalho investigativo.

Apoio à autoavaliação organizacional em escolas do alentejo: balanço e propostas de uma intervenção amiga | José Saragoça; Isabel Fialho; Maria José Silvestre

CesNova/FCS-UNL e Universidade de Évora
Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora
Universidade do Algarve e CIEP – Universidade de Évora
jsaragoça@uevora.pt; ifialho@evora.pt; mariajosesq.silvestre@gmail.com;

Resumo

Este texto pretende dar conta de um projeto de apoio a algumas escolas da região Alentejo, no âmbito da sua avaliação interna organizacional.

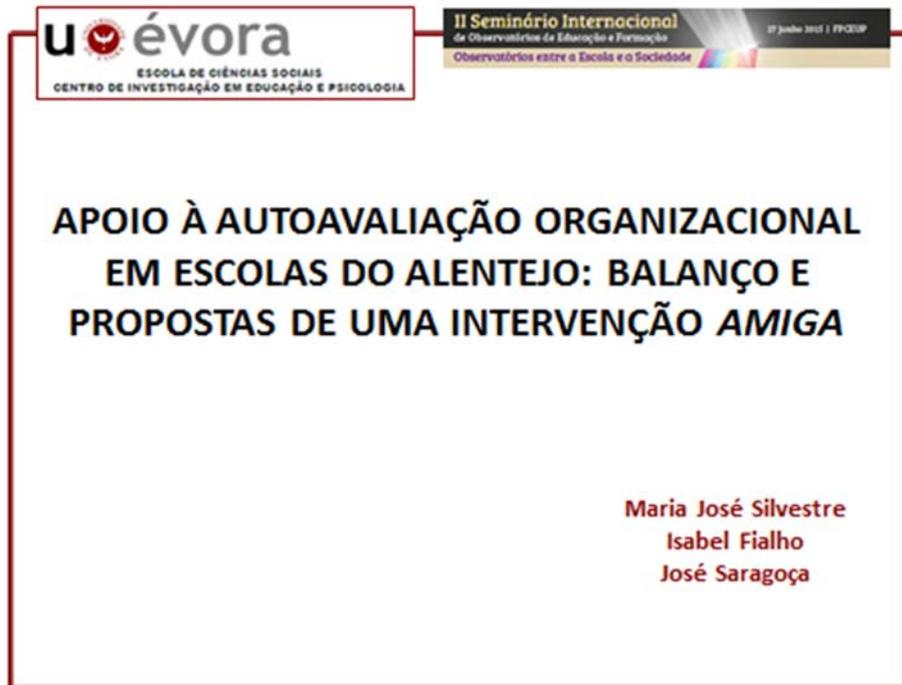
Apesar de a autoavaliação da escola ser obrigatória em Portugal desde 2002 (Lei n.º31/2002, de 20 de dezembro), vários estudos, projetos de investigação financiados (e.g. Avaliação Externa de Escolas do Ensino não Superior - <http://webs.ie.uminho.pt/avaliacaoexternaescolas/projeto.html>); Auto-Avaliação em Agrupamentos: Relação com Qualidade e Melhoria da Educação - <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/argme/>; Sucesso escolar e perfis organizacionais. Um olhar a partir dos relatórios de avaliação externa - <http://www.cies.iscte.pt/projectos/>), dissertações de mestrado e teses de doutoramento, permitiram-nos verificar que, em muitas escolas, a apropriação da intenção e do sentido da autoavaliação, enquanto processo sustentado que conduz à melhoria, e que é empreendido pela própria organização educativa, ainda não está apropriado.

Assim, reconhecida a importância da autoavaliação como instrumento decisivo para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e como estratégia de desenvolvimento das escolas e pretendendo dar resposta às seguintes questões «Quais as dificuldades das escolas na conceção e implementação dos processos de autoavaliação?» e «Quais as dificuldades das escolas na concretização de planos de ação que possibilitem a melhoria?», um grupo de docentes e investigadores da Universidade de Évora tem prestado apoio (teórico e prático) a algumas escolas, na linha de um paradigma sociocrítico, assumindo-se que uma investigação-ação deve conter em si uma intenção de mudança e de produção de conhecimento emancipatório, que conduza os sujeitos a operar ativamente na transformação da realidade (Coutinho, 2005). Trata-se, assim, na perspetiva do modelo de amigo crítico (Leite, 2002; Swaffield, 2003, 2004), de apoiar a “investigação, a ação e a formação” (Coutinho et al, 2009) por parte dos protagonistas da avaliação, veiculando a mudança e a melhoria da prática (Latorre, 2003).

Esta comunicação pretende partilhar e refletir sobre os processos de capacitação dos atores escolares em torno destes temas já experimentados pelos autores em diversos agrupamentos de escolas e, simultaneamente, apresentar e discutir, entre pares, uma linha de intervenção formativa nas escolas, que visa a capacitação dos atores escolares nestes domínios. Assim, apresentar-se-á um programa de formação em contexto profissional fundado no diagnóstico de necessidades realizado a partir da experiência concreta dos investigadores enquanto académicos e/ou peritos externos da Inspeção Geral da Educação e Ciência no âmbito do Programa de Avaliação Externa das Escolas, cujos conteúdos convocam saberes da sociologia, da psicologia e das ciências da educação e servem o propósito de reforçar as competências dos principais atores para participarem ativa e eficazmente nos processos de autoavaliação e de avaliação externa da sua organização escolar.

Coutinho, C. (2005). *Percurso de Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal- uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985.2000)*. Braga: Universidade do Minho. Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, vol. XII (2), 455-479. Latorre, A. (2003). La Investigación-Acción. Barcelo: Graó. Leite, Carlinda (2002). “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 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. SPCE: Edições Colibri, pp. 95-120. Swaffield, S. (2003). The Local Education Adviser as Critical Friend: Superman/woman or Mission Impossible? 16th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI): Sydney. <http://www.educ.cam.ac.uk/ifi/ICSEI03/swaffield03.pdf>. Swaffield, S. (2004). *Exploring critical friendship through leadership for learning*. 17th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI): Roterdão.

Apresentação - Apoio à autoavaliação organizacional em escolas do alentejo: balanço e propostas de uma intervenção amiga | José Saragoça; Isabel Fialho; Maria José Silvestre



Introdução

1. Enquadramento e objetivos;
2. Fundamentos de uma intervenção amiga nas escolas;
3. Uma proposta de intervenção amiga;
 - 3.1. Procedimentos de apoio ao processo de autoavaliação;
 - 3.2. Proposta formativa para a capacitação dos atores;
4. Considerações finais;

Referências bibliográficas.

“O II Seminário Internacional de Observatórios de Educação e Formação – «Observatórios entre a Escola e a Sociedade», é um evento (...) pretende (...), em particular, dar a conhecer a atividade de observatórios que abordam diretamente a realidade educativa ou que têm sobre ela um olhar externo, mas significativo. Partilhar e debater a forma como os observatórios interagem com outras instituições socioeducativas e partilhar estratégias de comunicação e disseminação utilizadas pelos Observatórios, são os outros dois objetivos deste evento.”

1. ENQUADRAMENTO E OBJETIVOS - A NOSSA PARTICIPAÇÃO NO SEMINÁRIO

OBJETIVO: Promover a reflexão e o debate sobre a necessidade de processos que apelidamos de 'intervenção amiga' que contribua para a consolidação e a sustentabilidade das práticas de autoavaliação das escolas portuguesas.

O NOSSO PROJETO

PORQUÊ?

Ajudar as escolas/agrupamentos a desenvolverem dispositivos de autoavaliação e a introduzirem dinâmicas que potenciassesem a aprendizagem colaborativa, no que respeita à conceção e implementação de processos avaliativos promotores da melhoria;

COMO?

Projeto de investigação/ação, da Universidade de Évora, sob forma de uma proposta de intervenção, que os autores desta comunicação submeteram, sem êxito, a financiamento público

O projeto fundava-se em três postulados, assumidos pela equipa de investigação, que aqui sintetizamos:

1. Os agentes externos (intervenção amiga), em colaboração com os agentes internos, vão gerar sinergias que respondem às necessidades da escola.
2. Pretendemos oferecer um conjunto de medidas de apoio que ajudem as escolas/agrupamentos a traçarem o rumo do seu processo de autoavaliação

Prestar apoio científico e técnico, garantir a participação e o envolvimento da comunidade educativa em todas as fases do processo

3. Uma intervenção contextualizada, que forneça um suporte de carácter técnico e metodológico, mediante uma ação direta nas escolas, sem retirar a centralidade dos atores educativos.

OS OBJETIVOS DE UMA INTERVENÇÃO AMIGA JUNTO DAS ESCOLAS/AGRUPAMENTOS

Contribuir para a melhoria dos processos de autoavaliação das escolas;

Disponibilizar às escolas/agrupamentos apoio direto de natureza técnica e científica nos domínios considerados;

Disponibilizar informação atualizada e pertinente no âmbito da avaliação de escolas;

Facilitar o acesso a ferramentas e referenciais diversos e plurais, fundamentados no conhecimento científico e em práticas de sucesso;

Acompanhar a aplicação de dispositivos de suporte à autoavaliação das escolas.

Colaborar tecnicamente na elaboração de planos de melhoria;

Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação nas escolas.

Apoio à autoavaliação organizacional em escolas do Alentejo:
balanço e propostas de uma intervenção *amiga*

A capacitação dos
agentes educativos

As exigências colocadas
às escolas portuguesas
a nível de prestação de
contas

O benefício da existência
de uma articulação
estreita entre as duas
fases da avaliação
organizacional, AA e AEE

Acompanhamento ou
intervenção próxima de
todo o processo de
autoavaliação, próximo da
figura do "amigo crítico"
(Leite, 2002)

FUNDAMENTOS DE
UMA INTERVENÇÃO
AMIGA NAS
ESCOLAS

Apoio à autoavaliação organizacional em escolas do Alentejo:
balanço e propostas de uma intervenção *amiga*

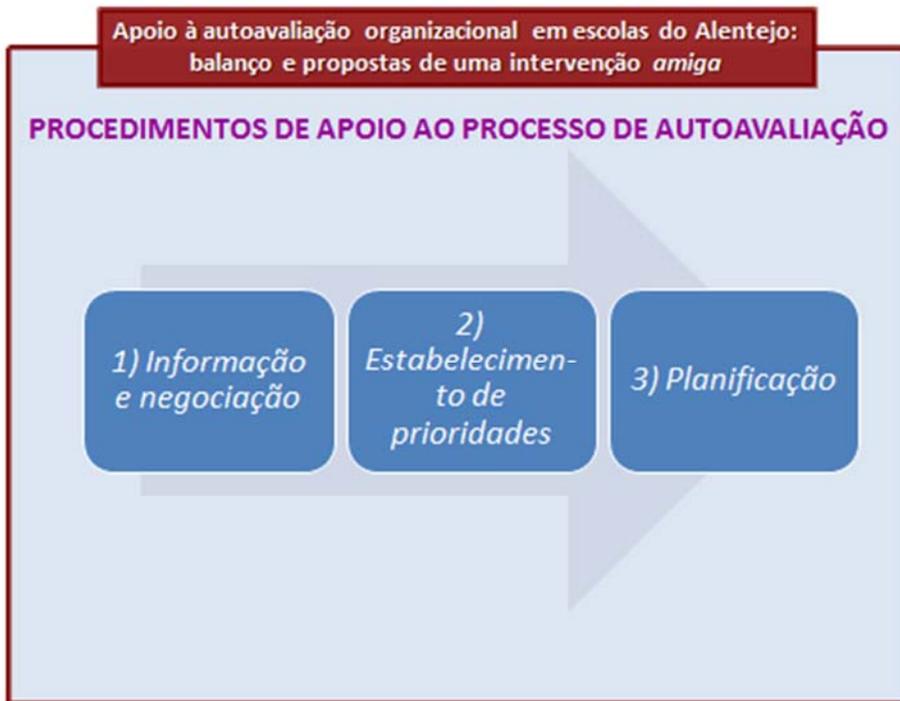
Esse olhar externo e *amigo* deve/pode:



UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO AMIGA

A autoavaliação é um processo complexo que suscita muitas dúvidas, entre as quais:

Como fazer a autoavaliação? Qual o modelo de autoavaliação mais adequado para a nossa escola? Como organizar o processo de autoavaliação? Como mobilizar a comunidade educativa? O que avaliar? Que indicadores utilizar? Que instrumentos utilizar? Quem deve participar no processo de autoavaliação? Como mobilizar os atores para estes processos? Qual a dimensão da amostra a que devem ser aplicados os instrumentos de recolha de dados? Como tratar e analisar a informação recolhida?



PROPOSTA FORMATIVA PARA A CAPACITAÇÃO DOS ATORES - dinâmicas formativas ativas que permitam:

Capacitar os atores com teorias, métodos e técnicas que lhes permitam intervir nas escolas/agrupamentos escolares em termos de: planeamento, desenvolvimento e avaliação da mudança organizacional; planeamento e monitorização da autoavaliação e monitorização da qualidade do trabalho da escola, nomeadamente a preparação dos momentos de avaliação externa;

Potenciar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências de comunicação, liderança e gestão escolares, bem como a condução da mudança organizacional;

Fomentar o pensamento estratégico e o uso de ferramentas de diagnóstico, conceção de projetos e intervenção prospetiva nas organizações;

Facilitar a partilha e a discussão de boas práticas existentes nas organizações escolares.

Programa transdisciplinar de formação/capacitação dos atores

Sociologia das Organizações Escolares;

Teorias e Métodos de Planeamento e Avaliação Organizacional;

Conceção e Gestão de Projetos de Intervenção Social;

Comunicação, Liderança e Gestão de Equipas nas Escolas;

Políticas Educativas e Administração Escolar;

Redes Interorganizacionais e Parcerias Educativas;

Qualidade e Inovação nas Organizações Escolares;

Diagnóstico Social e Prospetiva Estratégica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dever social de
transferência
de
conhecimento
para a sociedade

Know-how

Processos de mudança e
transformação da
escola, numa perspetiva
de melhoria contínua

Universidade de Évora (tal como as demais instituições de ensino superior)

Capacitação do
capital humano

Olhar crítico,
capaz de ajudar
à **melhoria**

Desenvolvi-
mento do
território

Referências

Coutinho, C. (2005). Percursos de Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal- uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985.2000). Braga: Universidade do Minho.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, vol. XII (2), 455-479.

Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.

Leite, Carlinda (2002). "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 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. SPCE: Edições Colibri, pp. 95-120.

Swaffield, S. (2003). The Local Education Adviser as Critical Friend: Superman/woman or Mission Impossible? 16th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI): Sydney. <http://www.educ.cam.ac.uk/lfi/ICSEI03/swaffield03.pdf>.

Swaffield, S. (2004). Exploring critical friendship through leadership for learning. 17th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI): Roterdão.

Redes de Colaboração em creches: parcerias, intersetorialidade e apoio aos gestores no cotidiano | Claudia Maria Simões Martinez; Anne Marie Fontaine; Jair Lício dos Santos

UFSCar
Universidade do Porto
Universidade de São Paulo
claudia@ufscar.br

Financiamento FAPESP e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal/BRASIL

Resumo

Dados do Observatório do Plano Nacional de Educação Brasileiro revelam a necessidade de cumprimento de suas metas, particularmente a do desafio da expansão do atendimento de crianças em creche. Paralelamente a isto é necessário que tal expansão aconteça acompanhada de qualidade para reduzir desigualdades regionais presentes no cenário brasileiro. Redes de colaboração entre serviços e a comunidade podem se constituir em poderosas ferramentas para que os gestores das creches possam cumprir as metas previstas nos seus programas de atenção. As redes possibilitam o desenvolvimento de ações integradas numa perspectiva intersetorial. A literatura revela os grandes benefícios de uma educação integral às crianças. No contexto das creches tal integralidade tem se constituído num desafio. Neste cenário, destaca-se o importantíssimo papel do dirigente de uma creche no papel de coordenar um conjunto de ações diretas com crianças, famílias, professores, profissionais e outras instituições. Na perspectiva de identificar redes de colaboração de serviços em creches e discutir sua inserção nos programas de atenção desenvolveu-se o presente estudo. A meta é difundir boas práticas adotadas pelos gestores a partir das demandas do seu cotidiano. Participaram da investigação 32 gestores, diretores das creches públicas do estado de São Paulo (amostra 5%). A entrevista semiestruturada foi o instrumento que abordou um conjunto diversificado de temas do cotidiano dos gestores das creches (diretores) envolvendo ações, relacionamentos com pais e profissionais para identificação das redes. O roteiro, composto por 20 tópicos foi elaborado para identificar os pontos da rede, a periodicidade em que são acionados, a forma de comunicação empregada e, a maneira como são pactuados. A análise dos dados, realizada numa perspectiva quanti e qualitativa revelou os seguintes núcleos temáticos: cuidado, saúde, higiene, formação de profissionais, desenvolvimento infantil, aspectos sociais, lazer, infraestrutura. Os resultados identificam pontos da rede de colaboração dos 32 municípios com distintas parcerias de serviços, ora contando com redes mais extensas, ora mais curtas. Evidencia-se a forte presença da intersetorialidade advinda dos campos da educação, saúde seguidos do social e de infra-estrutura. Há variação na periodicidade de acionamentos dos pontos, de acordo com as demandas de cada unidade entrevistada e com a realidade sócio-cultural de cada município. Os meios de comunicação utilizados para acionar as redes entre serviços incluem meios eletrônicos, impressos e de relacionamentos interpessoais. Destaque é dado ao uso do telefone um meio de comunicação primordial seguido dos relacionamentos presenciais entre diretores e familiares, diretores professores e diretores com outras instâncias administrativas e de serviços. Os dados revelam ainda que grande parte das pactuações entre os serviços e relacionamentos é feita de modo informal em situações que poderiam prover maior segurança ao gestor se fossem formalizadas. Evidenciou-se ainda ausência de planejamento em situações passíveis de previsão. Acredita-se que a partir da identificação e da descrição dos pontos das redes e da discussão principalmente, dos aspectos referentes à morfologia e conectividade os dados da presente pesquisa poderão constituir subsídios para políticas de educação infantil brasileiras alimentando dados para observatórios brasileiros na perspectiva de agregar mais qualidade às ações do contexto das creches públicas.

Redes de Colaboração em creches: parcerias, intersetorialidade e apoio aos gestores no cotidiano



Claudia Maria Simões Martinez (UFSCar)
Anne Marie Fontaine (Universidade do Porto)
Jair Lício dos Santos (Universidade de São Paulo)

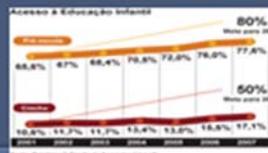
Financiamento FAPESP e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal/BRASIL



Panorama Nacional (Brasil)

- Dados do Observatório do Plano Nacional de Educação Brasileiro revelam a necessidade de cumprimento de suas metas, particularmente a do desafio da expansão do atendimento de crianças em creche.
- É necessário que tal expansão aconteça acompanhada de qualidade para reduzir desigualdades regionais presentes no cenário brasileiro.

Estudos sobre creches...



Integralidade como desafio

- No cenário das creches destaca-se o importantíssimo papel do dirigente em coordenar um conjunto de ações que envolvem, minimamente:
 - Crianças
 - Famílias
 - Professores
 - Profissionais
 - Relações com outras instituições
- *O dirigente tem um papel central no estabelecimento e manutenção das redes*

A pesquisa

Difundir boas práticas adotadas pelos gestores a partir das demandas do cotidiano

Identificar redes de colaboração presentes nas creches

Descrever as estratégias de comunicação adotadas pelos gestores

Nossas hipóteses

Creches funcionam melhor quando os dirigentes:

(H1) podem contar com redes de colaboração extensas

(H2) têm possibilidades de estabelecer conexões adequadas entre os apoios

(H3) têm clareza das situações previsíveis e operam em níveis diferentes das situações com menor previsibilidade de atuação

(H4) trabalham sob contratos claros com seus parceiros

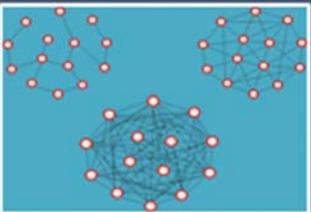
(H5) investem na capacitação de professores para a integralidade do cuidado

Acreditamos que o estudo das redes de apoio pode levar à melhoria das condições de trabalho do dirigente da unidade e a impactos positivos na proposta de atender a criança na sua integralidade .

Bases Teóricas

- *Perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano*
Bronfenbrenner (1996)

Apoios /Suporte
Castells, 2000; Martinho, 2001



Definições de pesquisa

O dirigente (diretor das creches) foi eleito como o sujeito/participante a ser “ouvido”.

As redes de serviço e colaboração com suas características foram definidas como os objetos a serem investigados.

As Práticas Cotidianas envolvendo a família, o educadores e a própria criança foram os temas explorados.

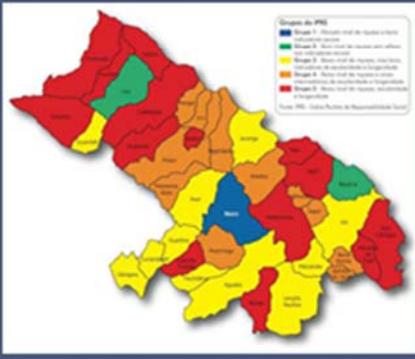




Amostra

645 5% 32 municípios

IFRS - Riqueza, Longevidade e Escolaridade	
Classificação	
Grupo 1	Municípios que se caracterizam por um nível elevado de riqueza com bons níveis nos indicadores sociais.
Grupo 2	Municípios que, embora com nível de riqueza elevado, não são capazes de atingir bons indicadores sociais.
Grupo 3	Municípios com nível de riqueza baixo, mas com bons indicadores sociais.
Grupo 4	Municípios que apresentam baixos níveis de riqueza e níveis intermediários de longevidade e/ou escolaridade.
Grupo 5	Municípios mais desfavorecidos, tanto em riqueza quanto nos indicadores sociais.



Coleta de dados

A ENTREVISTA

O conteúdo - baseado num conjunto de situações do cotidiano do dirigente da creche que exigem tomada de decisões, como por exemplo:

“quando uma criança cai e se machuca na creche ...”

“Se uma criança chegar à creche com sinais no corpo de violência física ou sexual...”

Exploramos:

Identificação dos pontos da rede;

Periodicidade do acionamento;

Meios de comunicação utilizados e,

Formas de realização dos contratos.

ROTEIRO - composto por 20 questões sendo a última destinada ao desenho da rede pelo diretor identificada durante a entrevista.

Resultados

MORFOLOGIA

(H1) Extensão

(H3) Previsibilidade

(H4) Contratos

(H5) Capacitação do Educador

CONNECTIVIDADE

(H2) Conexões adequadas

Considerações

Limitação - selecionamos creches em municípios de acordo com IPRS /optando pelas que atingiram a meta de 100% escolarização na faixa de 4 – 5 anos.

Grupos 1 a 5 / ter acesso difere de ter qualidade.

Pesquisa evidenciou que ao dirigente é exigido um conjunto considerável de habilidades interativas no cotidiano.

Para futuros estudos propõe-se o desenvolvimento de de tecnologias para apoio às atividades do cotidiano a fim de produzir consequências positivas para todo o contexto das creches.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental (1997). Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Documento introdutório (pp.1-82). Versão preliminar. Brasília: MEC/ SEF/DPE/COEDI.

BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MARTINHO, Cássio. Algumas palavras sobre rede. In: SILVEIRA, Caio Márcio Silveira e REIS, Liliâne da Costa (orgs). Desenvolvimento local: dinâmicas e estratégias, Rio de Janeiro: Rede DLIS, 2001.

COSTA, Larissa; JUNQUEIRA, Viviane; MARTINHO, C. FECURI, J. Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto organização, 1a. Edição, WWF, 2003.

Eleger novo objeto/instrumentos no dispositivo da autoavaliação: o uso do telemóvel | Anabela Anselmo; Arminda Santos

Agrupamento Escola Dr. Costa Matos, Portugal
Anabela.anselmo@hotmail.com; aminsantos@sapo.pt;

Resumo

Verificando-se uso indevido do telemóvel no contexto sala de aula colocamos a questão da sua influência nas aprendizagens. De modo que elegemos como objeto de estudo, o uso do telemóvel em sala de aula.

Como estratégias de recolha e tratamento de dados recorreremos a dados documentais existentes no Gabinete de Integração Educativa, nomeadamente nas ocorrências disciplinares, e a questionamentos a informantes chave por depoimentos e focus group. Os grupos de focagem são compostos por Delegados das Turmas com mais ocorrências disciplinares, Diretores de Turma, Representantes dos Encarregados de Educação e Presidente da Associação de Pais.

Posteriormente será feito o tratamento e a análise dos dados recolhidos, de forma a implementar medidas reguladoras do uso do telemóvel na sala de aula, a constar no Regulamento Interno, para o próximo ano letivo.

Espera-se melhorar o clima de aprendizagem na sala de aula e a qualidade do ensino, para uma melhoria efetiva dos resultados e das competências adquiridas.

A avaliação da mudança assentará numa análise comparativa das ocorrências disciplinares por uso inadequado do telemóvel entre o ano 2014/15 e 2015/16, questionário a professores, alunos e Encarregados de Educação.

**Poster - Elegir novo objeto/instrumentos no dispositivo da autoavaliação: o uso do telemóvel |
Anabela Anselmo; Arminda Santos**

Resumo

O uso do telemóvel em contexto sala de aula surge como novo objeto de estudo no dispositivo da autoavaliação, por se constatar várias ocorrências disciplinares, conflitos entre professores e alunos e entre os próprios alunos, pelo seu uso indevido. Apresenta-se assim como constrangimento ao bom funcionamento da aula, impedindo a criação de um clima favorável à qualidade do ensino aprendizagem, necessário para a melhoria efetiva dos resultados. Para se combater este constrangimento decidiu-se elegir este objeto de estudo. Organizaram-se vários grupos de focagem onde se discutiram pontos de vista e se apresentaram sugestões de atuação tal como o estabelecimento de regras bem explícitas, a constar no Regulamento Interno.

Introdução

A monitorização da implementação do Plano de Melhoria do Agrupamento permite fazer uma análise reflexiva, de forma a identificar ameaças e a promover ações, para a construção de processos contínuos de melhoria. Desta forma surge como ameaça as ocorrências disciplinares pelo uso indevido do telemóvel que perturba o clima da aula, as relações interpessoais e consequentemente as aprendizagens. Este trabalho pretende contribuir para atingir os objetivos definidos para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, definindo estratégias de atuação em relação ao uso do telemóvel, de forma a melhorar o clima na sala de aula.

Problema/ objetivos e Metodologia

Para implementação da melhoria focamos o estudo no uso do telemóvel em contexto de sala de aula e a sua influência nas aprendizagens. A metodologia usada centrou-se em duas estratégias: a recolha de dados em registos documentais do Gabinete de Integração Educativa (GIE) e questionamento a informantes chave, por depoimentos e focus group. Esta metodologia permitiu-nos obter dados da influência do telemóvel nos conflitos/indisciplina e clarificar os pontos de vista e ideias dos participantes sobre tópicos e questões relevantes para este estudo. Definiram-se três grupos de focagem: Diretores de Turma; Delegados das turmas com maior número de ocorrências disciplinares;

Representantes dos Encarregados de Educação das turmas enfoque e Presidente da Associação de Pais.

Pelo confronto de diferentes pontos de vista aferimos que o telemóvel constitui um equipamento indispensável aos alunos e aos pais no dia a dia. Para os alunos é inimaginável passar o dia sem o telemóvel e para os pais é uma resposta à necessidade de coordenação, controlo e segurança à distância. No entanto todos os grupos de focagem referem que o uso do telemóvel influencia as relações interpessoais e o sucesso educativo. Para além das opiniões apresentaram várias sugestões:

- Definir regras de utilização e rigor no seu cumprimento.
- Telemóveis desligados na sala de aula!
- Definir regras e clarificá-las no início do ano letivo. Pede-se rigor!

Resultados esperados

Com as medidas reguladoras no RI, a explicitação das regras e a exigência do seu cumprimento aos alunos, encarregados de educação e professores espera-se melhorar o clima na sala de aula, diminuir a indisciplina reduzindo o número de ocorrências, de forma a promover a qualidade do ensino e das aprendizagens.

A monitorização destas medidas será feita trimestralmente, para avaliar o seu impacto.

Conclusões

O telemóvel adquiriu na sociedade um lugar de destaque no quotidiano de cada um de nós. Os alunos pertencem a uma geração que já nasceu com os telemóveis e o seu dia a dia sem eles é inimaginável. O seu uso em contexto escolar provoca alguma controvérsia. Há opiniões divergentes...

Sabemos que esta tecnologia serve de apoio à ação educativa, mas a utilização deste aplicativo em sala é bastante complexo e ainda não faz parte da prática docente, na sua generalidade. Constata-se que na sala de aula é um elemento tentador que impede a concentração, provoca conflitos entre professores e alunos e alunos entre si, influenciando o rendimento escolar.

Neste estudo verificamos que é consensual a definição de regras a cumprir e de procedimentos a adotar, em caso de incumprimento, por todos os agentes educativos, exigindo-se responsabilidade e rigor.

Bibliografia

Estatuto do Aluno e Ética Escolar, Lei n.º51/2012, de 5 de setembro

☞ www.conferencias.ulusofona.pt

☞ Segura Net

Dar voz aos alunos | Ana Helena Silva; Bruno Soares; Bruno Teixeira; Dulcineia Ramos; Elisabete Reimão; João Sampaio; Madalena Gouveia; Maria de Fátima Bento; Maria do Carmo Rolão; Maria Luísa Barros

Agrupamento de Escolas de Souselo, Portugal
observatoriodaqualidade@escolasdesouselo.pt

Resumo

Segundo Azevedo *et al* (2006), um projeto de autoavaliação desenvolve-se em diferentes passos num percurso que necessariamente deve envolver, de diferentes modos mas de forma sistemática, todos os membros da comunidade escolar, individualmente e através das estruturas que os enquadram ou organizam: professores, alunos, funcionários não docentes, encarregados de educação e outras entidades na comunidade local. Dentro desta perspetiva acreditamos que a incorporação dos diferentes grupos que constituem a comunidade educativa é essencial para os processos de melhoria e de tomada de decisão. E, de uma forma muito particular, encaramos os alunos como valiosos colaboradores na compreensão das dinâmicas que giram em torno do processo de ensino e aprendizagem. O seu questionamento poderá assumir-se como uma estratégia metodológica de grande valor a vários níveis: na identificação das suas motivações para as atividades académicas e das expectativas das suas famílias; na compreensão das suas representações sobre a escola e das razões que originam quebras no seu rendimento escolar; na definição de planos de ação.

O trabalho que se propõe tem como principal objetivo conhecer as expectativas dos alunos sobre a sua escolaridade e, com isso, contribuir para que a sua voz possa ser uma voz importante no dispositivo de autoavaliação das escolas, demonstrativa da sua cota parte de responsabilidade nas mudanças necessárias ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas existentes em cada contexto. Foram feitas entrevistas em modo de *focus grupo* a alunos do 7º, 8º e 9º ano. Depois de transcritas e analisadas, espera-se conhecer melhor as expectativas dos alunos e daí extrair novos elementos, informações e/ou sugestões que possibilitem o reajustamento das nossas ações às suas necessidades.

Azevedo, et al (2006). Relatório final da atividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/relatorios/ae_06_relatorio_gt.pdf

Poster - Dar voz aos alunos | Ana Helena Silva; Bruno Soares; Bruno Teixeira; Dulcineia Ramos; Elisabete Reimão; João Sampaio; Madalena Gouveia; Maria de Fátima Bento; Maria do Carmo Rolão; Maria Luísa Barros

Resumo

Um projeto de autoavaliação desenvolve-se em diferentes passos num percurso que necessariamente deve envolver, de diferentes modos mas de forma sistemática, todos os membros da comunidade escolar, individualmente e através das estruturas que os enquadram ou organizam: professores, alunos, funcionários não docentes, encarregados de educação e outras entidades na comunidade local (Azevedo, 2006). Dentro desta perspetiva acreditamos que a incorporação dos diferentes grupos que constituem a comunidade educativa é essencial para os processos de melhoria e de tomada de decisão. E, de uma forma muito particular, encaramos os alunos como valiosos colaboradores na compreensão das dinâmicas que giram em torno do processo de ensino e aprendizagem. O seu questionamento poderá assumir-se como uma estratégia metodológica de grande valor a vários níveis: na identificação das suas motivações para as atividades académicas e das expectativas das suas famílias; na compreensão das suas representações sobre a escola e das razões que originam quebras no seu rendimento escolar e na definição de planos de ação.

Palavras-Chave: Voz dos alunos, motivação, atividades académicas e rendimento escolar.

Introdução

O nosso Agrupamento está inserido num meio com condições socioeconómicas bastante deficitárias, baixa escolarização por parte dos progenitores e reduzidas expectativas face à aprendizagem e à Escola.

Com este estudo pretendemos:

- 1) Estudar a motivação dos alunos para as atividades académicas.
- 2) Analisar a importância das expectativas das famílias nas representações dos alunos sobre a escola.
- 3) Identificar os fatores da escolarização que interferem nas representações dos alunos sobre a escola.
- 4) Identificar as razões das quebras de rendimento escolar que ocorrem na transição do 2º para o 3º ciclo e na sequência de anos de escolaridade que compõem este último.
- 5) Analisar o caso específico das disciplinas com maiores taxas de progressão negativa durante os anos que compõem o 3º ciclo.
- 6) Identificar possíveis ações a desenvolver pela escola, com os professores, com os alunos e com os Encarregados de Educação que visem minimizar o problema.

Através da recolha das opiniões dos alunos esperamos que estes assumam a sua cota parte de responsabilidade ao nível das mudanças necessárias ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas existentes.

Problema/ objetivos e Metodologia

A metodologia utilizada foi a entrevista semiestruturada com grupo de focagem procedendo-se ao seu registo áudio. A escolha recaiu sobre a entrevista, por entendermos que este é um instrumento que permite focar aspetos muito particulares da vida das escolas, sem as restrições ou condicionalismos impostos pelo questionário.

Em março foi elaborado o guião da entrevista que foi aplicada na segunda semana de abril a seis alunos, dois delegados/subdelegados de cada ano de escolaridade do 3º ciclo do ensino básico, três são do sexo feminino e três do sexo masculino. O tratamento dos dados foi realizado pela equipa de autoavaliação entre abril e maio, dividida em grupos que participaram nas diferentes fases de implementação da melhoria.

Consideramos importante a participação dos alunos nos processos de melhoria e de tomada de decisão. Para nós a opinião dos alunos é um valioso contributo na compreensão das dinâmicas que giram em torno do processo de ensino e de aprendizagem (expectativas da família, respetivo impacto nas representações dos alunos sobre a escola, atividades que exercem impacto positivo na motivação e no sucesso académico e decréscimo do rendimento escolar na transição do 2º para o 3º ciclo).

Resultados esperados

Esperamos que os dados recolhidos nos permitam conhecer a perspetiva dos alunos, os seus pontos de vista sobre os assuntos abordados. E, se possível, que daí possamos extrair novos elementos, informações e/ou sugestões que possibilitem o reajustamento das nossas ações às suas necessidades.

A interpretação realizada a partir dos dados recolhidos permitirá repensar os instrumentos utilizados no processo de autoavaliação, nomeadamente a substituição ou complementação de alguns questionários por entrevista.

Conclusões

MOTIVAÇÃO

As expectativas académicas dos alunos e dos Pais e Encarregados de Educação são baixas.

Os professores tentam consciencializar os alunos para as consequências das suas atitudes e comportamentos, de forma a mudar mentalidades e estimular a autorreflexão.

Apostura dos pais perante o insucesso influencia a motivação dos filhos podendo a sua indiferença levar à falta de empenho por parte dos seus educandos.

Nos seus pares, identificam dois tipos de atitudes: as depreciativas e de menosprezo por aqueles que estudam e as de entreaajuda e cooperação para com os alunos com mais dificuldades.

ATIVIDADES ACADÉMICAS

O tipo de atividade, a relação que se cria com o professor e a aptidão por certas áreas determinam as preferências dos alunos.

Os alunos preferem aulas práticas e/ou experimentais, atividades em grupo, trabalhos de investigação/pesquisa e visualização de filmes.

As aulas expositivas e a leitura de documentos parecem ser cansativas e pouco motivantes.

Os alunos consideram que os professores devem ser mais assertivos e mais severos em relação aos comportamentos inadequados.

Nem todos os alunos aproveitam as medidas de apoio disponibilizadas.

Os alunos sugerem a realização de mais atividades extracurriculares (visitas de estudo, peddypapper, ...)

RENDIMENTO ESCOLAR

Na transição do 2º para o 3º ciclo, os alunos encontram maiores dificuldades nas disciplinas de Matemática, Francês, Inglês e Ciências Naturais.

As quebras de rendimento escolar devem-se à complexidade dos conteúdos, à exigência por parte dos professores, à necessidade de os alunos se tornarem mais autónomos e responsáveis e ao aumento da carga horária.

Bibliografia

Azevedo, et al (2006). Relatório Final da Atividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/relatorios/ae_06_relatorio_gt.pdf

Bardin, L. (2004). Análise de Conteúdo (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.

Costa, E.; Lyra, M. (2002) Como a mente se torna social para Barbara Rogoff? A questão da centralidade do sujeito. Psicologia: Reflexão e Crítica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. V.15, nº3, 637-647. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/188/18815317.pdf>

Correia, A. et al (2002). As vozes dos alunos. Os alunos como colaboradores no processo de melhoria da escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Guerra, M. (2002). Os Desafios da Participação – Desenvolver a democracia na escola. Porto Editora.

Menezes, I. (2007). Intervenção Comunitária: Uma Perspetiva Psicológica. Porto: Livpsic.

Pereira, F.; Mouraz, A. (2012). A participação dos alunos na vida da escola: «voz do aluno» e democracia mitigada. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas - FPCE.UP.

Santos, B. (2002) (org.) A Globalização e as Ciências Sociais. São Paulo: Cortez

E se não gostar do que vejo? Vou procurar fazer melhor! | José Camilo Ruão; Maria Antónia Brandão; Marta Pereira; Susana Silva

Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques, Vila das Aves, PORTUGAL
jruao@aedah.pt; mbrandao@aedah.pt; mpereira@aedah.pt; ssilva@aedah.pt

Resumo

No Agrupamento de escolas D. Afonso Henriques, recentemente constituído, constatou-se alguma dispersão, ausência de objetivos bem definidos e de uma linha de orientação clara nos dispositivos de autoavaliação adotados pelas escolas antes da agregação. Em consequência, sentiu-se necessidade de efetuar ajustamentos a esses dispositivos de forma a haver uma apropriação do modelo por parte da comunidade.

As alterações efetuar-se-ão ao nível da constituição da equipa, da clarificação do referencial, dos objetos a avaliar e até dos instrumentos adotados.

A escola/agrupamento deve apresentar-se como um farol de boas práticas e, um exemplo de boas práticas é a capacidade de fazer sempre melhor. Nesse sentido, a frequência da formação tornou-se uma exigência e permitiu o desenho de um plano de melhoria. Neste, prevê-se, a curto prazo, e entre outras medidas, a reestruturação da equipa com a inclusão de outros membros, a criação e aplicação de questionários com o fim de identificar as áreas de intervenção da autoavaliação e a divulgação junto da comunidade do papel e importância da autoavaliação. A médio prazo, a partir do elenco de pontos fortes e fracos do agrupamento, poderá priorizar-se a intervenção dos alunos em determinadas áreas da vida do agrupamento, o abandono dos alunos no 12º ano e a supervisão da prática letiva, a par da análise de resultados.

Poster - E se não gostar do que vejo? Vou procurar fazer melhor! | José Camilo Ruão; Maria Antónia Brandão; Marta Pereira; Susana Silva

Resumo

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito da frequência da ação de formação de professores intitulada "A autoavaliação das escolas e a construção de currículos significativos" promovida na FPCEUP em 2014-2015, pelo OBVIE. No processo de autoavaliação adotado pelas escolas antes da agregação do nosso agrupamento, recentemente constituído, constatou-se alguma dispersão, ausência de objetivos bem definidos e de uma linha de orientação clara nos dispositivos de autoavaliação. Em consequência, sentiu-se necessidade de efetuar ajustamentos a esses dispositivos de forma a haver uma apropriação do modelo por parte da comunidade. A presente formação permitiu o desenho de um plano de melhoria, neste, prevê-se, a curto prazo, e entre outras medidas, a reestruturação da equipa com a inclusão de outros membros, a criação e aplicação de questionários com o fim de identificar as áreas de intervenção da autoavaliação e a divulgação junto da comunidade do papel e importância da autoavaliação. A médio prazo, a partir do elenco de pontos fortes e fracos do agrupamento, poderá priorizar-se a intervenção dos alunos na autoavaliação em determinadas áreas da vida do agrupamento, o abandono dos alunos durante o 12º ano e a supervisão da prática letiva, a par da já trabalhada análise de resultados.

Introdução

O Agrupamento com cerca de 1700 alunos, 140 docentes e 68 assistentes, está localizado na zona deprimida do Vale do Ave, com 6 edifícios dispersos numa área de 8 km². No ensino secundário há uma ampla oferta formativa abrangendo cursos científico-humanísticos e cursos profissionais. No ensino básico o agrupamento oferece ainda um curso vocacional. A equipa da autoavaliação (neste momento com 4 elementos de áreas diferenciadas) organizou-se a partir do conselho pedagógico e numa adesão de quase voluntariado centrando-se, até ao momento, sobretudo na avaliação de resultados. Recebe pontualmente a colaboração de outros elementos para avaliação de serviços específicos. O objetivo da participação na formação foi identificarmo-nos como equipa e definir uma linha orientadora para o nosso trabalho. A presente formação dá continuidade à parceria iniciada há alguns anos com o OBVIE e permitir-nos-á melhorar o dispositivo de autoavaliação.

Problema/ objetivos e Metodologia

Propomo-nos efetuar alterações ao nível da constituição da equipa, da clarificação do referencial e dos objetos a avaliar.

A operacionalização da melhoria passará pela promoção de uma reflexão junto das estruturas intermédias das necessidades do Agrupamento em termos de autoavaliação; Clarificação e divulgação do modelo adotado pelo Agrupamento; Divulgação em reuniões de departamento das conclusões da sistematização elaborada no âmbito da frequência da formação; Levantamento através de um questionário das sugestões/ opiniões da comunidade educativa sobre a autoavaliação; Reestruturação da equipa de autoavaliação promovendo a inclusão de elementos exteriores ao Conselho Pedagógicos.

Na implementação das melhorias começamos por envolver os departamentos e contamos ainda com um núcleo duro constituído pela equipa inicial, um docente do 1º ciclo e um docente do 2º ciclo com experiência em avaliação externa. Posteriormente esperamos envolver também elementos da comunidade educativa.

Queremos melhorar porque sentimos necessidade de nos definirmos porque os dispositivos de autoavaliação anteriores careciam de coerência, porque o trabalho das equipas de autoavaliação eram

pouco visíveis e tinham pouco impacto, para efetuarmos um serviço público com mais qualidade para olharmos com gosto para nós mesmos, para respondermos aos desafios que nos vão ser colocados.

março	divulgação junto dos departamentos da equipa existente e do trabalho desenvolvido e perspetivação do trabalho futuro
abril	cooptação de dois novos elementos para a equipa
maio	1º reunião de trabalho com a nova equipa
junho	análise dos relatórios da avaliação externa do antigo Agrupamento do Ave e da ESDAH
julho	criação e aplicação de inquéritos destinados aos docentes. Triangulação dos resultados da avaliação interna e externa
setembro	priorização e definição das áreas de intervenção
outubro a dezembro	após definição das áreas de intervenção proceder à delimitação de estratégias

Resultados esperados

Da inclusão dos novos elementos esperamos contributos importantes, um novo olhar, conhecimentos técnicos e científicos e uma aproximação aos diferentes ciclos de ensino. Da consulta aos docentes esperamos uma definição mais explícita do que se considera serem as áreas prioritárias da autoavaliação ao agrupamento. Esperamos ainda ajustar os processos às necessidades detetadas e incluir novas dimensões de análise se tal se justificar.

Para avaliarmos a mudança operacionalizada, durante o ano letivo de 2015/2016 solicitaremos à comunidade educativa um parecer sobre o trabalho desenvolvido pela equipa. Procederemos também a uma reflexão sobre a simplificação e clarificação do dispositivo entretanto adotado.

Conclusões

Na formação percebemos como é importante:

Olhar, ver observar, tomar o pulso à escola; Dar a conhecer o que de melhor se faz; Ouvir, escutar, sentir, tomar o pulso à escola; Melhorar o que se faz menos bem; Agir, fazer, melhorar, tomar o pulso à escola; Proporcionar à comunidade um serviço de qualidade.

Bibliografia

- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional, Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 14, 9-40
- Mouraz, A., Fernandes, P., Leite, C. (2014). Influências da avaliação externa das escolas no desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação, Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 14, 67-97
- Correia, S. M. T. (2011). Dispositivo de Autoavaliação de Escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 1-597
- MINISTÉRIOS DAS FINANÇAS E DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DA EDUCAÇÃO (2011). Despacho nº 4150, DIÁRIO DA REPÚBLICA - II SÉRIE - N.º 45, 24 -25. Retrieved from <http://dre.tretas.org/pdfs/2011/03/04/dre-285031.pdf>
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2002). Lei nº 31, DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE-A - N.º 294, 1-3. Retrieved from http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%E7%E3o/Lei_31_2002.pdf

Resumo

Esta proposta de comunicação dá a conhecer o trabalho desenvolvido no ano letivo de 2014/2015 pela Equipa de Autoavaliação do Agrupamento de Escolas de Paredes. Tendo o projeto educativo “*Trepar Paredes II*” como tema central a *Cidadania*, nas dimensões da participação cívica e da civildade, esta Equipa delineou e implementou um plano de ação que teve como intenção contribuir para a sua melhoria.

Orientada pela intenção de, através da avaliação, apoiar processos condutores dessa melhoria mas, simultaneamente, criar condições para promover estratégias que confirmam uma maior visibilidade do trabalho que tem vindo a ser desenvolvido no âmbito deste projeto, a Equipa optou por uma estratégia que, por um lado, permitiu conhecer opiniões de alunos e encarregados de educação sobre vivências de cidadania no Agrupamento e, por outro, permitiu divulgar as ações que têm sido desenvolvidas.

Reconhecendo que as vivências democráticas implicam, cada vez mais, a sensibilização, o envolvimento e a corresponsabilização dos alunos e das suas famílias no processo educativo, considerou-se relevante, neste ano letivo, dar corpo a um plano de ação que sustentasse este projeto.

Neste sentido, o questionário construído contemplou dimensões essenciais ao desenvolvimento da cidadania e estruturou-se de modo a captar perceções dos alunos e encarregados de educação sobre estas dimensões e sobre os sentidos que atribuem à escola neste âmbito da educação e formação, ao mesmo tempo que sensibilizou para a sua valorização.

Resumo

Ao longo do ano letivo 2014/2015, com a participação no Projeto “A autoavaliação das escolas e a construção de currículos significativos” promovido pelo OBVIE, da FPCEUP/CIIE, a Equipa de Autoavaliação e restante comunidade educativa do Agrupamento de Escolas de Paredes (AVEP) deu continuidade a um percurso reflexivo sobre os procedimentos de autoavaliação que têm sido desenvolvidos. Esse percurso permitiu aprofundar conhecimentos, definir novos objetos de avaliação, implementar metodologias de recolha de dados, interpretar os resultados obtidos e delinear decisões curriculares (propostas de melhoria) do Projeto Educativo. Numa procura constante de melhoria, em que todos assumem um papel insubstituível “Avaliar (con)sentido” tornou-se a missão da Equipa de Autoavaliação, consubstanciando a ideia de que avaliar representa, cada vez mais, uma necessidade reflexiva e de autorregulação e, por outro lado, um processo de envolvimento consciente e acordado por todos os agentes educativos.

Introdução

A partir da integração no Programa TEIP II (2009) e do Contrato de Autonomia (2012) tem sido ampliado o recurso a procedimentos de monitorização que, por sua vez, têm feito sentir a necessidade de conseguir um maior envolvimento da comunidade educativa em processos de autoavaliação.

Em 2014/2015, a equipa de autoavaliação reorganizou-se com a inclusão de novos elementos, ficando com a seguinte constituição: representantes de docentes dos diferentes níveis de ensino e estruturas educativas, dos pais/encarregados de educação, do pessoal não docente, da autarquia e dos alunos. Pretendendo-se que os procedimentos de autoavaliação implicassem toda a comunidade educativa na obtenção de conhecimento sobre situações vividas, delinaram-se ações com base nos seguintes objetivos:

Aplicar novo procedimento de definição de indicadores/descriptores de autoavaliação, com base no percurso formativo anteriormente vivenciado e que está expresso no documento então criado com o título “Um guião de procedimentos – Autoavaliação no Agrupamento de Escolas de Paredes, 2013/2014”;

Experimentar um novo instrumento de recolha e tratamento de dados que assumiu a forma de um questionário aos alunos e aos pais/encarregados de educação;

Cruzar os dados obtidos pela aplicação do questionário a estes agentes educativos;

Fortalecer a divulgação do trabalho desenvolvido pela equipa de Autoavaliação.

Problema/ objetivos e Metodologia

O projeto educativo Trepas Paredes II tem como tema central a Cidadania.

A concretização do plano de ação da Equipa de Autoavaliação valorizou a importância de obter conhecimento sobre os resultados sociais que a vivência no Agrupamento está a gerar, nomeadamente no que se refere a representações ou situações de indisciplina, de relação entre pares e da relação escola-família.

Pretendeu-se, com a aplicação de um questionário, conhecer as perceções dos alunos e pais sobre comportamentos e atitudes, deles próprios e dos seus pares, na escola e fora desta.

A recolha de dados concretizou-se através de um questionário aos alunos (online) e outro aos pais/encarregados de educação (em suporte de papel).

Organizou-se o preenchimento do questionário pelos alunos (4º ano, 2º ciclo e 3º ciclo) nas aulas de Formação Cívica, nos Centros de Recursos e/ou Bibliotecas Escolares, no final do 2º período, e os pais/encarregados de educação nas reuniões de entrega dos registos de avaliação.

Resultados

Os Diretores de Turma e os professores de Formação Cívica colaboraram e empenharam-se no cumprimento dos prazos que lhes foram solicitados, o que facilitou o processo de recolha de dados. A opção quanto aos locais de acesso ao preenchimento online e o momento de encontro com os pais/encarregados de educação foram facilitadores da participação.

A amostra dos alunos participantes no estudo foi de 868 (79%) em 1100 e de pais/encarregados de educação foi de 783 (71%).

Os resultados obtidos foram organizados de modo a permitir a sua devolução e a participação em debates, com alunos, pais/encarregados de educação e estruturas educativas, no início do ano letivo 2015/2016.

As conclusões desses debates serão sistematizadas e apresentadas no Conselho Pedagógico, que tomará as decisões, no sentido de alterar, retificar, reestruturar ou melhorar aspetos referentes ao desenvolvimento do projeto educativo

A publicação online na plataforma do AVEP, do relatório elaborado pela equipa de autoavaliação no final do ano letivo, enquanto documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no Projeto Educativo, designadamente no que diz respeito aos resultados sociais, garantirá a divulgação final de todo o percurso efetuado no presente ano letivo.

Conclusões

O conhecimento dos resultados só se justifica se for encarado, por todos os intervenientes, como um mecanismo regulador da missão do Agrupamento. Tendo presente a percentagem de respostas obtidas, considera-se que a aplicação do questionário garantiu a implicação e envolvimento da comunidade educativa na construção do conhecimento no domínio Resultados, no campo de análise Resultados Sociais. Neste âmbito, permitiu conhecer os efeitos que vão sendo gerados, de forma a mantê-los, reestruturá-los ou a definir processos de melhoria.

A construção, ao longo do ano letivo 2014/2015, do Projeto Educativo para o triénio 2014/17, assim como do Plano Plurianual de Melhoria, no âmbito do Programa TEIP3, tiveram presente a recolha de dados garantida pelo trabalho da Equipa de Autoavaliação, através do questionário e de outros procedimentos, nomeadamente análise swot do funcionamento do Agrupamento.

Bibliografia

Leite Carlinda (2002). A figura do “amigo crítico” no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. In Actas do V Congresso da SPCE (pp. 95-100). Lisboa: SPCE.

Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos. *Educação – PUCRS (BR)*, 33(3), 198-204.

Leite, Carlinda, Rodrigues, Lurdes & Fernandes, Preciosa (2006). A auto-avaliação das escolas e a melhorias da qualidade da educação: Um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista de Estudos Curriculares*, 4(1), 21-45.

Leite, Carlinda; Rodrigues, Lurdes e Fernandes, Preciosa (2006). A Auto-avaliação das Escolas e a melhora da qualidade da educação – um olhar reflexivo a partir de uma situação

Lima, Licínio (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire a governação democrática da escola pública*. S. Paulo: Cortez Editora.

Santos Guerra, Miguel (2002). *Como num espelho – Avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA;

Resumo

A autoavaliação no Agrupamento de Rio Tinto 3 constitui-se como uma estratégia essencial e sustentada para a produção de conhecimento e criação de oportunidades de intervenção sobre as diferentes dimensões da ação educativa, de forma partilhada por todos os atores.

Ao plano de melhoria, agora em desenvolvimento, está subjacente a preocupação de implementar uma cultura de avaliação e de autoavaliação que dê informação aos diferentes órgãos na definição de políticas e práticas educativas, visando a melhoria do seu funcionamento e o grau de concretização das metas do contrato de autonomia.

Considerou-se ao fim de vários anos de prática de autoavaliação, que era necessário uma maior divulgação e partilha com toda a comunidade educativa de forma a permitir uma corresponsabilização de toda a comunidade através do desenvolvimento de Ciclos de Reflexão sobre os processos e resultados do agrupamento.

Partilhamos a opinião de Friedberg (1993) de que na escola, como em qualquer outra organização se jogam diferentes conjuntos de interesses, intenções, estratégias que dão origem a relações de força que acabam por moldar os desempenhos organizacionais.

Esperamos que este projeto incorpore a autoavaliação nas práticas quotidianas de forma transparente e partilhada.

Resumo

A autoavaliação no Agrupamento de Rio Tinto 3 constitui-se como uma estratégia essencial e sustentada para a produção de conhecimento e criação de oportunidades de intervenção sobre as diferentes dimensões da ação educativa partilhada por todos os atores.

Ao plano de melhoria, agora em desenvolvimento, está subjacente a preocupação de implementar uma cultura de avaliação e de autoavaliação que informe os diferentes órgãos na definição de políticas e práticas educativas, visando a melhoria do seu funcionamento e o grau de concretização das metas do contrato de autonomia. Considerou-se, ao fim de vários anos de prática de autoavaliação, que era necessário uma maior divulgação e partilha com toda a comunidade educativa para permitir uma corresponsabilização de toda a comunidade através do desenvolvimento de Ciclos de Reflexão sobre os processos e resultados do agrupamento.

Partilhamos a opinião de Friedberg (1993) de que na escola, como em qualquer outra organização se jogam diferentes conjuntos de interesses, intenções, estratégias que dão origem a relações de força que acabam por moldar os desempenhos organizacionais. Esperamos que este projeto incorpore a autoavaliação nas práticas quotidianas de forma transparente.

Introdução

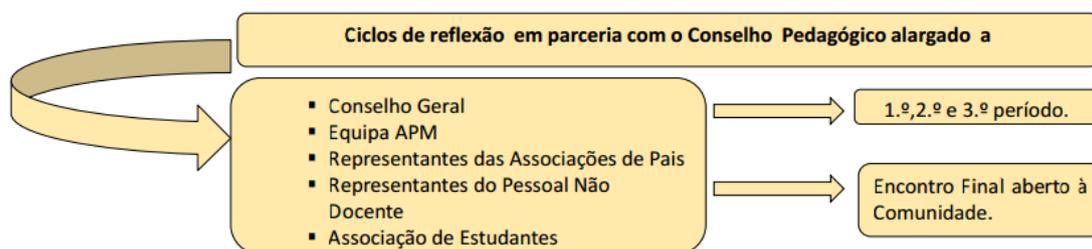
O Agrupamento de Escolas de Rio Tinto Nº3 (AERT3), criado em julho de 2012, resultou da fusão do Agrupamento de Escolas de Baguim do Monte e a Escola Secundária de Rio Tinto, que funciona como sede. É constituído por 9 unidades, nomeadamente quatro Jardins de infância, 3 Escolas Básicas de 1º ciclo, uma EB2/3 e a Escola Básica e Secundária.

A equipa de autoavaliação é constituída por sete professores, representantes de todos os ciclos, que procedem à autoavaliação do agrupamento através de estudos de opinião baseados em questionários, entrevistas e indicadores de desempenho, e apresentam os resultados à Comunidade Escolar. Com o objetivo de integrar e valorizar os contributos de toda a comunidade educativa, a equipa de autoavaliação (APM) propõe-se articular com o Conselho Pedagógico Ciclos de Reflexão a desenvolver ao longo do ano letivo. A equipa de autoavaliação frequentou a ação de formação para professores intitulada “A autoavaliação da escola e a construção de currículos significativos” promovida pela FPCEUP em 2014/2015, pelo OBVIE, no âmbito da qual foi desenvolvido este trabalho.

Problema/ objetivos e Metodologia

O projeto Educativo do Agrupamento prevê nos domínios estratégicos de intervenção, no seu eixo de repensar e refletir em comunidade, assegurar as condições para que o Gabinete de Avaliação crie informação que sustente os planos de melhoria, promovendo a reflexão conjunta da comunidade educativa sobre os processos e resultados (internos e externos do agrupamento).

Assim pretende-se:



Os ciclos de reflexão perseguem diferentes finalidades : melhorar o clima da escola, aprofundar a colaboração da escola com as famílias , aprofundar as praticas de reflexão e autoavaliação do AE , identificar razões de sucesso e insucesso do ensino aprendizagem e implementar um dispositivo permanente de diagnóstico do sucesso.

Resultados esperados

A avaliação interna e externa são processos complementares que contribuem para o mesmo plano de melhoria de qualidade da Escola, ou seja, a Escola utiliza os resultados de cada uma das avaliações no quadro de outra. Assim, os resultados da avaliação externa, são tidos em conta nos processos de avaliação interna subsequentes, enquanto os resultados da avaliação interna são utilizados como análise preliminar, elemento de informação e referência. É no confronto entre estas perspetivas internas e externas que a escola se pode desenvolver e melhorar. Deste modo pretendemos com os Ciclos de Reflexão: O envolvimento dos diferentes atores da comunidade escolar; A visibilidade do trabalho do Gabinete de Avaliação; A melhoria dos processos e dos resultados do ensino e da aprendizagem; A maior adesão, participação, interesse e envolvimento de todos os atores.

Qualquer que seja a forma de avaliação e da sua divulgação deverá ser sempre simples, rigorosa, útil, partilhada e entrar no quotidiano do Agrupamento. A principal intenção é dar a conhecer o que resulta da avaliação, seja através de um relatório, de um folheto, ou de uma comunicação oral. O que é essencial é que conduza à participação dos diferentes atores, uma vez que a diversidade de visões será sempre uma mais valia no delinear do plano de melhoria do Agrupamento.

Conclusões

O Agrupamento de Escolas de Rio Tinto 3 é uma instituição pública de educação e formação que, atenta ao meio em que está inserido, presta à sua comunidade um serviço de qualidade, quer ao nível da gestão e funcionamento organizacional, quer ao nível da educação e formação que presta, qualificando os seus alunos, para o prosseguimento de estudos ou para a integração no mundo do trabalho, num ambiente de humanismo e responsabilidade, pautado por padrões de exigência.

Uma visão partilhada e estratégias consensuais em conformidade com essa visão tornam patentes os benefícios das opções tomadas por uma comunidade escolar que partilha uma mesma ideia de Escola, no respeito pelos valores de equidade, justiça, responsabilidade, eficiência, liberdade, democracia, conhecimento, mérito e inovação.

Bibliografia

- Alaiz, V., Góis, E., Gonçalves, C. (2003). Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar. Porto: Edições ASA.
Bolivar, A. (2003b). Como melhorar a escola? Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Edições ASA.
Friedberg, E. (1993). O poder e a regra: Dinâmicas da ação organizada. Lisboa: Instituto de Piaget.

Estratégias de devolução/ efeitos da autoavaliação: a realidade de um Agrupamento de Escolas | Equipa de Autoavaliação do Agrupamento de Escolas de Carvalhos

Equipa de Autoavaliação do Agrupamento de Escolas de Carvalhos,
aecarvalhos.autoavaliacao@gmail.com

Resumo

“As políticas de avaliação das escolas têm vindo, quer a acompanhar as evoluções e os desafios que se têm colocado à educação, quer a deslocar o foco de uma avaliação assente numa lógica tecnicista, prescritiva e quantificadora – em nome do rigor e da eficácia – para uma lógica qualitativa que enfatiza a relação entre diferentes elementos, tais como o clima de escola, a sua cultura ou a sua ética (Thurler, 1994, citado por Leite, C.; Rodrigues, L. & Fernandes, P., 2006).” Neste contexto, a autoavaliação ao constituir um fator de melhoria da organização e funcionamento da escola visa “refletir e configurar um novo plano, no sentido de valorizar mudanças e inovações produzidas, modificar estratégias seguidas ou definir novas dimensões a melhorar.” (Leite, C.; Rodrigues, L. & Fernandes, P., 2006).

Com base nesta breve reflexão e no facto da equipa de autoavaliação ter centrado o seu trabalho na análise de dados e subsequente produção de documentos, não investindo o suficiente na divulgação da informação a toda a comunidade educativa, surge a necessidade de responder à questão: “de que forma poderá ser melhorada as práticas de comunicação/ divulgação da equipa de autoavaliação na comunidade?”.

Poster - Estratégias de devolução/ efeitos da autoavaliação: a realidade de um Agrupamento de Escolas | Equipa de Autoavaliação do Agrupamento de Escolas de Carvalhos

Resumo

A autoavaliação, enquanto fator de melhoria da organização e funcionamento da escola, visa “refletir e configurar um novo plano, no sentido de valorizar mudanças e inovações produzidas, modificar estratégias seguidas ou definir novas dimensões a melhorar.” (Leite, C.; Rodrigues, L. & Fernandes, P., 2006). Assim, após centrar o seu trabalho na análise de dados e subsequente produção de documentos, a equipa de AutoAvaliação (AA) defrontou-se com a necessidade de divulgar mais e melhor, junto da comunidade educativa, as suas atividades, potenciando um maior envolvimento de todos no processo de autoavaliação do Agrupamento de Escolas de Carvalhos (AECarvalhos).

A fim de responder à questão: “De que forma poderão ser melhoradas as práticas de comunicação e divulgação da equipa de AA na comunidade?”, foi desenvolvido, no âmbito da frequência da ação de formação de professores, intitulada “A autoavaliação das escolas e a construção de currículos significativos”, promovida na FPCEUP, em 2014-2015, pelo OBVIE, o dispositivo devolução e efeitos da autoavaliação, do qual resultaram a definição das seguintes estratégias: criação de um blogue da equipa, bem como de quadros expositores, associados a uma caixa de sugestões, e a redação de uma rubrica periódica a incluir no Gaia Semanário.

A avaliação do impacto destas estratégias será feita a partir do número de visitantes do blogue ou das sugestões dadas pela comunidade educativa.

Introdução

O AECarvalhos, aproximadamente, com 2424 alunos, está localizado na União das Freguesias (UF) de Pedroso-Seixezelo, sendo esta uma das 15 freguesias do concelho de V. N. de Gaia, com uma área de cerca de 21,1 km² e uma população de 20426 habitantes (INE, 2011). Na área de influência do AECarvalhos localiza-se, ainda, as UF Grijó-Sermonde e Serzedo-Perosinho.

A equipa de AA, constituída pelo diretor, docentes dos vários departamentos curriculares, não docentes, pais e encarregados de educação e alunos, procura, também, garantir que as estruturas de coordenação educativa e de supervisão, bem como outras, assumam responsabilidades na melhoria dos resultados das aprendizagens.

Uma equipa de AA heterogénea “pode facilitar a contemplação das diferentes perspetivas da escola no desenvolvimento de um dispositivo de Autoavaliação” (Correia, 2011).

De acordo com De Ketele, citado por Afonso (1991), “em qualquer caso, a autoavaliação das escolas (...) deve ser um processo de natureza essencialmente formativa e conducente a uma melhoria global e sustentada de todos os dispositivos, estratégias e práticas que visem uma educação de qualidade, simultaneamente, em termos científicos, pedagógicos e democráticos”.

Neste sentido, para a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado no AECarvalhos, promovido com base num trabalho colaborativo, é fundamental dar a conhecer os resultados e devolver os efeitos dos mesmos, pelo que, para atingir este desiderato, a equipa de AA pretende facultar informação contínua à comunidade educativa sobre o trabalho desenvolvido e fomentar a sua participação ativa nas práticas de autoavaliação do Agrupamento.

Problema/ objetivos

Ao longo do tempo, a equipa de AA tem centrado o seu trabalho na análise de dados e subsequente produção de documentos, não investindo o suficiente na divulgação da informação a toda a comunidade educativa.

Durante a formação OBVIE, tornou-se evidente a necessidade de colmatar essa lacuna, a qual foi sublinhada, igualmente, na recente visita da IGEC, em que foi frisada a necessidade de divulgação, com vista à obtenção de um maior envolvimento da comunidade educativa no processo de autoavaliação.

Com o processo de divulgação e devolução dos efeitos, pretende-se disponibilizar e receber informação relevante, não só sobre o AECarvalhos como também sobre o processo e o produto do trabalho desenvolvido pela equipa de AA.

O feedback proveniente do acompanhamento do processo de divulgação e devolução dos efeitos revelar-se-á de extrema significância.

Metodologia

Os elementos a envolver neste processo de divulgação e devolução dos efeitos pertencem à equipa de AA mas tendo em atenção, segundo Correia (2011), que “a faculdade de um dispositivo de autoavaliação em promover a melhoria da escola está associada à participação dos atores na definição do sentido coletivo (...). Assim, os atores só terão interesse na avaliação e nas mudanças se participarem nas decisões acerca dos objetivos e dos procedimentos a adotar e as oportunidades destes modificarem a sua postura serão maiores se eles tomarem consciência da situação e refletirem durante a planificação das ações. (Alves & Correia, 2009).”

A nível do “modus operandi”, foram eleitos três formatos de comunicação e divulgação das atividades do AECarvalhos e da equipa de AA:

- a primeira, utilizar os quadros expositores existentes nas escolas do Agrupamento, que terão associada uma caixa de sugestões, para informar e recolher propostas;
- a segunda, publicar, no Gaia Semanário, que terá difusão concelhia, diferentes rubricas sobre as atividades desenvolvidas no âmbito da educação, saúde, ambiente, desporto, voluntariado, entre outras com interesse no dia-a-dia do AEC;
- a terceira, criar o Blogue da Equipa de AA, onde, periodicamente, se promoverá o debate dos assuntos em divulgação à comunidade. Neste processo, de acordo com o referencial em avaliação que constituirá o objeto em estudo, importa selecionar adequadamente o método de recolha de dados/opiniões, para se proceder ao seu tratamento.

Numa primeira fase, proceder-se-á à análise de conteúdo das opiniões/ sugestões expressas onde a classificação da comunicação, de acordo com uma definição original de Laswell, citado por Moares, R. (1999), “se faz a partir de seis questões: 1) Quem intervém? 2) Para dizer o quê? 3) A quem? 4) De que modo? 5) Com que finalidade? 6) Com que resultados?”.

Numa segunda fase, afigura-se importante estudar o impacto das formas de comunicação e divulgação utilizadas.

Resultados esperados

Com a melhoria do processo de divulgação e devolução dos resultados, espera-se não só chegar a um público mais alargado, a nível do Agrupamento, da UF e do concelho de V. N. de Gaia, como também conseguir um maior envolvimento de todos no processo de autoavaliação e na melhoria dos resultados,

para além de dar a conhecer o trabalho realizado no Agrupamento. Para avaliar o impacto das mudanças implementadas, os indicadores a utilizar, entre outros, são:

-número de sugestões e relevância das mesmas;

-número de visitantes do blogue e comentários registados;

-evolução da oferta formativa em 2014-2015, 2015-2016 e 2016-2017. - evolução do número de alunos do AEC em 2014-2015, 2015-2016 e 2016-2017.

Conclusões

No processo de autoavaliação, para além do trabalho de referencialização, que inclui a recolha, tratamento e análise de dados, assim como propostas de melhoria, afigura-se fundamental a devolução dos resultados a toda a comunidade, sendo, portanto, necessário selecionar mecanismos adequados de feedback do trabalho realizado.

A formação OBVIE colocou a equipa de AA perante a oportunidade de reflexão sobre a relevância da devolução e efeitos da autoavaliação, no que respeita ao desenvolvimento do trabalho desenvolvido. O envolvimento de todos no processo potenciará uma maior diversidade de perspetivas, o surgimento de novas questões a investigar e que conduzirão a novas abordagens, o que, indubitavelmente, se refletirá na qualidade do trabalho a implementar

Bibliografia

AFONSO, A. (2011). "Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares". In: Alves, M. P. & Ketele, J. M. (orgs.). Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo. Porto: Porto Editora. (pp. 83-101).

CORREIA, Serafim, (2011) "Dispositivo de Autoavaliação de Escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação", Braga, Universidade do Minho – Instituto de Educação. LEITE, C. RODRIGUES, L. &

FERNANDES, P., (2006), "A Autoavaliação das Escolas e a Melhoria da Qualidade da Educação – Um Olhar Reflexivo a partir de uma Situação"; Revista de Estudos Curriculares; 4(1), 021-045; Associação Portuguesa de Estudos Curriculares. MORAES, Roque, (1999) "Análise de conteúdo", Revista Educação, V. 22, n. 37, p. 7-32, Porto Alegre.

O contributo das “newsletters” para a melhoria da comunicação/participação | André Guterres; Manuel Gonçalves; Ricardo Santos; Sónia Solteiro

Agrupamento de Escolas do Cerco, Portugal
andre.guterres@aecerco.pt; manuel.goncalves@aecerco.pt; ricardo.santos@aecerco.pt ;
sonia.solteiro@aecerco.pt

Resumo

O projeto tratar da introdução de um fator de melhoria no dispositivo de Autoavaliação de um agrupamento de escolas. A novidade será a de criar “newsletters” com a informação mais relevante e direcionada de acordo com o público-alvo - o que se pretende é que a informação depois de devidamente analisada pela equipa de autoavaliação circule de uma forma mais efetiva, abrangente, clara e concisa pela comunidade educativa numa lógica “top down” ou seja do conselho pedagógico para departamentos e destes para os diversos grupos disciplinares, bem como para a restante comunidade educativa que abrange pais, pessoal não docente e discentes.

A aposta nestas estratégias deve-se a consideramos que a informação não chega e não existe feedback por parte dos vários intervenientes. Necessitamos de envolver mais a comunidade educativa, integrando-a no processo, por forma a conseguir obter retorno na forma de sugestões de melhoria. Espera-se uma maior participação por parte da comunidade educativa nos dois sentidos, isto é, quer na receção de informação, quer na partilha de sugestões de melhoria.

Esta mudança no dispositivo de autoavaliação será avaliada pela contabilização do número de sugestões, intervenções escritas por parte de cada grupo do público-alvo supracitado.

Poster - O contributo das “newsletters” para a melhoria da comunicação/participação | André Guterres; Manuel Gonçalves; Ricardo Santos; Sónia Solteiro

Resumo

O projeto trata da introdução de um fator de melhoria no dispositivo de autoavaliação do Agrupamento de Escolas do Cerco, pretendendo-se melhorar o item devolução/efeitos. O fator de melhoria consiste na criação de “newsletters” com a informação mais relevante e direcionada de acordo com o público-alvo. Pretende-se que a informação depois de devidamente analisada pela equipa de autoavaliação circule de uma forma efetiva, abrangente, clara e concisa pela comunidade educativa numa lógica “top down”, ou seja, do Conselho Pedagógico para os departamentos e destes para os diversos grupos disciplinares, bem como para a restante comunidade educativa que abrange discentes, pais e encarregados de educação, pessoal docente e não docente. A aposta nesta estratégia deve-se a considerarmos que a informação não circula de forma adequada, e não existindo “feedback” por parte dos vários intervenientes. Mais do que ação é necessária interação com a comunidade educativa. Urge integrar a comunidade no processo, por forma a conseguir obter retorno na forma de sugestões de melhoria. Espera-se uma maior participação quer na receção de informação, quer na partilha de sugestões de melhoria. Esta mudança no dispositivo de autoavaliação será avaliada pela contabilização do número de sugestões, intervenções escritas por parte de cada grupo do público-alvo supracitado.

Introdução

O Agrupamento de Escolas do Cerco - dos maiores da cidade do Porto - é constituído por seis Jardins de Infância, seis escolas EB1 e uma Escola Básica e Secundária. Insere-se numa zona de forte concentração de população carenciada a nível socioeconómico e cultural. Aliás, na última avaliação da IGEC, entre três possíveis perfis que permitem balizar as escolas – Pegasus, Cassiopeia e Oríon – o Agrupamento foi incluído no primeiro, Pegasus (onde se concentram os grupos populacionais mais carenciados, com mais habilitações mais baixas e resultados mais fracos). A equipa de Autoavaliação do Agrupamento foi constituída formalmente no ano letivo de 2012/13, tendo sido os critérios de constituição da mesma definidos pelo Diretor. O trabalho que vem sendo elaborado pela equipa tem procurado pautar-se pela isenção e abrangência, podendo contudo apresentar algumas limitações, dado que nenhum dos seus elementos possui formação específica neste âmbito. Com a presente formação pretende-se melhorar a forma como a Equipa de Autoavaliação comunica com a comunidade, promovendo não só a comunicação interna, mas sobretudo a interação com os diferentes intervenientes.

Problema/ objetivos e Metodologia

1. O QUÊ? Criar uma Newsletter
2. QUANDO? Semestralmente (início do ano letivo e fevereiro)
3. COMO? Pretendemos dirigir a Newsletter aos: Departamentos e grupos disciplinares - via email institucional, página do agrupamento e mural na sala de trabalho dos professores. Recolha das sugestões dadas. Pais e Encarregados de Educação - via Associações de Pais e Diretores de Turma/Professor Titular de Turma/Educador. Reunião convocada pelas Associações de Pais e Encarregados de Educação, com a presença da equipa de autoavaliação, onde serão discutidos os principais aspetos relevantes do relatório de autoavaliação. Recolha de sugestões, de imediato, sendo possível também que sejam feitas sugestões via as referidas associações. Pessoal não docente – via página do Agrupamento e reunião geral com todo o pessoal e com a equipa – apresentação e discussão – sugestões de melhoria. Alunos – envolvimento da Provedoria do Aluno. Alunos discutem nas turmas os aspetos mais importantes contidos na newsletter. Delegados levam as sugestões à Assembleia de Delegados onde estará também presente um elemento da equipa de autoavaliação. Assembleia de Delegados seleciona as sugestões mais pertinentes.

4. COM QUEM? A elaboração/seleção dos conteúdos da newsletter será da responsabilidade da equipa de autoavaliação, com a colaboração de outros professores de outras áreas, nomeadamente, TIC e Educação Visual.

5. PORQUÊ E PARA QUÊ? Porque consideramos que a informação não flui e não existe feedback por parte dos vários intervenientes. Necessidade de envolver mais a comunidade educativa, integrando-a no processo, por forma a conseguir obter retorno na forma de sugestões de melhoria.

Resultados esperados

6. QUE RESULTADOS SÃO ESPERADOS? Maior participação por parte da comunidade educativa nos dois sentidos, isto é, quer na receção de informação, quer na partilha de sugestões de melhoria. Maior conhecimento da equipa de autoavaliação e do trabalho por esta realizado, “envolvendo toda a comunidade educativa, fomentando o sentimento de pertença”.

7. COMO VÃO AVALIAR A MUDANÇA OPERACIONALIZADA - contabilizar o número de cliques nos hiperlinks da newsletter;

- Contabilizar o número de sugestões, intervenções escritas por parte de cada grupo do público-alvo supracitado.

Conclusões

A própria equipa de autoavaliação já anteriormente tinha identificado no seu relatório como um dos principais constrangimentos os “Mecanismos de divulgação do Relatório de Autoavaliação”. Entre as muitas explicações avançadas, crê-se que o facto de o Relatório ficar concluído em julho (após os resultados da 1.ª fase dos Exames Nacionais) obsta a uma divulgação eficaz.

Ao longo desta formação foi notório que as melhorias propostas incidiam, sobretudo, no item da devolução/efeitos, item esse onde era perceptível existir uma intervenção que “melhorasse e rentabilizasse a disseminação da informação a toda a comunidade educativa”. Tornou-se evidente que é fundamental construir um plano de comunicação, do qual resulte uma newsletter institucional com a informação mais relevante do Relatório de Autoavaliação, customizada e acessível “por camadas” a toda a comunidade educativa. Idealmente, desenhamos uma newsletter customizada para o nosso público, com várias camadas de informação (as hiperligações permitem cada um saber mais do processo que lhe diz respeito) e com diferentes destaques e possibilidades de exploração (educadores/professores, alunos, pessoal não docente, pais e encarregados de educação). Caso a segmentação da informação não seja bem feita, o risco de a informação se perder é muito. Daí a aposta em criar em cada newsletter pelo menos um conteúdo que seja relevante para educadores/professores, para alunos, para pessoal não docente e para pais e encarregados de educação

A newsletter afigura-se como a opção lógica como ferramenta de divulgação, embora integrada numa perspetiva de retorno, ou seja, pretende-se que a mesma acabe por levar a uma intervenção mais dinâmica e participativa de toda a comunidade educativa.

Com a implementação deste processo a equipa de autoavaliação espera criar “um clima propício” em que todos se sintam envolvidos na permanente avaliação/reformulação do projeto educativo, alicerçada em planos de melhoria resultantes de um processo plural e democrático na sua génese.

Bibliografia

Azevedo, J. M. (2005). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Disponível em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdf>

Broussard, S.R. and K. Floress. (2007). Are Newsletters Effective? Assessing their Role as a Communication Tool. West Lafayette: Purdue University, 4 pp. FNR-177-W.

Disponível em <https://www.extension.purdue.edu/extmedia/FNR/FNR-269-W.pdf>

Costa, J. A. (2009). Do direito à hipocrisia organizada na gestão das escolas. SIMPÓSIO BRASILEIRO, 24.

Disponível em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/158.pdf

Simões, G. M. J. (2007). A auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação. Sísifo-Revista de Ciências da Educação, 4, 39-48.

Disponível em http://www1.porto.ucp.pt/twt/same/MyFiles/MeusDocumentos/Artigos/Auto_Avaliacao_das_escolas_e_regualcao.pdf

LA AUTOEVALUACIÓN DE CENTROS Y SUS VERDADEROS PROTAGONISTAS

Mónica Vallejo

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidad de Murcia – Espanha

monicavr@um.es

Los procesos de evaluación constituyen un elemento que se ha institucionalizado tanto en las políticas educativas de la mayoría de los países, como en la cultura de toda la comunidad educativa. Su exceso de relevancia, en estos últimos años, se ha fundamentado en la búsqueda de una educación de calidad y los mecanismos externos e internos para la consecución de ella. Si bien, sabemos que esta búsqueda de la calidad tiene algunas interpretaciones que no son deseables desde el punto de vista de la educación básica y democrática. Y es precisamente, en la búsqueda de una calidad “auténtica” donde radica la importancia de la autoevaluación de los centros, entendida como ese proceso de análisis que se produce en el propio seno de los centros escolares con la intención de detectar fortalezas y debilidades (así como las áreas de mejora) en los ámbitos organizativos o curriculares.

De este modo, la autoevaluación se conforma como el verdadero motor de cambio para la consecución de una mejora de la calidad educativa, que pasa – indudablemente- por una mejora de sus centros escolares. Esta idea es compartida con autores como Nieto Cano (2003) que explicita que la autoevaluación de centros permitirá la mejora de la práctica docente, la investigación en la acción, el intercambio y contraste de experiencias, ideas, planteamientos teóricos, etc.

Otros autores, como Cardona (2002), completan esta definición con la aportación del compromiso colaborativo. Definiendo la autoevaluación de centros como “un compromiso mutuo que, asumido por todos y cada uno de los miembros de una institución escolar, se orienta hacia un diagnóstico completo o parcial, del funcionamiento de la misma y el conjunto de propuestas razonadas para su correspondiente mejora” (p.171). De este compromiso colaborativo parte un concepto de gran potencial para las escuelas: la autoevaluación comunitaria (Cardona, 2002; Murillo, 2008; San Fabián y Granda, 2013; Simon, 2002). Una autoevaluación entendida como un proceso de encuentro, de intercambio y consenso; en definitiva, un proceso democrático donde no solo intervengan docentes y estudiantes, sino toda la comunidad educativa. En ellos estará la sinergia del cambio real de la Educación y de sus prácticas pedagógicas.

Esta realidad, anteriormente descrita, es visible en los 7 posters presentados que recogen -a la perfección- esta visión comunitaria y formativa de la autoevaluación; trabajos que desarrollan temáticas como la mejora de la comunicación interna de las escuelas y de sus procesos evaluativos, la incorporación de las voces de los alumnos o el uso adecuado de teléfono móvil en los centros. Sin lugar a dudas, se trata de

temáticas que despiertan interés para los centros escolares y sus protagonistas; temáticas que ponen de relevancia la importancia de este tipo de experiencias, y del trabajo realizado por los observatorios educativos. Experiencias que nos permiten acercar dos realidades: universidad y centros educativos que, a veces, viven en las antípodas.

Para concluir, subrayar que el fomento de estas experiencias se hace imprescindible para poder establecer esa continua mejora de la educación (entendida como finalidad última de la evaluación), en virtud de la cual el verdadero motor de cambio lo conforman los centros escolares junto con el resto de agentes sociales, en un escenario de crecimiento y reflexión comunitaria y democrática. Los centros escolares y sus protagonistas son -sin duda- los auténticos actores del cambio, los magos creadores de nuevas realidades escolares y sociales.

Cardona, A. (2002). La evaluación y a calidad de los centros. En S. Castillo Arredondo (Coord.), *Compromisos de la evaluación educativa* (pp.163-170). Madrid: Prestice Educación.

San Fabián, J. L. y Granda, A. (2013). *Autoevaluación de centros educativos*. Madrid: Síntesis.

Murillo, P. (2008). Organización y gestión educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 16(1), 13-17.

Nieto Cano, J. M. (2003). La evaluación del centro escolar como proceso de mejora. En M^a T. González, *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos* (pp.107-130). Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Simon, H. (2002). School self-evaluation in a democracy. En D. Nevo (Ed.), *School-Based Evaluation: An International Perspective* (pp.17-34). United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited.

V. Formação de Professores e Observação de Pares

Nota Introdutória | Ana Cristina Torres

A formação de professores tem sido uma vertente frequentemente presente na investigação ligada à educação escolar, ainda que nem sempre de forma explícita. No que concerne em particular a supervisão pedagógica, muito caminho tem vindo a ser palmilhado na investigação em Educação, quer quando se trata de formação inicial de professores, quer no âmbito do desenvolvimento profissional de professores já em exercício docente. Mas foi com as alterações em curso desde 2008 no Estatuto da Carreira Docente, que as questões relacionadas com a supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional em exercício de professores, ganharam particular atenção nas escolas. Com experiência acumulada com um projeto de observação de aulas em parceria no Ensino Superior, a equipa do OBVIE sentiu ser o momento de desafiar os professores do Ensino Básico e Secundário a envolverem-se num projeto similar ao dos seus colegas universitários, no qual a abertura das portas da sala de aula ao olhar de pares de profissão, se pudesse tornar um dispositivo de supervisão pedagógica com um carácter formativo. Responderam a este desafio cerca de 60 professores de 4 agrupamento de escolas, os quais se envolveram num projeto que, mais uma vez, cruzou as dimensões de investigação, formação e intervenção. Os professores dos Agrupamentos de escolas de Carvalhos, Paredes, Souselo e Vilela partilharam neste seminário o seu percurso, e efeitos do mesmo, ao longo da sua participação no projeto de observação de pares multidisciplinares. Reportaram-se constrangimentos sentidos com o desafio de abrir as portas da sala de aula a colegas de profissão. Mas também se apresentaram benefícios ao nível da motivação dos estudantes para as diferentes áreas de saber, da promoção do trabalho colaborativo entre docentes, do desenvolvimento de climas de formação expansivos nas escolas, e da facilitação da articulação curricular vertical (por exemplo, entre o pré-escolar e o 1.º ciclo) e horizontal. Todavia, não descurando as mais valias de outras possibilidades de formação, a sessão abriu-se à análise de uma experiência de formação continuada de professores em serviço no Brasil (Amazonas) balizada nas orientações do pensamento complexo da transdisciplinaridade no desenvolvimento da cultura de estudos na escola. O desenvolvimento profissional de professores foi também abordado na apresentação de um dispositivo de trabalho colaborativo e de supervisão pedagógica dinamizado em Carvalhos para a aplicação e a monitorização das metas curriculares de Matemática e de Português, de acordo com o modelo “ALACT - model of reflection” de Fred Korthagen. Numa outra abordagem, deu-se a conhecer um projeto exploratório para avaliar o impacto do estilo de liderança de diretores de agrupamentos de escolas na motivação dos professores, no sentido de construir um modelo de liderança em contexto educativo. Mas também a formação inicial de professores esteve em foco, com um estudo das perceções de estudantes, futuros professores, sobre a formação inicial de professores do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, e outro estudo das perspetivas de professores estagiários das áreas de Ensino de História e Geografia sobre efeitos da organização tradicional da formação inicial de professores em “aprendizagem da teoria” para “aplicação na prática”.

Resumo

A formação continuada de professores tem sido um grande desafio para os sistemas educacionais no Brasil. Este artigo pretende abordar os limites e as possibilidades do desenvolvimento da cultura de estudos na escola pública, frente às fragilidades das políticas públicas e das instituições de ensino. No contexto amazônico essas limitações se ampliam na medida em que a diversidade sociocultural das escolas se confronta com os problemas da desigualdade social das populações amazônicas, bem como com a crise da profissão docente. Nestes termos, entendemos que somente uma reflexão coletiva, inserida no campo escolar, situada nos problemas escolares, pode-se promover processos de ressignificação e de transformação nas práticas pedagógicas da gestão escolar, dos professores e com a efetiva participação da comunidade. Nossa análise parte de uma experiência de formação continuada de professores em serviço em 10 escolas públicas, que tem como orientação teórica o pensamento complexo e a atitude transdisciplinar no processo de desenvolvimento da cultura de estudos na escola e na construção de novas metodologias de ensino e de aprendizagem. Trata-se de um Projeto (Oficina de Formação em Serviço) em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas e a Secretaria Municipal de Educação, que busca consolidar a formação de professores vinculada a realidade sócio educacional do estado do Amazonas. A metodologia dessa experiência se vincula a pesquisa qualitativa, que tem como base a pesquisa-ação, orientada pelo desenvolvimento de projetos de trabalho. Parece-nos claro que a escola vive uma crise grave no processo de representação da docência, das práticas pedagógicas e da gestão escolar como um todo. Entendemos essa crise como resultado de uma crise social maior, atravessada pela violência, discriminação, preconceito étnico, cultural e sexual e pela desigualdade social do país. Encontramos na escola uma crise da identidade do professor, um desejo de abandonar a docência, um déficit de ensino e de aprendizagem e uma gestão sem autonomia, presa a burocracia do estado e aos projetos verticalizados do governo. Pelo exposto, o desenvolvimento da formação continuada em serviço, oportuna não apenas a reflexão do e no contexto escolar, como promove atitudes de mudanças nas práticas educacionais como um todo. Pretendeu-se com isso alcançar melhorias educacionais, que destacamos: elaboração de 16 (dezesseis) projetos de formação nas escolas; consolidação da cultura de estudos nas escolas; profissionalização e valorização da docência a partir da aproximação da formação inicial e continuada de professores; ressignificação do currículo de formação de professores e do currículo escolar; elaboração novas metodologias de ensino baseadas em projetos de aprendizagem, como estratégias de melhorias na aprendizagem discentes.

Palavras chaves: formação; auto formação; hetero formação; ecoformação; complexidade; cultura; transdisciplinaridade.

AUSUBEL, David P. Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma Perspectiva Cognitiva. Tradução de Lígia Teopisto. Lisboa/Portugal: Plátano Edições Técnicas, 2000.

BACHELARD, Gaston. Ensaio sobre o conhecimento aproximado. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. O Mal-estar da Pós-Modernidade. Tradução de Mauro Gama e Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BOHM, David. A Totalidade e a Ordem Implicada. Tradução de Teodoro Lorent. São Paulo: Madras, 2008.

BOUTINET, Jean-Pierre. Antropologia do Projeto. Tradução Patrícia de Chittoni Ramos. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHEVALLARD, Y. La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: Ed. La pensée Sauvage, 1991.

MATURANA, Humberto. Emoções e Linguagem na Educação e na Política. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MORIN, Edgar. O Método 3. O conhecimento do conhecimento. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. O Método 5. A identidade humana. A humanidade da humanidade; Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002b.

_____. A cabeça bem-feita: repensar a reforma e a reforma do pensamento. Tradução de Elóia Jacobina. 4a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001c.

_____. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NICOLESCO, Basarab. O Manifesto da Transdisciplinaridade. Tradução de Lúcia Pereira de Sousa. São Paulo: Triom, 2000.

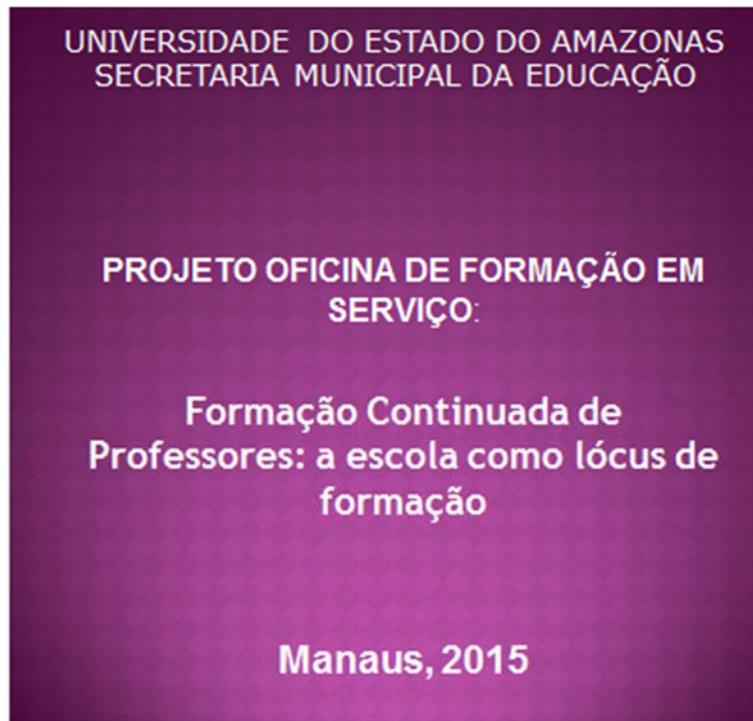
SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Inter ou Transdisciplinaridade: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

TROCMÉ-FABRE. A Árvore do Saber-aprender: rumo a um referencial cognitivo. Tradução de Marli Segreto. São Paulo: TRIOM, 2004.

WILSON, Edward O. A Unidade do Conhecimento: Consiliência. Tradução de Ivo Koritowski. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

¹ Professora da Universidade do Estado do Amazonas. Possui Graduação em História, mestrado em Natureza e Cultura da Amazônia da Universidade Federal do Amazonas e doutorado em Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Diretora da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas.



A Nossa Linha Tempo

2001 – implantação da Política de Formação Permanente de Professores – CFP. Programa Tapiri

2009: Edital MEC 10/2009

2010: Parceria SEMED/UEA

2011: Criação do Grupo de Formadores

____: Seleção das escolas

____: 12 escolas assinam o termo de adesão

____: pesquisa sócio qualiquantitativa e do cotidiano escolar

2012: início do processo formativo nas escolas: ancoragem conceitual e metodológica

____ Criação do Laboratório de Ensino e Experiências Transdisciplinares em Educação

Implantação do Subprojeto Assistência a Docência e a Prática da Pesquisa Pedagógica

2013: desenvolvimento dos Projetos de Formação das escolas

2014: desenvolvimento dos Projetos de Aprendizagens

Objetivos Gerais

Contribuir para melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem das escolas do sistema público, em suas dimensões políticas e pedagógicas, consolidando na escola propostas formativas que levem em consideração sua realidade sócio cultural;

Colaborar com a construção do Programa de Formação Continuada da Universidade do Estado do Amazonas, com vista à consolidação da política de qualificação dos profissionais da educação do estado do Amazonas;

Promover a aproximação entre a escola e a Universidade por meio de projetos de formação continuada em serviço, contribuindo para ressignificação das práticas pedagógicas, suas epistemologias, metodologias, recriando-as tanto no campo universitário como nas escolas;

Objetivos Específicos

Realizar cursos de formação continuada em serviço para professores da rede pública do estado do Amazonas tendo como foco epistemológico e metodológico o estudo sobre teoria do conhecimento, o currículo e a perspectiva inter e transdisciplinar e a ferramenta dos projetos de aprendizagens;

Desenvolver projetos de formação continuada implicados no Projeto Político Pedagógico da Escola com vistas à construção de metodologias e/ou tecnologias educacionais que favoreçam a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem;

Propiciar espaços de discussão em busca da superação dos problemas escolares, possibilitando o fomento da cultura de estudos, por meio da elaboração colaborativa de projetos de aprendizagens;

Produzir materiais didático, pedagógico e científico oriundos do processo de formação e da metodologia de projetos de aprendizagens;

Mapear a realidade escolar com vista à elaboração de um projeto de intervenção sustentado na pesquisa, a partir da compreensão dos problemas vivenciados nas escolas;

Valorizar os saberes das experiências do cotidiano escolar como vetor epistemológico e de aprendizagem, capazes de ressignificar o currículo escolar;

Colaborar com a escola na resolução de suas situações-problemas, tendo como ferramenta a formação continuada dos professores e a pesquisa de intervenção;

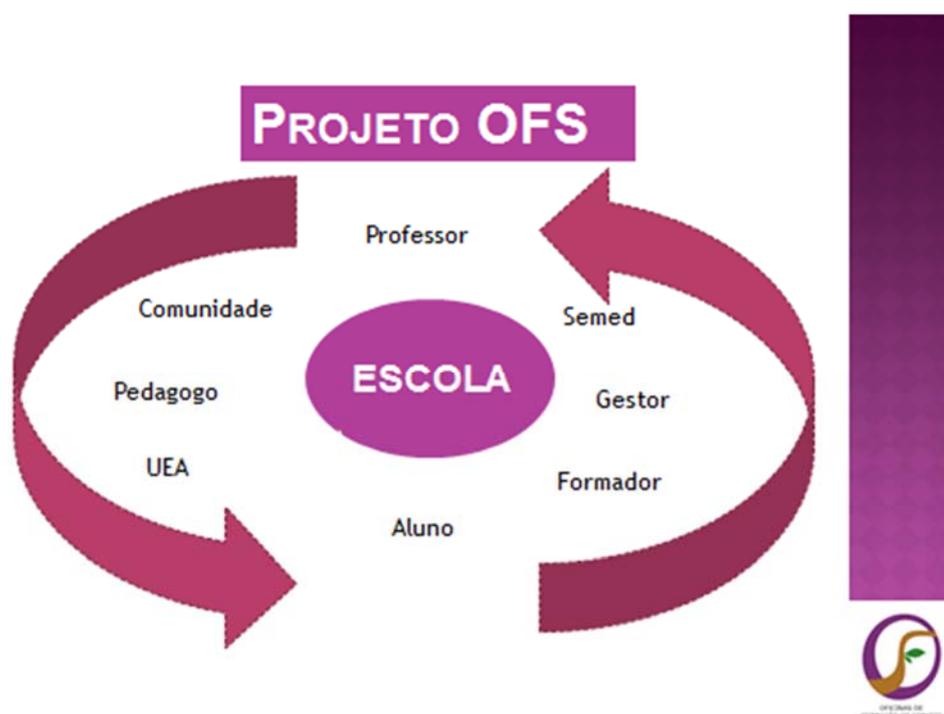
Realizar pesquisa sócio educacional e pedagógica no âmbito das escolas envolvidas no projeto, com vista a colaborar com a construção de propostas pedagógicas sustentadas na formação continuada dos professores da rede pública;

Inovar nos espaços escolares metodologias de ensino e aprendizagem a partir do desenvolvimento e construção de projetos de aprendizagem como metodologia que incentiva a criatividade e a pesquisa pedagógica;

Analisar e avaliar as ações de formação dos projetos formativos, por meio de seu foco de atuação, enquanto estratégia de articulação entre as práticas formativas e o cotidiano escolar;

Princípios Orientadores

- 1 Conhecimento pertinente à realidade escolar: significa considerar a escola como ponto de partida e de chegada da formação, cabendo a ela a definição e a escolha de sua trajetória formativa;
- 2 Mapeamento dos seus problemas: conhecer a problemática escolar, focalizando os processos que interferem no desenvolvimento social, cultural e cognitivo dos alunos;
- 3 Compartilhamento de saberes e experiências: reconhece os saberes das experiências da escola como constructos de conhecimentos pedagógicos, teóricos e metodológicos, representando, portanto, uma epistemologia da práxis pedagógica;
- 4 Intervenção pedagógica sustentada pela prática co-formativa: entende a Formação Continuada como ferramenta de intervenção no contexto pedagógico das escolas e considera a participação dos professores indispensável ao percurso formativo da escola. Desse modo, o professor é considerado como sujeito ativo da formação, contribuindo diretamente com os Projetos Formativos das Escolas;
- 5 Construção de um projeto de formação continuada na escola alicerçado pelo Projeto Político Pedagógico: significa construir nos espaços formativos das escolas, projetos específicos a sua realidade e necessidades, que possam contribuir para implantação e/ou implementação do Projeto Político Pedagógico;
- 6 Criação de metodologias e/ou tecnologias educacionais visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem discentes: a compreensão da formação continuada como prática de intervenção pedagógica implica a construção de métodos, técnicas, processos pedagógicos, destinados ao aprimoramento do ensino e da aprendizagem dos alunos;
- 7 Aprendizagem Conceitual e Metodológica: as oficinas de formação em serviço serão elaboradas a partir de estudos teóricos e metodológicos pertinentes as situações-problemas das escolas, levando em consideração o seu universo etnocultural e seus operadores míticos e simbólicos;



Procedimentos Metodológicos das OFS

Oficinas de Formação em Serviço

Essas oficinas são construídas por meio de projetos de trabalho e contam com a participação direta da comunidade escolar, incluindo professores, alunos, diretores, pedagogos, pais e comunidade em geral. Esse processo tem como princípio a pesquisa, que está fundamentada na metodologia da pesquisa-ação colaborativa. São as Oficinas de Formação que impulsionam a dinâmica do Projeto em todas as suas etapas;

Elaboração de Estratégias de Formação e Intervenção Pedagógica

As oficinas se originam das situações-problemas que serão desenvolvidas durante o processo formativo, e de forma colaborativa, impulsionarão a construção de processos de intervenção pedagógica, por meio da construção dos Projetos de Aprendizagem. Isso acontecerá por meio de estudos teóricos de temas situados nas situações-problemas, visando à compreensão, atualização e comunicação dos saberes da ciência. A partir desse processo o projeto desenvolverá linhas temáticas de pesquisa-ação específicas à escola, respeitando suas características sócio e culturais. Essas linhas serão orientadas pelo eixo temático Linguagens e Avaliação da Aprendizagem;

Construção e produção de conhecimento (desenvolvimento de materiais didáticos, pedagógicos e científico)

Os resultados obtidos durante as oficinas gerarão formas de intervenção científica e pedagógica que culminarão com a construção de epistemologias e metodologias orientadas para a realidade das escolas e sua comunidade. Essa etapa é de grande pertinência para escola e a comunidade, pois dela resultará a produção de recursos e tecnologias pedagógicas como: folhetos, cadernos didáticos, portfólios, periódicos, vídeos, artigos, livros, software, jogos, revistas, etc;

Divulgação e Popularização Científica

A partir dos processos e produtos gerados pelos projetos das escolas, torna-se imprescindível sua divulgação a ser feita por meio de publicações e eventos científicos. Pretende-se com isso, publicar de forma sistemática os trabalhos produzidos durante a realização do projeto e divulgá-los para a comunidade escolar e universitária, por via de seminários, palestras, encontros, amostras, círculos de palavras e relatos de experiências, que serão realizados nas próprias escolas e/ou em outros espaços sociais e virtuais;

Avaliação e acompanhamento do Projeto

Para garantir a sustentabilidade do projeto, são previstas ações de avaliação e acompanhamento in loco do projeto a serem feitos durante e após a sua execução. Esse processo se dará através de metodologias avaliativas que incluirão: questionários abertos e fechados, relatos orais e análise dos indicadores de

desempenho dos alunos. Com isso, pretende-se avaliar a qualidade do trabalho e dos resultados gerados a partir de sua produção;

Mediação Tecnológica: comunidade de conhecimento, aprendizagem e comunicação

As Oficinas de Formação em Serviço terão um componente primordial para o processo de gerenciamento dos Projetos de Formação a distância, que é a tecnologia de informação e comunicação. O acompanhamento dos projetos será feito via internet, na qual implantaremos uma plataforma virtual de aprendizagem e de formação interativa. Para cada projeto desenvolvido serão construídas linhas de pesquisa e de formação instaladas na internet, assim o processo de avaliação e acompanhamento será mais efetivo e permanente;

Assistência a Docência

Uma forma de garantir a sustentabilidade da formação na escola, sem prejuízo na carga horária do aluno, é a presença dos Estagiários. Durante o processo de formação dos professores, os estagiários atuarão na escola, por meio de atividades pedagógicas específicas e metodologicamente planejadas. Os alunos oriundos dos cursos das licenciaturas comporão a equipe de estagiários que atuarão nas escolas. O acompanhamento será feito pelos professores indicados pelos departamentos nos quais estão vinculados e será desenvolvido por meio de projetos pedagógicos;

O Projeto Assistência Docência tem como premissa a aproximação entre a Universidade e as Escolas Públicas, visando contribuir com a melhoria da qualidade educacional, no que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem. A ideia é promover a articulação entre a formação inicial de professores e a formação continuada. Espera-se com isso ampliar a visão dos alunos quanto à profissão docente e o seu universo de atuação profissional. Ressaltamos que a participação dos alunos no projeto tem uma importância fundamental: ela permite que a escola não interrompa ou suspenda as aulas durante a formação dos seus professores;

Objetivos

Oportunizar meios de integração entre os estagiários e os pesquisadores das escolas municipais, com vistas a atender melhor as especificidades de sala de aula;

Trabalhar no âmbito teórico-metodológico aspectos pedagógicos importantes para o acompanhamento da sala de aula, bem como para a organização do trabalho pedagógico docente;

Apresentar os estagiários na escola municipal, visando elucidar aos profissionais da escola o papel que cabe a cada instituição envolvida;

Fortalecer o processo de formação em serviço, a partir da assistência direta dos estagiários nos aspectos do ensino e da aprendizagem;

O Estágio de Docência será desenvolvido a partir dos seguintes princípios:

1. Assistência à Docência: dar apoio ao professor no que se refere ao planejamento de ensino;
2. Pesquisa Científica: apoio ao projeto OFS no processo de coleta e sistematização de dados;
3. Intervenção Pedagógica: apoio e participação em projetos multidisciplinares;

Dimensões pedagógicas e metodológicas:

1. Sala de Aula: cotidiano e condições do trabalho pedagógico (impressões e observações da sala de aula);
2. Docência e prática pedagógica (olhar atento e acompanhamento do trabalho encaminhado na sala de aula);
3. Planejamento de ensino e metodologias aplicadas e orientadas: exercícios, trabalhos e outros;
4. Pesquisa pedagógica: direcionadas pelos projetos multidisciplinares oriundos da coordenação pedagógica e de estágio;

ORIENTAÇÃO TEÓRICO E METODOLÓGICA

O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

ATITUDE TRANSDISCIPLINAR

PESQUISA ETNOGRÁFICA

PESQUISA AÇÃO

FORMAÇÃO EM SERVIÇO



Etapas do Projeto OFS

1ª Etapa

Aprendizagem Conceitual: refere-se ao estudo conceitual, relacionado às teorias do conhecimento, às tendências curriculares e à avaliação da aprendizagem, no qual se dará ênfase à perspectiva inter e transdisciplinar e suas implicações no currículo escolar. Tal processo será desdobrado por meio de Oficinas do Conhecimento.

Carga Horária: 20h presencial e 20h a distância

2ª Etapa

Aprendizagem Metodológica: destina-se ao estudo do método, de metodologias de ensino, didática, planejamento e organização do trabalho pedagógico, no qual será enfatizada a Metodologia de Projetos. Esse momento será desenvolvido por meio de Oficinas de Projetos que será de natureza teórico-experimental, com a finalidade da geração dos Projetos de Formação nas escolas.

Carga Horária: 20h e 20h a distância

3ª Etapa

Aprendizagem Colaborativa: refere-se ao processo de estudos relacionados à realidade contextual, das situações problemas oriundas das escolas, da criação de processos pedagógicos de intervenção tais como: recursos didáticos, metodologias e técnicas de ensino e de aprendizagem. Trata-se, portanto, da execução do Projeto de Formação da escola

Carga Horária: 60h presencial e 60h a distância

Relevância do Projeto OFS nas escolas: algumas considerações

Organização do Trabalho Pedagógico: gestão do tempo escolar a partir de suas culturas, saberes e práticas; planejamento interdisciplinar; práticas de natureza transdisciplinar.

Formação Acompanhada: sistematização do acompanhamento do trabalho docente durante a construção do planejamento e a execução do plano de ação, a partir de encontros semanais para da assistência quanto aos estudos e ao plano de ensino.

Desenvolvimento da cultura de estudos na escola: processos formativos participativos e colaborativos na própria escola.

Inovação Pedagógica e Metodológica: criação de ferramentas didáticas, desenvolvimento de recursos didáticos e assistência a docência.

Aperfeiçoamento da formação inicial dos professores a partir da aproximação Universidade e Escola: a participação dos alunos das licenciaturas no processo de formação na escola a partir da interação direta com os professores das diferentes áreas disciplinares, atuando na sala de aula como professores assistentes e colaborando com a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental.

Resultados alcançados

Produção de 52 relatórios de pesquisa;

Produção de 12 artigos;

Publicação de um livro;

Realização de 16 projetos de formação nas escolas;

Realização de projetos de aprendizagens;

Criação de um sitio;

Melhorias do processo de ensino e de aprendizagem;

Criação do Lepete;

Criação da Revista Saberes e Práticas;

Criação de um blog;

Realização de 100 projetos de aprendizagens;

IMPACTOS ALCANÇADOS

Escola	Ideb* Inicial	Ideb atual
Emef Carlos Gomes	0,8	4.7
Emef Francisco Nunes	1,8	3.9
Emef Maria Rufina	2,3	6.0
Emef Nestor Nascimento	2,9	4.8
Emef Anastácio Assunção	2,8	4.5
Emef Antonina Borges	2,2	-
Emef São Pedro	2,8	3.8
Emef João Braga	2,9	5.0
Emef Terezinha Coelho		-
Emef Sta. Rita de Cassia	1,9	-

*IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica



Impactos Alcançados

Aproximação efetiva da Universidade com a Escola;
Profissionalização docente em lócus;
Ressignificação teórico e prática;
Enfrentamento epistemológico e a urgência da ressignificação curricular;
Retorno a uma didática contextualizada: didática em ação ou atividades articuladas em contexto/comunidade;
Exercício da Práxis;
Criação de uma matriz de exploração epistemologia e metodológica orientada pelo pensamento complexo para formação de professores;
Criação de Metodologias emergentes de interação;
Renovação Metodológica do trabalho docente;
Formação Acompanhada;
Estabelecimento da cultura de estudos na escola;
Construção de comunidades de aprendizagens a partir da interação UEA-Escola;

Rupturas Paradigmáticas

Responsabilidade social: a mudança educacional é de responsabilidades de todos;
Professores: o ensino é seu;
Escola: a função é sua: gestor, pedagogo e equipe escolar;
Família: o cuidado é seu;
Semed: garantia é sua;
Universidade: a formação é sua;
Sociedade: a luta é nossa!;

A formação inicial de professores portugueses do 1º e 2º ciclo do ensino básico: da lei de bases do sistema educativo ao decreto-lei nº79/2014, de 14 de maio | Bruno Rocha

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal
brunomiquelp.rocha@gmail.com;

Resumo

É largamente discutida e reconhecida a crescente e complexa exigência que é colocada aos professores no exercício das suas funções. Por essa razão, várias organizações internacionais têm dedicado especial atenção à definição de políticas educativas que contribuam para melhorar a formação inicial de professores, de forma a adaptá-los aos desafios que a educação das novas gerações gera (Pereira, 2013). A presente investigação tem como principais objectivos compreender os desafios que se colocam aos professores no século XXI, as transformações à formação inicial de professores do 1º e 2º ciclo desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo ao Decreto-Lei nº79/2014, de 14 de maio e, sobretudo, a percepção que um grupo de estudantes de um instituto superior tem sobre a formação inicial de professores do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, através de dados recolhidos num inquérito por questionário. A primeira questão pretendeu conhecer o que pensam os estudantes do modelo de formação inicial de professores do 1º e 2º ciclo, atualmente vigente, enquanto a segunda questão, quis saber que alterações se sugerem a esse modelo, justificando-as. Os discursos produzidos e interpretados permitiram perceber que, de um modo geral, os estudantes colocam diversas reservas sobre a qualidade e a adequação do actual modelo de formação inicial às necessidades inerentes ao exercício da profissão docente.

É de salientar que o Decreto-Lei nº79/2014, de 14 de maio procura responder e solucionar uma das principais críticas dos estudantes que se relaciona com o excesso de áreas científicas de formação, e a conseqüente falta de preparação para o exercício da profissão, separando a formação no 2º ciclo do Ensino Básico na área do Português e História e Geografia de Portugal, da área da Matemática e Ciências da Natureza. No actual modelo “os futuros professores têm que ter bons conhecimentos de língua portuguesa, de história de geografia e de ciências [...] e, convenhamos, a não ser que estes estudantes sejam um génio, alguma destas áreas fica mais deficitária com uma formação tão curta” (Leite, 2012, p.15).

Mas, as alterações propostas, que estarão em funcionamento no próximo ano lectivo, não dão resposta a uma das críticas apontadas pelos estudantes que se prende com o facto de considerarem que existe um excesso de cadeiras teóricas, com o conseqüente défice de tempo lectivo para a prática pedagógica. Existe, inclusivamente, uma diminuição em 5% do número de créditos destinados à iniciação à prática profissional, comparativamente ao modelo que vigora. Esta preocupação dos estudantes, também é corroborada por outros professores recém-formados ao considerarem que “os estágios são demasiado curtos para gerar um sentido efectivo de como um professor sente e atua” (Santos 2011, referido por Lopes, 2014, p.271). Como tal, se queremos apostar numa formação adequada e em profissionais de

qualidade é imperativo apostar na “prática como centro de gravidade da formação” (Lopes, 2011, p.134). Estas alterações colocam crescentes desafios e importantes debates não só aos decisores políticos, como a toda a sociedade e, principalmente aos professores, sobre as adaptações que terão de ser feitas no ensino.

Leite, Carlinda (2012). A formação inicial de professores no quadro dos compromissos de Bolonha – Contributos para uma reflexão sobre o que foi instituído em Portugal. *Formação Docente*, 4 (7), 10-18.

Pereira, Fátima (2013). Concepts, policies and practices of teacher education: an analysis of studies on teacher education in Portugal. *Journal of Education for Teaching: Internacional Research and Pedagogy*, 39 (5), 474-491.

Lopes, Amélia (2014). A docência como prática: Questões de identidade e formação. In Amândio Graça, Paula Queirós, & Paula Batista (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp.270-287). Porto: Faculdade de Desporto Universidade do Porto.

Lopes, Amélia (2011). O trabalho docente entre o sofrimento e o prazer: os últimos 20 anos. In Carlinda Leite, José Augusto Pacheco, António Flávio Barbosa Moreira & Ana Mouraz (Orgs.), *Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo* (pp.128 a 135). Porto Editora.

Decreto-Lei nº79/2014, de 14 de maio

Apresentação - A formação inicial de professores portugueses do 1º e 2º ciclo do ensino básico: da lei do sistema educativo ao decreto-lei nº79/2014, de 14 de maio | Bruno Rocha



Objetivos

Compreender os desafios que se colocam aos professores neste século XXI

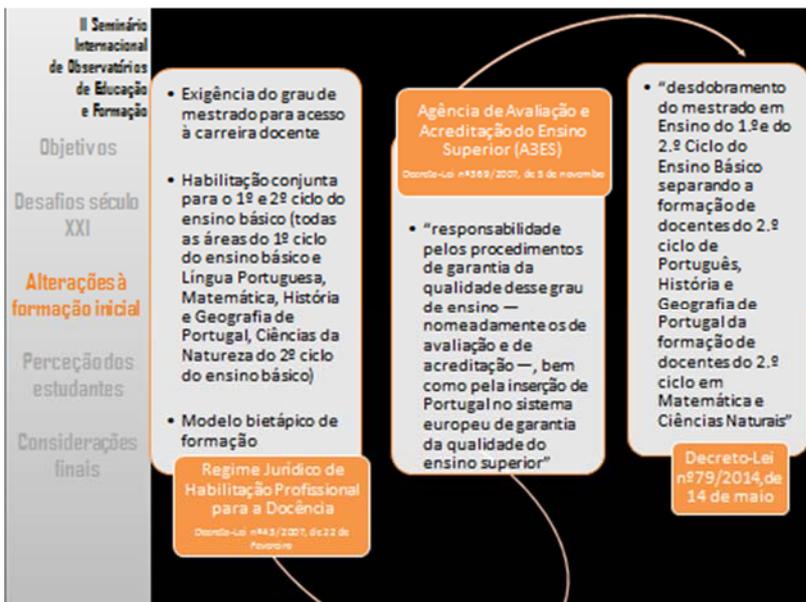
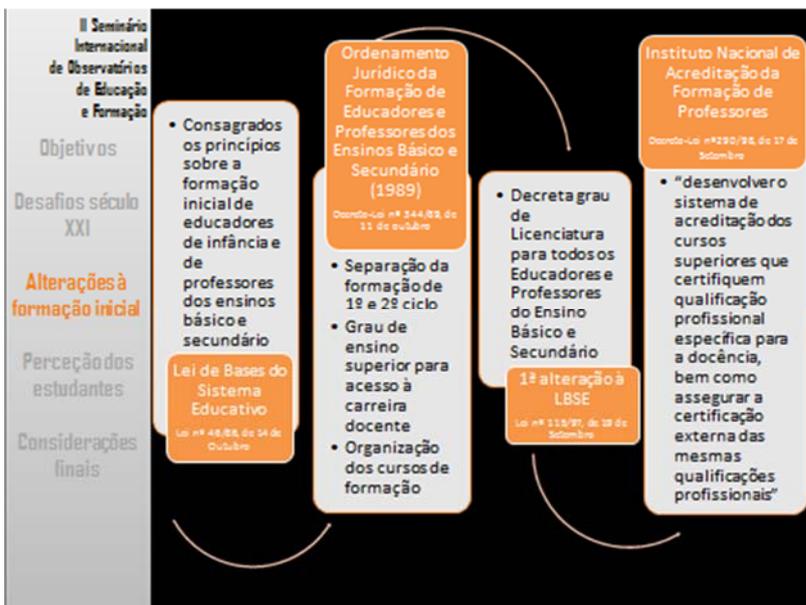
As alterações à formação inicial de professores do 1º e 2º ciclo

Da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) ao Decreto-Lei nº79/2014, de 14 de maio

Perceção que um grupo de estudantes tem sobre a formação inicial de professores do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico

II Seminário Internacional de Observatórios de Educação e Formação	Organizações internacionais (OCDE, UNESCO, Comissão Europeia)
Objetivos	Têm dedicado especial atenção à definição de políticas educativas que contribuam para melhorar a formação inicial de professores (Pereira, 2013).
Desafios século XXI	Dificuldades de adaptação à massificação do ensino
Alterações à formação inicial	A democratização do acesso à escola provocou um conjunto de problemas sociais que anteriormente lhe eram extrínsecas e que passou a exigir dos professores soluções adequadas (Canário, 2005).
Perceção dos estudantes	Crescentes solicitações que têm sido pedidas à escola e aos professores
Considerações finais	"Transbordamento da escola" (Nóvoa, 2007).

II Seminário Internacional de Observatórios de Educação e Formação	As mudanças acontecem de forma muito mais rápida, imprevisível e incerta
Objetivos	Os jovens têm que mobilizar um conjunto de saberes, procedimentos e atitudes para conseguirem viver integrados na sociedade.
Desafios século XXI	Uma escola que aceita a diferença e operacionaliza uma dinâmica de inclusão
Alterações à formação inicial	Não podemos dar apenas igualdade de oportunidade de acesso à escola, mas, também, igualdade de oportunidade de sucesso.
Perceção dos estudantes	Necessidade de adaptação à diversidade de alunos e situações com que se confrontam diariamente
Considerações finais	É importante perceber que os professores são os elementos centrais na mudança educativa que é importante realizar (Bolívar, 2007).



O que pensa do modelo de formação inicial de professores do 1º e 2º ciclo, actualmente, em vigor?

Excesso de áreas científicas de formação e a conseqüente falta de preparação adequada para o exercício da profissão

“...no entanto, com tantas áreas diferentes que podemos leccionar não saímos totalmente preparados para nenhuma dessas disciplinas. Por isso não concordo com este modelo em vigor, pois com estes estão a criar profissionais sem classificação suficiente para ensinar as crianças. Porque é impossível um único ser humano saber tanta coisas, e coisas estas tão diferentes de uma das outras” (Estudante A).

Excesso de cadeiras teóricas e de trabalho exigido

“Relativamente ao Mestrado considero que tem um grande número de disciplinas teóricas o que absorve muito tempo, deixando pouco tempo para a prática pedagógica. Uma vez que é a prática pedagógica que nos prepara para a nossa atividade profissional” (Estudante J).

Possibilitar um incremento das possibilidades de encontrarem um emprego

“Mas, no entanto, para mim é uma mais valia no futuro profissional porque poderei ter mais hipóteses de concurso” (Estudante C).

“No entanto, é um modelo que permite mais “hipóteses” de conseguir exercer a actividade profissional pretendida” (Estudante H).

Que alterações sugere?

Diminuição das áreas científicas de habilitação profissional

“Na minha opinião, os mestrados deveriam ser exclusivamente dedicados só uma área, história e Português ou matemática e ciências” (Estudante F).

“Devia ser possível aos alunos se formarem só em duas áreas” (Estudante G).

Incremento do período de prática

“Além disso em relação à prática pedagógica deveria ser mais o período de regência das aulas do que o período de observação” (Estudante C).

“Se assim continuar, os estágios deviam ser melhor geridos pelas instituições, podendo os alunos reger o máximo possível” (Estudante F).

Decreto-Lei nº79/2004, de 14 de maio

Separação da formação inicial de professores, no 2º ciclo do Ensino Básico, entre as áreas do Português e História e Geografia de Portugal e as áreas da Matemática e Ciências da Natureza;

Com o actual modelo “os futuros professores têm que ter bons conhecimentos de língua portuguesa, de história de geografia e de ciências [...] e, convenhamos, a não ser que estes estudantes sejam um génio, alguma destas áreas fica mais deficitária com uma formação tão curta”, testemunho de um formador de professores citado por Leite (2012, p.15);

Continuarão a ser formados para dois níveis de ensino diferentes (1º e 2º ciclo);

O mestrado continuará a oferecer “poucas possibilidades para, no tempo que lhes é destinado, aprofundar as especificidades inerentes a cada um dos níveis de ensino e sobre o que isso acarreta para o exercício profissional” (Leite, 2012p.15);

Existe, inclusivamente, uma diminuição em 5% do número de ECTS destinados à iniciação à prática profissional, comparativamente ao modelo ainda em vigor;

“os estágios são demasiado curtos para gerar um sentido efectivo de como um professor sente e atua” (Santos 2011, referido por Lopes, 2014, p.271);

Se queremos apostar numa formação adequada e em profissionais de qualidade é imperativo apostar na “prática como centro de gravidade da formação” (Lopes, 2011, p.134);

Ao adquirirem formação para diversas áreas científicas conseguirem, eventualmente, aumentar as possibilidades de encontrar colocação no futuro;

A presente instabilidade que marca os futuros professores, incita que escolham as especialidades de ensino que oferecem, à partida, mais possibilidades de colocação no mercado de trabalho, apostando em dois níveis de ensino e nunca ou apenas pré-escolar, ou apenas primeiro ciclo, ou apenas segundo ciclo (Pereira, 2013);

Não prevê o fim do modelo bietápico de formação de professores, instituído com o processo de Bolonha, que continua a eliminar as possibilidades de um modelo integrado, que permita a coexistência das diferentes componentes de formação;

Porque não ingressam os futuros professores numa formação que desde o início permita uma integrada preparação profissional?;

Possivelmente, a alteração para um modelo de formação através de mestrado integrado poderia apoiar um dos principais problemas que passa por uma verdadeira relação teoria- prática na formação inicial de professores;

Bibliografia

Bolivar, Antonio (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In Calinda Leite & Amélia Lopes (Eds.), Currículo, Escola e Formação de Identidades (pp.15-50). Porto: Edições ASA.

Comissão Europeia (2010). Improving Teacher Quality: the EU agenda. Retirado em janeiro 4, 2015 de http://www.mv.helsinki.fi/home/hmniemi/EN_Improve_Teacher_Quality_eu_agenda_04_2010_EN.pdf

Canário, Rui (2005). O que é a Escola? Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora.

- Cochram-Smith, Marilyn (2004). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55 (4), 295-299.
- Declaração de Bolonha (2005). In José Serralheiro (Org.), *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (pp. 170-174). Porto: Profedições.
- Estrela, Maria; Esteves, Manuela & Rodrigues, Ângela (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, António & Mota, Luís (2009). Do Magistério Primário a Bolonha. *Políticas de formação de professores do ensino primário*. *Exedra*, 1 (1), 69-90.
- Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2013). A formação inicial de professores em Portugal: para uma reflexão sobre o modelo decorrente do Processo de Bolonha. In Amélia Lopes (Org.), *Formação inicial de professores e de enfermeiros: identidades e ambientes* (pp.55-68). Porto: Livpsic.
- Leite, Carlinda (2012). A formação inicial de professores no quadro dos compromissos de Bolonha – Contributos para uma reflexão sobre o que foi instituído em Portugal. *Formação Docente*, 4 (7), 10-18.
- Lopes, Amélia (2014). A docência como prática: Questões de identidade e formação. In Amândio Graça, Paula Queirós, & Paula Batista (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp.270-287). Porto: Faculdade de Desporto Universidade do Porto.
- Lopes, Amélia (2011). O trabalho docente entre o sofrimento e o prazer: os últimos 20 anos. In Carlinda Leite, José Augusto Pacheco, António Flávio Barbosa Moreira & Ana Mouraz (Orgs.), *Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo* (pp.128 a 135). Porto Editora.
- Marcelo, Carlos (1998). Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, nº9, 51-75.
- Nóvoa, António (2007). Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Retirado em outubro 20, 2014 de http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf
- Pereira, Fátima (2013a). Concepts, policies and practices of teacher education: an analysis of studies on teacher education in Portugal. *Journal of Education for Teaching: Internacional Research and Pedagogy*, 39 (5), 474-491.
- Pereira, Fátima (2013b). Initial teacher education for social justice and teaching work in urban schools: An (im)pertinent reflection. *Alberta Journal of Educational Research*, 59 (2), summer, 162-180.
- Roldão, Maria do Céu (2005). *Formação e práticas de gestão curricular*. Porto: Edições ASA
- Sorbonne, Declaração conjunta (2005). In José Serralheiro (Org.), *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (pp. 167-170). Porto: Profedições.
- Zeichner, Ken (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de profesorado*, 24 (2), 123-149.

Legislação consultada

- Lei nº46/86, de 14 de outubro
Decreto-Lei nº344/89, de 11 de outubro
Lei nº115/97, de 19 de setembro
Decreto-Lei nº 255/98, de 11 de agosto
Decreto-Lei nº 194/99, de 7 de junho
Lei nº 49/2005, de 30 de agosto
Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março
Lei nº43/2007, de 22 de fevereiro
Decreto-Lei nº369/2007, de 5 de novembro
Decreto-Lei nº79/2014, de 14 de maio

A relação teoria-prática na Formação Inicial de Professores: o caso do Mestrado de Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário | Maria Raquel Lopes Tavares Magalhães

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal
rahelmaagalhaes@gmail.com

Resumo

O modelo historicamente dominante, na formação inicial de professores, é o da aprendizagem de teorias científicas e pedagógicas (universidade) para a sua posterior aplicação (escola), embora, progressivamente, se venha a reconhecer a importância fulcral da prática na formação inicial docente (Zeichner, 2010). Segundo esta perspetiva, teoria e prática opõem-se pela natureza dos saberes que consagram (académicos e profissionais), e por uma relação hierárquica baseada na organização e duração de ambos nos programas de formação. Este modelo, “primeiro teoria e depois prática”, tem sido desafiado por outras propostas, como o modelo “baseado na prática” e o modelo “realista” de formação de professores do holandês Kothargen (Shön, 1996; Zeichner, 2008; Lopes, 2013). Ora, o atual modelo de formação de professores, decorrente do processo de Bolonha, preconiza uma organização tradicional na forma como integra teoria e prática. Consideramos que a estrutura dos programas de formação evidencia uma sequência linear dos diferentes saberes, desarticulada da diversidade de situações que a profissão docente requer (principalmente pelo seu afastamento e ligação tardia à prática profissional), desinvestindo deste modo numa formação que para além de qualificada, seja qualificante como os discursos políticos vêm apontando (Leite, 2012). Interessados em compreender que reflexos tem este modelo na formação inicial e como os docentes concebem a relação teoria-prática, decidimos auscultar professores estagiários do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Para a recolha de dados, elaborou-se um inquérito por questionário (com questões de pendur aberto) que permitiu obter informações sobre a experiência de entrada da profissão, as competências necessárias ao exercício docente, o contributo da formação realizada para prática profissional, e o (s) espaço (s) ocupado (s) pela universidade e pela escola na formação inicial de professores. Os resultados revelam que os professores estagiários reproduzem a relação teoria e prática presente no modelo legal de formação onde estão inseridos. Mas existem algumas especificidades que devem ser destacadas. É o caso da entrada na prática profissional, que constitui uma experiência positiva para a maioria dos docentes, embora alguns apresentem claros indícios do que vulgarmente designamos de choque com a realidade. Parece tratar-se de um estado de descoberta da profissão, mas que não é acompanhado por uma reflexão mais profunda da profissionalidade docente. Quase todos os professores estão centrados nas competências técnicas para resolver os problemas momentâneos da sala de aula, olvidando por exemplo as relações interpessoais, as práticas colaborativas, e na sua maioria, a diversidade de contextos no interior da escola (Tomaz, 2007). Por outro lado, os estagiários não estão a tirar proveito

da prática para orientar e refletir sobre a sua ação, o que obscurece uma intervenção pedagógica deliberada, transformadora e comprometida com a complexidade dos desafios atuais. Concomitantemente, estes docentes demonstram incapacidade de problematizar as funções atribuídas aos lugares da teoria e aos lugares da prática, e ir mais além, no sentido de convergir para um terceiro espaço, de características híbridas (Nóvoa, 2009; Zeichner, 2010).

Leite, Carlinda (2012). A formação inicial de professores no quadro dos compromissos de Bolonha – contributos para uma reflexão sobre o que foi instituído em Portugal. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*, 7 (4), 10-18.

Lopes, Amélia (2013). A docência como prática: Questões de identidade e formação. In Paula Baptista, Amândio Graça, & Paula Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade Profissional em Educação Física* (pp.270-287). Porto: FADEUP.

Nóvoa, António (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista Educación*, 350, 203-218.

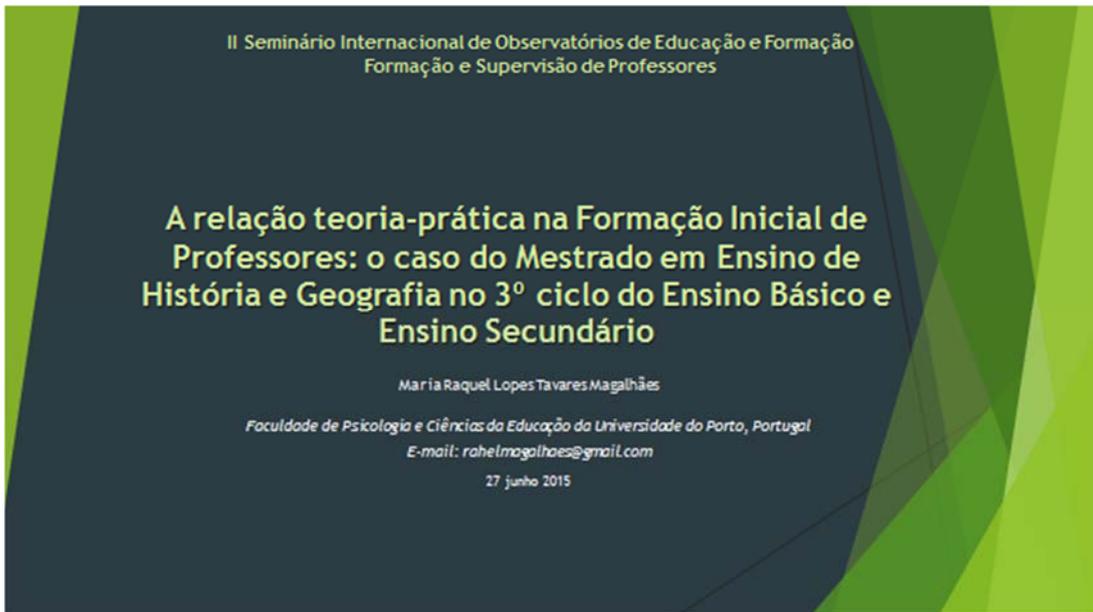
Schön, Donald (1996). A la recherche d'une épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In Jean-Marie Barbier (Org.) *Savoirs Théoriques et Savoirs d'Action* (pp.201-222). Paris: PUF.

Tomaz, Ana (2007). Formação de Professores e Supervisão da Formação. In *Supervisão curricular e Cidadania-Novos Desafios à Formação de Professores* (pp.126-145). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Zeichner, Kenneth (2008). Uma análise crítica sobre a “Reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedades*, 29 (103), 535-554.

Zeichner, Kenneth (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(2), 123-149.

Apresentação - A relação teoria-prática na Formação Inicial de Professores: o caso do Mestrado de Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário | Maria Raquel Lopes Tavares Magalhães



Estrutura da Comunicação

Componente teórica – Relação teoria-prática na formação inicial de professores e Modelo legal da formação inicial do processo de Bolonha

Componente prática – Estudo com Professores Estagiários e tratamento, interpretação e discussão dos resultados





Modelo legal de Formação Inicial de Professores - Bolonha (2008)



Sequência tradicional e linear dos saberes



Estrutura curricular no MEHG em estudo

Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de fevereiro

1º ano

Formação Educacional geral

Formação Didática Específica

2º ano

Iniciação à Prática Pedagógica

Formação na Área da Docência

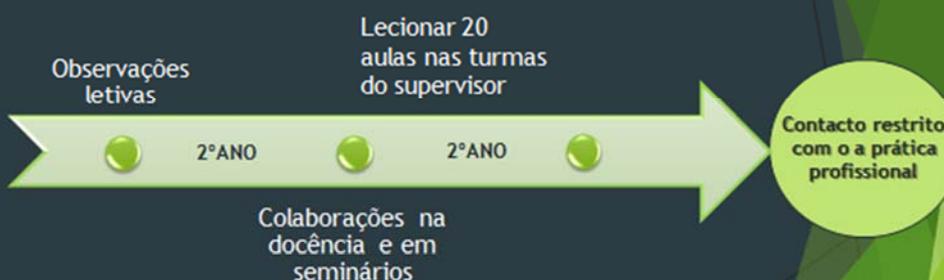
Análise Social da Educação, Investigação educacional, Problemáticas Pedagógicas Contemporâneas, Psicologia da Educação, Ética e Deontologia

Didática da Geografia I e II, Didática da História I e II, Aplicações Didáticas em História e Geografia

Iniciação à Prática Profissional: Estágio, Seminário Integrador e Relatório com Discussão Pública

Problemáticas Geográficas e Problemáticas de História

Prática de Ensino Supervisionada/Estágio



Regulamento Geral MEHG

Perspetiva de análise

Relação Teoria-Prática

Que reflexos tem o modelo de Bolonha, que segmenta teoria e prática, na formação inicial?

Como concebem estes professores estagiários a relação teoria-prática na sua formação?



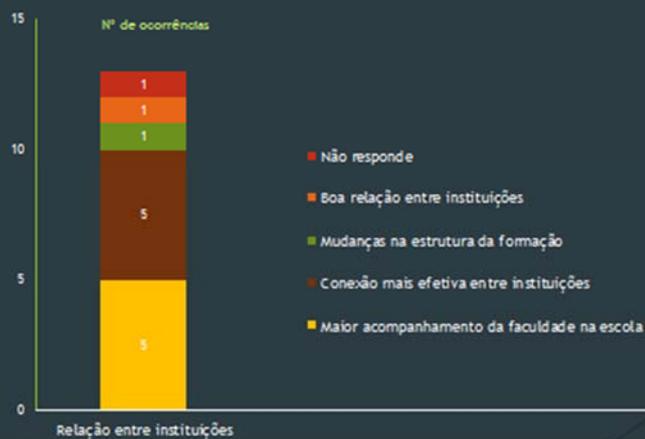
2. Que dificuldades tem sentido no desenvolvimento da prática profissional?



3. Considera que a formação, já realizada até ao momento, contribui para a resolução de problemas decorrentes da sua prática pedagógica? Exemplifique.



4. No âmbito da formação inicial de professores que relação considera que a Faculdade deveria promover com a Escola? Justifique.





Bibliografia

Leite, Carlinda (2012). A formação inicial de professores no quadro dos compromissos de Bolonha – contributos para uma reflexão sobre o que foi instituído em Portugal. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*, 7 (4), 10-18.

Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2013). A formação inicial de professores em Portugal – para uma reflexão sobre o modelo decorrente do processo de Bolonha. In Amélia Lopes (Org.), *Formação Inicial de Professores e de Enfermeiros: identidades e ambientes* (pp.55-67). Porto: Mais Leituras.

Lopes, Amélia (2013). A docência como prática: Questões de identidade e formação. In Paula Baptista, Amândio Graça, & Paula Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade Profissional em Educação Física* (pp.270-287). Porto: FADEUP.

Nóvoa, António (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista Educación*, 350, 203-218.

Queirós, Paula (2013). Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In Paula Baptista, Amândio Graça, & Paula Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade Profissional em Educação Física* (pp.67-83). Porto: FADEUP.

Schön, Donald (1996). A la recherche d'une épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In Jean-Marie Barbier (Org.) *Savoirs Théoriques et Savoirs d'Action* (pp.201-222). Paris: PUF.

Tomaz, Ana (2007). Formação de Professores e Supervisão da Formação. In *Supervisão curricular e Cidadania-Novos Desafios à Formação de Professores* (pp.126-145). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Zeichner, Kenneth (2008). Uma análise crítica sobre a "Reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedades*, 29 (103), 535-554.

Zeichner, Kenneth (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(2), 123-149.

Supervisão Pedagógica e Trabalho Colaborativo: Itinerário de um projeto de desenvolvimento profissional no Agrupamento de Escolas de Vilela | Sónia Valente Rodrigues; Maria Manuel Guedes; Paula Ribeiro; Susana Soares; Leonor Marques; Paula Lemos; Ana Paula Machado; Isabel Rodrigues

Agrupamento de escolas de Vilela, Portugal

sonia.rodrigues; maria.guedes; paula.castelobranco; susana.soares; leonor.marques; paula.lemos; ana.machado; isabel.rodrigues @esvilela.pt;

Resumo

O sucesso escolar está no centro das preocupações das instituições educativas e, em particular, dos professores. A vinculação a projetos de supervisão pedagógica estimula a capacidade reflexiva dos profissionais da educação escolar. O projeto *A Observação de Pares multidisciplinares como forma colaborativa de supervisão pedagógica* representa uma importante estratégia de resignificação do papel do professor, agente com grande responsabilidade na construção do sucesso escolar (Azevedo, 2011).

Nesta apresentação, daremos conta do trajeto percorrido por professoras do Agrupamento de Escolas de Vilela, em 2014/2015, no âmbito do projeto citado, tendo em conta uma conceção de supervisão pedagógica como «*jogo de subversão de regras*», «onde o prazer de jogar reside em transgredir o que torna as práticas educativas irracionais e injustas (...)». Um jogo desafiador e necessário, mas complexo e difícil.» (Fernandes & Vieira, 2006: 234).

A apresentação está organizada nas seguintes secções: contexto; itinerário de um projeto; resultados e recomendações para um segundo ciclo de implementação.

A caracterização das professoras participantes inclui parâmetros como: grupo de recrutamento, formação académica e pedagógica, experiência profissional, funções desempenhadas no presente ano letivo.

O processo de desenvolvimento do projeto desenha um itinerário que inclui diferentes reuniões de natureza pedagógica multidisciplinar. As quatro reuniões favoreceram a reflexão em torno de práticas letivas e de procedimentos avaliativos. O discurso das participantes, em cada uma das etapas do processo, permitiu verificar os principais constrangimentos e as vantagens da observação de aulas pelos pares. O ponto de partida consistiu numa reunião promovida pelas coordenadoras de departamento com as participantes de cada um dos dois quartetos, no caso em consideração das representantes das áreas disciplinares respetivas. Essa reunião consistiu na análise da viabilidade da implementação do projeto tendo em conta coordenadas como: tempo disponível, vantagens e desvantagens da observação de aulas, constrangimentos iniciais, domínio de instrumentos teórico-práticos de supervisão pedagógica. A primeira etapa, relacionada com a observação de aulas com incidência na prática letiva, originou uma reflexão pedagógico-didática pós-observação, da qual se salientaram alguns comentários críticos. A segunda etapa, respeitante à observação de procedimentos de avaliação das aprendizagens dos alunos, permitiu uma reunião consistente com uma troca de práticas profissionais, fundada em princípios pedagógicos reforçados pela experiência letiva das participantes, enriquecedora do acervo profissional

de cada uma das professoras. O ponto de chegada diz respeito à reunião preparatória da divulgação do trajeto percorrido, tendo sido debatidas sobretudo as razões dos constrangimentos relacionados com a observação de aulas. De entre elas, salienta-se não tanto a dificuldade de experimentar algo que não é usual na rotina escolar, mas sobretudo o risco de expor um *modus operandi* pessoal perante colegas que se estimam e se admiram em termos profissionais. Aliás, essa admiração profissional pelas colegas é um dos constrangimentos a aceitar entrar nas suas salas de aula, o que só acontece depois de se estabelecer que todos serão observados e simultaneamente observadores.

Esta comunicação dará a ver o discurso dos professores sobre os efeitos práticos da observação de pares multidisciplinar (Mouraz *et al.*, 2012) como ferramenta de supervisão colaborativa (Pinto & Leite, 2014).

Azevedo, J. 2011. «Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores», Seminário sobre a Promoção do Sucesso escolar, promovido pela Universidade Católica, no Porto, a 25 de Janeiro. In <http://www.joaquimazevedo.com> (acedido a 5 de maio de 2015).

Fernandes, I. S. & Vieira, F., 2006. In Vieira, F., Moreira, M.A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I.S. (2006). No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia. Mangualde: Pedago.

Mouraz, A. *et al.* 2012. «De par em par na UP: o potencial formativo da observação de pares multidisciplinar», in *Revista Portuguesa de Investigação Educativa*, vol. 12, pp. 79-99.

Pinto, C. & Leite, C. 2014. «Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico», *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 143-170

Poster - Supervisão Pedagógica e Trabalho Colaborativo: Itinerário de um projeto de desenvolvimento profissional no Agrupamento de Escolas de Vilela | Sónia Valente Rodrigues; Maria Manuel Guedes; Paula Ribeiro; Susana Soares; Leonor Marques; Paula Lemos; Ana Paula Machado; Isabel Rodrigues

Introdução

O sucesso escolar está no centro das preocupações das instituições educativas e, em particular, dos professores. A vinculação a projetos de supervisão pedagógica estimula a capacidade reflexiva dos profissionais da educação escolar. O projeto A Observação de Pares multidisciplinares como forma colaborativa de supervisão pedagógica representa uma importante estratégia de re-significação do papel do professor, agente com grande responsabilidade na construção do sucesso escolar (Azevedo, 2011).

Apoiados nos pressupostos fundados na observação de pares multidisciplinar (Mouraz et al., 2012) como ferramenta de supervisão colaborativa (Pinto & Leite, 2014), realizámos um percurso de desenvolvimento profissional com incidência em questões pedagógicas e didáticas, assumindo uma postura indagatória, com o objetivo de fazer incidir sobre as práticas docentes (letivas e avaliativas) olhares multidisciplinares cruzados para melhor compreender a complexidade inerente a uma aula. A assunção da supervisão pedagógica como «jogo de subversão de regras» (Fernandes & Vieira 2006: 234) permitiu que tivesses olhado não só para as práticas em aula mas também sobre as transformações que a observação de aulas desencadeou nas professoras participantes. São sobretudo essas o objeto de divulgação nesta apresentação.

Problema/ objetivos

Integrar práticas de supervisão reflexiva no trabalho docente desenvolvido durante o ano escolar.

Divulgar os resultados da participação no projeto A Observação de Pares multidisciplinares como forma colaborativa de supervisão pedagógica da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto, produzindo conhecimento teórico-prático.

Metodologia

Participantes – 8 professoras com mais de 20 anos de serviço docente: todas com estágio pedagógico (modelo de supervisão clínica); 1 com doutoramento; 2 com mestrado; 3 com experiência em formação inicial de professores (modelo de supervisão clínica) no papel de orientadoras.

Procedimentos – Neste projeto de supervisão pedagógica colaborativa (aplicado nos 2.º e 3.º períodos letivos de 2014/2015), o processo de indagação e problematização das práticas de sala de aula (letivas e avaliativas) prescreveu um itinerário pautado pelos momentos de observação e momentos de comentário de aula (ver Fig. 1).

Os momentos de análise, de reflexão, de troca de olhares, de explicitação de procedimentos, de explicação de opções, de fundamentação de procedimentos tomaram forma em reuniões realizadas por cada um dos quartetos (ver Fig.2) e no preenchimento do guião de observação da plataforma Moodle do projeto.

Resultados

Na reunião de preparação, sobressaíram sobretudo: vontade de experimentação, de colaboração com colegas com quem se sente afinidade profissional e com quem se estabeleceu, em diversas experiências profissionais, confiança;

incerteza e dúvida, quanto à possibilidade de integração de reuniões e de preparação específica de aulas no âmbito de um novo projeto, à capacidade de conciliação de todas as tarefas inerentes aos ciclos supervisivos;

inquietação relativamente à exposição do *modus operandi* em aula, habitualmente circunscrito aos alunos, a colegas que se respeitam e admiram, com receio de julgamento de competências profissionais.

Nos encontros de pós-observação, assumiram relevância: a indicação dos critérios de decisão e das razões subjacentes às opções metodológicas e procedimentais tomadas em aula;

a contextualização das diversas situações de aula (aprendizagens, prestação dos alunos) e a descrição do perfil de aprendizagem e de comportamento dos alunos;

os comentários com incidência sobre o desempenho dos alunos em domínios como o da participação e intervenção adequadas, o da colaboração na construção de um clima de aula produtivo, o da evidência de conhecimento e de interesse nas atividades, o da envolvimento na dinâmica de aula;

a comparação de procedimentos metodológicos e a defesa da opção de cada professora em função de experiências letivas reveladoras de eficácia;

o elogio das dimensões de aula que se reconhecem de mérito às colegas, como a gestão de aula, a execução adequada dos métodos usados, o discurso pedagógico.

Conclusões

A reflexão a partir de observação de aulas revelou-se «um jogo desafiador e necessário, mas complexo e difícil...» (Fernandes & Vieira 2006: 234), em que sobressai sobretudo a gestão de diferentes emoções em torno de julgamentos do valor do professor a partir do desempenho dos alunos. A ideia de que um bom aluno ou uma boa turma indica sempre se o(a) professor(a) é bom(boa) impôs-se nos discursos das participantes.

É, pois, fundamental continuar o projeto com um novo objetivo: discutir os receios do julgamento/juízo de valor e substituí-los por reflexão sobre práticas em funções de contextos específicos e complexos de sala de aula. O conceito ideal do “bom professor” necessita de re-significação.

Bibliografia

Azevedo, J. 2011. «Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores», Seminário sobre a Promoção do Sucesso escolar, promovido pela Universidade Católica, no Porto, a 25 de Janeiro. In <http://www.joaquimazevedo.com> (acedido a 5 de maio de 2015).

Fernandes, I. S. & Vieira, F., 2006. In Vieira, F., Moreira, M.A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I.S. (2006). No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia. Mangualde: Pedagogo.

Mouraz, A. et al. 2012. «De par em par na UP: o potencial formativo da observação de pares multidisciplinar», in Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol. 12, pp. 79-99.

Pinto, C. & Leite, C. 2014. «Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico», Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 143-170.

Resumo

A escola, como lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais precisará acompanhar as transformações de uma sociedade pautada pelos avanços tecnológicos. Assim, urge adotar e simultaneamente apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam da construção de novos conhecimentos de forma a dotar os indivíduos de capacidade crítica e resolutiva face aos problemas, assim como competência para dar resposta a vários níveis (político, social, cultural, pessoal). É cada vez mais importante a necessidade urgente de mudança do sistema educacional do nosso país, a começar pela organização curricular.

Ao verificar a forma como estão estruturados os currículos escolares, nos diferentes níveis de ensino, constatamos que a grande maioria assenta na multidisciplinaridade. De acordo com este conceito recorre-se a informações de diversas disciplinas para estudar um dado elemento, sem a preocupação de estabelecer uma ligação entre si. Desta forma, cada disciplina contribuiu com informações próprias do seu campo de conhecimento, de forma fragmentada e desarticulada, em que os currículos são formados por compartimentos estanques e incomunicáveis. Esta desarticulação entre disciplinas conduz a uma má formação de indivíduos, ou seja, conduz os indivíduos de forma deficitária nas respostas necessárias à sociedade.

Tal como já referimos, é muito na multidisciplinaridade que ainda assenta o nosso sistema de ensino. Considerando a multidisciplinaridade um conjunto de disciplinas que existem para um determinado nível de ensino, com objetivos específicos, em que as mesmas não demonstram qualquer tipo de interligação entre os conteúdos nelas trabalhados, sendo que a ligação existente se limita ao trabalho conjunto entre os docentes, na partilha de bibliografias, métodos e formas de avaliação, podemos afirmar que as “disciplinas do currículo andam perto mas não juntas” (Pires, 1998). Ou seja, as informações transmitidas são efetuadas com base na perspetiva de cada docente, sem a preocupação de as interligar entre si, o que se revela pouco eficaz no desenvolvimento dos conhecimentos, uma vez que quase não existe uma relação entre os mesmos.

O projeto “A Observação de Pares Multidisciplinares como forma colaborativa de supervisão pedagógica”, de natureza formativa, implementado no Agrupamento de Escolas de Souselo, incide na estrutura de supervisão pedagógica assente na multidisciplinaridade e na proximidade de ciclos escolares.

Com este trabalho de investigação pretendeu-se verificar a existência, ou não, de práticas letivas e avaliativas comuns nos vários ciclos de ensino, bem como, se a partilha de práticas letivas podem ser uma

mais-valia para a promoção do sucesso educativo dos alunos do Agrupamento de Escolas de Souselo, motivando os discentes e desenvolvendo neles uma atitude positiva face às áreas do saber.

Para tal recorreu-se à observação direta de práticas letivas e avaliativas, registando-se em guiões de observação os respetivos descritores das diferentes categorias, sujeitos a posterior análise qualitativa dos dados.

Perante os resultados obtidos conseguiu-se aferir os pontos fortes e menos positivos existentes nos diversos tipos de práticas, nos diferentes ciclos, concluindo-se que a multidisciplinaridade permite promover o trabalho colaborativo entre os diversos pares multidisciplinares.

Palavras-chave: Multidisciplinaridade/ Trabalho colaborativo/ Práticas letivas e avaliativas

**Poster - Multidisciplinaridade | Sílvia Aboim; Manuela Dias; Anabela Figueiredo; Marco Gomes;
Teresa Monteiro; Natalina Silva; Márcia Vasconcelos**

Introdução

O Agrupamento de Escolas de Souselo abraçou o projeto, “A Observação de Pares multidisciplinares como forma colaborativa de supervisão pedagógica”.

Ao verificar a forma como estão estruturados os currículos escolares, nos diferentes níveis de ensino, constatamos que a grande maioria assenta na multidisciplinaridade. De acordo com Filho, A. (1997), cit. por Pires, M. (1998), p. 176, “A multidisciplinaridade parece esgotar-se nas tentativas de trabalho conjunto, pelos professores, entre disciplinas em que cada uma trata de temas comuns sob sua própria ótica, articulando, algumas vezes bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação”. Assim, segundo este conceito, recorre-se a informações de diversas disciplinas para estudar um dado elemento, sem a preocupação de estabelecer uma ligação entre elas. Posto isto levantamos a seguinte questão: “Quais são os efeitos da multidisciplinaridade na promoção do trabalho colaborativo entre pares?”.

Problema/ objetivos

Com este trabalho pretendemos verificar a existência, ou não, de práticas letivas e avaliativas comuns nos vários ciclos, bem como, se a partilha da observação de práticas letivas poderá ser uma mais-valia para a promoção do trabalho colaborativo entre professores de várias disciplinas do Agrupamento de Escolas..

Metodologia

- Observação direta em sala de aula das práticas letivas e da construção/aplicação dos Instrumentos de Avaliação (IA) nos diferentes níveis de escolaridade..
- Análise qualitativa dos dados obtidos nos guiões de observação, considerando as diferentes subcategorias: Pré-escolar, 1º Ciclo, 2º Ciclo e 3º Ciclo.

Resultados

Práticas letivas

Perante a análise de dados relativos aos guiões de observação das práticas letivas podemos afirmar que existem pontos comuns aos vários ciclos e outros que os tornam distintos (Tabela 1).

Práticas avaliativas

No que concerne aos diversos tipos de instrumentos avaliativos, no pré-escolar e nos restantes ciclos de escolaridade, os instrumentos aplicados com maior frequência foram as fichas de avaliação e as fichas formativas. Foi possível, também, verificar que em todos eles a sua inclusão e pertinência relativamente ao currículo foi total, tendo como objetivo avaliar conhecimentos e competências.

Os IA utilizados bem como os modos da sua planificação, execução e definição de critérios são transversais aos diferentes ciclos, independentemente, da disciplina ou conteúdo programático.

Conclusões

A implementação deste projeto, de natureza formativa, tem permitido aos docentes experimentar uma estrutura de supervisão pedagógica assente na multidisciplinaridade e na proximidade de ciclos escolares.

Mediante as reflexões conjuntas constatamos que os pontos mais distintivos são o facto de o Pré-escolar não se encontrar organizado por disciplinas e, relativamente ao 1.º Ciclo, é o motivo de, em muitas turmas, existir mais do que um ano de escolaridade o que facilita a interdisciplinaridade, comparativamente aos restantes ciclos.

No cômputo geral, constatamos que as práticas letivas e avaliativas se centram na utilização das mesmas metodologias e instrumentos, diferindo apenas nos conteúdos disciplinares. Na Educação Pré-escolar, e apesar de estarem definidas apenas orientações curriculares, verificaram-se muitas semelhanças com os restantes ciclos.

Assim, perante a análise realizada, podemos concluir que a multidisciplinaridade é frequente em todos os ciclos do ensino básico, e não impede a promoção do trabalho colaborativo entre os professores. Contudo, continuam a existir barreiras quanto ao término da fragmentação do ensino.

Bibliografia

Pires, M. (1998). Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino. Debates (textos de apoio).

Resumo

Segundo Charles Darwin, *Na história da humanidade (e dos animais também) aqueles que aprenderam a colaborar e a improvisar foram os que prevaleceram*. Assim, interpreta-se o trabalho colaborativo em ambiente escolar como trabalho em conjunto (dois ou mais sujeitos) e em interação com benefício para o desenvolvimento profissional dos envolvidos, visando o alcance do seguinte objetivo comum: a formação integral dos alunos em que a aprendizagem e o aumento do sucesso são as metas. Atualmente, em contexto escolar, ainda se confunde trabalho colaborativo com trabalho cooperativo, por exemplo, considerando erradamente a partilha de materiais pedagógicos como sendo colaboração. É, por isso, importante formação docente que responda à realidade de cada contexto escolar, conheça as suas especificidades e necessidades e que assim, potencie vivências e experiências práticas que contribuam para uma aprendizagem de trabalho colaborativo e consequente alteração de práticas docentes. Trabalho colaborativo “implica e cria uma interdependência mais forte, uma responsabilidade compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivos” (Leite & Pinto, 2014).

Atualmente a generalidade dos professores valoriza o trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional e na eficácia das suas práticas, mas reconhece a dificuldade da sua implementação, bem como a necessidade de operacionalizar práticas de Trabalho Colaborativo entre professores na escola. É neste contexto e no âmbito da Formação “*A Observação de pares multidisciplinares como forma colaborativa de supervisão pedagógica*” que surge esta pesquisa, cujo objetivo é apresentar os resultados de um estudo de investigação sobre a dimensão do trabalho colaborativo na prática profissional de um grupo de professores do pré-escolar ao 3º ciclo de escolaridade do Agrupamento de Escolas de Souselo. O trabalho promoveu dois segmentos de observação de pares: observação de práticas letivas e observação de práticas avaliativas, cujos resultados foram recolhidos através do preenchimento de Guiões de Observação e analisados através do método *swot*. Assim, houve evidências de práticas letivas de trabalho colaborativo no trabalho de assessorias; na realização de planificações; na definição de estratégias pedagógicas, bem como na construção de instrumentos de avaliação; na construção dos critérios gerais e específicos de avaliação; na construção das matrizes; no registo e monitorização da evolução dos alunos. Conclui-se, portanto, que o trabalho colaborativo é limitado ao grupo disciplinar sendo, a nível interdisciplinar residual e informal, mas que os professores estão recetivos a redefinirem as suas práticas.

Assim, para a implementação efetiva de um trabalho verdadeiramente colaborativo, é crucial a adoção de políticas no sentido de “contribuir para a constituição e sustentabilidade de uma cultura Colaborativa”.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo, articulação, colaboração, desenvolvimento profissional, visão global dos saberes/currículos.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Trad. de Regina Garcez. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LEITE, Clarinda; PINTO, Carmen. Trabalho Colaborativo: um conceito Polissémico, v. 19, n. 3, p. 143-170, set./dez. 2014.

Introdução

Segundo Charles Darwin, “Na história da humanidade (e dos animais também) aqueles que aprenderam a colaborar e a improvisar foram os que prevaleceram”. Assim, interpreta-se o trabalho colaborativo em ambiente escolar como trabalho em conjunto (dois ou mais sujeitos) e em interação com benefício para o desenvolvimento profissional dos envolvidos, visando o alcance do seguinte objetivo comum: a formação integral dos alunos em que a aprendizagem e o aumento do sucesso são as metas. Atualmente, em contexto escolar, ainda se confunde trabalho colaborativo com trabalho cooperativo, por exemplo, considerando erradamente a partilha de materiais pedagógicos como sendo colaboração. É, por isso, importante formação docente que responda à realidade de cada contexto escolar, conheça as suas especificidades e necessidades e que assim, potencie vivências e experiências práticas que contribuam para uma aprendizagem de trabalho colaborativo e consequente alteração de práticas docentes. Salienta-se o exemplo de trabalho colaborativo muito bem conseguido e expresso no artigo de Luís Menezes, Isilda Leitão, Leonor Pestana e Isabel Menezes, sobre Trabalho Colaborativo de Professores nas Disciplinas De Matemática e Língua Portuguesa.² Trabalho colaborativo “implica e cria uma interdependência mais forte, uma responsabilidade compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivos”.

Problema/ objetivos

Como operacionalizar práticas de Trabalho Colaborativo entre professores na escola atual?

Identificar pontos fortes e fracos, oportunidades e ameaças ao trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores.

Estimular o trabalho colaborativo entre os professores dos diversos grupos disciplinares;

Promover o desenvolvimento profissional dos professores.

Metodologia

Esta pesquisa surge no âmbito da Formação “A Observação de pares multidisciplinares como forma colaborativa de supervisão pedagógica” e seguiu a seguinte metodologia:

- Observação de Pares Multidisciplinares – Foram constituídos grupos de 3 a 4 elementos e as práticas de cada elemento foram observadas por 2 (ou 3) colegas em dois momentos distintos: prática letiva e prática avaliativa
- Recolha de dados através dos registos de Observação de práticas letivas e práticas avaliativas.
- Análise Swot para tratamento dos dados recolhidos

Resultados

Ambiente Interno	Ambiente Externo		
Pontos fortes	Pontos fracos	Oportunidades	Ameaças
Disponibilidade por parte dos docentes para o trabalho colaborativo, ainda que de uma forma informal e voluntária.	Dificuldade em encontrar no horário tempos comuns aos professores para trabalharem em colaboração.	Recursos humanos e materiais provenientes do Agrupamento ser TEIP e usufruir de autonomia.	Rigidez, exigência e flexibilidade dos currículos com introdução das metas de aprendizagem nas diferentes áreas disciplinares.

<p>Abertura da direcção à implementação de novos projectos.</p> <p>Planificação e instrumentos de avaliação comuns entre professores do mesma área disciplinar.</p> <p>Trabalho de assessorias.</p> <p>Desenvolvimento de projectos interdisciplinares.</p>	<p>Organização do trabalho de articulação maioritariamente em departamento /grupos disciplinares e praticamente nula em Conselho Turma.</p>		<p>O fim das Áreas Curriculares não disciplinar que promoviam o trabalho colaborativo entre docentes</p> <p>Burocracia excessiva que leva a uma sobrecarga do trabalho docente.</p> <p>Aumento da carga lectiva semanal</p> <p>Constantes alterações dos programas.</p>
---	---	--	---

Conclusões

Há trabalho colaborativo mas limitado ao grupo disciplinar;

O trabalho colaborativo interdisciplinar é residual e informal;

Os professores estão recetivos a redefinirem as suas práticas.

Assim, para a implementação efetiva de um trabalho verdadeiramente colaborativo no conjunto das práticas docentes, é crucial

Definir grupos de disciplinas dentro do conselho de turma de forma a viabilizar e instituir a articulação;

Atribuir tempo comum (periodicidade de índole flexível) para a dinamização do Trabalho Colaborativo;

Dinamizar a formação dos professores;

Dar a conhecer exemplos de experiências bem sucedidas do Trabalho Colaborativo;

Redução da carga burocrática.

Bibliografia

LEITE, Clarinda; PINTO, Carmen. Trabalho Colaborativo: um conceito Polissémico, v. 19, n. 3, p. 143-170, set./dez. 2014

MENEZES, Luís; LEITÃO, Isilda; PESTANA, Leonor; MENEZES, Isabel. Trabalho Colaborativo De Professores Nas Disciplinas De Matemática E Língua Portuguesa. 2001

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade. Trad. de Regina Garcez. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Resumo

A criação de um, clima institucional positivo, direcionado para a qualidade do ensino e para a formação de professores deve ser responsabilidade de todos e partir de todos os quadrantes. É, por isso, necessário melhorar condições de trabalho e desenvolver estratégias de sensibilização, acompanhamento e apoio aos professores. Para tal, deve ser criado e mantido um **clima certo** que se repercute no local de trabalho, potenciando a satisfação perante as tarefas docentes e as iniciativas partilhadas. Assim sendo, a formação de professores deve ser um eixo central, partir e estar centrada prioritariamente na escola e nos grupos de trabalho que nela se formam. Partindo destes princípios, pretendemos identificar a existência de categorias necessárias ao clima de trabalho, no papel do professor como formador e averiguar a existência de condições favoráveis facilitadoras de um ambiente de aprendizagem expansivo no Agrupamento.

Em pedagogia não há uma receita secreta para se ser um bom formador, mas há modelos, processos, estratégias e metodologias que podem favorecer a qualidade do ensino. Seguindo esta linha, é importante existir um **clima certo**, adequado e propício no local de trabalho, para que possa existir um equilíbrio entre as exigências do modelo de formação, a estrutura organizacional e as relações para a sua execução. Assim, a criação de equipas de trabalho para refletirem sobre aspetos que possam desenvolver linhas de ação sobre a prática educativa deve ser potencializada e estimulada pela escola, a qual deve ser geradora de condições favoráveis e facilitadoras para a comprovação da qualidade e do sucesso como instituição de formação.

É urgente gozar de um clima de liberdade e de oportunidades, responsabilidade e cooperação entre todos os intervenientes educativos, através do trabalho colaborativo, da partilha de ideias, pensamentos, experiências e saberes, que no nosso ponto de vista, crescem e expandem-se à medida que trabalhamos com elas. De um modo geral, os resultados mostram que na prática pedagógica (letiva e avaliativa) se evidenciam três das quatro categorias basilares do clima de formação expansivo: “Suporte académico e à investigação”, “Trabalho colaborativo local” e “Interação quotidiana”. A categoria que não foi identificada, nomeadamente: “oportunidades para participar em redes de trabalho externas”, embora não esteja visível, está implícita uma vez que participaram no estudo turmas de articulado e professores. Poder-se-á inferir que o nosso agrupamento, por ser TEIP é dotado de um clima de formação expansivo, isto é, apresenta um **clima certo**, no respeitante aos professores e às práticas pedagógicas por eles dinamizadas, organizadas, estruturadas, planificadas e avaliadas. Tudo isto é possível, através do diálogo aberto, da convivência, do saber relacionar-se, da identificação de problemas, do levantamento de hipóteses, da análise e sistematização de ideias, da descoberta, da proposta de sugestões e opiniões, da participação ativa em todas as atividades inerentes ao Projeto Educativo do Agrupamento, ultrapassando o aqui e agora, vivenciando valores e atitudes que promovem o sucesso e a vida e que alicerce em todos os intervenientes educativos, a promoção do sucesso coletivo.

Palavras-chave: Clima de formação expansivo – Ambiente de aprendizagem – Clima certo.

Introdução

Em pedagogia não há uma receita secreta para se ser um bom formador, mas há modelos, processos, estratégias e metodologias que podem favorecer a qualidade do ensino.

É importante existir um clima certo, adequado e propício no local de trabalho, para que possa existir um equilíbrio entre as exigências do modelo de formação, a estrutura organizacional e as relações para a sua execução.

Usou-se neste trabalho o modelo de clima de aprendizagem expansivo, referido por Boyd, Harris e Murray (2011), os quais destacam quatro categorias como necessárias ao clima de trabalho, visto como suporte e apoio aos novos professores, a ser:

interação quotidiana;

trabalho colaborativo local;

suporte académico e à investigação;

oportunidades para participar em redes de trabalho externas.

Este modelo de formação é expansivo porque visa a criação de condições de aprendizagem, que promovam a formação de todos e para todos.

Carateriza-se por um clima de liberdade e de oportunidades, responsabilidade e cooperação entre todos os intervenientes educativos, através do trabalho colaborativo, da partilha de ideias, pensamentos, experiências e saberes, que crescem e expandem-se à medida que trabalhamos com elas.

Problema/ objetivos

A ideia do clima certo que se repercute no local de trabalho, potenciando a satisfação perante as tarefas docentes e as iniciativas partilhadas é o conceito que este trabalho mobiliza.

Porque o professor deve ser um dinamizador da melhoria global do agrupamento, este trabalho centrou-se nos dados obtidos pela observação de pares multidisciplinar.

Pretendeu-se identificar nos registos das observações de pares multidisciplinar a existência de evidências das categorias associáveis a um clima de trabalho expansivo.

Metodologia

Participaram neste estudo 32 dos 70 professores do agrupamento.

Os dados recolhidos constam em tabelas.

No que respeita às práticas, recolhemos os dados, tendo em consideração:

os descritores associados às categorias do clima expansivo de aprendizagem:

Nos registos relativos às práticas letivas;

Nos registos relativos às práticas de avaliação.

Contabilizaram-se as ocorrências dos descritores... e... cruzaram-se com as categorias pré-existentes no guião das observações: estrutura, organização; clima de turma; conteúdo; atitude do professor.

Analisaram-se tendências ocorridas nas outras questões e reflexão conjunta.

Resultados

Tanto nas práticas letivas como avaliativas, não foi identificada a quarta categoria: “Oportunidades para participar em redes de trabalho externas”.

Em ambas as práticas pedagógicas, surgem as restantes três categorias: “Suporte académico e à investigação”, “Trabalho colaborativo local” e “Interação quotidiana”.

Nas práticas letivas, as categorias que mais se evidenciaram foram:

“Suporte académico e à investigação” em todos os descritores desta prática;

o “Trabalho colaborativo local” evidenciou-se essencialmente nos descritores: clima de turma, organização e atitudes do professor;

a “Interação quotidiana” surgiu nos descritores: clima de turma e atitudes do professor.

Nas práticas avaliativas:

o “Suporte académico e à investigação”, tal como o “Trabalho colaborativo local” apareceram nos mesmos descritores, a ser: instrumento de avaliação, atitudes do professor e conteúdo;

“Trabalho colaborativo local”, apareceu a estrutura, como outro descritor evidenciado;

No que respeita aos restantes descritores: organização, clima e instrumento de avaliação, estes foram contemplados na categoria: “Interação quotidiana”.

Tendências encontradas nas outras questões e na reflexão conjunta:

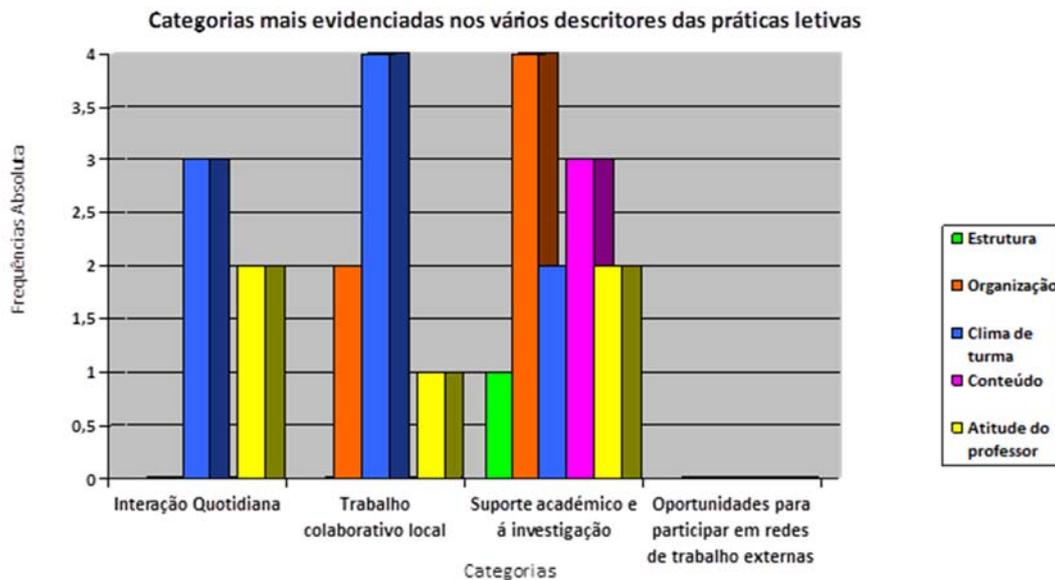
Na prática letiva, destacaram-se:

a planificação da aula; a estrutura coesa; os conteúdos desafiantes; relação dos conteúdos com conhecimentos prévios e sistematização dos mesmos; o uso de material informático e tecnológico mostrou-se bastante evidente na maioria das aulas; privilegiou-se, o trabalho de grupo, colaboração entre alunos, envolvimento e participação e a formação de pensamento próprio; comportamento, sempre assertivo.

Na prática avaliativa, constatámos que de um modo geral:

a estrutura e organização do IA foi elaborado com um objetivo coletivo; existe uma relação de apoio e respeito entre professores e alunos; metodologias adequadas aos diferentes estilos de aprendizagem;

articulação do currículo no que respeita às competências transversais; os alunos refletiram sobre os progressos; existe um ambiente de partilha, de diálogo e colaboração;



Conclusões

Parecem existir condições favoráveis facilitadoras de um ambiente de aprendizagem expansivo no Agrupamento de Escolas de Souselo.

Tal conclusão pode explicar-se pelo facto de o agrupamento estar organizado tendo como diretrizes a promoção de um trabalho colaborativo e de proximidade:

por ser um Agrupamento TEIP;

por solicitar à participação em ações e projetos com frequência;

Por existir uma reflexão constante na instituição onde todos os intervenientes desempenham o seu trabalho.

Dos resultados poder-se-á inferir que o agrupamento é dotado de um clima de formação expansivo, isto é, apresenta um clima certo, no respeitante aos professores e às práticas pedagógicas por eles dinamizadas, organizadas, estruturadas, planificadas e avaliadas, para o que é importante:

o diálogo aberto; a convivência; o saber relacionar-se; a identificação de problemas; o levantamento de hipóteses; a análise e sistematização de ideias, a descoberta; a proposta de sugestões e opiniões; a participação ativa em todas as atividades inerentes ao Projeto Educativo do Agrupamento.

Supervisão entre pares disciplinares do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico | Paulo Pimenta; Valéria Teixeira; Ana Mineiro; Carla Jorge; Fernanda Santos; Fátima Trábulo; Laura Dias; Lídia Tavares

Agrupamento de Escolas de Carvalhos, Portugal

pimentasetentaedois@gmail.com; valteix11@hotmail.com; mineiroana@gmail.com;
carla_correia_jorge@hotmail.com; fernandasantos1965@hotmail.com; idalinatrabulo@hotmail.com;
lauracdias@netcabo.pt; lidia.aquiar16@hotmail.com

Resumo

Durante o ano letivo de 2014/2015, um grupo de docentes do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Carvalhos aplicou e desenvolveu um dispositivo de supervisão pedagógica largamente inspirado num projeto existente na Universidade do Porto.

Este projeto apresentou uma dupla dimensão. Por um lado, desenvolveu uma ação de formação que visava a análise dos guiões de observação e o estudo de temáticas relacionadas com a supervisão pedagógica, a observação de pares, os climas de formação e a articulação curricular. Por outro lado, incidiu na observação direta das práticas letivas e dos instrumentos de avaliação utilizados em contexto de sala de aula.

A ação de formação revelou-se bastante produtiva, uma vez que serviu para esclarecer a metodologia de trabalho usada, explorar os produtos da formação e orientar as diferentes etapas da formação.

Tendo por base esta estrutura de supervisão pedagógica multidisciplinar e dos seus dispositivos de observação refletiu-se, não somente sobre as diferentes noções de supervisão pedagógica, articulação curricular e trabalho colaborativo, mas também sobre as suas finalidades.

Este projeto serviu igualmente para desenvolver e consolidar um trabalho precedente, neste agrupamento de escolas, alicerçado num cenário reflexivo de abordagem formativa que capacita os diferentes profissionais a refletirem sobre a sua profissionalidade tendo em vista a construção e reconstrução do seu conhecimento partindo das suas práticas pedagógicas.

Como produto final foi concebido um projeto de supervisão e de trabalho cooperativo entre os profissionais dos departamentos da educação pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico, que contemplou várias dimensões de articulação. Por um lado, uma articulação horizontal, entre os docentes dos departamentos curriculares. Por outro lado, envolve uma articulação vertical, com os diferentes docentes dos dois departamentos envolvidos. Esta articulação inclui a planificação conjunta de conteúdos escolares e de atividades do plano anual de atividades.

Palavras-chave: Supervisão pedagógica, articulação curricular, multidisciplinaridade; clima de formação expansivo.

Poster - Supervisão entre pares disciplinares do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico | Paulo Pimenta; Valéria Teixeira; Ana Mineiro; Carla Jorge; Fernanda Santos; Fátima Trábulo; Laura Dias; Lídia Tavares

Resumo

Durante o ano letivo de 2014/2015, um grupo de docentes do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Carvalhos aplicou e desenvolveu um dispositivo de supervisão pedagógica largamente inspirado num projeto existente na Universidade do Porto.

Este projeto apresentou uma dupla dimensão. Por um lado, desenvolveu uma ação de formação que visava a análise dos guiões de observação e o estudo de temáticas relacionadas com a supervisão pedagógica, a observação de pares, os climas de formação e a articulação curricular. Por outro lado, incidiu na observação direta das práticas letivas e dos instrumentos de avaliação utilizados em contexto de sala de aula.

Tendo por base esta estrutura de supervisão pedagógica multidisciplinar e dos seus dispositivos de observação refletiu-se não apenas sobre as diferentes noções de supervisão pedagógica, articulação curricular e trabalho colaborativo mas também sobre as suas finalidades.

Este projeto serviu igualmente para desenvolver e consolidar um trabalho precedente, neste agrupamento de escolas, alicerçado num cenário reflexivo de abordagem formativa que capacita os diferentes profissionais a refletirem sobre a sua profissionalidade tendo em vista a construção e reconstrução do seu conhecimento partindo das suas práticas pedagógicas.

Introdução

O AECarvalhos, aproximadamente, com 2424 alunos, está localizado na União das Freguesias (UF) de Pedroso-Seixezelo, sendo esta uma das 15 freguesias do concelho de V. N. de Gaia, com uma área de cerca de 21,1 km² e uma população de 20426 habitantes (INE, 2011). Na área de influência do AECarvalhos localiza-se, ainda, as UF Grijó-Sermonde e Serzedo-Perosinho.

Relativamente ao projeto, foi elaborada uma ação de formação intitulada “Trabalho colaborativo entre pares disciplinares” com a duração de 51 horas de formação (17 horas presenciais e 34 horas de trabalho autónomo). Os destinatários desta ação foram os 8 intervenientes (Educadoras de Infância e Professoras do 1º C.E.B.) no projeto.

Problema/ objetivos

Os objetivos traçados para a ação foram os seguintes: contribuir para o estabelecimento de colaboração profissional mais aprofundada entre professores de diferentes grupos disciplinares;

- Contribuir para o reconhecimento necessário e simultâneo da alteridade e da identidade da sua condição de professores;

- Contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas;

- Contribuir para a melhoria do clima da escola e da formação e contribuir para o desenvolvimento de competências de investigação sobre as próprias práticas.

Metodologia

1. QUEM? Um grupo de 8 Educadoras de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.
2. QUANDO? O projeto decorrerá entre 17 de março e 17 de junho.
3. COMO? Através de dois quartetos de observação foi supervisionada a prática letiva e os instrumentos de avaliação usados pelos Docentes. Nos diferentes momentos de observação foram usados guiões de observação previamente fornecidos através da plataforma “moodle” da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.
4. COM QUEM? Os elementos envolvidos na implementação da ação foram os alunos e as Educadoras e os Professores do 1º C.E.B.
5. PORQUÊ E PARA QUÊ? Os Docentes envolvidos neste projeto possuem muita experiência no uso de metodologias que envolvem o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica. O objetivo principal a atingir no final da ação é a construção e desenvolvimento de um dispositivo.

Resultados esperados

No final desta ação é esperado o estabelecimento de uma colaboração profissional mais aprofundada entre professores de diferentes grupos disciplinares; O reconhecimento necessário e simultâneo da alteridade e da identidade da sua condição de professores; A melhoria das práticas pedagógicas; A melhoria do clima da escola e da formação e ainda contribuir para o desenvolvimento de competências de investigação sobre as próprias práticas.

Conclusões

Os Professores e as Educadoras envolvidos neste projeto não podem mais perspetivar o seu agir profissional de uma forma isolada e atomista. A complexidade crescente da sua profissionalidade remete para um constante trabalho de equipa de forma a ultrapassarem as dificuldades técnicas encontradas. Desta forma, estas emergem como um corpo coletivamente empenhado no desenvolvimento e na qualidade da educação praticada nas escolas.

Assim, com o relato das experiências de implementação e desenvolvimento de metodologias e procedimentos no âmbito do trabalho colaborativo e na supervisão da prática pedagógica estamos firmemente empenhados em desenvolver uma escola autónoma, flexível e responsável que sabe decidir a melhor forma de atuação nas diferentes situações que derivam de um contexto situacional.

Bibliografia

Ana Mouraz, Amélia Lopes , José Martins Ferreira (2013) Higher education challenges to teaching practices: perspectives drawn from a multidisciplinary peer observation of teaching program International Journal of Advanced Research, Vol.1 nº 6, pp.377-386.

Pinto, Carmem; Leite, Carlinda (2014) Trabalho colaborativo: um conceito polissêmico, Conjectura: Filos., Educ., V. 19, nº3, pp. (143-170)

Alarcão, Isabel; Tavares, José (2010). Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina.

O Trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica no contexto das metas curriculares no 1º ciclo do ensino básico | Paulo Pimenta; Teresa Veiga; Vanda Meira; Estela Pinto; Ilda Pereira; Olga Pereira; Raquel Magalhães; Ana Maria Costa; Maria Helena Ferreira; Susana Carvalho; Teresa Romãozinho; Teresa Marques

Agrupamento de Escolas de Carvalhos, Portugal
pimentasetentaedois@gmail.com; teresaveiga.coor09@gmail.com; wandameira@sapo.pt;
pinto.estela@gmail.com; ilda-fernanda@gmail.com; olga_m_r_pereira@hotmail.com;
raquelmcm1@gmail.com; ana.maria.336@hotmail.com; lana.ferreira45@hotmail.com;
susanapestanacarvalho@hotmail.com; teresaromaozinho74@gmail.com; rosaxavier@sapo.pt;
paula_elisio@hotmail.com; teresaolimpia@gmail.com

Resumo

Durante o ano letivo de 2014/2015, um grupo de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Carvalhos aplicou e desenvolveu um dispositivo de trabalho colaborativo e de supervisão pedagógica visando a aplicação e a monitorização das metas curriculares de Matemática e de Português.

Estes docentes aplicaram o “ALACT - model of reflection”, concebido por Fred Korthagen, tendo em vista dois objetivos. Em primeiro lugar, a melhoria das suas práticas pedagógicas através do trabalho colaborativo. Em segundo lugar, analisar a aplicabilidade e respetivos resultados da lecionação das metas curriculares de Português e de Matemática.

Ao longo das sessões os participantes reuniram-se em grupos de trabalho que serviram para apresentarem, conceberem, debaterem as suas práticas pedagógicas e as situações com que se confrontaram. Estas sessões incluíram a conceção de materiais e tarefas em conjunto para posterior aplicação na prática pedagógica.

Por outro lado, estas sessões de trabalho revestiram-se de um carácter formativo, uma vez que foram analisados e debatidos autores e autoras relevantes no âmbito do profissional reflexivo para posterior incorporação na prática pedagógica.

Através dos dados obtidos podemos constatar que, uma grande parte das reflexões realizadas pelas professoras referiram-se a interações entre elas e os alunos; entre as professoras e os seus pares e, finalmente, entre as professoras e a família dos alunos. Estas interações caracterizaram-se por assentarem num processo de indagação focalizado nos alunos como forma de apreender os processos de aprendizagem que, por sua vez, remeteram para novas questões e novas ideias num processo contínuo que levou em consideração as opiniões de outros atores da comunidade educativa.

Um segundo aspeto interessante que ocorreu relacionou-se com a legitimação das suas próprias reflexões. Através delas, as participantes reclamaram para elas próprias o direito a ter uma palavra a dizer sobre quase todos os aspetos da sua profissionalidade.

Este projeto serviu igualmente para desenvolver e consolidar um trabalho precedente, neste agrupamento de escolas, alicerçado num cenário reflexivo de abordagem formativa que capacita os diferentes profissionais a refletirem sobre a sua profissionalidade tendo em vista a construção e reconstrução do seu conhecimento partindo das suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Supervisão pedagógica, trabalho colaborativo; metas curriculares.

Poster - O Trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica no contexto das metas curriculares no 1º ciclo do ensino básico | Paulo Pimenta; Teresa Veiga; Vanda Meira; Estela Pinto; Ilda Pereira; Olga Pereira; Raquel Magalhães; Ana Maria Costa; Maria Helena Ferreira; Susana Carvalho; Teresa Romãozinho; Teresa Marques

Resumo

Durante o ano letivo de 2014/2015, um grupo de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Carvalhos aplicou e desenvolveu um dispositivo de trabalho colaborativo e de supervisão pedagógica visando a aplicação e a monitorização das metas curriculares de Matemática e de Português.

Estes docentes aplicaram o “ALACT - model of reflection”, concebido por Fred Korthagen, tendo em vista dois objetivos. Em primeiro lugar, a melhoria das suas práticas pedagógicas através do trabalho colaborativo. Em segundo lugar, analisar a aplicabilidade e respetivos resultados da lecionação das metas curriculares de Português e de Matemática.

As conclusões obtidas servirão no futuro para enquadrar e desenvolver novas metodologias de trabalho, bem como alterar e aprofundar alguns procedimentos profissionais.

Este projeto serviu igualmente para desenvolver e consolidar um trabalho precedente, neste agrupamento de escolas, alicerçado num cenário reflexivo de abordagem formativa que capacita os diferentes profissionais a refletirem sobre a sua profissionalidade tendo em vista a construção e reconstrução do seu conhecimento partindo das suas práticas pedagógicas.

Introdução

O AECarvalhos, aproximadamente, com 2424 alunos, está localizado na União das Freguesias (UF) de Pedroso-Seixezelo, sendo esta uma das 15 freguesias do concelho de V. N. de Gaia, com uma área de cerca de 21,1 km² e uma população de 20426 habitantes (INE, 2011). Na área de influência do AECarvalhos localiza-se, ainda, as UF Grijó-Sermonde e Serzedo-Perosinho.

Relativamente ao projeto, foi elaborada uma ação de formação intitulada “A reflexão colaborativa sobre as metas curriculares de Português e de Matemática do 1º Ciclo do Ensino Básico como dispositivo de formação” com a duração de 30 horas de formação (15 horas presenciais e 15 horas de trabalho autónomo). Os destinatários desta ação foram 13 intervenientes (Professoras do 1º C.E.B.) no projeto.

Os objetivos traçados para a ação foram os seguintes: assimilar a metodologia de trabalho baseado na reflexão colaborativa; Contribuir para um melhor conhecimento das oportunidades formativas existentes no local de trabalho dos professores em várias escolas; Compreender os reflexos de uma formação participada e colaborativa no desenvolvimento profissional do professor; Equacionar os processos de desenvolvimento da autonomia do professor no seio de um processo colaborativo de participação/formação; Perceber como se articulam os processos de formação em contexto colaborativo e as práticas educativas dos professores que neles participam; Conhecer o programa e as metas curriculares de Português; Conhecer e aplicar os principais guiões e cadernos de apoio relativos às metas de Português e de Matemática.

Problema/ objetivos e Metodologia

1. QUEM? Um grupo de 13 Professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico.
2. QUANDO? O projeto decorreu entre 5 de março e 22 de junho.
3. COMO? Relativamente aos conteúdos a desenvolver, a técnica de reflexão (Esquema1) será em larga medida adotada do “ALACT model of reflection” concebido por Korthagen (2005), no qual se preconiza a promoção da reflexão.

Desta forma, as reflexões escritas dos participantes e as sessões de trabalho conjuntas assumir-se-ão como fundamentais na recolha de dados e na pilotagem da ação.

Ao longo das sessões os participantes reunir-se-ão em grupos de trabalho que servirão para apresentarem, conceberem, debaterem as suas práticas pedagógicas e as situações com que se confrontaram. Estas sessões incluirão a conceção de materiais e tarefas em conjunto e posterior aplicação na prática pedagógica.

Por outro lado, estas sessões de trabalho revestir-se-ão de um caráter formativo, uma vez que serão analisados e debatidos autores e autoras relevantes na área do profissional reflexivo para posterior incorporação na prática pedagógica.

Após as sessões de trabalho, os participantes do estudo munidos com os diferentes materiais e tarefas aplicarão nas suas turmas. No seguimento das suas aulas será realizada a reflexão da ação e posterior apresentação e debate nas sessões de trabalho para se completar o ciclo reflexivo.

Destaques

Construção de um dispositivo de trabalho colaborativo e análise crítica das metas curriculares de Português e de Matemática

Resultados esperados

No final desta ação é esperado que as docentes fiquem familiarizadas com um modelo de trabalho colaborativo; O estabelecimento de uma colaboração profissional mais aprofundada entre professores de diferentes grupos disciplinares; O reconhecimento necessário e simultâneo da alteridade e da identidade da sua condição de professores e a melhoria das práticas pedagógicas;

Conclusões

A complexidade crescente da profissionalidade dos professores do 1º C.E.B. remete para um constante trabalho de equipa de forma a ultrapassarem as dificuldades técnicas encontradas. Desta forma, estas emergem como um corpo coletivamente empenhado no desenvolvimento e na qualidade da educação praticada nas escolas.

Assim, com o relato das experiências de implementação e desenvolvimento de metodologias e procedimentos no âmbito do trabalho colaborativo estamos firmemente empenhados em desenvolver uma escola autónoma, flexível e responsável que sabe decidir a melhor forma de atuação nas diferentes situações que derivam de um contexto situacional.

Bibliografia

Alarcão, Isabel (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In Isabel Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.

Alarcão, Isabel (2001). *A escola reflexiva e a nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Boavida, João & Amado, João (2008). *Ciências da educação: Epistemologia, identidade e perspetivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 7-17.

Day, Christopher (2006). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora.

Korthagen, Fred (2005). Practice, theory, and person in life-long professional learning. in Douwe Beijaard (Org.), *Teacher professional development in changing conditions*. (pp. 79-84). Dordrecht: Springer

Resumo

Neste trabalho abordamos a deficiente articulação entre ciclos que é apontada pelo IGE, assim como a observação de pares multidisciplinares propicia a articulação vertical curricular, explorando-o enquanto questão de trabalho. A identificação de tendências de articulação vertical nas práticas letivas dos docentes é um dos objetivos deste estudo, realçando a importância da identificação de tendências de articulação vertical na aplicação de instrumentos de avaliação.

A observação de pares multidisciplinares e a reflexão e discussão entre os pares sobre aula observada são objetivos gerais desta investigação, compreendendo a articulação curricular vertical como algo que é valorizada pelos docentes, que porém não está consubstanciada na prática docente.

**Poster - Articulação Vertical | José Manuel Sousa; Anabela Abrantes; Rosa Sousa; Marcelo Teixeira;
Maria Manuel Esperanço; Sofia Dengucho**

Introdução

A articulação entre ciclos tem sido, desde há uns anos a esta parte, uma das preocupações do nosso agrupamento de escolas. No ano letivo 2012-13 foram criados grupos de articulação entre ciclos. Partiu-se do princípio assente na Lei de Bases, de que a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.

Problema/ objetivos

Com a realização do estudo procurámos :

Identificar práticas de articulação curricular vertical existentes e/ou passíveis de serem desenvolvidas pelos professores;

Identificar os constrangimentos que dificultam as práticas de articulação curricular .

Metodologia

1º Antes da observação - o observado informava os observadores sobre a planificação da sua aula;

2º Durante a observação – os observadores preencheram os guiões de observação propostos pela equipa do OBVIE.

3º Depois da observação – após a aula o professor observado reunia com os professores observadores para refletirem sobre a aula observada. Os dados recolhidos dizem respeito aos guiões preenchidos e às reflexões registadas pelos professores.

Foram tratados cerca de 64registos, provenientes de cerca de 32 aulas observadas. Por professores de outras disciplinas e de outros ciclos. Foi realizada uma análise de conteúdo sobre as ocorrências registadas.

Resultados

A expressão “articulação curricular vertical” não consta de nenhum registo. Todavia, a observação das aulas permitiu aos observadores (que pertenciam a outras disciplinas e a outros ciclos), constatar:

Em todos os ciclos: O professor planifica; Usa estratégias adequadas; Usa materiais adequados; É capaz de gerir vários ritmos de trabalho e de aprendizagem; Tem um bom relacionamento com os alunos.

Constatar que os instrumentos de avaliação eram produzidos com a preocupação de incorporar competências, desenvolvidas anteriormente.

Conclusões

A análise dos resultados permitiu-nos constatar que a nível do discurso existe uma valorização da articulação curricular, que não está consubstanciada na prática docente. Verificámos que os professores enumeram alguns constrangimentos de ordem organizacional e administrativa

Qual o efeito da observação de pares multidisciplinares na articulação curricular horizontal | Anabela Ribeiro; Aurora Pereira; Fátima Pais; Inês Pinheiro; José António Valente

Agrupamento de Escolas de Souselo, Portugal
anabeiro.75@gmail.com;

Resumo

O nosso estudo problematiza o papel das expressões no trabalho de Articulação Curricular Horizontal ao nível do Pré – Escolar e 1º ciclo do ensino Básico.

O trabalho resultou de uma experiência de observação de pares, multidisciplinar, decorrida no presente ano lectivo num agrupamento de escolas e que mobilizou professores de vários ciclos de escolaridade e educadores de infância.

A principal questão à qual se pretende responder é a seguinte: de que modo o trabalho das expressões promove a articulação curricular horizontal. Especificamente queremos saber que práticas desenvolvem os Educadores de Infância e os Professores do 1º Ciclo nas Área das Expressões e de que modo essas práticas contribuem para a articulação horizontal.

De maneira a cumprir os objetivos propostos, recorreu-se à observação de pares multidisciplinar que assim passou a ser o meio através do qual os observadores puderam observar as práticas desenvolvidas e apreciar a sua potencialidade de articulação curricular.

Foram seleccionados e apreciados os comentários registados pelos professores observadores a propósito das observações realizada num conjunto de aulas observadas do pré-escolar e do 1º ciclo, num total de 27 registos. Desses registos pretenderam identificar-se as práticas desenvolvidas pelos professores que estavam associadas ao trabalho das expressões e potenciavam simultaneamente a articulação com outras componentes do currículo. Em traços gerais, chegou-se à conclusão que os Educadores /Professores entendem o recurso à literatura infantil, para trabalhar o currículo, como uma estratégia pedagógica eficaz, utilizando-a com frequência na sua prática diária e considerando que contribui principalmente para o desenvolvimento da expressão linguística.

Os educadores e professores valorizam principalmente a expressão oral e a expressão dramática, entendendo que estes são as que mais contribuem para o crescimento global da criança.

**Poster - Qual o efeito da observação de pares multidisciplinares na articulação curricular horizontal |
Anabela Ribeiro; Aurora Pereira; Fátima Pais; Inês Pinheiro; José António Valente**

Introdução

A articulação curricular horizontal realiza-se pelo equilíbrio entre as várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares de forma a desenvolver harmoniosamente o conhecimento e a capacidade dos alunos. A articulação curricular horizontal contribui para a motivação e interesse das crianças dentro da sala de aula e pode ser promovida através de diversas formas e estratégias

Problema/ objetivos

O nosso estudo problematiza o papel das expressões no trabalho de Articulação Curricular Horizontal ao nível do Pré – Escolar e 1º ciclo do ensino Básico.

O trabalho resultou de uma experiência de observação de pares, multidisciplinar, decorrida no presente ano lectivo num agrupamento de escolas e que mobilizou professores de vários ciclos de escolaridade e educadores de infância.

A principal questão à qual se pretende responder é a seguinte: de que modo o trabalho das expressões promove a articulação curricular horizontal. Especificamente queremos saber que práticas desenvolvem os Educadores de Infância e os Professores do 1º Ciclo nas Área das Expressões e de que modo essas práticas contribuem para a articulação horizontal.

Metodologia

De maneira a cumprir os objetivos propostos, recorreu-se à observação de pares multidisciplinar que assim passou a ser o meio através do qual os observadores puderam observar as práticas desenvolvidas e apreciar a sua potencialidade de articulação curricular.

Foram seleccionados e apreciados os comentários registados pelos professores observadores a propósito das observações realizada num conjunto de aulas observadas do pré-escolar e do 1º ciclo, num total de 27 registos. Desses registos pretenderam identificar-se as práticas desenvolvidas pelos professores que estavam associadas ao trabalho das expressões e potenciavam simultaneamente a articulação com outras componentes do currículo.

Resultados

Neste Agrupamento efectua-se uma articulação curricular limitada, que Serra (2008: 89) define como “(...) uma atitude menos voluntária, mais expectante, não se empenhando todos os recursos e vontades”. Não podemos afirmar que não exista articulação; ela existe mas é praticada de uma forma muito “suave”, pois para se proceder a um processo efetivo de articulação curricular é necessário que se desenvolvam atividades conjuntas ao longo de todo o ano. No entanto, podemos afirmar que a articulação curricular, sendo preocupação das educadoras e de todos os professores do 1º, 2º e 3º ciclos não passa de momentos circunstanciados no tempo.

As expressões (artísticas e motora) são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam corpo, razão, imaginação, e emoção. A vivência artística e motora influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpreta o quotidiano. Elas são uma área forte nos resultados escolares dos nossos alunos e como tal devem ter um papel predominante na articulação curricular.

Conclusões

Em traços gerais, chegou-se à conclusão que os Educadores /Professores entendem o recurso à literatura infantil, para trabalhar o currículo, como uma estratégia pedagógica eficaz, utilizando-a com frequência na sua prática diária e considerando que contribui principalmente para o desenvolvimento da expressão linguística.

Os educadores e professores valorizam principalmente a expressão oral e a expressão dramática, entendendo que estes são as que mais contribuem para o crescimento global da criança. Usam-na como forma preferencial de promoverem a articulação curricular horizontal.

Bibliografia

Serra, C. (2008). Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo. Porto: Porto Editora.

PAREDES SEM paredes | Albina de Fátima; Ana Neves; Anabela Lobão; Célia Neto; Cristina Santos; Fátima Carvalho; Joel Gomes; José Lages; Lídia Vale; Maria João Falcão; Maria José Cavadas; Raquel Moutinho; Rita Duarte

Agrupamento de Escolas de Paredes, PORTUGAL

quarteto.avep@gmail.com

Resumo

O *poster* pretende apresentar os resultados obtidos com a implementação do projeto “A Observação de Pares multidisciplinares como forma colaborativa de supervisão pedagógica”, desenvolvido em parceria com o “Observatório da Vida nas Escolas” (OBVIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Este projeto foi implementado no Agrupamento de Escolas de Paredes (AVEP), no ano letivo 2014/2015 com docentes do 1ºciclo, 2º ciclo e 3º ciclo. A ação iniciou com a formação de três quartetos de professores, um quarteto de cada ciclo de escolaridade, de modo a ser possível a avaliação e comparação dos resultados obtidos em cada vertente das observações efetuadas.

Nas sessões de observação realizadas ressaltam-se aspetos diferentes, uma vez que os docentes do 1º ciclo pertencem todos ao mesmo grupo disciplinar. No 2º ciclo as observações foram todas realizadas na mesma turma por docentes de diferentes grupos disciplinares (200, 220,240 e 250) o que permitiu fazer uma articulação interdisciplinar a partir de um conteúdo de História e Geografia de Portugal. No 3º ciclo as observações foram efetuadas em várias turmas por docentes de vários grupos disciplinares (grupos 300, 330, 510 e 550).

Um dos aspetos que mais se evidenciou nas dinâmicas experimentadas foi a colaboração e partilha entre os docentes envolvidos no projeto e, conseqüentemente, a possibilidade de identificar estratégias diversificadas que decerto poderão melhorar as suas práticas pedagógicas. Por outro lado, esta experiência poderá ser replicada nos próximos anos letivos na vertente que aqui apresentamos ou modalidades diferentes, como por exemplo com quartetos formados por docentes de todos os ciclos existentes no Agrupamento. Acreditamos que este projeto permitirá melhorar o trabalho colaborativo entre docentes, abrir as portas da sala de aula e fazer jus ao nosso mote – Paredes sem paredes.

Poster - PAREDES SEM paredes | Albina de Fátima; Ana Neves; Anabela Lobão; Célia Neto; Cristina Santos; Fátima Carvalho; Joel Gomes; José Lages; Lídia Vale; Maria João Falcão; Maria José Cavadas; Raquel Moutinho; Rita Duarte

Resumo

O projeto de “Observação de pares multidisciplinares como forma colaborativa de supervisão pedagógica”, em parceria com o Observatório de Vida nas Escolas (OBVIE) da FPCEUP assumiu-se como uma oportunidade de desenvolver o trabalho colaborativo e a identificação de estratégias diversificadas, que visam a melhoria das práticas pedagógicas e uma postura reflexiva do professor.

Introdução

A observação de pares multidisciplinares como forma colaborativa de supervisão pedagógica contribui para o aprimoramento do exercício da função docente com evidentes repercussões na aprendizagem dos alunos.

Problema/ objetivos e Metodologia

Constituição de três quartetos, um em cada ciclo de escolaridade;

Formação inicial de carácter teórico;

Observação de aulas por pares;

Resultados

Promoção de uma escola colaborativa e de uma comunidade apreendente;

Aprendizagem através do trabalho em equipa;

Reflexão sobre a prática;

Melhoria do conhecimento das situações de sala de aula;

Avaliação a partir de metas e indicadores;

Conclusões

“A observação de pares multidisciplinares como forma colaborativa de supervisão pedagógica”, permitiu desenvolver capacidades profissionais ajustadas ao contexto sociocultural da comunidade educativa do Agrupamento de Escolas de Paredes. O trabalho reflexivo dos quartetos rompeu com o paradigma inerente à formação tradicional, através da reflexão sobre a ação e do diálogo construtivo.

Afigura-se como uma boa prática na procura de uma escola reflexiva e desafiadora.

Os produtos são importantes também enquanto expressivos de um processo. Observar e ler os posters resultantes de um ano de trabalho no Observatório da Vida das Escolas (OBVIE), de que as escolas associadas são parte integrante, é convocar esses processos – investigativos, formativos...transformativos... Por isso não são os nossos olhos que pousam sobre o papel, mas são as escolas e os professores que, de repente, se tornam presentes nos corredores da universidade, para conversarmos olhos nos olhos.

A sensação é a de que se está perante um trabalho extraordinário, um trabalho que concretiza o ideal tão perseguido quer pelos professores nas escolas, quer pelos professores na universidade: o encontro de uns com os outros. Este é o primeiro aspeto a sublinhar num possível comentário à sessão de posters no âmbito do II Seminário Internacional de Observatórios de Educação e Formação: o importantíssimo trabalho de parceria que se tem desenvolvido no âmbito do OBVIE.

O segundo aspeto diz respeito aos professores que, apesar das vidas difíceis que hoje vivem, teimam em não desistir. Os posters expressam um trabalho intenso e um grande esforço, muitas dificuldades, mas também muita vontade. As investigações apresentadas não falam apenas dos resultados a que se chegou, mas também do professor que nelas se mostrou: o professor investigador.

Este é outro ideal concretizado. Há muito que se defende, a favor da qualidade do ensino e das aprendizagens, um modelo de professor profissional. Quer dizer que se pretende um professor, e um corpo profissional, com autonomia política e autor do seu próprio conhecimento profissional. Eles aqui estão, concretos, em carne e osso.

As pesquisas realizadas dizem-nos muito. Em termos de objetivos, investiga-se para decidir, para agir e para criar comunidade. Em termos de forma, a investigação está a maior parte das vezes associada a processos reflexivos (muitas vezes colaborativos, intencionais ou emergentes) e à desocultação de possibilidades e obstáculos para a ação coletiva ou comum. Os resultados podem sintetizar-se na palavra “comunicação”, que inclui os níveis de informação e relação. A maior parte converge para a ideia de melhoria dos fluxos de informação e comunicação, para o conhecimento da escola sobre si própria. Outros resultados dizem respeito à articulação curricular: a articulação horizontal pode romper com formas tradicionais de aprendizagem; e a articulação vertical parece ser mais difícil devido a constrangimentos organizacionais e administrativos. A observação de pares multidisciplinar permite discutir dimensões caracterizadoras de uma boa relação pedagógica; possibilita concluir que entre os diferentes níveis de ensino são mais as semelhanças que as diferenças; que na análise das práticas letivas e avaliativas o trabalho interdisciplinar é mais difícil...

Enfim, são muitos os pontos de partida para novos ciclos investigativos. Ciclos investigativos e formativos, pois, de facto, a ideia com que se fica é a de que esta investigação, ao querer dar forma à escola, forma também o professor.

VI. Resultados dos Projetos desenvolvidos pelo OBVIE

Auto-avaliação de Escolas para produção de currículos significativos | Ana Cristina Torres, Carla Figueiredo

Ana Cristina Torres; Carla Figueiredo;
Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade do Porto, PORTUGAL
acctorres@fpce.up.pt; cfigueiredo@fpce.up.pt;

Em Portugal, a autoavaliação de escolas tem sido desenvolvida em estreita relação com a avaliação externa realizada pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), em lógicas de prestação de contas e de procura de melhoria da qualidade educacional (Wrigley, 2003; Ehren & Swanborn, 2012; Coe, 2009; Hofman, Dijkstra & Hofman, 2009; Ryan & Telfer, 2011; Schildkamp et al, 2012). A par desta complementaridade, evidências surgem de que o modo como as escolas se olham e autoavaliam, bem como o trabalho curricular que nelas é desenvolvido, são fortemente influenciados pelos resultados escolares dos alunos, particularmente os que decorrem da sua avaliação externa (Eurydice, 2015). Este jogo de influências, a par de crescentes constrangimentos de ordem diversa vividos nas escolas, levam a que a cultura de autoavaliação das escolas tenda a pender para uma cultura de controlo institucional e de cumprimento de calendário, mais do que empoderamento institucional (Cosme e Trindade, 2010). Assim, torna-se premente acompanhar as escolas e os professores, assumindo-os como organizações e profissionais aprendentes (Bolívar, 2012; Fullan e Hargreaves, 2000, Guerra, 2001) e curricularmente inteligentes (Leite, 2003), apoiando o desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação capacitantes da construção de currículos significativos e de uma efetiva melhoria da qualidade educacional. Foi nesse sentido que o Observatório da Vida nas Escolas (OBVIE-CIIE-FPCEUP) dinamizou, em 2014-2015, uma oficina de formação intitulada «A autoavaliação das escolas e a construção de currículos significativos».

Nesta ação participaram equipas de autoavaliação de sete agrupamentos de escolas que fazem parte da rede do OBVIE. Os elementos das equipas de autoavaliação foram chamados a participar em tarefas de investigação, formação e intervenção, tendo-se implementado para tal estratégias diversificadas que incluíram trabalho de grupo, role-play, análise de textos, exposição, debate, entre outras. A oficina de formação envolveu uma primeira fase de diagnóstico dos dispositivos de autoavaliação em curso nos agrupamentos de escolas e de reflexão sobre o mesmo. Desta fase resultou a identificação de algumas necessidades nomeadamente ao nível da melhor organização e articulação das equipas, diversificação de objetos de avaliação e estratégias/instrumentos utilizados, entre outros. Sobretudo identificaram-se fragilidades ao nível do reconhecimento do trabalho das equipas de autoavaliação e dos processos que levam a cabo, nos respetivos agrupamentos de escolas, nos modos de divulgação do trabalho realizado e no grau de participação da comunidade educativa. Com base nestas fragilidades, as equipas de autoavaliação em formação apresentaram um conjunto de melhorias a implementar focalizadas na devolução de resultados e efeitos da autoavaliação nos planos de melhoria das escolas. A fase seguinte desta oficina consistiu no desenho de melhorias a introduzir nos dispositivos diagnosticados. Foram propostas novas e diversificadas estratégias de disseminação de sínteses dos resultados da autoavaliação com a comunidade escolar, onde um denominador comum era identificado: tornar essa disseminação

uma forma de partilha dialógica, de modo a incentivar a expressão das demais “vozes” da comunidade escolar com propostas sustentadas de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem em particular, e do trabalho das escolas, na generalidade. As últimas fases, em curso, envolvem a implementação das melhorias desenhadas, a sua partilha e avaliação ou, em alguns casos, preparação da avaliação a decorrer no próximo ano letivo.

Esta comunicação dá conta do trabalho desenvolvido no âmbito da oficina de formação. São focados aspetos relacionados com o autodiagnóstico que as equipas de autoavaliação fazem dos dispositivos que implementam nos seus agrupamentos de escolas, bem como alguns dos constrangimentos sentidos, e propostas de melhorias aos dispositivos que as equipas colocaram em curso, como resultado do trabalho desenvolvido na oficina de formação.

Bolívar, António (2012). Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: O que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Coe, R. (2009). School Improvement: Reality And Illusion. *British Journal of Educational Studies*, 57(4), 363-379. doi: 10.1111/j.1467-8527.2009.00444.x.

Cosme, Ariana & Trindade, Rui (2010). Avaliar as escolas: para quê e porquê? in *Auto-avaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização*. Elo, 17. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 33-41

Ehren, M. & Swanborn, M. (2012). Strategic data use of schools in accountability systems. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 257-280. doi: 10.1080/09243453.2011.652127

Eurydice (2015) *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (2000). *A Escola como Organização Aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Guerra, Miguel Angel (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.

Hofman, R., Dijkstra, N. and Hofman A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 47-68.

Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

Ryan, T. & Telfer, L. (2011) “A review of (elementary) school selfassessment processes: Ontario and beyond”, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(3), pp. 171-190;

Schildkamp, K. et al (2012). The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, 38(1), 125-152. doi: 10.1080/01411926.2010.528556.

Wrigley, T. (2003). Is ‘School Effectiveness’ Anti-Democratic?. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 89-112. doi: 10.1111/1467-8527.t01-4-00228.



A observação de pares multidisciplinar em sala de aula

como forma colaborativa de supervisão
pedagógica

II Seminário Internacional dos Observatórios de Educação e Formação
Ana Mouraz
27 de junho de 2015

Panorama que torna lógico a OPMUSA

Panorama que torna lógica a Observação de Pares Multidisciplinares em sala de aula (OPMUSA).

- As virtualidades da observação de pares multidisciplinar.
- E os cuidados éticos necessários.
- Resultados. O que é que a OPMUSA nos pode dizer?

Tendências que caracterizam os contextos do trabalho docente:

- Maior exigência interna e externa feita aos professores sobre os resultados do seu trabalho;
- Maior relatividade e dependência do trabalho que cada professor realiza, relativamente às tarefas de outros;
- Maior pressão de outras variáveis como a diversidade dos estudantes, as taxas do sucesso escolar na organização das práticas pedagógicas;
- Maior pressão institucional para se ser inovador, criativo e competente;

As virtualidades da observação de pares multidisciplinar

O foco é colocado:

- na compreensão das práticas de ensino;
- na mudança pessoal ;
- e no crescimento (auto-conhecimento) do professor através da reflexão própria e partilhada.

A observação é feita por quem é igualmente professor, embora de áreas científicas diferentes, para:

- enfatizar a dimensão pedagógica;
- conhecer outras formas de se ser professor;
- promover uma visão complexa da aprendizagem;

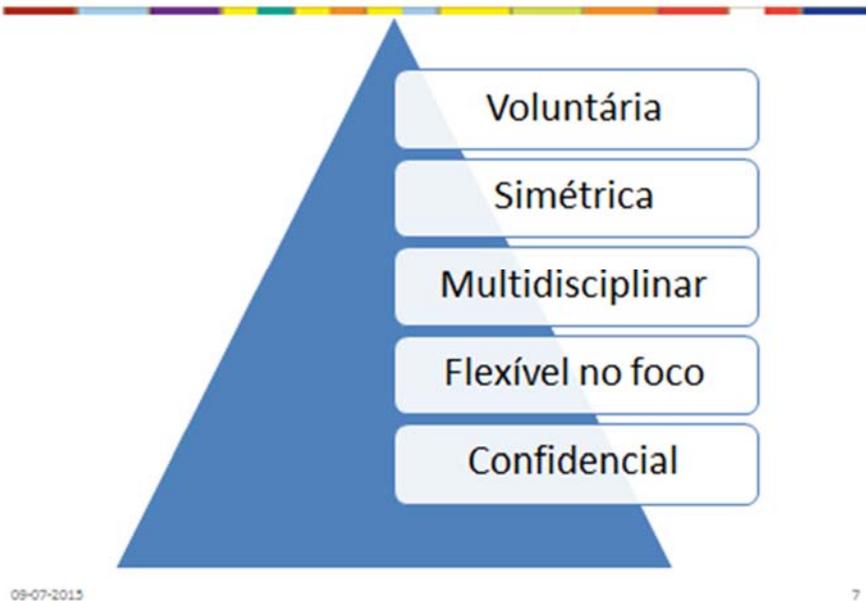
E os cuidados éticos necessários

Para prevenir o risco da perda de poder sobre o trabalho próprio:

- liberdade de se envolver ou não na observação de pares;
- escolha do observador;
- escolha do que está em foco na observação;
- escolha das formas e métodos de feedback;
- o anonimato da devolução dos dados;
- controlo do uso dos dados;
- controlo dos passos a dar no futuro;

(McMahon, Barret & O' Neill ,2007)

As traves mestras da observação de pares multidisciplinar em sala de aula



A versão disponibilizada para o Ensino Básico e Secundário

Objetivos:

- Organizar e experimentar uma estrutura de supervisão pedagógica assente na multidisciplinaridade e na proximidade de ciclos escolares;
- Promover uma colaboração profissional mais articulada entre professores de diferentes grupos disciplinares e de ciclos de escolaridade próximos;
- Identificar eixos de melhoria pedagógica emergentes das observações de pares;

Estrutura de Observação de pares

- Constituição: Trios ou quartetos

	Observado	Observador AD1	Observador AD2
Área Disciplinar 1	A	B	C
Área Disciplinar 1	B	A	D
Área Disciplinar 2	C	A	D
Área Disciplinar 2	D	B	C

A- Centrada nas práticas pedagógicas

1. Antes : partilha de objectivos e informações relevantes;
2. Durante: preenchimento do guião de observação;
3. Depois: reflexão sobre as aulas (1 de cada vez ou o conjunto);

B- Centrada na aplicação de um instrumento de avaliação

1. Antes : partilha de objectivos e informações relevantes – variável, consoante o tipo de avaliação que se pretende;
2. Durante: preenchimento do guião de observação, centrada na aplicação dos critérios de avaliação e nas situações de avaliação;
3. Depois: reflexão sobre as situações de avaliação (1 de cada vez ou o conjunto);

Os Guiões de observação

Os guiões do OBVIE , adaptados do guião de observação do De Par em Par da UP.

- Estrutura
- Organização
- Conteúdo
- Clima de turma
- Atitude do Professor
- e ...

espaço para outras considerações que o observador pretenda deixar para complementar a observação, bem com um campo para a apreciação sobre a reflexão final conjunta. (Vieira, 2007).

O tratamento dos registos de observação

A colocação na plataforma do OBVIE.

A devolução dos dados por escola, sob anonimato.

Resultados

Os participantes

	Feminino	Masculino	Total
Agrupamento de Escolas de Carvalhos	8	1	9
Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques	5	1	6
Agrupamento de Escolas de Paredes	10	2	12
Agrupamento de Escolas de Souselo	27	6	33
Agrupamento de Escolas de Vilela	8	0	8
total	58(85,3%)	10 (14,7%)	68
Distribuição Nacional	78,3%	22,7%	100%

09-07-2015

13

Registos por ano de escolaridade das aulas observadas (*2; PA)

	ciclo					Total
	educação pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	secundário	
Agrupamento de Escolas de Souselo	6	25	21	15	0	67
Agrupamento de Escolas de Carvalhos	3	9	0	0	0	12
Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques	4	5	4	0	0	16
Agrupamento de Escolas de Vilela	0	0	0	2	6	8
Agrupamento de Escolas de Paredes	0	12	12	12	0	36
Total	13	51	37	29	6	136

09-07-2015

15

As práticas letivas observadas

Tempo de observação e nº de alunos em aula (PL)

ciclo		Tempo de observação [minutos]	Nº Estudantes presentes (valor aproximado)
educação pré-escolar	Mean	73,85	20,62
	N	13	13
	Std. Deviation	19,807	3,709
1º ciclo	Mean	74,64	19,75
	N	55	55
	Std. Deviation	20,181	4,204
2º ciclo	Mean	71,79	22,03
	N	39	39
	Std. Deviation	24,102	6,063
3º ciclo	Mean	47,94	16,97
	N	34	34
	Std. Deviation	2,498	3,754
secundário	Mean	50,00	22,00
	N	8	8
	Std. Deviation	,000	2,928
Total	Mean	66,41	19,91
	N	149	149
	Std. Deviation	21,483	4,899

09-07-2015

18

Tipos das aulas observadas (PL)

- Análise de texto literário
- Apresentação de novo conteúdo
- Aquisição de conhecimentos
- Aquisição de conhecimentos / Resolução de exercícios
- Área da Linguagem Oral
- consolidação e aplicação de conhecimentos
- Correção do trabalho de casa/Resolução de exercícios
- Dialógica
- Exercícios - Preparação da avaliação
- Experimental e expositiva
- Exploração e dramatização de uma história
- Expositiva
- Expositiva e Prática
- Expressão e Comunicação
- Generalista
- Introdução CTS ao início de uma unidade didática
- Introdução de conceitos: Escalas
- Leitura
- Matemática
- Português
- Português / Prática
- Prática
- Prática Experimental
- Resolução de exercícios/Esciarcimento de dúvidas
- Revisão de conteúdos de 10.º ano como introdução ao início de uma unidade no 11.º
- Teórica
- Teórica e interativa
- Teórica e Prática
- Teórica, Prática e interativa
- Teórica, Prática e expositiva
- Teórico-Prática de análise textual
- Trabalho de grupo
- Vocabulário integrando as quatro macro skills (listening, speaking, writing e reading)

09-07-2015

19

Organização e Estrutura	N	
	Validos	Não aplicável
[1. Toma-se clara a relação da aula com os objetivos e os desempenhos esperados na disciplina]	139	16
[2. Identificam-se os objetivos de aprendizagem a atingir na aula]	140	15
[3. A estrutura da aula evidencia um fio lógico entre princípio, meio e fim.]	140	15
[4. Estão previstas atividades que sirvam propósitos avaliativos]	130	25
[1. Adequação do espaço às atividades desenvolvidas]	140	15
[2. Materiais disponibilizados para as atividades desenvolvidas]	136	19
[3. Controlo e gestão das atividades de aprendizagem]	128	27
[4. Uso do equipamento disponível]	120	35
[5. Adequação da apresentação]	124	31
[6. Adequação do tipo de trabalho dos alunos]	125	30
[7. Recolhem-se/registam-se dados para avaliação]	116	39

Aspetos menos observados (PL)

Assinalados a laranja os itens com mais de 20% de não aplicável

CLIMA	N	
	Validos	Não aplicável
[1. Existência de uma atmosfera estimulante de aprendizagem.]	146	9
[2. Existência de colaboração entre alunos]	136	19
[3. Promoção do pensamento próprio, crítico ou reflexivo dos alunos]	135	20
[4. Existência de feedback, dado aos alunos, acerca da compreensão de conceitos ou qualidade dos desempenhos.]	137	18
[5. Envolvimento dos alunos no desenvolvimento das atividades.]	138	17
[6. Adequação da intervenção face a existência de comportamentos disruptivos que dificultam a aula]	103	52

20

Aspetos menos observados (PL)

CONTEÚDO e Atitude do professor	N	
	Validos	Não aplicável
[1. Conteúdo apropriadamente desafiante]	140	15
[2. Contextualização do conteúdo]	140	15
[3. Valorização dos aspetos fundamentais]	139	16
[4. Relação do conteúdo com conhecimentos prévios dos alunos]	143	12
[5. Utilização relevante de exemplos]	137	18
[1. Ritmo apropriado]	146	9
[2. Atenção à dinâmica global da turma]	146	9
[3. Uso adequado da voz e gestos]	143	12
[4. Interação individualizada com alunos]	137	18
[5. Habilidade para mudar estratégias se os alunos não mostram compreensão esperada]	125	30
[6. Existência de sistematizações que contribuem para a aprendizagem]	130	25

09-07-2015

21

Aspetos mais e menos pontuados na observação (PL)

O que chamou a atenção dos observadores (sobre as práticas letivas)

O espanto pela **motivação e empenho** das crianças

A faixa etária e o poder de observação por parte dos alunos acerca de tudo o que é dito pelo professor foi o que mais me chamou à atenção

Nesta aula, o que mais me chamou a atenção foi o facto de uma criança de 3 anos ter adormecido assim que se sentou no tapete para a audição/visualização da história e assim permanecer durante todo o tempo da duração da mesma. Curioso foi a atitude dos restantes elementos do grupo, pois permaneceram atentos à história como se nada tivesse acontecido.

- A diversidade dos alunos na sala
- O ambiente acolhedor
- A cumplicidade na relação pedagógica
- A participação e interesse dos alunos
- A interdisciplinaridade
- O recurso sistemático às TIC
- A sequência lógica imprimida à aula

09-07-2015

23

Comentários dos observadores(sobre as práticas letivas)

- Dinamismo e interação entre a professora e os alunos
- A cumplicidade na relação pedagógica
- O comportamento colaborativo da turma
- A contextualização curricular
- A diversidade de materiais
- A variedade de estratégias
- A integração ativa de alunos NEE

- A aula foi bem conduzida, existiu um fio condutor.
- Foram utilizados os conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida.
- Existiram alunos repetentes que não participaram.

- Dinamismo e a interação entre a professora e os alunos.
- Clima sereno
- Organização no desenvolvimento do trabalho planificado.
- Utilização sistemática de esquemas
- Apoio aos alunos que têm dificuldades
- Promoção da motivação dos alunos.
- A gestão do tempo e da turma
- A capacidade de resolver situações inesperadas.

09-07-2015

24

A reflexão conjunta dos observadores(sobre as práticas letivas)

Descreveu-se e sintetizou-se o que aconteceu e foi observado

Enfatizaram-se os comportamentos, as estratégias e as atitudes (apoio individual; serenidade) do professor.

Referiram-se as ações desenvolvidas e os comportamentos (sobretudo os positivos) dos alunos.

A dimensão crítica foi mínima.

O juízo reflexivo (porque é que isto acontece... como se articula com os objetivos da aula... como poderia acontecer diferentemente...) foi pontual.

As práticas avaliativas observadas

Tipos dos instrumentos de avaliação(PA)

	ciclo					Total
	educação pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	secundário	
Não caracterizados	1	3	3	1	0	8
avaliação cooperativa	0	0	1	0	0	1
avaliação oral	1	3	0	1	0	5
caderno do aluno	0	0	1	0	0	1
Ficha de avaliação.	1	9	16	6	6	38
Ficha de trabalho	6	10	3	8	0	27
Grelha de avaliação individual.	0	1	0	0	0	1
Grelha de monitorização do Trabalho.	1	0	0	0	0	1
Mini teste interativo em forma de concurso.	0	4	0	1	0	5
Observação direta	1	18	5	9	0	33
Questão aula	0	1	1	3	0	5
Questão problema	0	2	0	0	0	2
Registo fotográfico.	1	0	0	0	0	1
Registos diferenciados.	0	0	1	0	0	1
Teste de avaliação de compreensão oral.	0	0	2	0	0	2
teste prático	0	1	1	0	0	2
Teste Sumativo	1	2	3	0	0	6
Total	13	54	37	29	6	139

09-07-2013

27

Foco da observação do instrumentos de avaliação(PA)

		ciclo					Total
		educação pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	secundário	
foco de observação	produção	0	0	1	2	0	4
	relativa ao instrumento de aplicação	11	40	20	22	6	111
	avaliação	1	2	2	2	0	10
Total		12	51	34	28	6	131

09-07-2013

28

Objeto dos instrumentos de avaliação(PA)

O que avaliam	ciclo					Total
	educação pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	secundário	
aprendizagens de carácter transversal e atitudes	1	5	3	2	0	11
atitudes e destrezas	0	12	0	0	0	12
Atitudes; competências	0	0	2	0	0	2
capacidade de organização	0	0	1	0	0	1
Conhecimentos	0	0	2	0	0	2
Conhecimentos e atitudes	4	10	4	4	2	24
Conhecimentos e atitudes.	1	2	0	7	0	10
Conhecimentos e competências.	1	0	0	0	0	1
Conhecimentos, competências e atitudes.	4	13	10	9	4	40
Conhecimentos, competências e destrezas.	1	4	2	0	0	7
Conhecimentos, competências e destrezas.	1	8	13	7	0	29
Total	13	54	37	29	6	139

09-07-2015

29

Aspetos menos observados (instrumentos de avaliação PA)

Estrutura e organização	N	
	Válidos	Não aplicável
[1. Torna-se clara a relação do IA com os objetivos e os desempenhos esperados na disciplina.]	136	3
[2. Identificam-se os objetivos de aprendizagem a avaliar.] [3. A estrutura do IA reflete a complexidade e diversidade das aprendizagens.]	137	2
[4. Os critérios de avaliação e respetiva ponderação estão definidos.]	131	8
[1. Adequação do espaço e do tempo à aplicação do IA.]	128	11
[2. Diversidade e adequação dos materiais utilizados para a avaliação.]	113	26
[3. Participação dos alunos na aplicação do IA.]	109	30
	111	28

Conteúdo e atitude do professor	N	
	Válidos	Não aplicável
[1. Conteúdo a que o IA apela é apropriadamente desafiante.]	133	6
[2. O IA contextualiza o conteúdo.]	132	7
[3. O IA solicita a utilização de exemplos.]	123	16
[1. Modos de aferição de respostas e de cotações.] [2. Modos de individualização de registos e comentários capazes de um melhor feedback a dar aos alunos.]	127	12
[3. Valorização de competências transversais.]	129	10
[4. Modos de avaliação do IA.]	128	11
[5. Modos de registo para monitorizar o progresso dos alunos.]	124	15
	124	15

Assinalados a taranja os itens com mais de 20% de não aplicável

09-07-2015

30

Aspetos menos observados (instrumentos de avaliação PA)

OS descritores MELHOR PONTUADOS

[3. Participação dos alunos na aplicação do IA.] ORGANIZAÇÃO – 4.86

[2. O IA contextualiza o conteúdo.] CONTEÚDO –4.87

OS descritores MENOS BEM PONTUADOS

[3. O IA solicita a utilização de exemplos.] CONTEÚDO - 4.40

Comentários dos observadores(instrumentos de avaliação PA)

- O IA usado é um **diálogo** entre a educadora e os alunos (questões) e a avaliação é a observação e os registos gráficos dados pelos alunos.
- Um IA **muito semelhante** ao utilizado no 1º ciclo.

- Embora atualmente se procure diversificar os instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos, os **instrumentos escritos** são sempre de grande importância pelo que é pertinente o seu uso.
- (...)surpreendeu-me, dada a idade do grupo-alvo, o facto de **as cotações das questões serem dadas a conhecer**.
- Reparei que o teste tinha um **aspeto gráfico** muito apelativo e cuidado.
- A participação dos alunos e a **falta de dificuldades na correção** do IA, revela que o mesmo estava de acordo com o nível de desenvolvimento/capacidades adquiridas pelos alunos.
- Foi **trabalhado como uma atividade de aprendizagem** e não, apenas, como um instrumento de avaliação de conhecimentos.

09-07-2013

Comentários dos observadores(instrumentos de avaliação PA)

- A estrutura do IA, a **diversidade dos documentos** apresentados e a sua ligação às questões.
- Os alunos para além de serem o alvo da avaliação, desempenharam diretamente o papel de avaliadores, o que se revelou bastante positivo.
- O IA revelou-se muito interessante, por aliar a parte lúdica à aprendizagem, surtindo um efeito estimulante perante a ótica da avaliação sumativa. (...) multifacetado uma vez que permite a sua adaptação a qualquer conteúdo (teórico) independentemente da disciplina.
- IA valorizador da componente artística.

09-07-2013

- o que mais me chamou a atenção foi o facto de o meu colega **ter feito a leitura do instrumento de avaliação** e a contextualização de cada uma das questões com os alunos, o que os ajudou na interpretação e compreensão das mesmas.
- Chamou-me à atenção **o pormenor e o rigor da grelha** que os alunos tiveram que preencher, conluindo com um espaço destinado à elaboração de um texto, onde estes deveriam justificar o nível a atribuir à disciplina.
- Identifiquei-me (...), porque também aproveito (...)estas aulas (de correção) para melhorar as aprendizagens dos alunos, aproveitando o facto de **eles já terem pensado nos exercícios** anteriormente.
- Manteve-se sempre **atenta e calma**.
- A professora **preocupou-se** sempre com os alunos.

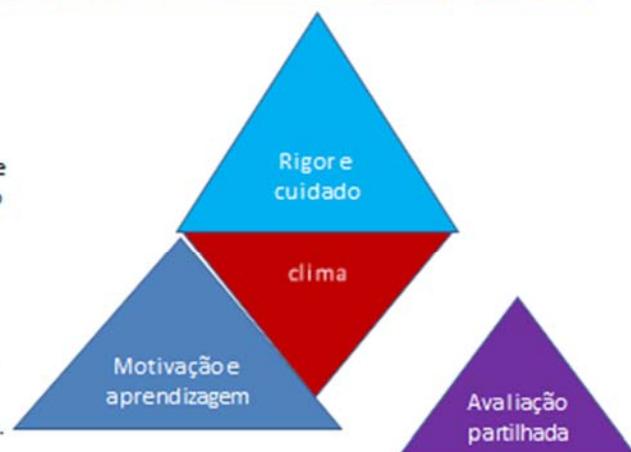
- A **formalidade** da aplicação do IA
- Esta aula destacou-se também pelo **respeito** entre alunos/professora e vice-versa.
- No decorrer da aula a **professora deslocau-se** na sala, com o propósito de **esclarecer dúvidas**, quando os alunos a solicitaram.

33

A reflexão conjunta dos observadores(instrumentos de avaliação PA)

Os focos da reflexão:

- Descreveram-se os aspetos essenciais do instrumento e dos cuidados que o professor colocou na sua produção e aplicação e na adequação aos alunos.
- Descreveu-se a receção dos alunos e o seu comportamento e motivação
- Caraterizou-se o clima de ordem e de respeito existentes na sala de aula.



Menos frequentemente, teorizou-se sobre:

- a importância do erro e da sua consciencialização;
- o caráter inovador e potencialidades de um IA.

09-07-2015

34

Sobre o modelo de observação de aulas por pares

Estas observações da atividade docente são experiências de partilha muito válidas. Além de focarmos a nossa observação nos aspetos solicitados, pudemos observar os materiais não estruturados que os docentes utilizam nas suas aulas, o tipo de resposta a que recorrem no caso de comportamentos menos apropriados ou esperados, o tipo de motivação... Estas observações levam a uma reflexão individual, a uma comparação com a nossa prática docente e conseqüentemente a um reajuste qualitativo na nossa prática. (sobre uma aula do 1º ciclo, observador do pré-escolar)

Eu gostei, aprendi e vou usar muitas das estratégias nas minhas aulas. Concordamos que a parte emocional tem de ser mais trabalhada na escola e a transmissão de conhecimentos através de exemplos personalizados pode ser muito vantajoso para um início de ciclo. (sobre uma aula do 1º ciclo, observador do 1º ciclo)

09-07-2015

35

O que é que a OPMUSA nos pode dizer?

Porque se trata de um olhar sobre a sala de aula a partir de dentro, mas com referenciais que são transversais à profissão docente, a OPMUSA pode ser...

formação

Um recurso metodológico por excelência para fazer formação contínua de professores a partir da interrogação das práticas letivas ;

investigação

Uma recurso metodológico por excelência para investigar o “jardim secreto do currículo”;

intervenção

Uma estratégia para desenvolver nas escolas um “clima expansivo de aprendizagem”(Hodkinson);

avaliação

Uma poderosa dimensão da autoavaliação das escolas.



<http://obviept.weebly.com/obs-de-pares.html>

<http://obviept.weebly.com/>

VII. OBVIE em mente | Preciosa Fernandes

Associado à realização do II Seminário Internacional de Observatórios de Educação e Formação este ebook faz, não apenas a “memória” de um momento marcante da trajetória do OBVIE ao longo do ano de 2014/2015, como também simboliza, e visibiliza, as suas grandes linhas ação. Estas têm-se configurado em estratégias diversas de intervenção e de investigação.

Através de iniciativas de formação, de pequenos projetos de investigação e de seminários partilhados, tem-se fomentado o envolvimento de educadores e de professores na discussão/reflexão de questões educacionais e curriculares, entendidas como pertinentes para a melhoria das escolas e dos processos de trabalho docente e para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Esta linha de ação tem-se vindo a ampliar não apenas ao nível do volume de iniciativas realizadas mas, sobretudo, ao nível do comprometimento dos educadores e professores dos vários agrupamentos nas diferentes atividades. Com efeito, a evolução da dinâmica da “comunidade OBVIE” reflete-se no modo como educadores e professores se organizam no interior de cada escola/agrupamento para “abraçar” as propostas e desafios curriculares que vão sendo lançados, criando equipas de trabalho e tomando decisões partilhadas, assim como no modo como têm acompanhado e participado nas atividades realizadas pela equipa do OBVIE, na Faculdade. Nesta caminhada conjunta foi-se edificando uma identidade “OBVIE” que é, por todos, reconhecida e valorizada.

Por outro lado, a ação do OBVIE tem procurado ganhar espaço no território nacional, e internacional através quer da realização de “Ciclos de debates” temáticos, com a participação de especialistas de referência, e a partilha de experiências de escolas e de outros observatórios de Educação Formação, quer da realização anual de um Seminário Internacional de Observatórios de Educação e Formação.

É tendo estas iniciativas em mente que olhamos o OBVIE no futuro. Neste olhar vindouro, queremos *OBVIE em mente* aprofundar, e consolidar, o caminho já percorrido mas, *OBVIE em mente*, queremos também construir caminhos novos. Propomo-nos, assim, pensar o futuro do OBVIE a dois níveis: micro e macro.

A nível micro desejamos: dar continuidade ao trabalho que temos desenvolvido com as escolas, estimulando os educadores/professores a realizar pequenos projetos e a assumirem-se como “investigadores” das suas práticas; produzir conhecimento, numa lógica de investigação colaborativa, sobre questões educacionais contemporâneas e sobre práticas curriculares e a sua divulgação através da publicação de artigos científicos; envolver os alunos em projetos de investigação sobre temas do seu interesse. Numa outra ótica, pretendemos envolver mais membros do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) na dinâmica do OBVIE na intenção de conferir aos projetos, e demais iniciativas, uma perspetiva interdisciplinar.

A nível macro move-nos o interesse em criar uma rede internacional de Observatórios de Educação e Formação que constitua uma plataforma sólida para fazer investigação “em rede”.

OBVIE em mente, que nos sentimos todas e todos muito orgulhosas/os com este II *Seminário Internacional de Observatórios de Educação e Formação* e com o modo como nele vimos espelhado o trabalho que, enquanto “comunidade OBVIE”, temos vindo a desenvolver. Obrigada a todas/os!
