

Planos de Melhoria, Aprendizagem Organizacional e Regulação da Educação

Mariana Tempera

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
mariana.tempera@gmail.com

Estela Costa

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
ecosta@ie.ulisboa.pt

Resumo

O texto tem como tema a aprendizagem organizacional como processo que se desenvolve no interior da escola e conduz à melhoria organizacional. São abordadas as dinâmicas de regulação autónoma das escolas, no que respeita a definição de estratégias tendentes à melhoria organizacional, determinadas pela administração educativa através da construção de Planos de Melhoria (PM), de carácter obrigatório, na sequência da Avaliação Externa das Escolas. De cariz naturalista, privilegiou-se a pesquisa arquivística e a análise documental de 16 planos de melhoria da Área Territorial de Lisboa e Vale do Tejo (2012/2013) e respetivos relatórios de avaliação externa. Através da Teoria de Ação, de Argyris e Schön, foram identificados sistemas de aprendizagem de ciclo simples (i.e. escolas que identificam fragilidades sem refletir ou questionar a sua origem) e de ciclo duplo (i.e. escolas que apresentam a capacidade para refletir, através de processos de autoavaliação, sobre as práticas e processos adotados, que podem influenciar o seu desempenho). A análise fez emergir diferenças no modo como as escolas encaram a construção do PM e o respetivo processo de aprendizagem organizacional. Por um lado, perspetivam-no como um instrumento de correspondência face aos resultados e às áreas de melhoria identificadas pelas equipas de avaliação, por outro lado, vêem-no como um instrumento que permite definir os seus próprios objetivos de desenvolvimento e melhoria.

Palavras-chave

Aprendizagem organizacional; regulação; planos de melhoria; avaliação externa das escolas.

Introdução

Este texto divulga uma pesquisa sobre o tema da aprendizagem organizacional (AO) enquanto processo que se desenvolve no interior da escola e conduz à sua melhoria, centrando-se nas dinâmicas de regulação que 16 escolas evidenciam nos seus Planos de Melhoria (PM), nas áreas identificadas como problemáticas pelas equipas de Avaliação Externa das Escolas (AEE), da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). O estudo teve como propósito identificar e analisar as ações refletidas nos PM da Área Territorial de Inspeção de Lisboa e Vale do

Tejo (avaliadas em 2012/2013). Foram seus objetivos: (i) identificar as principais áreas de melhoria; (ii) compreender quais os ciclos AO realizados pelas escolas; (iii) compreender dinâmicas de regulação autónoma das escolas.

A investigação educacional diz-nos que a melhoria da escola parte do interior das escolas, competindo-lhes iniciar e gerir os seus próprios processos de melhoria, de aprender com os seus erros e de produzir e aplicar conhecimento acerca do seu desempenho. O PM, sendo determinado pela administração educativa, numa lógica de indução da ação das escolas para um conjunto de estratégias em direção à melhoria organizacional, torna-o numa problemática pertinente no campo da administração educacional. Importa, assim, perceber como se processa a sua receção: – Serão os PM perspetivados como uma resposta burocrática à tutela? Limitam-se as escolas a melhorar as áreas identificadas pelas equipas de avaliação da IGEC cumprindo as regras da administração? Ou é o PM um instrumento autónómico que permite às escolas definir os seus objetivos de desenvolvimento e melhoria revelando, assim, AO?

Da análise resultou a identificação de diferentes ciclos de AO realizados pelas 16 escolas – ciclo simples de aprendizagem e ciclo duplo de aprendizagem – e a compreensão da forma como o processo de melhoria e a construção dos PM foram acolhidos por estas: de forma restrita e em conformidade apenas com áreas de melhoria identificadas pelas equipas de AEE, ou de forma reflexiva e autónoma, onde o processo de autoavaliação é tido em conta no momento de definir os objetivos de melhoria para a escola.

Modos de regulação institucional e de regulação autónoma

Perceber como se ajustam as escolas a esta inovação da administração educativa são interrogações que nos remetem para a reconfiguração do papel do Estado, no quadro dos novos modos de regulação, de incremento das políticas de prestação de contas e no controlo social sobre a gestão escolar, em especial no que se refere à adequada utilização dos recursos públicos em função dos resultados obtidos. O PM surge articulado com o processo de autoavaliação das escolas e é expectável que permita identificar as ações a implementar para melhorar os campos identificados como problemáticos pela equipa de AEE. É um instrumento utilizado pelos serviços inspetivos para induzir a melhoria nas escolas, refletindo uma regulação burocrática de natureza vertical (Afonso, 2008), também designada de regulação institucional, normativa e de controlo (Reynaud, 1997 e 2003; Barroso, 2005), que se caracteriza pelo conjunto de ações e de regras impostas pelo Estado para orientar, coordenar e controlar as ações dos atores, sobre os quais detém uma autoridade legítima (Maroy & Dupriez, 2000).

Porém, se deslocarmos o nosso olhar para as escolas, encontramos uma segunda dimensão do processo de regulação, a regulação autónoma, situacional e ativa (Reynaud, 1997 e 2003; Barroso, 2005), consubstanciada no conjunto de ações protagonizadas pelos vários atores sociais, uma regulação que resulta do ajustamento às regras estabelecidas pelo Estado. Referimo-nos a como, em cada escola, as diretrizes são recebidas e interpretadas, gerando múltiplas ações e comportamentos diversos. Estas ações revelam jogos estratégicos de influência entre os vários atores como resposta às normas, imposições e constrangimentos a que as escolas estão sujeitas (Reynaud, 1997; Barroso, 2005).

A teoria da Regulação Social, de Reynaud, permite-nos perceber a distância que vai entre o que está prescrito e determinado pelos normativos e pelas regras (i.e., como deve ser feita a ação) e o modo como ela efetivamente se concretiza na prática, resultando de processos de “ajustamento mútuo” (Afonso, 2008, p.34) e da interação dos vários atores. Neste sentido, a regulação institucional e a regulação autónoma são conceitos essenciais para analisar a relação existente, por um lado, entre a forma como a administração educativa procura coordenar a ação das escolas, através da regulação institucional, neste caso, decretando os PM, que impelem as escolas a atuar em determinado sentido; e, por outro lado, os diferentes modos como as escolas acomodam essa regulação, incorporando-a nos seus processos e traduzindo-a em modos diferentes de reagir a estas propostas nos seus PM.

O Plano de Melhoria como instrumentos de regulação

Assim sendo, o PM surge como instrumento de regulação no sentido atribuído por Lascoumes e Le Galès (2004, p.13), de “dispositivos simultaneamente técnicos e sociais que organizam as relações sociais específicas entre poder público e os seus destinatários em função das representações e significações de que é portador”. Enquanto instrumento técnico, o PM apresenta regras próprias de elaboração. Contudo, o PM detém ainda uma dimensão social, porque organiza as relações entre o ministério e as escolas, no sentido de as orientar em função de determinados valores e aspetos considerados importantes, como seja ‘orientar as escolas, no sentido de melhorar o seu desempenho’.

Demais, embora tratando-se de um instrumento burocrático, que é aplicado diretamente pelo Estado e atua por via da obrigatoriedade, levando as escolas a considerarem determinados aspetos como cruciais, o que se constata é que, em cada escola, existem margens de autonomia que permitem coordenar a ação diferentemente, como resultado dos contextos, do público-escolar, das histórias institucionais, entre outros.

Aprendizagem Organizacional

A aprendizagem organizacional (AO) é um conceito aceite pela comunidade das ciências sociais, nos anos 70, e encarada como fundamental na compreensão da realidade organizacional (Fernandes, 2007). A definição criada por Argyris e Schön (1978) ilustra-o, definindo-a como um processo que permite à organização obter e utilizar novos conhecimentos, capacidades, comportamentos e valores. Bolívar (2000, p.24) defende a AO como um processo que implica “para além da capacidade de adquirir e aplicar nova informação, a capacidade de aprender com os erros, encontrando novas soluções para velhos problemas”.

Argyris e Schön (1978) foram dos primeiros a criar um modelo completo sobre o processo de AO, que, tendo por base a deteção e correção de erros, possibilita a identificação de três níveis de aprendizagem. No primeiro, o “ciclo simples de aprendizagem” (*single-loop learning*), os elementos da organização detetam o erro através de processos de monitorização e intentam estratégias para corrigi-lo, sem, no entanto, procurar compreender o que o originou. As práticas que estão na origem do erro não são questionadas, pelo que a organização continua a funcionar do mesmo modo. No segundo, o “ciclo duplo de aprendizagem” (*double-loop learning*), há interesse em conhecer a causa do erro e em questionar as práticas e as normas da organização, o que exige capacidade para refletir continuamente sobre as práticas, os objetivos e os valores orientadores da organização. Bouvier (2003, in Clímaco, 2005) associa ambos os ciclos aos conceitos de monitorização e avaliação, respetivamente. A monitorização, ou o ciclo simples de aprendizagem, é vista como um processo contínuo e sistemático, de controlo, que visa restabelecer a conformidade dentro da organização. Já a avaliação, ou o ciclo duplo de aprendizagem, é um processo regular, que visa refletir sobre a ação e os objetivos da organização, com o intuito de averiguar se estes são relevantes.

O terceiro nível de aprendizagem, a “aprendizagem *deutero*” (*deutero-loop learning*), também designada de “aprender a aprender” (Redding e Catalalleno, 1994, citado por Fernandes, 2007, p.109) ou “gestão do conhecimento” (Clímaco, 2005, p.165), implica refletir sobre os efeitos dos dois ciclos de aprendizagem no funcionamento da organização, a fim de desenvolver uma estratégia para o seu futuro.

Como se depreende, é evidente a relação da AO com a avaliação, já que esta é perspetivada como um mecanismo que produz informação acerca do desempenho organizacional, permitindo identificar as suas fragilidades. O PM surge como um instrumento-chave no processo de aprendizagem da escola por consubstanciar o processo de reflexão sobre a melhoria e conduzir à identificação de áreas prioritárias a aperfeiçoar, legitimando a alteração de práticas e objetivos.

1. Designação criada por Bateson, 1972 (citado por Fernandes, 2007).

É neste contexto de tensão entre dinâmicas institucionais de obrigação – a melhoria imposta pela administração educativa através da construção do PM – e dinâmicas autónomas sugeridas pela investigação educacional – a melhoria relacionada com a capacidade de AO da escola (processo que se desenvolve no interior da organização, através da produção e aplicação de conhecimento próprio) – que se centrou a pesquisa.

Opções metodológicas e processuais

A investigação, de cariz naturalista (Afonso, 2005), assenta na pesquisa arquivística e na análise documental de 16 PM elaborados pelas escolas avaliadas no ano letivo de 2012/2013, da Área Territorial de Inspeção de Lisboa e Vale do Tejo e respetivos relatórios de AEE. Primeiro, analisou-se os PM e através da análise categorial (Bardin, 1977) identificaram-se as principais áreas de melhoria. Segundo, analisou-se o campo de análise “Autoavaliação e Melhoria” dos relatórios de AEE, cuja informação permitiu apurar a presença de ciclos de aprendizagem. Num terceiro momento, foi analisada a relação entre as áreas de melhoria presentes no capítulo “Pontos fortes e áreas de melhoria” dos relatórios de AEE e as ações de melhoria presentes nos PM. A análise permitiu identificar as dinâmicas de regulação autónoma no modo como as escolas acolhem os juízos avaliativos emitidos pelas equipas de avaliação da IGEC.

As áreas de melhoria privilegiadas pelas escolas nos planos de melhoria

Quanto ao primeiro objetivo – identificar as principais áreas de melhoria presentes nos PM – foram identificadas 12 principais áreas de melhoria, a saber: Resultados escolares; Metodologias e Práticas de ensino; Monitorização e avaliação das aprendizagens; Cumprimento das regras e disciplina; Gestão articulada do currículo; Desenvolvimento do trabalho cooperativo e interdisciplinar entre docentes; Supervisão da prática letiva; Liderança e Gestão; Cultura de escola; Envolvimento e participação dos Pais e Encarregados de Educação na escola; Formação/Análise de Necessidades; Autoavaliação.

A partir desta análise foi possível concluir que as áreas priorizadas pelas escolas correspondem, de modo geral, às áreas valorizadas no quadro de referência da atividade de AEE. Ou seja, os PM aparentam ser construídos e fundados nas boas práticas consideradas pela IGEC.

Ciclos de aprendizagem organizacional realizados pelas escolas

Em relação ao segundo objetivo – compreender quais os ciclos de aprendizagem que as escolas realizam – foi possível verificar que todas as 16 escolas realizam um ciclo simples de aprendizagem. Significa que são escolas que possuem um sistema de AO que lhes permite identificar fragilidades e encontrar estratégias para ultrapassá-las através de mecanismos de monitorização das suas práticas e dos seus processos.

Constituem exemplos da presença do ciclo simples de aprendizagem, os seguintes excertos dos relatórios de AEE:

"O último diagnóstico organizacional (...) identificou pontos fortes e áreas de melhoria. Estas foram devidamente priorizadas e encontram-se em fase de implementação de planos de ação específicos (...)" (IGEC, 2013. Relatório de AE da Escola 12, p.9);

"O trabalho de monitorização dos resultados académicos, em especial o que se reporta à identificação de áreas frágeis e a consequente redefinição de estratégias." (IGEC, 2013. Relatório de AE da Escola 5, p.10);

"Na sequência do relatório de avaliação externa de 2008, foram concebidas medidas em algumas das áreas apontadas como pontos fracos" (IGEC, 2013. Relatório de AE da Escola 11, p.8);

"Estes elementos têm desenvolvido um trabalho de grande empenho e relevância, primeiro de diagnóstico, depois de proposta de soluções de melhoria e, posteriormente, de monitorização dos processos de melhoria" (IGEC, 2013. Relatório de AE da Escola 14, p.9).

No que diz respeito ao ciclo duplo de aprendizagem, apenas seis das 16 escolas o evidenciam, indo além do ciclo simples de aprendizagem, refletindo e questionando, através de processos de autoavaliação, as suas práticas e os processos que possam influenciar negativamente o seu desempenho. Ou seja, são escolas que procuram compreender o porquê e a origem das fragilidades.

A evidência do ciclo duplo de aprendizagem é comprovada pelos seguintes excertos dos relatórios de AEE:

"A anterior Avaliação Externa foi valorizada (...) Os pontos fracos identificados foram, globalmente, retomados, em articulação com os resultados da autoavaliação de cada uma daquelas unidades e (...) constata-se ações com impacto na reorganização escolar, na melhoria das práticas profissionais e nos resultados dos alunos." (IGEC, 2013. Relatório de AE da Escola 4, p.9);

"A prática (...) de recolha, tratamento estatístico e reflexão sobre os resultados académicos dos alunos (...) reflete uma atitude crítica de autoquestionamento por parte do

Agrupamento. Em função da análise desses documentos, o diretor delinea propostas e toma decisões ao nível do planeamento da atividade educativa para o ano letivo subsequente, revelando-se determinante para a definição da política estratégica do Agrupamento." (IGEC, 2013. Relatório de AE da Escola 6, p.10);

"A reflexão e o questionamento das dinâmicas internas de trabalho à luz dos resultados académicos (...)" (IGEC, 2013. Relatório de AE da Escola 7, p.10);

"A assunção da mais-valia da autoavaliação como fundamental à evolução (...)"(IGEC, 2013. Relatório de AE da Escola 8, p.10);

"(...) o tratamento estatístico e a reflexão sobre os resultados académicos dos alunos (...) refletem uma atitude de autoquestionamento por parte dos diferentes órgãos e estruturas." (IGEC, 2013. Relatório de AE da Escola 9, p.10).

Pelo exposto, constata-se que a generalidade das escolas analisadas realiza apenas uma aprendizagem, de ciclo simples. A aprendizagem de ciclo duplo implica questionar a origem das suas fragilidades, o que obriga a um confronto entre os indivíduos, passível da criação de situações de conflito e de desconforto. Os atores escolares tendem a adotar comportamentos defensivos, que limitam os processos de reflexão e de questionamento das práticas e dos valores fundamentais da organização, que por sua vez limitam os processos de aprendizagem organizacional.

As dinâmicas de regulação autónoma na construção dos Planos de Melhoria

No terceiro objetivo – compreender dinâmicas de regulação autónoma a partir da elaboração dos PM –, a análise permitiu compreender de que modo as escolas recebem e encaram os juízos avaliativos emitidos pelas equipas, tendo sido possível identificar três situações distintas de regulação autónoma. Uma primeira situação, observada em duas escolas, é a construção do PM como documento burocrático, que aparenta resultar apenas da AEE, não revelando articulação com o processo de autoavaliação da escola. Neste caso, a regulação autónoma parece evidenciar-se por uma lógica de conformidade à regulação institucional, isto é, no sentido do cumprimento das regras e de prestação de contas.

Uma segunda situação, observada em 13 escolas, é a construção do PM como instrumento reflexivo, que resulta da articulação da informação presente no relatório de AEE com o processo de autoavaliação. Neste caso, observa-se uma capacidade de autorregulação por parte das escolas, uma vez que definem os seus próprios objetivos de melhoria, tendo em consideração os resultados da AEE.

A terceira situação, observada em uma escola apenas, é a construção do PM como resultado de um processo autónomo e emancipatório. Neste caso, o PM

é construído por iniciativa própria da escola e não tem em conta nenhuma das áreas de melhoria identificadas no relatório de AEE. É um documento que torna evidente uma invulgar capacidade de autorregulação, uma vez que se trata de uma escola que tomou a iniciativa de por si mesmo iniciar e gerir o seu próprio processo de melhoria.

Considerações finais

O estudo da aprendizagem organizacional em organizações educativas afigura-se como uma opção a considerar para uma melhor compreensão do modo como os atores escolares se coordenam entre si, se ajustam e negociam no sentido de construírem instrumentos, práticas e dispositivos de autoavaliação, que permitam recolher informação e produzir conhecimento sobre o serviço educativo prestado. Da análise efetuada sobressaem diferentes ciclos de AO realizados pelas escolas, evidenciando níveis distintos de maturação dos sistemas de aprendizagem, que permitiram compreender a capacidade de envolvimento das escolas na construção e utilização do seu próprio conhecimento, i.e., na construção de uma cultura de autoavaliação e autorregulação. Identificaram-se sistemas de aprendizagem mais limitados (ciclo simples de aprendizagem), como são exemplo as escolas que reconhecem fragilidades, sem refletir ou questionar a sua origem; e sistemas de aprendizagem mais complexos (ciclo duplo de aprendizagem), i.e., escolas que, por via de processos de autoavaliação, mostram ter capacidade para refletir sobre as práticas, os processos e princípios adotados, passíveis de influenciar negativamente o seu desempenho.

As escolas, enquanto espaços sociais, de confluência de múltiplas regulações e variedade de intervenientes, com diferentes interesses e lógicas, revelam possuírem modos diversos de reagir ao PM enquanto instrumento de regulação. Tal como defende Barroso (2006), a presença de múltiplas microrregulações nas escolas conduz a um efeito “mosaico”, caracterizado por diversas ações independentes, como consequência da interpretação e do (re)ajustamento dos atores e suas práticas aos processos de regulação institucional. Daí que as escolas evidenciem diferentes respostas e estratégias para os (mesmos) problemas, de acordo com o contexto em que se inserem e com os valores e crenças defendidos pelos atores escolares.

Assim, a análise permitiu identificar diferentes dinâmicas de regulação autónoma, no que diz respeito ao modo como as escolas perspetivam a construção dos PM. Por um lado, existem escolas que encaram o PM como um instrumento burocrático, i.e., um documento que é repositório apenas dos aspetos que a administração educativa aponta como problemáticos. Por outro lado, e numa lógica de autorregulação, o PM é encarado como um instrumento reflexivo, autónomo, na medida em que permite definir objetivos próprios de desenvolvimento e melhoria da escola.

Em conclusão, importa destacar o grande potencial analítico que o PM, enquanto instrumento de regulação, possui para analisar o modo como a autoavaliação e os processos de autorregulação são implementados e desenvolvidos nas escolas. A Lei n.º 31/2002 estabelece a autoavaliação das escolas com carácter obrigatório, instituída enquanto um instrumento autónomo e de apoio à autonomia. Contudo, verifica-se, no caso dos PM, e tendo em conta os dados aqui mobilizados, que a apropriação da autoavaliação pelas escolas tanto pode reverter em lógicas de correspondência face aos resultados e às áreas de melhoria identificadas pelas equipas de avaliação, quanto pode assumir lógicas de autorregulação, enquanto um processo autónomo e libertador passível de desencadear a reflexão e a melhoria interna.

Referências Bibliográfica

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Coleção em foco. Lisboa: ASA.
- Afonso, N. (2008). *Elementos de Política da Educação*. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação, 32-43.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading, Mass: Addison Wesley.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc.*, Campinas, 26 (92), 725-751.
- Barroso, J. (2006). *O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. A regulação das políticas públicas de educação. Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades* (pp.17-50). Madrid: La Muralla.
- Clímaco, M. C. (2005). A escola como organização inteligente. In M. C. Clímaco, *Avaliação de sistemas em educação* (pp.145-186). Lisboa: UA.
- Fernandes, A. (2007). *Tipologia da Aprendizagem Organizacional: Teorias e Estudos*. Lisboa: Horizonte.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (dir.). (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Maroy, C., & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Révue Française de Pédagogie*, 130, 73-87.
- Reynaud, J.-D. (1997). *Les règles du jeu: l'action collective et la régulation sociale*. Paris: A. Colin.
- Reynaud, J.-D (2003). Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe. In G. Terssac, (Dir.). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud: débats et prolongements* (pp. 103-113). Paris: La Découverte.
- Santana, S. (2002). Um conceito em formação, uma temática de sempre. *Análise Social*, xxxvn (164), 775-803.

Legislação

Decreto-Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Aprova o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior. *Diário da República I Série-A N.º 294* — 20 de Dezembro de 2002, 7952-7954.

Relatórios de Avaliação Externa

IGEC, 2013. Relatório de AE da Escola 1. Acessível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Lisboa/AEE_2013_AE_DLourencoVicente_R.pdf

IGEC, 2013. Relatório de AE da Escola 2. Acessível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Lisboa/AEE_2013_AE_Alapraia_R.pdf

IGEC, 2013. Relatório de AE da Escola 3. Acessível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Lisboa/AEE_2013_AE_Benedita_R.pdf

IGEC, 2013. Relatório de AE da Escola 4. Acessível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Lisboa/AEE_2013_AE_Damiao_Goes_R.pdf

IGEC, 2013. Relatório de AE da Escola 5. Acessível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Lisboa/AEE_2013_AE_Azeit%C3%A3o_R.pdf

IGEC, 2013. Relatório de AE da Escola 6. Acessível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Lisboa/AEE_2013_AE_Carcavelos_R.pdf

IGEC, 2013. Relatório de AE da Escola 7. Acessível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Lisboa/AEE_2013_AE_FazendasAlmeirim_R.pdf

IGEC, 2013. Relatório de AE da Escola 8. Acessível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Lisboa/AEE_2013_AE_Ferreira_Z%C3%AAzere_R.pdf

IGEC, 2013. Relatório de AE da Escola 9. Acessível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Lisboa/AEE_2013_AE_Mafra_R.pdf

IGEC, 2013. Relatório de AE da Escola 10. Acessível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Lisboa/AEE_2013_AE_Marinhais_R.pdf

IGEC, 2013. Relatório de AE da Escola 11. Acessível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Lisboa/AEE2013_AE_Paulo_da_Gama_R.pdf

IGEC, 2013. Relatório de AE da Escola 12. Acessível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Lisboa/AEE_2013_AE_Vasco_Santana_R.pdf

IGEC, 2013. Relatório de AE da Escola 13. Acessível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Lisboa/AEE_2013_ES_Cacilhas_Tejo_R.pdf

IGEC, 2013. Relatório de AE da Escola 14. Acessível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Lisboa/AEE_2013_ES_D_Manuel_Martins_R.pdf

IGEC, 2013. Relatório de AE da Escola 15. Acessível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Lisboa/AEE_2013_ES_Dr_Jose_Afonso_R.pdf

IGEC, 2013. Relatório de AE da Escola 16. Acessível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Lisboa/AEE_2013_ES_Joao_Barros_R.pdf