



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO



Relatório de avaliação da reorganização do calendário escolar

Investigadoras Responsáveis

Estela Costa (Coord.)
Marta Mateus de Almeida

Investigadora Colaboradora

Joana Viana

Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

Por favor cite esta publicação como:

Costa, E., Almeida, & Viana, J. (2020). *Relatório de avaliação da reorganização do calendário escolar*. Lisboa: IE-ULisboa/MEC-DGE.

Julho 2020

Agradecimentos

Agradecemos à equipa da Direção-Geral da Educação, do Ministério da Educação, designadamente ao seu Diretor-Geral, Dr. José Vítor Pedroso, à Subdiretora, Doutora Maria João Horta, ao Diretor de Serviços de Desenvolvimento Curricular, Dr. Hélder Pais, à Dra. Cristina Palma, Chefe da Equipa de Acompanhamento e Monitorização de Desenvolvimento Curricular (EAMDC), bem como à Dra. Nádía Ferreira, pela partilha de informação sobre a implementação do programa espelhada neste relatório.

Agradecemos aos diretores dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas, que, não obstante o período em que o estudo foi realizado – crise pandémica da COVID-19 –, não deixaram de colaborar com a equipa, respondendo, dentro das suas possibilidades, às solicitações que lhes foram sendo colocadas no quadro do estudo. Um agradecimento que estendemos a todos os professores, alunos e encarregados de educação, que permitiram a realização desta avaliação e aos diretores e professores que aceitaram realizar as entrevistas solicitadas.

A todos o nosso reconhecimento,

Equipa do IE-ULisboa.

Sumário executivo

O presente documento constitui o Relatório *de avaliação da reorganização do calendário escolar*, no âmbito de planos de inovação/ação estabelecidos contratualmente com o Ministério da Educação (ME), através da Direção-Geral da Educação (DGE).

O relatório tem como objetivo principal providenciar informação descritiva e compreensiva sobre a reorganização do calendário escolar realizada por 55 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (AE/E) do ensino público, que, tendo aderido à Portaria nº 181/2019, de 11 de junho, modificaram a estrutura, utilizada a nível nacional, de três períodos escolares, no quadro de planos de inovação (PI) elaborados por cada AE/E. O estudo compreende, ainda, os AE/E dos municípios de Almada e Odivelas, que adotaram, cada um, um plano uniforme aplicado à totalidade dos AE/E das respetivas autarquias, o qual se baseou na organização do ano letivo por semestres. Atendendo às diferenças na conceção e abrangência destes planos de cariz local, optou-se por designá-los por planos de ação (PA).

São os seguintes objetos de avaliação: (1) o processo de construção do PI/PA, i.e., a identificação dos atores envolvidos e dos papéis que desempenham e os sistemas de informação e comunicação usados; (2) a medida de alteração do calendário escolar, ou seja, conhecer os pressupostos inerentes à medida e analisar a sua consecução; (3) as medidas de inovação identificadas como ‘boas práticas’ pelos AE/E, tendo em conta os propósitos e a abrangência, o dispositivo de monitorização, a caracterização e a identificação dos domínios em que interfere (antevendo-se como previsíveis a gestão curricular, domínio pedagógico-didático, a avaliação das aprendizagens e o domínio organizacional), e os sistemas de apoio acionados para concretização da medida.

Metodologicamente, utilizámos um *design* com recurso a métodos mistos, triangulando dados de natureza quantitativa e qualitativa, oriundos de diferentes fontes. O estudo teve quatro fases. Na primeira, utilizou-se técnicas de pesquisa arquivística e de análise documental. Na segunda, recolheu-se informação a partir de questionários semiestruturados, destinados a todos os AE/E, para determinar o

seu perfil sociodemográfico (Q1) e identificar e caracterizar as principais medidas contempladas nos PI/PA (Q2). Na terceira fase, de caráter extensivo, foram aplicados questionários aos professores (Q3), alunos (Q4) e pais/encarregados de educação (Q5). Responderam 1418 professores, 4463 alunos e 5367 pais/EE. A quarta fase consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas a informantes-chave de um conjunto de AE/E, cuja seleção se baseou em critérios que garantiram a sua diversidade. Provindos de oito AE/E, foram 22 os entrevistados que se disponibilizaram para participar nesta última fase do estudo.

Os resultados mostram que os AE/E em estudo dão primazia à dimensão pedagógica, estejam estas focadas na gestão da matriz curricular, na introdução de novas práticas de ensino-aprendizagem ou na avaliação. No domínio da gestão curricular, os AE/E oscilam entre a organização semestral de disciplinas e processos de articulação curricular heterogêneos orientados para o desenvolvimento de competências transversais e a integração de saberes disciplinares. No domínio da avaliação, existe o esforço de transformar as concepções e práticas de avaliação enraizadas, demasiado centradas na classificação e no teste escrito, favorecendo-se a avaliação formativa, o *feedback* e o envolvimento do aluno no processo de autorregulação das aprendizagens. No domínio pedagógico-didático, são diferenciadas e inclusivas as estratégias delineadas, incrementando metodologias ativas de aprendizagem, bem como a criação de ambientes de aprendizagem que rompem com a sala de aula tradicional, e o reforço da componente experimental, valorizando-se estratégias de diferenciação pedagógica variadas (percursos de aprendizagem, apoio individualizado, diversificação das formas sociais de trabalho e organização do trabalho dos alunos). De notar, ainda, o distanciamento evidenciado face a concepções individualizadas da ação do professor, em favor do trabalho em equipas pedagógicas. Na conceção dos PI/PA, é de salientar que um grande número de AE/E envolveu os diferentes *stakeholders*, o que não sucedeu em todos, não obstante a intenção de o fazerem.

Quanto à reorganização do calendário escolar, deu-se em função de se obter uma distribuição mais equilibrada do tempo, sendo que apenas três dos AE/E não optaram pela semestralidade. Esta unanimidade estendeu-se a dois municípios, cujas autarquias implementaram este calendário, conjuntamente com os respetivos

AE/E. Na base da semestralidade está a primazia da dimensão pedagógica, sublinhando-se amiúde que facilita a introdução de novas práticas, designadamente em relação à avaliação, estando associada à premência de criar mais interrupções letivas que diminuam a pressão sobre os alunos, reforcem a valorização da avaliação formativa, bem como favoreçam o aumento dos momentos de avaliação e a diversificação dos respetivos instrumentos.

Ademais, o benefício da organização por semestres decorre, ainda, da possibilidade de uma divisão equitativa das semanas letivas entre os dois períodos, o que é percecionado pelos AE/E como tendo reflexos no bem-estar de professores e dos alunos, para além de potenciar o trabalho colaborativo entre docentes.

A perceção dominante é a de que não é uma medida indispensável para que a mudança aconteça, mas consideram-na facilitadora da mudança, agradando a todos os atores, pelas razões já referidas. É uma medida que tem a vantagem de ser rápida e objetivamente visível, contrariamente a quase tudo o que ocorre em educação, e que se materializa na alteração das rotinas convencionais das escolas, na organização do tempo dos professores, dos alunos e das famílias. Facilmente percecionada pelo público e pelas comunidades educativas, a semestralidade sinaliza que algo está a acontecer de forma diferente.

Esta dimensão simbólica que advém da necessidade de se 'parecer inovador' tem repercussões na motivação das pessoas e na melhoria do *ethos* organizacional. A verdade é que os atores escolares e a comunidade educativa gostam da medida, sentem-se bem com a medida e acham-na inovadora, e esse poderá ser o primeiro passo para se reconhecer na mesma um potencial indutor de mudança, o que, no limite, é o que importa.

Índice

Sumário executivo.....	4
Índice de figuras.....	9
Índice de tabelas.....	9
Índice de quadros.....	10
Siglas e acrónimos.....	11
Introdução.....	13
1. Enquadramento das medidas de alteração da reorganização do calendário escolar...15	
1.1. A divisão por semestres.....	17
1.2. A organização municipal do ano letivo por semestres.....	17
2. Opções metodológicas e processuais.....	19
2.1. Racional do estudo de avaliação.....	19
2.2. Matriz de avaliação.....	20
2.3. Design, técnicas e instrumentos.....	21
2.4. Procedimentos de validação.....	23
2.5. População e amostra.....	23
3. Resultados.....	25
3.1. Perfil sócio demográfico dos AE/E.....	25
3.1.1. Distribuição geográfica.....	25
3.1.2. Níveis de educação e ensino.....	25
3.1.3. Indicadores de sucesso.....	27
3.2. Descrição dos PI/PA – caracterização dos AE/E respondentes.....	28
3.3. Caracterização dos respondentes - questionários de opinião.....	29
3.3.1. Os professores.....	29
3.3.2. Os alunos.....	30
3.3.3. Os pais/encarregados de educação.....	31
3.4. Envolvimento e participação da comunidade educativa.....	32
3.5. Implementação dos PI/PA e alteração do calendário escolar: entendimentos e modos de organização.....	36
3.5.1. Operacionalização dos PI/PA e domínios de intervenção.....	36
3.5.2. Alterações ao calendário escolar.....	40
3.5.3. Justificações às alterações ao calendário escolar.....	41
3.5.4. Necessidade de alteração do calendário escolar para implementação das medidas dos PI/PA.....	45

3.5.5. Estratégias de monitorização e medidas de apoio aos docentes na implementação do PI	50
3.6. Efeitos decorrentes da alteração do calendário escolar.....	52
3.6.1. Domínio de intervenção - Gestão Curricular	52
3.6.2. Domínio de intervenção - Pedagógico-didático.....	54
3.6.3. Domínio de intervenção - Avaliação das Aprendizagens	58
3.6.4. Domínio organizacional e de bem-estar	63
3.7. Constrangimentos.....	67
Conclusões.....	74
Efeitos gerados	82
Recomendações.....	83
Referências Bibliográficas.....	86
Legislação	87
Acervo Documental.....	88
APÊNDICE I – Planos de Inovação/Ação – Descrição e análise crítica de práticas	90
Anexo I - Perfil das Escolas e Planos de Inovação (Q1)	110
Anexo II – Medidas de Inovação selecionadas pelos AE/E (Q2).....	121
Anexo III – Questionário a professores (Q3)	142
Anexo IV – Questionário a Alunos (Q4)	144
Anexo V – Questionário a Pais e Encarregados de Educação (Q5)	145
Anexo VI - Análise da significância estatística	146
Anexo VII – Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas abrangidos pelo estudo .	150

Índice de figuras

Figura 1. Participação em programas/projetos de promoção do sucesso.....	27
Figura 2. Distribuição dos professores por sexo	29
Figura 3. Distribuição dos alunos por sexo	30
Figura 4. Distribuição dos alunos por ciclo de ensino	30
Figura 5. Distribuição dos pais/EE por sexo	31
Figura 6. Percentagem de pais/EE com educandos em um ou mais ciclos.....	31
Figura 7. Parcerias.....	33
Figura 8. Continuidade de experiências anteriores e novas medidas	37
Figura 9. Manutenção/ revisão do calendário escolar	47
Figura 10. Percentagem de agregados com filhos a estudar em escolas com calendários escolares diferentes.....	71

Índice de tabelas

Tabela 1. Distribuição dos AE/E participantes por distrito	25
Tabela 2. AE/E por níveis e ciclos de Escolaridade.....	26
Tabela 3. Número médio de alunos por nível/ciclo de ensino.....	26
Tabela 4. Número de educadores/professores por nível/ciclo de ensino.....	26
Tabela 5. Taxa de retenção por nível de escolaridade.....	27
Tabela 6. Média da percentagem da matriz curricular abrangida pelo PI/PA	28
Tabela 7. Percentagem de medidas implementadas e por implementar face ao previsto no PI/PA.....	28
Tabela 8. Distribuição dos professores por ciclo de ensino	29
Tabela 9. Atores/órgãos envolvidos (análise documental).....	32
Tabela 10. Envolvimento/Participação dos professores	33
Tabela 11. Envolvimento/Participação dos alunos	34
Tabela 12. Envolvimento/Participação pais/EE	34
Tabela 13. AE/E por número de medidas apresentadas.....	36
Tabela 14. Domínio de intervenção e principais objetivos das medidas selecionadas pelos AE/E (n=88)	39
Tabela 15. Medidas e possibilidade de implementação com e sem alterações ao calendário escolar.....	45
Tabela 16. Necessidade da alteração do calendário escolar para implementação do PI/PA	46
Tabela 17. Domínio de intervenção - gestão curricular (Q3- professores)	52
Tabela 18. Domínio pedagógico-didático (Q3- professores)	54
Tabela 19. Domínio pedagógico-didático (Q4-alunos)	56
Tabela 20. Domínio pedagógico-didático (Q5-pais/EE).....	57

Tabela 21. Domínio avaliação das aprendizagens (Q3 – professores)	58
Tabela 22. Domínio avaliação das aprendizagens (Q4 – alunos).....	61
Tabela 23. Domínio avaliação das aprendizagens (Q5 – pais/EE).....	62
Tabela 24. Domínio organizacional (Q3- professores)	63
Tabela 25. Bem-estar (Q4- alunos).....	65
Tabela 26. Bem-estar (Q5- pais/EE).....	66
Tabela 27. Gestão familiar (Q5- pais/EE) (n=843)	72

Índice de quadros

Quadro 1. Matriz de Avaliação	20
Quadro 2. Argumentos para alteração do calendário escolar	41

Siglas e acrónimos

AE/E – Agrupamento de escolas/Escola não agrupada

AEC – Atividades de enriquecimento curricular

AI - Atividades integradoras

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

Dir. - Diretor

DGE - Direção-Geral da Educação

CA – Currículos alternativos

CeAp - Cenários de aprendizagem

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEF – Cursos de Educação e Formação

CFAE – Centro de formação de associação de escolas

CG – Conselho geral

CP – Conselho pedagógico

EAMDC – Equipa de Acompanhamento e Monitorização de Desenvolvimento Curricular

EE – Encarregado de educação

FG – *Focus Group*

IE-ULisboa – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

ME - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PA – Plano de Ação

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PI – Plano de Inovação

PNPSE - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

PPIP – Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica

Q - Questionário

SEE – Secretário de Estado da Educação

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Introdução

O presente documento constitui o Relatório Final do estudo de avaliação externa da medida de reorganização do calendário escolar, no âmbito dos planos de inovação/planos de ação, cumprindo o estabelecido contratualmente com o Ministério da Educação (ME), através da Direção-Geral da Educação (DGE).

O novo currículo para o ensino básico e secundário (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho) entrou em vigor para alguns anos de escolaridade, no ano letivo 2018/2019, e desenvolveu-se no quadro de diversas experiências-piloto, umas antecedentes, outras parcialmente simultâneas, focadas em outorgar as escolas de uma maior autonomia curricular, pedagógica e organizacional: o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho) e do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (Despacho nº 3721/2017, de 3 de maio), cujo alargamento se estendeu a outras Unidades Orgânicas (UO) do país, por via da Portaria nº 181/2019, de 11 de junho.

Se com o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, as escolas passaram a poder gerir com maior flexibilidade as matrizes curriculares (num intervalo de variação entre 0% e 25%), a Portaria nº 181/2019, de 11 de junho, constituiu uma vantagem para as escolas que desejavam usufruir de uma ainda maior autonomia pedagógica, passando a poder flexibilizar o currículo nacional de modo mais adequado às suas específicas necessidades, permitindo uma gestão curricular acima dos 25%, desde que com base em “planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios” (p. 2954) que se revelassem adequados às soluções curriculares e pedagógicas específicas desejadas.

Neste contexto, e em concordância com o estipulado no contrato de prestação de serviços, o presente relatório prossegue o objetivo principal de analisar a reorganização do ano escolar encetada pelos AE/E sob a égide da Portaria nº 181/2019, de 11 de junho, em modalidades diferentes dos tradicionais três períodos escolares. Assim, atender-se-á às potencialidades, constrangimentos e efeitos gerados decorrentes da sua adoção, no contexto da implementação de PI/PA e avaliar-se-ão os domínios organizacionais, curriculares e pedagógicos. Serão, ainda,

observados os casos de dois municípios portugueses cujas escolas dos respetivos concelhos adotaram a medida da organização do ano em dois períodos.

O conteúdo do presente relatório é da inteira responsabilidade dos membros da equipa do IE-ULisboa que, de seguida, se apresenta, por ordem alfabética de apelido: Marta Mateus de Almeida, Estela Costa (Coordenadora), Nuno Dorotea, Joana Viana.

O relatório está organizado em quatro capítulos para além desta introdução.

No primeiro capítulo – *Enquadramento das medidas de alteração da reorganização do calendário escolar* – contextualiza-se a reorganização do calendário, sublinhando-se a preferência pelo modelo de dois períodos, por parte dos AE/E e identifica-se as condições que levaram ao seu aparecimento.

O segundo capítulo – *Opções metodológicas e processuais* – destina-se a apresentar o desenho do estudo e os instrumentos de recolha e de análise dos dados mobilizados. A população alvo do estudo é identificada e é descrito o processo de amostragem.

No terceiro capítulo – *Resultados* – procede-se à análise e interpretação dos dados recolhidos.

Por fim, apresentam-se as *Conclusões, os efeitos gerados e recomendações*.

O Relatório inclui, ainda, um apêndice (**Apêndice 1**) que constitui um reportório de práticas encetadas pelos AE/E com vista à promoção da qualidade do serviço educativo que prestam.

1. Enquadramento das medidas de alteração da reorganização do calendário escolar

Em Portugal, a alteração na organização do calendário escolar tornou-se uma possibilidade com a entrada em vigor de medidas orientadas para políticas de autonomia e flexibilidade curricular, mais especificamente, no seguimento das experiências desenvolvidas no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho) e no Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (2019), que viria a estender-se a outras UO, com a publicação da Portaria nº 181/2019, de 11 de junho.

Será nos Agrupamentos de Escolas que participaram no PPIP - Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (Despacho nº 3721/2017, de 3 de maio) que, pela primeira vez, estas alterações surgiram, tendo alguns desses AE reorganizado o calendário escolar diferentemente, atendendo às respetivas especificidades e às soluções que buscavam encontrar para darem resposta aos seus problemas, tendo por base planos de inovação próprios.

A alteração do calendário escolar ocorreu em quatro dos AE PPIP como estratégia de suporte às mudanças introduzidas no sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos. Nestes casos, mudar a organização do calendário em dois períodos foi a opção encontrada, tendo sido ajustados os períodos letivos, as pausas e férias (Costa & Almeida, 2019). Os dois AE que não aderiram à divisão do calendário em semestres, optaram por manter alinhados o calendário letivo e o calendário nacional, o que não impossibilitou a introdução de mudanças na periodicidade das avaliações, formativa e sumativa, sendo que em um dos casos, apenas a avaliação sumativa passou a ser por semestres. De salientar, ainda, a existência de um AE PPIP que tendo optado por 'semestralizar' algumas disciplinas, acabou por revogá-la, pelo facto de a mesma diminuir as possibilidades de articulação curricular (Costa & Almeida, 2019).

Com a publicação do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, as escolas passaram a poder gerir com maior flexibilidade as matrizes curriculares (num intervalo de variação entre 0% e 25%). Porém, as alterações ao calendário escolar só passaram a ser possíveis, no âmbito da conceção e desenvolvimento de planos de inovação, os

quais requerem uma gestão da matriz curricular-base superior a 25% (Portaria nº 181/2019, de 11 de junho), salvo situações aprovadas por Despacho excecional do Secretário de Estado da Educação (SEE), mormente, no caso de dois municípios que tomaram a iniciativa de adotar, nos respetivos concelhos, a organização do ano letivo por semestres (os AE/E do concelho de Odivelas iniciaram o processo em 2018 e os do concelho de Almada em 2019). Nestes casos, os projetos foram submetidos diretamente ao SEE para validação, tendo os seus relatórios finais e intercalares de acompanhamento sido elaborados, respetivamente, por diferentes entidades/autores. A designação que atribuímos a estes projetos municipais foi de Planos de ação (PA), por serem planos locais, impulsionados pelas autarquias, e que envolveram a totalidade dos seus AE/E, sendo comuns a todas as escolas desses concelhos.

Assim, a Portaria passou a permitir gerir o currículo acima dos 25%, desde que com base em “planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios” (Portaria nº 181/2019, de 11 de junho, p. 2954) que se revelassem adequados às soluções curriculares e pedagógicas específicas pretendidas. Daqui se depreende a natureza contingencial das medidas criadas pelos AE/E que, ao serem pensadas em função de contextos distintos, têm origem em pressupostos diversos.

Nesta conjuntura de expansão autonómica, proporcionada pela publicação da Portaria nº 181/2019, de 11 de junho, os AE/E interessados em concretizar mais de 25% de autonomia e flexibilidade curricular e pedagógica submeteram os respetivos planos de inovação (PI) à equipa de coordenação nacional (artigo 33º do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho), a qual, “com base na apreciação das propostas realizada pelas equipas regionais, emite parecer tendo em vista a decisão de autorização pelo membro do Governo responsável pela área da educação” (nº 3 do artigo 11º da Portaria nº 181/2019, de 11 de junho p. 2956). No caso dos AE PPIP, foram “convolados em planos de inovação”, sendo uma “iniciativa da escola e mediante parecer favorável do grupo de acompanhamento previsto no citado despacho a submeter ao membro do Governo responsável pela área da educação” (Portaria nº 181/2019, de 11 de junho, nº2, art.º 14º). Tratava-se de dar

continuidade a processos em curso desde 2016¹. Ainda assim, um destes AE PPIP optou por apresentar um PI com base na avaliação feita dos anos antecedentes.

Do ponto de vista da alteração do calendário escolar, 55 AE/E decidiram organizar o ano letivo em dois períodos, que designam de semestres, a que doravante nos referiremos como ‘semestralidade’ ou ‘organização por semestres’².

1.1. A divisão por semestres

Segundo dados da Comissão Europeia, a semestralidade tem pouco eco no contexto europeu, efetuando-se na Croácia³, Letónia⁴, Roménia⁵ e Turquia⁶ (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019). Dos 80 AE/E que viram aprovado o seu Plano de Inovação ao abrigo da Portaria nº 181/2019, de 11 de junho, 33 optaram por dividir o seu calendário escolar por semestres. A semestralidade é uma medida de organização do ano letivo que consiste em dividir o ano em dois períodos letivos. Em Portugal, irrompe no discurso educativo com as experiências dos PPIP, sendo objeto de diferentes entendimentos e formas de operacionalização, sendo que os momentos de paragem e de atividade letiva sofrem variações (e.g. AE/E que organizaram a atividade letiva de oito em oito semanas; de seis em seis, etc.), existindo, ainda, a opção de distribuição de disciplinas por semestre. De todo o modo, o denominador comum aos AE/E que adotaram a divisão do ano letivo por semestres é a publicitação das classificações quantitativas do desempenho dos alunos no final de cada semestre.

1.2. A organização municipal do ano letivo por semestres

A par da existência de AE/E que, no quadro dos seus PI, adotaram a semestralidade, há a assinalar o caso particular dos municípios de Almada e de Odivelas, que

¹ Para informação complementar, consultar Costa & Almeida (2019).

² Vulgarmente denominado “semestralização”.

³ Na Croácia, o tempo alocado para o ensino nas escolas primárias e secundárias não é inferior a 175 dias, ou 35 semanas, sendo que o tempo alocado para o ensino secundário não é inferior a 160 dias, ou 32 semanas.

⁴ Na Letónia, o primeiro semestre decorre de 1 de setembro a 22 de dezembro e o segundo de 8 de janeiro a 31 de maio (ou a meio de junho para o 9º ano e final de junho para o 12º ano).

⁵ Na Roménia, são 15 o número de semanas escolares, no primeiro semestre, e 20 semanas no segundo semestre.

⁶ Na Turquia, as decisões sobre as datas de término/início do semestre são tomadas pelo Ministério da Educação, sendo que as férias de Verão ocorrem entre junho e setembro.

uniformizaram o calendário escolar dos AE/E dos seus concelhos em semestres. Esta opção decorreu de PA que têm a singularidade de se basearem na medida da semestralidade, sustentados no pressuposto de que a mesma facilita a avaliação dos alunos. Envolvendo um total de 25 AE/E, no caso do município de Almada estão envolvidos 15 AE/E da rede pública (vd. anexo VII) e, em Odivelas, dez AE/E também da rede pública (vd. anexo VII).

Na sustentação que acompanha o projeto do concelho de Almada, designado “Novos tempos para aprender”, pode ler-se que esta escolha se deu para “proporcionar uma organização mais coerente do tempo escolar, com idênticos intervalos de avaliação sumativa, ambos com um maior período de recolha de informação” (Ofício número 2380/2019, de 2 de agosto, do Gabinete do SEE). Deste modo, o calendário letivo de todos os AE/E do concelho passou a obedecer a uma mesma organização em dois períodos, com vista a realizarem uma avaliação sumativa semestral. Assim, os períodos letivos trimestrais foram abandonados, havendo lugar ao estabelecimento de períodos de paragem divergentes dos previstos no calendário nacional.

No caso de Odivelas, o projeto concelhio denomina-se “Repensar o ano letivo como forma de melhorar a aprendizagem dos alunos”. A solicitação da organização do ano letivo em semestres, efetivada pela autarquia, deu-se em nome do reforço da avaliação contínua, tendo em vista:

“reforçar o contributo da avaliação contínua na gestão do processo de aprendizagem atenuando a desvalorização do trabalho desenvolvido no terceiro período letivo, devido à sua curta duração e à eventual ponderação reduzida que este representa no processo avaliativo”

(Ofício com a referência número 1682/2018, de 14 de setembro, do Gabinete do SEE)

Tratou-se de uma medida extraordinariamente aprovada por se considerar que era um “Projeto integrado de reflexão sobre novas formas de avaliação” (despacho exarado pelo SEE em ofício com a referência número 1682/2018, de 14 de setembro).

2. Opções metodológicas e processuais

2.1. Racional do estudo de avaliação

O estudo de avaliação adota a concepção de programa de Kushner (2002) enquanto “intenção deliberada para pôr em prática uma dada política, ou uma dada ideia, num determinado período de tempo, através do apoio, mais ou menos institucionalizado do Estado” (p. 191). Assim, a avaliação de programas configura-se como um processo sistemático de recolha e análise de informação útil para apoiar a tomada de decisão sobre esse programa (Lukas & Santiago, 2004).

Neste sentido, seguimos o quadro de referência do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE) para a avaliação de programas, que preconiza que o processo avaliativo deverá garantir o acesso de todos os interessados a informação útil, credível e rigorosa e que possa apoiar a tomada de decisão (Yarbrough, Shulha, Hopson & Caruthers, 2011). Deste modo, no caso de programas que corporizam políticas públicas, cuja intenção é intervir na resolução de problemas sociais, a avaliação tem um lugar insubstituível ao gerar conhecimento pericial a utilizar na (re)definição da política a implementar.

Em vista disso, tendo presente os propósitos que orientam o estudo, optou-se pelo seu enquadramento em abordagens mais próximas da avaliação para o “empoderamento” (Fetterman, 2001) ou orientada por uma agenda social (e.g., House & Howe, 2003; Patton, 2000; Stake, 2006). Trata-se de perspectivas que têm em consideração as posições dos diferentes *stakeholders*, valorizando as experiências vividas pelos sujeitos e as perceções que daí resultam.

Destarte, espera-se que a informação produzida pelo processo avaliativo, enquanto dispositivo de investigação aplicada, viabilize a emissão de juízos sobre o mérito e o valor do objeto avaliado, bem como possibilite apreciar a valia que o programa tem, no contexto a que se destina, apurando-se em que medida a proposta vai ao encontro das necessidades daqueles a quem se dirige (Fernandes, 2018; Mark, Greene, & Shaw, 2006).

2.2. Matriz de avaliação

Atendendo aos objetivos do estudo, construiu-se uma matriz de avaliação que contemplasse os objetos da avaliação e suas dimensões. Nesse sentido, as opções metodológicas tomadas e a construção dos instrumentos de recolha de dados visaram garantir o acesso a informação que permitisse caracterizar e analisar os objetos visados.

Quadro 1.

Matriz de Avaliação

OBJETOS	DIMENSÕES
Processo de construção do PI/PA	Atores e papéis
	Envolvimento
Alteração do calendário escolar 'Semestralidade'	Fundamentos e Propósitos
	Efeitos
	Constrangimentos
	Potencialidades
Medidas de Inovação	Propósitos
	Domínio de intervenção
	Abrangência
	Sistema de monitorização
	Sistemas de apoio

Conforme se constata no Quadro 1, são os seguintes os objetos de avaliação: (1) o processo de construção do PI/PA; (2) a medida de alteração do calendário escolar; (3) as medidas de inovação identificadas como 'boas práticas' pelos AE/E. Vejamos cada uma em particular:

1. A compreensão do processo de construção do PI/PA. Trata-se do primeiro objeto de avaliação tido em conta no estudo, que implica uma identificação dos atores (internos e externos) envolvidos e a análise dos papéis que desempenham em todo o processo. Assim, teve-se em conta o tipo de envolvimento e a auscultação realizada aos diferentes atores da comunidade educativa e identificaram-se os sistemas de informação e comunicação mobilizados para esse fim.
2. As medidas de alteração do calendário escolar. Este objeto de avaliação foi observado a partir dos pressupostos que justificam a sua adoção e a comprovação da sua consecução. Igualmente, atentou-se à articulação da

medida com o racional do PI/PA, considerando-se, também, as potencialidades e/ou constrangimentos subjacentes.

3. Medidas de inovação adotadas em cada AE/E. A análise do terceiro objeto centrou-se em seis dimensões, a saber, os propósitos da medida, a sua abrangência, a identificação do dispositivo de monitorização acionado, a caracterização e identificação dos domínios em que interfere (antevendo-se como previsíveis os domínios da gestão curricular, o domínio pedagógico-didático, a avaliação das aprendizagens e o organizacional), e nos sistemas de apoio acionados pelos AE/E para concretização da medida.

2.3. Design, técnicas e instrumentos

Em consonância com a perspetiva de avaliação em que se inscreve o estudo, optou-se por um *design* com recurso a métodos mistos (Creswell & Plano Clark, 2018), uma vez que, como referem Creswell e Plano Clark (2018), a integração e interpretação de dados de natureza diversa (quantitativos e qualitativos) e a triangulação de fontes garantem uma maior validade dos resultados do estudo. Assim sendo, a caracterização dos processos resultou da análise dos documentos gerados pelos AE/E, a que se acresce as perceções dos atores envolvidos acerca das experiências vividas, que são (re)interpretadas pelos avaliadores (vd. Amado, 2014).

Fases do estudo

O estudo compreendeu quatro fases complementares, tendo-se assegurado a diversificação das fontes de informação, complementada por dados quantitativos e qualitativos. Na primeira fase, de natureza qualitativa, recorreu-se a técnicas de pesquisa arquivística e análise documental, assente em acervo documental disponibilizado pela DGE.⁷

Numa segunda fase, procedeu-se à recolha de informação a partir de questionários semiestruturados destinados a todos os AE/E, com o objetivo de caracterizar o seu

⁷ O acervo documental é constituído pelos PI/PA propostos pelos AE, documentos com pedidos de esclarecimento e respetivas respostas dos AE, bem como relatórios de acompanhamento dos PA.

perfil sociodemográfico (Q1) e recolher dados (quantitativos e qualitativos) com vista à identificação e caracterização das principais medidas contempladas nos PI/PA (Q2). Estes questionários, aplicados eletronicamente, foram dirigidos às direções dos AE/E e aos responsáveis pela coordenação/implementação dos PI/PA. Os dados obtidos através de questões de resposta fechada foram sujeitos a técnicas de análise estatística consideradas mais adequadas tendo em conta os propósitos do estudo e as perguntas de resposta aberta foram submetidas à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2009).

Uma terceira fase, de carácter extensivo, implicou a construção e aplicação de inquérito por questionário aos diversos atores dos 55 AE/E envolvidos no estudo: professores (Q3), alunos (Q4) e pais/encarregados de educação (Q5). Os questionários foram construídos a partir da matriz de avaliação gizada e visaram obter elementos de caracterização dos respondentes, bem como a sua opinião sobre os processos em curso. Para esse efeito, utilizou-se uma escala de resposta de concordância, em que 1 corresponde a discordo totalmente, 2 a discordo, 3 a concordo e 4 a concordo totalmente, optando-se por eliminar o ponto central neutro (não concordo/nem discordo) com o intuito de incentivar a tomada de posição dos respondentes face às afirmações apresentadas. Dadas as diferentes características dos AE/E e dos respetivos PI/PA, acrescentou-se a possibilidade de resposta 'não sei/não se aplica'.

Os questionários foram aplicados on-line, tendo-se solicitado a colaboração dos AE/E no sentido de encontrar a melhor forma de os fazer chegar junto dos diferentes grupos de atores. No caso do questionário dirigido aos alunos, e dada a necessidade de cobrir com um mesmo instrumento uma faixa etária muito diversa (desde alunos do primeiro ciclo a alunos do ensino secundário), optou-se por limitar a participação dos alunos do 1º ciclo aos que frequentam os 3º e 4º anos de escolaridade, aumentando, desta forma, a capacidade de compreensão e resposta autónoma às questões apresentadas. De salientar, também, a disponibilidade da equipa de investigadores para prestar esclarecimentos adicionais aos diretores dos AE/E sobre o processo de aplicação e preenchimento dos questionários.

Após a análise dos dados recolhidos, nas fases descritas, procedeu-se à última fase, por via da realização do inquérito por entrevista, sob a forma de entrevistas orientadas por um guião semiestruturado, realizadas a informantes-chave de um conjunto de AE/E (individuais ou *focus group* (FG) ⁸), cuja seleção se baseou no critério da heterogeneidade geográfica, mas também, da natureza dos Planos (PI e PA) e dos perfis diversos que haviam emergido, previamente, na análise documental (e.g., planos mais/menos complexos; com uma história/mais recentes em processos de inovação, etc.).

Os resultados obtidos foram sujeitos à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2009).

2.4. Procedimentos de validação

Os instrumentos utilizados nas diferentes fases do estudo foram especificamente construídos para responderem aos propósitos do mesmo, com base num referencial comum: a matriz de avaliação. Para efeitos da sua validação, efetuaram-se diferentes procedimentos. Assim, para a construção dos Q1, Q2, Q3, Q4, Q5 e do guião de entrevista usaram-se os seguintes procedimentos: validação de conteúdo com o recurso a especialistas na área e submissão à DGE, garantindo o cumprimento dos princípios éticos e de respeito pelas normas de garantia de privacidade dos dados vigentes. No caso concreto dos questionários Q3, Q4 e Q5, para além de integrarem itens de contra-teste, foram igualmente submetidos a um processo de validação da consistência interna das escalas, através do cálculo do coeficiente alfa de Cronbach (Moreira, 2004). Os resultados obtidos revelam níveis de consistência interna excelentes em todos os questionários (>.90, vd. anexos III, IV e IV).

2.5. População e amostra

Para efeitos do relatório de avaliação externa, definiu-se como população as estruturas de gestão dos 55 AE/E abrangidos pelo estudo, os responsáveis pela coordenação/implementação dos PI/PA, bem como professores, alunos e

⁸ Foram os AE/E a optar por entrevistas individuais com o diretor do AE/E ou entrevistas com mais participantes diretamente responsáveis pela implementação dos PI/PA.

pais/encarregados de educação, por serem considerados informantes-chave na explicitação dos processos vivenciados.

Por ordem cronológica, de aplicação dos instrumentos, passa-se a descrever a amostra obtida.

Dos questionários de caracterização do perfil sociodemográfico (Q1) aplicados aos 55 AE/E abrangidos pelo estudo, obteve-se uma taxa de resposta de 58,2%. Nos questionários de caracterização das principais medidas constantes nos PI/PA (Q2), obteve-se uma taxa de resposta de 56,4%.

Não tendo sido possível definir a população em estudo, quanto ao número de professores, alunos e pais/EE que integram estes AE/E, devido a ausência de respostas ao questionário Q1, ficou inviabilizada a possibilidade de proceder ao cálculo das taxas de resposta obtidas com a aplicação dos questionários Q3, Q4 e Q5. Não obstante, o número de respondentes aos questionários de opinião aplicados a docentes (Q3), alunos (Q4) e encarregados de educação (Q5) dos 55 AE/E abrangidos pelo estudo, foi bastante elevado, o que permitiu reunir um conjunto de informação robusta e evidenciar tendências. Assim, responderam ao Q3, 1418 professores, ao Q4, 4463 alunos e ao Q5, 5367 pais/EE.

Com vista ao aprofundamento de algumas questões levantadas nas fases anteriores do estudo, foram auscultados, através da técnica de entrevista, 22 indivíduos (diretores e outros professores com responsabilidade na coordenação dos PI/PA) de oito AE/E que se disponibilizaram a participar nesta fase do estudo⁹.

⁹ Foram, ainda, contactados outros AE que não manifestaram disponibilidade para participar nesta fase do estudo.

3. Resultados

3.1. Perfil sócio demográfico dos AE/E

Com o propósito caracterizar social e demograficamente as 55 UO que entraram no estudo, aplicou-se um questionário (Q1), que obteve uma taxa de resposta de 58,2%. De seguida, dá-se conta de alguns dados apurados.

3.1.1. Distribuição geográfica

A Tabela 1 apresenta o número de AE/E participantes por distrito, destacando-se o Distrito de Lisboa devido à maior participação representada pelos AE/E dos concelhos de Almada e Odivelas (Anexo I, Tabela 1), que compreenderam a totalidade dos respetivos AE/E na apresentação dos respetivos PA, a partir de uma iniciativa desencadeada pelas suas autarquias.

Tabela 1.
Distribuição dos AE/E participantes por distrito

Distrito	Nº de AE/E	%
Faro	1	3.1
Leiria	2	6.3
Lisboa	11	34.3
Porto	2	6.3
Santarém	6	18.8
Setúbal	8	25.0
Viana do Castelo	1	3.1
Viseu	1	3.1

3.1.2. Níveis de educação e ensino

A tabela 2 permite observar a abrangência em termos de níveis e ciclos de escolaridade envolvidos, verificando-se que o total dos AE/E abarca o ensino básico, sendo que cerca de 97% oferece, ainda, a educação pré-escolar. Acresce salientar que pouco mais de metade dos AE/E tem ensino secundário e 50% oferece ensino profissional. Com exceção do ensino para adultos, que é disponibilizado em 31% dos AE/E, as restantes ofertas formativas são residuais.

Em termos de estabelecimentos que constituem os AE/E, o número é bastante variável (vd. Anexo I, Tabela 4), oscilando entre 1 e 23 escolas.

Tabela 2.
AE/E por níveis e ciclos de escolaridade

	Pré-escolar	Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Profissional	CEF	Educação e Formação de Adultos	Ensino Recorrente	Ensino Artístico Especializado
Nº de AE/E	31	32	18	16	2	10	2	1
%	96.9	100	56.3	50.0	6.3	31.3	6.3	3.1

Relativamente à distribuição do número de alunos por níveis de educação e ensino (Tabela 3), constata-se que o número total de crianças e jovens a frequentar os AE/E é de 53 860, existindo uma maior concentração no 1º CEB (14 041) e no 3º. CEB (13 278).

Tabela 3.
Número médio de alunos por nível/ciclo de ensino

Nível/Ciclo de ensino	Nº de AE/E	Nº mínimo de alunos	Nº máximo de alunos	Total de alunos	Média
Pré-Escolar	31	60	342	5448	175,74
1º Ciclo	31	148	896	14041	452,94
2º Ciclo	31	79	511	8122	262,00
3º Ciclo	32	117	748	13278	414,94
Secundário	16	73	990	6728	420,50
Profissional	15	16	307	1786	119,07
Outros	16	1	800	2398	149,88

Como seria de esperar, a maior concentração de professores encontra-se também afeta a estes dois ciclos de ensino, como se percebe na Tabela 4.

Tabela 4.
Número de educadores/professores por nível/ciclo de ensino

Nível/Ciclo de ensino	Nº de AE/E	Nº mínimo de professores	Nº máximo de professores	Total de professores	Média
Pré-Escolar	30	3	19	298	9,93
1º Ciclo	30	13	52	860	28,67
2º Ciclo	30	13	46	797	26,57
3º Ciclo	31	20	99	1597	51,52
Secundário	14	10	85	643	45,93
Profissional	13	2	51	248	19,08
Outros	14	4	53	230	16,43

3.1.3. Indicadores de sucesso

Em relação à retenção por nível de escolaridade, observa-se que a média das taxas de retenção vai aumentando à medida que se avança no ciclo de ensino. De salientar a existência de um AE/E onde as taxas de retenção no 3º CEB e no ensino secundário atingem valores de 32% e de 36%, respetivamente (para mais informação vd. Anexo I – Tabela 5).

Tabela 5.
Taxa de retenção por nível de escolaridade

Nível/Ciclo de ensino	Nº de AE/E	Taxa mínima	Taxa máxima	Média
1º Ciclo	30	.0	5.0	1.7
2º Ciclo	32	.0	16.0	3.3
3º Ciclo	32	.0	32.0	6.7
Secundário	18	.0	36.0	13.2

Auscultados relativamente à participação do AE/E em programas de apoio ao sucesso escolar, constatou-se que 69% dos AE/E integra programas de promoção do sucesso escolar promovidos pelo ME/DGE (Figura 1).

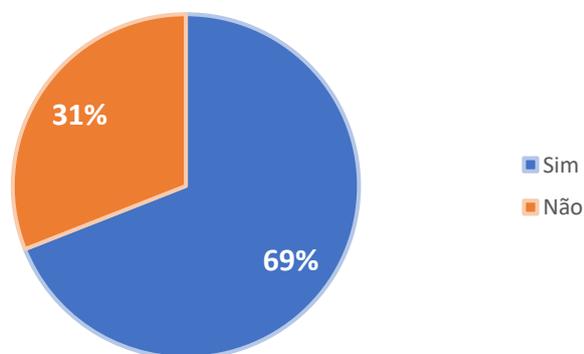


Figura 1. *Participação em programas/projetos de promoção do sucesso*

Estes programas são diversificados (vd. Anexo I, Tabela 6), destacando-se o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) e o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Alguns AE/E referem, ainda, estar envolvidos em outros projetos, como é o caso do INCLUD-ED. Acresce, além disso, a referência a outros programas e iniciativas que 87,5% dos AE/E elencaram (vd. Anexo I- Quadro 1).

3.2. Descrição dos PI/PA – caracterização dos AE/E respondentes

O questionário Q1 permitiu obter elementos de caracterização dos PI/PA em desenvolvimento nos AE/E, tendo respondido 58,2% das UO. Os resultados revelam que, em média, as medidas previstas nos PI/PA destes AE/E abrangem 36,4% da matriz curricular (Tabela 6).

Tabela 6.

Média da percentagem da matriz curricular abrangida pelo PI/PA

% mínima	% máxima	Média
0	100	36.4

Estes dados devem ser lidos com alguma cautela, porquanto as respostas se situam entre os 0% e os 100% e o enquadramento normativo prevê que a gestão da matriz curricular seja superior a 25%, o que indicia problemas de preenchimento do instrumento.

Tabela 7.

Percentagem de medidas implementadas e por implementar face ao previsto no PI/PA

	Nº de AE/E	% mínima	% máxima	Média
% de medidas implementadas face ao previsto no PI	31	0	100	91.5
% de medidas por implementar face ao previsto no PI	31	0	60	5.3

Se atentarmos às medidas já executadas e ainda por realizar, face ao que estava previsto nos PI/PA (Tabela 7), verificamos que, em média, 91,5% destas foram já implementadas e, em alguns casos, totalmente implementadas. Apenas dois AE/E indicaram estarem por concretizar 50% a 60% das medidas inicialmente previstas (para informação complementar, vd. Tabelas 8 e 9 do Anexo I).

Verifica-se, ainda, a partir dos dados recolhidos no questionário Q1, a vontade de manter ou alargar 90,5% das medidas previstas no PI/PA, o que indicia uma forte satisfação com as medidas adotadas.

3.3. Caracterização dos respondentes - questionários de opinião

3.3.1. Os professores

Responderam ao questionário destinado ao corpo docente (Q3) dos diversos AE/E 1418 professores.

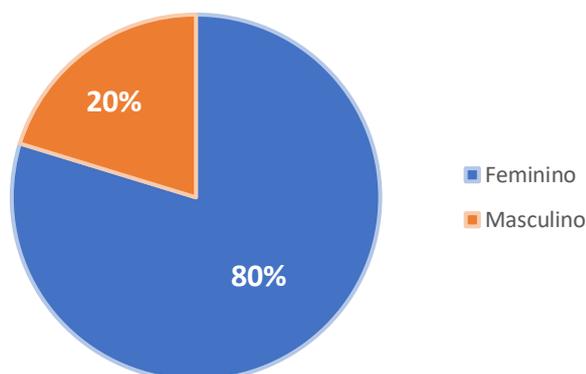


Figura 2. Distribuição dos professores por sexo

Na distribuição (Fig. 2), verifica-se que 80% dos respondentes são do sexo feminino. Acresce, também, a existência de uma predominância de professores com mais de 46 anos e com vasta experiência de ensino, sendo a larga maioria (75,3%) detentora do grau de licenciatura (vd. Anexo III). É de salientar que 43,6% dos respondentes estão nestes AE/E há cinco ou menos anos (vd. Anexo III).

Relativamente à distribuição dos respondentes por ciclo de ensino, apurou-se que perto de metade lecionam no 3º CEB e perto de 30% leciona nos restantes ciclos (Tabela 8).

Tabela 8.

Distribuição dos professores por ciclo de ensino¹⁰

Ciclo	n	%
1º Ciclo	418	29.5
2º Ciclo	402	28.4
3º Ciclo	700	49.4
Ensino Secundário	435	30.7

¹⁰ O somatório de docentes nesta questão em particular ultrapassa o número total de respondentes ao questionário, o que se justifica pelo facto de alguns professores lecionarem em mais do que um ciclo (vd. anexo III).

3.3.2. Os alunos

Foram 4463 os alunos que responderam ao questionário de opinião (Q4). Na sua maioria, são do sexo feminino, embora exista algum equilíbrio entre a participação de rapazes e raparigas, como se observa na Figura 3.

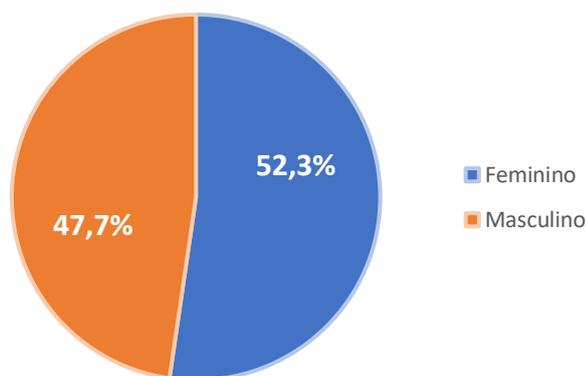


Figura 3. *Distribuição dos alunos por sexo*

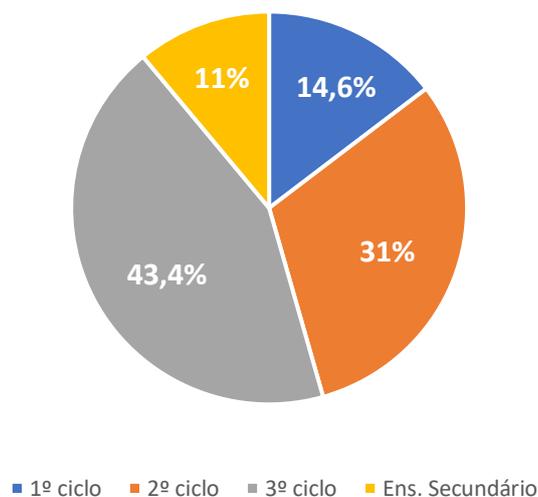


Figura 4. *Distribuição dos alunos por ciclo de ensino*

A maior percentagem de alunos a responder ao questionário frequenta o 3ºCEB, seguindo-se os alunos do 2ºCEB. Apenas cerca de 15% estão no 1º CEB e 11% no ensino secundário. A baixa representatividade de alunos do 1º CEB poderá dever-se ao facto de ter sido solicitada a aplicação do questionário a apenas alunos dos 3º e 4º anos; no caso do ensino secundário, tal poderá dar-se devido a muitos dos AE/E abrangidos não terem este nível de ensino (para mais informação, vd. Anexo IV).

3.3.3. Os pais/encarregados de educação

Foram 5367 os pais/encarregados de educação que responderam ao questionário de opinião (Q5), na sua maioria mulheres, como se observa na Figura 5.

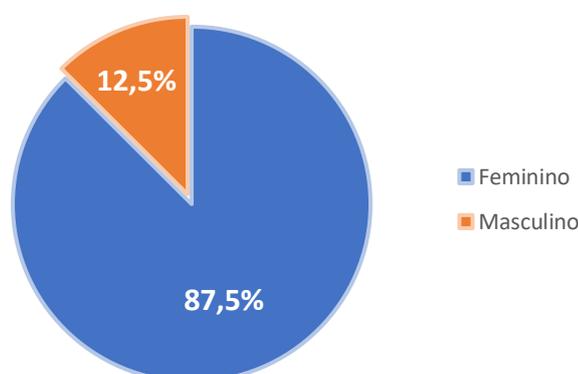


Figura 5. Distribuição dos pais/EE por sexo

Um pouco mais de metade dos respondentes (57,6%) situa-se na faixa etária entre os 36 e os 45 anos, predominando pais/EE com habilitação igual ou inferior à atual escolaridade obrigatória, sendo que cerca de um terço tem formação de nível superior. Também de realçar é a participação de pais/EE com educandos nos diferentes níveis de educação/ensino (para maior detalhe, vd. anexo V). A percentagem de pais/EE com educandos a frequentar mais do que um ciclo de ensino é de 36%, como fica patenteado na Figura 6.

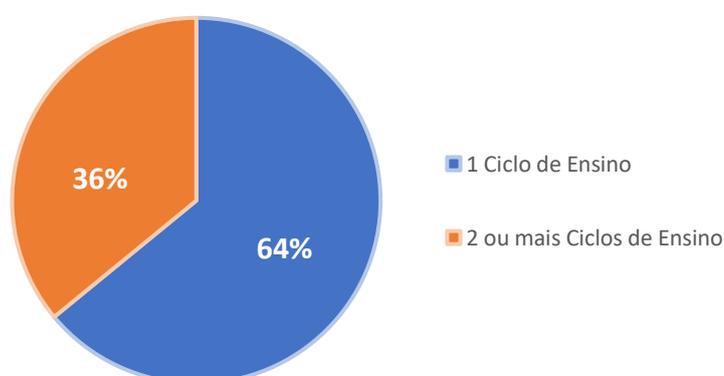


Figura 6. Percentagem de pais/EE com educandos em um ou mais ciclos

3.4. Envolvimento e participação da comunidade educativa

Com a finalidade de se perceber quem foi envolvido nos processos de discussão e de tomada de decisão sobre os PI/PA, utilizámos três procedimentos de recolha de dados: análise documental, análise da informação disponibilizada no questionário Q2 relativo às principais medidas implementadas pelos AE/E e análise dos resultados dos questionários aplicados a professores, alunos e pais/EE (Q3, Q4 e Q5).

Tabela 9.
Atores/órgãos envolvidos (análise documental)

Categoria	Indicador	UE
<i>Órgãos de gestão e de coordenação do AE/E</i>	Conselho Pedagógico	18
	Conselho Geral	16
	Coordenadores de departamentos curriculares	7
	Coordenadores de ciclo	2
	Coordenadores de ano	1
	Diretores de Turma	1
<i>Envolvimento da comunidade escolar</i>	Participação de diversos interlocutores da comunidade educativa	2
	Envolvimento dos docentes	8
	Participação de outras estruturas e grupos	4
	Participação dos Alunos	14
	Participação do Pessoal não docente	3
<i>Parceiros e comunidade local/rede socioeducativa</i>	Participação dos Pais/EE	22
	Desenvolvimento de parcerias externas	5
	Participação da Autarquia	7
	<i>Limitação ao envolvimento de atores</i>	
	Os alunos não foram envolvidos na conceção do PI (devido a período de exames ou de férias)	1
	Os pais/EE não foram envolvidos na conceção do PI	1

Legenda: UE - Unidade de enumeração. Para efeitos do estudo considerou-se a unidade cada documento como um todo.

Observando os resultados apurados através da análise documental (Tabela 9), verifica-se que a documentação apresentada revela a participação de uma multiplicidade de atores internos e externos ao AE/E, sendo que em apenas um dos casos é referido o não envolvimento de alunos e pais/EE na conceção dos PI/PA.

Quando se analisam os dados obtidos através do Q2, percebe-se que 59,6% das medidas destacadas pelos AE/E implicou o trabalho com outras instituições ou parceiros (Figura 7).

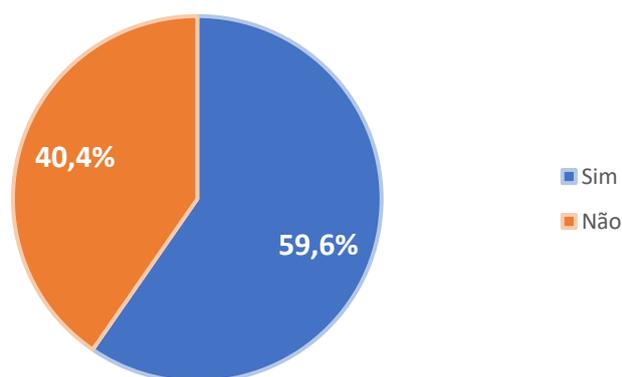


Figura 7. Parcerias

As instituições e parceiros envolvidos indicados pelos AE/E foram maioritariamente as autarquias (23), outros AE (16), as Associações de Pais (11), Instituições de Ensino Superior (11), Centros de Formação de Associação de Escolas (7), a DGE (5) e Centros de Ciência Viva (3).

As tabelas seguintes (Tabela 10, 11 e 12) dão conta da perceção dos atores auscultados por questionário sobre o seu envolvimento/participação no processo.

Tabela 10.
Envolvimento/Participação dos professores

Item	Média	DP	%				% NS/NA
			1	2	3	4	
Fui auscultado sobre as medidas que constam do Plano de Inovação/Plano de Ação	3.0	.8	6.6	13.7	47.0	26.1	6.6
Fui auscultado sobre as alterações a introduzir no calendário escolar	2.8	1.0	11.1	21.1	36.5	21.4	9.9
Conheço os pressupostos que levaram à introdução da alteração no calendário escolar	3.0	.7	3.1	10.4	56.4	19.7	10.4

Predominantemente, os professores consideram que foram auscultados sobre as medidas a incorporar no PI/PA e sobre a alteração do calendário escolar. A grande maioria afirma, também, conhecer os pressupostos que levaram à alteração do calendário.

Tabela 11.*Envolvimento/Participação dos alunos*

Item	Média	DP	%				% NS/NA
			1	2	3	4	
Fui informado(a) sobre o Plano de Inovação/Plano de Ação da minha escola	3.0	.7	3.7	9.5	58.4	20.3	8.1
Fui informado(a) sobre os motivos que levaram a alterar o calendário escolar (alteração dos três períodos escolares)	2.8	.8	7.3	16.3	53.0	16.0	7.4

Os alunos (Tabela 11), tal como os pais/ EE (Tabela 12), na sua grande maioria, consideram estar informados a respeito dos PI/PA e em relação aos motivos que justificam a alteração do calendário escolar.

Tabela 12.*Envolvimento/Participação pais/EE*

Item	Média	DP	%				% NS/NA
			1	2	3	4	
Fui informado(a) sobre o Plano de Inovação/Plano de Ação a implementar no AE/E	2.9	.7	3.9	11.8	63.5	14.7	6.1
Fui informado(a) sobre os motivos que levaram a escola a alterar o calendário escolar (alteração dos três períodos escolares)	2.7	.8	8.7	17.9	56.8	10.6	6.0

De acordo com alguns dos entrevistados:

“O plano foi apresentado e aprovado no CP, CG e Associação de Pais, que concordaram, apesar de alguma estranheza inicial e de as coisas nem sempre serem fáceis de gerir (...) Para o próximo ano, foi aprovado pelo CP e CG e com unanimidade dos pais.” (AE 51 FG).

“Falámos com os professores e com a Associação de Pais. Numa fase mais estruturada, voltámos a aprovar em CP e apresentamos o projeto junto ao Conselho Municipal da Educação. Tentámos envolver a comunidade educativa do concelho. No início do ano, numa proximidade com os EE, o diretor reuniu com todos os pais e EE do 1º ciclo. Nos restantes ciclos foram os Diretores de Turma. Na Reunião Geral de Professores de início de ano foi de novo apresentado aos professores que passaram à sua implementação.” (AE 25 Dir.)

“O envolvimento foi simples por já ser uma prática desenvolvida há muitos anos na escola, com painéis de partilha (*workshops* internos), onde se discutem as políticas internas da escola com a colaboração dos professores, pessoal não docente, alunos, pais e elementos externos, com a perita TEIP. Isto facilita imenso a tomada de decisões, pois passam a ser decisões

partilhadas com base em discussão e reflexão alargada. Permite que todos se sintam incluídos na tomada de decisões.” (AE3 FG)

“Falamos em CP, em CG, em Departamento e de alguma forma os professores são absorvidos pela dinâmica da própria escola e vão por arrasto e aderem. Apesar de haver alguns focos de resistência, mas não é extensiva. No processo, o que mais me surpreende é a naturalidade com que a comunidade se adaptou. Correu muito melhor do que as melhores expectativas.” (E103 Dir.)

“O desenho do PI foi resultado de diversos debates internos, da auscultação a pais e outros parceiros em sede de CG. Foi um processo com o envolvimento de toda a comunidade educativa através de várias reuniões. Com os professores foi especialmente em momentos de reflexão com diferentes equipas dinamizadas por lideranças intermédias.” (AE17 FG)

“Não foi fácil, pela aprovação tardia do projeto, impedindo assim um trabalho prévio com a comunidade. Claro que no último ano letivo fomos dando nos últimos CP pistas daquilo que estávamos a tentar pensar fazer, mas não foi um processo fácil devido às resistências. No início do ano letivo foram feitas várias reuniões de CP, reuniões gerais e reuniões com os alunos e EE de todos os anos de escolaridade para dar a conhecer o que iríamos mudar. Construámos um panfleto com toda a informação do projeto: objetivos, alteração do calendário, das metodologias e com uma síntese muito breve do projeto.” (AE81 Dir.)

Em síntese, os dados obtidos nas diferentes fases do estudo indiciam a preocupação das direções dos AE/E em informar os vários atores das medidas a introduzir na escola, bem como dos seus fundamentos, no que aparentam terem sido bem-sucedidos.

3.5. Implementação dos PI/PA e alteração do calendário escolar: entendimentos e modos de organização

Neste ponto do relatório, procedemos à análise do objeto central do estudo - a medida de alteração do calendário escolar - que está orientado para a compreensão das justificações que estão subjacentes aos PI/PA. Ademais, identificamos tendências e especificidades na implementação dos planos e na operacionalização da alteração do calendário.

De referir que a análise documental efetuada e os dados recolhidos por via da aplicação do questionário Q2 foram primordiais no acesso a um conjunto extenso e profundo de dados relevantes. A análise documental detalhada das medidas integradas nos PI/PA foi organizada por domínios de intervenção e é disponibilizada no **Apêndice 1** do presente relatório. Este apêndice é um repositório de práticas produzidas pelos AE/E, que foi concebido com o propósito de sinalizar as mudanças introduzidas por estas UO no campo pedagógico (gestão da matriz curricular, práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação) e organizacional (estruturas de gestão, organização dos atores, dos tempos e dos espaços).

3.5.1. Operacionalização dos PI/PA e domínios de intervenção

Como foi anteriormente referido, para além da análise dos PI/PA (vd. Apêndice 1), solicitámos aos AE/E a seleção e a caracterização das medidas que consideravam mais emblemáticas (questionário Q2). As respostas dos AE/E permitem perceber quais as áreas prioritárias de intervenção consagradas nos PI/PA e respetivos objetivos. Responderam ao questionário em análise 56,4% dos AE/E, que elegeram um total de 88 medidas. A Tabela 13 dá-nos a conhecer a percentagem de AE/E que destacou apenas uma medida, duas ou três, sendo que a grande maioria (87,1%) optou por caracterizar três como mais emblemáticas dos respetivos PI/PA.

Tabela 13.

AE/E por número de medidas apresentadas

Nº de medidas	Nº de AE/E	%
1 medida	1	3.2
2 medidas	3	9.7
3 medidas	27	87.1

Acresce, também, que a grande maioria dos AE/E declara que as medidas constantes nos seus PI/PA, e que os próprios destacam, decorrem essencialmente de experiências anteriores (70,5%), sendo que 29,5% elegeram, como centrais nos seus PI/PA, as medidas novas (Figura 8).

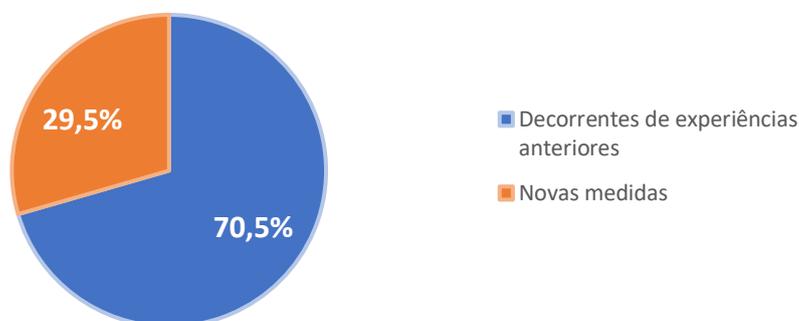


Figura 8. *Continuidade de experiências anteriores e novas medidas*

Veja-se a este propósito o testemunho recolhido em dois dos AE:

“O que nos fez propor a semestralização foi a sequência do nosso PAFC, (...) porque há 3 anos os primeiros anos de todos os ciclos entraram no projeto-piloto, e na filosofia deste método de trabalho a semestralização e a reorganização do calendário pareceu ser o mais adequado ao tipo de trabalho que pretendíamos desenvolver (...) Entrámos num tipo de metodologia de trabalho ligeiramente diferente e, portanto, parecia-nos que fazia todo o sentido a divisão do calendário em semestres em vez de ser um calendário tão espartilhado no tempo e com muitos momentos de paragem.” (AE51 FG)

“Desenvolvimento de espaços inovadores de aprendizagem; Erasmus, em projetos curriculares com tecnologia, em que fomos coordenadores de parcerias estratégicas; inovação pedagógica; literacia digital; ao nível da inclusão; continuidade das disciplinas de oferta do AE que já vem do tempo do contrato de autonomia; entre outros.” (AE56 FG)

O mesmo sucedeu também com um AE PPIP:

“(...) foi na continuidade do PPIP. A portaria indicava que podiam ser convolados, mas por termos apresentado um novo plano, o ME sugeriu que passássemos por todas as fases como os outros AE. Isto levou a um debate interno de melhoria e reflexão, o que consideramos ter sido ótimo (...) Tudo

está a correr muito bem com os processos a serem consolidados, pois o PPIP trouxe a preparação necessária à apropriação de todas as mudanças e processos” (AE 3 FG)

Para alguns AE, avançar com o PI/PA foi algo totalmente novo, como atesta o testemunho de um dos entrevistados:

“Não aderimos ao PAFC, mas acompanhámos tudo o que se foi passando com os outros AE nos últimos 2, 3 anos, e considerando os resultados sentimos que precisávamos mesmo de mudar a escola para dar resposta às necessidades de aprendizagem, mudanças de metodologias de trabalho e de avaliação dos alunos. Em especial porque considerávamos que os modelos pedagógicos tradicionais e de avaliação já não eram credíveis para o AE. Ao compreender a satisfação e bons resultados obtidos pelos vários AE, sentimos vontade e necessidade de mudar a escola, especialmente porque como estivemos de fora da PAFC, em observação, não nos sentíamos desgastados pelo processo.” (AE17 FG)

A análise das medidas destacadas pelos AE/E (Q2) permitiu caracterizar as mudanças mais emblemáticas, os respetivos propósitos e os principais domínios afetados pela sua implementação, como se vê na Tabela 14, onde são elencadas as medidas por área de intervenção selecionadas pelo AE/E. A totalidade dos AE apresentou medidas que, na sua globalidade, têm implicações em todos os domínios. Como se observa, os AE/E revelaram desejar intervir de forma mais precisa nas dimensões da gestão da matriz curricular (72,7%) e na avaliação das/para as aprendizagens (70,5%), tal como a análise documental já tinha revelado.

Com referência à matriz curricular, as medidas selecionadas destinam-se, predominantemente, a promover a articulação curricular e a gestão personalizada do currículo, em conformidade com as trajetórias e características individuais dos alunos. Ao nível dos processos de avaliação, destaca-se o intento de reforçar a avaliação formativa e de providenciar com maior regularidade *feedback* aos alunos e aos pais/encarregados de educação.

Tabela 14.

Domínio de intervenção e principais objetivos das medidas selecionadas pelos AE/E (n=88)

Domínio	Objetivos	Nº de medidas	%
Organização Escolar	Promoção do trabalho colaborativo entre docentes	11	12,5
	Reorganização dos alunos/turmas	8	9,1
	Reorganização do calendário escolar	6	6,8
	Reorganização dos tempos letivos	4	4,5
	Reorganização de equipas de docentes	4	4,5
	Criação de novas estruturas de coordenação	2	2,3
	Reorganização dos espaços	1	1,1
	Diminuição da burocracia no final dos períodos letivos	2	2,3
	Total	38	43,2
Organização Curricular	Promoção da articulação curricular	36	40,9
	Adequação do currículo às necessidades e características individuais dos alunos	16	18,2
	Criação de novas disciplinas/ Agregação de disciplinas	10	11,4
	Distribuição de disciplinas por semestre	2	2,3
	Total	64	72,7
Processo de ensino-aprendizagem	Diversificação de estratégias de ensino-aprendizagem	19	21,6
	Reforço de metodologias ativas de aprendizagem	9	10,2
	Reforço do trabalho de colaborativo entre alunos	7	8,0
	Reforço de tarefas diferenciadas no grupo/turma	2	2,3
	Reforço da integração das TIC no processo de ensino-aprendizagem	1	1,1
	Total	38	43,2
Avaliação das aprendizagens	Reforço da avaliação formativa	22	25,0
	Aumento dos momentos de <i>feedback</i> aos encarregados de educação	14	15,9
	Aumento dos momentos de <i>feedback</i> aos alunos	13	14,8
	Diversificação dos instrumentos de avaliação sumativa	6	6,8
	Diminuição das taxas de insucesso e de retenção	7	8,0
	Total	62	70,5
Clima de Escola	Prevenção/diminuição da indisciplina, absentismo e abandono	5	5,7
	Melhoria do bem-estar dos alunos e professores	5	5,7
	Abertura à comunidade	1	1,1
	Total	11	12,5

Seguem-se as medidas vocacionadas para a introdução de mudanças nos processos de ensino-aprendizagem, nas quais se destaca a variedade de estratégias, a participação ativa do aluno e o reforço do trabalho colaborativo entre alunos. Com igual peso, surgem as medidas relativas à organização da escola, particularmente as relacionadas com a introdução de novas formas de trabalho entre docentes (e.g., modalidades de co-docência), a reorganização das turmas/grupos de alunos e a

alteração do calendário escolar (para mais informação, vd. Tabelas 4 a 7 do Anexo II).

Estes dados revelam que os AE/E em estudo dão primazia à dimensão pedagógica, estejam estas focadas na gestão da matriz curricular, na introdução de novas práticas de ensino-aprendizagem ou na avaliação. Daqui se depreende que as medidas relativas à organização escolar são secundárias e essencialmente de suporte às primeiras (para mais informação sobre as vantagens das medidas mencionadas pelos dirigentes/responsáveis pelos PI/PA, vd. Anexo II - Quadro 3), como é o caso da reorganização do calendário escolar que parece não ser considerada imprescindível para a introdução de mudanças a nível das práticas pedagógicas, o que é reforçado pelo facto de os AE/E assinalarem que os PI/PA surgiram numa lógica de continuidade de experiências e projetos considerados bem-sucedidos (ver acima fig. 8).

Em termos globais, é de referir que 87,1% dos AE/E respondentes envolveu todos os níveis e ciclos de ensino e ainda que 54.5% das medidas destacadas pelos AE/E seja transversal a todos ciclos de ensino (excetuando-se aqui a educação pré-escolar) (para mais informação vd. Anexo II - Tabelas 1, 2 e 3).

3.5.2. Alterações ao calendário escolar

A quase totalidade dos 55 AE/E optou por organizar o calendário escolar em dois semestres letivos. Como referiu um dos entrevistados:

“A semestralização foi algo natural e a escola estava a sentir que precisava deste tipo de calendário. Foi analisado e abordado pelos vários órgãos. Foi criado um grupo de trabalho para análise do projeto. A comunidade educativa não apresentou nenhum tipo de constrangimento quanto à semestralização (...)” (AE 51 FG).

Esta uniformidade é quebrada por alguns (poucos) AE/E, dois dos quais envolvidos no PPIP, que deram continuidade à organização do calendário escolar já experimentada durante a vigência do projeto-piloto. Num dos casos, o ano está organizado em períodos de oito semanas, seguidos de uma semana temática em que as atividades habituais são interrompidas e, o outro caso, em que o calendário escolar não sofre alterações em termos dos momentos de pausas letivas, recorrendo

apenas ao lançamento semestral das avaliações sumativas. Um outro caso ainda optou por fazer pausas de seis em seis semanas, mantendo a publicitação da avaliação sumativa semestral.

3.5.3. Justificações às alterações ao calendário escolar

A análise documental efetuada aos PI/PA permitiu identificar os argumentos usados para justificar a alteração no calendário escolar de cada AE/E, que organizámos por categorias (Quadro 2).

Quadro 2.

Argumentos para alteração do calendário escolar

Categoria	Indicador	UE	Total
Alteração da abordagem /formas de avaliação das aprendizagens	Incremento da avaliação formativa	14	36
	Aumento do <i>feedback</i> aos alunos e famílias	8	
	Diversificação dos instrumentos de avaliação	7	
	Promoção da autorregulação das aprendizagens	5	
	Configuração da avaliação por perfis de desempenho	1	
	Aprofundamento da avaliação por competências	1	
Flexibilização da gestão curricular	Facilitação da articulação curricular e trabalho interdisciplinar	7	29
	Gestão (mais) flexível do currículo	8	
	Gestão das aprendizagens essenciais e conteúdos disciplinares por ciclo	5	
	Operacionalização do Perfil dos Alunos	3	
	Criação de novas disciplinas / áreas de articulação curricular	1	
	Facilitação da articulação vertical e horizontal	2	
	Promoção da coautoria curricular	1	
Diminuição de conteúdos/disciplinas por ano/semestre	2		
Continuidade de experiências anteriores	Experimentação de situações anteriores de maior autonomia (PIPP, PAFC, contrato de autonomia)	14	22
	Continuidade de projetos, iniciativas e parcerias	5	
	Impacto positivo de medidas anteriores para o desempenho dos alunos	3	
Promoção do sucesso educativo dos alunos	Melhoria do sucesso educativo dos alunos	8	22
	Melhoria da qualidade da aprendizagem	8	
	Diminuição da taxa de retenção	2	
	Prevenção/diminuição do abandono escolar	4	
Introdução de novos processos na gestão do AE/E e coordenação pedagógica	Otimizar a estrutura organizacional do AE/E	4	14
	Flexibilização da organização de escola	2	
	Incremento da autonomia pedagógica da escola	2	
	Agilização do trabalho das estruturas de gestão intermédia (e.g., equipas pedagógicas de ano)	1	
	Fomento do trabalho colaborativo através de equipas educativas	5	

Reorganização dos tempos letivos	Reorganização de tempos letivos, com distribuição equilibrada ao longo do ano/semestres (organização em 3 períodos apresenta um desequilíbrio no nº de semanas)	7	13
	Possibilidade de alteração da carga letiva semanal (maior carga horária para cada disciplina)	3	
	Aumento do número de pausas letivas com menor duração	2	
	Redução dos períodos contínuos de atividade letiva	1	
Promoção de mudanças no processo de ensino-aprendizagem	Implementação de metodologias ativas	5	7
	Implementação do trabalho de projeto como metodologia privilegiada	2	
Envolvimento e participação da comunidade educativa	Participação dos alunos	1	3
	Envolvimento dos pais/EE	1	
	Envolvimento da comunidade	1	
Reorganização disciplinar	Organização de disciplinas com lecionação alternada (semestres ou anos alternados)	3	3
Reorganização das turmas	Reorganização dos grupos de alunos	1	2
	Diminuição do nº de grupos turma em simultâneo por professor	1	
Reorganização dos espaços	Flexibilização dos espaços	1	1

Legenda: UE = Unidade de enumeração. Considera-se a Unidade de enumeração o documento analisado.

As entrevistas realizadas reforçam a ideia da primazia do domínio pedagógico, sublinhando a convicção de que a organização por semestres é um modo de organização que facilita ou potencia a introdução de novas práticas, designadamente em relação à avaliação. Veja-se, por exemplo, os seguintes excertos:

“O motivo foi tentar que houvesse uma centralidade nas aprendizagens, mais no sentido da avaliação formativa e, nesse sentido, queríamos alterar o paradigma da avaliação, minimizar a avaliação sumativa e os testes e aumentar a recolha de informação por instrumentos diversificados. A semestralização permite uma gestão do currículo mais ajustada aos alunos e às suas necessidades, permitindo ainda espaçar a avaliação sumativa, tendo os professores passado a utilizar uma maior diversidade de instrumentos de avaliação.” (AE 25 Dir.)

“Sentimos que os professores estavam muito centrados numa avaliação formal dos conhecimentos. E de que era importante centrar o processo de ensino-aprendizagem nas aprendizagens dos alunos e não tanto no produto final que cada um conseguiria obter. E se de facto já existe ao longo de algumas décadas um discurso de que o processo é mais importante do que o produto final, o que se verifica na realidade é que este discurso não é ainda traduzido em termos práticos nas escolas. Dos quatro objetivos do PA, o 3º

era claramente focado na lógica da avaliação formativa ter um peso bem maior...” (AE81 Dir.)

Também de destacar é a enunciação genérica de que a semestralidade promove o sucesso educativo dos alunos, a par da intenção de dar continuidade a iniciativas já em curso no AE/E e que, poderemos inferir, são consideradas de sucesso. Nas entrevistas, surge a ideia de aprendizagem a partir de experiências desenvolvidas por outros, como é o caso dos AE PPIP:

“Apostámos na semestralização para promover o sucesso e a qualidade das aprendizagens e, em sequência da análise que fizemos e da avaliação dos projetos PPIP, tentámos implementar e avaliar esta medida. Era uma questão já levantada internamente ... que seria mais útil para os alunos” (AE 25 Dir.)

Para além dos propósitos já mencionados, a análise documental permitiu também perceber a importância dada à introdução de novos mecanismos na organização da escola, complementares às medidas de cariz pedagógico e à alteração do calendário escolar. Estas medidas consistiram na criação de novas estruturas de gestão/coordenação, na reorganização dos tempos letivos e de trabalho, dos grupos de alunos e dos espaços. Percebe-se, pelo cruzamento dos dados obtido a partir das diversas fontes, que muitas estavam já em fase de ensaio ou tinham mesmo já sido avaliadas positivamente. Veja-se, por exemplo, a iniciativa já encetada em um dos AE, cujos entrevistados nos dão conta da criação de estruturas de gestão pedagógica e curricular que integram atores diversos da comunidade educativa. (vd. Apêndice I)

“Constituímos um gabinete de “gestão de integração curricular” integrando professores, pessoal não docente e alunos. Os alunos têm uma opinião muito positiva e ativa, tendo inclusive feito sugestões para melhorar, que foram aceites e integradas, tendo resultado muito bem. Aumenta o sentimento de presença e envolvimento da decisão, comprometendo-se mais ativamente no seu sucesso.” (AE3 FG)

São de referir, ainda, as estruturas de apoio interescolas, como acontece na rede AE PPIP (vd. Costa & Almeida, 2019) e nos concelhos em que os AE/E trabalharam conjuntamente. Atente-se ao seguinte testemunho:

“Nas escolas de Almada temos uma estrutura (AP12) que é um secretariado constituído por três diretores de três escolas. Numa reunião, as escolas decidiram apresentar este projeto no sentido de promover uma mudança que só faria sentido se fossem as escolas todas ao mesmo tempo, tirando assim partido de um trabalho conjunto que já fazem há alguns anos. Desta forma limitou-se a resistência por parte de alguns professores que poderiam mudar para uma escola que não aderisse ao projeto.” (AE81 Dir)

Outro motivo para a mudança do calendário escolar que é explicitado, amiúde, na análise documental e nas entrevistas é a necessidade de tornarem mais equilibrada a divisão dos tempos letivos e de pausa, o que se reflete no bem-estar de professores e alunos e potencia o trabalho colaborativo entre docentes. Com efeito, tendo no calendário tradicional como referência para o término do 2º período e início do 3º o período de férias da Páscoa, e sendo esta uma efeméride móvel, isso gera, por vezes, terceiros períodos muito longos e outros muito curtos. Consideram, assim, os atores escolares, que a organização por semestres garante uma divisão equitativa entre os dois períodos letivos (vd. Anexo I – Quadro 2.), possibilitando a existência de mais tempo para as reuniões intercalares (período de três dias a uma semana de duração), o que segundo alguns, fomenta o trabalho colaborativo entre docentes.

Como refere a equipa de um dos AE e o diretor de uma Escola, todo o processo de ensino-aprendizagem e a própria avaliação decorrem com menos pressão, deixando de existir períodos letivos muito longos e outros muito curtos:

“É mais tranquila porque o 3º período é sempre muito curto. Se voltarmos novamente aos 3 períodos será um volte-face muito difícil de fazer. Até mesmo por causa da pandemia foi muito bom para o AE termos adotado a semestralização.” (AE51 FG)

“Olhando para o calendário da Europa, ele também é muito assim. Nós temos alguns momentos de pausa que introduzem o equilíbrio. Porque é que havemos de ter um 1º período com 3 meses e meio e um 3º período com um mês? Qual é a razão? Isto não é equilibrado. E o equilíbrio tem um peso muito significativo no processo.” (E103 Dir.)

3.5.4. Necessidade de alteração do calendário escolar para implementação das medidas dos PI/PA

Não obstante a popularidade que a medida parece granjear entre os atores escolares, os resultados indicam que quase metade das medidas assinaladas pelos AE/E como mais relevantes são passíveis de ser implementadas (46,6%), sem que haja necessidade de se alterar o calendário escolar (Tabela 15). A esta percentagem acrescem, ainda, 21,6% de medidas que também não obrigam à mudança do calendário, necessitando apenas de alguns ajustes na sua operacionalização. Assim, apenas 31,8% das medidas propostas nos PI/PA obrigam a uma mudança do calendário escolar (para mais informação, vd. Anexo II- quadro 2).

Tabela 15.

Medidas e possibilidade de implementação com e sem alterações ao calendário escolar

Medida era passível de ser implementadas sem alteração do calendário letivo?	Nº de Medidas	%
Sim	41	46.6
Talvez, com adaptações	19	21.6
Não	28	31.8

Vejam-se algumas afirmações retiradas das entrevistas que revelam a consciência de que a maior parte das medidas propostas não requer a modificação do calendário escolar:

“Com este PI o AE queria especialmente que os professores e alunos tivessem mais foco, mas havia muita dispersão, e a organização do calendário ajuda a esse nível, apesar de não ser necessário para fazer o que queríamos: alterar a avaliação. Importa uma avaliação qualitativa ao longo do ano e não uma avaliação quantitativa (...) Entendemos como fundamental a avaliação qualitativa dada ao aluno, ao longo do ano, tendo inclusive considerado não dar avaliação quantitativa no 1º semestre. Podíamos fazê-lo sem a semestralização, sim, mas o que é verdadeiramente importante no processo é dar *feedback*, fazer avaliação qualitativa sobre as competências ao longo do ano.” (AE56 FG)

“Já tinha pensado em várias medidas, e há várias que não precisavam disto para acontecer, nós temos consciência disso. Acabamos por ser uma direção relativamente recente, há um trabalho diferente daquilo que era feito anteriormente e já tínhamos vindo a implementar alguns processos que achávamos serem os mais convenientes para aquilo que nós queríamos.

Este PI traz-nos, sobretudo, oportunidade, o poder repensar situações como, por exemplo, a reorganização temporal. O objetivo é sempre muito o de colocar as pessoas numa situação um pouco diferente daquilo a que estão habituadas e que já fazem há 10 ou 20 anos, criando a necessidade de se adaptarem para não estarem sempre a repetir aquilo que já faziam. Temos de repensar com uma nova organização temporal, com um maior trabalho colaborativo, para poderem pensar, projetar ou delinear um trabalho adaptado a cada turma, mas que permita alguma continuidade. E isto é pensar fora daquilo que era o habitual.” (AE33 Dir.)

Entre os professores (questionário Q3) existem divergências, sendo que para 60,3% as medidas poderiam ser implementadas sem alteração do calendário escolar e 56,5% considera a alteração necessária (Tabela 16). Em algumas entrevistas, os diretores referiram que, com a reorganização do calendário, alguns professores deixam de poder argumentar de que não têm tempo nem condições para a avaliação formativa, para diversificarem os instrumentos e implementarem metodologias ativas. Ilustram-nos os seguintes trechos:

“Os professores dantes diziam 'nós não conseguimos fazer porque não temos tempo'. Agora já não têm esse fator do tempo como fator dissuasor de outro tipo de práticas.”(E103 Dir.)

"Ao aumentarmos o tempo permite-nos aplicar os instrumentos de avaliação mais distribuídos no tempo e, por termos menos momentos formais de avaliação, permite-nos ter mais tempo para implementar outros instrumentos mais pequenos, assim como articular conteúdos e currículo entre várias disciplinas, que é uma das medidas do PI. A ideia é criar tempo, pensar e utilizar o tempo de uma forma diferente." (AE33 Dir.)

"Com três períodos não é possível desenvolver projetos porque o foco que os professores e alunos têm é na avaliação, referindo recorrentemente não haver tempo para este tipo de atividade com duração mais longa.”
(AE57 FG)

Tabela 16.

Necessidade da alteração do calendário escolar para implementação do PI/PA

Item	Média	DP	%				% NS/NA
			1	2	3	4	
A alteração do calendário escolar foi indispensável para implementação das medidas do Plano de Inovação/Plano de Ação	2.7	.8	4.4	28.1	42.1	14.4	11.0
As medidas do PI/PA podiam ser implementadas sem alterar o calendário escolar	2.8	.7	2.3	25.0	50.2	10.1	12.4

Alguns dos testemunhos recolhidos destacam que a semestralidade é uma medida organizativa facilitadora:

“(…) já tínhamos práticas assentes na avaliação formativa com instrumentos diversificados (…) Como a escola já tinha alterado os métodos de trabalho há vários anos, toda esta dinâmica foi sendo construída.” (AE 51 FG)

“Não sabemos se foi a semestralização que teve algum efeito positivo no clima de escola, porque a cultura e clima já eram bons. As mudanças não foram assim tão diferentes, pois foram em continuidade do que já se ia fazendo. Poderá haver outros fatores, mas não foi consequência direta da semestralização” (AE51 FG)

“Genuinamente fez sentido por quererem trabalhar vários aspetos que só eram possível se estivessem neste projeto, como a flexibilidade e semestralidade. Apesar de quase tudo ser possível fazê-lo sem estarem nesta portaria, à exceção da matriz da flexibilidade (...). Cada AE deve seguir o seu caminho com a sua comunidade educativa. Por isso é que a autonomia é importante. Não acredito na uniformização. A autonomia é a maneira de cada AE se adaptar adequadamente à comunidade local” (AE56 FG)

Ademais, procurámos perceber se os atores auscultados (questionários Q3, Q4 e Q5) desejariam manter o calendário em vigor no seu AE/E ou se considerariam repensá-lo, utilizando para todos os grupos (alunos, professores e pais/EE) as mesmas afirmações, como fica visível na Figura 9.

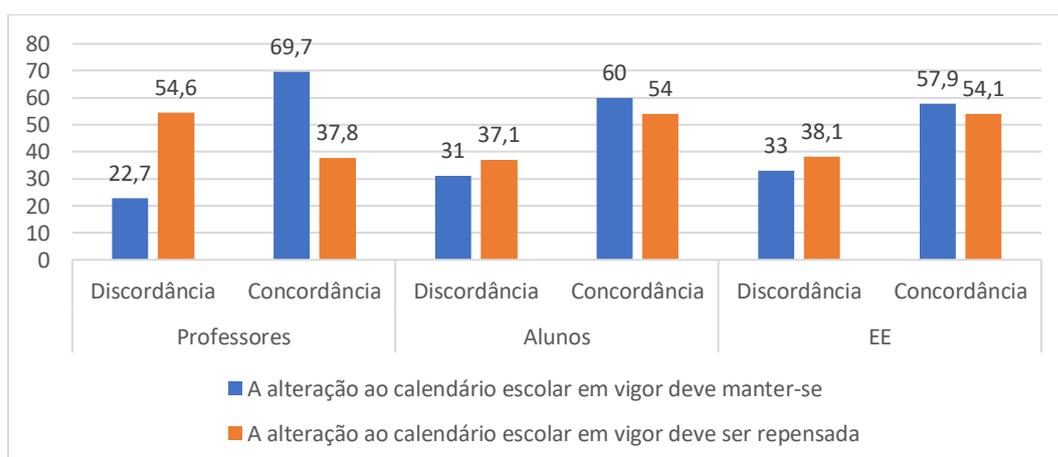


Figura 9. *Manutenção/ revisão do calendário escolar¹¹*

¹¹ A discordância é obtida pelo somatório das respostas no ponto 1 e 2 da escala de resposta e a concordância calculada pela junção das respostas no ponto 3 e 4.

Como se percebe pela Figura 10, em todos os grupos, a maioria é de opinião que o calendário escolar em vigor no seu AE/E se deve manter, como revela, aliás, um diretor escolar:

“Nós vamos manter a semestralização (...) Considero positivo que haja outros tipos de organização, com mais interrupções, como nos PPIP por exemplo, mas as escolas deveriam poder decidir o que mais faz sentido no seu contexto.” (AE 25 Dir.)

Em um dos AE que optou por outro tipo de alteração ao calendário escolar, que não a divisão por semestres, foi referido que, naquele contexto, em particular, e até mesmo atendendo à crise pandémica vivida no final do ano letivo, a opção tomada foi mais vantajosa quando comparada com a hipótese da semestralidade:

“O PPIP baseava-se num referencial de integração curricular, mas sem semestralização, pois em discussões internas concluíram que isso não daria qualquer resposta aos problemas que tínhamos. No balanço desses anos, com os alunos e famílias, considerámos que necessitávamos de avaliações mais profundas, o que implicaria paragens a oito semanas, para poderem ter uma semana para realizar o balanço, avaliação e planificação das semanas seguintes. E isso revelou-se atualmente muito útil, pois se tivéssemos optado pela semestralização neste momento só teríamos feito uma avaliação presencial. Assim têm três e só uma destas foi a distância.” (AE3 FG)

De todo o modo, os dados dos questionários de opinião demonstram que a maior divisão de opiniões relativamente à alteração do calendário se dá no grupo dos alunos e no dos pais/EE, em que mais de metade dos sujeitos põe a hipótese de repensar o calendário em vigor nos seus AE/E (Figura 9).

Além do mais, intentámos compreender se existiriam diferenças significativas entre professores e alunos, em função do ciclo de ensino em que se encontram.¹²

Trata-se, aliás, de uma preocupação vivenciada por dois dos AE/E onde realizámos entrevistas, um que vai passar a integrar ensino secundário na sua oferta formativa

¹² Não foi possível fazer o mesmo exercício com os pais/EE uma vez que muitos têm educandos em mais do que um ciclo de ensino, inviabilizando o isolamento dos subgrupos em função desta variável.

“O grande desafio é o ensino secundário.... porque muitos professores consideram que devido aos exames não se deve alterar currículos e dinâmicas de trabalho.” (AE3 FG)

e o outro, que não integra o ensino secundário:

“Apesar de a organização por semestres ser fundamental para todos os níveis, decidiram estrategicamente envolver apenas os inícios de ciclo nas restantes medidas, sem considerar o secundário. Temeram fazer grandes alterações relativamente à avaliação no ensino secundário. Mas consideram que quando os alunos mais novos chegarem ao secundário já estão habituados a trabalhar nesses moldes, o que será bastante positivo” (AE17 FG)

A preocupação com os exames e com as classificações constituem argumentos que alimentam esta ideia de maior dificuldade em introduzir novas medidas no ensino secundário:

“Estas alterações acontecem mais no 2º e 3º ciclos... O ensino secundário continua muito refém dos exames nacionais. Ao estarmos demasiadamente focados num exame nacional que tem um peso relativamente grande seja para nota de candidatura, seja para conclusão do ensino secundário, e onde vai ser avaliado sobretudo conhecimentos e não competências, faz com que o trabalho do ensino secundário acabe por cair no treino para os exames nacionais, que não era o pretendido. Tudo o que se faz na flexibilidade curricular aplica-se ao secundário, obviamente, mas sentimos que temos aqui uma dependência muito grande dos exames. As escolas não têm assim tanta autonomia para fugir, ou repensar ou abordar de forma diferente os temas porque depois existe um exame nacional igual para todos os alunos. O que é uma queixa recorrente das escolas com ensino secundário. (AE33 Dir.)

“No ensino básico este projeto foi mais acarinhado, porque as pessoas achavam que não tinham a pressão dos exames e da avaliação externa, ou porque era só para um ano de escolaridade, mas no ensino secundário já não era bem assim, porque iria mexer com os EE e a forma em como eles veriam a preparação dos alunos para os exames. Das nossas reuniões de diretores, vários manifestaram o desconforto que muitos EE lhes fizeram chegar, mas no nosso caso isso não aconteceu. E eu acho que não aconteceu pela estratégia de comunicação que encontramos, que teve a ver com o facto de eu receber todos os EE do AE. Apesar de muito cansativo para a direção

do AE foi muito importante porque diminuiu muito a resistência dos EE, mesmo no ensino secundário.” (AE81 Dir.)

Não obstante existir esta ideia de relutância à mudança associada ao ensino secundário, que está enraizada num conjunto de argumentos associados à especificidade deste ciclo de ensino, os resultados da análise às diferenças significativas entre grupos (vd. Anexo VI) revelam a inexistência de vozes significativamente mais discordantes entre professores deste ciclo e professores dos restantes ciclos, com relação à alteração do calendário escolar. Mais ainda, quando questionados sobre repensarem o calendário, as diferenças obtidas revelam uma maior propensão dos professores do 1º CEB em concordar com esta posição, quando comparados com os professores do ensino secundário. Já quanto aos alunos, não são relevantes as diferenças encontradas entre ciclos de ensino (vd. Anexo VI). Pode-se, assim, concluir que a alteração do calendário escolar é uma medida bem acolhida por professores e alunos dos diferentes ciclos de ensino.

É, ainda, de destacar a questão levantada por professores, em uma das entrevistas, que diz respeito à transição do ensino secundário para o superior. De acordo com o entrevistado:

“(…) para um desenvolvimento melhor dessas atividades nós pensámos que a semestralização era muito mais adequada. Até porque depois, na Universidade, os alunos acabam muito por funcionar por semestres. Para o ensino secundário é uma ponte para as universidades que também funcionam por semestres.” (AE 51 FG)

3.5.5. Estratégias de monitorização e medidas de apoio aos docentes na implementação do PI

No que se refere às estratégias de monitorização das medidas selecionadas pelos AE/E, recolhidas no questionário Q2, encontrou-se uma preocupação generalizada relativa à avaliação e regulação dos processos. Da responsabilidade das equipas de coordenação e de implementação dos PI/PA, as estratégias para monitorizá-los são diversificadas e passam pelo levantamento de dados a partir de diferentes fontes.

Sobressaem a análise de atas de reuniões (e.g., de equipa, de conselho de turma, de departamento, entre outras); a análise de indicadores (e.g., resultados académicos,

taxas de participação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas); o recurso a grelhas e outros registos de monitorização e acompanhamento; a auscultação de vários atores (e.g., alunos, professores e encarregados de educação) e a produção e discussão de relatórios dos projetos em diferentes fóruns. Para muitos AE/E, a monitorização é também percebida como um mecanismo de apoio e suporte à atuação docente, permitindo uma reflexão mais sustentada sobre os processos em curso e contribuindo, desse modo, para processos de aprendizagem organizacional (vd. Anexo I – Quadro 4).

Esta importância conferida à monitorização dos processos é perceptível, de igual modo, nas entrevistas realizadas, embora reconhecendo-se que dado o contexto pandémico, a monitorização não terá sido efetivada como pretendido, referindo-se a existência de algumas sobreposições e/ou confusões entre os processos de monitorização das medidas do PI/PA e as práticas de ensino a distância decorrentes do estado de emergência:

“Estamos a fazer uma monitorização global e pretendemos definir os projetos numa perspetiva global e articular todos (...) Ainda não conseguimos monitorizar porque era para iniciar no 2º semestre.” (AE25 Dir.)

“Fazemos com inquéritos para todos os professores, e em departamento e grupos disciplinares. Fazemos por amostragem para alunos e EE. O DT numa disciplina “Hora+”, o Diretor de Turma tem um espaço para estar com a sua turma e vão falando com os alunos. E o balanço tem sido positivo.” (AE51 FG).

Outros sistemas de apoio à implementação dos PI/PA e aos docentes foram os seguintes: formação organizada na escola, com equipas internas e com o apoio do CFAE; acompanhamento de peritos externos; incremento do trabalho colaborativo entre pares e criação de rotinas de reflexão; melhoria dos sistemas de comunicação (e.g., planos de comunicação, redução de processos burocráticos, criação de plataformas amigáveis); aumento da intervenção e maior proximidade das estruturas de coordenação/gestão intermédia aos docentes; criação de novas estruturas mais ajustadas aos propósitos dos projetos/medidas; e, como se destaca acima, o acesso a resultados de sistemas de monitorização permanente para apoio à gestão dos processos e à tomada de decisão (para mais informação, vd. Anexo I – Quadro 4).

Realce-se que, muitos dos sistemas de comunicação, monitorização e apoio já existiam nos AE/E antes mesmo da introdução da alteração no calendário escolar e dos PI/PA, como se revela em uma das entrevistas:

“Temos uma plataforma GSuite para educação, que já usávamos há um ano, à qual toda a comunidade educativa tem acesso. É o espaço de comunicação privilegiada com os alunos. Têm uma página web e a plataforma ‘Inovar’. É através destas plataformas que a informação circula entre todos os atores. Foi muito importante a utilização destas plataformas, em especial a página web do AE. Entre os professores partilham a informação na “Sala de professores virtual”, uma área privada na página web da escola, e também no GSuite. Aqui partilham informações com os professores e estes com os alunos. Nestes sistemas, criou-se verdadeiramente um trabalho em rede.” (AE51 FG).

3.6. Efeitos decorrentes da alteração do calendário escolar

Apesar de, como vimos anteriormente, a alteração do calendário escolar não ser percebida como imprescindível para a implementação de grande parte das medidas dos PI/PA, são-lhe atribuídos efeitos que têm repercussões em vários domínios¹³.

3.6.1. Domínio de intervenção - Gestão Curricular

Um dos domínios que, na perspetiva dos professores (Q3), foi afetado pela alteração do calendário escolar, diz respeito à gestão curricular, como ficou evidente na análise documental e nos dados obtidos com a aplicação do Q2 aos responsáveis pela coordenação/implementação do PI/PA (Tabela 17).

Tabela 17.

Domínio de intervenção - gestão curricular (Q3- professores)

Item	Média	DP	%				% NS/NA
			1	2	3	4	
A alteração ao calendário escolar levou a uma maior articulação interdisciplinar	2.8	.8	5.7	27.1	44.2	16.6	6.4
A alteração ao calendário escolar levou à criação de novas disciplinas	2.5	.9	9.7	30.7	25.7	9.3	24.6
A alteração do calendário escolar foi benéfica para o processo de gestão flexível do currículo	2.9	.8	3.5	21.4	47.2	18.0	9.9
A gestão flexível do currículo é dificultada pelo novo calendário escolar	2.0	.7	18.1	57.2	12.7	2.1	9.9

¹³ Para maior detalhe sobre diversos modos de operacionalização das medidas nos diferentes domínios veja-se o apêndice 1.

A Tabela 17 mostra que a maioria dos professores encontrou na alteração do calendário escolar uma maior possibilidade para fazer articulação interdisciplinar, atribuindo-lhe o ónus de facilitar a flexibilização do currículo. Também os alunos, maioritariamente, corroboram a posição dos docentes, com 61,3% a afirmar que a mudança no calendário contribuiu para a existência de mais atividades entre disciplinas diferentes (Q4), seja a reorganização em semestres ou noutra modalidade.

Segundo um dos diretores entrevistados:

“Fizemos algumas alterações à matriz curricular, diminuindo alguns tempos em determinadas disciplinas e criámos uma disciplina nova - projetos disciplinares - onde os alunos trabalham e que envolve o máximo de disciplinas possíveis. Para o próximo ano, aumentar-se-á mais um tempo nessa disciplina que deverá ser lecionada em co-docência de áreas diferentes, mas com afinidade, por exemplo, ET e EV.” (AE25 Dir.)

Num outro AE, refere-se:

“Determinante é a forma como a sociedade e o conhecimento estão organizados atualmente, e considera-se que a escola não está preparada para esses desafios. Continua dividida em caixinhas... Para dar resposta a este desafio a organização tradicional das disciplinas não dá. Para criar a globalização do conhecimento apostamos na interdisciplinaridade, com guiões entre várias disciplinas, trabalhando todos em conjunto para dar resposta aos desafios” (AE 51 FG)

Outros exemplos de articulação curricular são mencionados:

“A experiência do Laboratório de Línguas (PT, Inglês e Francês) foi muito positiva... com uma dimensão prática das disciplinas, logo mais motivadoras para os alunos, tanto no 2º como no 3º ciclo, porque permitiu trabalhar duas competências específicas das Línguas (leitura e escrita), mas também as áreas de competência do perfil do aluno, informação e comunicação e conhecimento das TIC. As leitura e escrita foram trabalhadas colaborativamente entre as várias línguas e em articulação com as TIC.” (AE56 FG)

“Por exemplo articular a História e a Geografia que têm um tempo em comum, assim como as ciências e a FQ no 3º ciclo, que permitiu repensar a

forma de trabalho. A articulação entre diversas disciplinas de conteúdos, currículo e competências. Porque não ligar mais a História com a Geografia? Até porque tudo aquilo que acontece na história tem muito a ver com a questão geográfica. Tradicionalmente, isto é trabalhado de forma isolada, mas com os semestres temos mais tempo para pensar neste tipo de situações, e ao criarmos condições em que as disciplinas trabalham em conjunto com tempos comuns conseguimos colocar dois professores ao mesmo tempo com um grupo de alunos a discutirem este conhecimento de forma articulada, de forma mais abrangente.” (AE33 Dir.)

Num outro AE, associa-se a flexibilização do currículo a um outro modo de organização do calendário que não a organização por semestres:

“A reorganização curricular facilita a interdisciplinaridade. Obriga a que as pessoas olhem para o currículo e que o façam de forma interdisciplinar. Se procurarmos conseguimos encontrar similitudes no currículo de várias disciplinas. Isto permite aos alunos trabalhar articuladamente várias disciplinas. Desenvolve-se um trabalho prévio de planificação, em que há um mapeamento das aprendizagens para encontrar pontos de contacto. Escolhem as disciplinas que podem ser envolvidas e integram-nas nos RIC 1, 2, 3 ou 4, organizados por alunos de diferentes turmas, desdobradas para trabalharem o currículo. No final de cada oito semanas há uma semana temática com atividades orientadas para as áreas de competência das aprendizagens essenciais, onde os alunos apresentam trabalhos no âmbito dessas áreas. São semanas que permitem articulação horizontal e vertical, permitindo que os alunos bebam o máximo que os perfis de competência das AE definem.” (AE3 FG)

3.6.2. Domínio de intervenção - Pedagógico-didático

Os efeitos percebidos pelos professores relativamente ao domínio pedagógico-didático são apresentados na Tabela 18.

Tabela 18.
Domínio pedagógico-didático (Q3- professores)

Item	Média	DP	%				% NS/NA
			1	2	3	4	
A alteração do calendário escolar deu mais condições aos alunos para estudar e descansar durante o ano	2.9	.9	6.7	19.7	41.4	27.5	4.7

A alteração do calendário escolar facilitou a introdução de estratégias de ensino-aprendizagem diferentes	2.9	.8	4.7	22.0	46.4	22.1	4.8
A alteração do calendário escolar facilitou o uso de recursos didáticos diferenciados	2.7	.8	5.4	29.0	42.4	14.5	8.7
A alteração do calendário escolar foi benéfica para o processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas que leciono	2.9	.8	5.4	21.2	44.1	21.9	7.4
As alterações que introduzi no processo de ensino-aprendizagem podiam ser implementadas com o anterior calendário escolar	2.7	.7	3.3	30.5	46.2	13.5	6.5
A alteração do calendário escolar contribuiu para apoiar melhor os alunos em risco de retenção	2.8	.8	5.1	24.0	45.8	15.9	9.2
A alteração do calendário escolar permitiu que desse menos trabalhos de casa	2.3	.8	8.7	39.1	23.6	5.0	23.5
A alteração do calendário escolar permitiu-me apoiar melhor os alunos.	2.8	.8	5.6	29.0	40.8	18.9	5.7

Identicamente, neste caso, os dados assinalam efeitos positivos percebidos pelos professores, que consideram que podiam ter sido alcançados sem a alteração do calendário escolar, existindo 59,7% dos docentes a manifestar esta convicção. Das afirmações propostas, apenas uma – a diminuição dos trabalhos de casa – não é considerada, pela maioria, como um efeito decorrente da alteração do calendário escolar.

Em síntese, do ponto de vista dos professores, a alteração do calendário escolar aparece como uma condição facilitadora de melhorias no processo de ensino-aprendizagem, não sendo, todavia, condição imprescindível para que essas melhorias ocorram. Nesse sentido se pronunciaram em contexto de entrevista diversos responsáveis dos AE/E:

“O AE funciona já muito na base de projetos e a divisão por semestres ajudou muito ao desenvolvimento das atividades em diversos projetos. A semestralização permitiu que tudo fosse mais adequado (...) para um desenvolvimento melhor dessas atividades nós pensámos que a semestralização era muito mais adequada.” (AE 51 FG)

“Com três períodos não é possível desenvolver projetos porque o foco que os professores e alunos têm é na avaliação, referindo recorrentemente não haver tempo para este tipo de atividade com duração mais longa.” (AE17 FG)

“Com a coadjuvação entre o 1.^a e 2.^o ciclo, há agora uma articulação mais próxima e eficiente entre estes ciclos. Isto ajudou a perceber dificuldades dos alunos para as quais os professores do 2.^o ciclo não estavam

sensibilizados. Os professores do 2º ciclo trabalham com os professores do 1º ciclo – nesta direção, os do 1º ciclo não vão ao 2º ciclo.” (AE56 FG)

“O que gostaria de quebrar, e que se quebrou aqui no agrupamento, foram as planificações pré-definidas e estanques no início do ano letivo. E o objetivo não é esse! Apesar de ter que se fazer uma planificação, devo ter de a adaptar e reajustar consoantes as necessidades e daquilo que esteja a acontecer.” (AE33 Dir.)

“O semestre vai permitir que os alunos invistam mais nos trabalhos de projeto, na oralidade nas línguas, a leitura, e mais avaliação formativa. Agora os professores conseguem cumprir os programas todos de forma mais calma e com mais instrumentos avaliativos.” (E103 Dir.)

Em linha com as opiniões dos professores, parecem estar os alunos, como se depreende da leitura da Tabela 19.

Tabela 19.
Domínio pedagógico-didático (Q4-alunos)

Item	Média	DP	%				% NS/NA
			1	2	3	4	
A alteração do calendário escolar contribuiu para facilitar o meu processo de aprendizagem	2.7	.8	6.5	24.7	51.4	10.4	7.0
A alteração do calendário escolar contribuiu para ter aulas mais motivadoras	2.6	.7	6.8	29.6	46.2	7.7	9.7
A alteração do calendário escolar permitiu que os professores me dessem menos trabalhos de casa	2.3	.8	15.5	40.4	30.9	5.9	7.3
A alteração do calendário escolar permitiu-me ser mais apoiado pelos professores	2.7	.7	5.0	25.1	50.4	8.7	10.8
A alteração do calendário escolar permitiu ter aulas menos expositivas	2.6	.7	4.1	28.6	44.8	5.2	17.3
A alteração do calendário escolar dificultou o meu processo de aprendizagem	2.2	.8	15.4	47.2	26.8	5.2	5.4

Com efeito, também a maioria dos alunos percebe benefícios decorrentes da alteração do calendário escolar, considerando que facilitou o processo de aprendizagem, já que passaram a ter aulas mais motivadoras, menos expositivas e a receber um maior acompanhamento pelos docentes. Porém, à semelhança dos professores, reconhecem que estes efeitos não se repercutiram na diminuição dos trabalhos a realizar em casa.

Tabela 20.*Domínio pedagógico-didático (Q5-pais/EE)*

Item	Média	DP	%				% NS/NA
			1	2	3	4	
A alteração do calendário escolar contribuiu para facilitar o processo de aprendizagem do meu educando	2.7	.8	7.6	25.5	49.6	9.2	8.1
A alteração do calendário escolar contribuiu para uma maior motivação do meu educando	2.6	.8	7.7	30.8	45.5	7.5	8.5
A alteração do calendário escolar permitiu ao meu educando ter mais tempo para melhorar as aprendizagens	2.6	.7	6.2	32.0	47.3	6.1	8.4
A alteração do calendário escolar permitiu que o meu educando tivesse menos trabalhos de casa	2.2	.7	11.3	47.7	27.6	2.6	10.8
A alteração do calendário escolar permitiu que os professores apoiassem melhor o meu educando	2.6	.7	7.3	31.0	43.5	6.7	11.5
A alteração do calendário escolar permitiu que o meu educando tivesse aulas menos expositivas	2.6	.7	3.7	30.6	44.2	4.8	16.7

No caso dos pais/EE, a maioria corrobora a opinião manifestada pelos alunos, reconhecendo efeitos positivos no processo de ensino-aprendizagem. Porém, contrariamente aos alunos, consideram que diminuiu o volume dos trabalhos de casa.

De seguida, analisamos os efeitos percebidos pelos professores, no domínio da avaliação, que para efeitos do estudo, foi isolada do domínio pedagógico-didático (Tabela 21).

3.6.3. Domínio de intervenção - Avaliação das Aprendizagens

Tabela 21.

Domínio avaliação das aprendizagens (Q3 – professores)

Item	Média	DP	%				% NS/NA
			1	2	3	4	
A alteração do calendário escolar levou ao aumento do número de elementos de avaliação formativa	2.9	.7	3.2	20.3	52.0	21.0	3.5
A alteração do calendário escolar levou à diversificação dos instrumentos de avaliação sumativa, para além do recurso aos testes escritos	2.9	.8	5.1	19.5	48.8	21.0	5.6
A alteração do calendário escolar levou ao reforço da avaliação formativa	3.1	.8	3.5	14.5	47.2	32.1	2.7
A alteração do calendário escolar potenciou o incremento de processos de autoavaliação e/ou coavaliação	2.8	.8	4.7	21.6	50.6	15.8	7.3
A alteração do calendário escolar contribuiu para o incremento dos momentos de <i>feedback</i> aos alunos	2.9	.8	3.9	20.8	52.2	19.7	3.4
A alteração do calendário escolar contribuiu para o incremento dos momentos de <i>feedback</i> aos pais/EE	2.9	.8	4.4	23.0	45.8	19.7	7.1
A alteração do calendário escolar foi benéfica para a avaliação dos alunos	2.9	.8	4.5	19.7	47.5	22.6	5.7
As alterações que introduzi na avaliação dos alunos podiam ser implementadas com o anterior calendário escolar	2.7	.7	3.4	29.8	50.6	9.8	6.4
A alteração do calendário escolar contribuiu para um aumento da taxa de sucesso dos alunos	2.9	.8	5.4	20.3	45.7	18.3	10.3
A alteração do calendário escolar facilitou a introdução de diferentes processos de avaliação nas minhas aulas	2.9	.8	5.6	23.0	46.6	20.0	4.8

Com referência à avaliação, a generalidade dos professores assumiu que as alterações introduzidas nos processos avaliativos poderiam ser conseguidas sem recurso à alteração do calendário escolar. Não obstante este posicionamento, também a maioria considera que a alteração do calendário escolar beneficiou, facilitou ou mesmo induziu, a alteração de práticas e processos avaliativos, como é o caso do aumento de momentos de avaliação formativa e de *feedback*, da diversificação de instrumentos, do incremento da participação dos alunos na avaliação (auto/coavaliação), tendo ainda efeitos positivos nos resultados escolares dos alunos.

Vários excertos das entrevistas realizadas o sustentam, referindo o tempo que ganharam com o novo calendário:

“Uma docente disse-me ‘nunca tive tanta certeza acerca do desempenho dos alunos no final do ano’....Com a semestralização manteve-se a aplicação de dois testes por semestre, no entanto mais espaçados no tempo e pelo meio

diversificaram-se os instrumentos e a avaliação, monitorizando todo o processo com mais tempo para gerir a avaliação e o currículo, permitindo a recolha de outro tipo de informação que não é possível só com testes escritos.” (AE 25 Dir.).

Curiosamente, num AE que optou por uma outra alteração do calendário escolar que não a semestralidade, testemunhou-se que a reorganização do calendário se deveu a uma necessidade, não de espaçar a avaliação, mas sim de encurtar os tempos. Veja-se o que é referido pelos responsáveis do AE:

“Havia quem tivesse vontade de semestralizar, mas nas discussões internas nos painéis acharam que não era a solução. Em vez de espaçar a avaliação consideraram mais importante encurtá-la no tempo. Como o currículo funciona de oito em oito semanas então a avaliação também deveria ser dessa forma, ao final das oito semanas. Mas é essencialmente contínua e formativa ao longo das oito semanas e ao longo do ano letivo. Os alunos também preferiam ter avaliação em períodos mais curtos, pois sentiam que se fosse semestral provavelmente iriam relaxar demasiado em relação à avaliação. Como a avaliação deve fazer sobressair os problemas de aprendizagem em tempo real, então deveriam ser regulares e em períodos mais curtos. Esta medida decorre das experiências e aprendizagens que realizámos com o PPIP. Este formato fazia e faz muito mais sentido.” (AE3 FG).

Igualmente, é salientado o uso mais variado de instrumentos de avaliação:

“Exemplos da diversidade instrumentos de avaliação: num primeiro momento sobressaíram os testes, mas quase na mesma percentagem as observações, fichas de trabalho, relatórios, inquéritos, portfólios trabalhos de grupo, participação oral, trabalhos de pesquisa, ... No final do ano os professores reportaram que usaram: observação direta, trabalhos de investigação, de grupo, relatórios, atividades práticas, questionamento com tecnologias, caderno diário, debates...” (AE 25 Dir.)

“Pelos relatórios produzidos no final do 1º semestre percebemos que o número de instrumentos aplicados, e a diversidade do seu tipo, salvo raríssimas exceções muito pontuais, foi muito razoável. O levantamento realizado pela escola do número e tipo de instrumentos de avaliação aplicados pelos professores permitiu perceber que, mesmo sem fazer uma pressão muito significativa, as pessoas aderiram e diversificaram os instrumentos.” (AE81 Dir.)

Considerado um facilitador, o calendário por semestres é elogiado pela oportunidade que cria de fornecer mais *feedback*:

“A avaliação ganha significado com esta organização do calendário. Isto concretiza-se por maior, mais regular e melhor *feedback*, autoavaliação formal, tempo para desenvolvimento dos trabalhos e projetos de forma serena e possibilita o *feedback* regular e a reflexão por parte dos alunos. É um processo mais facilitador.” (AE51 FG)

“Vamos continuar com reuniões de avaliação formativa a meio de cada semestre (qualitativa) para identificar alunos em risco de insucesso para que se possam definir medidas de recuperação e apoio (encaminhar os alunos para gabinete de apoio pedagógico – onde os professores dão explicações, tutorias, entre outros). Fazer o reporte sempre a meio e no final de cada semestre para fazer ponto de situação. E sempre que surjam situações de preocupação o Conselho de Turma reúne e define estratégias de melhoria dos alunos e da turma. Com o projeto MAIA criámos um sistema de monitorização ao longo do ano, preenchendo uma grelha para dar um alerta sobre a qualidade das aprendizagens de cada aluno (com uma grelha de caráter cognitivo associado às aprendizagens essenciais) para perceber se os alunos conseguiram ou não realizar as aprendizagens essenciais e a qualidade dessas aprendizagens, culminando numa tomada de decisão final da avaliação do aluno. Estas grelhas ajudam os professores a monitorizar e a definir estratégias.” (AE 25 Dir.)

São também reconhecidas mudanças nos modos de pensar e de agir dos professores:

“Com os semestres têm mais tempo e mais confiança para os processos de avaliação. Os professores ganham mais tempo para eles e, conseqüentemente, para os alunos, facilitando o emergir de verdadeiros projetos inovadores.” (AE17 FG).

“Dá muito mais trabalho aos professores, devido à necessidade de muitas reuniões de muito cuidado para coordenação, monitorização e avaliação dos alunos. Os alunos estão em paragem letiva, mas os professores estão em reunião, todos os dias dessa semana. Trabalham muito mais, mas as reuniões são mais produtivas pois fazem-no com uma intencionalidade diferente, com mais foco, mais consistência e constante. Estas reuniões servem principalmente para análise de evidências e reporte aos alunos e EE da sua avaliação qualitativa.” (AE56 FG)

“Funcionar em semestres também permite ter mais tempo para as matérias, dedicar mais à avaliação formativa, não estar tão condicionado com os

instrumentos de avaliação, sobretudo os tradicionais. Mas sobretudo o grande ganho é o desconstruir do pensamento.” (AE33 Dir.)

A opinião dos alunos sobre os efeitos na avaliação vai ao encontro da percepção dos professores (Tabela 22).

Tabela 22.
Domínio avaliação das aprendizagens (Q4 – alunos)

Item	Média	DP	%				% NS/NA
			1	2	3	4	
A alteração do calendário escolar permitiu ter mais tempo para melhorar as aprendizagens	2.8	.7	5.1	22.9	55.2	10.8	6.0
A alteração do calendário escolar permitiu ter mais avaliação formativa. dando hipótese de melhorar os trabalhos antes de ter a nota final	2.9	.7	4.0	15.7	60.6	13.9	5.8
Com a alteração do calendário escolar passou a haver um maior o número de testes escritos	2.4	.8	9.0	40.2	35.9	7.3	7.6
Com a alteração do calendário escolar passou a haver outros elementos de avaliação para além dos testes	3.0	.6	2.4	11.5	63.3	16.9	5.9
Com a alteração do calendário escolar passou a haver um excesso de elementos de avaliação que temos de realizar	2.6	.7	4.9	32.4	46.3	8.4	8.0
A alteração do calendário escolar ajuda a conseguir obter melhores notas	2.8	.7	4.9	22.6	52.3	12.1	8.1
Com a alteração do calendário escolar passou a haver menos stress na avaliação	2.7	.8	8.5	28.1	45.5	12.9	5.0
Com a alteração do calendário escolar passou a haver mais informação sobre o meu desempenho e progresso escolar	2.8	.7	5.4	20.2	57.3	9.5	7.6
A alteração do calendário escolar contribuiu para ter melhores classificações nas disciplinas	2.8	.7	4.7	23.7	52.1	11.4	8.1
A alteração do calendário escolar ajudou a que tivesse um desempenho escolar mais satisfatório	2.7	.7	5.2	24.0	52.9	9.9	8.0

Tal como os professores, os alunos dizem existir mais avaliação formativa, maior diversificação dos elementos de avaliação, mais *feedback* e associam-no a um melhor desempenho académico. O único item onde se percebe existir uma divergência, na opinião dos alunos, diz respeito ao número de testes, sendo que perto de metade afirma não ter aumentado o recurso a este instrumento de avaliação, enquanto outros tantos são de opinião contrária. Veja-se o caso relatado por um dos entrevistados, que ilustra algum descontentamento, da parte dos alunos, e que decorre de uma certa persistência de uma cultura de avaliação centrada no teste escrito, como veremos mais adiante. Segundo este diretor, os alunos demonstraram insatisfação porque:

“o semestre foi dividido a meio, em que a mudança foi por volta do dia 20 de janeiro, e os professores ainda estão muito focados na aplicação dos testes, o que levou a que os alunos tivessem muito testes em janeiro e tivessem sido obrigados a passar as férias do Natal a estudar. Para o próximo ano, propus que haja um ajustamento na data da mudança de semestre para minimizar a situação, terminando no final de janeiro. Se bem que os professores deveriam ter previsto a situação.... A regra seria os professores utilizarem dois ou mais instrumentos de avaliação e não se focarem essencialmente nos testes.” (AE25 Dir.)

Tabela 23.

Domínio avaliação das aprendizagens (Q5 – pais/EE)

Item	Média	DP	%				% NS/NA
			1	2	3	4	
A alteração do calendário escolar permite que os professores deem mais hipóteses de melhorar os trabalhos antes de atribuírem a nota final	2.7	.7	4.8	21.5	55.4	7.6	10.7
Com a alteração do calendário escolar os professores aumentaram o número de testes escritos por disciplina	2.3	.7	7.2	49.0	28.5	3.0	12.3
O meu educando teria obtido os mesmos resultados com o calendário escolar de três períodos	2.6	.7	4.4	30.9	40.8	6.6	17.3
A alteração do calendário escolar diminui o <i>stress</i> sentido pelo meu educando nos momentos de avaliação	2.6	.8	6.8	29.3	47.3	9.8	6.8
A alteração do calendário escolar contribuiu para uma melhoria dos resultados/classificações do meu educando	2.6	.7	5.8	31.2	44.5	7.4	11.1
A alteração do calendário escolar ajudou a que tivesse um desempenho escolar globalmente mais satisfatório	2.6	.7	6.0	30.6	45.7	7.3	10.4
A alteração do calendário escolar contribuiu para o meu educando obter melhores classificações	2.5	.7	6.4	34.7	40.9	6.2	11.8

Como se constata na Tabela 23, de forma genérica, a apreciação dos pais reflete uma tendência para considerar que a alteração do calendário escolar foi benéfica para o processo de avaliação, de onde se destaca a perceção de que os professores vão permitindo melhorar os trabalhos até ao momento da avaliação sumativa, indiciando, tal como vimos anteriormente, que efetivamente há um reforço da avaliação de cariz formativa. Na sua maioria, são de opinião de que não houve aumento de número de testes.

De salientar, ademais, a sua perceção de que a alteração do calendário diminuiu o *stress* vivido pelos alunos nos momentos de avaliação, contribuindo para o seu bem-estar, aspeto a que voltaremos mais adiante.

Aliás, dos testemunhos recolhidos, percebeu-se que, da parte dos AE/E, existe a preocupação em manter os pais informados sobre o desempenho dos filhos:

“E também damos muito *feedback* aos pais sobre isso porque nós criámos... não queríamos que os pais achassem que nós não queríamos dar *feedback* e que não era por causa disso que iriam ter menos reuniões. E, portanto, houve mais reuniões de EE (...) fazemos reuniões regulares com os pais para que os professores articulem informações com estes.” (AE 51 FG)

“A informação aos EE foi mais frequente, e incluiu relatórios com o perfil de desenvolvimento de competências do perfil dos alunos. Após cada informação as equipas fizeram planos de desenvolvimento para cada turma, de acordo com os problemas e dificuldades dos alunos, numa ação conjunta para a resolução dos problemas” (AE17 FG).

3.6.4. Domínio organizacional e de bem-estar

Quanto ao domínio organizacional, embora perto de 50% dos professores considerem que as alterações de âmbito organizacional seriam alcançadas mesmo com o calendário anterior, existe disparidade de opiniões, com cerca de 40% a considerar que as mudanças não seriam possíveis e 11,2% a responderem que esta questão não se aplica (Tabela 24).

Tabela 24.
Domínio organizacional (Q3- professores)

Item	Média	DP	%				% NS/NA
			1	2	3	4	
A alteração do calendário escolar facilitou a reorganização dos alunos/turmas	2.6	.8	6.8	28.9	34.2	10.7	19.4
A alteração do calendário escolar facilitou o trabalho colaborativo com outros professores	2.8	.8	5.1	24.5	44.6	19.2	6.6
A alteração do calendário escolar facilitou a reorganização dos espaços e tempos letivos	2.8	.8	4.9	24.2	41.0	16.1	13.8
A alteração do calendário escolar é mais favorável ao bem-estar dos professores	2.8	.9	9.4	23.1	40.6	20.5	6.4
As mudanças introduzidas na organização escolar podiam ser implementadas com o anterior calendário escolar	2.6	.7	3.9	36.4	41.1	7.4	11.2

Como se percebe pela leitura da Tabela 24, a maioria dos professores percebe efeitos positivos no clima de escola, nomeadamente no sentimento de bem-estar dos professores e nas condições facilitadoras de trabalho colaborativo:

“Para muitos professores foi um ânimo. Os alunos, na sua generalidade, estavam a ficar cada vez mais desinteressados na aprendizagem e a focarem-se mais na classificação. A oportunidade de trabalhar com os alunos de outra forma, com maior preocupação nas aprendizagens e na avaliação formativa e contínua, foi um fator de motivação.” (AE17 FG)

Mencionam, ademais, uma maior tranquilidade vivida pelos docentes:

“Finalmente os professores conseguiram ir de Natal descansados. Habitualmente os professores vão para o período de Natal muito cansados, mas este ano, apesar de terminarem as atividades letivas com mais dois dias em relação ao calendário normal, finalmente as pessoas foram muito tranquilamente de férias e puderam descansar.” (AE81 Dir.)

Igualmente, declaram que facilita a reorganização dos alunos/turmas, dos tempos e dos espaços.

“Os professores pretendem continuar neste modelo. Passaram a sentir-se mais respeitados, com menos burocracia, com o seu envolvimento nas decisões organizacionais, com tempo para fazer, refletir e decidir. Só é possível existirem horas de trabalho regular conjunto com o acréscimo ao crédito horário decorrente da implementação da semestralização. Deixaram de gastar o tempo em reuniões para discutir classificações para passar a refletir sobre os alunos e as suas aprendizagens.” (AE17 FG)

“Descobri verdadeiros agentes de mudança que não tinha conhecimento que o seriam. Surgem pessoas altamente entusiasmadas que antes não o eram.” (AE17 FG)

No caso dos alunos, quando questionados sobre o seu bem-estar, a maior parte é de opinião favorável quanto aos efeitos benéficos da alteração do calendário escolar, especificamente quanto à existência de equilíbrio entre tempos de estudo e de descanso, ao longo do ano, mas também em relação à gestão do tempo, considerando, na generalidade, que se adaptaram com facilidade à alteração do calendário no seu AE/E (Tabela 25).

Tabela 25.
Bem-estar (Q4- alunos)

Item	Média	DP	%				% NS/NA
			1	2	3	4	
Com a alteração do calendário escolar passei a ter mais condições para estudar e descansar durante o ano	2.7	.8	7.4	23.9	50.9	13.0	4.8
Com a alteração do calendário escolar passei a gerir melhor o tempo para estudar e realizar os trabalhos	2.8	.7	5.4	20.6	55.7	12.4	5.9
Adaptei-me com facilidade à alteração do calendário escolar	2.9	.8	5.3	16.1	55.3	20.5	2.8

Esta maior satisfação dos alunos foi mencionada nas entrevistas:

“Foi um trabalho mais fluido e mais tranquilo do que o trabalho em trimestres. Lembra-se de ver os alunos calmamente no Natal na biblioteca a fazer os trabalhos. Foi um processo que levou a um trabalho muito mais calmo, permitindo dar uma maior continuidade a projetos que dificilmente se conseguiria implementar e avaliar logo em dezembro. Esta organização permitiu mudar mesmo alguma coisa nas aprendizagens.” (AE51 FG).

“A alteração ao calendário escolar, com a semestralização, foi muito importante, pois permitiu que professores e alunos pudessem trabalhar com mais tranquilidade, ao seu ritmo e de acordo com as necessidades de cada um. Passou a haver tempo para parar, para refletir e para adaptar tudo às necessidades de todos.” (AE17 FG)

Em outro AE/E, que não optou pela semestralidade, o testemunho recolhido também revela o agrado dos alunos pelo facto de a reorganização do calendário escolar favorecer uma avaliação mais contínua e, assim, poderem fazer uma melhor gestão entre o tempo de trabalho e o de descanso:

“Os resultados de muitos inquéritos que fazem aos alunos sobre o impacto de todas estas medidas, indicam que o que os alunos mais valorizam é o calendário escolar. Ter um tempo curto de aulas e parar, para descansar, e não terem a acumulação de muita matéria, e depois continuar, é muito valorizado.” (AE3 FG).

“Com a semestralização conseguimos definir dois dias por semestre para a planificação e trabalho colaborativo para preparar as atividades letivas. Estes dois dias cortam um bocadinho a rotina diária e ajudam a cortar com o cansaço e a indisciplina dos alunos.” (E103 Dir)

Outro AE, que optou por fazer paragens na atividade letiva de seis em seis semanas, também refere os benefícios para os alunos:

“Nós tínhamos a experiência dos três períodos, em que percebíamos que chegávamos a finais de novembro/dezembro e que os alunos estavam claramente cansados (...). Permite também aos alunos, de seis em seis semanas, ter um momento em que param, em que repousam um pouco, e eu acho que isso foi positivo.” (AE33 Dir.)

Observando o posicionamento dos pais/EE na tabela abaixo (Tabela 26), é visível que, em geral, tal como os alunos, se adaptaram com facilidade à alteração do calendário escolar, acreditando que a mesma possibilitou aos seus educandos usufruir de uma melhor relação entre tempo de estudo e tempo de descanso.

Tabela 26.
Bem-estar (Q5- pais/EE)

Item	Média	DP	%				% NS/NA
			1	2	3	4	
A alteração do calendário escolar permitiu ao meu educando ter mais períodos de descanso durante o ano	2.7	.7	5.1	24.1	55.7	9.4	5.7
Em termos familiares, adaptámo-nos com facilidade à alteração do calendário escolar	2.8	.8	6.7	20.0	57.5	13.3	2.5

Refletem esta perceção de bem-estar na comunidade, testemunhos como os que se transcrevem de seguida:

“Nas informações intercalares, os pais conseguem ter uma informação indicativa do que o seu educando já é capaz de fazer e o que precisa de melhorar. Esta informação intercalar, em dois momentos de avaliação formativa, permite informar os alunos e pais sobre o seu desempenho e sobre o que precisa de melhorar. Traz uma nova dinâmica, mais tempo e, naturalmente, mais tranquilidade. As pessoas ganharam especialmente tempo.” (E103 Dir.)

“Estamos convictos de que o trabalho colaborativo entre professores nunca foi tão grande no AE. Até mesmo com os alunos foi bastante positivo, pois mesmo a distância a proximidade nunca foi tão grande. Foi muito positivo para os professores, alunos e EE.” (AE56 FG)

“Através de inquéritos também sabemos que a comunidade está muito satisfeita com a semestralização. O *feedback* tem sido muito positivo.” (AE33 Dir.)

“Já há mais de 10 anos tínhamos falado na escola e apresentado propostas ao ME no sentido de caminhar para a semestralidade, porque os professores consideravam que o 3º período era demasiado curto. Sempre me fez alguma confusão que o calendário escolar fosse mais um calendário religioso do que pedagógico. Fazia muito pouco sentido. Tentámos propor ao ME e veio sempre indeferido com justificação de que isso mexia com as famílias, com a organização e tradição, que os professores também podiam não gostar muito, porque também tinham família e filhos. E, portanto, foi sempre muito difícil de implementar (...) Entretanto falou-se com outros colegas e, a pouco e pouco, envolveu-se o município. Numa fase inicial, havia três escolas que não aderiram ao projeto, mas depois, por influência da Câmara Municipal, acabaram por aderir. Atualmente todos já consideram a semestralização como natural, com 98% da comunidade satisfeita” (E103 Dir.)

3.7. Constrangimentos

Os dados obtidos através do Q2, as respostas às questões abertas dos questionários Q3, Q4 e Q5, bem como as entrevistas realizadas, propiciaram a identificação de constrangimentos sentidos na implementação dos PI/PA.

Os principais obstáculos prendem-se com questões de natureza burocrático-administrativa dentro do AE/E e outras, decorrentes de processos normalizados exigidos pelo ME. No primeiro caso, são assinaladas as seguintes dificuldades: a gestão dos horários e a articulação dos espaços para trabalho colaborativo; a falta de recursos materiais, entre os quais, recursos tecnológicos; poucos recursos humanos (docentes, técnicos especializados e outros); a mobilidade docente; a falta de crédito horário; a sobrelotação das escolas ou existência de espaços inadequados ou insuficientes. Já no que diz respeito a questões relativas à tutela, prendem-se com a inflexibilidade das plataformas digitais, que preveem a organização de turmas, a organização em três períodos letivos, entre outras (vd. anexo II – quadro 4), não estando preparadas para as novas medidas.

Em relação à articulação entre professores, dois dos diretores sublinharam:

“O AE tem poucos professores por grupo de recrutamento e por isso não há muita articulação. Os professores ficam sempre com 1 ou 2 níveis o que

impede que haja um trabalho de articulação com professores da mesma disciplina. A articulação existiu essencialmente ao nível dos conselhos de turma, como nos domínios de autonomia curricular.” (AE25 Dir.)

“Há sempre alguns constrangimentos. A carga horária diferente, a componente letiva dos professores também é diferente entre si (consoante a idade), a distribuição dos cargos, entre outros, impede que se consiga uniformizações entre mais do que duas turmas. Estes constrangimentos impedem-nos de fazer a totalidade daquilo que nós gostaríamos que fosse, que era ter um conselho de turma sempre igual por exemplo para os 5º anos. Às vezes é possível, outras não. (AE33 Dir.)

Já no que se refere a constrangimentos decorrentes do quadro normativo em vigor, volta-se a sublinhar as diferentes perspetivas que existem entre ensino básico e ensino secundário:

“No Ensino Secundário é mais difícil trabalhar o processo avaliativo ou a parte pedagógica de acordo com as orientações ministeriais. No básico é mais fácil e natural.” (E103 Dir.)

Outro tipo de constrangimentos apontados são os respeitantes à cultura profissional docente. Entre outros, refere-se a existência de resistências à mudança, o cansaço ou desmotivação associados ao envelhecimento da classe docente, a sobrecarga de trabalho e uma profissionalidade docente muito marcada pela conceção do professor transmissor, a par da marca forte de uma cultura avaliativa centrada no teste escrito e na avaliação sumativa. Soma-se a estes aspetos, a ausência de formação em contexto de sala de aula, para ajudar a uma mudança nas conceções e nas práticas dos professores (vd. Anexo II – Quadro 4).

Dois dos diretores confessam que o maior constrangimento é:

“(…) envolver todos os docentes, numa primeira fase, neste espírito de entrega e pôr em prática o que foi pensado e elaborado pela direção e pelo CP (...). O corpo docente está envelhecido, há a insatisfação com a carreira e desenvolvimento profissional, mas são casos pontuais. Mas são poucos. Muitos veem os projetos como oportunidade de auto-motivação e incentivo entre todos.” (AE 25 Dir.)

“primeiro que tudo conseguir lidar com um corpo docente que acha que já tem pouco a crescer do ponto de vista profissional e levar alguns a perceber que mesmo no último ano em que estão a lecionar podem crescer profissionalmente.” (AE81 Dir.)

Na mesma linha de pensamento, são ainda apresentados outros testemunhos:

“Na equipa do 7º ano, uma equipa difícil, foi complicado no início, uma vez que os professores estavam com dificuldades em dar os primeiros passos, em arrancar com o processo. Isto levou à identificação de professores com capacidade de liderança e com mais capacidade de dar início aos processos e de envolver outros professores. E com as ações de formação que tiveram, conseguiram desbloquear o arranque do processo. Especialmente porque não existe informação sobre como operacionalizar, gerir, monitorizar um PI e respetivas medidas. Há muita teoria, mas poucas orientações práticas que apoiem o processo.” (AE17 FG)

“Quando queremos dizer que com o processo da avaliação formativa e novos meios de trabalho os alunos não deixam de aprender e de ter essas competências, não é fácil de entrar em algumas cabeças. Alguns professores são muito tradicionais na sua prática letiva e os alunos têm um bom desempenho nos exames. Estes professores precisam um bocadinho de uma reciclagem ao nível dos novos processos de avaliação e de ensino, mas isto faz-se devagarinho.” (E103 Dir.)

Na mesma linha de pensamento, são ainda apresentados outros testemunhos que revelam não existir um entendimento consensual sobre a avaliação, mudando consoante “disciplinas e departamentos” (AE33 Dir.)

Igualmente, referem-se constrangimentos que resultam do clima de ‘pensamento único’, como, por exemplo, a ideia de que ‘a semestralização é que vale’, não havendo lugar a outras opções:

“foi sempre pensada a organização por semestres, devido a entraves com pais e professores. Outra organização não seria bem aceite por pais e também por alguns professores” (AE25 Dir.)

Da parte dos professores e dos pais /EE subsiste, também, uma convergência quanto à importância da avaliação por testes:

“Apesar de terem divulgado o projeto junto dos pais, estes ainda estão muito focados na avaliação tradicional, quantitativa, nos testes e na avaliação sumativa. (...). Alguns professores ainda não estão completamente convencidos, mas reconhecem a avaliação formativa como importante. Estão ainda muito focados nos testes e na entrega de uma classificação. Alguns ainda não se deixaram envolver pela avaliação formativa, qualitativa” (AE25 Dir.)

Ademais, são assinalados alguns constrangimentos no que diz respeito aos alunos e suas famílias. Alguma resistência ou desconfiança dos pais/EE face às mudanças introduzidas e a dificuldade em acompanhar os seus educandos, passando também por alguma desmotivação e/ou desinteresse dos alunos pela escola. (vd. Anexo II – Quadro 4). O questionário aos pais/EE previa, ainda, uma questão sobre a adaptação das rotinas familiares ao novo calendário escolar, desta feita destinada especificamente a perceber como este processo tinha ocorrido em agregados com educandos a estudar em escolas com calendários escolares distintos. Esta preocupação fica evidente no testemunho de responsáveis de um AE:

“Outro constrangimento foi a reação de alguns pais, o que já tinha acontecido na experiência anterior, que levou a diversas reuniões para apresentação e apropriação do projeto. Havia muitas dúvidas e receios relativamente aos exames e aos diferentes modelos de avaliação, por exemplo. Nem todos os pais compreenderam, tal como não entenderam a experiência anterior, mas acreditam no que estão a fazer e que é intencional. Estas dificuldades custaram, especialmente aos DT que contactam com os pais, tendo surgido a necessidade de reuniões regulares. Os EE mais complicados são os pais que também são professores.” (AE17 FG)

Como se observa na Figura 10, apenas um número reduzido de pais/EE declara ter vivenciado dificuldades (16,4%).

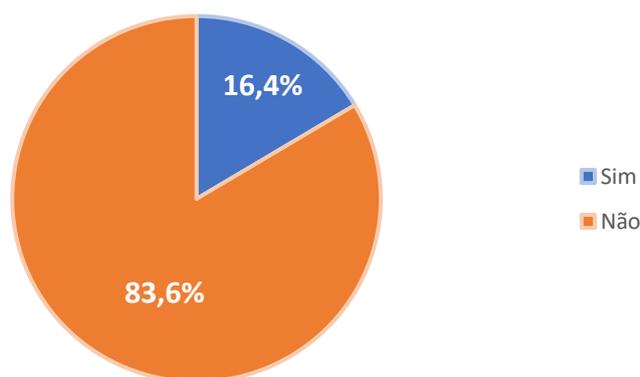


Figura 10. *Percentagem de agregados com filhos a estudar em escolas com calendários escolares diferentes*

Tendo-se já depreendido que, para a maioria das famílias e alunos, a adaptação às alterações ao calendário escolar decorreu sem sobressaltos (vd. ponto anterior), antecipou-se, ainda assim, a possibilidade de esta alteração poder ter sido recebida, com maior dificuldade, pelas famílias com educandos a frequentar escolas com calendários distintos, como atesta o testemunho da equipa de um dos AE e de uma Escola Não Agrupada:

“Há alunos com irmãos noutros agrupamentos com calendários diferentes. Esta é a maior dificuldade para as famílias. No AE, internamente, não houve constrangimentos. O AE só soube no primeiro dia de aulas que o PI tinha sido aprovado, criando alguns constrangimentos de implementação inicial. Vários EE referiram como maior obstáculo as diferentes férias entre diferentes educandos.” (AE56 FG)

“O fator mais difícil de implementar era se apenas uma escola o fizesse sozinha, porque iria criar desfasamento entre escolas, principalmente para pais com filhos em escolas diferentes. Porque o desfasamento entre escolas não era bom para as famílias.” (E103 Dir.)

Para melhor se compreender como foi gerida a situação de se ter dois ou mais educandos a frequentar escolas com calendários escolares diferentes, o Q5 contemplava um conjunto de questões, cujos resultados estão presentes na Tabela 27.

Tabela 27.*Gestão familiar (Q5- pais/EE) (n=843)*

Item	N	%
A alteração do calendário escolar foi gerida sem dificuldades, apesar de ter outro(s) filho(s) com um calendário escolar diferente, e valeu a pena.	397	47.1
A alteração do calendário escolar foi gerida sem dificuldades, apesar de ter outro(s) filho(s) com um calendário escolar diferente, mas não valeu a pena.	134	15.9
A alteração do calendário escolar trouxe-me dificuldades, porque tenho outro(s) filho(s) com um calendário escolar diferente, e não valeu a pena.	167	19.8
A alteração do calendário escolar trouxe-me dificuldades, porque tenho outro(s) filho(s) com um calendário escolar diferente, mas valeu a pena.	145	17.2

Como se constata, para cerca de 47% dos pais/EE que tiveram de gerir calendários distintos de dois ou mais educandos, esta situação decorreu sem dificuldades, considerando ter valido a pena. 16% revelaram que, apesar de não terem sentido dificuldades, esta situação era desnecessária e apenas 20% considerou ter tido dificuldades, não tendo valido a pena e cerca de 17% considera que, apesar das dificuldades acrescidas, valeu a pena.

Por fim, é ainda assinalado o contexto de pandemia vivido, que obstaculizou, de algum modo, a avaliação do real impacto das medidas, dada a necessidade de se suspender a atividade presencial e de rever e de adaptar toda a atividade da escola.

A este propósito, veja-se o que referem alguns dos entrevistados:

“O balanço é positivo (opinião também dos docentes) e contribuiu para a promoção do sucesso académico dos alunos. Ainda assim, a aplicação em apenas um ano, ainda por cima atípico, não permite ter uma opinião sustentada. Mas a maioria da comunidade concorda que é positivo. Daqui a dois anos já terão uma opinião mais sustentada.” (AE 25 Dir.)

“Houve constrangimentos rapidamente ultrapassados, por exemplo com as férias. Alguns pais pretendiam que as escolas tivessem calendários diferentes, mas rapidamente foi tudo ultrapassado. Depois das 1^{as} avaliações, houve reuniões entre os DT e os EE, e entre a diretora e os representantes dos pais de cada ciclo, para perceberem a sensibilidade sobre o calendário e a reação dos pais foi muito positiva. Apesar dos receios iniciais, acham muito positivo e que se conseguiram ajustar muito bem.” (AE 51 FG)

“Não tínhamos grande base de instrumentos e métodos de monitorização. Tentámos mobilizar instrumentos criados em formações anteriores, mas estes não se adequavam. Os dados recolhidos são ainda informais, porque a pandemia não permitiu a recolha mais adequada. Tiveram de substituir a monitorização da semestralização pelo plano de ensino a distância. E com o ensino a distância muito escapou ao controlo.” (AE17 FG)

“Neste momento é difícil aplicar... isolar a monitorização do PI, não confundindo tudo com o ensino a distância. É uma dificuldade que sentimos... Com um ano tão atípico, com a pandemia, não vamos abandonar nenhuma medida, porque não temos condições para ter a garantia das vantagens e desvantagens de cada uma” (AE56 FG)

Conclusões

O presente relatório avaliou a reorganização do calendário escolar adotada por 33 dos 80 AE/E que viram os seus planos de inovação aprovados, a que acrescem os 22 AE/E dos municípios de Odivelas e Almada do ensino público, que aderiram à Portaria nº 181/2019, de 11 de junho. Esta medida consistiu em modificar a estrutura dos três períodos escolares, utilizada a nível nacional, e reduzi-la, numa grande maioria de AE/E, para dois períodos, denominados ‘semestres’, em regra, mencionados pelos atores educativos como ‘semestralização’.

A Portaria nº 181/2019, de 11 de junho, veio dar continuidade a um conjunto de iniciativas tomadas pela autoridade públicas desde o final dos anos 80 do século passado (e.g., Decreto-Lei nº43/89, de 3 de fevereiro; Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio; Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro), que ressurgiram direcionadas para a autonomia curricular, pedagógica e organizacional das escolas. Referimo-nos ao PPIP - Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (2016-2019) (Despacho nº 3721/2017, de 3 de maio) e ao PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (2017-2018) (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho), de que o novo currículo para o ensino básico e secundário (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho) é tributário.

Neste contexto, a Portaria nº 181/2019, de 11 de junho, que veio conferir às escolas a possibilidade de gerirem o currículo acima dos 25%, poderá ser vista como o corolário de uma tendência, que tem vindo a ser reforçada, de preconização de uma gestão que progressivamente se desloca para a escola (*school based management*) e para as autoridades locais.

Seguindo o entendimento de Barroso (2013), sobre o papel do local, no quadro das políticas de territorialização, que considerou mera retórica, crê-se que esta Portaria poderá potenciar “a consagração do território como lugar de decisão e de construção de políticas” (p. 14) como defende o autor. Efetivamente, as escolas ganharam em capacidade de decisão ajustada às suas específicas necessidades, suportadas em Planos de Inovação orientados para diversos domínios da escola (e.g., curricular, pedagógico, organizacional, etc.).

A dimensão contingencial do *school based management*, que subjaz à Portaria, de uma gestão que se baseia na mudança planeada, tendo por base os PI/PA, para responderem a problemas próprios, intrínsecos às comunidades educativas locais, porventura faria antever o aparecimento de soluções diversas, nos vários domínios, o que acabou por suceder.

As medidas adotadas de forma mais expressiva inscrevem-se no domínio da gestão curricular e da avaliação das aprendizagens, como veremos de seguida.

Compartimentar ou articular? Antinomias na gestão do currículo

A semestralização tem vários entendimentos para as escolas. A reorganização do calendário escolar pode servir, nuns casos, para distribuir as semanas letivas em dois períodos e proceder ao lançamento de classificações em dois momentos no ano. A gestão curricular é uma das dimensões em que os AE/E intervieram de forma mais significativa, oscilando entre o cumprimento da flexibilização curricular, potenciada pela organização semestral de disciplinas, e os processos de articulação curricular. Nesta duplicidade de caminhos traçados pelos AE/E, ganharam terreno as iniciativas orientadas para a articulação curricular, cuja operacionalização ocorre através de medidas e práticas extremamente heterogéneas: (a) criação de novas disciplinas destinadas a desenvolver competências transversais ou a integrar saberes de duas ou mais áreas disciplinares, em resultado da aglutinação de duas ou mais disciplinas da matriz-curricular; (b) promoção da articulação vertical e horizontal do currículo através da gestão da matriz curricular por ano/ciclo; (c) recurso a espaços não formais, organizados de outra forma, tendo em vista o desenvolvimento de competências transversais (e.g., organização de semanas temáticas, clubes, reformulação do espaço das AEC, Espaços Ciência Viva, etc.).

Não obstante a propensão evidenciada pelos AE/E para transformarem escolas que são somatórios de salas de aula em modelos organizativos mais integrados (vd. Nóvoa, 2003), encontramos um movimento contrário, em que se opta pela compartimentação do currículo, i.e., repartem-se disciplinas por semestres. Nestes casos, a semestralização é usada para concentrar/distribuir disciplinas, por semestre, que passam a funcionar apenas em um dos dois períodos letivos e ficam concluídas com o lançamento de uma classificação final no semestre em que

funcionam. Trata-se de uma via, em parte, inversa à da articulação curricular e desfavorável à integração de saberes, dificultando mesmo esse processo, especialmente em faixas etárias mais jovens, em que a articulação de novos saberes com saberes prévios e a aproximação a contextos reais familiares facilita a aprendizagem e a transferência de conhecimentos. Demonstram-nos, aliás, as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, mostrando que as aprendizagens são mais significativas e duradoras quando integradas e articuladas através de experiências próximas dos contextos reais (veja-se os trabalhos precursores de Piaget e Vygotsky e, mais recentemente, a teoria da aprendizagem significativa de Ausebel (1980, 2003)). Especificamente, em relação às línguas estrangeiras, em que a aprendizagem é potenciada por via da continuidade do contacto com a língua, a a semestralidade dessas disciplinas ainda é menos favorecedora da consolidação das aprendizagens, porquanto mantém os alunos sem contacto com a língua estrangeira durante períodos alargados. A interrupção desse contacto durante um semestre poderá acarretar retrocessos em aprendizagens previamente adquiridas e prejudicar a consolidação das aprendizagens.

O esforço comprovado de transformar as concepções e práticas avaliativas

O outro domínio em que os AE/E mais investiram foi a avaliação das aprendizagens. Como se apurou, é manifesta a intenção dos AE/E de mudar as concepções e práticas avaliativas dos professores, ainda muito centradas na avaliação classificatória e na cultura enraizada do teste escrito. Acresce, também, a existência de uma forte aposta na avaliação formativa e no *feedback* aos alunos e suas famílias, e o envolvimento do próprio aluno nos processos de avaliação. Porém, subsistem evidências de que a avaliação formativa ainda não foi inteiramente apropriada pelos atores escolares, sendo entendida, amiúde, como um evento casual, previsto em momentos concretos, e não como um processo sistemático e continuado. Mesmo assim, é de ressaltar a notória orientação dos AE/E para assumirem uma concepção de avaliação mais vocacionada para o acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem, que possibilite a valorização das diferentes competências dos alunos, o que implica um trabalho de clarificação dos referenciais e dos critérios de avaliação, bem como a diversificação de momentos e instrumentos de avaliação.

Mas as práticas inovadoras estão relacionadas também com o domínio pedagógico-didático, manifestando-se numa heterogeneidade de estratégias, como veremos seguidamente.

Estratégias pedagógico-didáticas diferenciadas e inclusivas

No processo de ensino-aprendizagem, as mudanças introduzidas pelos AE/E estão focadas na diversidade e no recurso a estratégias e práticas mais centradas na aprendizagem dos alunos (e.g., trabalho de projeto, aprendizagem baseada na resolução de problemas, sala de aula invertida) e na criação de ambientes de aprendizagem (laboratórios de aprendizagem, oficinas, entre outros), que rompem com a sala de aula tradicional, bem como no reforço da componente experimental. Ademais, é de ressaltar o reforço de estratégias de diferenciação pedagógica, operacionalizadas de diferentes formas, tais como os percursos de aprendizagem diferenciados (e.g., grupos multinível, perfis de aprendizagem, núcleos de aprendizagem), o apoio individualizado (planos individuais de trabalho, projetos individuais de melhoria, projetos de trabalho autónomo orientado), a diversificação das formas sociais de trabalho (individual, em pares, em grupo, inter pares).

Estas mudanças representam um esforço de planeamento, em termos de organização do espaço e do tempo, e de gestão do trabalho dos professores, com vista a atender às necessidades dos alunos, o que está provado ser uma mais-valia, quando ocorre em ambientes variados (vd. Mackey, O'Reilly, Jansen & Fletcher, 2018).

Reorganização das estruturas e equipas pedagógicas

Do ponto de vista dos professores, verifica-se um investimento na organização de novas estruturas de trabalho mais vocacionadas para o planeamento e para a gestão dos processos curriculares e pedagógicos, que permitem criar contexto para aproximar os professores e induzir formas mais colaborativas de trabalho. Este aspeto resulta da reorganização das equipas pedagógicas e dos modos de agrupar

os alunos consubstanciando-se no reforço do trabalho entre docentes, através de modalidades de codocência e do trabalho entre pares.

De notar que os AE/E evidenciam a vontade de se distanciarem de concepções mais individualizadas da ação do professor, valorizando o trabalho em equipas pedagógicas e aquilo a que Nóvoa (2003) chama de ‘vivência coletiva, partilhada, da profissão docente’. O trabalho em co-docência, além das vantagens inerentes à partilha de saberes e experiências dos docentes, contribui para a corresponsabilização pelos processos, com reflexos no bem-estar dos professores. Além disso, as combinações disciplinares que advêm do trabalho em parceria incrementam as interações que estabelecem entre si, o que se inscreve naquilo a que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) designa por ‘inovações processuais’, que existem para mudar significativamente os processos organizacionais (e.g., mudar a maneira como os professores trabalham em conjunto, como agrupam os alunos) (Vincent-Lancrin et al., 2019, p.21), sendo que a interação social é ainda uma das vias mais eficazes de os professores aprenderem métodos criativos para resolverem problemas complexos (Darling-Hammond, Flook, Cook-Harvey, Barron & Osher, 2019).

Para além de termos analisado o contexto da implementação dos PI/PA face aos domínios organizacionais, curriculares e pedagógicos, importou, ainda, compreender quem interveio no processo de construção dos PI/PA, o seu grau de implicação e o tipo de envolvimento e auscultação realizados, como de imediato mostraremos.

Informar ou auscultar?

Com relação ao envolvimento dos atores, constatou-se que um grande número de AE/E tiveram a preocupação de envolver diferentes *stakeholders* na construção dos planos (e.g., professores, alunos, órgãos de gestão, etc.). Contudo, nem sempre foi assegurada a participação dos mesmos em todos os AE/E, o que foi justificado com base no cumprimento apressado dos prazos.

Isto posto, é importante reter que a mudança nas organizações, nas concepções e nas práticas dos indivíduos não acontece apenas por vontade de um indivíduo ou de um grupo, ou porque está registado em documentos. Para que efetivamente ocorra,

deve ser acutelado o envolvimento de todos, enquanto co-construtores desses projetos. Igualmente, o trabalho em rede, com atores/organizações externas à escola, é uma opção a considerar vivamente, potenciando a partilha de experiências, bem ou malsucedidas. A discussão do que se fez e a justificação sobre como pensar a mudança e a inovação nas escolas, não com o intuito de disseminar ‘boas práticas’ replicáveis e generalizáveis para os diferentes contextos, mas antes como forma de alargar o reportório de práticas a equacionar ou a adaptar para contextos onde façam sentido, não se obtém informando apenas, mas antes, auscultando, envolvendo, comprometendo os pares. Todos ganham com os processos de aprendizagem de outros, evitando erros e tornando esses processos mais eficientes.

Eis-nos chegados à medida mais consensual, mais visível e objeto principal deste relatório: a reorganização do calendário escolar, designadamente através da divisão por semestres.

Reorganização do calendário escolar

Com relação ao calendário escolar, destacar-se que os AE/E mantiveram o número total de dias de atividade letiva e de pausa, as datas de início e de fim do ano letivo. De resto, a reorganização deu-se em função de várias justificações, como seja a de obterem uma distribuição equilibrada do tempo ao longo do ano letivo. Este intento, em particular, foi atingido de diferentes formas, tais como, aumentando as pausas letivas durante o ano (e.g., interrompendo de oito em oito ou de seis em seis semanas as atividades letivas), diminuindo os períodos de férias tradicionais (e.g. Natal, Páscoa) e redistribuindo a carga horária das disciplinas dentro do mesmo ciclo, o que está associado à gestão flexível curricular, implicando a revisão da matriz curricular por ciclo.

Neste caso específico da organização do calendário escolar, há a ressaltar a opção generalizada pela semestralidade. Se excetuarmos três dos AE/E, constatamos que a maioria optou por reduzir o calendário escolar de três para dois períodos e esta unanimidade estendeu-se a dois municípios, cujas autarquias implementaram este calendário conjuntamente com os respetivos AE/E.

Em Portugal, a semestralidade é, portanto, uma iniciativa que emerge das escolas (*bottom-up*), tendo tido o seu início nos AE PPIP, cuja continuidade se assegurou e

expandiu a novas UO, ganhado popularidade entre as comunidades educativas. Trata-se de uma tendência que contraria o que se verifica na maioria da Europa, restringindo-se à Croácia, Letónia, Roménia e Turquia (vd. European Commission/ EACEA/ Eurydice, 2019).

Porquê a semestralidade?

As entrevistas realizadas reforçam a ideia de que na base da semestralidade está a primazia do pedagógico, sublinhando que facilita ou potencia a introdução de novas práticas, designadamente em relação à avaliação. Assim, refere-se como mais-valias a centralidade da avaliação formativa nas aprendizagens dos alunos, a redução da avaliação sumativa e da utilização de testes, o maior número de momentos de avaliação e o aumento da recolha de informação por instrumentos diversificados. Ademais, a organização por semestres é associada à premência de criar mais interrupções letivas, por forma a diminuir a pressão sobre os alunos, causada pela avaliação. Com efeito, tendo, no calendário tradicional, como referência para o término do segundo período e início do terceiro o período de férias da Páscoa, e sendo esta uma efeméride móvel, isso gera, segundo os atores escolares, terceiros períodos muito longos ou muito curtos. Consideram, assim, os AE/E que a organização por semestres permite garantir uma divisão equitativa entre os dois períodos letivos.

Esta relação da semestralidade com a necessidade de tornar mais equilibrada a divisão dos tempos letivos e de pausa é percecionada como tendo reflexos no bem-estar de professores e alunos e potenciadora do trabalho entre docentes. Além disso, ao permitir espaçar a avaliação sumativa, existe a convicção de que torna possível uma gestão do currículo mais ajustada aos alunos e às suas necessidades. A este propósito, destaca-se a enunciação genérica de que a semestralidade promove o sucesso educativo dos alunos, sendo vista como mais-valia a possibilidade de se aprender a partir de experiências desenvolvidas por outros, como foi o caso dos AE PPIP.

Porém, também se verificam problemas associados à semestralidade, como sejam a concentração de testes após interrupções letivas, considerada uma prática “intolerável”, a inexistência de mudança nas práticas e na avaliação e a natureza

reduzadora dos dois períodos letivos, já que defendem que o terceiro período sempre permitia mudar o que estava mal.

Não basta sê-lo, há que parecê-lo: uma mudança que se faz visível

Em Portugal, a semestralidade irrompe no discurso educativo com as experiências dos AE PPIP, associada à ideia de mudança e inovação. É uma medida que tem a vantagem de ser rápida e objetivamente visível, contrariamente a quase tudo que ocorre em educação, e que se materializa na alteração das rotinas convencionais das escolas, na organização do tempo dos professores, alunos e famílias. Facilmente percebida pelo público e pelas comunidades educativas, a semestralidade é perceptível e sinaliza que algo está a acontecer de forma diferente.

Embora um grande número de PI/PA se tenha baseado na semestralidade, a perceção dominante dos entrevistados e respondentes é a de que não é uma medida indispensável para que a mudança aconteça. Atente-se que metade das medidas assinaladas pelos AE/E como mais relevantes são passíveis de ser implementadas, sem que haja necessidade de se alterar o calendário escolar, às quais acresce ainda um conjunto de outras medidas passíveis de implementação, igualmente sem necessidade de mudança do calendário, necessitando apenas de alguns ajustes na sua operacionalização.

É certo que as mudanças na avaliação seriam e são possíveis sem semestralidade e que a avaliação formativa não é refém desta medida. É certo que a nível dos municípios, a concretização de políticas locais concertadas ocorreria igualmente sob a égide do calendário tradicional, não interferindo na articulação entre direções escolares do mesmo território.

Todavia, mesmo conscientes disso e de que a semestralidade não garante a mudança das conceções e práticas dos professores, é generalizada a convicção de que a semestralidade é facilitadora da introdução de novas metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação das aprendizagens, mas não indispensável. Mais, a semestralidade agrada aos professores, que nela reconhecem ganhar mais tempo e atenuar a pressão, fazendo-os sentir mais confortáveis.

A organização do calendário letivo por semestres é uma opção, não uma inevitabilidade. Não está associada à melhoria de nada especificamente. Por outras palavras, é possível investir em metodologias mais ativas de aprendizagem, intensificar a avaliação formativa e diversificar os seus instrumentos, sem que se proceda necessariamente a alterações no calendário escolar. Porém, a semestralidade pode atuar, e tudo o indica, como indutora de mudança, no sentido em que torna a mesma visível dentro da escola e para o seu exterior, anunciando para a ação pública que algo passou a ser diferente, que aquela escola faz de outro modo. Não é de desconsiderar a dimensão simbólica da construção de uma imagem de mudança e inovação e das suas repercussões na motivação das pessoas e na melhoria do *ethos* organizacional.

Nesse sentido, competirá a cada AE/E perceber as vantagens e benefícios de adotar a semestralidade para o seu AE/E, em particular. A verdade é que os atores escolares e a comunidade educativa gostam da medida, sentem-se bem com a medida e acham-na inovadora, e esse poderá ser o primeiro passo para se reconhecer na mesma um potencial indutor de mudança, o que, no final, é o que importa.

Efeitos gerados

Do ponto de vista dos efeitos gerados pela alteração do calendário escolar há a salientar o seguinte:

- Possibilitou uma maior articulação interdisciplinar, sendo facilitadora da flexibilidade na gestão do currículo;
- Facilitou melhorias no processo de ensino-aprendizagem, não sendo condição imprescindível para que essas melhorias ocorram;
- Diminuiu o *stress* vivido pelos alunos nos momentos de avaliação;
- Aumentou o tempo e a confiança dos professores para introduzir mudanças nos processos de avaliação;
- Favoreceu a avaliação contínua e o reforço de práticas de avaliação formativa e de *feedback*;
- Contribuiu para o bem-estar dos professores;

- Permitiu aos alunos fazerem uma melhor gestão entre o tempo de trabalho e de descanso;

Recomendações

- Envolver os atores da comunidade é diferente de informar os atores da comunidade. Dificilmente se implicam os indivíduos e estes valorizam novas propostas, se não estiverem implicados e não forem ouvidos nos processos, levando à criação de resistências.
- Não havendo soluções universais, as boas práticas residem no planeamento dos processos de comunicação e na diversificação de canais e de fontes de informação.
- Num contexto de flexibilidade curricular, a gestão da matriz curricular e a articulação devem constituir-se como base para a mudança, a nível organizacional e da sala de aula. As opções devem ser pensadas exclusivamente em função das necessidades dos alunos e dos contextos de cada escola.
- A promoção de articulação entre áreas curriculares que potencie a integração de saberes e desenvolva competências transversais não pode fazer descurar as aprendizagens específicas inerentes a cada área disciplinar.
- A articulação curricular e o desenvolvimento de competências transversais não devem estar reféns unicamente da metodologia de trabalho de projeto que, para ser bem realizada, requer muita preparação e exige tempo para a sua implementação. Sem descurar o lugar que a aula ou momentos expositivos possam continuar a ocupar na atividade letiva, outras propostas muito interessantes podem ser utilizadas, como se viu:
 - Aprendizagem baseada na resolução de problemas: desafiante e de menor duração;
 - A sala de aula invertida: compromete o aluno com a sua aprendizagem e potencia o aprofundamento e a discussão dos

- conteúdos a partir do olhar dos alunos, das interrogações e interesses despertados pelo contacto prévio com as matérias;
- .. A aprendizagem em diferentes ambientes de aprendizagem (laboratórios de aprendizagem, oficinas, locais na comunidade, entre outros): rompem com a sala de aula tradicional;
 - .. O reforço da componente experimental: desafiante, contribui para aprendizagens mais significativas e transferíveis;
 - .. A que crescem muitas outras propostas de metodologias ativas que podemos encontrar na literatura (e.g. *roleplaying*; ensino em estações, debate, análise de casos, entre outras), sem descurar o lugar que a aula ou momentos expositivos possam continuar a ocupar na atividade letiva.
- A avaliação das aprendizagens não pode ser dissociada das opções tomadas na gestão do currículo e das metodologias de ensino-aprendizagem adotadas. Os saberes e as competências são diferentes uns dos outros, pelo que requerem formas diferentes de se evidenciarem. Não existe um tipo único de instrumento que avalie tudo o que o aluno sabe e o que consegue fazer com o que sabe. Assim, num contexto de autonomia e flexibilidade curricular, de diversificação de estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem, as estratégias e instrumentos de avaliação (formativa e sumativa) terão de ser forçosamente também eles diversificados.
 - Na avaliação, não é o instrumento que define o carácter formativo ou sumativo da avaliação, mas o uso que é dado à informação que se obtém através da sua aplicação. Por exemplo, uma apresentação oral ou um teste tanto podem servir para apoiar a aprendizagem, identificando aspetos menos conseguidos e sugerir melhorias (avaliação formativa) como ser usado para fins de classificação do que o aluno adquiriu (avaliação sumativa).
 - Só processos de avaliação formativa, intencionalmente implementados ao longo do ano, podem permitir que informação significativa de “reporte” ou de “*feedback*” seja dada formalmente aos alunos e suas famílias.

- Manter sistemas de monitorização e de avaliação das medidas, procurando efeitos gerados (desejados e inesperados), e fazer chegar essa informação, com regularidade, aos *stakeholders*.
- Investir em cenários promotores de aprendizagem e desenvolvimento profissional centrados nas necessidades dos seus atores e nas da organização.
- Manter redes de partilha e de reflexão sustentadas entre escolas e com a participação de outros atores externos à escola.
- As medidas tomadas nos diversos domínios devem ser equacionadas, cada uma, em função das características do AE/E, do contexto em que está inserido e das suas prioridades.

Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: IUC.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Comissão de Acompanhamento (CA) (2020). Relatório final do Projeto Repensar o ano letivo como forma de melhorar. Lisboa.
- Costa, E., & Almeida, M. (2019). *Estudo de Avaliação do Projeto de Inovação Pedagógica*. Relatório final. Lisboa: ME/DGE
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019) Implications for educational practice of the science of learning and development, Applied Developmental Science.
- Fernandes, D. (2018). Para uma compreensão das relações entre avaliação, ética e política pública. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 23(1), 19-36.
- Fetterman, D. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- House, E. R., & Howe, K. R. (2003). Deliberative Democratic Evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 79-102). Boston: Kluwer.
- Kusnher, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.
- Lukas, J., & Santiago, K. (2004). Naturaleza de la investigación y evaluación en educación. In J. Lukas e K. Santiago, *Evaluación Educativa* (pp.15-52). Madrid: Alianza Editorial.
- Mackey, J., O'Reilly, N., Jansen, C., & Fletcher, J. (2018) Leading change to coteaching in primary schools: a 'Down Under' experience, *Educational Review*, 70 (4), 465-485.
- Mark, M., Greene, J., & Shaw, I. (2006). The evaluation of policies, programs and practices. In I. Shaw, J. Greene & M. Mark (Eds.), *Handbook of evaluation: Policies, programs and practices* (pp. 1-30). London: Sage.
- Moreira, J.M. (2004). *Questionário: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Nóvoa, A. (2004). *A Educação Cívica de António Sérgio vista a partir da Escola da Ponte (ou vice-versa)*.
- Patton, M. (2000). Utilization-focused evaluation. In D. Stufflebeam, G. Madaus, T. Kellaghan, (Ed.). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp.223-244). Norwell: Kluwer.

Stake, R. E. (2006). *Evaluación Comprensiva y Evaluación Basada en Estándares*. Barcelona: Grao.

Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S., & Jacotint, G. (2019), *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom? Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris.

Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Legislação

Ofício número 1682/2018, de 14 de setembro, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação, com o assunto “Calendário 2018/2019 – Proposta final de organização do ano letivo 2018/19”.

Ofício número 1357/2019, de 5 de agosto, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação, com o assunto “Proposta de Organização do ano letivo 2018/19”.

Decreto-Lei nº75/2008. Diário da República nº 79/2008, Série I de 2008-04-22, 2341 – 2356,

<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2008/04/22/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei nº137/2012. Diário da República nº 126/2012, Série I de 2012-07-02, 3340-3364,

<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/137/2012/07/02/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril, Diário da República nº 65/2016, Série I de 2016-04-04, 1123 – 1127

<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/17/2016/04/04/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei nº 55/2018, Diário da República nº 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2928-2943,

<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Despacho nº 3721/2017, Diário da República nº 85/2017, Série II de 2017-05-03

<https://dre.pt/application/conteudo/106958832>

Despacho nº 5908/2017, Diário da República nº 128/2017, Série II de 2017-07-05,

<https://dre.pt/application/conteudo/107636120>

Portaria nº 181/2019, Diário da República nº 111/2019, Série I de 2019-06-11, 2954 – 2957,

<https://dre.pt/home/-/dre/122541299/details/maximized>

Acervo Documental

Informação complementar ao Plano de Inovação curricular do AE de Alvalade
Informação complementar ao Plano de Inovação do AE de Azeitão
Informação complementar ao Plano de Inovação do AE de Vila Nova de Paiva
Informação complementar ao Plano de Inovação pedagógica do AE Escultor Francisco dos Santos
Plano de Inovação Curricular do AE de Alvalade
Plano de Inovação da ES de Amarante
Plano de Inovação da ES Quinta do Marquês
Plano de Inovação do AE Alcanena + proposta de alteração da matriz do 3º ciclo
Plano de Inovação do AE D. Carlos I
Plano de Inovação do AE de Amarante
Plano de Inovação do AE de Arouca + pedido de informação complementar
Plano de Inovação do AE de Azeitão
Plano de Inovação do AE de Campo
Plano de Inovação do AE de Santo André
Plano de Inovação do AE de São Bruno
Plano de Inovação do AE de Vila Nova de Paiva
Plano de Inovação do AE Fernando Casimiro Pereira da Silva
Plano de Inovação do AE Ferreira de Castro
Plano de Inovação do AE Gil Eanes
Plano de Inovação do AE José Relvas
Plano de Inovação do AE Nuno de Santa Maria
Plano de Inovação do AE Pinhal de Frades
Plano de Inovação do AE Rio Tinto nº 3
Plano de Inovação pedagógica do AE de Cristelo
Plano de Inovação pedagógica do AE de Paço de Arcos
Plano de Inovação pedagógica do AE Escultor Francisco dos Santos
Projeto “Novos Tempos para Aprender” — AE/ENA do Concelho de Almada para 2019/2020
Projeto inovador do AE Atouguia da Baleia

Proposta de organização do ano letivo 2018/2019 dos AE/ENA do Concelho de Odivelas

Proposta de organização do ano letivo 2019/20 do AE de Carcavelos

Proposta de Plano de Inovação do AE de Benavente + resposta à audiência prévia

Relatório execução intercalar do projeto “Novos Tempos para Aprender” — AE/ENA do Concelho de Odivelas (abril 2020)

Relatório final do projeto “Repensar o ano letivo como forma de melhorar a aprendizagem dos alunos” — AE/ENA do Concelho de Odivelas

APÊNDICE I – Planos de Inovação/Ação – Descrição e análise crítica de práticas

A análise dos PI/PA apresentados pelos AE/E visou a identificação de diferentes práticas, de acordo com a matriz de avaliação estabelecida para o estudo (vd. Quadro 1). A análise documental efetuada permitiu, assim, sinalizar uma diversidade de modos de envolvimento/participação dos diversos atores da comunidade educativa; intervenção nos domínios (i) curricular; (ii) pedagógico-didático; (iii) avaliação das aprendizagens e (iv) organizacional, no qual se inclui os diversos modos de operacionalização das alterações no calendário escolar; e, por fim, dá-se conta dos sistemas de monitorização e apoio à implementação dos PI/PA.

Nas tabelas que se seguem, apresentam-se com maior detalhe diversas práticas incluídas nos PI/PA, encetadas pelos diferentes AE/E.

A leitura deste apêndice poderá ser complementada com a leitura do relatório de avaliação e com a observação dos resultados da aplicação do questionário Q2 patentes no anexo II, onde são descritas com maior detalhe algumas práticas associadas à operacionalização daquelas que foram identificadas pelos responsáveis dos AE/E como as principais medidas inseridas nos PI/PA.

1. Atores e processos de envolvimento na tomada de decisão

Quadro 1.

Atores envolvidos nos processos de discussão e tomada de decisão sobre as medidas de inovação

Subcategoria	Indicador
Órgãos de coordenação e gestão intermédia	Conselho Pedagógico
	Conselho Geral
	Coordenadores de departamentos curriculares
	Coordenadores de ciclo
	Coordenação de ano
	Diretores de Turma
	Outras estruturas e grupos multidisciplinares
Comunidade escolar	Envolvimento de todos os interlocutores da comunidade educativa
	Todos os docentes
	Representantes dos alunos
	Alunos
	Pessoal não docente
	Pais/EE
Parceiros e comunidade local/rede socioeducativa	Representantes dos pais/EE
	Parceiros da rede socioeducativa do Agrupamento
	Convidados e oradores
	Autarquia local
	Os pais/EE não foram envolvidos na conceção do PI

A preocupação de muitos AE/E foi a diversificação dos atores envolvidos nos processos. A análise documental permite identificar a participação de atores associados a cargos ou órgãos de gestão da escola, de docentes, de alunos ou seus representantes, de pais/EE ou seus representantes, até parceiros externos à escola. São ainda espelhados em diversos documentos que nem sempre este envolvimento e participação foi conseguido como desejado, dada a necessidade de cumprir prazos apertados para apresentação das propostas.

O envolvimento e informação dos diferentes atores da comunidade, parece ser uma prática a valorizar, potenciando a sua implicação nos processos e contribuindo para diminuir resistências e prevenir situações problemáticas que possam surgir.

Em seguida dá-se conta de uma diversidade de processos desenvolvidos para promover o envolvimento e participação dos atores.

Quadro 2.

Processos de envolvimento e participação na discussão e tomada de decisão

Subcategoria	Indicador	Exemplos
Discussão no seio das estruturas de coordenação e gestão escolar	Reunião do Conselho Geral	"O doc. foi aprovado por unanimidade em CP e em Conselho Geral." [ID4]
	Reunião de Conselho Pedagógico	
	Direção	
	Reuniões de Coord. departamentos curriculares	
	Reuniões de Coord. ciclo	
	Reuniões de Conselhos de turma	
	Reuniões de Coord. de ano (1º ciclo)	
Processos de auscultação, informação e comunicação na comunidade escolar	Reuniões de Coord. dos DT (2º e 3º ciclos)	"com reuniões de (...) departamentos disciplinares, reuniões por ciclo." [ID41]
	Reuniões de equipas educativas	
	Organização de debates, reuniões com os vários intervenientes escolares	
	Reuniões de outras estruturas e grupos (ex. EMAEI)	
	Reuniões plenárias com todos os docentes	
	Participação dos pais/EE em reuniões de Conselhos de Turma	
	Realização de assembleias de alunos	
	Auscultação de todos os docentes	
	Auscultação do pessoal não docente	
	Auscultação dos representantes de pais e EE	
	Auscultação dos pais e EE (reuniões, inquéritos)	
	Auscultação dos alunos	
	Auscultação dos representantes dos alunos	
Auscultação da autarquia		
Participação em encontros/ iniciativas externas	Realização de painéis de discussão com várias temáticas (comunidade)	"reuniões com a CM (...) para que fossem garantidas componentes de apoio à família e os transportes escolares." [ID4]
	Reuniões entre DT/PT, os EE e alunos (em pequeno grupo, individual, em plenário)	
	Auscultação / envolvimento de parceiros da rede socioeducativa do Agrupamento	
	Participação na iniciativa "A voz dos alunos"	
	Divulgação através de redes de comunicação do Agrupamento	
	Reuniões com estruturas de gestão intermédia (Coord. de ano, Coord. dos DT,)	
	Reuniões com os professores	
Reuniões com os Pais /EE		

Reuniões com outros parceiros do Agrupamento
Conceção de uma aplicação facilitadora do reporte
descritivo a comunicar ao aluno e à família
Divulgação dos projetos escolares nos órgãos de
comunicação locais

“reuniões entre o diretor de
turma/professor titular e os
encarregados de educação
em pequeno grupo,
individual (DT/PT, Enc. de
Educação e aluno/a) e em
plenário.” [ID7]

A diversidade de práticas de informação e de promoção do envolvimento e participação dos diversos atores, quer na fase de conceção dos planos, quer durante a sua implementação, fica bem espelhada no quadro acima. Encontramos desde o recurso a reuniões com as estruturas de gestão e coordenação pedagógica da escola, a reuniões com diversos atores da comunidade, quer internos, quer externos, a realização de assembleias de alunos, o recurso a redes sociais, a auscultação de diversos atores através de questionários, entre outras.

A procura de soluções diversificadas para informar e procurar auscultar os diferentes atores é evidente. Não havendo soluções universais, as boas práticas residem no planeamento dos processos de comunicação e na diversificação de canais e de fontes de informação.

2. Domínios de intervenção

A análise documental, orientada pela matriz de avaliação, possibilitou a identificação de medidas que afetam um ou mais domínios da vida da escola em simultâneo. Nos pontos que se seguem procura-se dar conta das opções gizadas pelos AE/E no que diz respeito aos domínios curricular, pedagógico-didático, avaliação das aprendizagens e organizacional.

2.1. Domínio Curricular

A intervenção no domínio curricular não é isenta aos diferentes modos de entendimento que a ‘semestralização’ assume nos AE/E, nem está dissociada das questões de cariz pedagógico-didático e da avaliação das aprendizagens, domínios trabalhados de forma separada para efeitos do estudo. Assim, o exercício de análise documental visou evidenciar diferentes modos de cumprir a flexibilização curricular, como previsto no normativo que possibilita a apresentação dos PI/PA.

Encontramos, então, no domínio curricular, a organização semestral das disciplinas (quadro 3) e processos desencadeados de promoção da articulação curricular (quadro 4).

Quadro 3.
Organização semestral das disciplinas

Subcategoria	Indicador	Exemplos
Semestralização de disciplinas	Organização do funcionamento das disciplinas de ciclo numa lógica semestral [1º ciclo; Ens. Sec. - CCH + Cursos Profissionais] Semestralização das disciplinas do 5º ano Semestralização de História Geografia de Portugal e Ciências da Natureza Semestralização de Ed. Visual e Ed. Tecnológica Semestralização de TIC / Informática e Robótica Semestralização de Ed. Tecnológica/Ed. Musical/Artes Plásticas Semestralização das disciplinas Laboratório Digital (TIC) e Oferta Complementar/Literacia (Literacia da Informação e da Comunicação Digital, no 5º ano, e Literacia Científica, no 6º ano) Semestralização de História e Geografia Semestralização de Ciências Naturais/ Físico-Química Semestralização das disciplinas TIC e Música no 3º ciclo Semestralização das disciplinas de Línguas estrangeiras (Inglês, Francês, Espanhol) [2º e 3º ciclos] Semestralidade das disciplinas Cidadania e Desenvolvimento, TIC, Educação Musical, Educação Visual e Educação Tecnológica [2º ciclo] Funcionamento semestral alternado de Cidadania e Desenvolvimento com Viver+ [3º ciclo] Funcionamento semestral alternado de Cidadania e Desenvolvimento com TIC [3º ciclo] Funcionamento semestral alternado de Oficina de Projeto com TIC Criação de nova disciplina de funcionamento semestral - Tratamento Matemático de Informação Geográfica (Ens. Sec.) Introdução de novas disciplinas semestrais: Sustentabilidade, Saúde e Património (I e II) (7º ano)	“Regime de semestralidade em várias disciplinas do 2º e do 3º ciclo (Cidadania e Desenvolvimento, TIC, Educação Musical, Educação Visual e Educação Tecnológica)” [ID 32] “História e de Geografia, em organização semestral - Laboratório do Espaço e do Tempo” [ID56] “organização do funcionamento das disciplinas numa lógica semestral” [ID60]

O quadro anterior reflete a opção de alguns AE/E de semestralizar disciplinas. Como se verifica, esta prática incide em especial nas disciplinas de 2º ciclo, nomeadamente entre História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza e disciplinas da área das expressões e das tecnologias, o mesmo sucedendo no 3º ciclo com as correspondentes disciplinas (e.g. Ciências Naturais e Físico-Química; TIC e Música, entre outras). De referir a particularidade de um AE/E que optou por semestralizar as disciplinas de língua estrangeira e também a introdução de novas disciplinas semestrais.

A prática de semestralização de disciplinas, embora não seja a mais usual, é adotada em alguns dos AE/E. Esta prática de compartimentação das disciplinas da matriz curricular poderá inibir ou desfavorecer processos de articulação curricular, dificultando a integração de saberes, especialmente em faixas etárias mais jovens, uma vez que as crianças e jovens abrangidos pela escolaridade obrigatória ainda se encontram em fases de desenvolvimento

em que o pensamento concreto é mais marcado, como as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem sustentam, sendo as aprendizagens mais significativas e duradoras quando integradas, articuladas através de experiências próximas dos contextos reais.

De referir ainda que, no caso particular das línguas estrangeiras, a aprendizagem é potenciada com a continuidade do contacto com a língua, permitindo a consolidação de aprendizagens, sendo que a interrupção do contacto com a língua durante um semestre poderá levar a retrocessos em aprendizagens tidas como adquiridas.

Em sentido inverso às medidas de semestralização de disciplinas, encontram-se as medidas que visam promover a articulação curricular, que ganham um forte protagonismo nos PI/PA analisados (quadro 4).

Quadro 4.
Processos de promoção de articulação Curricular

Subcategoria	Indicador	Exemplos	
<i>Criação de novas disciplinas (competências transversais/por áreas)</i>	Criação de nova disciplina na área da música	“As oficinas são transversais aos diferentes ciclos e de suporte ao desenvolvimento das aprendizagens essenciais de diferentes áreas disciplinares/disciplinas.” [ID7]	
	Criação de nova disciplina na área de criatividade e inovação [1º, 2º e 3º ciclos]		
	Criação de nova disciplina na área do desporto		
	Criação de nova disciplina - área de natureza transdisciplinar		
	Criação de nova disciplina na área da educação artística (ex. D’Arte, Toc’Arte, Comunic’Arte, Cri@arte, DIZARTE) [1º, 2º, 3º ciclos]		“arte e património - articulado com Plano Cultural do Agrupamento [PCA] e em contexto de currículo local” [ID11]
	Criação de nova disciplina de integração de currículo local (história e património local, arte, especificidades ambientais, ...)		
	Criação de nova disciplina para o desenvolvimento de competências (1º ciclo, Ens. Sec.)		“nova disciplina (...) que potencie o desenvolvimento de competências nas áreas de resolução de problemas, relacionamento interpessoal, pensamento crítico e criativo, consciência e domínio do corpo.” [ID36]
	Criação de nova disciplina na área das ciências, trabalho laboratorial e experimental (ex. “oficina de ciências experimentais”, Ciência Ativa, Cidadania e Ambiente)		
	Criação de nova disciplina para desenvolvimento de competências comunicativas (ex. Comunicação e Integração, Comunicação) [1º, 2º, 3º ciclos]		
	Criação de nova disciplina na área da música (ex. Crescer a Cantar, Rock School, Web Radio) [1º, 3º ciclos]		
<i>Agregação de disciplinas</i>	Criação de nova disciplina na área de criatividade e inovação (ex. Criatividade e Inovação, ecoCriatividade, empreendedorismo) [1º, 2º e 3º ciclos]	“Criação de novas disciplinas em todos os anos dos 3 ciclos do EB: Informarte, Tecnomov@rte, Laboratório de línguas, MatematiK, Cri@rte, Ciência Ativa, Cri@rte2, Laboratório Magalhães, Cidadania e Ambiente, Laboratório de línguas, Cidadania e atualidade.” [ID41]	
	Criação de nova disciplina na área do desporto		
	Junção de disciplinas no 2º ciclo		
	Criação de nova disciplina por aglutinação de diferentes componentes curriculares ¹		
	Junção das disciplinas de Ciências da Natureza e Matemática [2º e 3º ciclos] Junção das disciplinas de Educação Visual e Tecnológica	“Criação (nos 1º e 2º anos, nos tempos previstos para Educação Física) do projeto “Movimento para o Sucesso”, com a frequência de 2 h semanais (uma com o professor titular de turma e outra com a coadjuvação de um professor da área)”[ID 17]	
	Articulação curricular através da “agregação de disciplinas” em formato de laboratórios, oficinas, projetos		

<i>Articulação horizontal e vertical</i>	Articulação curricular horizontal - planificação, monitorização e avaliação de projetos interdisciplinares, incluindo práticas de coadjuvação	"A semestralização do ano letivo, tal como a estruturamos, potencia o trabalho inter, multi e transdisciplinar" [ID17]
	Articulação curricular assente em relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares	"Definir temáticas transversais às diferentes disciplinas das componentes curriculares (...), que deem origem a projetos a desenvolver pelos alunos dos três anos" [ID14]
	Articulação curricular de CD com outras disciplinas (ex. Ed. Visual, Ed. Tecnológica, História) [2º e 3º ciclos] ²	"TIC e Cidadania e Desenvolvimento (CiD) em parceria anual." [ID36]
	Articulação curricular de TIC com outras disciplinas (ex.CD, ...) [2º e 3º ciclos] ²	"O programa está organizado por temas, trabalhados a diferentes níveis de profundidade, consoante o ano." [ID39]
	Articulação curricular vertical a partir de temáticas transversais às várias componentes curriculares	
	Articulação disciplinar vertical entre línguas	
	Articulação interdisciplinar, com desenvolvimento de Domínios de Autonomia Curricular (DAC)	
	Alterações das matrizes curriculares para favorecer a aquisição das competências definidas no Perfil dos Alunos	
<i>Gestão da matriz curricular por ano / ciclo</i>	Concentração da disciplina de TIC no 6º ano	"distribuição bienal da carga horária total de Ciclo das disciplinas de História (7º e 8º anos) e de Geografia (7º e 9º anos)" [ID17]
	Concentração dos tempos previstos para a disciplina de TIC no 9º ano	
	Reestruturação da matriz curricular dos três ciclos do ensino básico	
	Flexibilização da matriz curricular do 1º e 2º anos do 1º ciclo	"Português e Inglês desdobram um tempo para oralidade e escrita criativa em que os alunos estão em ambas as disciplinas, podendo ou não partilhar o mesmo espaço." [ID33]
	Gestão da matriz curricular-base em <30%	
	Gestão da matriz curricular-base em 30-50%	
	Gestão da matriz curricular-base em >50%	
	Organização disciplinar por ano de escolaridade de Educação Visual e Educação Tecnológica	"lecionação de disciplinas em anos alternados, e outras em apenas dois anos dos três que constituem o 3º Ciclo" [ID17]
	Distribuição bienal das disciplinas de História (7º e 8º anos) e de Geografia (7º e 9º anos), de Ciências Naturais (7º e 9º anos) e de Físico-Química (8º e 9º anos) [3º ciclo]	Através do conhecimento das AE das várias disciplinas, pretende-se organizar os conteúdos no sentido destes serem melhor serem apreendidos, sendo aplicados nas várias disciplinas, mesmo oriundas de componentes diferentes. Como exemplo, pretendemos trabalhar conteúdos das Ciências nas Expressões, ou conteúdos das Ciências Sociais e Humanas nas Línguas. Esta definição é articulada dentro da mesma equipa pedagógica e planeada com uma lógica de ciclo." [ID33]
	Redistribuição de conteúdos entre disciplinas de componentes curriculares diferentes (ex. ciências, expressões, línguas, ...) (associada ao trabalho de projeto interdisciplinar)	Articulação interciclos, intercurros, interescolas". [ID33]
	Articulação curricular planeada numa lógica de ciclo (equipas educativas)	
	[2º e 3º ciclos] articulação curricular nas línguas (Português e Inglês) - oralidade e escrita criativa	
	[2º ciclo] Associação da Cidadania e Desenvolvimento às disciplinas de Educação Visual (5º ano) e Educação Tecnológica (6º ano)	
	[3º ciclo] Associação da Cidadania e Desenvolvimento à disciplina de Educação Visual (7º, 8º e 9º anos)	
	Gestão curricular flexível das aprendizagens essenciais e conteúdos disciplinares, por ciclo, através da redistribuição de conteúdos entre disciplinas de componentes diferentes	
Organização de coerência das matrizes (integração curricular) com a intenção de concretizar a diminuição do número de disciplinas por ano		
Gestão curricular flexível das aprendizagens essenciais e conteúdos disciplinares, por ciclo, através da redistribuição de conteúdos entre disciplinas de componentes diferentes		
<i>Articulação com outros ambientes de aprendizagem</i>	Articulação através de Atividades de Enriquecimento Curricular	ex. Ecoescolas, Clube da Europa e outros clubes
	Articulação curricular através da dinamização de projetos da escola	Biblioteca, PNL, PNA, PNC
	Articulação e integração curricular através de projetos da responsabilidade da autarquia	

Organização de semanas para desenvolvimento de projetos multi e interdisciplinares
Articulação curricular com suporte de outros recursos e infraestruturas
Organização de semanas de trabalho interdisciplinar, multidisciplinar
Envolvimento de estruturas de apoio às aprendizagens

¹ Várias novas disciplinas que integram áreas/temas de Ciência, Tecnologia, Saúde, Sociedade e Ambiente.

² Em vários documentos as referências à articulação curricular são entre TIC e Cidadania e Desenvolvimento.

A articulação curricular é operacionalizada através de práticas extremamente diversificadas nos AE/E. Por um lado, são várias as opções de criação de novas disciplinas que visam ou o desenvolvimento de competências transversais ou a integração de saberes de duas ou mais áreas disciplinares resultando da aglutinação de duas ou mais disciplinas presentes na matriz-curricular. Por outro lado, há uma panóplia de formas de promoção da articulação vertical e horizontal do currículo, em que, mais especificamente, são enunciados processos de gestão da matriz curricular por ano/ciclo.

De salientar também práticas de integração e articulação de saberes com recurso a espaços não disciplinares ou não letivos complementares para o desenvolvimento de competências transversais, como é o caso de organização de semanas temáticas, clubes, reformulação do espaço das AEC, Espaços Ciência Viva, adesão a projetos diversificados de iniciativa externa, e articulação com outros recursos da escola como bibliotecas, clubes, entre outros, permitindo aos alunos complementar a sua formação em atividades de enriquecimento ou complemento curricular mais próximas dos seus interesses ou que se revistam de um carácter mais lúdico.

Se o princípio da articulação curricular é inegável enquanto base para a mudança dos modos de pensar a escola e os processos de ensino e de aprendizagem, as opções devem ser pensadas em função do contexto de cada escola e das características dos que nela habitam, potenciando a integração de saberes, o desenvolvimento de competências transversais, mas sem descurar as aprendizagens específicas inerentes a cada área disciplinar.

2.2. Domínio pedagógico-didático

Quadro 5.
Metodologias de ensino-aprendizagem

Subcategoria	Indicador	Exemplos
Reforço de metodologias ativas e do trabalho experimental	Implementação (reforço) da metodologia de Trabalho de Projeto	<p>“Atividades artísticas, desportivas e multidisciplinares fortemente viradas para o trabalho em equipa” [ID3]</p> <p>“experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificado” [ID4]</p> <p>“aprendizagem baseada na resolução de problemas” [ID11]</p> <p>“maior implementação de metodologias ativas” [ID54]</p> <p>“diferentes espaços de aprendizagem, numa lógica de aprendizagem em contexto, a partir do aluno, através da metodologia trabalho de projeto” [ID56]</p> <p>“Realização de debates sobre as problemáticas locais” [ID14]</p> <p>“valorização de trabalhos em dinâmicas entre grupos de diferentes turmas, (...) com grupos de alunos de diferentes anos letivos e ciclos de ensino. Promove-se a prática da tutoria entre pares.” [ID56]</p> <p>“necessidade de desenvolvimento da componente experimental no âmbito das ciências” [ID41]</p>
	Trabalho de projeto (multi e interdisciplinar)	
	Diversificação das estratégias de ensino e experimentação de técnicas e instrumentos diversificados	
	Trabalho centrado na Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (PBL)	
	Alternância de ambientes pedagógicos	
	Uso das TIC para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de competências em vários domínios	
	Diversificação do tipo de atividades pedagógicas realizadas (ativ. artísticas, desportivas, experimentação e investigação)	
	Implementação de metodologias ativas em sala de aula	
	Implementação da metodologia Aula Invertida	
	Promoção do trabalho prático, experimental e laboratorial	
	Desenvolvimento da componente experimental no âmbito das ciências	
	Laboratórios de aprendizagem	
	Criação de oficinas	
Aposta na autonomia dos alunos para organização de tertúlias		
Dinamização de atividades pelos alunos, com participação ativa e tomada de decisão pedagógica (ex. Assembleias de alunos (escola, turma), Fórum “A voz dos alunos”, projeto Miúdos a Votos, ...)		
Reforço de estratégias de diferenciação pedagógica e de apoio individualizado	Diferenciação pedagógica com estratégias/ tarefas diferenciadas – percursos de aprendizagem diferenciados (ex. grupos multinível, perfis de aprendizagem, núcleos de aprendizagem)	<p>“ensino com mais <i>feedback</i> e melhor acompanhamento individual” [ID7]</p> <p>“projetos de trabalho autónomo sob o modelo PIT.” [ID37]</p> <p>“O princípio de ação educativa é a diferenciação pedagógica: aplicar estratégias (pedagógicas e didáticas) que promovam o desenvolvimento de percursos de aprendizagem variados (individuais e/ ou de grupo), com sentido para os alunos.” [ID42]</p>
	Apoio individualizado (planos individuais de trabalho, projetos individuais de melhoria, projetos de trabalho autónomo orientado)	
	Diversificação das formas sociais de trabalho (individual, em pares, em grupo, interpares)	
	Diversificação da organização do trabalho do grupo-turma (grupos mistos interturmas, entre anos e ciclos diferentes)	
Reforço do trabalho colaborativo	Incentivo ao trabalho colaborativo em modalidades de codocência	<p>“Atividades artísticas, desportivas e multidisciplinares fortemente viradas para o trabalho em equipa” [ID3]</p>
	Assessorias em disciplinas (ex. Ed. Tecnológica)	
	Tutoria interpares	
	Reforço do trabalho de grupo	
	Reforço de práticas de coadjuvação	

As medidas dirigidas a mudanças no modo como o processo de ensino-aprendizagem é vivido nos AE/E revelam, em primeiro plano, uma preocupação em generalizar e

intensificar o recurso a estratégias e práticas de ensino-aprendizagem mais centradas no aluno e na aprendizagem, denotando-se desde logo uma grande diversidade de opções.

A diversidade surge aqui como a palavra-chave. O trabalho de projeto tem um lugar de destaque nos PI/PA, atendendo também ao enfoque dado a uma maior articulação curricular, não podendo, no entanto, ser esta a única metodologia de trabalho adotada para potenciar a articulação curricular e o desenvolvimento de competências transversais. Com efeito, trata-se de uma metodologia que requer maior preparação e que exige mais tempo para a sua implementação. Apesar dos inegáveis benefícios da metodologia de trabalho de projeto, outras propostas referidas nos documentos analisados são também de mobilizar, nomeadamente a aprendizagem baseada na resolução de problemas (PBL), de menor duração que o trabalho de projeto; a sala de aula invertida que compromete o aluno com a sua aprendizagem e potencia o aprofundamento e a discussão dos conteúdos a partir do olhar dos alunos, das interrogações e interesses despertados pelo contacto prévio com os conteúdos; a aprendizagem em diferentes ambientes de aprendizagem (laboratórios de aprendizagem, oficinas, entre outros) que rompem com a tradicional sala de aula; e o reforço da componente experimental, contribuindo para aprendizagens mais significativas, duradouras e transferíveis.

O reforço de estratégias orientadas para a diferenciação pedagógica é também de sublinhar. Com efeito, a manutenção da tradicional aula em que “todos aprendem como se fossem um só”, não é compatível com os pressupostos da inclusão plasmados no atual quadro normativo e com o respeito pelos ritmos e características individuais de cada aluno. Adotar práticas de sala de aula, em que podemos ter diferentes alunos a realizar diferentes tarefas no mesmo espaço de trabalho, com vista à prossecução dos objetivos que são comuns ou dependentes das trajetórias e ritmos individuais, e acompanhar o progresso de cada um nas diferentes áreas, tendo em vista o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as aprendizagens específicas das diferentes áreas disciplinares, são práticas a incrementar.

Por fim, é sinalizado um reforço do trabalho colaborativo quer entre docentes, através de diversas modalidades de codocência, quer através do trabalho entre pares. Estas estratégias, não só facilitam a operacionalização das medidas de articulação curricular através do recurso às metodologias ativas de aprendizagem, como permitem um acompanhamento mais individualizado dos alunos e uma avaliação formativa contínua e sistemática, mesmo quando se trabalha com grupos de alunos de maiores dimensões. O trabalho de codocência, além das vantagens inerentes à partilha de saberes e experiências,

contribui ainda para a corresponsabilização pelos processos, com reflexos também no bem-estar dos professores.

Já o trabalho interpares permite também ganhos não só ao nível das aprendizagens, como potencia o desenvolvimento de competências transversais no domínio da comunicação, relações interpessoais, planeamento e gestão do tempo, fundamentais para o séc. XXI.

2.3. Domínio Avaliação das Aprendizagens

As medidas enunciadas no domínio da avaliação das aprendizagens têm, necessariamente, de estar associadas às opções de gestão da matriz curricular e às metodologias de ensino-aprendizagem adotadas. No quadro que se segue, dá-se conta das opções dos AE/E no domínio da avaliação.

Quadro 6.
Avaliação das aprendizagens

Subcategoria	Indicador	Exemplos
Clarificação do foco e dos critérios de avaliação	Avaliação enquanto (valorização do) processo e progresso na aprendizagem	<p>“A avaliação deve focar-se no processo e não no produto final.” [ID39]</p> <p>“avaliação para as aprendizagens e não avaliação das aprendizagens” [ID56]</p> <p>“Os critérios de avaliação constituem uma referência comum para os docentes, alunos e pais/EE; sustentam-se no currículo nacional, nos normativos legais e, sobretudo, nas necessidades dos alunos” [ID60]</p> <p>“Elaboração de referenciais para a avaliação por competências.” [ID56]</p>
	Avaliação das aprendizagens essenciais das diferentes disciplinas, com enfoque na garantia do desenvolvimento das competências do PA	
	Avaliação centrada no aluno (o aluno com papel ativo na sua aprendizagem)	
	Avaliação para as aprendizagens (e não avaliação das aprendizagens)	
	Avaliação por competências	
	Avaliação sumativa centrada na avaliação por ciclo (tendência para o desaparecimento da retenção por ano)	
	Critérios de avaliação sustentados no currículo nacional, nos normativos legais e nas necessidades dos alunos	
	Critérios de avaliação como referenciais comuns na escola/AE	
	Critérios de avaliação nos quais a ponderação é sobre as competências desenvolvidas e não em instrumentos de avaliação	
	Elaboração de perfis de aprendizagens específicas, com explicitação das aprendizagens e definição de níveis de desempenho, respetivos descritores e procedimentos de avaliação	
Elaboração de referenciais para a avaliação por competências		
Monitorização da qualidade das aprendizagens (trabalho e avaliação interdisciplinar e transdisciplinar)		
Reforço da avaliação formativa e <i>feedback</i>	Avaliação formativa, contínua e sistemática	<p>“A avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, (...) baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação.” [ID60]</p> <p>“<i>Feedback</i> contínuo aos alunos sobre as suas aprendizagens e</p>
	<i>Feedback</i> orientador e regulador, contínuo e sistemático, descritivo e qualitativo sobre as aprendizagens dos alunos e suas dificuldades	
	Diminuição dos momentos de avaliação sumativa	
	Avaliação qualitativa e individual das aprendizagens dos alunos	
	Recurso a plataformas digitais para a avaliação formativa	
Melhoria do <i>feedback</i> dado aos alunos		

	<p>Enfoque na avaliação formativa contínua e sistemática</p> <p>Alternar momentos de avaliação sumativa com momentos de avaliação qualitativa</p> <p>Aumento do <i>feedback</i> dado aos alunos</p> <p>Avaliação formativa e formadora</p> <p>Fornecer <i>feedback</i> regular aos alunos e às famílias</p> <p>Avaliação mais consistente, com mais informações sobre as aprendizagens dos alunos</p> <p>Acompanhamento mais próximo por parte dos professores do desempenho dos alunos</p>	<p>dificuldades e orientações para as colmatar” [ID78]</p> <p>“aplicação ainda mais consistente da avaliação formativa que (...) permitirá a recolha mais frequente de informações” [ID54]</p> <p>“momentos formais de avaliação (...) mais espaçados no tempo, permitindo aos professores conhecer melhor o desempenho dos seus alunos e (...) fazer uma avaliação mais consistente” [ID25]</p>
Reporte aos alunos e pais/EE	<p>Reporte mais personalizado e com informação mais atualizada sobre as aprendizagens conseguidas (incluindo pontos fortes e áreas de melhoria)</p> <p>Aumento da regularidade do reporte a pais e EE</p> <p>Primazia das reuniões de avaliação intermédia no processo de avaliação</p> <p>Reporte com informação objetiva e de qualidade</p> <p><i>Feedback</i> imediato aos alunos e EE</p> <p>Reporte diário de informação no âmbito da avaliação formativa (alunos e professores)</p> <p>Reporte a pais e EE por perfis de competências</p> <p>Aumento do tempo entre momentos formais de avaliação (sumativa) permitindo aos alunos progressos</p> <p>Aumento dos momentos de avaliação formativa com <i>feedback</i> regular aos alunos e famílias</p> <p>Garantir mais momentos de avaliação, distribuídos equilibradamente ao longo do ano letivo</p> <p>Aumento da frequência de aplicação dos instrumentos de avaliação formativa</p>	<p>“garantindo, quatro momentos de reporte da avaliação a alunos e respetivos pais e EE.” [ID59]</p> <p>“diariamente, reporte de informação no âmbito da avaliação formativa.” [ID56]</p> <p>“quatro momentos de reporte aos EE, sendo apenas o último sumativo” [ID17]</p> <p>“Alteração do calendário escolar da avaliação sumativa (4 momentos de <i>feedback</i>)” [ID 4]</p> <p>“alternando momentos de avaliação sumativa com momentos de avaliação qualitativa” [ID 12]</p> <p>“garantir mais momentos de avaliação, distribuídos de forma mais adequada” [ID56]</p>
Participação dos alunos no processo avaliativo	<p>Implementação de práticas sistemáticas de autoavaliação</p> <p>Implementação de mecanismos de autorregulação para a avaliação formativa</p> <p>Envolvimento dos alunos e pais/EE na definição da avaliação e no ajustamento de processos e técnicas de avaliação</p> <p>Implementação de práticas de heteroavaliação</p> <p>Integração dos alunos no processo de avaliação</p> <p>Reforço da autoavaliação</p> <p>Coavaliação</p> <p>Valorização de processos de autorregulação das aprendizagens</p> <p>Recurso a plataformas digitais para práticas de responsabilização do aluno na realização da avaliação formativa em autonomia</p>	<p>“Ensinar o aluno a aprender a avaliar: regras, critérios, etapas – guiões de autoavaliação, gráficos de progresso como guia e estímulo, portefólio, diário de bordo.” [ID59]</p> <p>“Implementar práticas sistemáticas de autoavaliação.” [ID78]</p> <p>“Os alunos deverão ser integrados no seu processo avaliativo.” [ID 3]</p> <p>“reflexão individual sobre o trabalho do próprio e dos outros” [ID17]</p> <p>“formativa e formadora, com envolvimento dos alunos na sua construção.” [ID45]</p>
Diversificação de instrumentos de avaliação	<p>Diversificação de instrumentos de avaliação</p> <p>Criação de um instrumento de avaliação individual (acompanhamento do progresso das aprendizagens)</p> <p>Reformulação do modelo de Ficha Registo de Avaliação</p> <p>Variedade de técnicas de avaliação e de instrumentos de recolha de informação (adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem)</p>	<p>“facilita a diversificação de instrumentos de avaliação” [ID 25]</p> <p>“as apresentações orais e escritas, o recurso aos suportes tecnológicos” [ID12]</p> <p>“diversidade dos instrumentos de avaliação (apresentações, registos de observação, testes em grupo, etc.)” [ID36]</p>

A análise documental, assim como todos os dados coligidos durante o estudo de avaliação, evidenciam o papel nuclear que é dado à avaliação das/para as aprendizagens. Com efeito, no quadro acima, a análise documental espelha a intencionalidade dos PI/PA em mudar conceções e práticas avaliativas para a avaliação formativa, já que se constata que ainda

estão focadas essencialmente na avaliação sumativa, de cariz classificatório e assente numa cultura de avaliação centrada no teste escrito.

Desde logo, a primeira subcategoria, revela um forte reforço de uma conceção de avaliação mais vocacionada para o acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem, valorizando um conjunto variado de competências, o que implica a clarificação dos referenciais e dos critérios de avaliação, bem como a diversificação de momentos e de instrumentos de avaliação.

Claramente, a marca destes processos de inovação é posta na avaliação formativa e no *feedback* aos alunos e suas famílias. Contudo, não podemos deixar de alertar para a necessidade de clarificar junto de todos os intervenientes os propósitos da avaliação formativa e sumativa, por natureza complementares. Com efeito, por vezes nos documentos e nos dados recolhidos, nem sempre fica clara a perceção de que a avaliação formativa é de natureza sistemática e contínua, podendo ser redutora a ideia de que se faz avaliação formativa em dois momentos específicos e os restantes são destinados a avaliação sumativa.

A avaliação formativa deve, pois, acompanhar as diferentes propostas de trabalho em que se envolvem os alunos; agir atempadamente para minimizar dificuldades nos processos de aprendizagem; reorientar a atuação do professor e o planeamento da atividade futura; equacionar medidas de diferenciação pedagógica e ainda promover a autorregulação das aprendizagens, ajudando o aluno a perceber por si o que é para manter, reforçar e transferir para outras situações. Trata-se de prevenir e minimizar situações de insucesso e, simultaneamente, potenciar a qualidade do sucesso.

A informação de cariz qualitativo, fornecida aos diferentes atores sobre progressos alcançados e fornecendo pistas para melhoria, decorre dos processos de avaliação formativa intencionalmente implementados ao longo das atividades letivas, constituindo momentos formais de “reporte” ou “*feedback*”.

A diversificação de estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem, forçosamente requer diversificação nas estratégias e instrumentos de avaliação (formativa e sumativa). Os diferentes saberes e competências requerem formas diversas de se evidenciarem, não podendo um único tipo de instrumento avaliar tudo o que o aluno sabe e é capaz de fazer com os diferentes tipos de conhecimento adquiridos. Mais ainda, de reforçar que não é o instrumento que define o carácter formativo ou sumativo da avaliação, mas o uso que é dado à informação que se obtém através da sua aplicação. Se a realização de um teste, um trabalho de grupo, uma apresentação oral, etc., serve para apoiar a aprendizagem, identificando

aspectos menos conseguidos, sugerindo melhorias e reforçando os aspectos bem-sucedidos, estamos em presença de avaliação formativa. O mesmo teste, o mesmo trabalho de grupo ou apresentação oral, se usados para fins de classificação do que o aluno adquiriu ou não adquiriu, indicam que estamos perante avaliação sumativa.

O envolvimento do próprio aluno nos processos avaliativos – seja em processos de autoavaliação, seja em processos de coavaliação ou avaliação entre pares, é uma prática a fomentar. Tem a mais-valia de tornar os processos mais transparentes para todos os intervenientes, ao tornar mais claro o que se pretende, sendo por esse motivo extremamente importante a elucidação dos objetivos de aprendizagem a atingir e dos critérios de avaliação a aplicar.

Em síntese, e uma vez mais, a diversificação parece ser a tônica a colocar nos processos de mudança e inovação das escolas, nomeadamente ao nível da avaliação, para que se possa acompanhar todos, de acordo com as suas características e ritmos individuais.

2.4. Domínio Organizacional

A análise documental, bem como a coletânea de dados que informa o estudo de avaliação que antecede este apêndice, permitem atestar que, para a maioria dos AE/E as medidas encetadas para intervir no domínio organizacional são encaradas como medidas de segunda ordem, que servem de apoio ou que são vistas como facilitadoras para introdução das mudanças de primeira ordem — as pedagógicas.

Nos quadros que se seguem dá-se conta de outras medidas implementadas no domínio organizacional. Começemos pelos diferentes modos de operacionalização do calendário escolar

Quadro 7.
Operacionalização da alteração do calendário escolar

Subcategoria	Indicador
Distribuição equitativa do tempo	Diminuição dos períodos contínuos de trabalho para os alunos Aumento do número de pausas letivas Criação de pausas em intervalos regulares Diminuição do tempo de duração das interrupções letivas habituais (Natal, Páscoa) Distribuição equilibrada dos horários anuais ao longo do ciclo
Redistribuição da carga horária das disciplinas ao longo do ciclo ¹⁴	Redistribuição de tempos ao longo do ciclo Distribuição bienal da carga horária total de ciclo para algumas disciplinas Concentração dos tempos previstos em cada ciclo para uma disciplina num só ano de escolaridade

¹⁴ Esta redistribuição da carga horária está associada à revisão da matriz curricular assinalada no domínio da gestão curricular.

	Redistribuição das disciplinas lecionadas ao longo do ciclo (mantendo a carga horária das disciplinas no total do ciclo)
Aspetos inalterados	Mantém-se o número de dias letivos previstos Sem alterações na carga horária total das matrizes curriculares-base por ciclo (ex. 1º ciclo) Mantém-se as datas de início e final do ano letivo Mantém-se o número de dias das interrupções letivas Mantém-se a duração do ano letivo

Os documentos dão conta de diferentes formas de organização do calendário escolar. A distribuição equilibrada do tempo ao longo do ano letivo é salientada, para uns visando o aumento das pausas letivas durante o ano (por exemplo, interrompendo de oito em oito ou de seis em seis semanas), para outros implicando a diminuição dos períodos de férias tradicionais (e.g. Natal, e Páscoa). Houve também referências à redistribuição da carga horária das disciplinas dentro do ciclo, em consequência das medidas de gestão curricular que implicam uma revisão da matriz curricular por ciclo, de que daremos conta no ponto 3.1. deste apêndice.

Por fim, é também salientado em alguns documentos a manutenção de alguns aspetos consagrados no calendário letivo, como o número total de dias de atividade letiva e de pausa, as datas de início e de fim do ano letivo.

Importa salientar que a alteração do calendário escolar não é considerada como imprescindível para a introdução de mudanças e de inovação pedagógica nas escolas, como aliás é a perceção dominante dos atores, embora se tenha de atender ao facto de muitos dos PI/PA terem sido desenvolvidos em torno desta reorganização do tempo escolar. Não podemos deixar de reforçar esta perceção generalizada de que a semestralização é uma medida facilitadora da introdução de novas metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação, mas não garante a mudança nas conceções e práticas dos professores. De modo inverso, é possível investir em metodologias mais ativas de aprendizagem, intensificar a avaliação formativa e diversificar instrumentos, sem proceder a alterações no calendário escolar. Tal como as medidas de que daremos conta nos quadros seguintes, a alteração do calendário escolar e outras mudanças nos modos de funcionamento da escola devem ser equacionadas por cada uma, em função das suas características, do seu contexto e das suas prioridades.

No quadro que se segue dá-se conta de medidas encetadas pelos AE/E no âmbito da reorganização e mudança do funcionamento da escola.

Quadro 8
Medidas de reorganização e mudanças no funcionamento da escola

Subcategoria	Indicador	Exemplos
Criação de novas estruturas de gestão e coordenação pedagógica	Criação de equipas pedagógicas	<p>“Ao Coordenador compete orientar e acompanhar os processos de gestão do currículo nas suas dimensões multi, inter e transdisciplinar e, ainda, monitorizar, em articulação com a Direção, os resultados educativos e promover estratégias de reorientação de percursos.” [ID12]</p> <p>“O coordenador pedagógico é a liderança intermédia que coordena a gestão pedagógica e a gestão flexível do currículo” [ID56]</p> <p>“estrutura de gestão intermédia a implementar nos 1º, 2º, 5º, 6º, 7º e 8º anos – as equipas pedagógicas de ano (...), toda a ação de implementação, execução, monitorização e avaliação do trabalho pedagógico e didático (...) fica a cargo do conjunto de docentes que o leciona” [ID17]</p>
	Coordenador de equipa educativa	
	Equipa de gestão curricular por ciclo	
	Criação de uma equipa de professores responsável por medir o impacto do PI	
	Criação de Gabinete de Gestão dos Referenciais de Integração Curricular	
	Criação de “Equipas do Saber” (alunos com necessidades de suporte à aprendizagem, sem acompanhamento familiar) (em articulação com o Centro de Apoio à Aprendizagem e EMAEI, GAAF, BE, Sala de Estudo, projetos e clubes)	
	Coordenador dos coordenadores de equipas educativas	
	Coordenadores de Ano Curricular	
	Coordenadores Pedagógicos de Ciclo de Estudos (integram CP)	
	Criação da figura de professor acompanhante (responsável pelo acompanhamento de grupos de cerca de 10-12 alunos)	
	Criação da figura de Professor Mentor (2 por turma), substituindo o cargo de DT	
	Equipa de coordenação e monitorização do GGRIC (Gabinete de Gestão dos Referenciais de Integração Curricular)	
Atribuição da função de coordenador de projeto ao coordenador de curso [cursos profissionais Ens. Sec.]		
Criação do cargo de coordenador geral de projetos [cursos profissionais Ens. Sec.]		
Organização de Equipas pedagógicas e reforço do trabalho colaborativo	Equipas de trabalho docente com tempos comuns p/semana para trabalho colaborativo	<p>“equipas de trab. docente (...), dois tempos/semana sem aulas para todos os professores” [ID4]</p> <p>“equipas educativas do respetivo ano de escolaridade (...), que envolvem professores (...), professores bibliotecários (...), não docentes e entidades parceiras” [ID11]</p> <p>“os docentes constituem-se em pares, (...) participam das aulas uns dos outros, refletindo, depois, sobre as aulas observadas, (...) de acordo com um foco previamente selecionado pela respetiva equipa educativa” [ID12]</p> <p>“Reduzir a equipa pedagógica de forma a facilitar o trabalho colaborativo e a gestão flexível das aprendizagens do grupo turma de alunos” [ID33]</p>
	Constituição das equipas educativas com menor nº de docentes por ano/CT (2º e 3º ciclos)	
	Equipas com supervisão em pares pedagógicos (disciplinares, interdisciplinares, ano/CT, interciclos)	
	Equipas pedagógicas com CT iguais	
	Equipas pedagógicas de ano (todos os docentes de um mesmo ano)	
	Criação do par pedagógico (1º, 2º e 3º ciclos)	
	Equipas de trabalho docente com articulação entre ciclos (oralidade no pré-escolar)	
	Equipas de trabalho docente por ciclo	
	Equipa educativa com os Diretores de Turma	
	Equipas pedagógicas em função das novas disciplinas	
	Criação de equipas pedagógicas	
(Re)organização dos grupos de alunos	Articulação em equipa pedagógica com redistribuição de conteúdos entre disciplinas de componentes diferentes, com uma lógica de ciclo (2º e 3º ciclos)	
	Existência de grupos-turma específicos (PCA, turma +, turma Delta, Bússola, bilingue,...)	<p>“reorganização do nº de alunos por turma, consoante as necessidades de aprendizagem e de acordo com o nº de turmas por ano” [ID3]</p> <p>“redistribuição dos alunos das várias turmas (...) por grupos heterogéneos (independentemente do ano de escolaridade)” [ID11]</p>
	Constituição de grupos de aprendizagem de diferentes turmas de um mesmo ano	
	Agrupamento dos alunos por perfil de aprendizagem	
	Redistribuição dos alunos por grupos heterogéneos (independentemente do ano de escolaridade) em função dos seus interesses (PIT)	
	Constituição de grupos de nível (com alunos de diferentes anos)	
Constituição de grupos flexíveis, com dimensão e critérios de agrupamento variáveis		

	Constituição de grupos de trabalho multicurso/intercursos e multiturma para desenvolvimento de projetos comuns [Ens. Sec.]	“Grupos flexíveis cuja composição e dimensão depende apenas dos espaços, da própria atividade, e do tempo necessário à sua realização.” [ID37]
	Organização do nº de alunos por turma em função do nº de turmas por ano	
	Organização de grupos de alunos por estações de rotatividade, por turnos	“organização dos grupos por estações de rotatividade” [ID41]
(Re)organização dos tempos	Tempos semanais simultâneos por ano (para DAC (3), desenvolver projetos e outras atividades interdisciplinares)	“redistribuição de tempos/horas fixados entre componentes curriculares” [ID4]
	Redistribuição de tempos/horas fixados entre componentes curriculares (não excedendo o total da carga horária semanal e o previsto para o ciclo)	“Tempo semanal simultâneo de Português e Inglês. A turma funciona em desdobramento (2º e 3º ciclos)” [ID12]
	Redistribuição de tempos/carga horária ao longo do ciclo - concentração em 1 ou 2 anos dos tempos previstos para uma disciplina ao longo do ciclo (ex. HGP, TIC, História, Geografia, CN, FQ) - lecionação de disciplinas em anos alternados	“concentração dos tempos previstos para a disciplina de TIC no 6º ano” [ID17]
	Desdobramento de turmas em tempos semanais simultâneos para 2 disciplinas (ex. Português e Inglês, Matemática e CN ou FQ, Biologia /Geologia e Física e Química A, ...)	“criação de agregados temporários de disciplinas que (...) possam criar uma sequência ou conjunto de aulas geradoras de projetos em comum.” [ID33]
	Alocação de tempo semanal nos horários dos docentes para reuniões de trabalho	“A cada tutor são atribuídas duas horas. Uma hora semanal de tutoria é marcada no horário da turma.” [ID39]
	Momento/tempo fixo semanal para envolvimento interturmas e/ou interestabelecimentos	
	Tempo para organização da turma com o respetivo Diretor de Turma	“É redistribuída a carga horária ao longo do ciclo.” [ID44]
	Gestão interturmas dos tempos fixados nas matrizes curriculares-base	“Em todos os horários semanais dos docentes serão inscritos tempos para reuniões quinzenais de trabalho.” [ID78]
	Redistribuição de tempos/carga horária ao longo de cada ano	
	Aumento de tempo semanal para um ciclo (ex. 50 min.)	
Atribuição de tempo semanal para tutoria no horário de turma		
(Re)organização dos espaços	Criação de espaços “MakerSpace”/“MakerLabs”	“MakerSpace - revitalizar o conceito das antigas salas de trabalhos oficiais (...) com forte ligação ao digital” [ID7]
	Reorganização da sala de aula, distribuindo as mesas em forma de “U”, círculo, ilhas, em asa, ...)	
	Criação de áreas abertas de aprendizagem – <i>open space</i> (em que seja viável o trabalho com grandes grupos)	“é necessário (des)organizar a sala de aula tradicional. Distribuir as mesas em forma de “U”, em círculo, em grupos, em asa” [ID12]
	Diversificação dos ambientes didático-pedagógicos usados nas atividades letivas (Sala de aula do futuro, laboratórios de aprendizagem, exterior)	
	Alargamento do funcionamento de espaços “sala de estudo” (trabalho autónomo), com a presença de docentes	“desenho/redefinição de espaços de trabalho mais amplos e abertos, nos quais seja viável o trabalho com grandes grupos, em <i>open space</i> ” [ID56]
Atribuição de salas de aula contíguas a grupos de alunos-turma com os mesmos docentes		
Reorganização do espaço da biblioteca escolar em áreas nucleares/domínios		
Novas estruturas e estratégias de participação de diversos atores da comunidade educativa	Realização de Assembleias de Turma/Interturma e Escola, tendo em vista a tomada de decisão	“Conselhos de Comunidade de Aprendizagem e Avaliação (CCAA), com participação dos alunos, cooperação dos pais e EE, e de outros parceiros” [ID3]
	Criação de Conselhos com participação de alunos, cooperação dos pais e EE, e de outros parceiros (ex. Conselhos de Comunidade de Aprendizagem e Avaliação (CCAA), Conselho Consultivo Discente, Conselho Parental)	“As equipas do saber funcionam em articulação com o Centro de Apoio à Aprendizagem e outras respostas inclusivas/recursos educativos da escola (EMAEI, GAAP, BE, Sala de Estudo, projetos e clubes)” [ID12]
	Realização de Conselhos de Turma/reuniões de equipas educativas com a participação de alunos e EE (construção participada do currículo)	
	Semanas de trabalho transdisciplinar no final de cada semestre, levando os pais à escola	
	Criação de Conselhos de Comunidade de Aprendizagem e Avaliação (CCAA) (professores, alunos, pais e EE, e outros parceiros)	“participação dos alunos, cooperação dos pais e EE, e de outros parceiros” [ID3]

Estabelecimento de Novas Parcerias	Cooperação com profissionais, serviços e organizações locais (associações, coletividades, centros culturais, museus, etc.) no âmbito de parcerias e projetos	“cooperação com profissionais e serviços em diferentes domínios (tais como assistentes sociais, animadores de juventude, enfermeiros, psicólogos e outros terapeutas, organizações comunitárias ligadas ao desporto, ao ambiente cultural e à cidadania ativa, polícia, autoridades locais e outros)” [ID4] “utilizar as várias parcerias existentes com autarquias (...) para colmatar a falta de técnicos, como psicólogos e terapeutas no Agrupamento de Escolas” [ID33]
	Construção de comunidades de aprendizagem (ex. no âmbito do projeto INCLUD-ED)	
	Benefícios dos recursos e infraestruturas municipais (bibliotecas, piscina, auditório, ...) - comunidades intermunicipais	
	Escola parceira em projetos KA229 (Erasmus +)	
	Participação de parceiros da comunidade educativa e local nas equipas educativas (associações recreativas e culturais, clubes, entre outras)	
	Utilização das parcerias existentes para colmatar necessidades da escola	
	Contributos da Autarquia na requalificação dos espaços interiores e exteriores das escolas	

Os documentos analisados evidenciam um investimento na organização de novas estruturas de trabalho nas escolas, mais vocacionadas para planeamento e gestão dos processos de gestão curricular e pedagógica, potenciando o trabalho colaborativo intra e interdisciplinar. Em particular, a reorganização das equipas pedagógicas e a reorganização dos alunos (por ano, por ciclo, por grupos de maior ou menor dimensão, etc.) tem subjacente a filosofia de gestão curricular impressa nos diferentes PI/PA.

Por fim, são de salientar as iniciativas que revelam uma maior abertura à participação de diferentes atores na vida da escola e o estabelecimento de novas parcerias a fim de facilitar a concretização das medidas gizadas.

No quadro 9 dá-se conta dos mecanismos de monitorização referenciados nos documentos analisados.

Quadro 9 **Processos de Monitorização**

Subcategoria	Indicador	Exemplos
Envolvimento de órgãos e estruturas de coordenação na monitorização do PI	Envolvimento da direção	
	Envolvimento do Conselho Pedagógico	
	Envolvimento do Conselho Geral	
	Envolvimento da equipa de autoavaliação	
	Envolvimento dos coordenadores de ciclo	
	Envolvimento dos coord. departamentos curriculares	
	Envolvimento dos coordenadores das equipas pedagógicas	
	Envolvimento dos conselhos de turma	
Envolvimento dos professores na monitorização do PI	Envolvimento de outras estruturas (ex. observatório de qualidade)	
	Envolvimento dos professores	
Envolvimento dos alunos na monitorização (e avaliação) do plano de inovação	Envolvimento dos alunos, através da realização de assembleias de turma e/ou de escola	Trimestralmente realizamos Assembleias Gerais de Alunos” [ID33] “A equipa de Autoavaliação da escola tem na sua composição
	Envolvimento dos alunos, através dos seus representantes em reuniões (com estruturas da Direção e/ou Coordenação)	

	Envolvimento dos alunos, através da Associação de Estudantes	alunos representativos do 2º ciclo ao secundário, assim como representativos das várias ofertas educativas." [ID33]
	Envolvimento dos alunos no planeamento de atividades da escola	
	Envolvimentos dos alunos na resposta a situações problema com apresentação de propostas de ação.	
Envolvimento das famílias na monitorização (e avaliação) do plano de inovação	Incentivar o envolvimento das famílias no processo de monitorização do plano de inovação.	"os pais também serão chamados a participar, por amostragem, na monitorização do plano de inovação, processo que conduzirá à avaliação do mesmo, numa perspetiva plural" [ID17]
	Envolvimento das famílias, através da realização de assembleias de pais/EE	
	Envolvimento dos pais/EE, através de reuniões com os seus representantes	
Envolvimento de parceiros e da comunidade na monitorização do PI	Incentivar o envolvimento de parceiros do AE	"parceiros locais serão envolvidos neste processo." [ID39]
	Incentivar o envolvimento da comunidade local	

A monitorização das medidas e a avaliação dos resultados alcançados são imprescindíveis para ajustar processos em curso, otimizando-os e reajustando-os face a constrangimentos que possam surgir e que não foram antecipados e, numa fase final, sustenta a tomada de decisão sobre o que precisa de ser repensado, o que é para continuar ou que alternativas se podem equacionar.

A participação de diferentes atores garante uma visão mais ampla dos modos como as diferentes medidas estão a ser acolhidas pelos diferentes grupos, que benefícios ou constrangimentos são percecionados, potenciando uma maior eficiência e eficácia das medidas e contribuindo para minimizar resistências.

Por fim, no quadro 10, apontam-se medidas de apoio aos docentes para implementação dos PI/PA de iniciativa institucional.

Quadro 10
Processos de apoio aos docentes

Subcategoria	Indicador	Exemplos
Plano de Formação de docentes: temáticas	Uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem – organização curricular e estratégias pedagógicas (gamificação, laboratórios virtuais, programação, robótica e sensores, avaliação formativa em ambiente digital, apps e jogos para as várias áreas disciplinares)	"(formação) Flexibilidade curricular e articulação horizontal e vertical do currículo; Metodologias de trabalho colaborativo e interativo; Avaliação Formativa." [ID33]
	Outras áreas de formação (supervisão pedagógica, trabalho em grupo, bibliotecas, DAC, PNA, neurolinguística, matemática, filosofia para crianças...)	"as áreas prioritárias de formação devem contribuir para que os docentes sejam atores da mudança, numa perspetiva de melhoria contínua nos domínios pedagógico, científico e organizacional." [ID39]
	Trabalho colaborativo	
	Flexibilização curricular, integração curricular, articulação horizontal e vertical	"A metodologia de formação em cascata, em que, no início se formam formadores representativos de todas as áreas disciplinares, assegura uma polivalência e a disseminação/abrangência desejada, de modo a promover, por um lado, o
	Avaliação para as aprendizagens dos alunos	
	Metodologias ativas	
	Avaliação Formativa	
	Inovação pedagógica	
Educação inclusiva		

	Implementação de trabalho de campo, experimental (STEM, ensino das ciências)	trabalho colaborativo entre professores" [ID41]
	Coordenação e gestão pedagógica (incluindo equipas educativas)	"formação do corpo docente nas seguintes áreas: (...) trabalho colaborativo e cooperativo, pedagogias e metodologias ativas, dinâmicas de trabalho em grupo, (...) utilização de ferramentas pedagógicas digitais." [ID14]
	Metodologia de trabalho de projeto	
	Criatividade	
	Modalidade Oficina	
	Pedagogia diferenciada	
	Estratégias de ensino-aprendizagem	
	Ambientes educativos inovadores	
Atividades internas (AE/Escola)	Seminários e <i>workshops</i> sobre temáticas e domínios contemplados na área disciplinar de Cidadania e Desenvolvimento	"Atividades de formação <i>outdoor</i> e <i>teambuilding</i> potenciadoras do bem-estar." [ID41]
	Painéis de reflexão temáticos	"Criação de disciplina aberta a professores para partilha de materiais e sessões de formação" [ID59]
	Formação em contexto, com partilha de boas práticas (trabalho colaborativo através do Plano de Formação Interna)	
	Atividades de formação <i>outdoor</i>	
	<i>Teambuilding</i>	
Trabalho em rede	Encontros trimestrais de partilha de boas práticas entre as diferentes escolas do mesmo CFAE	"A realização trimestral de encontros de partilha de boas práticas." [ID14]
	Colaboração com parceiros locais	"colaboração das equipas regionais" [ID17]
	Colaboração das equipas regionais de apoio à Autonomia e Flexibilidade Curricular	

A mudança nas conceções e nas práticas dos professores não acontece apenas por vontade de um grupo, ou por orientações plasmadas num documento. Com efeito, para além do envolvimento dos docentes enquanto coconstrutores desses projetos, promovendo o trabalho colaborativo, a reflexão e a partilha de práticas em atividades organizadas no seio da escola, é também importante pensar em planos de formação adequados às necessidades de desenvolvimento profissional e organizacional de cada escola, como ilustram os exemplos espelhados no quadro acima.

O trabalho em rede, com diversos atores/organizações externas à escola são também opções a considerar, potenciando a partilha de experiências bem ou malsucedidas. A discussão de caminhos percorridos, a justificação de diferentes formas de pensar a mudança e a inovação nas escolas, não com o intuito de disseminar 'boas práticas' replicáveis e generalizáveis para os diferentes contextos, mas antes tendo como vantagem o alargamento do repertório de práticas a equacionar ou a adaptar para contextos onde tal faça sentido, ganhando ainda com os processos de aprendizagem de outros, evitando erros e tornando os processos mais eficientes.

Anexos

Anexo I - Perfil das Escolas e Planos de Inovação (Q1)¹⁵

Tabela 1.

Distribuição dos AE/E por concelho (n=33)

Concelho	Nº de AE/E	%
Alcanena	1	3.1
Almada	4	12.5
Alpiarça	1	3.1
Benavente	1	3.1
Cascais	1	3.1
Gondomar	1	3.1
Lagos	1	3.1
Lisboa	1	3.1
Marinha Grande	1	3.1
Odivelas	4	12.5
Oeiras	2	6.3
Paredes	1	3.1
Peniche	1	3.1
Ponte de Lima	1	3.1
Rio Maior	1	3.1
Santiago do Cacém	1	3.1
Seixal	1	3.1
Sesimbra	1	3.1
Setúbal	1	3.1
Sintra	3	9.4
Tomar	1	3.1
Vila Nova da Barquinha	1	3.1
Vila Nova de Paiva	1	3.1

Tabela 2.

Distribuição dos AE/E por localidade (n=33)

Concelho	Nº de AE/E	%
Alcanena	1	3.1
Almada	1	3.1
Alpiarça	1	3.1
Atouguia da Baleia	1	3.1
Benavente. Santo Estêvão	1	3.1
Carcavelos	1	3.1
Caxias	1	3.1
Charneca de Caparica	1	3.1
Cristelo	1	3.1
Freixo	1	3.1
Lagos	1	3.1
Lisboa – Alvalade	1	3.1
Marinha Grande	1	3.1
Mem Martins	1	3.1
Monte de Caparica	1	3.1
Odivelas	3	9.4
Paço de Arcos	1	3.1
Pinhal de Frades	1	3.1
Quinta do Conde	1	3.1
Ramada	1	3.1
Rio de Mouro	1	3.1
Rio Maior	1	3.1
Rio Tinto	1	3.1
Setúbal	1	3.1
Sintra	1	3.1
Tomar	1	3.1
Trafaria	1	3.1
Vila Nova da Barquinha	1	3.1
Vila Nova de Paiva	1	3.1
Vila Nova de Santo André	1	3.1

Tabela 3.

Níveis e Ciclos de Escolaridade por Distrito (n=33)

Distrito	Pré-Escolar	Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Profissional	CEF	Educação e Formação de Adultos	Ensino Recorrente	Ensino Artístico Especializado
Faro	1	1	1	1				
Leiria	2	2	1	1		1		
Lisboa	10	11	6	5	1	5	1	1
Porto	2	2	1	1			1	
Santarém	6	6	5	5	1	2		
Setúbal	8	8	3	2		2		
Viana do Castelo		1						
Viseu	1	1	1	1				

¹⁵ Foi atribuída uma codificação numérica aos AE tendo por base uma listagem inicialmente fornecida, sendo posteriormente extraído desta listagem mais abrangente os AE abrangidos pelo estudo, no total de 55.

Tabela 4.*Número de estabelecimentos por AE/E (n=33)*

Nº de estabelecimentos	Nº de AE/E	%	% acumulada
1	1	3.1	3.1
2	1	3.1	6.3
3	5	15.6	21.9
4	6	18.8	40.6
5	5	15.6	56.3
6	2	6.3	62.5
7	4	12.5	75.0
8	2	6.3	81.3
9	2	6.3	87.5
10	2	6.3	93.8
17	1	3.1	96.9
23	1	3.1	100.0
Total	33	100	

Tabela 5.*Porcentagem de retenções por AE/E e nível/ciclo de ensino (n=32)*

Agrupamento de Escolas	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ens. Secundário
AE 98	2.0	9.0	32.0	36.0
AE 81	1.0	2.0	3.0	5.0
AE 84	1.5	4.46	2.9	--
AE 42	.0	.0	5.0	--
AE 99	2.0	1.0	14.0	--
AE 63	.0	2.0	2.0	--
AE 93	5.0	16.0	17.0	--
AE 41	.0	.0	2.3	9.0
AE 45	2.0	1.0	13.0	29.0
AE 56	4.0	1.0	3.0	--
AE 39	1.0	2.0	9.0	.0
AE 33	2.8	4.3	9.3	16.9
AE 51	.0	.0	7.0	26.0
AE 3	.0	.0	1.0	--
AE 6	--	.0	.0	--
AE 44	1.0	1.0	1.0	3.0
AE 60	1.4	1.1	4.6	18.4
AE 32	3.0	7.0	1.0	--
AE 78	2.4	1.9	4.6	16.1
AE 53	2.0	1.0	2.0	
AE 35	1.0	.0	1.0	1.0
AE 25	1.4	1.3	2.7	12.5
AE 37	2.0	2.0	11.0	--
AE 48	2.4	2.0	6.2	--
AE 36	1.3	4.1	9.5	--
AE 17	2.3	2.1	3.0	12.2
AE 64	1.0	1.0	1.0	9.0
AE 89	4.9	13.3	12.4	
AE 106	.0	11.0	14.0	.0
AE 7	1.0	2.5	4.0	12.0
AE 54	2.0	3.0	2.0	1.0
AE 103	--	.0	5.0	22.0

Tabela 6.*Número de AE por programa de apoio ao sucesso escolar promovido pelo ME/DGE*

Programa	Nº de AE
Contrato de Autonomia	1
DE	1
ESABE	1
Escola Piloto de Alemão	1
Escola Piloto de Mandarim	1
Extensão da AFC para 100% autonomia (ex-PPIP)	1
INCLUDED	2
L2C	1
Novos Tempos para Aprender	2
PES	1
PNC	1
PNL	1
PNPSE	11
PPIP	1
Projeto Escola Bilingue de Inglês	1
SELFIE	1
TEIP	5
Turma+	1

Tabela 7.*Número de AE/E por quantidade de programas de apoio ao sucesso escolar promovido pelo ME/DGE*

Nº de programas	Nº de AE/E	%
1	16	72.3
2	1	4.5
3	2	9.1
4	1	4.5
5	1	4.5
7	1	4.5

Tabela 8.*Número de AE/E por % de medidas implementadas*

% de medidas implementadas	Nº de AE/E	%
40%	1	3.3
50%	1	3.3
80%	2	6.7
90%	1	3.3
95%	1	3.3
100%	24	8.0

Tabela 9.*Número de AE/E por % de medidas por implementar*

% de medidas por implementar	Nº de AE/E	%
0%	24	8.0
5%	1	3.3
10%	2	6.7
20%	1	3.3
50%	1	3.3
60%	1	3.3

Quadro 1.

Outros programas ou projetos em que o AE/E está envolvido

Agrupamento de Escolas	Programas e Projetos
AE 81	Coadjuvação em sala de aula.
AE 84	Projetos nacionais (aLeR+. Clube Europeu. Ilídio Pinho,...) e internacionais do programa ERASMUS + (READ ON; STEAMING; STEPS).
AE 42	Erasmus; PAQUE – CMS.
AE 63	ERASMUS (vários); Orquestra Geração; Assembleia Municipal de Jovens.
AE 93	Trafaria Mais.
AE 41	STEM School Label; Clube de Ciência Viva na Escola; Escola Ciência Viva; Ecossistemas de Aprendizagem e Bem-Estar; #EstudoEmCasa; Erasmus+; Plano Nacional das Artes; DE+; Desporto Escolar; Escola Transformadora Ashoka; Autonomia e Flexibilidade Curricular; Star T; Eco-Escolas; Escola Amiga da Criança; Amnistia Internacional; Parlamento dos Jovens; Cientificamente Provável; Concurso Nacional de Leitura; 10 minutos a Ler; Meditar para transformar; <i>The future of Education and Skills</i> ; Education 2030 (OCDE); Escola SaudávelMente; Escola Saudável; <i>e-Safety Label</i> ; Miúdos Digitais; SOBE; OSOS.
AE 45	Vários projetos ao nível de apoio a alunos mais vulneráveis, nomeadamente, a alunos cuja língua materna não é a portuguesa e cujo nº tem aumentado nos últimos anos.
AE 56	Programa EPIS na promoção do Sucesso Escolar; SAPIE - Sistema de Alerta Precoce do Insucesso Escolar; Erasmus (KA1 e KA 2); Rádio Escolar; Eco-Escolas; Geração Azul; eTwinning, entre outros.
AE 39	Projeto Comunidades de Aprendizagem; INCLUD-ED; Desporto Escolar.
AE 33	Erasmus+.
AE 3	TEIP - projeto de intervenção em territórios de intervenção prioritária - combate ao abandono; melhoria das aprendizagens; intervenção da comunidade; desenvolvimento de parcerias. Ciência Viva - desenvolvimento das Ciências Experimentais; Desporto Escolar; EcoEscolas; Saúde Alimentar; Promoção para a Saúde e Sexualidade.
AE 6	Rede Clubes Ciência Viva; Clubes de Programação e Robótica; Projetos Erasmus; Atelier de Artes no 1º ciclo; Sala Ciência Divertida.
AE 44	O PIICIE LT é um projeto promovido pela CIMLT e pelos seus municípios associados. com vista à promoção do sucesso educativo e à prevenção do abandono escolar desde o pré-escolar até aos ensinos básico e secundário. ERASMUS+; eTwinning; PNL2027.
AE 60	Projeto Mochila Leve (1º e 2º Ciclos; Cursos Profissionais). Escola Azul; Programa de Escolas Bilingues - Inglês; Rede de Escolas UNESCO; Rede de Escolas Magalhânicas; Projetos ERASMUS+; Oeiras <i>Innovation Labs</i> - Projetos de Robótica (2º e 3º Ciclos); Clube de Ciência Viva; Projeto de Desporto Escolar; Projeto de Educação para a Saúde; Escola eTwinning; Projeto Aprender+(c) Matemática; Projetos no âmbito da Bibliotecas Escolares; Centro Qualifica.
AE 53	Autonomia e Flexibilidade Curricular.
AE 35	Programa Maia.
AE 25	Plano Nacional das Artes; 2 Projetos Erasmus+; Clube Ciência Viva na Escola; Eco-Escolas; Desporto Escolar; Parlamento dos Jovens.
AE 37	Projeto Sintra Cresce Saudável; Projeto Sintra És+; Projeto Eco-Escolas; Projeto Educação para a Saúde; Desporto Escolar; Projeto Orquestras Escolares de Sintra; Projeto Assembleia Municipal Jovem; Projeto Escolas Solidárias da EDP; Projeto Comunitário Orienta.TE do Programa Escolhas.
AE 48	PIIP convolado em Plano de Inovação. SabE. Erasmus. eTwinning. Ambientes Educativos Inovadores. Ciência no Rio. INCLUD-ED.
AE 36	Plano de Inovação. REEI. RBE. eTwinning. Academia Ubuntu. INCLUD-ED.
AE 17	Plano Nacional das Artes. <i>Torrance Center Problem Solver...</i> CriAtividade.
AE 64	ERASMUS+; Escola Amiga da Criança; Selo Intercultural; Selo SaudávelMente); Programa Rede de Escolas para a Educação Intercultural.
AE 89	Fénix; Turma +; Orquestra Geração; <i>Lifeshaker</i> .
AE 106	Vários projetos bibliotecas escolares e grupos disciplinares.
AE 7	Clube de Ciência Viva; Eco-Escolas; PIPL; Erasmus+; eTwinning; PNC; PNL; Parlamento dos Jovens.
AE 54	Projeto de Autonomia e Flexibilidade curricular em 2017/2018.
AE 103	Erasmus; vários projetos da Rede de Bibliotecas Escolares; Clube Ciência Viva; Eco-Escolas.

Quadro 2.

Razão(ões) que levaram os AE/E a apresentar o PI/PA

Agrupamento de Escolas	Razão(ões)
AE 84	<ul style="list-style-type: none"> Melhorar o sucesso educativo; Alterar as práticas letivas e avaliativas e garantir o bem-estar da comunidade escolar.
AE 63	<ul style="list-style-type: none"> Metodologias interativas aplicadas parcialmente nos 1º/2º/3º ciclos e ainda não consolidadas; Insucesso e indisciplina associados a práticas pedagógicas tradicionais; Processos associados ao trabalho colaborativo e interdisciplinaridade pouco consolidados; Dificuldades recorrentes de alguns alunos para acompanhar os percursos curriculares tradicionais.
AE 93	<ul style="list-style-type: none"> Estratégia conjunta com a AP12.

AE 41	<ul style="list-style-type: none"> • O nosso PI decorreu de uma intencionalidade consubstanciada, por um lado, em práticas já enraizadas e por outro na análise de necessidades identificadas, visando assegurar: <ul style="list-style-type: none"> i. Sucesso de todos os alunos; ii. Melhoria da qualidade das aprendizagens; iii. Integração curricular; iv. Coautoria curricular; v. Consolidação da avaliação formativa; vi. Bem-estar.
AE 45	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de promover melhores aprendizagens e a experiência de participação no projeto de AFC, que nos levou a encetar outras lógicas de trabalhar o currículo, nomeadamente ao nível de trabalho interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, muitas vezes através de projetos ancorados em temas da cidadania.
AE 81	<ul style="list-style-type: none"> • Opção conjunta de todos os diretores da AP12; • Valorização da avaliação formativa face à sumativa; • Mudança das metodologias utilizadas em sala de aula - práticas pedagógicas; • Diminuição do <i>stress</i> dos alunos e dos professores.
AE 56	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a qualidade do sucesso ou o sucesso de qualidade. valorizando a garantia das aprendizagens significativas; • Garantir a construção de uma Escola Inclusiva; • Garantir uma Cultura de Escola colaborativa; • Garantir uma matriz educativa individual e local que capacite os alunos para o desenvolvimento máximo das competências inscritas no <i>Perfil dos Alunos à Saída Escolaridade Obrigatória</i>; • Garantir aprendizagens significativas, inscritas no <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i> e nas Aprendizagens Essenciais das diferentes disciplinas; • Alterar paradigmas no âmbito do papel dos diferentes intervenientes na Ação Educativa, valorizando a prática colaborativa, em equipas educativas, potenciadores da centralidade da ação educativa no aluno; • Evidenciar o papel do docente no contexto da sociedade atual e futura; • Propiciar reflexão, conhecimento e intervenção aos professores, aos pais/encarregados de educação. aos alunos e à comunidade educativa em geral para o desempenho de novos papéis, convocando todos à valorização e regulação da Educação; • Promover a participação ativa e global da comunidade educativa na construção de recursos de autorregulação, com vista à garantia da qualidade do ensino e da constante implementação de práticas de melhoria; • Desenvolver diversas competências através de dinâmicas que envolvam estratégias, tendencialmente práticas; • Valorizar a metodologia do trabalho de projeto no Agrupamento; • Promover estratégias que favoreçam, progressivamente, a autonomia dos alunos; • Valorizar a formação dos docentes; • Flexibilizar os espaços psicopedagógicos de aprendizagem; • Integrar amplamente a avaliação nos novos paradigmas educativos; • Compreender a avaliação com instrumentos em interação com as aprendizagens, numa lógica de avaliação para as aprendizagens e não de avaliação das aprendizagens; • Construir e aplicar instrumentos que regulem a avaliação, aplicados a todo o Agrupamento, garantindo a participação ativa de aluno-encarregado de educação-docentes em trabalho colaborativo, salvaguardando-se o caráter partilhado da avaliação e valorizando-se a reflexão, o sentido crítico e a autorregulação dos alunos; • Valorizar a apropriação por parte de toda a Comunidade Educativa dos instrumentos que regulam a aprendizagem e a avaliação partilhada.
AE 39	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão de que a Escola do século XXI tem de promover e, simultaneamente, responder às exigências de uma sociedade educadora; • Compromisso da comunidade educativa com a melhoria do sucesso educativo para todos os alunos; • Priorizar a interligação e a interseção de saberes de diferentes áreas disciplinares e disciplinas, numa perspetiva horizontal e vertical, a contextualização das aprendizagens, o trabalho colaborativo, a constituição de equipas educativas e uma avaliação contínua e sistemática ao serviço das aprendizagens; • Priorizar o envolvimento ativo dos alunos no seu processo de aprendizagem e a valorização da sua voz no quotidiano da escola.
AE 33	<ul style="list-style-type: none"> • Maior autonomia e flexibilização do processo ensino-aprendizagem; • Melhoria do sucesso escolar.
AE 51	<ul style="list-style-type: none"> • Calendário organizado por semestres: favorável ao desenvolvimento de estratégias promotoras de aprendizagens significativas pelos alunos, permite um maior equilíbrio na distribuição dos períodos letivos e estimula uma informação mais regular e sistematizada aos alunos e encarregados de educação. • Turma Percurso Curricular Alternativo: necessidade de implementar respostas curriculares e pedagógicas adequadas ao contexto da comunidade educativa da escola, neste caso, a um grupo de alunos, cujo percurso de vida se adequa a este percurso formativo.
AE 3	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência do PPIP; • Melhoria sustentada dos processos de ensino-aprendizagem; • Desejo da comunidade educativa.

AE 42	<ul style="list-style-type: none"> • A hipótese de semestralidade; • A possibilidade de alargar pequenos projetos a todo o ciclo/todo o agrupamento; • Ter acompanhamento da tutela.
AE 6	<ul style="list-style-type: none"> • A apresentação do PI pelo Agrupamento de Escolas de Freixo resulta da experiência desenvolvida pela participação deste mesmo agrupamento no Projeto Piloto de Inovação Pedagógica, ao abrigo do Despacho nº 3721/2017. Considerando que a Portaria nº 181/2019, no nº 2 do artigo 14º prevê que os PPIP sejam convalidados em planos de inovação e os resultados positivos que verificámos no desenvolvimento do PPIP, o caminho mais óbvio a seguir seria o da continuidade.
AE 44	<ul style="list-style-type: none"> • Longa prática de participação em projetos; • Alteração gradual de mentalidades do corpo docente; • Experiência decorrente das medidas e instrumentos testados no ano letivo 2018/19; • Consciência de que se tem vindo a operar alterações no "comportamento" dos alunos e que são precisas práticas diversificadas que combinem tecnologias e que mantenham os alunos envolvidos; • Consciência de que se vive um tempo em que as transformações ocorrem a uma grande velocidade, as tecnologias condicionam o nosso presente e os alunos precisam de desenvolver competências que lhes permitam estar equipados para o futuro; • Certeza de que todos os alunos são diferentes e as práticas tradicionais são insuficientes e redutoras, não pondo em evidência o desenvolvimento de algumas competências e valores definidos no Perfil do Aluno. • Deste modo o nosso PI pretende: melhorar as aprendizagens e os resultados escolares dos alunos; fortalecer as competências e promover a apropriação dos valores previstos no Perfil do aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória; melhorar as práticas em sala de aula; generalizar a aplicação dos instrumentos de recolha de informação; promover práticas de articulação de forma mais profunda e eficaz.
AE 54	<ul style="list-style-type: none"> • A organização semestral (necessária à avaliação formativa); • Na inovação curricular, desenvolver metodologias ativas de ensino/aprendizagem.
AE 60	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a articulação de conteúdos e generalizar a utilização da Metodologia de Projeto na gestão curricular.
AE 32	<ul style="list-style-type: none"> • As razões que levaram o agrupamento a tomar a decisão de aderir ao referido projeto assentam no reconhecimento da necessidade de promover um ensino de qualidade, promotor de aprendizagens significativas e capaz de dar resposta aos desafios que o mundo de hoje coloca.
AE 78	<ul style="list-style-type: none"> • Insucesso elevado no 2º ano escolaridade
AE 53	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de constituição de turma de 5º ano com perfil de PCA; • Alargar a modalidade de disciplinas semestrais nos 2º e 3º ciclos e implementar semestralidade de avaliação
AE 35	<ul style="list-style-type: none"> • Acreditamos no projeto como resposta eficaz e eficiente atendendo às especificidades de todos e de cada um dos nossos alunos.
AE 25	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos relativamente ao ano letivo anterior; • Utilizar com maior incidência a avaliação formativa; • Adequar respostas educativas ao perfil dos alunos.
AE 37	<ul style="list-style-type: none"> • Entendemos que as práticas pedagógicas ancoradas na rigidez das matrizes curriculares não têm permitido que se façam opções de gestão do currículo, que a recente legislação sobre autonomia e flexibilidade curricular veio permitir, e que, no nosso entender, contribuirão para a superação do nosso problema de falta de consistência de resultados. • A obrigatoriedade de submeter em PI a oferta que já fazíamos com muito sucesso de Percursos Curriculares Alternativos; • A alteração do funcionamento do ano letivo por trimestres para um funcionamento em semestres, de modo a melhorar a apropriação da avaliação pelas famílias. e com vista a se detetarem as necessidades dos alunos em tempo útil de agir sobre elas, a diminuir a pressão sobre a avaliação sumativa. e a se implementarem mecanismos mais consistentes de avaliação contínua e formativa, bem como resolver o elevado desequilíbrio na duração dos períodos por trimestre.
AE 48	<ul style="list-style-type: none"> • Dar continuidade ao Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica; • Exercer a autonomia com afirmação do agrupamento e, de forma instrumental, como ferramenta para a melhoria da instituição.
AE 36	<ul style="list-style-type: none"> • A necessidade de adaptar o currículo às novas exigências, permitindo a aplicação de novas metodologias e novas organizações.
AE 17	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a aprendizagem dos alunos, com necessidade específica de efetivar reforço na área de Português, nos primeiros dois anos do 1º ciclo; • Promover uma cultura de trabalho colaborativo e interdisciplinar; • Implementar uma mecânica de avaliação formativa sustentada, que privilegie a aprendizagem em detrimento da simples classificação; • Desenvolver a criatividade dos alunos; • Fomentar a inclusão e a aceitação da diversidade.
AE 64	<ul style="list-style-type: none"> • O PI vem na continuidade do PPIP tendo o agrupamento entre 2016 e 2019 introduzido alterações ao nível do funcionamento do 1º ciclo com a organização da matriz sem anos de escolaridade e com a articulação dos conteúdos em função dos objetivos de aprendizagem. • Integração ao nível do 2º e 3º ciclos da Oficina de Projetos com a promoção de uma maior articulação curricular na perspetiva inter e multidisciplinar.

AE 89	<ul style="list-style-type: none"> • O PI é o projeto TEIP conjugado com o projeto concelhio "Novos Tempos para Aprender".
AE 106	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação de medidas de apoio ao sucesso educativo; • Construção de um clima de escola promotor da inclusão; • Combate ao abandono escolar.
AE 7	<ul style="list-style-type: none"> • Esta proposta curricular, interdisciplinar e focada em competências, vincula uma reflexão e readequação dos modelos de avaliação; que os professores trabalhem cooperativamente de modo mais integrado e colaborativo, promovendo a integração de saberes.
AE 103	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de adequar o processo de ensino/aprendizagem e introduzirmos alterações no calendário escolar, dado que entendíamos que ele não respondia ao nosso anseio tendo também necessidade de incrementar o processo formativo nas mais diversas valências.

Quadro 3.

Como decorreu (e quem participou em) o processo de discussão e reformulação do PI até ser aprovado

Agrupamento de Escolas	Como decorreu (e quem participou em) o processo de discussão e reformulação do PI
AE 84	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto concelhio ouvidos todos professores em Departamentos, CP e Conselho Geral, município, DGE, centro de formação X.
AE 63	<ul style="list-style-type: none"> • O PI decorreu da necessidade de consolidar o PPIP implementado durante 3 anos. No processo de reformulação participou a generalidade da comunidade educativa, através da avaliação das medidas implementadas anteriormente. Assim, algumas medidas foram reforçadas e outras eliminadas por terem deixado de fazer sentido. O processo decorreu essencialmente a partir do <i>feedback</i> de profs. alunos e Encarregados de Educação envolvidos, com propostas de alteração dos vários departamentos, discutidas e aprovadas no Conselho Pedagógico e aprovadas pelo Conselho Geral, que propôs, finalmente, o Plano de Inovação.
AE 93	<ul style="list-style-type: none"> • AP12.
AE 41	<ul style="list-style-type: none"> • Foi um processo de coconstrução, ou seja, um processo partilhado e participado, que implicou todos os órgãos e estruturas intermédias; todos os docentes; pais encarregados de educação; alunos e parceiros comunitários, num total de 14 reuniões temáticas até à sua aprovação em Conselho Geral.
AE 45	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiro em sede de equipa de ano, explorando hipótese de gestão conjunta do currículo e depois em Conselho Pedagógico e Conselho Geral.
AE 81	<ul style="list-style-type: none"> • O Projeto decorreu de acordo com os objetivos definidos tendo em conta que as ações de monitorização têm permitido redefinir caminhos e processos, bem como priorizar alguns objetivos em relação a outros.
AE 56	<ul style="list-style-type: none"> • O envolvimento dos alunos na construção e desenvolvimento deste Projeto foi garantido e projetado durante o presente ano letivo, através da sua integração/participação e envolvimento ativo, no âmbito do processo de regulação da Escola Inclusiva, emanado da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Escola Inclusiva (EMAEI), com a participação direta dos elementos da direção, através da aplicação de instrumentos no âmbito da autoavaliação do Agrupamento, bem como do desenvolvimento de Assembleias de Alunos, em todas as turmas, orientadas pela EMAEI. • Através da aplicação de guiões e pela metodologia <i>Focus Group</i>, visando-se avaliar indicadores da Escola Inclusiva, e a transformação da Escola para o pleno sucesso, enquanto espaço de pleno desenvolvimento humano e de felicidade. • Nestes encontros/assembleias foram analisados em profundidade aspetos fulcrais do desenvolvimento organizacional, empoderando-se os alunos dos aspetos essenciais da reforma educativa em vigor e estimulando-se ao desenvolvimento do sentido crítico e à participação. Foram, assim, analisados aspetos da prática letiva, da avaliação, do clima organizacional, do reporte de informação prestada sobre a avaliação, da participação e envolvimento dos alunos e encarregados de educação na vida da escola, do respeito pela individualidade de todos no que concerne a diversos fatores, dos espaços de aprendizagem e dos recursos disponíveis, entre outros. • Outro momento muito importante e determinante para a participação dos alunos na construção deste projeto foi a aplicação do projeto Compromisso Para o Sucesso Educativo, um projeto alicerçado em metodologia abrangente, numa perspetiva ecológica, de interação família-escola-meio. direcionado a alunos em risco de retenção e que envolveu o Município de Peniche e o Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA). Através deste projeto acompanhámos e aprofundámos estratégias para o compromisso de 97 alunos, tendo este projeto envolvido e corresponsabilizado a família, elementos da comunidade local com vínculo nos alunos e toda a Escola, numa lógica de colaboração para o sucesso dos alunos. Deste projeto, através do seu aprofundamento e desenvolvimento, surgiu o instrumento que vai regular a ação da Comunidade Educativa, de forma transversal e articulada, numa perspetiva de aluno ao centro, centralizando a nossa ação no Projeto para o Sucesso Educativo de cada aluno, no respeito pela sua individualidade. • Por fim, os alunos foram convidados, através da participação de um representante por ano letivo, a participar num dia de reflexão interna, através da análise/reflexão sobre o atual quadro legislativo, as práticas em implementação neste Agrupamento e a sua experiência individual de escola, bem como sobre a experiência de escola dos alunos por estes representados, apontando a Escola do Futuro que desejam, vertendo a sua participação na construção deste Plano de Inovação. Os docentes do Agrupamento foram todos envolvidos desde o início do ano letivo num processo constante, contínuo e

	<p>global de análise de aspetos organizacionais a melhorar e práticas a implementar, no que concerne à atuação para o desenvolvimento do currículo, a práticas pedagógicas, organização das estruturas pedagógicas do Agrupamento, critérios de avaliação, adequação do processo de aprendizagem <i>versus</i> avaliação, entre outros, com vista à plena aplicação do preconizado no âmbito do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, e do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Nas múltiplas reuniões realizadas ao longo do ano, em contexto de grupo disciplinar, de departamento e em reuniões de articulação entre diversas estruturas intermédias, de âmbito pedagógico, analisou-se profundamente o funcionamento do agrupamento, com vista à implementação das adequadas alterações que se refletiram na construção deste Plano de Inovação, tendo-se envolvido os docentes de todos os ciclos de ensino no debate/reflexão.</p> <ul style="list-style-type: none"> Os pais, encarregados de educação e famílias foram todos envolvidos, nomeadamente através da aplicação de instrumentos no âmbito da autoavaliação do Agrupamento, em assembleias de pais/encarregados de educação de todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao 3º ciclo, nas quais as estratégias propostas neste Plano de Inovação foram todas analisadas e aprovadas por unanimidade. O pessoal não docente foi envolvido e auscultado em contexto de formação promovida no Plano de Formação Interna. A comunidade local, em geral; parceiros e entidades com quem articulamos, nomeadamente no que concerne à prestação de serviços, foram todos envolvidos e informados da abrangência e âmbito das medidas propostas neste Plano de Inovação. Em particular, foram informados sobre a nossa proposta de organização do calendário escolar e de avaliação por semestres, tendo-lhes sido facultada a nossa proposta de calendário, aprovada, por unanimidade, em sede de Conselho Pedagógico e em sede de Conselho Geral. O Município de Peniche foi envolvido através de reuniões de trabalho e pela significativa articulação que existe entre este Agrupamento e o Município, no que concerne ao projeto Aluno ao Centro.
AE 39	<ul style="list-style-type: none"> Na elaboração do PI estiveram envolvidos: coordenadores das equipas educativas; coordenador dos Diretores de Turma; Coordenadores de Departamento; Coordenador da Estratégia de Educação de Cidadania; Coordenador do Observatório de Qualidade; Coordenador das Bibliotecas; Coordenador da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva; Conselho Geral; Conselho Pedagógico e Associações de Pais. O PI foi apresentado e discutido na DGE e posteriormente reformulado com a intervenção de alguns elementos das estruturas anteriores.
AE 33	<ul style="list-style-type: none"> Devido ao pouco tempo, o PI foi elaborado pela Direção, apresentado e discutido em Assembleia de Pais, Assembleia de Alunos e Reunião Geral de Professores. Foi aprovado em Conselho Pedagógico e Conselho Geral.
AE 51	<ul style="list-style-type: none"> O PI "nasceu" da participação/discussão em Conselho Pedagógico. Foi criado um grupo coordenador, o qual dinamizou momentos de discussão com as várias estruturas do Agrupamento, com a Associação de Pais e Encarregados de Educação e com o representante do Centro de Formação de Cascais. A proposta foi posteriormente discutida e aprovada em Conselho Pedagógico e depois no Conselho Geral.
AE 3	<ul style="list-style-type: none"> Toda a comunidade participou. A constituição de painéis de discussão alargada, bem como gabinetes de gestão, onde participam alunos, pais, pessoal docente e não docente, para além dos órgãos formais, possibilita uma discussão alargada na reformulação e aprovação do projeto.
AE 42	<ul style="list-style-type: none"> As estruturas de coordenação do 1º ciclo, o conselho pedagógico e o conselho geral.
AE 6	<ul style="list-style-type: none"> A discussão teve como origem o plano definido para o PPIP e envolveu todos os docentes, dentro de cada departamento, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral, tendo como objetivo a partilha das responsabilidades e a responsabilização de todos na construção das tomadas de decisão.
AE 44	<ul style="list-style-type: none"> O PI foi elaborado no final do ano letivo, num curto espaço de tempo. O maior entrave foi a falta de tempo e o facto de condicionar a distribuição de serviço e a organização do ano letivo. O processo de discussão e reformulação do plano até ser aprovado envolveu todos os docentes, os encarregados de educação, o conselho pedagógico, a associação de pais e encarregados de educação, a Autarquia e a direção executiva.
AE 54	<ul style="list-style-type: none"> Todos (professores, alunos, pais)
AE 60	<ul style="list-style-type: none"> Iniciou-se com a discussão no Conselho Pedagógico dos resultados das medidas que tinham vindo a ser desenvolvidas no âmbito do Projeto Educativo em vigor e da necessidade sentida de estas serem aprofundadas para se poderem manter e melhorar de uma forma consistente os resultados alcançados ao nível do sucesso educativo. Alargou-se a discussão por auscultação dos docentes no âmbito dos departamentos curriculares e equipas disciplinares, dos alunos e dos pais e encarregados de educação, através dos seus representantes. Depois de elaborada uma proposta, a mesma foi submetida ao Conselho Geral, para aprovação.
AE 32	<ul style="list-style-type: none"> O Conselho Pedagógico elaborou a proposta que foi discutida e melhorada nos Departamentos Curriculares. O Conselho Pedagógico aprovou a proposta final (por unanimidade) e submeteu a mesma ao Conselho Geral que também a aprovou (por unanimidade).
AE 78	<ul style="list-style-type: none"> Professores, alunos e pais; conselho pedagógico e conselho geral.
AE 53	<ul style="list-style-type: none"> Do lado do AE, a Diretora e, do lado da DGAE, a equipa responsável, em conversações telefónicas, trocas de mensagens e revisão da proposta e reunião presencial nos serviços do ME.
AE 35	<ul style="list-style-type: none"> Entre toda a Comunidade Educativa. A contaminação é fundamental...todos Acreditarem no Nosso Acreditar!!
AE 25	<ul style="list-style-type: none"> Participaram os docentes, os alunos e, indiretamente, os encarregados de educação.

AE 37	<ul style="list-style-type: none"> Foi constituído um grupo de trabalho, com a equipa diretiva e elementos do Conselho Pedagógico para, em conjunto com a Equipa de Avaliação Interna, diagnosticar as medidas a integrar o PI, e proceder à sua elaboração. Infelizmente, por 3 vezes, após a submissão, foi necessário proceder a esclarecimentos e explicitações, pedidos pela equipa da DGE, já em agosto, o que obrigou à interrupção das férias da diretora e da subdiretora, que tiveram que produzir essas respostas, meramente explicativas. O nosso PI continha todas as medidas em ação independentemente de exigirem aprovação, no sentido de darem lógica ao apresentado, o que claramente foi excesso de informação.
AE 48	<ul style="list-style-type: none"> O processo de discussão foi alargado a toda a comunidade e surge em sequência do projeto PPIP e do INCLUD-ED
AE 36	<ul style="list-style-type: none"> Com base no PAFC, o Conselho Pedagógico elaborou um esboço com base nas propostas dos vários grupos e departamentos, que foi discutido pela comunidade em jornada de reflexão e, posteriormente, na sua forma final, apresentado aos representantes dos pais, aos professores, à comunidade, até ser aprovado pelo CP e pelo CG.
AE 17	<ul style="list-style-type: none"> Todos os professores do agrupamento participaram em debates/painéis sobre a oportunidade de implementação de processos de AFC; Pais e encarregados de educação, alunos, autarquia e comunidade escolar participaram na aprovação do PI em Conselho Geral; A Equipa Regional de Acompanhamento e Monitorização da AFC foi sempre acompanhando e propondo reformulações ao nosso PI inicial.
AE 64	<ul style="list-style-type: none"> Na construção do PI foi envolvida toda a comunidade na medida em que muitos dos objetivos e medidas resultaram da avaliação do trabalho realizado no âmbito do PPIP com uma participação muito consistente dos grupos disciplinares, associações de pais, alunos e ainda do Conselho Pedagógico e do Conselho Geral.
AE 89	<ul style="list-style-type: none"> Os docentes e técnicos em grande grupo e depois em pequenos grupos com o perito externo. Posteriormente, foi aprovado em Conselho Pedagógico e em Conselho Geral.
AE 106	<ul style="list-style-type: none"> Diretor, CMO, Conselho Geral; Departamentos. Subdepartamentos; Associação Pais.
AE 7	<ul style="list-style-type: none"> O projeto nasce em Conselho Pedagógico após a experiência do PAFC.
AE 103	<ul style="list-style-type: none"> Não tivemos de o reformular.

Quadro 4.

Estratégias e/ou medidas de apoio aos docentes na implementação do PI

Agrupamento de Escolas	Estratégias e/ou medidas de apoio aos docentes
AE 98	<ul style="list-style-type: none"> Formação interna e no âmbito do centro de formação a que o agrupamento pertence.
AE 84	<ul style="list-style-type: none"> Formação intensiva; Constituição de equipas de trabalho locais (monitorização e avaliação); Plano de comunicação; Acompanhamento da perita externa.
AE 63	<ul style="list-style-type: none"> Criação de Equipas Pedagógicas reduzidas e focadas; Formação interna direcionada às necessidades sinalizadas (ACD e oficinas) coordenada pela equipa interna de formação; Autoavaliação das diversas áreas regulares - uma vez a meio do ano, por exemplo, na interrupção de Natal e reformulação de estratégias e/ou documentação à medida das necessidades; Apoio de perito externo para acompanhamento do projeto; Atualização e reestruturação dos equipamentos e rede informática para responder às novas necessidades.
AE 93	<ul style="list-style-type: none"> Formação contínua de docentes e formação de uma equipa local do projeto
AE 41	<ul style="list-style-type: none"> Plano de formação adequado: Numa primeira fase, privilegiou-se a avaliação formativa e metodologias ativas e neurolinguística. Criação de uma aplicação para agilizar o processo de avaliação das aprendizagens. Criação de pares pedagógicos para as novas disciplinas.
AE 45	<ul style="list-style-type: none"> Formação em várias áreas e implementação de trabalho colaborativo ao nível disciplinar e ao nível das equipas pedagógicas/CT. Criação da figura de Coordenador Pedagógico de ano.
AE 81	<ul style="list-style-type: none"> Redefinição de formação de acordo com os objetivos do PI; Definição de um plano de comunicação interno e externo objetivo.
AE 56	<ul style="list-style-type: none"> Cronograma semestral de reuniões semanais de articulação no âmbito da gestão pedagógica e das medidas e estratégias previstas no PI; Plano de Formação Interna; Prática Colaborativa; Medidas de formação-ação e Investigação em contexto, nomeadamente através da participação no Projeto MAIA; Envolvimento de todos os docentes na monitorização contínua das medidas implementadas.
AE 39	<ul style="list-style-type: none"> O PI foi divulgado a todos os docentes em reunião geral, foi trabalhado nos Departamentos Curriculares, nas reuniões de Diretores de Turma e nas equipas educativas.
AE 33	<ul style="list-style-type: none"> Mais e melhor comunicação; Maior envolvimento dos docentes e lideranças intermédias;

	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilização de formação
AE 51	<ul style="list-style-type: none"> • Atribuição aos docentes da turma de Percurso Curricular Alternativo de 2 tempos da componente não letiva semanal para reuniões de articulação com os outros docentes.
AE 3	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitação; • Criação de equipas de coordenação e monitorização do processo; • Criação de plataformas digitais que diminuam a burocracia e aumentem a fidedignidade do processo.
AE 42	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento semanal pelo coordenador de departamento. • Reuniões semanais das equipas pedagógicas.
AE 6	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de ações de formação com o envolvimento do perito externo; • Monitorização periódica da implementação do PI e devolução dos dados da mesma para reflexão e reformulação.
AE 44	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de várias reuniões gerais, reuniões de departamentos curriculares/grupos disciplinares; • Trabalho colaborativo; • Realização de várias Ações de Formação e de um Seminário.
AE 54	<ul style="list-style-type: none"> • A organização semestral era a ferramenta que criava mais condições à aplicação da avaliação formativa em curso; • A flexibilidade curricular ganhava mais espaço e era preciso procurar as metodologias, através do trabalho colaborativo e formações.
AE 60	<ul style="list-style-type: none"> • Reorganização e reforço das estruturas intermédias, aproximando o nível de decisão dos respetivos atores; • Promoção de formação e sessões/encontros de partilha de práticas, seja ao nível das Equipas Disciplinares, seja ao nível das estruturas de coordenação e gestão dos Conselhos de Turma/Conselhos de Docentes; • Valorização das chefias intermédias e das estruturas horizontais de coordenação, promovendo uma maior descentralização e delegação de competências no seio da estrutura organizacional; • Envolvimento e participação dos docentes na definição das estratégias.
AE 32	<ul style="list-style-type: none"> • Alocação de horas da componente não letiva para trabalho colaborativo; • Ações de formação contínua promovidas por formadores internos nas áreas de metodologias ativas, utilização de plataformas e ferramentas digitais; • Apresentação ao CFAE do plano de formação do Agrupamento para capacitação dos docentes.
AE 78	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões periódicas de monitorização entre a diretora e os professores que implementam.
AE 53	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso a Formação em Modalidades de Trabalho Colaborativo; • Adesão a programa da CMO - Mochila Leve e formação; • Participação em atividades diversas e residências artísticas, no âmbito do Programa "Cultura é Educação", em parceria com a Fábrica das Artes/CCB.
AE 35	<ul style="list-style-type: none"> • Formação, essencialmente. interna. • Apoio direto e constante em todas as dinâmicas...
AE 25	<ul style="list-style-type: none"> • Formação e sensibilização aos docentes no início e ao longo do ano letivo.
AE 37	<ul style="list-style-type: none"> • O nosso projeto educativo tinha já em marcha há algum tempo medidas promotoras do trabalho colaborativo e do hábito de funcionamento em equipas educativas, tanto verticais como horizontais ao currículo, e essas medidas estavam em desenvolvimento no Plano de melhoria, que fora produzido para responder às recomendações da Avaliação Externa da IGEC, ao PNPSE e ao Plano Municipal de Combate ao Insucesso Escolar, pelo que apenas foi necessário integrar as novas áreas em flexibilização, nomeadamente a alteração da matriz curricular do 1º e 2º anos, no trabalho que já se fazia, nomeadamente o projeto de Parcerias Verticais. • As Equipas Educativas dos 2º e 3º ciclos vieram formalizar com a atribuição de horas de crédito para tempos de reunião marcados nos horários docentes, a prática que já se tinha informalmente, de trabalho colaborativo por anos de escolaridade, ao nível dos grupos disciplinares que constituem os departamentos curriculares.
AE 48	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Interna regular proposta pelo agrupamento através dos recursos internos e de convidados; • Participação em formação KA1 no âmbito do Erasmus; • Momentos de reunião semanal para desenvolvimento de cultura de escola; • Promoção da consciência coletiva da necessidade de desenvolvimento profissional.
AE 36	<ul style="list-style-type: none"> • Ações de capacitação abrangendo lideranças intermédias, umas e todos os docentes (uma). • Reuniões para explicitação do PI, trabalho em conjunto iniciado no final de 2018/2019, mesmo antes da sua aprovação.
AE 17	<ul style="list-style-type: none"> • Ações de formação destinadas aos docentes, sob os temas: trabalho colaborativo, equipas pedagógicas, trabalho interdisciplinar, criatividade e avaliação.
AE 64	<ul style="list-style-type: none"> • O agrupamento tem vindo a apostar na formação e na capacitação do corpo docente, nomeadamente no domínio da articulação curricular e da avaliação formativa na perspetiva da melhoria da qualidade das aprendizagens. • A definição do Plano de Formação e a implementação do ERASMUS+ possibilitou que 30 docentes, nos dois últimos anos, tenham alargado o seu horizonte e contacto com novas estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação sustentadas numa escola que se quer inclusiva e promotora de uma verdadeira cidadania.
AE 89	<ul style="list-style-type: none"> • Formação aos docentes no âmbito do Decreto-Lei 55.
AE 106	<ul style="list-style-type: none"> • Formação externa e interna (aumento da oferta formativa para o pessoal docente na área da avaliação das aprendizagens, na área da autonomia e flexibilidade curricular e na área da educação inclusiva);

	<ul style="list-style-type: none"> • Crédito horário; • Apoio dos órgãos de liderança intermédia e de topo, nomeadamente na dinamização de projetos nacionais e internacionais e de clubes e no incremento das práticas de trabalho colaborativo entre docentes de modo a aumentar a articulação horizontal e vertical.
AE 7	<ul style="list-style-type: none"> • O PI foi implementado na sequência das práticas docentes do PAFC e da frequência de um grupo significativo de professores em ações de formação e jornadas pedagógicas do agrupamento.
AE 103	<ul style="list-style-type: none"> • Foi dado continuidade ao que tinha sido introduzido no ano anterior.

Tabela 3.*Abrangência das medidas relativamente à % de turmas dos níveis de ensino implicados*

% de turmas	Nº de medidas	% de medidas
10% a 30%	6	6.9
31% a 40%	1	1.1
71% a 80%	1	1.1
81% a 90%	2	2.3
91% a 99%	1	1.1
100%	77	87.5

Tabela 4.*Implicações das medidas na Organização Escolar (n=88)*

	Organização dos alunos/turmas	Organização de equipas docentes	Criação de novas estruturas de coordenação	Reorganização dos espaços	Reorganização dos tempos letivos	Outra
Nº de Medidas	38	59	32	29	48	10
%	43.2	67.0	36.4	33.0	54.5	11.4

Tabela 5.*Implicações das medidas na Gestão Curricular (n=88)*

	Criação de novas disciplinas	Trabalho interdisciplinar horizontal (no mesmo ano de escolaridade)	Trabalho interdisciplinar vertical dentro do ciclo de ensino	Trabalho interdisciplinar entre ciclos de ensino	Outro
Nº de Medidas	33	66	44	31	9
%	37.5	75.0	50.0	35.2	10.2

Tabela 6.*Implicações das medidas no Processo de Ensino-Aprendizagem*

	Diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem	Reforço das metodologias ativas de aprendizagem	Reforço do trabalho de grupo	Diversificação dos recursos de apoio ao ensino-aprendizagem	Reforço de tarefas diferenciadas no grupo/turma	Reforço da utilização de novas tecnologias digitais no ensino-aprendizagem	Outro
Nº de Medidas	72	73	60	68	71	63	2
%	81.8	83.0	68.2	77.3	80.7	71.6	2.3

Tabela 7.*Implicações das medidas no Processo de Avaliação das Aprendizagens*

	Aumento do número de elementos de avaliação sumativa	Diversificação dos instrumentos de avaliação de avaliação sumativa, para além do recurso ao teste escrito	Reforço da avaliação formativa	Incremento de processos de autoavaliação	Incremento de momentos de coavaliação (entre alunos)	Alargamento da responsabilidade pela avaliação a outros atores para além do professor titular/responsável	Incremento dos momentos de <i>feedback</i> aos alunos	Incremento dos momentos de <i>feedback</i> aos pais/EE
Nº de Medidas	20	52	80	74	60	54	74	64
%	22.7	59.1	90.9	84.1	68.2	61.4	84.1	72.7

Quadro 1.*Objetivos das medidas apresentadas pelos AE/E (n=88)*

Agrupamento de Escolas	Medida	Programas e Projetos
AE 98	1	Inclusão no horário das turmas de três ou quatro horas semanais em regime de coadjuvação para desenvolvimento de projetos.
	2	Reforçar a avaliação contínua e a centralidade da avaliação formativa como instrumento de aferição dos métodos e estratégias de ensino, para o professor, e de autorregulação das aprendizagens, para o aluno.
	3	Aumentar as oportunidades e experiências educativas de carácter inter, multi ou transdisciplinar. Incrementar o trabalho colaborativo entre professores. Promover a integração de todos, tendo nomeadamente em atenção a origem estrangeira de cerca de ¼ dos alunos do Agrupamento.
AE 81	1	Garantir que pelo menos 50% das avaliações são de carácter formativo.
	2	Melhorar o sucesso educativo de todos os alunos.
	3	Melhorar o bem-estar dos alunos e professores.
AE 84	1	Motivar para a leitura, do pré-escolar ao 9º ano.
	2	Permitir um apoio mais personalizado no ensino das línguas estrangeiras, privilegiando o domínio da oralidade e o domínio da escrita na língua materna.
	3	Reforçar as competências da leitura e escrita.
AE 42	1	Agrupar os alunos de acordo com os conhecimentos e competências de forma a potenciar as suas capacidades, promovendo a autonomia e criando grupos menores para um maior apoio dos docentes.
	2	A adoção de um calendário semestral permitiu termos momentos bem espaçados de avaliação (avaliação formativa, contínua e sistemática). Assim, passámos a ter quatro momentos formais de avaliação: dois relativos ao final de cada semestre e outros dois intercalares dentro dos semestres (um em cada semestre, portanto).
	3	Permitir que o agrupamento usufrua de uma gestão própria (sem dependência da administração central), superior a 25% das matrizes curriculares-base, mais adequada aos alunos pertencentes a esta comunidade e em concordância com os seus interesses.
AE 63	1	Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno tornando-o progressivamente mais interativo; Ajustar o currículo às necessidades dos grupos de alunos e às necessidades individuais de cada um; Promover a qualidade do desempenho escolar dos alunos; Melhorar a prática letiva, a gestão curricular e o trabalho colaborativo entre professores; Desenvolver competências previstas no PASEO em todos os alunos; Continuar a reduzir o insucesso aproximando-o de zero;
	2	Centrar a avaliação na componente formativa; Tornar mais frequentes as interações e comunicação com os encarregados de educação; Diminuir a componente burocrática associada aos períodos de avaliação;
	3	Adaptar o currículo às necessidades individuais dos alunos com dificuldades; Prevenir a desmotivação e o absentismo; Evitar retenções e permitir a conclusão do ensino básico;
AE 93	1	Projetos interdisciplinares; Domínios de autonomia curricular; Lecionação conjunta.
	2	Avaliação formativa; <i>Feedback</i> aos pais e alunos.
	3	Redução do absentismo; Redução da indisciplina; Índice de "conforto Emocional".
AE 41	1	Valorizar o crescimento harmonioso dos alunos, colocando as TIC em interação com artes ao serviço do desenvolvimento das competências constantes no Perfil dos Alunos, no sentido de facilitar a produção de conhecimento. Alterar a representação de um número significativo de alunos face à matemática e sua importância; Desenvolvimento da componente experimental no âmbito das ciências, no 1º e 2º ciclos; Criação de um espaço de trabalho (disciplina) para ultrapassar as dificuldades dos alunos em interpretar fontes e tratar a informação constante em documentos de natureza variada. Operacionalização, na matriz, de práticas já testadas em 2017/18 de trabalho inter e transdisciplinar, a par do trabalho em equipas educativas. Assunção de maior eficácia na interdisciplinaridade subjacente a algumas temáticas quando trabalhadas articuladamente com a componente de Cidadania e Desenvolvimento;
	2	Potenciar as aprendizagens dos alunos, encurtando os períodos contínuos de atividade letiva. Criar novos momentos propícios à autorregulação. Fornecer <i>feedback</i> regular e de maior qualidade aos alunos e famílias; Consolidar práticas de Avaliação Formativa.
	3	Melhorar a qualidade do sucesso. Aumentar a taxa de sucesso nos anos intercalares de cada ciclo do ensino básico.
AE 45	1	Desenvolvimento das competências descritas no Perfil dos Alunos, em contextos mais significativos para os alunos, através da criação de espaços curriculares que agrupam diferentes disciplinas.
	2	Pretende-se que o momento da planificação do ensino inclua a avaliação e para que esta seja realmente formativa e formadora deve proporcionar ao aluno um caminho orientado que ele possa regular.
AE 56	1	O Projeto Individual do Aluno insere-se nas medidas de promoção da Escola Inclusiva e visa promover a qualidade das aprendizagens, por forma a garantir o desenvolvimento das competências inscritas no <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i> , dando-se relevância ao percurso

	<p>individual dos alunos.</p> <p>Este documento visa garantir a monitorização das competências inscritas nas Aprendizagens Essenciais e no <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i>, por parte dos docentes, alunos e encarregados de educação, dando-se valor a espaços de comunicação/articulação entre os diferentes agentes envolvidos no processo, facultando-se informação relevante para a autorregulação por parte dos alunos e o envolvimento da família.</p> <p>Trata-se de um documento que visa a abordagem ao processo de aquisição das diversas competências numa lógica a partir do aluno, dando valor à diferenciação pedagógica e ao processo/projeto individual do aluno. Neste documento são inscritos os “estímulos” e desafios facultados aos alunos, com vista ao desenvolvimento das diversas competências inscritas nos normativos que regulam a ação educativa e são “convocados” os potenciais de cada aluno, culminando no desenvolvimento de um processo individual único com cada aluno. Nesta lógica potencia-se o sucesso de todos os alunos, garante-se o envolvimento destes no seu processo de aquisição de competências/aprendizagem, potencia-se o envolvimento da família e eleva-se a qualidade das aprendizagens, uma vez que os alunos são envolvidos de forma única, num processo irrepitível, porque contextualiza e valoriza as características, valores e potenciais de cada um.</p> <p>Trata-se de um documento que se pretende que seja dinâmico, com impacto a nível organizacional, uma vez que este desempenhará também um papel importante ao nível da desburocratização, pretendendo-se que o mesmo sirva de fonte de informação relevante, de caráter pedagógico e de cariz avaliativo (qualitativa e de reporte de <i>feedback</i> formativo) com vista à avaliação para a aprendizagem. A nível pedagógico e curricular será o documento determinante para a gestão do currículo, em contexto de multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, a partir do aluno, garantindo, igualmente, a interação entre o aluno, os docentes e a família, com vista ao seu envolvimento, sucesso e elevação da qualidade das aprendizagens. O Passaporte Para o Sucesso Educativo é, de igual modo, um documento que faculta diariamente o reporte de informação no âmbito da avaliação formativa e informação no que concerne à monitorização da qualidade das aprendizagens, dando espaço à interação entre os docentes, numa lógica de trabalho e avaliação interdisciplinar e transdisciplinar.</p>
2	<p>Trata-se do desenvolvimento, em flexibilidade curricular, de diferentes espaços de aprendizagem, numa lógica de aprendizagem em contexto, a partir do aluno, através da metodologia trabalho de projeto, no qual todos devem aprender, com todos os projetos: os próprios alunos, os colegas, os professores e a comunidade.</p> <p>Através dos laboratórios de aprendizagem, o Agrupamento de Escolas 56 promove a gestão flexível do currículo, sendo estes espaços de trabalho interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar, que garantem a gestão flexível do currículo em trabalho de projeto, no qual os alunos conhecem, antecipam e gerem o que vão aprender, bem como regulam o que aprendem, valorizando-se o desenvolvimento da autonomia e do trabalho entre pares, numa lógica de trabalho onde todos aprendem com todos. A metodologia de trabalho de projeto perspetiva um maior envolvimento dos alunos nas aprendizagens, uma vez que parte das experiências do saber fazer, consubstancia-se na mobilização de conhecimentos adquiridos ou a adquirir em diferentes áreas do conhecimento, convocados em momento oportuno (através da gestão do currículo orientada pelo mapeamento de competências das diferentes áreas disciplinares/do conhecimento), é dirigida pela regulação e coordenação por parte dos docentes, que trabalham em equipas educativas (maioritariamente em coadjuvação) e mobilizam a sua ação para aprendizagens integradoras de diferentes perspetivas, mais abrangentes, que amplificam e garantem a atribuição de significado às aprendizagens, tornando-as significativas para todos.</p> <p>Os Laboratórios de Aprendizagem são espaços de aprendizagem em laboratório, entendendo-se estes por espaço de aprendizagem interativa e dinâmica, iminentemente mais prática, em pedagogia de trabalho de projeto, onde a organização do tempo, está limitada e perspetivada em diversos momentos, nos quais se verifica a limitação de tempo à exposição de informação, na perspetiva da sala de aula invertida, passando por metodologias ativas e colaborativas, com flexibilidade de movimentação dos alunos/grupos por diferentes espaços de trabalho, perspetivando-se um maior potencial de desenvolvimento e monitorização das competências inscritas no <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i>.</p>
3	<p>O Agrupamento de Escolas 56, durante o presente ano letivo, estabeleceu como prioridade o enfoque nas práticas pedagógicas, valorizando a diferenciação pedagógica, que garantam a todos os alunos o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais inscritas nas matrizes de todas as áreas disciplinares e nas competências inscritas no <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i>. Através do mapeamento de competências, traçaram-se áreas potenciais para trabalho interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, potenciando-se estas práticas com vista à promoção de aprendizagens significativas. A partir deste trabalho, promovido em contexto de departamento e reflexão interdepartamental, promoveu-se a elaboração de referenciais para a avaliação por competências, de modo a garantir a avaliação das aprendizagens essenciais das diferentes disciplinas, com enfoque na garantia do desenvolvimento das competências do <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i>.</p> <p>Aprovaram-se critérios de avaliação por competências, que inscrevem as competências do <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i>. As diferentes disciplinas fizeram aprovar, em Conselho Pedagógico, critérios de avaliação nos quais a ponderação é sobre as competências desenvolvidas e não em instrumentos de avaliação, passando estes a informar, obrigatoriamente, quais as competências que estão a ser avaliadas e a dar <i>feedback</i> imediato aos alunos e encarregados de</p>

		educação. Também, a avaliação é exclusivamente contínua, com enfoque em todas as atividades desenvolvidas, valorizando-se, maioritariamente, o processo de aprendizagem.
AE 39	1	Envolver os alunos na construção do conhecimento; Promover o trabalho colaborativo e a valorização dos processos de autorregulação; Desenvolver competências de autonomia, autocontrolo, metacognição e tomada de decisões, através da adequação e individualização de planos individuais de trabalho.
	2	Favorecer um trabalho multi e interdisciplinar, onde os saberes agregados e contextualizados são trabalhados em espaços de oficina; Trabalhar Cenários de Aprendizagem orientados para o desenvolvimento das aprendizagens essenciais; Privilegiar a metodologia de trabalho de projeto; Negociar, planear, avaliar e realizar aprendizagens que têm sentido para eles, num processo acompanhado e orientado pelos professores.
	3	Promover a participação democrática direta na escola, visando o desenvolvimento do espírito de entreajuda, cooperação, autonomia e responsabilidade; Envolver os alunos em práticas de governança; Combater a indisciplina e o abandono escolar.
AE 33	1	Maior ênfase na avaliação formativa, maior interação com os EE, menor burocracia associada aos momentos formais de avaliação.
	2	Articulação vertical e horizontal, aumentar o trabalho colaborativo.
	3	Aproximar a comunidade educativa da escola e utilizá-la como fonte de aprendizagem.
AE 51	1	A organização do ano letivo em dois semestres é favorável ao desenvolvimento de estratégias promotoras de aprendizagens significativas pelos alunos, permite um maior equilíbrio na distribuição dos períodos letivos e estimula uma informação mais regular e sistematizada aos alunos e encarregados de educação.
	2	Abertura de uma turma cuja metodologia de trabalho de projeto privilegie uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber
AE 3	1	Valorizar e promover o espírito crítico, a oralidade, a autocrítica, o empreendedorismo e a responsabilidade; Contribuir para aprendizagens mais abrangentes; Promover a Resolução de Problemas de Forma Criativa CPS, trabalhando essencialmente com Cenários de Aprendizagem; Potenciar o trabalho colaborativo; Promover a gestão flexível do currículo; Promover a avaliação formativa; Promover a criação de dinâmicas de sala de aula inovadoras, centradas no aluno; Contribuir para a diferenciação pedagógica; Promover o trabalho multidisciplinar e interdisciplinar; Aplicar técnicas de inovação tecnológica, sobretudo no âmbito da criatividade.
	2	Aumentar a integração curricular de uma forma explícita e organizacional; Dar intencionalidade à articulação curricular; Dar mais espaço e tempo aos alunos e docentes para o desenvolvimento do currículo no contexto do Perfil dos Alunos, da Educação para a Cidadania e da Educação Inclusiva; Criar momentos nos horários de docentes e alunos em comum para potenciar a avaliação formativa; Dar uma diferente leitura do currículo orientada pelo Perfil dos Alunos, pelo Referenciais de Integração Curricular e pelo Referencial de Educação para a Cidadania.
	3	Garantir a continuação da avaliação dos RIC, em articulação com as Aprendizagens Essenciais e com o Perfil dos Alunos; Garantir o reporte de quatro momentos de avaliação aos alunos e Encarregados de Educação, sendo a avaliação descritiva acompanhada de avaliação sumativa a partir do 2º momento (16.ª semana).
AE 6	1	Promover o conhecimento do aluno, de modo a desenvolver uma aprendizagem personalizada; Identificar os pontos fortes e as áreas de melhoria de cada aluno; Potenciar a avaliação formativa; Criar um registo do percurso escolar do aluno acessível a todos os professores que o acompanham.
	2	Flexibilizar a organização das turmas tendo como referência o ano de escolaridade; Fomentar uma gestão ajustada aos planos de trabalho das diferentes áreas, tendo em conta a necessidade da constituição de grupos maiores ou menores de alunos; Criar uma dinâmica de maior articulação entre docentes do mesmo ano de escolaridade. Promover a implementação de práticas e de metodologias diferentes; Organizar e desenvolver atividades cooperativas e colaborativas de aprendizagem.
	3	Promover a eficácia da oferta formativa, tendo em conta a personalização das aprendizagens; Fundir o Apoio ao Estudo, a Oferta Complementar e as Atividades de Enriquecimento Curricular numa só área designada por "Atividades Integradoras". Criação da disciplina "TIC" no 2º ciclo do Ensino Básico.
AE 44	1	Esta disciplina está a ser lecionada por domínios e num tempo foi criada a disciplina PORTbib. Permite que se trabalhe equitativamente os 4 domínios (Leitura e Educação Literária, Gramática, Escrita e Oralidade). No PORTbib, a disciplina de Português trabalha em articulação com a Biblioteca Escolar.
	2	Desenvolver valores do Perfil do Aluno; Excelência e exigência; Curiosidade, reflexão e inovação. Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e

		<p>troca de saberes, tomada de consciência de si, dos outros, do meio e de realização de projetos. Os alunos agrupam-se por grupos de apetências: expressão dramática, plástica, musical, em regime de rotatividade. Desenvolver competências como: pensamento crítico e criativo, relacionamento interpessoal, comunicação, resolução de problemas, desenvolvimento pessoal e autonomia, sensibilidade estética e artística, consciência e domínio do corpo..</p> <p>Viver+: Disciplina criada através da componente da oferta complementar. Integra 3 áreas: saúde, Educação Física (<i>Fitness</i>) e <i>Mindfulness</i>. Os docentes trabalham em articulação com o projeto Educação para a Saúde. Organização diversa de turmas/grupos de alunos ou de aprendizagens.</p> <p>English@Music: Articulação curricular assente em relações multidisciplinares e interdisciplinares. Os alunos trabalham por grupos mistos de cada turma e realizam atividades comuns, participando em projetos. Organização diversa de turmas/grupos de alunos ou de aprendizagens.</p> <p>BIBmat: É realizada uma gestão da carga horária redistribuída entre os tempos letivos da disciplina de Matemática e a criação de um tempo letivo para articular conteúdos com a Biblioteca Escolar e o Projeto aLeR+.</p> <p>ExpressArtes: Lecionação por par pedagógico, num tempo letivo retirado da componente de currículo atribuído à Educação Artística e Tecnológica, lecionação interdisciplinar de conteúdos/atividades comuns e participação em projetos, articulação curricular assente em relações multidisciplinares e interdisciplinares.</p> <p>Matemática (por níveis de desempenho): Divisão dos alunos por grupos de perfil/dificuldades/apetências. Os alunos são transferidos de grupo de acordo com o desempenho demonstrado. A carga horária é redistribuída com a BIBmat.</p>
	3	<p>Tempos@Espaços: Lecionação interdisciplinar de conteúdos/atividades comuns e participação em projetos, lecionação por par pedagógico, num tempo retirado da componente de currículo atribuído às disciplinas de História e Geografia, articulação curricular assente em relações multidisciplinares e interdisciplinares;</p> <p>Bibmat: É realizada uma gestão da carga horária redistribuída entre os tempos letivos da disciplina de Matemática e a criação de 1 tempo letivo para articular com a Biblioteca Escolar e o Projeto aLeR+;</p> <p>CIE (Ciências Experimentais): lecionação por par pedagógico das disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química, lecionação interdisciplinar de conteúdos/atividades comuns, desenvolvimento e participação em projetos; articulação curricular assente em relações multidisciplinares e interdisciplinares;</p> <p>Más Cultura: Criação de espaços informais de aprendizagem. Atividades comuns e participação em projetos, em articulação com a BE. Os alunos agrupam-se por grupos provenientes de todas as turmas do 8º ano.</p> <p>SELF (Sonha, Ensina, Lê e Faz): Os alunos agrupam-se por grupos mistos de cada turma. Esta disciplina engloba as disciplinas de Português, Espanhol, Geografia e História, com a parceria de TIC e CD. Articulação curricular assente em relações multidisciplinares e interdisciplinares.</p> <p>Matemática (turma+): Organização diversa de turma/grupos de alunos ou de aprendizagem. Foi criada uma turma+ de entre o conjunto de turmas de origem. Todos os alunos integram a Turma+ em grupos previamente selecionados.</p> <p>História e Geografia: funcionamento semestral.</p>
AE 60	1	<p>Melhorar o empenho e participação dos alunos.</p> <p>Promover a qualidade das aprendizagens.</p> <p>Garantir a articulação entre os projetos pedagógicos e a gestão curricular, assegurando a aquisição das "Aprendizagens Essenciais".</p> <p>Melhorar a eficácia da gestão de grupos de alunos com base nos Professores Mentores, valorizando a componente educativa da relação pedagógica em detrimento da componente administrativa das funções do Diretor de Turma.</p>
	2	<p>Melhorar o sucesso educativo e as taxas de transição.</p> <p>Identificar/intervir preventivamente e precocemente nos alunos que apresentem dificuldades nas aprendizagens e ou na interação com a escola e os seus pares.</p> <p>Aumentar o envolvimento dos alunos no seu processo educativo.</p>
	3	<p>Promover a avaliação formativa como forma contínua e sistemática de gestão e orientação do processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>Valorizar a avaliação qualitativa e descritiva na informação aos alunos e pais e encarregados de educação.</p> <p>Estruturar de um modo mais equilibrado e oportuno a prestação de informação sobre os resultados aos alunos e pais e encarregados de educação.</p>
AE 32	1	<p>A criação desta Área de Comunicação e Expressões permite efetuar opções de desenvolvimento curricular que se encontram em consonância com a Visão, com os Princípios e com os Valores constantes no Perfil dos Alunos, conduzindo ao desenvolvimento das competências nele previstas, com especial destaque para Linguagem e Textos, Informação e Comunicação, Raciocínio de Resolução de Problemas, Relacionamento Interpessoal, Desenvolvimento Pessoal e Autonomia e Sensibilidade Estética e Artística.</p>
	2	<p>Com esta organização passam a existir momentos de reporte de avaliação aos alunos e aos encarregados de educação, ao longo do ano letivo, permitindo dar aos alunos e às famílias um <i>feedback</i> mais eficaz e atempado relativamente às aprendizagens que vão sendo efetuadas.</p>
	3	<p>Articulação com a semestralidade do calendário escolar;</p> <p>Promover a implementação de metodologias ativas em sala de aula (maior carga horária das disciplinas)</p> <p>Promover a diversificação dos instrumentos de avaliação.</p>

AE 53	1	Promover o cruzamento das Artes com conteúdos curriculares de outras disciplinas; garantir um melhor conhecimento do corpo, dos cuidados de saúde e higiene e do ambiente.
	2	Reorganizar o currículo, reduzindo o nº de disciplinas por semestre.
	3	Reduzir o nº de avaliações sumativas por ano letivo; diversificar metodologias de avaliação e devolver informação aos alunos e famílias com mais regularidade.
AE 35	1	Parcerias Pedagógicas interciclos e anular esta transição de ciclos, por forma a rentabilizar as aprendizagens.
	2	Melhorar as aprendizagens. Alunos superarem as suas dificuldades.
	3	Maior capacidade de gestão de tempo para responder às necessidades de todos alunos e de cada um.
AE 25	1	Melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos relativamente ao ano letivo anterior
	2	Assegurar a inclusão de todos os alunos no percurso escolar, garantindo a igualdade de oportunidades; Criar alternativas adequadas e flexíveis que permitam dotar os alunos de competências e ferramentas para enfrentar o futuro; Concretizar o cumprimento da escolaridade obrigatória; Promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de um ensino de qualidade; Oferecer itinerários educativos diferenciados que permitam no futuro qualificações específicas para ingressar mais facilmente no mundo do trabalho; Proporcionar o primeiro contacto com diferentes atividades vocacionais, permitindo o prosseguimento de estudo de ensino secundário.
AE 37	1	Tender para uma retenção de taxa zero; Estimular o trabalho colaborativo dos docentes em equipas educativas; Centrar o processo avaliativo em momentos e instrumentos formativos e diversificados; Uniformizar as taxas de sucesso por ano curricular; Aumentar a qualidade do sucesso dos diferentes anos/disciplinas/áreas curriculares.
	2	Necessidade de soluções para ultrapassar os problemas de insucesso escolar a que o currículo regular não dá resposta adequada (alunos com mais e uma retenção, e com indicadores de risco de abandono e comportamentos desviantes ou desadequação ao sistema educativo).
	3	Pretende-se melhorar a apropriação da avaliação pelas famílias, e com vista a se detetarem as necessidades dos alunos em tempo útil, de agir sobre elas, diminuir a pressão sobre a avaliação sumativa, e se implementarem mecanismos mais consistentes de avaliação contínua e formativa, bem como resolver o elevado desequilíbrio na duração dos períodos por trimestre.
AE 48	1	Alteração aos processos de avaliação das aprendizagens.
	2	Criar condições para trabalho transdisciplinar.
	3	Possibilitar momentos de trabalho colaborativo e assim criar dinâmicas que se desmultiplicassem
AE 36	1	Criação de equipas educativas com, pelo menos, três turmas com afetação de igual número de docentes em simultâneo para promoção do trabalho em grupo e de projeto, bem como do trabalho colaborativo, com reunião semanal; criação da figura de professor acompanhante (responsável pelo acompanhamento de grupos de cerca de dez- doze alunos) e de coordenador de equipa (responsável pedagógico pela articulação e planificação do trabalho do grupo / equipa); afetação de outros docentes em coadjuvação para desenvolvimento de projetos inter e intradisciplinares Melhorar a relação escola-família; aumento do trabalho colaborativo; dar condições para incrementar o trabalho de projeto.
	2	Tornar a aprendizagem mais integrada, com redefinição dos princípios tradicionais das disciplinas, adaptando as aprendizagens ao perfil de competências pretendido.
	3	A divisão em 4 períodos similares potencia a vertente formativa da avaliação, transformando a “obsessão das notas” do período pela vontade de aprender, consubstanciada numa única avaliação sumativa (final) expressa de 1 a 5. Além disso, os três momentos (dois intercalares e um no final do 1º semestre) de reflexão sobre as aprendizagens dos alunos, com reporte formal de informação aos encarregados de educação, possibilita um reformular de estratégias em tempo útil.
AE 17	1	Gerir as aprendizagens dos alunos; Promover o trabalho interdisciplinar articulado, consistente e comunicante; Facilitar a inclusão.
	2	Facilitar o desenvolvimento das três as grandes áreas de intenção: permitir um envolvimento maior dos alunos nas tarefas propostas; favorecer a existência de conselhos de turma menores e de equipas pedagógicas mais coesas, especialmente nos casos dos 2º e 3º Ciclos, que integram maior número de docentes e disciplinas; no caso concreto da Cidadania e Desenvolvimento (e sua associação a disciplinas do foro artístico, nos 2º e 3º Ciclos) pretende-se consolidar a intenção de desenvolvimento da criatividade nos alunos do AEGE, através da abordagem das temáticas inerentes à disciplina em causa com recurso a linguagens e formas de comunicação que potencialmente estimulem a criatividade dos alunos, o trabalho em metodologia de projeto, o trabalho colaborativo e a inclusão.
	3	Agilização do trabalho de uma estrutura de gestão intermédia a implementar nos 1º, 2º, 5º, 6º, 7º e 8º anos – as equipas pedagógicas de ano; a reflexão conjunta dos docentes acerca das aprendizagens dos alunos e a reformulação de estratégias para a resolução de problemas; desenvolvimento de práticas interdisciplinares.
AE 64	1	Esta medida tem como principais objetivos perspetivar o currículo de forma integrada, situação muito facilitada ao nível do 1º ciclo mas que, para os 2º e 3º ciclos exige olhar para os conteúdos das várias disciplinas e colocá-los em articulação e integração, através da planificação de projetos e de outras atividades. Acreditamos que esta forma de articulação possibilita aos alunos e aos docentes realizar processos de ensino e de aprendizagem mais contextualizados e em contexto.
	2	O agrupamento tem vindo a apostar e incrementar a avaliação formativa como estratégia de conseguir atingir todos os alunos, respeitando os seus ritmos de aprendizagem levando-os, no entanto, ao desenvolvimento dos seus conhecimentos, capacidades e competências. No fundo, colocar a avaliação

		ao serviço efetivo das aprendizagens e como construto de autorregulação dos processos de ensino e de aprendizagem. Esta medida requer mais tempo e uma maior diversidade de instrumentos e técnicas de recolha de informação.
	3	Esta medida visa reforçar as técnicas de recolha de informação sobre as aprendizagens dos alunos, através do desenvolvimento de projetos de natureza inter e transdisciplinar com maior enfoque nas aprendizagens baseadas em projetos, aprendizagens baseadas em problemas e aprendizagens entre pares/grupos de trabalho.
AE 89	1	Melhoria do bem-estar dos professores e alunos.
	2	Apoiar e assegurar o acesso ao currículo por todos os alunos.
	3	Melhoria dos resultados escolares no 1º 2º e 3º ciclos a português e matemática na avaliação interna e externa.
AE 106	1	Continuar a melhorar os processos de ensino/ aprendizagem; continuar a melhorar o desempenho dos alunos; organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes; organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados; dar continuidade às práticas de trabalho colaborativo e cooperativo em todos os (sub)departamentos e ciclos de ensino.
	2	Promover o sucesso dos alunos, incluindo os alunos com necessidade de mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.
	3	Garantir o acompanhamento individualizado de cada aluno, quer na superação de dificuldades, quer no desenvolvimento e enriquecimento das aprendizagens e combater o insucesso e o abandono escolar promovendo atividades diferenciadas e inovadoras em contexto de sala de aula e em atividades de enriquecimento curricular.
AE 7	1	Incrementar práticas pedagógicas articuladas, entre diferentes áreas do saber, na continuidade da experiência desenvolvida no âmbito do projeto de autonomia e flexibilidade.
	2	A organização do ano letivo em dois semestres torna obrigatória a necessidade de repensar a forma como avalia e obriga a rever os critérios de avaliação em função do <i>feedback</i> de qualidade aos alunos e Encarregados de Educação que vai além das classificações expressas em pauta.
	3	As oficinas acontecem em todos os ciclos de ensino, são transversais às diferentes disciplinas e desenvolvem o trabalho utilizando a metodologia <i>Inquiry</i> , onde a partir de temáticas e conceitos comuns se desenvolvem competências que têm como suporte as atividades sugeridas nas Aprendizagens Essenciais.
AE 54	1	A organização semestral era sentida como a possibilidade de serem criadas melhores condições para o desenvolvimento da avaliação formativa, em curso (uma medida no âmbito da Plano de Ação, desde 2012).
	2	Dar sentido ao que já era feito no 1º ciclo e promover a interdisciplinaridade das aprendizagens.
	3	Não foi possível em julho de 2019, discutir com os professores, alunos e pais essa proposta.
AE 102	1	Reuniões quinzenais por cada equipa educativa.
AE 103	1	Alterar o processo de aprendizagem dando mais tempo para a avaliação formativa, em detrimento dos momentos da avaliação sumativa dando cumprimento a um processo de aprendizagem centrado no Perfil dos Alunos.
	2	Alterar de uma forma sustentada o processo de aprendizagem e de ensino com alterações no processo de avaliação dessas aprendizagens.
	3	Elabora um Plano de Formação de forma a responder a estes desafios.

Quadro 2.

Justificações acerca se a medida seria passível de ser implementada sem alteração ao calendário letivo (n=88)

Agrupamento de Escolas	Medida	Passível de ser implementada sem alteração ao calendário letivo	Justificação
AE 98	1	Sim	Não tem implicações no calendário.
	2	Não	Baseia-se numa abordagem diferente do calendário letivo oficial.
	3	Sim	Tratando-se de uma hora no horário de todos os alunos e de todos os professores.
AE 81	1	Não	O processo de mudança contou com este ponto de partida.
	2	Não	A alteração do calendário permite fomentar a avaliação formativa sem aumentar o nível de <i>stress</i> de alunos e professores.
	3	Sim	As ações não poderiam ser implementadas com outro calendário.
AE 84	1	Sim	Esta medida está implementada desde 2017 e apenas modificamos a hora a que implementamos os 10 min de leitura, ao longo do ano.
	2	Sim	Sim, porque se implementou desde o PNPSE sem alteração do calendário escolar.
	3	Sim	Pode ser implementada mesmo sem a semestralização do calendário escolar.
AE 42	1	Sim	Esta medida em concreto não depende da organização do calendário, nem influencia os momentos de avaliação sumativa.

	2	Talvez, com adaptações	O calendário poderia ser em trimestre e criar-se mais mecanismos de <i>feedback</i> a pais e alunos, mas seria uma sobrecarga maior. A valorização da avaliação formativa seria mais complexa.
	3	Sim	A gestão da matriz curricular não depende do calendário escolar.
AE 63	1	Sim	A medida foi implementada previamente sem alteração do calendário letivo. A alteração do calendário letivo foi uma consequência da otimização da medida.
	2	Não	O ajuste dos momentos de <i>feedback</i> /avaliação de competências aos Encarregados de Educação não é compatível com o calendário escolar tradicional.
	3	Sim	A medida foi iniciada e implementada no âmbito do calendário letivo clássico sem nenhum problema.
AE 93	1	Talvez, com adaptações	A semestralidade diminui os momentos de avaliação sumativa contribuindo para a melhoria dos processos de formação formativa.
	2	Talvez, com adaptações	Deste modo é possível reforçar o carácter formativo da avaliação.
	3	Sim	Não tem implicações na organização do ano letivo.
AE 41	1	Sim	Sim, a medida consubstanciou-se na criação de novas disciplinas; na redistribuição dos tempos fixados entre componentes; gestão interturmas dos tempos fixados nas matrizes curricular-base.
	2	Não	A transição entre ciclos assume por vezes um elevado grau de complexidade para o aluno em termos da sua adaptação. A diagnose efetuada no início do ciclo, por domínios de cada área disciplinar, de modo a obter-se a fotografia do aluno é um processo que se estende até novembro. Só então após a discussão dos dados recolhidos em conselho de turma, se delinea um plano de ação. Por vezes, por força da restrição de recursos ou outras, o aluno é sujeito a uma avaliação sumativa, sem que tivesse beneficiado das medidas propostas de acordo com o seu perfil. Esta situação, infelizmente recorrente, é confrangedora para os diversos atores educativos e por vezes, condiciona o percurso escolar subsequente. Por outro lado, a divisão trimestral é condicionada pelo calendário religioso, havendo, com frequência, uma distribuição desigual do número de semanas em cada trimestre, o que não potencia a boa gestão do processo de ensino e aprendizagem.
	3	Sim	Esta medida já tinha sido implementada com sucesso com o calendário tradicional.
AE 45	1	Talvez, com adaptações	O enfoque na avaliação formativa seria diferente, pois a necessidade de atribuir uma classificação no final do 1º período condicionaria o tipo de trabalho a desenvolver.
	2	Não	Para encarar esta dimensão da avaliação de forma a trazer uma mudança nas aprendizagens dos alunos, é necessário menos momentos de avaliação sumativa e a organização por semestres favorece esse trabalho.
AE 56	1	Sim	Trata-se de uma medida de promoção de regulação das aprendizagens, competências e atitudes que ocorre ao longo do ano, independentemente do calendário implementado.
	2	Não	Em implementação dos LearningLab - Aprendizagem em Laboratório ocorre em semestralidade.
	3	Sim	A medida tem aplicação ao longo do ano letivo, independentemente do calendário implementado.
AE 39	1	Não	A redução para dois momentos de avaliação sumativa coaduna-se com o tempo necessário ao desenvolvimento efetivo de competências. Esta lógica privilegia o carácter contínuo e sistemático da avaliação formativa, permitindo um ajustamento de processos e estratégias.
	2	Sim	As Oficinas do 5@bER Sem Fronteiras já eram dinamizadas no agrupamento, com um calendário de avaliação trimestral.
	3	Sim	Assembleias de Turma/ Assembleias de Ano e de Escola já eram dinamizadas no 1º ciclo, com um calendário de avaliação trimestral.
AE 33	1	Não	A medida baseia-se na alteração do calendário letivo.
	2	Sim	Medida apenas dependente de horário comum entre professores.
	3	Sim	A alteração do calendário escolar facilita a medida, mas não impede de acontecer.
AE 51	1	Não	O calendário semestral possibilita uma gestão mais adequada do tempo e do processo de ensino-aprendizagem.
	2	Sim	O calendário semestral favorece o trabalho a realizar nesta turma, mas não é aspeto fundamental.
AE 3	1	Sim	A medida esteve em plena ação durante três anos sem alteração do calendário.
	2	Sim	Esta medida já estava em vigor antes da alteração do calendário letivo.
	3	Não	A medida comporta a alteração do calendário letivo.
AE 6	1	Talvez, com adaptações	Tendo em conta os objetivos definidos para esta medida, a sua tangibilidade depende de uma adequada planificação que permita diversificar os mecanismos de avaliação formativa e sumativa, bem como definir a frequência com que são

			implementados. Esses são requisitos que consideramos essenciais para desenvolver um ensino personalizado.
	2	Talvez, com adaptações	O desenvolvimento de projetos/atividades que envolvem alunos de diferentes turmas requer uma janela temporal mais alargada, que não deverá ser condicionada pela imposição de um calendário escolar. A semestralização do calendário escolar permite mais facilmente flexibilizar este tipo de trabalho, bem como a recolha de dados relevantes para a avaliação.
	3	Sim	A tipologia de calendário letivo não implica qualquer constrangimento à implementação da medida.
AE 44	1	Talvez, com adaptações	Tendo em conta a avaliação formativa e o incremento dos momentos de <i>feedback</i> que têm de ser dados aos alunos e EE, o calendário semestral apresenta muito mais vantagens do que o dos períodos letivos. O calendário por períodos não nos permite desenvolver um processo de avaliação formativa adequado.
	2	Não	Como criámos muitas disciplinas novas, algumas são semestrais. Sem este calendário letivo era muito difícil o seu funcionamento.
	3	Não	Neste ano letivo várias disciplinas têm funcionamento semestral, logo não era possível o seu funcionamento. Ao nível da avaliação dos alunos, também, é pertinente e benéfico para o funcionamento da escola a organização semestral, tendo em conta o princípio de que a garantia do sucesso das aprendizagens que se proporcionam na sala de aula e na avaliação sistemática das aprendizagens realizadas (pelo professor e pelo aluno), no reporte que tem de ser dado ao aluno e ao EE e, conseqüentemente, a possibilidade do professor "reorientar" as suas estratégias e, do aluno, poder alterar as suas metodologias de trabalho e a sua forma de estar na sala de aula.
AE 60	1	Não	É necessário mudar o enquadramento para que as mudanças se efetivem. Caso contrário, corre-se o risco de apenas existirem mudanças superficiais e de forma, mas não estruturais.
	2	Não	Afastando os momentos formais de avaliação sumativa tornam-se mais prementes e fundamentais as estratégias e procedimentos de avaliação formativa.
	3	Não	Por vezes é necessária a rotura para promover uma real alteração das práticas.
AE 32	1	Talvez, com adaptações	A maior parte das disciplinas envolvidas são semestrais pelo que um calendário não semestral resultaria num desfazamento não desejável.
	2	Não	A medida pressupõe a alteração do calendário.
	3	Sim	Sim, embora todo o trabalho desenvolvido nas disciplinas semestrais faça mais sentido quando articulado com um calendário escolar também semestral.
AE 53	1	Sim	Não se registou alteração ao calendário letivo, mas sim aos momentos de devolução de informação sobre avaliação, aos alunos e famílias.
	2	Sim	Não há alteração do calendário letivo, apenas momentos de avaliação intercalar e de final de semestre diferentes.
	3	Sim	Não se regista alteração do calendário, mas apenas organização interna diferente; não há paragem de dias letivos para reuniões de avaliação com substituição em outras datas.
AE 35	1	Talvez, com adaptações	O calendário escolar é fundamental, por forma a que se faça gestão de tempos para refletir e reprogramar.
	2	Sim	As MPSE são essenciais em todo e qualquer processo educativo.
	3	Talvez, com adaptações	A semestralização otimizou a avaliação sistemática e regular no agrupamento. Constitui uma medida aceite claramente por toda a Comunidade Educativa.
AE 25	1	Talvez, com adaptações	A semestralização permite uma gestão mais flexível do currículo, com a introdução de outras pedagogias e o desenvolvimento de projetos, assim como a diversificação de instrumentos e de momentos de avaliação, sobretudo de natureza formativa. Os docentes, aquando dos momentos de avaliação sumativa, sentem-se seguros e confiantes relativamente ao processo.
	2	Sim	Trata-se apenas da criação de uma turma com uma matriz curricular específica.
AE 37	1	Sim	No 1º ciclo esta medida poderia ser aplicada sem alteração do calendário letivo pois, fosse qual fosse o calendário, esse fator não impediria a operacionalização da medida.
	2	Sim	Esta medida vem sendo aplicada desde há vários anos em funcionamento trimestral.
	3	Não	A medida é ela própria a alteração do calendário letivo.
AE 48	1	Não	A medida consiste na alteração ao calendário.
	2	Sim	O calendário escolar não compromete a medida.
	3	Sim	Não depende do calendário escolar.
AE 36	1	Sim	Não interfere com a organização em 3 períodos ou 2 semestres.
	2	Talvez, com adaptações	A gestão dos vários grupos é facilitada pela divisão do ano em duas partes similares.
	3	Não	A própria medida exige a semestralização.
AE 17	1	Talvez, com adaptações	A medida propriamente dita poderia ser implementada sem alteração do calendário escolar, no entanto, não se atingiriam os mesmos resultados e níveis de satisfação.

	2	Não	A alteração do calendário letivo facilitou a distribuição da carga horária das disciplinas por semestre permitindo a flutuação de tempos semestrais de uma forma organizada.
	3	Sim	A criação destas estruturas não está correlacionada com questões de calendarização do ano letivo.
AE 64	1	Não	Na medida em que o Plano de Inovação é um todo que relaciona várias medidas não devemos segmentar a avaliação das medidas de forma a torná-las autônomas. No entanto, esta medida poderá ser implementada sem que necessariamente o calendário seja alterado.
	2	Não	O agrupamento está organizado em regime semestral possibilitando mais tempo para a flexibilização, adequação e implementação de estratégias com impacto direto na avaliação sumativa.
	3	Sim	Sim, apesar de no nosso PI as medidas serem entendidas de forma integrada e não segmentada.
AE 89	1	Não	A medida sustenta a necessidade de existir um calendário semestral.
	2	Sim	A coadjuvação é sempre possível independentemente do calendário letivo adotado.
	3	Sim	A medida é possível independentemente do calendário letivo adotado.
AE 106	1	Não	A existência de 2 semestres possibilitou o aumento os momentos de avaliação formativa e de <i>feedback</i> . A avaliação formativa é entendida como uma avaliação para as aprendizagens e é o tipo de avaliação predominante, pois permite orientar os alunos e ajudá-los a desenvolverem estratégias de autorregulação da aprendizagem.
	2	Talvez, com adaptações	A semestralidade potencia um aumento dos momentos de avaliação formativa, possibilita a elaboração de uma síntese descritiva de qualidade, ou seja, que realce os domínios de aprendizagem ou conteúdos que o aluno conseguiu aprender ou não, para que (re)orienta a aprendizagem focando-se no essencial;
	3	Talvez, com adaptações	A semestralidade potencia a ação dos intervenientes antes da avaliação final dos alunos.
AE 7	1	Talvez, com adaptações	Foi necessário proceder à alteração das matrizes curriculares existentes.
	2	Talvez, com adaptações	A aplicação do Decreto-Lei 55 e do Decreto-Lei 54 tornaram obrigatória a necessidade de repensar o processo de ensino-aprendizagem, provocando adaptações na forma como se avalia.
	3	Talvez, com adaptações	O fato de estarmos a trabalhar em semestre implicou uma reflexão sobre instrumentos de avaliação e veio reforçar as práticas da avaliação formativa e incrementar os momentos de <i>feedback</i> aos alunos.
AE 54	1	Sim	Vinha sendo aplicada, mas com esta organização era mais evidente a sua implementação
	2	Sim	Com a flexibilidade curricular a interdisciplinaridade era já um grande objetivo, assim é o assumir claramente desse desígnio.
	3	Não	A organização do calendário letivo garantia a intencionalidade das restantes medidas.
AE 102	1	Sim	Não tem implicação com a organização do ano escolar.
AE 103	1	Não	Agora com a organização semestral os professores dizem que têm mais tempo.
	2	Talvez, com adaptações	A falta de equilíbrio do calendário escolar era sempre considerada pelos professores como a razão para "fazer diferente".
	3	Não	Com a diminuição dos momentos de avaliação sumativa e final ganhamos tempos para experimentar outras modalidades no processo ensino/aprendizagem e incrementar a formação entre pares

Quadro 3.

Justificações acerca se a medida seria passível de ser implementada sem alteração ao calendário letivo (n=88)

Agrupamento de Escolas	Medida	Vantagens da implementação da medida
AE 98	1	<ul style="list-style-type: none"> • Reforço da interdisciplinaridade e da articulação dos projetos a desenvolver com o mundo atual; • Aumento da motivação dos alunos e dos professores; • Desenvolvimento das competências constantes do Perfil dos Alunos.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Reforço do <i>feedback</i> fornecido aos alunos e famílias; • Promoção do processo de autorregulação das aprendizagens; • Reforço do trabalho colaborativo professor-professor e professor-aluno e professor-famílias.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoria da qualidade do sucesso. • Criação de equipas de docentes por ano de escolaridade, que asseguram: <ul style="list-style-type: none"> a) A partilha de práticas pedagógicas; b) Incremento de práticas de avaliação formativa, numa lógica de ciclo.

		<p>c) Identificação das principais estratégias, metodologias e atividades a desenvolver no âmbito da medida: planificação articulada, quer dos conteúdos, quer de instrumentos de avaliação;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debate regular para aferição e ajuste de estratégias e de constituição dos grupos de alunos.
AE 81	1	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento acentuado das competências previstas no PASEO nos alunos envolvidos; • Aumento do envolvimento dos alunos nas atividades letivas; • Diminuição significativa da indisciplina na sala de aula.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Desburocratização dos momentos de avaliação; • Foco na importância da avaliação formativa; • Valorização de diferentes estratégias e instrumentos de avaliação.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoria dos resultados na aprovação e avaliação de alunos em risco extremo de não conclusão do ensino básico; • Aumento dos níveis de motivação e empenho dos alunos envolvidos na medida.
AE 84	1	<ul style="list-style-type: none"> • Formar grupos mais pequenos, o que permite um acompanhamento mais próximo nos alunos com menos autonomia; • Permite que os alunos mais autónomos possam desenvolver outro tipo de trabalho.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a qualidade do sucesso educativo dos alunos; • Diversificar práticas pedagógicas; • Reduzir a valorização da avaliação sumativa.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a autonomia e autorregulação das aprendizagens; • Aumentar a motivação dos alunos.
AE 42	1	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação do currículo às necessidades/potencialidades dos alunos.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Menor nº de disciplinas por semestre; • Maior foco e menor dispersão por parte dos alunos.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão mais equilibrada do ano letivo (nº de semanas igual p/ semestre) vs momentos de avaliação intercalar e sumativa.
AE 63	1	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento do <i>feedback</i>; • Diversificação dos instrumentos de avaliação; • Equilíbrio entre os momentos de atividade letiva e as interrupções.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de competências transversais; • Aumento da motivação; • Trabalho colaborativo e transdisciplinar.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuição de docentes por conselho de turma; • Promoção do trabalho colaborativo.
AE 93	1	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificar práticas pedagógicas; • Avaliar para as aprendizagens; • Reduzir o <i>stress</i> e cansaço dos alunos e professores.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • O acesso ao currículo por todos os alunos; • Diferenciação pedagógica; • Apoio individualizado.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar o desempenho escolar dos alunos na avaliação interna e externa nas duas disciplinas estruturantes do currículo nacional. • Promover um apoio mais individualizado e a evolução das aprendizagens ao longo do ano letivo.
AE 41	1	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilização da curiosidade e interesse dos alunos; • Desenvolvimento das suas capacidades expressivas, incluindo as ligadas às TIC; • Estímulo à cooperação para um fim comum.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento em 2 semestres com o mesmo número de dias, permitindo reforçar o contributo da avaliação contínua na gestão do processo de aprendizagem; • Consolidar a avaliação formativa como principal modalidade de avaliação.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Trata-se de um tempo letivo no qual grupos de alunos provenientes de diferentes turmas projetam e executam atividades, admitindo as mais diversas formas de expressão, em que mobilizam e desenvolvem competências, na aceção que é dada a esta palavra no "Perfil dos Alunos à Saída Escolaridade Obrigatória", de acordo com afinidades de interesses. • Dotação a todos os professores de uma hora da componente letiva para a constituição de equipas pedagógicas de ano de escolaridade, as quais se organizam em grupos de apoio aos grupos de alunos das Oficinas em função da formação e/ou interesses de cada docente.
AE 45	1	<ul style="list-style-type: none"> • Organização do ano letivo mais adaptada aos objetivos do projeto.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Reforço da avaliação formativa; • Maior interdisciplinariedade e melhor índice de conforto emocional.
AE 56	1	<ul style="list-style-type: none"> • Reduzir o <i>stress</i> e cansaço.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem em contexto; • Maior envolvimento dos alunos; • Maior autonomia dos alunos, o que permite ao professor trabalhar de forma mais diferenciada, em função das necessidades dos alunos.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos sentem que todo o trabalho que produzem e o seu envolvimento é tido em consideração.
AE 39	1	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a responsabilidade e potenciar a individualização de processos de ensino-aprendizagem.

		<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para aumentar a taxa de aprovação em cada um dos ciclos e a percentagem de alunos com sucesso pleno; • Contribuir para aumentar a taxa de alunos que terminam cada ciclo de ensino no tempo previsto.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para aumentar a taxa de aprovação em cada um dos ciclos; • Contribuir para aumentar a percentagem de alunos com sucesso pleno; • Contribuir para aumentar a taxa de alunos que terminam cada ciclo de ensino no tempo previsto.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar uma cidadania ativa. • Desenvolver as competências comunicativas, relacionais e o espírito crítico e desenvolver a responsabilidade e a autonomia dos alunos. • Contribuir para reduzir o abandono escolar.
AE 33	1	<ul style="list-style-type: none"> • Mais tempo dedicado ao processo ensino-aprendizagem; • Mais avaliação formativa; • Mais envolvimento dos EE.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Maior interação entre equipas de professores; • Articulação em Conselho de Turma e Grupos Disciplinares; • Maior comunicação.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximação dos alunos à comunidade e desta à escola; • Aplicação prática de aprendizagens.
AE 51	1	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuição mais equilibrada dos períodos de ensino, facilitando a consolidação das aprendizagens e a realização de uma avaliação formativa mais consistente, com informação mais regular aos Encarregados de Educação. • Permite um ritmo de trabalho mais fluido, sendo mais tranquilo para todos os intervenientes. • Permite melhor conhecimento dos alunos e, conseqüentemente, uma melhor adaptação das estratégias aplicadas, nomeadamente o trabalho de projeto.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de articulação interdisciplinar. • Ensino-aprendizagem por trabalho de projeto. • Sucesso dos alunos.
AE 3	1	<ul style="list-style-type: none"> • Maior consciência dos professores para as características individuais dos alunos; • Diversificação das metodologias e estratégias utilizadas na promoção das aprendizagens.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de competências no âmbito do trabalho colaborativo e cooperativo, quer entre alunos, quer entre docentes; • Maior diversidade de instrumentos de avaliação; • Maior número de momentos de avaliação.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • A implementação da medida permite adequar estratégias que promovam aprendizagens adequadas às necessidades dos alunos e que permitam destacar as capacidades individuais.
AE 6	1	<ul style="list-style-type: none"> • Dado que os alunos estão divididos por grupos, o número de alunos por cada grupo permite que se avalie com mais objetividade as dificuldades de cada um, diversificando estratégias e adequando os instrumentos de recolha de informação, por forma a colmatar essas dificuldades. • A divisão dos alunos por grupos, permite fazer um acompanhamento mais individualizado a cada um. Esta forma de trabalhar faz com que os alunos não se dispersem pelas várias áreas da disciplina e se concentrem em cada domínio, fazendo sempre a necessária articulação entre todos os domínios, dado que se trata da disciplina de Português. • Relativamente ao PORTbib, os alunos participam com muito interesse e empenho nas atividades realizadas em parceria com a Biblioteca.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Funcionamento por grupos de aprendizagem; grupos mais pequenos facilitam a superação das dificuldades e promovem a progressão dos alunos que têm mais facilidades. • Funcionamento por grupos e não por turmas. Os alunos funcionam por áreas de apetência e relacionam-se com colegas e professores que não são do seu grupo-turma. Desenvolvimento de atividades que permitem a inclusão. Como os produtos são apresentados à comunidade, desenvolvem competências como: a autonomia, a cidadania, a participação, o trabalho em equipa, a reflexão, a inovação... • Viver+: Motivação dos alunos, possibilidade de terem acesso a formas diferenciadas para melhorarem a sua condição física, de saúde física e mental, partilha de conhecimentos e experiências entre alunos do 2º ciclo, cooperação e desenvolvimento de clima favorável proporcionado pela diversidade de atividades; English@Music: Resultados muito positivos das aprendizagens, avaliação dos alunos partilhada, articulação de conteúdos em diferentes áreas do saber, realização de trabalho de projeto, maior motivação e empenho, maior entusiasmo pelas tarefas, aprendizagem focada no aluno, diversificação de metodologias...BIBmat: Funcionamento por grupos em simultâneo, grupos de dimensões reduzidas, rentabilização dos recursos devido à homogeneidade dos grupos, desenvolvimento da comunicação matemática, desenvolvimento da literacia e numeracia matemática, nenhum aluno obteve nível inferior a 3; ExpressArtes: Promover a autonomia e a responsabilidade dos alunos, metodologias diversificadas, desenvolvimento do espírito criativo e crítico dos alunos, auto e heteroavaliação mais frequente, trabalho em equipa, melhora a aprendizagem dos alunos... • Matemática (por níveis de desempenho): Grupos com dimensões reduzidas; rentabilização dos recursos devido à homogeneidade dos grupos; melhoria do sucesso obtido; diferenciação pedagógica mais eficaz, o que permite aos alunos com maiores dificuldades obter resultados mais

		satisfatórios; variedade e adequação aos diferentes grupos dos instrumentos de recolha de informação permitem obter melhores resultados...
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Tempos@Espaços: Maior interesse pelos conteúdos dada a maior componente prática da disciplina. Melhorias significativas na aquisição/desenvolvimento de competências relacionadas com o trabalho de projeto e o trabalho de grupo. Todos os alunos apresentaram uma avaliação positiva no final do 1º semestre. • Bibmat: Realização de tarefas de natureza diversificada, tais como: explorações, investigações, resolução de problemas e utilização da aplicação MILAGEAprender+, desenvolvida pela Universidade do Algarve. Utilização de livros com leitura e análise de textos dos livros "O Homem que sabia contar" e "Diabo dos números" e aplicação dos conteúdos matemáticos envolvidos. Articulação com a BE. • CIE (Ciências Experimentais): O facto de serem dois docentes de áreas diferentes (CN e FQ) permite a abordagem dos conteúdos de forma transversal e um acompanhamento mais individualizado dos alunos, sendo as suas dúvidas esclarecidas de forma mais célere. Maior acompanhamento no manuseamento do material de laboratório. • Más Cultura: Todos os alunos obtiveram sucesso na avaliação sumativa do 1º semestre, situando-se a maioria no nível Muito Bom. Os alunos demonstraram responsabilidade face ao processo de ensino-aprendizagem, destacando-se o excelente trabalho de equipa. A qualidade dos trabalhos demonstrou o empenho dos alunos. Maior responsabilidade e autonomia por parte dos alunos. Os alunos demonstraram gostar muito desta disciplina. • SELF (Sonha, Ensina, Lê e Faz): Maior responsabilidade dos alunos, dado que trabalham muito em equipa. Utilização de novas tecnologias. Desenvolvimento de competências relacionadas com a partilha, distribuição de tarefas e gestão de conflitos na equipa. Os alunos aprenderam a relacionar conteúdos de 4 disciplinas. Enriquecimento das experiências dramáticas dos alunos, estimulando hábitos de apreciação e fruição dos diferentes contextos culturais. Manifestação das suas opiniões em relação aos seus trabalhos e aos dos seus pares. Consciência e progressivo domínio da voz. Colaboração com os outros e auxílio a terceiros em tarefas. Promoção de atividades de <i>feedback</i> para melhoria ou aprofundamento de ações. • Matemática (turma+): Maior destreza na realização das atividades/tarefas propostas em aula e na interpretação e resolução de situações em contextos variados. • História e Geografia: O funcionamento semestral permite estarem o dobro do tempo com os alunos, o que permite uma maior proximidade e uma maior conexão dos alunos com a disciplina.
AE 44	1	<ul style="list-style-type: none"> • Maior envolvimento dos diversos atores educativos na vida da comunidade escolar; • Aprendizagens mais significativas; • Melhores níveis de sucesso e sucesso educativo com maiores índices de qualidade.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Maior envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, assumindo um papel cada vez mais interventivo no processo pedagógico; • Aprendizagens mais significativas e mais consolidadas; • Maior nível de acompanhamento e intervenção mais precoce nas situações críticas.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização de um trabalho continuado e sistemático de aprendizagem. • Maior envolvimento dos alunos nas atividades de aprendizagem individual e de grupo. • Reconhecimento mais atempado e eficaz dos pontos fortes e das fragilidades a corrigir.
AE 60	1	<ul style="list-style-type: none"> • A criação desta Área de Comunicação e Expressões permite efetuar opções de desenvolvimento curricular que se encontram em consonância com a Visão, com os Princípios e com os Valores constantes no Perfil dos Alunos, conduzindo ao desenvolvimento das competências nele previstas, com especial destaque para Linguagem e Textos, Informação e Comunicação, Raciocínio de Resolução de Problemas, Relacionamento Interpessoal, Desenvolvimento Pessoal e Autonomia e Sensibilidade Estética e Artística.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Passam a existir momentos de reporte de avaliação aos alunos e aos encarregados de educação, ao longo do ano letivo, permitindo dar aos alunos e às famílias um <i>feedback</i> mais eficaz e atempado relativamente às aprendizagens que vão sendo efetuadas.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos diminuem o número de disciplinas que frequentam em cada semestre, concentrando-se mais nas que estão a frequentar; • Os professores reduzem o número de turmas que têm ao mesmo tempo, tendo por isso mais disponibilidade para se concentrarem num número de alunos mais reduzido; • A frequência semanal de uma maior carga horária das disciplinas neste regime é facilitadora da implementação de metodologias ativas em sala de aula e favorece, também, a diversificação dos instrumentos de avaliação.
AE 32	1	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento da autonomia e participação dos alunos nas suas aprendizagens; • Diversificação dos instrumentos de avaliação de acordo com o Perfil dos Alunos; • Incremento do trabalho colaborativo entre docentes.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Com esta medida pretende-se atender às necessidades educativas de alunos do 3º ciclo, com um histórico de retenções e desistência, e cujo investimento por parte das famílias no percurso educativo destes jovens é muito baixo. • Temos um histórico de sucesso de jovens no encaminhamento ao nível de cursos profissionais, pelo trabalho de orientação feita pelo SPO (também de prosseguimento de estudos do ensino regular, apesar de inferior), que, por significar uma recuperação de um projeto de vida onde a qualificação e a certificação escolar voltaram a ser um interesse, nos leva a manter como Oferta Educativa.

	3	<ul style="list-style-type: none"> • A pergunta 7, referia-se certamente a "implicações na avaliação das aprendizagens". Cabe referir que para além da clara vantagem da dilatação do tempo, que se torna mais longo, face ao tempo trimestral, permitindo uma diminuição da pressão sobre o reporte sumativo e fazendo o enfoque situar-se na avaliação formativa, com a inerente incidência em estratégias de ensino diferenciado, e há implícita a necessidade de se configurar a avaliação formativa por perfis de desempenho, o que leva a uma importante mudança nas práticas dos docentes face à avaliação.
AE 53	1	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação e trabalho interdisciplinar; • Autonomia dos alunos; • Relacionamento Professor de referência - Encarregado de Educação.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • A disciplina de Comunicação 1º ciclo melhorou bastante as competências dos alunos em Português e Matemática; • Nos 5º e 7º anos, a mudança do foco na parte técnica das línguas para a parte comunicativa, com a técnica como suporte, permite um aumento da competência na língua; em EVT e Ciências da Terra, beneficiou de planificação conjunta entre as disciplinas que as constituíram, permitindo uma articulação dos conteúdos e o desenvolvimento de competências críticas, de resolução de problemas, de autonomia, etc.; • Por fim, a Área de Integração permite o desenvolvimento de trabalhos de articulação curricular.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Mais momentos de retorno aos EE; • Retorno com menção descritiva por domínio/tema nos instrumentos de avaliação, possibilitando uma melhor autorregulação dos alunos; • Diminuição das situações de <i>stress</i> de alunos e docentes
AE 35	1	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da autonomia dos alunos; • Mais motivação por parte dos professores; • Mais motivação por parte dos alunos.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação da metodologia de projeto e outras metodologias ativas; • Proporcionar a diminuição de matérias por ano, a gestão da totalidade das aprendizagens essenciais e conteúdos, por ciclo, de cada uma das disciplinas, adequando-os às faixas etárias dos alunos; • Em consequência, os docentes responsáveis irão reajustar o currículo e as aprendizagens essenciais, por forma a que possam ser trabalhadas num menor número de anos.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Uma maior partilha de experiências e de conhecimento generalizado do desenvolvimento dos alunos; • Maior envolvimento do corpo docente na reflexão sobre as turmas e implicação na resolução de problemas.
AE 25	1	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho colaborativo de professores diferentes áreas do saber; • Permitir aos alunos uma visão interligada dos saberes; • Trabalho concertado dos professores no desenvolvimento de competências.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • A informação sistemática sobre os desempenhos favorece a regulação das aprendizagens. • Os novos critérios de avaliação ajudam os alunos a autorregular a sua aprendizagem e a perceberem o que se pretende que aprendam. • A quebra de rotinas de décadas no trabalho docente e discente.
AE 37	1	<ul style="list-style-type: none"> • Maior apropriação dos diferentes atores da avaliação formativa; • Diversificação de instrumentos de avaliação; • Apropriação e mobilização transversal das aprendizagens.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores facilmente realizam o trabalho colaborativo.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores facilmente realizam o trabalho colaborativo.
AE 48	1	<ul style="list-style-type: none"> • Houve uma melhoria dos resultados dos alunos no final do 1º semestre bem como uma diminuição da indisciplina.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Definir ações que permitiram diminuir o nível de <i>stress</i> de alunos e professores; implementação do Projeto Mentis Sorridentes
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização do desenvolvimento das competências previstas no <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i>; • Promoção da capacidade de autorregulação dos alunos; • Valorização do Sucesso Pleno de todos os alunos, garantindo o seu envolvimento.
AE 36	1	<ul style="list-style-type: none"> • Incremento de prática colaborativa; • Valorização da aprendizagem em contexto, através de metodologias ativas; • Implementação de trabalho interdisciplinar e transdisciplinar vertical e horizontal.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque na avaliação para as aprendizagens e não das aprendizagens; • Valorização do Perfil de Competências dos Alunos; • Valorização do processo de aprendizagem.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Melhora as competências leitoras; • Melhora a motivação para a leitura; • Melhora o vocabulário e a capacidade de estruturação de frases (tanto na oralidade como na escrita).
AE 17	1	<ul style="list-style-type: none"> • Permite a exploração do domínio da oralidade, que exige um número mais reduzido de alunos. • Permite o desenvolvimento da escrita visto que o professor pode acompanhar o processo de forma individualizada, dando o <i>feedback</i> imediato.

		<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de recursos educativos diversificados (plataformas LMS), trabalho colaborativo e a avaliação formativa efetiva.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciação pedagógica; • Medida de inclusão; • Regulação efetiva do processo de aprendizagem.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento dos processos de autorregulação; • Participação da comunidade; • Integração do currículo - aumentando a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade
AE 64	1	<ul style="list-style-type: none"> • Grande envolvimento da comunidade; • Desenvolvimento efetivo e concreto das áreas de competências do PASEO; • Grande interdisciplinaridade.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade de um ritmo de trabalho mais balizado; • Possibilidade de reporte contínuo e em curtos espaços de tempo; • Possibilidade aumentar momentos descritivos da aprendizagem.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Mais tempo para o processo ensino/aprendizagem; • Diminuição da avaliação centrada em testes sumativos; • Diminuição dos momentos finais de avaliação dado que o 3º Período é geralmente muito curto.
AE 89	1	<ul style="list-style-type: none"> • Foi possível mexer com dogmas enraizados; • Alteração da prática letiva apesar de lenta e difícil; • Utilização de novas metodologias de trabalho.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores descobrem novos processos, ganham autoconfiança e abertura a novas estratégias em sala de aula.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar a comunicação entre os docentes das várias disciplinas e ciclos de escolaridade. • Valorizar o trabalho colaborativo entre os docentes e entre os alunos. • Criar espaços e tempos para o desenvolvimento de trabalhos assentes na metodologia de projetos, através da "Oficina de Projetos".
AE 106	1	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriza cada um dos alunos apoiando-os de forma mais individualizada e personalizada. • Possibilita uma intervenção mais atempada em função das informações recolhidas pelos docentes com impacto positivo nas aprendizagens. • Coloca o aluno no centro do processo de ensino e torna-o corresponsável pelas suas aprendizagens.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Efetuar aprendizagens contextualizadas e significativas através de projetos e problemas. • Promover o trabalho colaborativo entre os alunos tornando-os agentes de aprendizagem e de ensino entre si. • Desenvolver competências do perfil do aluno, nomeadamente a autonomia, pensamento crítico, resolução de problemas, relacionamento interpessoal, domínio de tecnologias de informação e comunicação e saberes técnicos, tecnológicos e linguísticos.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Acréscimo da adesão e da participação dos alunos nos projetos/atividades, nova dinâmica à participação dos alunos nas decisões do agrupamento, principalmente ao nível da escola sede; • Proporciona aos encarregados de educação e aos alunos um melhor <i>feedback</i> sobre as suas aprendizagens e não cingimos a avaliação a um número ou a uma descrição sumária que fornece pouca informação relativamente às dificuldades dos alunos; • Dá aos alunos um prazo mais lato para a realização das suas aprendizagens e, aos professores, mais tempo para conhecerem os seus alunos e as dificuldades de cada um e implementarem mais momentos de avaliação formativa e de avaliação sumativa, uma vez que os dois períodos de avaliação estão mais espaçados no tempo.
AE 7	1	<ul style="list-style-type: none"> • Melhor gestão do tempo por parte dos alunos e das famílias; • É dado aos alunos um prazo mais lato para a realização das suas aprendizagens e, aos professores, mais tempo para conhecerem os seus alunos e as dificuldades de cada um.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Criar na comunidade escolar um sentimento mais forte de pertença ao agrupamento, visível através do aumento da participação dos pais e encarregados de educação nas diversas atividades do agrupamento.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Dois momentos para classificar; • Permite interiorizar melhor por todos que o processo de ensino-aprendizagem é sistemático e contínuo; • Existe muito mais tempo (um semestre) para recolher informações sobre o processo de ensino/aprendizagem.
AE 54	1	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir que as aprendizagens deixem de ser "estanques", articulando numa mesma atividade os diferentes saberes; • Ligar-nos com o contexto /meio envolvente
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Levar a ESCOLA a desempenhar cada vez MELHOR o seu trabalho.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Relação professor/aluno. • Trabalho cooperativo. articulação vertical.
AE 102	1	<ul style="list-style-type: none"> • Ir ao encontro da individualidade de cada aluno, envolvendo as famílias. • Medidas adotadas num curto espaço de tempo e monitorização das estratégias e dos resultados.
AE 103	1	<ul style="list-style-type: none"> • Mais tempo para os alunos se reorganizarem e otimizarem os processos de ensino e de aprendizagem.

	2	<ul style="list-style-type: none"> • Mais tempo para conhecer os alunos e verificar a sua evolução; • Avaliação mais consistente (ponderada; objetiva); • Facilita a gestão flexível do currículo (gestão temporal mais racional).
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Matriz curricular adaptada ao perfil de alunos; • Prevenção da potencial situação de insucesso e abandono escolar precoce e desqualificado; • Encaminhamento dos alunos para formação profissional.

Quadro 4.

Constrangimentos na implementação da medida (n=88)

Agrupamento de Escolas	Medida	Desvantagens da implementação da medida
AE 98	1	• Articulação dos horários dos professores.
	2	• A legislação está preparada para três momentos de avaliação sumativa criando dificuldades em situações excecionais (como proceder para a avaliação final de um aluno que não pode ser classificado num dos momentos de avaliação).
	3	• Articulação dos horários de turmas e professores envolvidos.
AE 81	1	• Articulação dos horários de turmas e professores envolvidos.
	2	• Resistência de um conjunto de docentes à mudança.
	3	• Nem todos os EE reagiram bem ao Projeto MS mas foi um pequeno n ^o .
AE 84	1	<ul style="list-style-type: none"> • Não trazer pontualmente o livro; • Com o passar do tempo, poderá haver momento em que não se faça o tempo de leitura, porque se privilegiam outras atividades e é preciso lembrar/motivar para este projeto criando-se uma rotina.
	2	• Falta de recursos materiais, espaço físico próprio (sobrelotação do agrupamento) e acessos digitais.
	3	• Apesar da implementação da medida contribuir para esbater as assimetrias com que cada criança chega ao ensino, nem todos conseguem a mesma evolução na sua aprendizagem.
AE 42	1	• Seriam necessários mais recursos humanos e espaços mais amplos - áreas abertas.
	2	• Necessidade de criar mais instrumentos de avaliação, desconstruir as práticas pedagógicas instaladas com ênfase na avaliação sumativa, dificuldade de elaboração de relatórios sobretudo para docentes com 150 alunos.
	3	• Implica, numa fase inicial, aumento do trabalho dos docentes, individualmente e colaborativamente.
AE 63	1	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistência de formação em contexto de sala de aula para preparar os docentes para a implementação desta medida; • Espaços físicos e mobiliário inadequados à implementação deste modelo; • Mudança muito radical que exige um elevado envolvimento dos docentes e bastante tempo de adaptação para ser efetivada;
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Sobrevalorização da avaliação sumativa no sistema de ensino português; • Cristalização dos critérios e instrumentos de avaliação sumativa clássicos; • Falsa perceção de que a valorização da avaliação formativa implica uma desvalorização da avaliação sumativa;
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptações curriculares e horários do aluno de difícil compatibilização com o currículo clássico; • Medida de generalização muito difícil.
AE 93	1	• Necessidade de mais e melhores equipamentos informáticos no agrupamento.
	2	• Reduzido número de equipamentos informáticos no agrupamento.
	3	• Reduzido equipamento informático no agrupamento.
AE 41	1	• Dificuldades de articulação iniciais nas novas disciplinas.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • A apropriação dos pressupostos de qualquer medida requer tempo; • Inadequação do programa informático da escola ao <i>feedback</i> que se pretende dar aos pais e que levou à criação de um dispositivo próprio para ultrapassar esta dificuldade.
	3	• Crédito horário reduzido.
AE 45	1	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns docentes ainda revelam algumas dificuldades em trabalhar colaborativamente; • Diferentes apropriações, pelos professores, deste tipo de trabalho, o que, por vezes, confunde os alunos.
	2	• Alguns professores ainda considerarem que os testes escritos são o elemento mais fiável, bem como alguns alunos e encarregados de educação.
AE 56	1	• Não se verifica.
	2	• Necessidade de implementação de formação em metodologias ativas.
	3	• Grande necessidade de implementação de formação.
AE 39	1	<ul style="list-style-type: none"> • Crédito horário utilizado para o aumento do número de professores a prestar apoio ao trabalho autónomo dos alunos. • Crédito horário utilizado com os professores das tutorias curriculares. • Salas de aula muito pequenas; edifícios arquitetonicamente muito compartimentado e sobrelotação da escola.
	2	• Crédito horário utilizado para o aumento do número de professores das diferentes áreas do saber, na Bolsa de apoio às oficinas.

		<ul style="list-style-type: none"> • Salas de aula muito pequenas e edifícios arquitetonicamente muito compartimentados. • Falta de espaço para arrumar os materiais produzidos pelos alunos.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de espaço físico dentro de cada escola para a realização das assembleias de ano/escola.
AE 33	1	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação ao novo calendário, mas até se revelou positivo, porque implicou repensar temporalmente o processo ensino-aprendizagem.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco tempo semanal para a mesma, falta de hábito em trabalhar colaborativamente.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Dependência do exterior, excessivo ênfase teórico das disciplinas.
AE 51	1	<ul style="list-style-type: none"> • O facto de o AE 51 ser o único no concelho com calendário semestral.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve.
AE 3	1	<ul style="list-style-type: none"> • Nº de alunos por RIC - nalguns casos torna-se excessivo; • Alguma falta de capacitação no trabalho por Resolução de Problemas; • Falta de alguns meios digitais (entretanto resolvidos, no contexto atual).
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de fazer horário de raiz nestas semanas temáticas; • Alguma dependência da participação de parceiros externos; • Necessidade de articular momentos de autoavaliação, momentos de heteroavaliação e momentos de avaliação dos RIC
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Alguma tensão inicial nas famílias, devido aos momentos de paragem; • Articulação com a rede de transportes; • Articulação com a rede de abastecimento de refeições a alunos carenciados.
AE 6	1	<ul style="list-style-type: none"> • A ambientação dos professores à plataforma, na fase inicial. • A definição do que deveria ser considerado como informação relevante a constar nos registos.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades em organizar o plano de trabalho na fase inicial, em virtude de envolver muitos alunos e muitos professores.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • A implementação de dinâmicas de trabalho de projeto, numa fase inicial provoca dúvidas e constrangimentos.
AE 44	1	<ul style="list-style-type: none"> • O principal constrangimento é a falta de horas para atribuir aos docentes para trabalho colaborativo e para se poder desagregar mais um domínio.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • A não colocação dum professor para a implementação desta medida; • Falta de horas para responder eficazmente a todas as exigências do plano de inovação. São necessárias horas para realização de trabalho colaborativo dos docentes e para atribuir a grupos que resultam da desagregação de turmas. • Diversificação de estratégias no sentido de melhorar a motivação e o gosto pela disciplina.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Tempos@Espaços: A carga horária é insuficiente para a execução das tarefas. Os docentes sugerem que as aulas fossem de 100 min. • CIE (Ciências Experimentais): Elevado número de alunos na sala, o que dificulta a aplicação/concretização das atividades planificadas. Sala de aula inadequada para a realização da maioria das atividades propostas. • SELF (Sonha, Ensina, Lê e Faz): Gestão do tempo na planificação das atividades. • Matemática (turma+): Inexistência de horas da componente letiva, dado que o crédito horário se torna manifestamente insuficiente para a implementação do plano de inovação. <p>OBSERVAÇÕES: A nossa escola sede aguarda o início de obras há algum tempo. A maior parte das salas de aula não oferecem condições para o adequado desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Os recursos tecnológicos são inadequados e as salas de aulas nem sequer apresentam condições de visibilidade para o quadro. É lamentável, pois tenho um grupo de professores muito inovadores e que "alinham" em tudo o que lhes proponham. Ainda, decidimos avançar com o PI e não me arrependo. Os nossos alunos só têm a ganhar.</p> <p>No dia 27 de janeiro realizámos um Seminário para os professores do nosso Agrupamento e alguns convidados sobre Avaliação. Foi também uma estratégia do Plano de Inovação. Para iniciar o Seminário apresentámos um filme que mostra o trabalho que realizámos no 1º semestre. Todos os presentes acharam muito interessante. As escolas com Plano de Inovação deveriam ter um crédito horário extra, pois torna-se muito difícil (para o próximo ano letivo com mais anos de escolaridade) pôr isto tudo em prática.</p>
AE 60	1	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensão do agrupamento; • Diversidade da oferta educativa e das respostas organizadas; • Mobilidade do pessoal docente, dado que uma parte significativa (cerca de 40%) não é quadro do agrupamento.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de recursos no Serviço de Psicologia e Orientação. • EMAEI com escassos recursos. • Falta de oferta de formação contínua relevante para as mudanças desejadas.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta de formação contínua insuficiente ou inadequada; • Práticas instaladas num corpo docente algo envelhecido; • Professores com muitas turmas e ou níveis na sua distribuição de serviço docente.
AE 32	1	<ul style="list-style-type: none"> • Rigidez do horário dos docentes; • Tempo reduzido para trabalho colaborativo entre docentes.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Sem constrangimentos identificados.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Sem constrangimentos identificados à data.

AE 53	1	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de substituição de Prof de EF, por motivo de doença grave e que já tinha acompanhado o grupo no 4º ano (Turma+).
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de línguas estrangeiras (inglês, francês e espanhol) não aceitaram a medida,
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Alguma resistência por parte de alguns docentes em se adaptarem a nº e momentos de avaliação diferente do "tradicional"
AE 35	1	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão crédito horário.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de tempo das famílias para acompanhamento dos seus educandos na otimização das medidas, em casa.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Neste momento, não temos nenhum constrangimento a registar, bem pelo contrário.
AE 25	1	<ul style="list-style-type: none"> • As férias de Natal não foram férias (os alunos não descansam); • Mais trabalho para os alunos durante as interrupções letivas; • Os pais não aderiram como o esperado às informações na avaliação intercalar, estando um grande período sem informações dos educandos.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Desmotivação dos alunos face à escola; • Desmotivação dos docentes perante a postura de desinteresse dos alunos.
AE 37	1	<ul style="list-style-type: none"> • Impossibilidade de aferir o verdadeiro impacto da Medida dado o encerramento das escolas.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Este tipo de turmas consome recursos materiais que a tutela não prevê e que apenas existem por uso de verbas do exíguo Orçamento de receitas Próprias do Agrupamento e das verbas atribuídas para o financiamento do Plano Anual de Atividades, no âmbito do Plano de apoio às escolas - PAQUE - da CMSintra. • Sendo uma medida que tem histórico no agrupamento, revelou-se um forte constrangimento a interrupção resultante da suspensão da atividade letiva presencial, sendo que estes alunos possuem características específicas, de isolamento e exclusão social que em condições de supressão da atividade presencial se agravam. Conseguiu-se, contudo, manter todos em contacto com a Escola e a participarem das atividades propostas remotamente. No entanto, o carácter eminentemente prático que estava planificado para estas turmas perdeu-se irremediavelmente.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • O maior constrangimento foi a impossibilidade de ver a sua aplicação chegar ao termo, de modo a se poder aferir a sua validade como fator modificador de práticas e resultados. • A interrupção da atividade letiva presencial a 13 de março não permite retirar conclusões definitivas sobre o modelo.
AE 48	1	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação com o serviço de almoços, com os transportes escolares e com famílias com filhos em escolas com calendário regular. • Problemas com a MISI.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Rotinas de trabalho colaborativo ainda a carecerem de exponenciação. • Falta de investimento para melhoria dos espaços. • Necessidade de formação.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de gestão de recursos. • A mobilidade da classe docente.
AE 36	1	<ul style="list-style-type: none"> • A sobrelotação da escola e exiguidade de espaços; • A "rigidez" de alguns docentes para trabalho interdisciplinar; • A exiguidade de recursos tecnológicos.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • A construção dos horários; a "rigidez" de alguns docentes em adotar novas metodologias; • A não existência de recursos suficientes (laboratórios, meios tecnológicos, ...).
	3	<ul style="list-style-type: none"> • A dificuldade da comunidade (professores e pais e alunos mais velhos) em lidar com o novo método de <i>feedback</i>.
AE 17	1	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em implementar a articulação vertical; • Morosidade inerente à implementação de um plano deste tipo
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Restruturação das aprendizagens essenciais de algumas disciplinas
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Reorganização dos espaços para trabalho docente em conjunto.
AE 64	1	<ul style="list-style-type: none"> • A organização dos horários dos docentes com tempos comuns para o trabalho articulado e colaborativo.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de formação e capacitação docente. • Prática de implementação de instrumentos e técnicas de recolha de informação sobre as aprendizagens dos alunos.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Organização das equipas e dos horários dos docentes. • Necessidade de capacitação no âmbito das metodologias ativas de aprendizagem, nomeadamente em metodologia de projeto e por problemas.
AE 89	1	<ul style="list-style-type: none"> • Acumulação de tarefas por parte dos docentes da equipa local e a falta de tempo.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Número de horas no crédito horário.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Conjugação de horários entre docentes e turmas.
AE 106	1	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de implementação de estratégias de avaliação formativa, por isso foi facultada formação aos docentes; • Dificuldade na organização do trabalho nas novas disciplinas (ex: articulação de saberes).
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades na implementação de estratégias de aprendizagem diferenciadas.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • -----
AE 7	1	<ul style="list-style-type: none"> • Conciliação dos horários dos profs. • Conciliação dos horários das turmas.

		<ul style="list-style-type: none"> • Desarticulação do currículo em algumas disciplinas.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos consolidados ao longo dos anos de processos de classificação. • Desconfiança do encarregado de educação sobre os instrumentos de avaliação diferentes dos testes. • Pressão dos exames a nível do ensino secundário.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Ao abranger 33 turmas e um número significativo de professores com diferentes sensibilidades existe alguma heterogeneidade de práticas; • Os Encarregados de Educação têm dificuldade em aceitar outros instrumentos de avaliação sustentada em outros elementos de avaliação que não os testes. Consideram os testes mais objetivos; • A pandemia.
AE 54	1	<ul style="list-style-type: none"> • Na medida em si, não houve constrangimentos, na aplicação da avaliação formativa, o elevado número de alunos por turma dificulta ainda alguns procedimentos (dar <i>feedback</i> contínuo e sistemático em todas as situações de ensino-aprendizagem,).
	2	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho "solitário" dos docentes do 1º ciclo durante muitos anos; • Alterar rotinas do "sempre fizemos assim", ...
	3	<ul style="list-style-type: none"> • O "cansaço/a idade dos professores".
AE 102	1	<ul style="list-style-type: none"> • Torna os horários menos arrumados.
AE 103	1	<ul style="list-style-type: none"> • Não tivemos verdadeiramente constrangimentos a não ser alguma insegurança dos professores em ver a vantagem em alterar este calendário enraizado.
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de formação nos professores sobre a avaliação; medo de arriscar; • Medo de perder o controlo na sala de aula.
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Alguma resistência para implementar a mudança; • Alguma desconfiança de que alterar pode trazer vantagens acrescidas no ato de ensinar e aprender.

Anexo III – Questionário a professores (Q3)

Tabela 1.

Nível de fiabilidade do questionário (alfa de Cronbach)

Dimensão	α	Nº de itens
Todas as dimensões	.951	34

Tabela 2.

Nível de fiabilidade por dimensão (alfa de Cronbach para níveis de significância de 95%)

Dimensão	α	Nº de itens
Envolvimento/Participação	.720	3
Alteração do calendário escolar	.657	4
Alteração do calendário escolar e gestão curricular	.624	4
Alteração do calendário escolar e domínio pedagógico didática	.857	8
Alteração do calendário escolar e avaliação das aprendizagens	.892	10
Alteração do calendário escolar e domínio organizacional	.780	5

Tabela 3.

Idade

Faixa etária	n	%
25 – 35	27	1.9
36 – 45	418	29.5
46 – 55	595	42.0
Mais de 55	378	26.6

Tabela 4.

Habilitações Literárias

Habilitações	n	%
Licenciatura	1067	75.3
Curso de Especialização	116	8.2
Mestrado	219	15.4
Doutoramento	16	1.1

Tabela 5.

Anos de experiência na docência

Anos de experiência	n	%
1 – 5	40	2.8
6 – 10	63	4.5
11 - 15	109	7.7
16 – 20	240	16.9
Mais de 20	966	68.1

Tabela 6.

Tempo de serviço no AE/E onde exerce atualmente

Anos de experiência	n	%
1 – 5	618	43.6
6 – 10	131	9.2
11 - 15	223	15.7
Mais de 15	446	31.5

Tabela 7.*Ciclos de educação/ensino lecionados pelos professores*

Ciclo/ensino	N	%
1º CEB	334	23.6
1º CEB, 2º CEB	28	2.0
1º CEB, 2º CEB, 3º CEB	24	1.7
1º CEB, 2º CEB, 3º CEB, Ensino Secundário	16	1.1
1º CEB, 2º CEB, Ensino Secundário	2	.1
1º CEB, 3º CEB	9	.6
1º CEB, 3º CEB, Ensino Secundário	5	.4
2º CEB	233	16.4
2º CEB, 3º CEB	63	4.4
2º CEB, 3º CEB, Ensino Secundário	31	2.2
2º CEB, Ensino Secundário	5	.4
3º CEB	292	20.6
3º CEB, Ensino Secundário	260	18.3
Ensino Secundário	116	8.2

Anexo IV – Questionário a Alunos (Q4)

Tabela 1.

Nível de fiabilidade do questionário (alfa de Cronbach)

Dimensão	α	Nº de itens
Todas as dimensões	.919	24

Tabela 2.

Nível de fiabilidade por dimensão (alfa de Cronbach para níveis de significância de 95%)

Dimensão	α	Nº de itens
Envolvimento/Participação	.623	2
Alteração do calendário escolar	.916	22

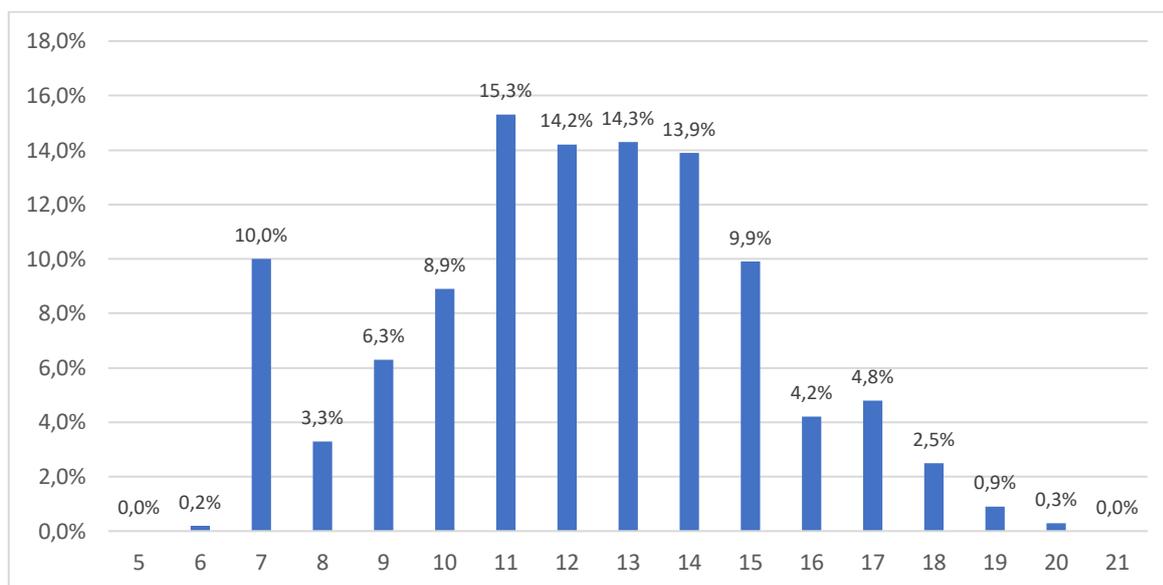


Figura 1: Distribuição dos alunos por idade

Anexo V – Questionário a Pais e Encarregados de Educação (Q5)

Tabela 1.

Nível de fiabilidade do questionário (alfa de Cronbach)

Dimensão	α	Nº de itens
Todas as dimensões	.902	20

Tabela 2.

Nível de fiabilidade por dimensão (alfa de Cronbach para níveis de significância de 95%)

Dimensão	α	Nº de itens
Envolvimento/Participação	.661	3
Alteração do calendário escolar	.905	17

Tabela 3.

Idade

Faixa etária	N	%
Menos de 25	71	1.3
25 – 35	665	12.4
36 – 45	3091	57.6
46 – 55	1425	26.6
Mais de 55	115	2.1

Tabela 4.

Habilitações Literárias

Habilitações	n	%
Não estudou	2	.0
4º ano	574	10.7
9º ano	1117	20.8
12º ano	1819	33.9
Bacharelato	60	1.1
Licenciatura	1550	28.9
Curso de Especialização	56	1.1
Mestrado	158	2.9
Doutoramento	31	0.6

Tabela 5.

Número de educandos no AE/E

Nº de educandos	N	%
1	2948	54.9
2	2027	37.8
3	313	5.8
4	52	1.0
5 ou mais	27	.5

Tabela 6.

Ciclos de educação/ensino

Ciclo de educação/ensino	N	%
Pré-escolar	626	8.2
1º Ciclo	2037	26.5
2º Ciclo	2161	28.1
3º Ciclo	2055	26.8
Ensino Secundário	800	10.4

Anexo VI - Análise da significância estatística

Análise da significância estatística: comparação das médias dos 3 grupos (1º ciclo; 2º e 3º ciclo; ensino secundário), nas amostras dos professores e dos alunos e para as questões:

- i) A alteração ao calendário escolar em vigor deve manter-se
- ii) A alteração ao calendário escolar em vigor deve ser repensada

Professores

Questão: A alteração ao calendário escolar em vigor deve manter-se

Tabela 1.

Valores médios por ciclo de ensino

Ciclo de ensino	Média	n	DP
1º ciclo	2.91	312	.901
2º e 3º ciclo	3.00	592	.879
Ensino Secundário	3.08	406	.904
Total	3.00	1310	.893

Tabela 2.

Análise da homogeneidade da variância entre os grupos

Ciclo de ensino	Estatística de Levene	df1	df2	Sig.
Com base em média	1.849	2	1307	.158

Verifica-se que as variâncias são homogêneas, não diferindo nos diferentes grupos (Sig. = 0.158 > 0.05).

Tabela 3.

Variância entre grupos

	Soma dos Quadrados	Df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre grupos	4.686	2	2.343	2.944	.053
Nos grupos	1040.295	1307	.796		
Total	1044.981	1309			

Conclui-se que a diferenças das médias entre os grupos **não são estatisticamente significativas** (Sig. = 0.053) > 0.05).

Questão: A alteração ao calendário escolar em vigor deve ser repensada

Tabela 4.

Valores médios por ciclo de ensino

Ciclo de ensino	Média	n	DP
1º ciclo	2.48	314	.851
2º e 3º ciclo	2.37	593	.886
Ensino Secundário	2.32	403	.911
Total	2.38	1310	.887

Tabela 5.

Análise da homogeneidade da variância entre os grupos

Ciclo de ensino	Estatística de Levene	df1	df2	Sig.
Com base em média	.502	2	1307	.606

Verifica-se que as variâncias são homogêneas, não diferindo nos diferentes grupos (Sig. = 0.606 > 0.05).

Tabela 6.

Variância entre grupos

	Soma dos Quadrados	Df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre grupos	4.993	2	2.497	3.185	.042
Nos grupos	1024.403	1307	.784		
Total	1029.396	1309			

Conclui-se que a diferenças das médias entre os grupos **são estatisticamente significativas** (Sig. = 0.042) < 0.05).

Tabela 7.

Verificação das diferenças entre grupos (Tukey HSD)

Ciclo de ensino	Ciclo de ensino	Diferença média	Erro	Sig.
1º ciclo	2º e 3º ciclo	.111	.062	.169
	Ensino Secundário	.166	.067	.034
2º e 3º ciclo	1º ciclo	-.111	.062	.169
	Ensino Secundário	.055	.057	.600
Ensino Secundário	1º ciclo	-.166	.067	.034
	2º e 3º ciclo	-.055	.057	.600

No sentido de verificar entre que ciclos de ensino existem diferenças significativas, realizou-se a análise ANOVA *one-way* com teste de *Tukey*, verificando-se diferenças estatisticamente significativas entre o 1º ciclo e o Ensino Secundário (sig. = 0.034 < 0.05). Ambos discordam, mas os professores do 1º ciclo aproximam-se mais de valores concordantes (média = 2.48).

Alunos

Questão: A alteração ao calendário escolar em vigor deve manter-se

Tabela 8.

Valores médios por ciclo de ensino

Ciclo de ensino	Média	n	DP
1º ciclo	2.62	578	.893
2º e 3º ciclo	2.75	3048	.905
Ensino Secundário	2.64	433	.960
Total	2.72	4059	.910

Tabela 9.

Análise da homogeneidade da variância entre os grupos

Ciclo de ensino	Estatística de Levene	df1	df2	Sig.
Com base em média	5.162	2	4056	.006

Verifica-se que p (sig. = 0.006) < 0.05. logo variâncias não são homogêneas, diferindo nos diferentes grupos. Aplica-se seguidamente o teste de ANOVA com correção de Welch.

Tabela 10.

Análise da homogeneidade da variância entre os grupos

	Estatística	df1	df2	Sig.
Welch	6.395	2	840.584	.002

Verifica-se que Sig. = 0.002 < 0.05, logo podemos concluir que existem diferenças significativas entre ciclos de ensino.

Tabela 11.

Verificação das diferenças entre grupos (Tukey HSD)

Ciclo de ensino	Ciclo de ensino	Diferença média	Erro	Sig.
1º ciclo	2º e 3º ciclo	-.125	.041	.007
	Ensino Secundário	-.017	.058	.954
2º e 3º ciclo	1º ciclo	.125	.041	.007
	Ensino Secundário	.108	.047	.053
Ensino Secundário	1º ciclo	.017	.058	.954
	2º e 3º ciclo	-.108	.047	.053

No sentido de verificar entre que ciclos de ensino existem diferenças significativas, realizou-se a análise ANOVA *one-way* com teste de *Tukey*, verificando-se diferenças estatisticamente significativas entre o 1º ciclo e o 2º e 3º ciclos (sig. = 0.007 < 0.05). Ambos concordam, mas os alunos do 2º e 3º ciclos apresentam valores de maior concordância (média = 2.75).

Questão: A alteração ao calendário escolar em vigor deve ser repensada

Tabela 12.

Valores médios por ciclo de ensino

Ciclo de ensino	Média	n	DP
1º ciclo	2.64	571	.758
2º e 3º ciclo	2.63	3051	.791
Ensino Secundário	2.67	445	.848
Total	2.64	4067	.793

Tabela 13.

Análise da homogeneidade da variância entre os grupos

Ciclo de ensino	Estatística de Levene	df1	df2	Sig.
Com base em média	4.920	2	4064	.007

Verifica-se que p (sig. = 0.007) < 0.05. logo variâncias não são homogêneas, diferindo nos diferentes grupos. Aplica-se seguidamente o teste de ANOVA com correção de Welch.

Tabela 14.

Análise da homogeneidade da variância entre os grupos

	Estatística	df1	df2	Sig.
Welch	.324	2	854.530	.723

Verifica-se que o valor p (sig. = 0.723) > 0.05. logo podemos concluir **que não existem diferenças significativas entre ciclos de ensino.**

Anexo VII – Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas abrangidos pelo estudo

Quadro 1 – AE/ Escolas não Agrupadas abrangidos pelo estudo

AE/Escola Não Agrupada	Análise documental
AE de Cristelo	PI
AE de Amarante	PI
AE Freixo	(convolado)
AE Rio Tinto nº 3	PI
AE de Arouca	PI
AE de Campo	PI
Escola Secundária de Amarante	PI
AE Gil Eanes	PI
AE Silves Sul	(convolado)
AE de Vila Nova de Paiva	PI
AE Pinhal de Frades	PI
AE de Benavente	PI
AE da V. N. da Barquinha	(convolado)
AE Ferreira de Castro	PI
AE Escultor Francisco dos Santos	PI
AE de Azeitão	PI
AE Alcanena	PI
AE D. Carlos I	PI
AE José Relvas	PI
AE Alvalade	PI
AE Fernando Casimiro Pereira da Silva	PI
AE de Carcavelos	PI
AE de São Bruno	PI
AE Nuno de Santa Maria	PI
AE Atouguia da Baleia	PI
ES Quinta do Marquês	PI
AE de Paço de Arcos	PI
AE Boa Água	(convolado)
AE Marinha Grande	(convolado)
Santo André	PI
AE Anselmo Andrade	PA
AE António Gedeão	PA
AE Caparica	PA
AE Carlos Gargaté	PA
AE Daniel Sampaio	PA
AE Elias Garcia	PA
AE Emídio Navarro	PA
AE Francisco Simões	PA

AE Miradouro Alfazina	PA
AE Monte Caparica	PA
AE Romeu Correia	PA
AE Professor Ruy Luis Gomes	PA
AE Trafaria	PA
ES Cacilhas Tejo	PA
ES Fernão Mendes Pinto	PA
AE Sudoeste de Odivelas	PA
AE Adelaide Cabette	---
AE D. Dinis	---
AE de Caneças	PA
AE Braamcamp Freire	PA
AE Vasco Santana	PA
Secundária da Ramada	PA
Escola Profissional Agrícola da Paiã	PA
AE Pedro Alexandrino	PA
AE Moinhos da Arroja	---
Nº Total de AE/E - 55	Nº Total de documentos - 27

Nota 1: Os AE que participaram no PPIP foram dispensados de apresentar novos planos, dando continuidade ao trabalho desenvolvido nos anos anteriores. Para mais informação sobre o trabalho desenvolvido nestes AE/E consultar:

Costa, E., & Almeida, M. (2019). *Estudo de Avaliação do Projeto de Inovação Pedagógica*. Relatório final. Lisboa: ME/DGE (julho de 2019). Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/relatorio_de_avaliacao_externa_do_ppip.pdf

Nota 2: Os 27 documentos integram os PI apresentados individualmente pelos AE/E e os PA dos AE/E dos Concelhos de Almada (15 AE/E) e de Odivelas (10 AE/E)