



Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC)

Relatório de Acompanhamento, Monitorização e Avaliação

Ano Letivo 2021/2022

dezembro de 2022



Ficha Técnica

Equipa Técnica da Autonomia e Flexibilidade Curricular

Nota prévia

Para facilitar a leitura, quando não é possível adotar linguagem neutra, são utilizadas palavras no masculino para designar, indistintamente, os géneros masculino e feminino.

ÍNDICE

Sumário executivo	10
A. Enquadramento	12
B. Caracterização do universo das escolas abrangidas	14
C. Plano de acompanhamento, monitorização e avaliação	15
1. Constituição e competências das diferentes equipas	15
2. Ações de acompanhamento, monitorização e avaliação	18
2.1. Organização e Gestão Capacitação das Equipas	19
2.2. Encontro Nacional	29
2.3. Jornadas Seminários Temáticos	44
2.4. Apoio às Escolas: Implementação de Medidas de Proximidade	47
2.4.1. Reuniões de proximidade de acompanhamento e monitorização: AFC e Planos de Inovação. 48	
2.4.1.1. Planos de Inovação 2022/2023	72
2.4.2. Reuniões de rede	81
2.4.3. Apoio a distância	84
2.5. Produção de Recursos	84
2.6. Capacitação	88
2.7. Divulgação	91
2.8. Monitorização e avaliação	93
D. Balanço do processo de acompanhamento, monitorização e avaliação	99
E. Conclusões e recomendações	104
F. Anexos	106

Índice de Figuras

Figura 1 - Estrutura de Acompanhamento e Monitorização AFC.....	15
Figura 2 – N.º e % de escolas participantes em pelo menos uma iniciativa no âmbito do acompanhamento da AFC.....	18
Figura 3 - Temas abordados no dia 11 de outubro.....	20
Figura 4 - Temas abordados no dia 12 de outubro.....	20
Figura 5 - Sessão de abertura	20
Figura 6 - Dinâmicas de trabalho	22
Figura 7 - Intervenção de David Rodrigues.....	23
Figura 8 - Momento de reflexão	23
Figura 9 - Equipas Regionais AFC e CIBE - Sessão de abertura	24
Figura 10 - Plano 21 23 e a biblioteca	25
Figura 11 - Plano de Transição Digital.....	25
Figura 12 – Grupos de discussão.....	26
Figura 13 – Educação Inclusiva: da visão às práticas - temas abordados	27
Figura 14 – 2.º Encontro Nacional	29
Figura 15 – Foyer – Quiosques Informativos	30
Figura 16 – Orquestra do Conservatório de Coimbra e Ensemble de cordas, piano elétrico e bateria	30
Figura 17 – Intervenção do Sr. Ministro da Educação	31
Figura 18 – Amapola Alama e João Costa	35
Figura 19 – Sessão de encerramento – SEE, António Leite.....	44
Figura 20 – Questionário de satisfação do Encontro Nacional AFC 2022.....	44
Figura 21 – N.º de PI em vigência em 2021/2022.....	50
Figura 22 – Distribuição dos PI por região 2021/2022	50
Figura 23 - <i>Focus groups</i>	52
Figura 24 - Trabalho colaborativo entre docentes	53
Figura 25 - Organização de turmas e horários flexíveis.....	53
Figura 26 - Comunicação na organização e fluxos de informação.....	54
Figura 27 - Articulação EMAEI com as diferentes estruturas pedagógicas.....	54
Figura 28 - Opções pedagógicas e curriculares.....	55
Figura 29 - Conceção, realização e avaliação de DAC.....	56
Figura 30 - Novas disciplinas e as práticas pedagógicas e curriculares (no âmbito do PI ou da oferta complementar)	57

Figura 31 – Organização de Cidadania e Desenvolvimento.....	57
Figura 32 – Planeamento: Cumprimento das AE e PA a nível da concretização	58
Figura 33 - Metodologias centradas no aluno/aprendizagem ativa.....	59
Figura 34 - Estratégias de diferenciação pedagógica.....	59
Figura 35 - Avaliação para as aprendizagens	60
Figura 36 - Formação e desenvolvimento profissional dos docentes e dos técnicos.....	60
Figura 37 - Monitorização dos processos	61
Figura 38 - Envolvimento de alunos na vida da Escola	62
Figura 39 - Envolvimento de pais e encarregados de educação na vida escolar dos alunos	62
Figura 40 - Escolas (Tipos de Práticas AFC).....	63
Figura 41 - Criação de Disciplinas por Áreas em Turmas PCA 2022/2023.....	64
Figura 42 - Percentagem de alunos que beneficiam da medida Apoio Tutorial Específico	65
Figura 43 - Percentagem de alunos abrangidos por medidas seletivas.....	65
Figura 44 - Percentagem de alunos em risco de abandono	66
Figura 45 - Trabalho colaborativo entre docentes.....	67
Figura 46 - Planeamento.....	68
Figura 47 - Operacionalização.....	68
Figura 48 - Avaliação das aprendizagens	69
Figura 49 - Novas disciplinas Práticas pedagógicas e curriculares.....	69
Figura 50 – PCA como medida adequada para a recuperação e desenvolvimento das aprendizagens	70
Figura 51 - Envolvimento dos pais e ou encarregados de educação.....	70
Figura 52 – N.º de Escolas com PCA – Tipo de práticas	71
Figura 53 - PI submetidos 2022/2023 – nível nacional.....	73
Figura 54 - Planos de Inovação em vigência	73
Figura 55 - Histórico dos Planos de Inovação	73
Figura 56 – PI em vigência por região.....	74
Figura 57 – Distribuição dos PI por ciclo e ano de escolaridade.....	74
Figura 58 - Medidas adotadas (art.º 4.º Portaria n.º 181/2019, com exceção de PCA e PFP)	75
Figura 59 - Criação de novas disciplinas (reafetação total/parcial dos tempos previstos na MCB/1.º Ciclo) .	75
Figura 60 - Criação de novas disciplinas (reafetação total/parcial dos tempos previstos na MCB/2.º e 3.º Ciclos).....	76
Figura 61 - Criação de disciplinas – Áreas de saber	77
Figura 62 – Matriz Curricular do Percorso Formativo Próprio do AE de Oliveira do Bairro	77
Figura 63– Matriz Curricular do Percorso Formativo Próprio do AE de Escalada	79

Figura 64 - N.º de PI que propõem PCA.....	79
Figura 65 - N.º de Turmas PCA por ano de escolaridade.....	80
Figura 66 – Balanço de UO com PCA (2020/2021 a 2022/2023).....	80
Figura 67 - Criação de novas disciplinas (reafetação total/parcial dos tempos previstos na MCB/2.º e 3.º Ciclos - Turmas PCA)	81
Figura 68 - Criação de disciplinas por áreas em Turmas PCA	81
Figura 69 – Temas abordados nas Reuniões de Rede.....	83
Figura 70 – Projeto MAIA no <i>site</i> AFC.....	87
Figura 71 – Seminário Diversidade na escola: desafios, processos e práticas para a inclusão	89
Figura 72 – Dinamizadoras do seminário.....	89
Figura 73 – Momentos do seminário.....	90
Figura 74 – Seminário Processos de monitorização e melhoria contínua	90
Figura 75 – Momentos do seminário.....	90
Figura 76 – <i>Site</i> AFC - início.....	92
Figura 77 – Separador “4 anos de vivências AFC”	92
Figura 78 – Acessos ao <i>site</i> AFC	93
Figura 79 – Visualizações <i>site</i> AFC.....	93

Índice de Quadros

Quadro 1 – Universo de AE/ENA abrangidos.....	14
Quadro 2 - Composição das ER	18
Quadro 3 – N.º de reuniões realizadas pelas ER.....	48
Quadro 4 – N.º /% de escolas visitadas por ER	49
Quadro 5 – Reuniões de Rede por ER.....	82
Quadro 6 – N.º de vídeos por ER	85
Quadro 7 - Material produzido no âmbito do projeto MAIA.....	88
Quadro 8 - Resultados obtidos nas ações planeadas	102

Lista de siglas e acrónimos

ACD - Ações de Curta Duração
AE - Aprendizagens Essenciais
AE/ENA – Agrupamento de Escolas/Escola Não Agrupada
AFC - Autonomia e Flexibilidade Curricular
ANQEP, I.P. - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.
BIEU – Bureau Internacional da Educação da UNESCO
CAD - Curso Artístico de Dança
CAP - Comissão Administrativa Provisória
CCH - Curso Científico-Humanístico
CeD - Cidadania e Desenvolvimento
CFAE - Centros de Formação das Associações de Escolas
CIBE - Coordenadoras Intermunicipais das Bibliotecas Escolares
CN - Coordenação Nacional
CP - Curso Profissional
CSH - Ciências Sociais e Humanas
DGAE – Direção-Geral de Administração Escolar
DGE - Direção-Geral da Educação
DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
EECE - Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola
EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
ER - Equipa Regional
ET - Equipa Técnica
FAQ - *Frequently Asked Questions* (Questões frequentes)
IE-UL – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
LVT - Lisboa e Vale do Tejo
MAIA - Iniciativa Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica
MCB – Matriz curricular-base
ME - Ministério da Educação
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PA - *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*

PADDE – Plano de Ação de Desenvolvimento Digital da Escola

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PCA - Percursos Curriculares Alternativos

PDPSC - Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitários

PFP - Percurso Formativo Próprio

PI - Planos de Inovação

PNPSE – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

PRA - Plano Integrado para a Recuperação das Aprendizagens

RBE - Rede de Bibliotecas Escolares

SEAE - Secretário de Estado Adjunto e da Educação

STEM - *Science, Technology, Engineering and Mathematics*

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UO - Unidade Orgânica

Sumário executivo

No âmbito do disposto no Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro, este documento tem como objetivo apresentar o relato do processo de acompanhamento e monitorização e avaliação da aplicação, a nível nacional, do Decreto-Lei n.º 54/2018 e do Decreto-Lei n.º 55/2018, ambos de 6 de julho, levado a cabo durante o ano letivo de 2021/2022.

Assim, à semelhança dos relatórios elaborados desde dezembro de 2019, este é um relatório que, através de informação descritiva e interpretativa sobre os dados recolhidos, de setembro de 2021 a agosto de 2022, no quadro do processo supramencionado, pretende dar a conhecer i) as ações desenvolvidas no âmbito do processo de acompanhamento e monitorização da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), e no quadro da Educação Inclusiva ; ii) as opções de gestão curricular tomadas pelas escolas que apresentaram Planos de Inovação (PI), tendo em vista a prossecução dos propósitos explanados nos seus Projetos Educativos; bem como iii) a definição de recomendações para a implementação de ações futuras.

Neste documento, confirma-se a adoção, por parte das escolas, de diversas medidas e iniciativas no quadro da AFC, tendo como horizonte o compromisso com a educação inclusiva, enquanto processo que visa responder à diversidade de alunos e ao desenvolvimento do currículo, obedecendo à matriz de princípios, valores e áreas de competência estabelecidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA)*, com vista ao sucesso de todos os alunos.

O presente relatório, ancorando-se nos anteriormente elaborados pela Equipa Técnica (ET) e pelas Equipas Regionais (ER), que respondem ao disposto na alínea f) do n.º 16 do Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro, reflete o acompanhamento e monitorização da AFC, de acordo com o Plano de Acompanhamento definido pela Equipa de Coordenação Nacional (CN) (cf. Anexo II). Está, portanto, aqui registada a descrição das medidas de acompanhamento e monitorização, promotoras e de apoio às práticas inovadoras organizativas e pedagógicas implementadas pelas escolas¹, de que se destacam o Encontro Nacional, as Jornadas², as Reuniões de Rede e inúmeras ações junto dos Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas (AE/ENA), nomeadamente reuniões de proximidade de acompanhamento e monitorização dos PI. Igualmente se dá conta das ações desenvolvidas quer no âmbito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), quer do Projeto Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Para além destas dinâmicas, as Unidades Orgânicas (UO) continuaram a ser apoiadas através do desenvolvimento de várias iniciativas de apoio a distância, tais como a atualização de conteúdos

¹ Despacho n.º 9726/2018, 17 de outubro.

² Devido à situação pandémica, a Coordenação Nacional decidiu-se pela não realização de Encontros Regionais no 1.º semestre de 2021, tendo, em alternativa, optado pela organização de jornadas em formato online, que serão descritas na p. 24.

do [site Autonomia e Flexibilidade Curricular](#); a comunicação através do correio eletrónico; as ações de capacitação de diretores e outros agentes educativos, entre outras.

Os dados compilados foram organizados por área de ações ou atividades, alvo de reflexão crítica, se considerada relevante, que, com vista à regulação e ao aperfeiçoamento do processo de acompanhamento em curso, permitiu identificar pontos fortes e elencar sugestões de melhoria da ação. O facto de este processo de acompanhamento de proximidade se alicerçar num sólido diálogo entre as estruturas de acompanhamento e as escolas constitui um fator de inegável valorização do mesmo.

Consta ainda deste documento a relevância dada à implementação de exercícios de partilha, de colaboração e de disseminação de práticas que têm marcado o processo de autonomia e flexibilidade curricular. Esta dinâmica tem resultado numa miríade de soluções educativas produzidas pelas escolas, que constituem indispensáveis recursos, aos quais é fundamental dar visibilidade, operacionalizando a sua divulgação, uma vez que a escola, sendo o “ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências (...) tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (Martins et al. 2017)³.

³ *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*

A. Enquadramento

Pese embora a Lei de Bases do Sistema Educativo⁴(LBSE) tenha inscrita a garantia da aplicação universal da igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, através dele, a igualdade de oportunidades, a publicação dos Decretos-Leis n.ºs 54 e 55, ambos de 6 de julho de 2018 e do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, reconhecendo que esses objetivos ainda se encontram por cumprir, vem estabelecer, por este, a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo e pelos Decretos-Leis n.ºs 54 e 55, o compromisso com a educação inclusiva, enquanto processo que responde à diversidade de alunos, através de um currículo, equacionado como instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver, permitindo que todos os alunos adquiram conhecimentos e desenvolvam capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências preconizadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al. 2017).

Após a experiência-piloto realizada com as escolas que integraram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)⁵, no ano letivo de 2017/2018, que revelou que havia escolas que tinham podido contrariar os principais preditores de insucesso, fazendo uso da autonomia que lhes fora concedida para encontrar as respostas necessárias, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estende esse desafio a todos os estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, incluindo escolas profissionais, públicas e privadas, doravante designados por escolas, conferindo-lhes a designada Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Deste modo, e de acordo com o calendário estabelecido no art.º 38.º do supracitado Decreto-Lei, no ano letivo em referência neste relatório, todas as escolas e todos os anos de escolaridade passaram a estar abrangidos pelos princípios orientadores daqueles normativos.

Assim, no desenvolvimento da autonomia outorgada, as escolas têm a possibilidade de adotar soluções organizativas diversas, no quadro das suas opções pedagógicas e curriculares, entre as quais, proceder a uma gestão flexível das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, num intervalo de variação entre 0 % e 25 %, ou numa gestão superior a 25 %, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação, em que se promove a inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios. Na conceção dos PI (desenvolvidos a partir das matrizes curriculares-base, previstas nos anexos I a VIII do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e regulamentados pela Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, com as alterações apresentadas na Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro), as opções e medidas selecionadas devem fundamentar-se na promoção de aprendizagens de qualidade, clarificando a sua

⁴ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, na sua redação atual.

⁵ Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho.

intencionalidade na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades e atitudes inscritas nas áreas de competências do PA, bem como na aquisição e no desenvolvimento do conjunto de aprendizagens, conhecimentos, aptidões e competências técnicas do Perfil Profissional associado à respetiva qualificação, no caso dos percursos de dupla certificação, com vista à implementação de respostas curriculares e pedagógicas adequadas ao contexto da comunidade educativa de cada escola.

Os mecanismos de acompanhamento, monitorização e avaliação dos PI, previstos no art.º 12.º da supracitada portaria, inscrevem-se no modelo de acompanhamento preconizado no art.º 33.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, ou seja, num processo da responsabilidade das equipas criadas para o efeito pelo Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro, que define a sua constituição e *modus operandi*.

As diversas atividades desenvolvidas no âmbito do processo de acompanhamento e monitorização da AFC foram alvo de avaliação por parte dos participantes, através da aplicação de questionários de satisfação, cujo grau foi expresso numa escala de classificação de 1 a 4, em que o nível 1 corresponde ao menor grau de satisfação e o nível 4 ao maior grau de satisfação.

Considerando que a situação epidemiológica vivida em Portugal, na sequência da pandemia da doença COVID-19, se manteve até ao final do ano letivo a que se reporta este documento, e tendo em conta as orientações e diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação (ME) e as orientações da Direção-Geral da Saúde, o plano de acompanhamento, monitorização e avaliação AFC teve em consideração os ajustes e adaptações considerados necessários para a preservação da saúde pública, tal como, tendo presente a Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho, através do Plano 21|23 Escola+, foi reforçada, junto de todas as UO, a necessidade de priorizar ações estratégicas, com vista à recuperação das aprendizagens, garantindo que nenhum aluno fica para trás.

B. Caracterização do universo das escolas abrangidas

No ano letivo 2021/2022, de acordo com o disposto no art.º 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, completado o faseamento definido para a aplicação da AFC, encontram-se abrangidas todas as turmas dos 810 AE/ENA de ensino público distribuídos pelas diferentes regiões (cf. Quadro 1).

Quadro 1 – Universo de AE/ENA abrangidos

<i>Regiões</i>	<i>Norte</i>	<i>Centro</i>	<i>LVT⁶</i>	<i>Alentejo</i>	<i>Algarve</i>	<i>TOTAL</i>
<i>N.º de AE/ENA</i>	290	148	261	71	40	810

⁶ Lisboa e Vale do Tejo

C. Plano de acompanhamento, monitorização e avaliação

1. Constituição e competências das diferentes equipas

O Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro, determina a necessidade de adoção de medidas de acompanhamento e monitorização, através de um modelo de proximidade, por parte dos serviços e organismos do ME, no sentido de promover e apoiar as novas práticas organizativas e pedagógicas, permitindo intervir nos contextos e nos processos, de forma a contribuir para a sua melhoria. Neste âmbito,

acompanhamento e Monitorização AFC

COORDENAÇÃO NACIONAL
(DGE, DGEE, DGAE, IGEC)

As estruturas criadas para este efeito, desde 2018, de acordo com a estrutura representada na Figura 1, articulam-se entre si, através de uma Equipa de Coordenação Nacional (CN), constituída pelo dirigente superior de 1.º grau de cada um dos seguintes serviços e organismos do ME: a Direção-Geral da Educação

COORDENAÇÃO TÉCNICA
(DGE)

que coordena, a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP), a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) e a Direção-

EQUIPAS REGIONAIS
(DGE, DGEstE, DGAE, IGEC)
ER LVT ER ALT ER ALG

de Educação Escolar (DGAE). A equipa de Coordenação Nacional é coadjuvada por uma Equipa de Equipas Regionais que apoiam diretamente as escolas. As ER integram elementos de cada um dos serviços dos organismos suprarreferidos⁷, bem como representantes para a AFC dos Centros de

ESCOLAS

Estudo das Associações de Escolas (CAE)⁸.

Tem sido neste enquadramento, no âmbito da missão e das competências que lhe foram conferidas (cf. ponto 5 do Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro) que a Equipa de CN tem definido, desde 2018, as ações a desenvolver junto das escolas: i) delinea o processo de acompanhamento, monitorização e avaliação,

⁷ Equipa restrita

⁸ Equipa alargada

prevendo a identificação das etapas desse processo; ii) procede às avaliações intercalares e finais, cujas conclusões e recomendações deverão ser presentes ao membro do Governo responsável pela área da educação; iii) define a metodologia de trabalho a implementar pelas equipas regionais, tendo em vista a operacionalização do processo de acompanhamento, monitorização e avaliação; iv) planifica a formação dos intervenientes no processo de acompanhamento, monitorização e avaliação; v) avalia a concretização dos mecanismos de articulação, entre as escolas acompanhadas pelas equipas regionais, designadamente no que respeita à partilha de práticas e ao trabalho em rede, bem como à promoção de práticas colaborativas entre professores; vi) reporta anualmente ao membro do Governo responsável pela área da educação a informação decorrente do processo de acompanhamento, monitorização e avaliação, apresentando propostas que contribuam para o seu aperfeiçoamento, consolidação e revisão; bem como vii) apresenta propostas de ações que promovam a implementação de medidas de autonomia e flexibilidade curricular.

Com vista ao desenvolvimento de mecanismos de articulação entre as equipas e as escolas, a CN definiu orientações para o trabalho de acompanhamento e monitorização a desenvolver, nomeadamente no âmbito da coordenação, conceptualização e calendarização. Para o efeito, foi concebido um conjunto de ações globais a desenvolver ao longo do processo de acompanhamento, monitorização e avaliação, no ano letivo 2021/2022, definindo os intervenientes/destinatários, bem como a sua calendarização (cf. Anexo II). Assim, foram estabelecidas as seguintes ações globais:

- Organização e Gestão | Capacitação das Equipas
- Encontro Nacional
- Jornadas | Seminários Temáticos
- Apoio às Escolas: Implementação de medidas de proximidade
- Produção de recursos
- Capacitação de Lideranças
- Divulgação
- Monitorização e Avaliação

A Equipa Técnica, constituída por elementos da DGE, no âmbito das suas competências⁹, deu continuidade ao apoio a prestar à CN, nomeadamente, i) operacionalizando as orientações emanadas pela Equipa de CN; ii) facilitando a articulação entre a Equipa de CN e as ER; iii) harmonizando a comunicação com as escolas, designadamente através da atualização da compilação de perguntas frequentes (FAQ), baseadas em dúvidas colocadas pelas escolas às ER; iv) produzindo documentos facilitadores do acompanhamento e monitorização

⁹ cf. ponto 9 do Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro

(modelos de relatórios, apresentações digitais para as reuniões, entre outros); v) criando instrumentos de recolha de dados (*online*); e vi) articulando com os coordenadores das ER os temas a abordar nas Reuniões de Rede e a metodologia a aplicar. A ET proporcionou, ainda, i) a comunicação com os diretores das escolas, nomeadamente no que diz respeito ao envio de comunicações, convites para as Jornadas; ii) a divulgação de recursos pedagógicos; e iii) o lançamento de desafios às escolas para partilharem as suas práticas, entre outras atividades. Foi igualmente da responsabilidade desta equipa a organização do Encontro Nacional, das Jornadas e dos Seminários de Capacitação (cf. 2.2., 2.3., 2.6.).

As Equipas Regionais, que, como referido (cf. p. 12), congregam elementos adstritos aos diversos serviços e organismos do ME, pela diversidade de competências complementares e pela experiência em projetos nacionais e internacionais de educação, contribuindo para o intercâmbio e partilha de conhecimentos entre os diferentes técnicos e potenciando a qualidade do trabalho desenvolvido com as escolas, têm constituído a resposta para o acompanhamento, monitorização e avaliação das mudanças de práticas organizativas e pedagógicas operadas pelas escolas, proporcionadas pela autonomia e flexibilidade curricular que lhes foi conferida pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. A constituição destas equipas, pela diversidade e complementaridade de competências dos elementos que as constituem, incluindo a experiência em projetos nacionais e internacionais de educação, tem contribuído para o intercâmbio e partilha de conhecimentos entre os diferentes técnicos e potenciado a qualidade do trabalho desenvolvido com as escolas.

As ER encontram-se organizadas por cinco áreas geográficas (cf. Quadro 2), correspondentes às cinco unidades orgânicas desconcentradas de âmbito regional da DGEstE, nos termos seguintes:

- a) Equipa da Região Norte, coordenada pela DGEstE;
- b) Equipa da Região Centro, coordenada pela DGEstE;
- c) Equipa da Região de Lisboa e Vale do Tejo (LVT), coordenada pela DGE;
- d) Equipa da Região do Alentejo, coordenada pela DGE;
- e) Equipa da Região do Algarve, coordenada pela ANQEP, I. P.

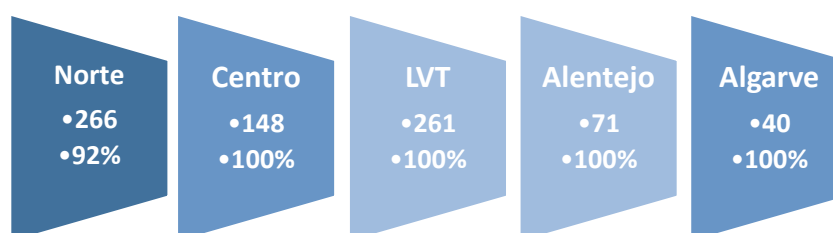
Quadro 2 - Composição das ER

Equipas Regionais	N.º Elementos por Entidade					N.º Total Elementos	
	DGE	DGEstE	ANQEP	DGAE	IGEC		CFAE
Alentejo	1	3	2	1	1	7	15
Algarve	2	4	2	1	1	6	16
Centro	3	5	2	1	1	19	31
Lisboa e Vale do Tejo	3	2	2	1	1	27	36
Norte	3	4	3	1	1	32	44
Totais	13	18	11	5	4¹⁰	91	143

2. Ações de acompanhamento, monitorização e avaliação

Tal como referido anteriormente, compete à equipa de Coordenação Nacional definir a metodologia de trabalho a implementar pelas ER junto das escolas e promover ações que reforcem a ligação entre estas e as diversas equipas, mobilizando-as para uma atuação concertada e coesa. Assim, apresenta-se, nos pontos que se seguem, uma breve descrição da concretização de cada uma das ações globais definidas que, como se poderá constatar ao longo do presente relatório, foram realizadas de acordo com o previamente estabelecido. Contudo, de forma a proporcionar uma visão global da participação das escolas nas ações delineadas, retrata-se, na Figura 2, a significativa participação das escolas, que se fizeram representar em pelo menos uma das iniciativas desenvolvidas no âmbito do acompanhamento, monitorização e avaliação da AFC.

Figura 2 – N.º e % de escolas participantes em pelo menos uma iniciativa no âmbito do acompanhamento da AFC



¹⁰ O total é de 4 em vez de 5, uma vez que o elemento da IGEC integra em simultâneo as equipas regionais do Alentejo e do Algarve.

2.1. Organização e Gestão | Capacitação das Equipas

Dando continuidade à metodologia utilizada desde 2018, foram concretizados diversos momentos de reunião entre os elementos das equipas envolvidas, que contemplaram a definição e a planificação das ações a implementar, no processo de acompanhamento, monitorização e avaliação da AFC nas escolas nacionais.

Deste modo, os elementos da CN realizaram 13 reuniões, nas quais procederam à planificação, balanços, reflexões e análise de: i) resultados da monitorização e tomadas de decisão quanto a subsequentes ações a desenvolver; ii) propostas de alteração à Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho; iii) Planos de Inovação apresentados pelos AE/ENA; iv) ponto de situação do projeto MAIA, e estabeleceram planos de capacitação para lideranças e para as Equipas Regionais.

Com o objetivo de assegurar a apropriação conjunta das alterações introduzidas na Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, pela Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro, a CN realizou uma reunião com os vários membros das ER, na qual estiveram presentes elementos do Gabinete do Senhor Secretário de Estado Adjunto e da Educação (SEAE), João Costa.

Visando elevar os níveis de eficiência do trabalho dos elementos das ER para a sua ação de acompanhamento e monitorização da AFC nas escolas, proporcionando-lhes oportunidades de reflexão conjunta, realizaram-se dois momentos de capacitação, em formato de seminário, os quais se descrevem *infra*.

Seminário Capacitação de Equipas

Nos dias 11 e 12 de outubro de 2021, no Vimeiro, estiveram presentes 64 e 54 participantes respetivamente, que, em sessões plenárias e paralelas, trabalharam em torno dos temas apresentados nas figuras 3 e 4.

Figura 3 - Temas abordados no dia 11 de outubro

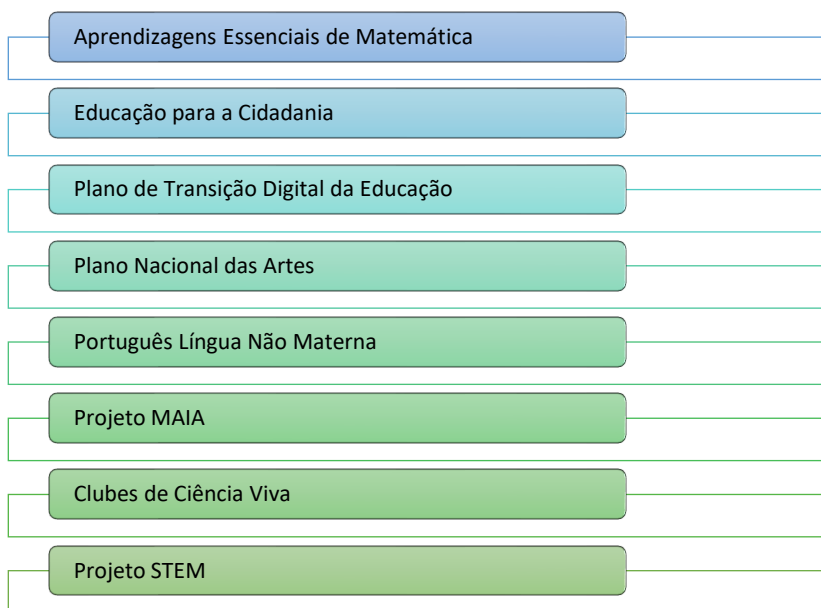


Figura 4 - Temas abordados no dia 12 de outubro

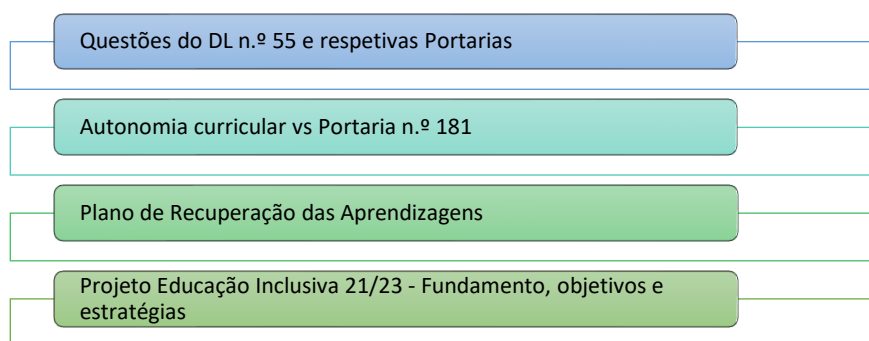


Figura 5 - Sessão de abertura

Após a sessão de abertura (cf. Figura 5), foi abordada a Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho, que aprovou o Plano 21|23 Escola+ (PRA), promovendo-se uma reflexão em torno do mesmo.



O foco da ação do Plano centra-se numa efetiva melhoria das aprendizagens, orientadas para o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PA e nas AE das diferentes disciplinas.

A este propósito, o Senhor Secretário de Estado e Ajunto da Educação salientou os objetivos estratégicos do Plano 21|23 Escola+, a saber:

- a recuperação das competências mais comprometidas;
- a diversificação das estratégias de ensino;
- o investimento no bem-estar social e emocional;
- a confiança no sistema educativo;
- o envolvimento de toda a comunidade educativa;
- a capacitação, através do reforço de recursos e meios;
- a monitorização, através da avaliação do impacto e eficiência das medidas e recursos.

No âmbito da AFC, mais uma vez se refletiu acerca da relevância da mudança de práticas e da importância do papel das lideranças de topo e intermédias. O estabelecimento de Escolas em Rede foi outro assunto em foco neste plenário, emergindo as ER como agentes de divulgação e incentivo à criação destas estruturas de cooperação.

Foi ainda destacado o sucesso da iniciativa MAIA, dinamizada pelo coordenador do Projeto, Domingos Fernandes, cujo propósito é contribuir para melhorar os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação pedagógica e, desta forma, desenvolver as ações fundamentais para que os alunos aprendam mais e melhor, com mais intencionalidade e profundidade, que se manterá até ao ano letivo 2022/2023.

Os trabalhos prosseguiram, em sessões de trabalho colaborativo, com recurso a dinâmicas ativas promotoras da reflexão e da apropriação individual e coletiva (cf. Figura 6).

Figura 6 - Dinâmicas de trabalho



O segundo dia de trabalhos teve como pano de fundo o reconhecimento da inclusão como um direito humano emergente assumido pelo Conselheiro Nacional de Educação, David Rodrigues (cf. Figura 7) que, num vídeo de 15 minutos, apresentou o *Novo Projeto, Uma Escola Inclusiva*.

Figura 7 - Intervenção de David Rodrigues



Segundo o Professor, não parece ser possível, nem racional, assegurar o Direito à Educação, sem se assumir uma filosofia e práticas inclusivas; será um atentado aos Direitos Humanos que a escola pública funcione no limite inferior, ou abaixo das necessárias respostas educativas de qualidade para todos, na medida em que inviabiliza a diferenciação, que é a condição de florescimento da inclusão, pois esta deve estar embutida nos Direitos Humanos em geral e no Direito à Educação em particular. No projeto, o Professor considera, ainda, necessário que na Constituição da República Portuguesa seja explicitamente contemplado o “Direito à Inclusão Social” e afirma que a consolidação da inclusão em todas as áreas da nossa vida comum é fator de coesão, de desenvolvimento, de sustentabilidade e de justiça social, uma vez que constitui um Direito Humano emergente que, à semelhança de muitos outros direitos emergentes, precisa de ser assegurado, como meio para alcançar os outros direitos, e como fim em si mesmo, de forma a permitir a todos os cidadãos uma vida digna e que valha a pena ser vivida.

Figura 8 - Momento de reflexão

Seguiu-se um momento de reflexão e de esclarecimento sobre um conjunto de ações que convergem para o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade no âmbito do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, na sua redação atual (cf. Figura 8).



O grau de satisfação global atribuído pelos 43 respondentes neste seminário (3,68) foi avaliado numa escala de classificação de 1 a 4 (em que o nível 1 corresponde ao menor grau de satisfação e o nível 4 ao maior grau de satisfação) através da aplicação de um questionário.

Seminário temático - Equipas Regionais AFC e CIBE: alargamento das redes de trabalho

No dia 5 de abril de 2022, no Hotel Golf Mar – Vimeiro, teve lugar o “Seminário Equipas Regionais AFC e CIBE: alargamento das redes de trabalho”, que recebeu 83 participantes, nomeadamente elementos das equipas regionais da AFC, Coordenadores Intermunicipais das Bibliotecas Escolares (CIBE), elementos da CN, para além de oradores e participantes convidados.

Este seminário visou alargar redes de trabalho existentes, proporcionando, aos elementos das equipas regionais da AFC e aos CIBE, um conhecimento mútuo mais aprofundado, considerando aspetos específicos das suas esferas de atuação, tais como a missão, o enquadramento legal, a estrutura das equipas, a constituição das redes, as competências, as linhas de ação, os projetos, as iniciativas, os documentos estruturantes, as dinâmicas de acompanhamento às escolas, entre outros. Por outro lado, pretendeu, ainda, num contexto dinâmico e de proximidade, estabelecer a reflexão e a partilha de experiências e perspetivas entre os diferentes participantes.

Assim, no período da manhã, a abertura dos trabalhos ficou a cargo do Diretor-Geral da Educação, José Vítor Pedroso, e da coordenadora Nacional da RBE, Manuela Pragana Silva, contando, ainda com a Intervenção de elementos da CN (cf. Figura 9).

Figura 9 - Equipas Regionais AFC e CIBE - Sessão de abertura



De seguida, estes dirigentes apresentaram, respetivamente, “O quadro legal da AFC e o modelo de acompanhamento” e “O Quadro Estratégico da RBE 2021-2027 e a metodologia de trabalho e áreas de atuação”.

Posteriormente, realizaram-se duas apresentações sobre o “Plano 21|23 Escola + e a biblioteca enquanto espaço promotor de práticas pedagógicas inovadoras” a cargo de Isolina Frade, colaboradora da DGE e de Maria João Filipe, colaboradora da RBE (cf. Figura 10).

Figura 10 - Plano 21|23 e a biblioteca



Foi também dinamizada a apresentação sobre o “Plano de Transição Digital da Educação e a ação da biblioteca no desenvolvimento digital das escolas”, por Carla Lourenço, colaboradora da DGE e Ana Paula Ferreira, colaboradora da RBE (cf. Figura 11).

Figura 11 - Plano de Transição Digital



Após o almoço, os elementos das equipas regionais e os CIBE foram distribuídos por salas paralelas organizadas por regiões, a fim de participarem em grupos de discussão sobre a “Partilha de dinâmicas de acompanhamento entre as equipas regionais e os CIBE” (cf. Figura 12).

A partir da apresentação das conclusões de cada um dos diferentes grupos, em cada sala, foi realizada uma síntese por região, que posteriormente foi transmitida por um porta-voz em sessão plenária. O encerramento do seminário ficou a cargo da coordenadora da AFC, Cristina Palma, e da coordenadora da RBE, Manuela Silva.

Figura 12 – Grupos de discussão



Após a realização do evento, foi solicitado, via email, aos participantes o preenchimento de um questionário de satisfação, que contou com 46 respondentes e cujos dados colocam o nível global de satisfação em 3,85 numa escala de 1 a 4.

Os diferentes materiais utilizados no seminário foram disponibilizados online.

Projeto Educação Inclusiva - Encontro de trabalho

No âmbito do Projeto Educação Inclusiva, decorreu no dia 8 de abril de 2022, no Hotel Vila Galé Ópera, em Lisboa, um encontro de trabalho destinado a representantes de cada ER, que contou com a presença de 32 participantes.

Durante o período da manhã e após a intervenção da Professora Doutora Ariana Cosme, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, subordinada ao tema “Educação Inclusiva equívocos, mitos e compromissos”, a Equipa Coordenadora procedeu à apresentação dos principais resultados do relatório [Review of Inclusive Education in Portugal](#), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2022). Em grupos de trabalho, os participantes refletiram sobre a avaliação realizada pela equipa OCDE. Os contributos para a operacionalização das recomendações sugeridas no relatório, no âmbito do serviço a que cada elemento pertence, foram posteriormente apresentados, em plenário.

A reflexão focou-se nas três áreas prioritárias de intervenção (próximos passos) recomendadas no estudo avaliativo da OCDE, a saber: (i) Fortalecer a governança e construir um sistema de financiamento coerente

para a educação inclusiva; (ii) Desenvolver a capacidade de responder à diversidade e equidade e inclusão na educação e (iii) Promover respostas à diversidade a nível da escola.

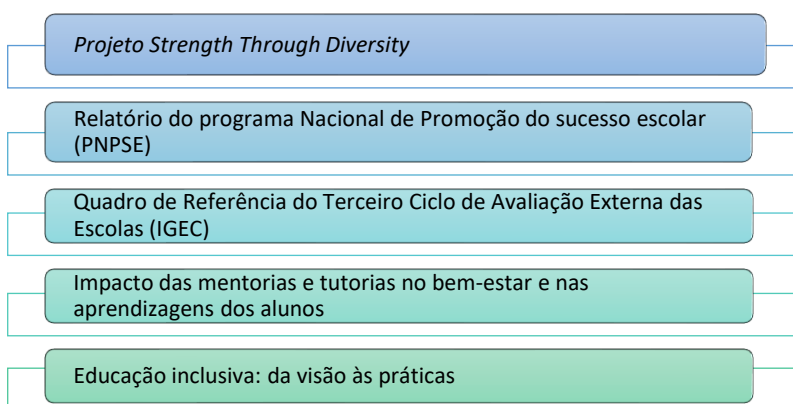
Aos participantes foi aplicado um questionário de satisfação. Os 17 respondentes atribuíram a avaliação global de 3,8, numa escala de 1 a 4, sendo que 1 corresponde à apreciação menos positiva e 4 à apreciação mais positiva.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: da visão às práticas

Nos dias 20 e 21 de junho de 2022, no Hotel Golf Mar, no Vimeiro, teve lugar o Encontro de Trabalho “EDUCAÇÃO INCLUSIVA: da visão às práticas”, destinado aos elementos dos diferentes serviços do ME, que integram as Equipas Regionais.

O Encontro visou que, em grupos de trabalho moderados por elementos da Equipa Técnica, os participantes refletissem em torno da apresentação/discussão dos seguintes tópicos (cf. Figura 13):

Figura 13 – Educação Inclusiva: da visão às práticas - temas abordados



Após a sessão de abertura, por parte da Coordenação do Projeto Educação Inclusiva, a Subdiretora-Geral da Educação, Maria João Horta, procedeu ao enquadramento do projeto *Strength through diversity* (OECD, 2022), do qual decorre o relatório *Review of Inclusive Education in Portugal*. Identificados os objetivos do Encontro, seguiu-se a partilha de práticas inspiradoras, na voz do diretor do AE da Marinha Grande Poente, Cesário Silva. A manhã terminou com um debate moderado pela Diretora de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos, Filomena Pereira.

O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), através da colaboradora Helena Fonseca, iniciou o período da tarde apresentando as medidas implementadas pelas Escolas, no âmbito dos Planos de

Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário, que contribuem para a promoção da educação inclusiva, a partir de uma análise breve do último relatório.

Os trabalhos prosseguiram com os participantes divididos em grupos, que, a partir do Projeto *Strength through diversity* (OCDE, 2022), refletiram sobre as atribuições das equipas AFC e dos serviços representados, tendo em conta as questões seguintes: i) Quais as prioridades de intervenção junto das escolas em matéria de inclusão; ii) Qual a situação atual dos serviços na concretização das políticas de inclusão; e iii) Como pode o serviço melhorar o apoio às escolas na promoção de práticas de inclusão? Seguidamente, em função da análise realizada, identificaram três ações estratégicas para melhorar as sinergias entre serviços e destes com as escolas na concretização das políticas de inclusão.

O segundo dia começou com uma apresentação que deu conta do “Olhar da IGEC sobre a Educação Inclusiva”, por parte de Isabel Barata, Isabel Lopes, Leonor Duarte e Pedro Valadares, colaboradores da IGEC. Em grupo, considerando os resultados do trabalho desenvolvido junto das escolas, pela IGEC, no âmbito da “Avaliação Externa das Escolas” e da atividade “Ação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva”, os elementos das ER identificaram dois indicadores e, para cada um deles selecionaram uma ação concreta e respetivos indicadores de monitorização, instrumentos de recolha de dados/evidências da monitorização.

O “Impacto das mentorias e tutorias no bem-estar e nas aprendizagens dos alunos” foi a partilha levada à sessão por Tânia Nunes, do AE de Cristelo, complementada pela comunicação de Rui Castanheira, da IGEC, que revelou os dados recolhidos no âmbito da atividade da IGEC, incidindo sobre o Apoio Tutorial Específico.

Após o intervalo para almoço, Natália Ricardo, colaboradora da DGEstE, apresentou a calendarização e temáticas do *Tour* “Educação Inclusiva: da visão às práticas”. Mais uma vez, em grupo, os participantes procederam à identificação de práticas a utilizar na atividade referida, tendo os trabalhos encerrado, em plenário, com a apresentação de conclusões.

Aos 32 participantes foi aplicado um questionário de satisfação, ao qual responderam 21, que atribuíram a pontuação de 3,63 ao nível global de satisfação. Foi utilizada uma escala de quatro pontos em que 1 corresponde a “muito pouco” e 4 a “elevado”.

2.2. Encontro Nacional

Figura 14 – 2.º Encontro Nacional



Nos dias 24 e 25 de maio de 2022, realizou-se, no Europarque – Cidade dos Eventos, em Santa Maria da Feira, (cf. Figura 14), o [2.º Encontro Nacional](#) Autonomia e Flexibilidade Curricular, + Equidade + Qualidade das Aprendizagens. Cumpriram-se os objetivos definidos para este evento: proporcionar um momento de reflexão sobre as práticas, oferecendo o acesso a conhecimento relevante que fosse ao encontro dos interesses de cada escola e que pudesse constituir-se como desafio a desenvolver nas respetivas comunidades educativas.

No Encontro estiveram presentes cerca de 800 participantes entre diretores de AE/ENA, diretores dos CFAE, especialistas da área da Educação e representantes dos vários organismos do ME.

As sessões foram distribuídas por 6 salas, em formatos distintos: conferências plenárias (Auditório 1), às quais todos os participantes tiveram acesso e que iniciaram os trabalhos em cada um dos dias, a que se seguiram séries de conferências (Auditórios 1 e 2), palestras (Salas 1 e 2) e *workshops* (Sala 3), que decorreram em simultâneo e para as quais havia sido requerida inscrição prévia. Cada bloco de intervenções teve subjacente um tema aglutinador, a saber Cidadania, Inclusão, Plano de Recuperação das Aprendizagens, Competências e Currículo.

Nos intervalos, durante os *coffee breaks*, os participantes disfrutaram de representações das várias áreas de competências do PA, realizadas pelo grupo de dança Paulo Magalhães Produções Artísticas. Tiveram ainda oportunidade de visitar quiosques informativos (cf. Figura 15), nos quais 17 entidades adstritas ao ME disponibilizaram conteúdos digitais, bem como material de divulgação. Em diferentes pontos do *foyer* estiveram em exibição contínua os [filmes de práticas de referência](#) realizados nas escolas nacionais, no âmbito da AFC.

Figura 15 – Foyer – Quiosques Informativos



À jornalista Diana Duarte competiu a apresentação do evento e a mediação das sessões realizadas no Auditório principal, tendo dado início ao primeiro dia do evento convidando a audiência a assistir ao [concerto](#) da Orquestra do Conservatório de Coimbra e Ensemble de cordas, piano elétrico e bateria que, sob a batuta da maestrina Dina Pinto, interpretou “Charley Marley”, " From the Bahamas", "Mango Walk" (de Katherine and Hugh Colledge) e, de Ramin Djawadi, “Game of Thrones” (cf. Figura 16).

Figura 16 – Orquestra do Conservatório de Coimbra e Ensemble de cordas, piano elétrico e bateria



Seguiu-se a apresentação do filme “[História da Educação no cinema](#)” realizado pelo jornalista Mário Augusto e de um vídeo contendo o melhor dos [vídeos de práticas de referência](#) realizados nas escolas nacionais, após o que o Vereador do Pelouro da Cultura, Educação, Juventude e Turismo da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, Gil Ferreira, proferiu o [discurso de boas-vindas](#) e deu a palavra ao Senhor Ministro da Educação, João Costa (cf. Figura 17).

Figura 17 – Intervenção do Sr. Ministro da Educação



[O Senhor Ministro da Educação](#), recordando o balanço do PAFC (1.º Encontro Nacional, em 2018), evocou o pequeno conjunto de escolas que ousou inovar, quando lhe foi conferida verdadeira autonomia. Referindo-se ao Encontro, considerou-o como um momento de celebração, de valorização e a oportunidade de dar visibilidade ao trabalho dos professores no sistema educativo nacional e afirmou que «a escola portuguesa está em transformação e isso deve-se aos professores», destacando a redução rápida e sustentada dos índices de abandono escolar precoce e os níveis históricos de sucesso escolar obtido com exigência «naquilo que é a qualidade das aprendizagens». Referindo-se ao currículo, João Costa sublinhou o desafio que hoje se vive na escola portuguesa, em que os conhecimentos são indissociáveis das competências e em que «falar de currículo sem falar de equidade é contar apenas metade da história», sendo este, a par da inclusão, «o principal desafio [pois] é através do currículo que incluímos, é através do ensino de Português, de Matemática, de Geografia, das Ciências, das Artes, das Humanidades que garantimos mobilidade social». Outro dos desafios prende-se com a adequação da transformação da escola aos tempos atuais, que se vai acelerar com os instrumentos que o Plano de Recuperação e Resiliência vai disponibilizar para a modernização das suas infraestruturas. Finalmente, relacionando o sucesso educativo com a saúde mental nas escolas, a propósito do estudo [Observatório Escolar: Monitorização e Ação - Saúde Psicológica e Bem-estar](#) (Matos, M. 2022), que revelou alguns dados preocupantes, o Ministro informou que o levantamento destes dados passará a ser feito, periodicamente, de dois em dois anos; que no próximo ano letivo serão prorrogados os Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário (PDPSC); e que foi estabelecida uma parceria com a Fundação Calouste Gulbenkian, para «capacitar as escolas com materiais cientificamente validados para trabalhar essas dimensões».

A manhã terminou com o presidente da CATESCO¹¹, Eduard Vallory, que, propondo [Uma mudança de paradigma na forma como ensinamos e como se aprende](#), defendeu que o cumprimento do propósito da Educação definido no 1.º Relatório da UNESCO de 1972 - desenvolvimento integral de cada pessoa, de cada

¹¹ Catalonia For Education, Science and Culture Organization

criança - implica desafios: passar de um sistema educativo seletivo, para um sistema orientador e inclusivo; passar de currículos fixos e transmissores, para currículos flexíveis, baseados na competência, que personalizem a aprendizagem; evoluir de um sistema em que os estudantes aprendem com uma lógica individualista, os professores trabalham sozinhos e as escolas vivem isoladas, para um sistema de aprendizagem e ensino cooperativos, com escolas autónomas e interdependentes.

Após o almoço, iniciou-se um conjunto de sessões subordinadas ao tema da Educação para a Cidadania. No Auditório 1, o administrador executivo da Fundação Oceano Azul, [Tiago Pitta e Cunha](#), considerando que flexibilidade curricular é o contexto acertado para ligar a agenda da sustentabilidade à agenda da educação, afirmou que para um país com a geografia de Portugal, a literacia azul, por aquela razão, deve ser o ponto de enfoque principal na ligação da sustentabilidade ambiental à educação. No Auditório 2, a Senhora Ministra da Defesa, [Helena Carreiras](#), afirmou que educar para a Paz é educar para a Cidadania, para os valores, para as práticas que promovem a resolução pacífica dos conflitos, para o respeito, para os Direitos Humanos, para o Estado de Direito, mas também para conhecer e compreender a forma como nos organizamos, para responder aos avisos e ameaças com que nos confrontamos, para garantir a segurança, a liberdade, a soberania e todos os demais valores que escolhemos professar. Considerando que a segurança é condição basilar para o desenvolvimento das sociedades, a Senhora Ministra referiu que o conceito de defesa já não se restringe ao âmbito militar, tendo-se alargado, e integrado, a múltiplos componentes para além do poder militar, como a política, a economia, a cultura, a ciência, a tecnologia ou a educação. No contexto da guerra que se vive presentemente, é importante conhecer, também pela educação, os diferentes atores e instituições que compõem a defesa, para se saber a forma como estas instituições nos servem, reforçando a capacidade de intervenção dos cidadãos. Esta poderá ser feita através do [Referencial de Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz](#) (Duarte A.P. 2022), que se constitui como um guião para esta dimensão da Educação para a Cidadania, na afirmação dos valores sociais e na preservação dos direitos e das liberdades civis, bem como da natureza e finalidades das atividades de defesa em tempo de paz, contribuindo para defesa da identidade nacional e para o reforço da matriz histórica de Portugal. Acrescentou que o Instituto de Defesa Nacional tem a incumbência de implementar o *Referencial* (Duarte A.P. 2022), através de um conjunto de ações: cursos para professores, atividades promovidas por municípios e o desenvolvimento de ferramentas a disponibilizar aos professores. Referindo-se ao Dia da Defesa Nacional, considerou que constitui outro instrumento que visa a sensibilização dos jovens para a temática da defesa nacional e a divulgação do papel e responsabilidades das forças armadas. Por fim, evidenciou a importância do papel da escola enquanto veículo de promoção de uma verdadeira cidadania em que a paz, a defesa e a segurança se entrelaçam.

Em formato palestra, o diretor do AE da Marinha Grande Poente, [Cesário Silva](#), partilhou o processo de construção da Estratégia de Educação para a Cidadania (EEC) no seu Agrupamento, numa perspetiva de *whole school approach*, em estreita colaboração com a comunidade e tendo como referência o PA. Em simultâneo, a coordenadora para a área de Cidadania no AE João da Rosa, [Filipa Matos](#), evidenciou a forma como a EEC de Escola pode ser potenciadora da operacionalização transversal do domínio da Interculturalidade, referindo exemplos de articulação com outros domínios (ex. Direitos Humanos; Instituições e Participação Democrática; Media), trazendo sugestões de implementação de projetos de escola e comunitários, também numa lógica de *whole-school approach*, que partem do local para o mundo.

Sem intervalo, e prosseguindo a temática da Cidadania, a coordenadora do Departamento da Educação Pré-Escolar e responsável do Jardim de Infância do Choupal, [Rosa Montez](#), partilhou a sua perspetiva relativamente à Educação Pré-Escolar, no sentido de que uma Educação para a Cidadania, neste nível, pressupõe a construção de uma linha condutora de promoção do conhecimento e respeito por si próprio, pelos outros e pelo mundo. De um ponto (o que as crianças revelam), nascem outros (os que o adulto “oportuniza”) e estes agregam-se e fluem na direção de uma vivência democrática, justa, tolerante, respeitadora, criativa e feliz. Destacou a importância dos professores, da escola e da educação para a cidadania na preparação de cidadãos para um mundo marcado pelos desafios da interculturalidade. Em paralelo, o coordenador do projeto “Educação para a Cidadania Digital e Participação Democrática”, [Vítor Tomé](#) começou por apresentar as definições-chave e os desafios associados à Educação para os Media. Abordou a forma como a Literacia dos Media está enquadrada nos atuais modelos de formação de cidadãos (Comissão Europeia, Conselho da Europa, UNESCO), com referências à política educativa portuguesa e partilhou práticas de Educação para os Media, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, concluindo com um conjunto de perspetivas futuras.

Enquanto decorriam as palestras anteriormente referidas, a equipa do projeto [ComParte](#), Iniciativa da [Fundação Maria Rosa](#), ofereceu aos participantes a oportunidade de ter acesso ao ponto de vista dos jovens e, a partir das suas experiências e recomendações, descobrir pistas para a cooperação entre jovens e adultos, encontrando inspiração e ferramentas e refletindo sobre as suas práticas profissionais. O que é ser jovem, o que os move, preocupa e interpela, o que são espaços seguros de que possam fazer parte ou o que os leva a participar foram algumas das perguntas que guiaram o *workshop*.

A Inclusão constituiu o tema aglutinador do conjunto de sessões que encerrou os trabalhos do primeiro dia do 2.º Encontro Nacional. No Auditório 1, Diana Duarte conduziu a conversa com quatro jovens alunos refugiados: [Fatema Erfani](#), [Obay e Qussay Kahwaji](#) e [Sofia Kucher](#) trouxeram as suas experiências na adaptação ao país, à língua, à cultura portuguesa e à forma como a escola tem respondido às suas

necessidades e dificuldades no processo de integração nas respetivas comunidades educativas. Em paralelo, o diretor do Programa Gulbenkian Conhecimento, [Pedro Cunha](#), deu aos presentes a oportunidade de conhecer – e de sentir – testemunhos de escolas na promoção de competências sociais e emocionais preconizadas no PA, por via da implementação das Academias Gulbenkian do Conhecimento. Promoveu a reflexão conjunta das suas experiências, numa sessão que se pretendeu participada, desafiante e surpreendente – precisamente os três motores da Atenção e da Aprendizagem.

Na Sala 1, a coordenadora da Equipa Local de Intervenção Precoce na Infância do Seixal, [Isabel Correia](#), alertou para as exigências que subjazem à construção de ambientes inclusivos, equitativos e de qualidade, para acolher, valorizar e respeitar a diversidade em contextos de educação pré-escolar: que todos os que cuidam e educam reconheçam o direito e o valor das crianças enquanto sujeitos; a promoção da escuta e da participação de todas as crianças nas decisões relativas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, no sentido de serem respeitadas as suas especificidades, características, potencialidades e necessidades individuais; e a existência de profissionais atentos, equipas qualificadas, um currículo intencionalmente construído e reconstruído diariamente, com o envolvimento de todos, ou seja, crianças, educadores, auxiliares, famílias e serviços da comunidade local. Ao mesmo tempo, na Sala 2, a coordenadora do Projeto INCLUD-ED no AE da Boa Água, [Marta Augusto](#), falou da partilha da transformação da escola enquanto palco da aprendizagem dialógica, visando a coesão social e o sucesso académico. Propôs a reflexão da implementação das Ações Educativas de Sucesso como instrumentos na criação de sentido, na fomentação de solidariedade e igualdade de diferenças e na valorização da dimensão instrumental de voluntários e de famílias na recuperação de aprendizagens e de coesão social de todos os alunos.

Em seguida, na Sala 1, a investigadora do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, [Alice Ramos](#), alertou os participantes para as várias dimensões da discriminação: o caminho que vai dos estereótipos à construção do preconceito é silencioso, faz-se sem sequer se dar conta e um dia, possivelmente ainda durante a infância, manifestam-se atitudes discriminatórias relativamente a alguém, apenas porque não tem as características típicas do ‘seu’ grupo. Entre excluir alguém das brincadeiras por ter uma cor de pele diferente da sua, ao racismo e ao ódio racial vai uma grande diferença, mas o mecanismo é o mesmo. O preconceito e a desumanização fazem com que as pessoas deixem de ser vistas como tal e, assim, se justifica que sejam tratadas de forma diferente ou que sejam ‘castigadas’ por algo que não fizeram. Como se constrói este preconceito; o que conduz à desumanização; a quem serve, são algumas das perguntas que devem fazer-se. O racismo (assim como o sexismo e outras formas de discriminação), para além de ter de ser combatido, tem de ser evitado e a única maneira de o fazer é educar para o antirracismo, em casa e na escola. Já na Sala 2, o Professor e investigador da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, [João Couvaneiro](#), refletindo

sobre o longo caminho já percorrido em torno dos processos de inclusão, os postulados, as declarações, os esforços, os contributos e até as realizações, considerou que, embora o panorama seja hoje muito melhor, muitos são ainda ignorados, escondidos e colocados à margem das estruturas e processos de educação, aprendizagem, trabalho e socialização. A diferenciação pedagógica, a flexibilidade curricular e a avaliação de qualidade, respondem melhor às necessidades de quem aprende, independentemente da sua condição. Nas suas múltiplas dimensões, o currículo pode contribuir para a concretização dos princípios e valores fundamentais da equidade, através da qual se cumpre o objetivo da inclusão. O currículo deverá refletir as aspirações sociais, proporcionar a todos oportunidades de aprenderem e se desenvolverem de forma integral, de modo a poderem perseguir sonhos e construir um projeto de vida.

Em modelo *workshop*, a Diretora dos Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos, da DGE, [Filomena Pereira](#), propôs uma reflexão sobre as recomendações da OCDE, apresentadas no estudo, já aqui referido, “*Review of Inclusive Education in Portugal*” (OCDE 2022), incidindo sobre as recomendações nas 3 áreas prioritárias: (i) fortalecer a governança e construir um sistema de financiamento coerente para a educação inclusiva; (ii) desenvolver a capacidade de responder à diversidade, equidade e inclusão na educação; (iii) promover respostas à diversidade dos alunos, a nível da escola.

A manhã do dia 25 trouxe ao Auditório 1 a Diretora da Unidade de Assistência Técnica aos Estados Membros da UNESCO, Amapola Alama, e o Senhor Ministro da Educação, João Costa (cf. Figura 18).

Figura 18 – Amapola Alama e João Costa



Amapola Alama começou por apresentar a missão do Bureau Internacional da Educação da Unesco (BIEU): melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, promovendo e apoiando a excelência nos processos e produtos de desenvolvimento curricular. O BIEU apoia e oferece suporte técnico e desenvolvimento de capacidades na área do currículo, numa perspetiva de alinhamento curricular com a formação de professores (inicial e em serviço), práticas pedagógicas, manuais escolares e materiais de aprendizagem e avaliação, sendo um passo importante para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos e alcançar uma

educação de qualidade. Nesta perspetiva, o IBEU entende o currículo partindo de uma perspetiva sistémica para melhorar a qualidade e a relevância de uma educação que prepara os alunos para a vida. Deu conta da qualidade do sistema educativo de Portugal, que incluiu entre os 40 melhores do mundo. O Senhor Ministro da Educação, João Costa, partilhando o orgulho que sente por Portugal ser tomado como referência nesta mudança da educação no mundo, na continuidade do olhar global trazido por Amapola Alama, João Costa descreveu a história do processo de transformação curricular que está em curso desde 2015, centrando-se na que considera ser a dimensão central da sua intervenção – o que está a ser feito em termos de avaliação e monitorização das políticas em curso.

Relembrando o ponto de partida: garantir i) educação para todos; ii) sucesso na educação para todos; iii) inclusão efetiva e iv) que educamos para uma cidadania ativa, o Senhor Ministro da Educação referiu que o grande desafio é garantir que todos saem com sucesso e não saem cedo demais e afirmou que as decisões têm vindo a ser tomadas com base em evidências e estudos. A ação tem vindo a ser norteadada por princípios: monitorização e avaliação intercalar; avaliação de processo em proximidade e avaliação de resultados. Os relatórios e estudos produzidos por diversas entidades (DGEEC, PNPSE, AFC, IAVE, MAIA), partindo da experiência das escolas, disponibilizam indicadores que permitem olhar para o sistema educativo de forma mais clara, devendo ser apropriados pelas escolas para guiar a sua ação e agir em conformidade.

O Senhor Ministro da Educação terminou agradecendo as lições aprendidas ao longo do processo: a importância da formação; do trabalho em redes; da ação mista (que concertou a experiência das escolas e a produção de legislação que legitimou as suas opções); de trabalhar de forma gradual e incremental; da visibilidade dada ao trabalho das escolas e o valor da integração e da intencionalidade. Sendo um trabalho em curso, sublinhou ser fundamental poder avaliar, discutir com base em evidências, para que cada passo seja sustentado e se possa corrigir, caso não tenha gerado resultados.

Seguiu-se a apresentação do e-book “25 Anos do programa TEIP em Portugal” (Costa, E. 2022), que esteve a cargo da Subdiretora do Instituto de Educação de Lisboa (IE-UL), Estela Costa e do Diretor-Geral da Educação, José Vítor Pedroso.

José Vítor Pedroso deu início à sessão referindo que a Direção-Geral da Educação desafiou o IE-UL a produzir um estudo, por ocasião da comemoração dos 25 anos do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), de que resultou o livro eletrónico disponível na página da DGE.

Estela Costa procedeu à apresentação do e-book, que resulta de um olhar a partir de dez estudos de caso de uma das políticas mais antigas (1996), com uma continuidade extraordinária do ponto de vista das políticas

educativas. O estudo pretende ilustrar as práticas implementadas nessas escolas, celebrando-as e dando-lhes visibilidade. Com um formato interativo, que alia o registo escrito à “voz direta”, o livro é o primeiro número da coleção do IE-UL, «RedEscola», que se constitui, também, como oportunidade de transferência de conhecimento. Sobrevoando os dez casos, Estela Costa destacou como ideias-chave: a adesão ao Programa; os novos modos de organizar o trabalho escolar, que se configuram como modelo social para os alunos; as salas de aula no exterior; os processos de monitorização e avaliação sistemática, envolvendo os alunos; a mediação de conflitos; as comunidades aprendentes e as novas estruturas. Terminou sublinhando que estes casos ilustram o trabalho que é feito nos TEIP em Portugal.

José Vítor Pedroso encerrou a sessão dando testemunho do orgulho de se ser TEIP, ao referir o desejo destas escolas em passar a designar-se Territórios Educativos de Inovação Pedagógica.

Após o intervalo, iniciaram-se as sessões paralelas, orientadas em torno das vertentes em que se desenvolveu o Plano de Recuperação das Aprendizagens, como resposta aos efeitos da crise pandémica. No Auditório 1, o coordenador do PNPSE, José Verdasca, acompanhado por 4 diretores de AE convidados, Adélia Lopes, António Feliciano Azevedo, Maria José Mugeiro e Paulino Macedo, desenhou o modo como as Escolas têm vindo a introduzir e a desenvolver dispositivos de informação e monitorização das ações educativas. Nestes cenários, foram trilhando caminhos que inspiraram novas dinâmicas educativas fundadas em compromissos comuns, em culturas de cooperação e colaboração territorialmente comprometidas com objetivos e prioridades educacionais e em novas conceções na gestão de redes públicas colaborativas de educação. Defendeu que naturalizar a integração de práticas participativas e de escrutínio, em método aberto, dos critérios e opções de organização escolar e reduzir significativamente ‘argumentários’ de atribuição causal de fatores externos ao desempenho escolar, potencia a promoção de culturas sociopolíticas e organizacionais escolares, que tenderão a inscrever, nos modos de governação e produção educativa de cada escola, a necessidade de olhar criticamente os efeitos das práticas curriculares e das ações pedagógicas incrementadas, e em que da análise e avaliação dos seus efeitos nas aprendizagens e resultados escolares dos alunos decorrerá o valor diferenciador da sua adequação, eficácia e afirmação. Os participantes também puderam optar pelo Auditório 2, onde Nuno Rodrigues, Diretor-Geral da DGEEC, e Cátia Branquinho, investigadora do Centro de Investigação de Saúde Mental, apresentaram a metodologia e alguns dos principais resultados do estudo “Observatório Escolar: Monitorização e Ação | Saúde Psicológica e Bem-estar” (Matos, M. 2022)¹². Consideraram que a área do bem-estar, da saúde e do ambiente constitui uma dimensão chave no âmbito do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e que a pandemia tornou

¹² Cf. página 31

estas questões ainda mais prementes, constituindo-se um dos objetivos estratégicos fundamentais do Plano 21|23 Escola+. Indo ao encontro da necessidade estabelecida no Eixo 3 – Conhecer e avaliar - do Plano, foi importante recolher e monitorizar indicadores de saúde psicológica e bem-estar das crianças e adolescentes nas escolas portuguesas, com vista ao desenho de propostas de intervenção diferenciadas, em função das necessidades identificadas, por grupos etários e por região geográfica.

Em palestras simultâneas, na Sala 1, a diretora do AE de Ribeira de Pena, Paula Leal, e Luís Santos, na qualidade de presidente do Conselho Diretivo do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), falaram sobre o PAR (*Projeto de Acompanhamento de Escolas na Análise e Utilização dos Relatórios de Avaliação Externa*), realçando as potencialidades dos Relatórios Individuais das Provas de Aferição (RIPA) e dos Relatórios de Escola das Provas de Aferição (REPA) na tomada de decisões pedagógicas e organizacionais. Destacaram, ainda a importância da capacitação profissional para a avaliação formativa. Na Sala 2, o diretor do CFAE Sousa Nascente, António Campos, assumindo como missão o lema da Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020 que tem como um dos seus pilares “não deixar ninguém para trás”, partilhou a sua experiência de implementação do “Plano de Ação para a Transição Digital”, num trabalho de colaboração constante com as suas escolas e equipa do Plano, os principais aspetos da ação estratégica, contribuindo, através da capacitação digital dos docentes, para mais sucesso escolar e bem-estar dos alunos.

Na Sala 1, a jovem aluna Carolina Requicha trouxe-nos a perspetiva de uma aluna de 9.º ano, no que respeita às mudanças vivenciadas na sua escola, tendo em conta o Plano de Recuperação das Aprendizagens. Destacou a importância do trabalho de natureza interdisciplinar, dos domínios de autonomia curricular. Realçou a pertinência da natureza transdisciplinar das aprendizagens e da mobilização de literacias diversas e de múltiplas competências, em oposição ao “domínio” dos conteúdos. Tecendo rasgados elogios à sua escola, a oradora confirmou o esforço por ela desenvolvido no sentido de que ninguém ficasse para trás. Em paralelo, a diretora da Escola Secundária de Felgueiras, Anabela Leal, fez uma reflexão sobre a conceção e desenvolvimento do Plano de Ação de Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE) no contexto específico da Escola Secundária de Felgueiras. Abordou esta temática em torno de três questões: a importância e o papel das equipas responsáveis pela sua conceção e implementação; os princípios orientadores que nortearam a sua construção e norteiam o desenvolvimento de ações concretas; as oportunidades e constrangimentos que foram já vivenciados.

Na Sala 3, lançando a questão “Como é que cada escola, por forma a melhorar a qualidade do serviço público de educação que presta, pode aprofundar processos de autoavaliação/ autorregulação permanente, de modo a recolher informação sobre múltiplas dimensões da ação educativa que possam, não apenas prevenir

situações de risco, mas também melhorar a sua eficácia beneficiando todas as crianças e alunos?”, a equipa da Estrutura e Missão do PNPSE propôs que a reflexão e o debate se centrassem sobre medidas, indicadores e instrumentos de recolha de evidências que pudessem promover ações estratégicas inovadoras em cada escola, tendo por referência, entre outros documentos, o Quadro de Referência do 3.º ciclo de Avaliação Externa das Escolas da IGEC.

Após o almoço, as áreas de competências preconizadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados, e o modo como se avaliam foram o mote da segunda tarde do Encontro Nacional 2022.

No Auditório 1, num painel constituído por personalidades ligadas ao mundo empresarial e do emprego, Eduardo Antunes, Diretor Executivo da Microsoft Portugal, valorizando o princípio da igualdade de oportunidades, considerou que conhecer o aluno desde o 1.º ciclo e adaptar as aprendizagens e o currículo às suas aptidões, mas simultaneamente, às competências a desenvolver, constitui o principal desafio da educação dos dias de hoje. Neste contexto, assumindo que a tecnologia desempenha um papel fundamental na formulação da equação - um, para muitos indivíduos, do professor, para o aluno, naquilo que cada aluno tem de único e de potencial - demonstrou como pode a tecnologia ajudar a resolver este desafio, garantindo assim que, cada vez mais, os alunos irão ter um emprego que os realiza, e que, simultaneamente, dá resposta às necessidades do mercado de trabalho. O Administrador-delegado da VODAFONE Portugal, Mário Vaz, referiu que as tecnologias digitais são hoje uma grande alavanca para nos mantermos competitivos, aumentar o potencial de inovação e continuarmos a ser uma sociedade inclusiva. Atualmente, as empresas mais bem-sucedidas são aquelas que usam a tecnologia digital, não apenas para aumentar a produtividade e melhorar os processos internos, mas como forma de se reinventar. Para ter sucesso, na era de transformação digital que se está a viver, é condição necessária ter pessoas com competências adequadas para criar, desenvolver e utilizar a tecnologia. Isto significa ter de adquirir de forma contínua, ao longo da vida, os conhecimentos necessários para usar as tecnologias digitais, de forma confiante e segura, como meio para alcançar objetivos nos contextos profissional, pessoal e para ultrapassar os desafios da sociedade. A presidente do Instituto de Emprego e Formação Profissional, Adelaide Franco, abordou os desafios que se colocam à educação e formação no desenvolvimento de competências dos jovens e dos adultos, num contexto de desconhecimento e imprevisibilidade sobre as profissões do futuro e do contexto futuro do mundo do trabalho.

No Auditório 2, partindo da origem etimológica do termo "crítico" (grego *kritikós* - capacidade de julgar, discernir, escolher) e passando pelas competências descritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade*

Obrigatória, o responsável pela unidade curricular Pensamento Crítico, Ludwig Krippahl, e David Erlich, mestre em ensino da filosofia, propuseram uma abordagem focada na ‘concretude’ pedagógica, procurando encorajar o abandono de práticas inibidoras do pensamento crítico e a adoção de práticas que o propiciem. No contexto de aprendizagem em que o pensamento crítico é prioritário, aprende-se para algo e não porque tem de ser. O conhecimento é interiorizado mais pela descoberta e debate, do que pela mera memorização. As atividades proporcionam hipóteses de escolha e personalização. A sala de aula torna-se mais parecida com uma assembleia, onde todos podem comunicar com todos, do que com uma fábrica, onde o professor-capataz é o único que a todos vê. A interação entre o estudante e os materiais deixa de ser solitária, passando a ser mediada pela colaboração em grupo, que aprende cooperativamente. O certo e o errado ascendem como evidência racional e não como ditame. E o professor é mais um orientador que convida à partilha organizada, do que um instrutor que pede obediência.

As palestras paralelas decorreram, como previsto, nas 3 salas habituais. Na sua comunicação, Mário Rocha, diretor do AE de Cristelo, defendeu que "trabalhar para o desenvolvimento de competências" não é desfragmentar o currículo; criar disciplinas avulso para trabalhar competências; a digitalização "crua" do ensino; o homogeneizar ou uniformizar a aprendizagem. "Trabalhar para o desenvolvimento de competências" é a humanização de escola, numa aprendizagem conjunta e não fragmentada; é uma hábil autonomia e respeito pelo outro, pelo meio e pela diversidade; agregar o currículo, "interdisciplinarizando" e "transdisciplinarizado"; é conhecer a multiplicidade de tensões que condicionam a vida humana e o mundo atual. Abordando o carácter holístico da visão de Escola, onde a aprendizagem se faz com o outro e não para o outro, numa constante interação participada, para o orador, a Escola é a que convive (ou deve conviver) com a liberalização da informação, descentralizada, que se renova, mas que se interroga; que erra, mas que se reconstrói, na busca da sua própria reaprendizagem; cujas lideranças são transformadoras, porque partilhadas; onde impera a cooperação, a dedicação, mas também o reconhecimento; que confia e gera confiança em cada um, porque é autêntica e apresenta caminhos lógicos, numa racionalidade criativa, permitindo o crescimento de cada um, numa empatia solidária; que trabalha para o desenvolvimento de competências, à luz do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Complementarmente, na Sala 2, o coordenador do Projeto MAIA, Eusébio André Machado, contextualizando a sua intervenção, sublinhou que as práticas de avaliação de competências se inscrevem no âmbito mais geral de uma profunda renovação que se encontra em curso na esfera da educação e que os processos de avaliação devem ter em conta novos propósitos, como antecipar dificuldades de aprendizagem, assegurando o apoio aos alunos para serem capazes de mobilizar as competências em situações diversas. Acrescentou que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, conferindo centralidade às competências enquanto "combinações complexas de

conhecimentos, capacidades e atitudes", acarreta vários desafios entre os quais a avaliação das e para as aprendizagens. Assim, demonstrou, num primeiro momento, as transformações que as competências implicam no âmbito das práticas de avaliação. Num segundo momento, apresentou um exemplo que ilustrou, em concreto, como é possível criar situações-problema que permitam aos alunos demonstrar as suas competências.

A segunda palestra da Sala 1 foi dinamizada pela responsável pela disciplina de educação física, na Direção de Serviços do Desenvolvimento Curricular, na DGE, Cláudia Minderico, que destacou a necessidade de transformar a atividade física e desportiva num hábito que contribui para os estilos de vida saudável, sem o tornar uma obrigatoriedade monótona, desinteressante, quer na escola, quer ao longo da vida. Apresentou propostas para desenvolver nas crianças e jovens a ideia/conhecimento de que a atividade física promove a agilidade; a flexibilidade; uma boa postura; a consciência de que o corpo não se esconde. Expôs como é importante desenvolver a autoconfiança e promover uma boa composição corporal, a superação e o gosto pela vida saudável. Destacou que a contribuição da literacia da atividade física na promoção e desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos reside no Bem-Estar, Saúde e Ambiente e na Consciência e Domínio do Corpo e no Desenvolvimento Pessoal e Autonomia. À mesma hora, na Sala 2, numa breve apresentação da estratégia e do manifesto do Plano Nacional das Artes, o comissário do Plano Nacional das Artes, Paulo Pires do Vale, esboçou respostas a várias inquietações: Precisaremos, hoje, de indisciplinar a escola? O que significa 'indestinar' a vida e dilatar o mundo dos membros da comunidade educativa? Como é que a escola promove, ou não, a saúde da democracia? E como se relaciona tudo isto com as diferentes linguagens artísticas, os patrimónios e as manifestações culturais? Quem pode ser agente cultural na escola? O que significa ser criativamente/imaginativamente desenvolvido? Confiamos no papel dos artistas e das instituições culturais como colaboradores essenciais para cumprir a missão da escola? Como assumir as instituições culturais como território educativo e as escolas como polos culturais? E isto não é mais uma carga de trabalho para as escolas?

No *workshop* da Sala 3, Ângela Marçal, Professora convidada do Instituto Superior de Economia e Gestão, da Universidade de Lisboa, afirmou que a comunicação para ser clara, eficaz e servir mais, com vista a uma melhoria da compreensão mútua, necessita de ter em conta aspetos que ultrapassam a técnica. Na sessão, a oradora foi para lá deste requisito, procurando tornar conscientes os aspetos inconscientes que determinam a qualidade das conversas e do impacto que têm nos outros e no contexto, destacando os fundamentos de uma boa comunicação: a escuta, perguntas e *feedback*.

Cumprindo a agenda, o Encontro prosseguiu com o último conjunto de intervenções que propôs a reflexão sobre o currículo enquanto instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver, de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no *Perfil de Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*.

De volta ao Auditório 1, numa conversa amena e coloquial o jornalista Mário Augusto e a presidente do Conselho Nacional da Educação, Maria Emília Brederode Santos, contaram, através das suas histórias pessoais, como é abordada a educação no cinema, como pode um filme ser uma ferramenta de análise e discussão para despertar o sentido crítico, a curiosidade e o talento na escola.

As Neurociências têm, na última década, feito avanços significativos no desvendar dos processos biológicos que regem as aprendizagens de quem tem de interpretar e agir perante o que o ambiente lhes apresenta. No Auditório 2, a Professora Auxiliar na Universidade Católica Portuguesa, Joana Rato, abordou a forma como as neurociências cognitivas (mas não só) têm produzido conhecimento, que merece ser atendido pelos profissionais de educação, desconstruindo alguns dos mitos que invadem as escolas. Destacou como a parceria ciência-educação é cada vez mais urgente e como a lente da transdisciplinaridade pode ajudar a encontrar estratégias que resultem positivamente em todos os alunos mediante a sua diversidade. Complementando, André Mendonça, gestor do projeto “Laboratório de Metacognição: Aprender a Aprender”, após uma breve introdução aos conceitos de “viés de confirmação” e “dissonância cognitiva”, discutindo como estes podem surgir no cérebro, abordou o papel da aprendizagem por reforço e a forma como os avanços tecnológicos mostram vantagens claras, mas colocam novos desafios. Um dos problemas mais prementes da Escola atual tem sido como controlar o uso indevido das novas tecnologias para evitar a já identificada “resistência à cultura escolar”. Foram apresentados dois exemplos: um de sucesso e outro de insucesso no uso de novas tecnologias em contexto escolar.

A palestra da Sala 1 trouxe a perspetiva da diretora do AE de Alcanena, Ana Cláudia Cohen, que defende que a preparação dos alunos para um futuro complexo e imprevisível, no qual imperam desafios num contexto multifacetado, aliado à necessidade de dar resposta ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, é uma preocupação assumida, na medida em que mais do que absorver conhecimentos, a todos os alunos devem ser facultadas as ferramentas necessárias para a resolução de problemas; para o desenvolvimento de projetos, estimulados pelo pensamento crítico; e pelo diálogo interdisciplinar, dentro e fora das quatro paredes da sala de aula, inaugurando-se uma outra gramática escolar diferente da tradicional. É neste contexto, que se assume como relevante a implementação de um plano vertical das STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*), ancorado no envolvimento de parceiros estratégicos, que potenciam a via investigativa e artística, elevando as expectativas dos alunos, enquanto potenciais transformadores da realidade. Na Sala 2, Cláudia Torres (coordenadora da equipa do projeto

#EstudoEmCasa) e o jornalista João Barreiros destacaram a parceria com a plataforma RTP Ensina e o seu papel na disponibilização de conteúdos de interesse público, na área da educação, no âmbito do Projeto #EstudoEmCasa@ do PRA. Tendo como missão criar e desenvolver uma plataforma de livre acesso onde são disponibilizadas ferramentas de apoio para alunos, docentes, encarregados de educação e restante comunidade educativa, no #EstudoEmCasa@ podem ser encontradas diversas atividades destinadas aos ensinos básico e secundário, dos cursos científico-humanísticos e, também, dos cursos profissionais.

Depois das STEAM, o diretor do AE Fernando Casimiro da Silva, Paulo Almeida, na Sala 1, partilhou a sua experiência, enquanto Diretor do Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva, no âmbito do Plano Escola+ 21|23, na definição medidas de gestão do currículo potenciadoras da recuperação de aprendizagens, que deve partir de uma diagnose cuidada e promover o desenvolvimento das diferentes áreas de competência, mobilizando conhecimentos considerados chave para cada conjunto de alunos. Do seu ponto de vista o trabalho de projeto assume, nesta vertente, uma dimensão estrutural e determinante. Na sala 2, André Martins, hoje estudante de Medicina, partiu das suas referências pessoais, para evocar os seus tempos na Escola, refletindo sobre a importância que esta teve no seu desenvolvimento, e de como as mudanças pedagógicas dos últimos anos o afetaram a si e aos seus colegas. Partilhou exemplos práticos, do passado e do presente, para evidenciar pontos fortes, aspetos a melhorar e problemas por solucionar, que se aplicam a todos os alunos. Propôs, então, o desenvolvimento das competências necessárias aos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Na Sala 3, João Piedade, Professor Auxiliar do IE-UL e João Costa Seco, coordenador do projeto OcTo NOVA, uma Academia Gulbenkian do Conhecimento, procederam a uma contextualização histórica do termo Pensamento Computacional, desde os seus fundamentos datados de 1950, até ao momento em que Jeannette Wing o apresenta em 2006, como uma competência fundamental para resolver problemas que qualquer pessoa deve desenvolver, não apenas os cientistas da computação, e argumenta sobre a sua importância em diferentes áreas disciplinares. O recente relatório *“Reviewing Computational Thinking in Compulsory Education”* (Bocconi, S. 2022), do *Joint Research Centre* da Comissão Europeia, apresenta um mapeamento geral dos processos de integração do Pensamento Computacional em 30 países. Em contexto nacional, a reorganização curricular de 2018, com a definição das Aprendizagens Essenciais para a disciplina de TIC e, mais recentemente, a reorganização das Aprendizagens Essenciais da Matemática vieram colocar esta temática formalmente no currículo. Através da exemplificação de atividades pedagógicas, os oradores trouxeram ideias sobre a caracterização do conceito e os seus processos de integração curricular através de atividades pedagógicas.

O discurso de encerramento foi proferido pelo Senhor Secretário de Estado da Educação, António Leite (cf. Figura 19).

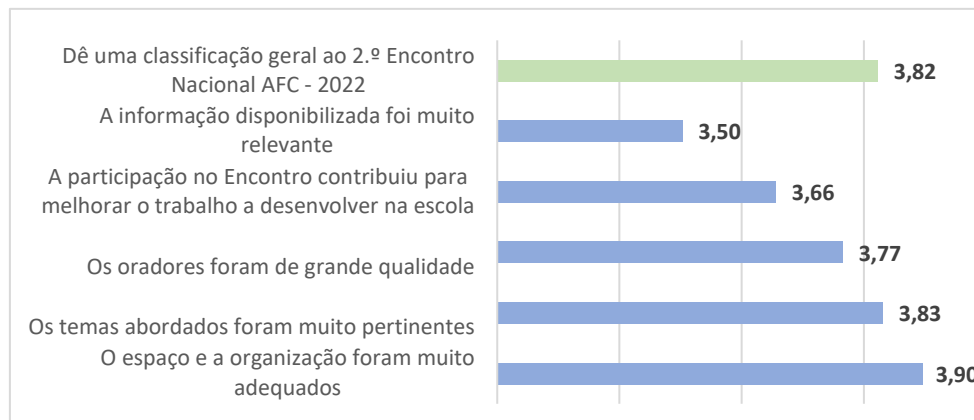
Figura 19 – Sessão de encerramento – SEE, António Leite



A compilação de alguns momentos do encontro pode ser vista [aqui](#) .

O grau de satisfação global dos participantes foi avaliado através da aplicação de um questionário (escala de 1 a 4) ao qual 366 respondentes atribuíram a média de 3,8 (cf. Figura 20).

Figura 20 – Questionário de satisfação do Encontro Nacional AFC 2022



2.3. Jornadas | Seminários Temáticos

Como referido (cf. nota rodapé 2, p. 7), devido à situação pandémica, a CN decidiu-se pela não realização de Encontros Regionais¹³ no 1.º semestre de 2021, tendo, em alternativa, optado pela organização de Jornadas

¹³ Os Encontros Regionais são realizados por região sendo o público alvo as escolas da respetiva região (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo, Algarve) e têm como principal objetivo aprofundar aspetos conceptuais relacionados com a implementação e o desenvolvimento da AFC, através, por exemplo, de comunicações efetuadas por elementos do Gabinete do SEAE, da CN e por especialistas em determinados temas relevantes para o desenvolvimento da AFC nas Escolas, bem como através de partilha de práticas por parte das Escolas.

e Seminários Temáticos, promovendo a reflexão e o aprofundamento das temáticas selecionadas e a partilha de práticas entre as escolas.

As Jornadas, dirigidas aos diretores das escolas, bem como a representantes dos serviços das várias unidades orgânicas do ME, tiveram a participação do Senhor Secretário de Estado Adjunto e da Educação, João Costa, bem como dos representantes das entidades organizadoras. A 1.ª e a 2.ª Jornadas 21|23 Escola+ foram dedicadas ao PRA e à Portaria n.º 306/2021, de 17 de janeiro, enquanto as “Jornadas 2021-2022” tiveram por finalidade a apresentação contextualizada dos modelos eletrónicos de Diplomas e Certificados das ofertas educativas e formativas do ensino básico e secundário.

1.ªs Jornadas 21|23 Escola+

No âmbito do Plano Integrado para a Recuperação das Aprendizagens, realizaram-se a distância, nos dias 27, 28 e 29 de setembro de 2021, as 1.ªs Jornadas 21|23 Escola+, dirigidas aos diretores dos 810 AE/ENA e representantes dos serviços das várias unidades orgânicas do ME.

É de salientar que este plano decorre da urgência em recuperar e consolidar aprendizagens e em mitigar as desigualdades consequentes da crise pandémica dos dois últimos anos letivos, esperando-se que o conjunto das suas ações específicas contribua para a verdadeira sustentabilidade das escolas nos anos vindouros. Assim, considerou-se relevante apostar na sua divulgação e no diálogo entre as escolas, por forma a facilitar a apropriação contextualizada, integrada e eficaz das medidas e ações específicas.

A adesão às Jornadas 21|23 Escola+ foi expressiva quer na participação nas sessões plenárias (média de 855 acessos por sessão), quer nas sessões paralelas (média de 44 acessos por sessão), perfazendo cerca de 6700 acessos no final das jornadas. O grau de satisfação global dos participantes foi avaliado através da aplicação de um questionário (escala de 1 a 4), ao qual 303 respondentes atribuíram a média de 3,8.

Jornadas 2021 – 2022

Modelos eletrónicos de Diplomas e Certificados das ofertas educativas e formativas do ensino básico e secundários – Portaria n.º 194/2021, de 17 de setembro

As Jornadas 2021 – 2022 foram uma iniciativa de um conjunto de organismos do Ministério da Educação (ANQEP, DGE, DGEEC e DGEstE) e tiveram como objetivo a apresentação contextualizada dos modelos eletrónicos de Diplomas e Certificados das ofertas educativas e formativas do ensino básico e secundário, implementados no âmbito da publicação da Portaria n.º 194/2021, de 17 de setembro.

Importa sublinhar que, em virtude da pandemia COVID-19, o evento decorreu por videoconferência, nos dias 23, 24, 25 e 29 de novembro de 2021, direcionado para as regiões do Alentejo /Algarve, Norte, Lisboa e Vale do Tejo e Centro, respetivamente, e teve a participação do Senhor SEAE, João Costa, bem como dos representantes das entidades organizadoras.

Ao longo das 4 sessões, participaram vários elementos de Organismos do ME, a saber ANQEP, DGEstE, DGE, DGEEC e IGEC e representantes de 677 das escolas, dos quais 294 diretores/presidentes de Comissão Administrativa Provisória (CAP); 337 subdiretores/adjuntos/vice-presidentes da CAP/Vogal da CAP/assessores da direção; 299 Serviços administrativos/assistentes técnicos e 112 docentes/coordenadores, entre outros.

O nível de satisfação dos participantes foi avaliado através da aplicação de um questionário (escala de 1 a 4), em que mais de 83% dos 688 respondentes consideraram o evento completamente satisfatório.

Plano de Recuperação das Aprendizagens - 2.ªs Jornadas

Plano 21|23 Escola+

Ainda no âmbito do Plano 21|23 Escola+, realizaram-se, no dia 12 de janeiro de 2022, as 2.ªs Jornadas 21|23 Escola+, na modalidade a distância, dirigidas aos diretores dos AE/ENA, que pretenderam dar a conhecer o trabalho realizado pelas escolas relacionado com as diversas medidas e ações específicas, bem como proporcionar uma reflexão conjunta em torno do mesmo.

Adicionalmente, com a publicação da Portaria n.º 306/2021, de 17 de janeiro, que altera a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, afigurou-se como essencial promover uma apropriação dos termos e condições nela apresentados às escolas, para que, no âmbito da sua autonomia, possam implementar uma gestão curricular superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, com vista ao desenvolvimento dos seus Planos de Inovação.

Tendo por base estes propósitos, os AE/ENA foram convidados a participar nas 2.ªs Jornadas, compostas por sessões plenárias e sessões temáticas, a decorrer através de videoconferência. É de realçar a adesão expressiva, que se traduziu numa participação de cerca de 1300 agentes educativos.

Seminários temáticos

Sendo a capacitação dos agentes da educação um elemento estrutural na melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos, foi disponibilizado um conjunto de Seminários temáticos, como contributo para a reflexão e para a partilha de práticas pedagógicas de referência, que decorreu das necessidades/sugestões apresentadas pelas escolas, no processo de acompanhamento e

monitorização da AFC, tendo sido tida em consideração a pertinência dos temas para a capacitação dos agentes educativos.

Seminário temático - Selo Escola Saudável

Visando a promoção de uma política de saúde e de bem-estar, em consonância com o projeto educativo de cada Escola, decorreram nos dias 3 e 4 de novembro de 2021, em Braga, na Escola Secundária Carlos Amarante, e em Lisboa, na Escola Secundária Pedro Nunes, os seminários que se destinaram a diretores e coordenadores do Projeto de Educação para a Saúde de AE/ENA, no âmbito da Escola Promotora da Saúde (definição estabelecida pela Organização Mundial de Saúde): “uma escola que fortalece sistematicamente a sua capacidade de criar um ambiente seguro e saudável para a aprendizagem”.

Foram abordadas questões relacionadas com a saúde, enquanto domínio da ENEC, nas quais se insere a entrega do selo no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (CeD).

Durante este seminário, foram apresentadas intervenções gravadas de João Breda, da Organização Mundial da Saúde – “Uma Visão Holística da Saúde” -, abordando a relevância desta perspetiva, e de Paula Leal, do Instituto Politécnico de Setúbal – “Saúde Mental: a sua Importância na Promoção da Saúde e Bem-estar” -, falando da importância da saúde mental. Presencialmente, Helena Rafaela Rosário, da Universidade do Minho, interveio acerca da “Promoção da Saúde em Escolas: O Presente e o Futuro num Mundo em Mudança” e Isabel Lopes e Rui Lima, respetivamente, representando a DGE e a Direção de Serviços de Projetos Educativos apresentaram uma comunicação sobre o tema “Saúde, Sexualidade e Cidadania: Novos desafios”.

Nas sessões de Braga estiveram presentes 140 participantes e as de Lisboa contaram com a presença de 120 docentes.

2.4. Apoio às Escolas: Implementação de Medidas de Proximidade

Visando a concretização das orientações definidas pela CN, as ER i) realizaram reuniões com as escolas (a distância e presenciais), com especial enfoque no apoio à conceção dos PI e ao respetivo acompanhamento e participaram em eventos organizados pelas mesmas, tendo em vista o conhecimento real da apropriação da AFC por cada uma delas e o desenvolvimento da identidade de escola inclusiva; ii) organizaram e dinamizaram reuniões de rede¹⁴ e de microrredes de partilha de práticas; e iii) sistematizaram regionalmente

¹⁴ As Reuniões de Rede são da responsabilidade das equipas regionais e são realizadas com um menor número de escolas, em regra, por região, sendo convidados Diretores de escolas, lideranças intermédias ou outros professores, tendo como principais objetivos proporcionar momentos de partilha de práticas e promover a reflexão e o aprofundamento de temas específicos.

a informação referente às opções pedagógicas e organizacionais das escolas. A ação das equipas regionais foi registada em relatórios intercalares e final. A colaboração prestada pelos representantes dos CFAE junto da respetiva ER, baseada no seu conhecimento acerca das opções pedagógicas e organizacionais das respetivas escolas associadas, traduziu-se na partilha de informação, com vista à sua sistematização; na identificação de necessidades; na viabilização e apoio à realização de encontros entre a ER e as respetivas escolas, tendo como objetivo a realização de sessões conjuntas de trabalho prático em rede, as visitas às escolas, entre outras atividades, e no incentivo à partilha de práticas. Para o desenvolvimento das suas atividades, e sempre que pertinente, as Equipas Regionais convidaram docentes, formadores, técnicos ou especialistas do ensino superior.

O Quadro 3 documenta o número de reuniões realizadas pelas Equipas Regionais, no ano letivo 2021/2022.

Quadro 3 – N.º de reuniões realizadas pelas ER

<i>Reuniões / Equipas Regionais</i>	<i>ER Norte</i>	<i>ER Centro</i>	<i>ER LVT</i>	<i>ER Alentejo</i>	<i>ER Algarve</i>	<i>TOTAIS</i>
<i>Equipa restrita</i>	38	31	55	23	20	167
<i>Equipa alargada</i>	9	21	15	9	35	89
<i>Reuniões de proximidade (AFC + PI)</i>	40	172	70	54	21	357
<i>Reuniões de rede/microrredes</i>	16	3	17	6	5	47
<i>Totais</i>	103	227	157	92	81	660

2.4.1. Reuniões de proximidade de acompanhamento e monitorização: AFC e Planos de Inovação

No âmbito das competências que lhes foram conferidas pelo Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro, como referido na página 17, do presente relatório, as ER promoveram e dinamizaram um total de 357 reuniões de proximidade (cf. Quadro 3), envolvendo 247 escolas (cf. Quadro 4), às quais foi prestado o acompanhamento relativo ao desenvolvimento da AFC, bem como à conceção de Planos de Inovação e acompanhamento da implementação e desenvolvimento dos mesmos. De salientar, que a maioria das ER privilegiou a dinamização de reuniões de rede, tendo a ER do Centro optado por priorizar as reuniões de proximidade (cf. Quadro 4).

Quadro 4 – N.º /% de escolas visitadas por ER

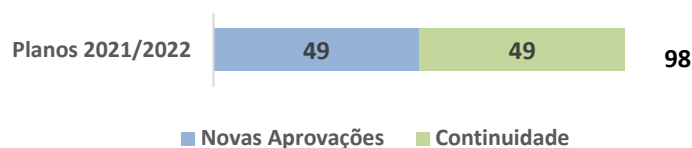
<i>Equipas Regionais</i>	<i>N.º/ (%) de escolas visitadas</i>
<i>Norte</i>	32 (11,03%)
<i>Centro</i>	148 (100%)
<i>LVT</i>	29 (11,11%)
<i>Alentejo</i>	30 (42,25%)
<i>Algarve</i>	8 (20%)
Total	247 (30,49%)
	<i>% relativa ao n.º total de escolas</i>

Esta medida de proximidade, que resulta do trabalho colaborativo entre os elementos de cada equipa restrita e os representantes dos CFAE, tem contribuído para i) identificar as necessidades de cada AE/ENA visando uma atuação objetiva e construtiva, que promove a reflexão em conjunto sobre práticas e dinâmicas pedagógicas existentes ou a implementar; ii) perceber o estado da arte em que se encontram as diversas UO, após as interrupções do modelo presencial decorrentes da situação pandémica; iii) perceber como estão a ser trabalhados e implementados os normativos enquadradores da AFC, os referenciais curriculares (PA, ENEC e AE) e elencar as metodologias e estratégias de ensino que desafiem os alunos e os envolvam nas suas aprendizagens; iv) valorizar o papel dos representantes dos CFAE considerando, por um lado, as redes de colaboração entre representantes e, por outro, as iniciativas de acompanhamento às escolas implementadas a nível local; v) construir conhecimento que permite gizar estratégias e atividades para grupos/redes de escolas; vi) promover a partilha de práticas no âmbito de interdisciplinaridade, metodologias ativas e avaliação; vii) propiciar a partilha entre os representantes dos diferentes serviços/organismos do ME, com impacto na capacitação da equipa e de cada um; e viii) refletir e promover a uniformização e complementaridade de olhares sobre os normativos recentemente publicados, nomeadamente a Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro.

Considerando os princípios e regras estipulados nos Decretos-Leis n.ºs 54 e 55, ambos de 6 de julho de 2018, as escolas, no exercício da autonomia e flexibilidade curricular, podem conceber planos de inovação curricular, pedagógica, ou de outros domínios, tendo a faculdade de adotar uma gestão superior a 25% do total da carga horária das matrizes curriculares-base, fundamentando a sua decisão na necessidade de responder às demandas curriculares e pedagógicas dos seus contextos educativos, visando a promoção de aprendizagens significativas de qualidade e o sucesso plenos de todos os alunos (cf. Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho).

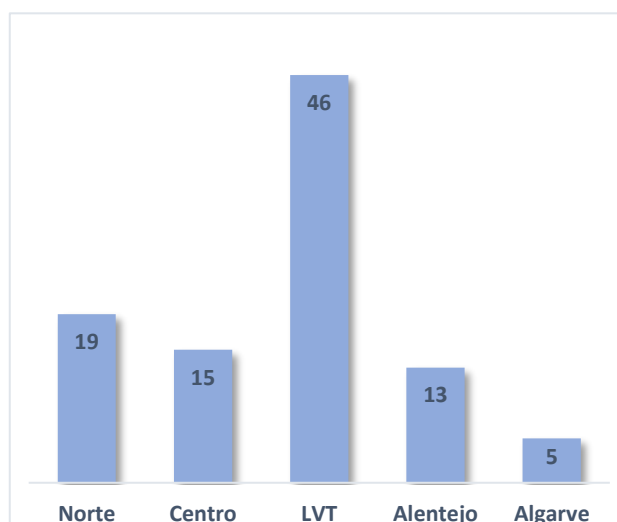
Neste âmbito, no presente ano letivo, as ER desenvolveram um trabalho de proximidade junto das escolas, visando o apoio e acompanhamento da implementação e desenvolvimento dos 98 PI em vigência (cf. Anexo IV), correspondendo a 49 de continuidade (aprovados nos anos letivos 2019/2020 e 2020/2021 e que ainda se encontram em vigor) e a 49 novas aprovações¹⁵ (cf. Figura 21), com especial atenção ao acompanhamento e monitorização da medida de Percursos Curriculares Alternativos (PCA).

Figura 21 – N.º de PI em vigência em 2021/2022



A Figura 22 apresenta a distribuição dos PI aprovados por região: 19 da Região Norte, 15 da Região Centro, 46 da Região LVT, 13 da Região Alentejo e 5 da Região Algarve, na qual se pode observar que a maioria dos planos de inovação se encontra na região de LVT (46 PI) e que, apesar do elevado número de escolas na região Norte, apenas se implementaram 19 PI.

Figura 22 – Distribuição dos PI por região 2021/2022



De forma a compilar a informação resultante desta medida de acompanhamento de proximidade das escolas sobre o desenvolvimento da AFC, em particular sobre a implementação e desenvolvimento dos PI, foi atualizado o Questionário de acompanhamento AFC | PI | PCA (cf. Anexo III), de preenchimento online, no

¹⁵ Descrito no [Relatório AFC 2020/2021](#)

qual as ER registam os aspetos relevantes observados em cada reunião de proximidade, permitindo posteriormente o tratamento dos dados e a sua análise.

Este instrumento é constituído por 4 partes, a saber:

Parte 1 – Caracterização dos intervenientes/participantes na reunião (escolas e equipas regionais)

Parte 2 – Caracterização dos aspetos mais relevantes ao nível das Práticas Organizacionais, Pedagógicas, Avaliação, Inclusão, Envolvimento de Pais/EE, Formação e Monitorização

Parte 3 – Caracterização dos Percursos Curriculares Alternativos

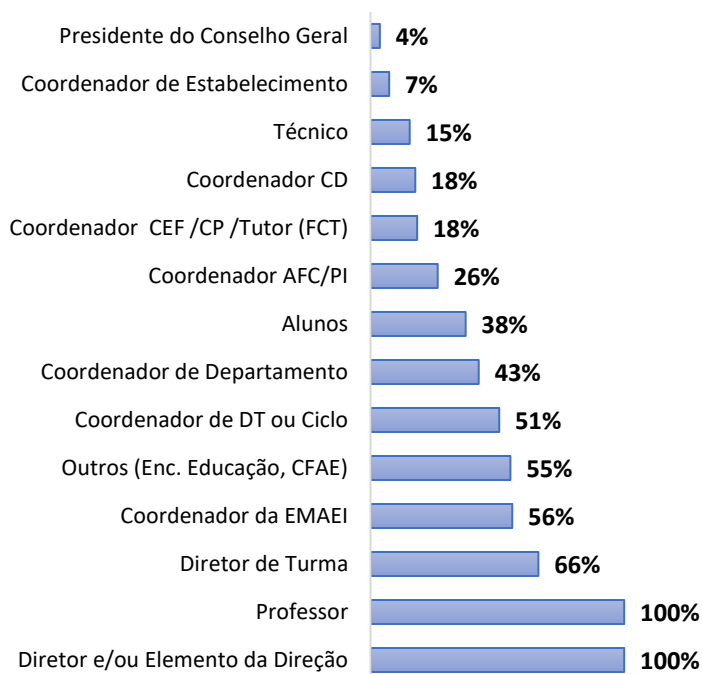
Parte 4 – Balanço final e próximos passos

Deste modo, apresenta-se de seguida a análise dos dados registados no supramencionado questionário, relativos a 153 escolas, que foram alvo de reuniões de proximidade, e que resultam das perceções das ER sobre a informação veiculada nas reuniões realizadas com cada uma delas, em modo de *focus groups*, ao longo do processo de acompanhamento levado a cabo durante o ano letivo 2021/2022.

Parte 1 - Caracterização dos intervenientes/participantes na reunião

Conforme se pode observar na Figura 23, verifica-se que em todos os *focus groups* esteve presente o diretor do AE e/ou outro elemento da direção, bem como pelo menos um professor da turma e, em 66% dos casos, também o diretor de turma. Mais de metade dos *focus groups* contou com a participação de coordenadores da EMAEI (56%) e coordenadores de diretores de turma/ciclo (51%). Destaca-se ainda a presença, em alguns *focus groups*, de coordenadores de departamento (43%), de alunos (38%), de coordenadores AFC/PI (26%) e de técnicos especializados (15%).

Figura 23 - Focus groups



Parte 2 - Caracterização dos aspetos mais relevantes ao nível das Práticas

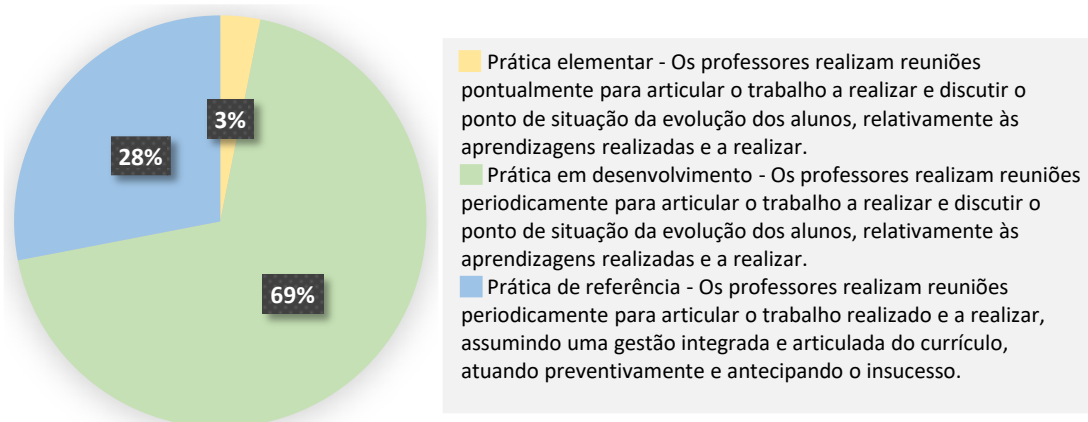
De modo a aferir o desenvolvimento de práticas no âmbito da AFC, são considerados 4 domínios a saber: i) Práticas Organizacionais, ii) Práticas Curriculares, iii) Práticas Pedagógicas e iv) Práticas de Autorregulação e Desenvolvimento da Organização. Dentro dos domínios definiram-se indicadores com 3 níveis de descritores, designados por Prática elementar, Prática em desenvolvimento e Prática de referência.

Práticas Organizacionais

No domínio das práticas organizacionais são considerados vários indicadores, a saber: Trabalho colaborativo, Organização de turmas e horários flexíveis, Comunicação na organização e fluxos de informação e Articulação da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) com as diferentes estruturas pedagógicas.

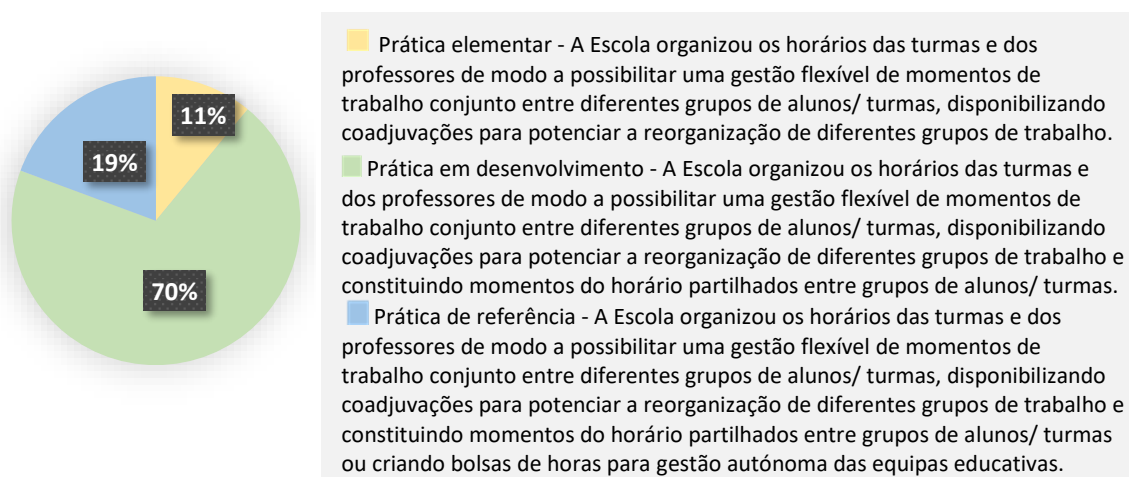
No que se refere ao **Trabalho colaborativo**, a Figura 24 evidencia que, na maioria das escolas acompanhadas (69%) esta é uma prática em desenvolvimento. Contudo, verifica-se que, em 28% das escolas, os professores realizam reuniões periodicamente para articular o trabalho realizado e a realizar, como uma prática de referência, assumindo uma gestão integrada e articulada. O trabalho colaborativo como Prática elementar apenas se verifica em 3% das escolas.

Figura 24 - Trabalho colaborativo entre docentes



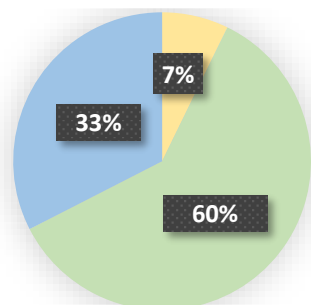
Na Figura 25, observa-se que mais de dois terços das escolas **organizam os horários das turmas e dos professores**, de modo a flexibilizar a gestão do trabalho conjunto entre diferentes grupos de alunos/ turmas, disponibilizando coadjuvações para potenciar a reorganização de diferentes grupos de trabalho e constituindo momentos do horário partilhados entre grupos de alunos/turmas, sendo mesmo uma Prática de referência em 19% das escolas. Porém, em 11% das escolas permanece como prática elementar.

Figura 25 - Organização de turmas e horários flexíveis



A **Comunicação na organização e fluxos de informação** (cf. Figura 26) é uma Prática em desenvolvimento em 60% das escolas e de referência em 33%, sendo que estas últimas, para além de terem canais diversificados de comunicação entre as diferentes estruturas pedagógicas e desenvolverem dinâmicas de comunicação sistematizadas, mantendo os diferentes intervenientes da comunidade informados da evolução dos processos desenvolvidos e da respetiva tomada de decisão sobre as opções da Escola, promovem fluxos multidirecionais de comunicação, constituindo uma cultura de colaboração.

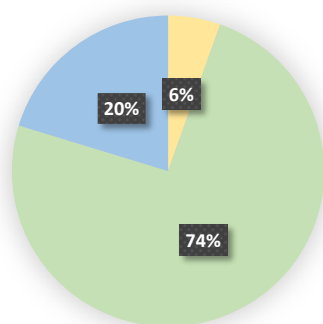
Figura 26 - Comunicação na organização e fluxos de informação



- Prática elementar - A Escola tem canais diversificados de comunicação entre as diferentes estruturas pedagógicas internas e outros intervenientes externos, mantendo os diferentes intervenientes da comunidade informados sobre as opções da Escola.
- Prática de desenvolvimento - A Escola tem canais diversificados de comunicação entre as diferentes estruturas pedagógicas e desenvolve dinâmicas de comunicação sistematizadas, mantendo os diferentes intervenientes da comunidade informados da evolução dos processos desenvolvidos e da respetiva tomada de decisão sobre as opções da Escola.
- Prática de referência - A Escola tem canais diversificados de comunicação entre as diferentes estruturas pedagógicas e desenvolve dinâmicas de comunicação sistematizadas, mantendo os diferentes intervenientes da comunidade informados da evolução dos processos desenvolvidos e da respetiva tomada de decisão sobre as opções da Escola, promovendo fluxos multidirecionais de comunicação, constituindo uma cultura de colaboração.

No que concerne a **práticas de articulação entre a EMAEI e as diferentes estruturas pedagógicas** (cf. Figura 27), verifica-se que é uma prática em desenvolvimento em cerca de três quartos das escolas (74%). Contudo, em 20% das escolas é já uma prática de referência, em que a EMAEI, para além de propor a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, definindo a intervenção, no que respeita aos recursos e aos modos de trabalho e dinamizar, monitorizar, acompanhar a aplicação das respetivas medidas e prestar aconselhamento, presta ainda apoio aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas e organiza ações de sensibilização na comunidade educativa para a educação inclusiva.

Figura 27 - Articulação EMAEI com as diferentes estruturas pedagógicas



- Prática elementar - A EMAEI propõe a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, definindo a intervenção, no que respeita aos recursos e aos modos de trabalho. Dinamiza, monitoriza e acompanha a aplicação das medidas mobilizadas.
- Prática em desenvolvimento - A EMAEI propõe a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, definindo a intervenção, no que respeita aos recursos e aos modos de trabalho. Dinamiza, monitoriza e acompanha a aplicação das medidas mobilizadas e presta aconselhamento e apoio aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas.
- Prática de referência - A EMAEI propõe a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, definindo a intervenção, no que respeita aos recursos e aos modos de trabalho. Dinamiza, monitoriza e acompanha a aplicação das respetivas medidas, presta aconselhamento e apoio aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas e organiza ações de sensibilização na comunidade educativa para a educação inclusiva.

Outro indicador considerado nas Práticas Organizacionais são as Tutorias e Mentorias. No entanto, tendo em conta o número diminuto de registos efetuados neste indicador, optou-se por não se proceder ao seu tratamento estatístico.

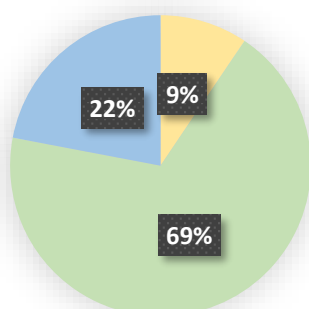
Práticas Curriculares

No domínio relativo às práticas curriculares são considerados os seguintes indicadores: Opções pedagógicas e curriculares; Conceção, realização e avaliação de Domínios de Autonomia Curricular; Novas disciplinas e as práticas pedagógicas e curriculares (no âmbito do PI ou da Oferta Complementar) e Cidadania e Desenvolvimento.

Quanto às **opções pedagógicas e curriculares**, foram estabelecidos 5 descritores para a Prática de referência: (i) o recurso a domínios de autonomia curricular, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas; (ii) a alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo; (iii) o desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização; (iv) a integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada e (v) a organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização. Neste âmbito, considera-se como Prática Elementar aquando da existência de um ou dois dos descritores estabelecidos e Prática em desenvolvimento aquando da aferição de três dos cinco dos descritores estabelecidos.

Da observação da figura 28, constata-se que 69% das escolas tem em desenvolvimento a implementação de três a cinco opções pedagógicas curriculares acima identificadas.

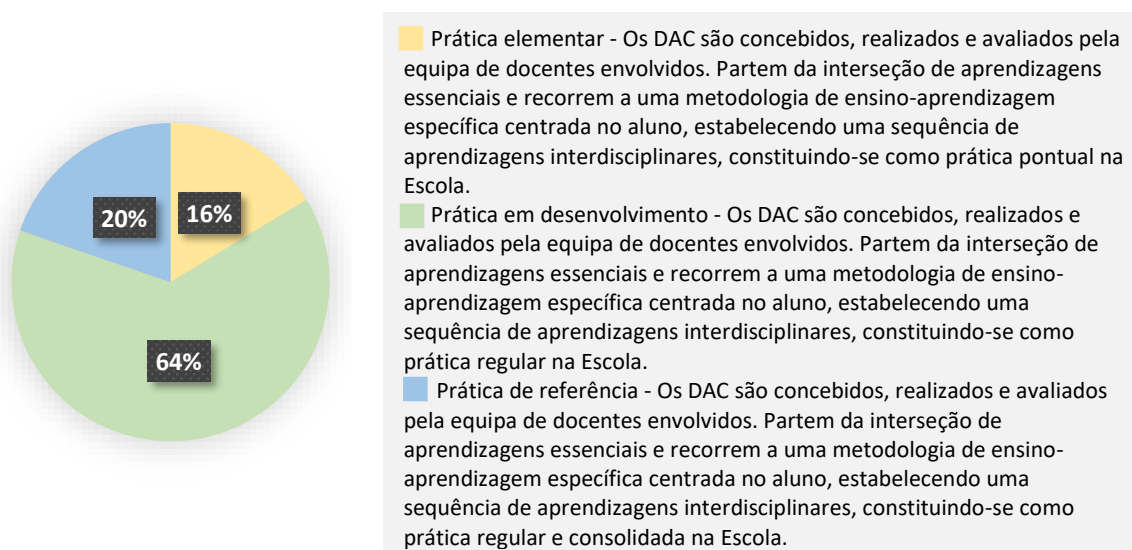
Figura 28 - Opções pedagógicas e curriculares



- Prática elementar - Existência de uma /duas das opções pedagógicas e curriculares mencionadas para o nível 5.
- Prática em desenvolvimento - Existência de três das cinco das opções pedagógicas e curriculares identificadas no nível 5.
- Prática de referência - A Escola procura diversificar as opções pedagógicas e curriculares operacionalizando/ promovendo/ concretizando: (i) o recurso a domínios de autonomia curricular, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas; (ii) a alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo; (iii) o desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização; (iv) a integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada e (v) a organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização.

No que se refere à **Conceção, realização e avaliação de Domínios de Autonomia Curricular** (cf. Figura 29), constata-se que, em 20% das escolas, esta é uma prática consolidada e que em 64% das escolas é uma Prática em desenvolvimento. Porém ainda é uma prática pontual em 16% das escolas.

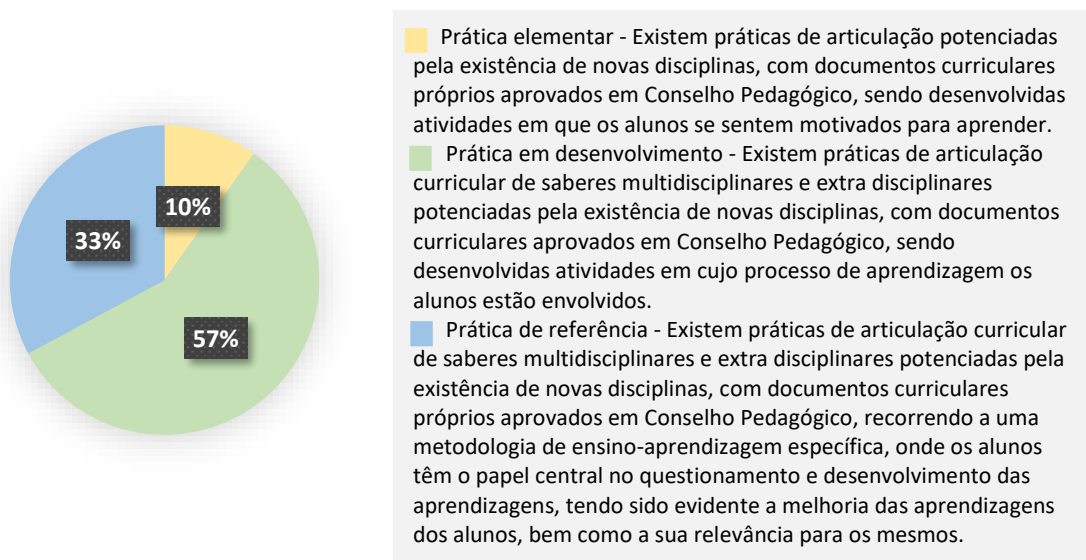
Figura 29 - Conceção, realização e avaliação de DAC



Outro indicador considerado é a **Criação de novas disciplinas**, criadas enquanto Oferta Complementar ao abrigo do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, ou ao abrigo da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, que potenciam a gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, recorrendo a metodologias de ensino-aprendizagem específicas, nas quais os alunos estão no centro do processo de ensino-aprendizagem e participam ativamente no desenvolvimento de aprendizagens.

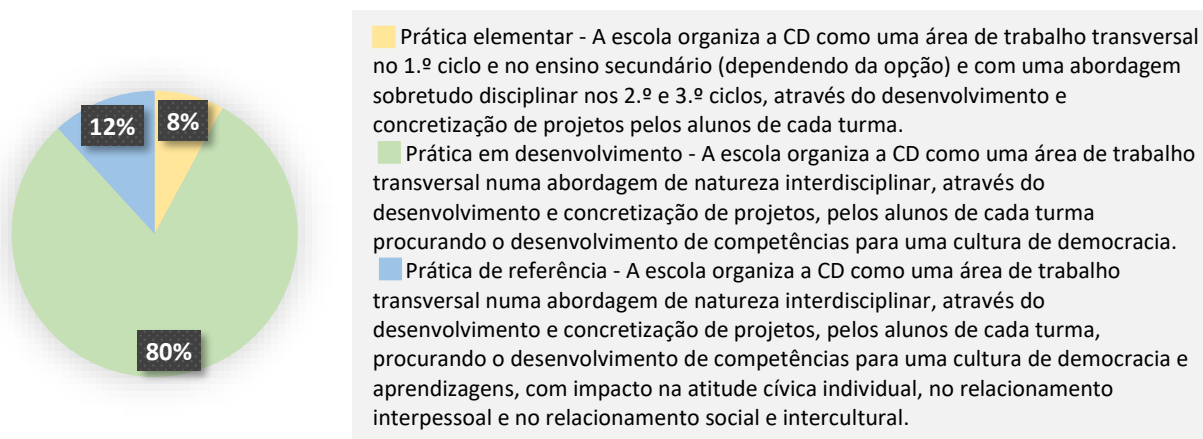
No que se refere ao seu desenvolvimento (cf. Figura 30), constata-se que 57% das escolas procuram implementar práticas de articulação curricular de saberes multidisciplinares e extradisciplinares potenciadas pela existência de novas disciplinas, sendo desenvolvidas atividades em que os alunos estão envolvidos no processo de aprendizagem (Prática em desenvolvimento). É de realçar que, em 33% das escolas, esta é já uma Prática de referência, sendo evidente a melhoria das aprendizagens dos alunos, bem como a sua relevância para os mesmos.

Figura 30 - Novas disciplinas e as práticas pedagógicas e curriculares (no âmbito do PI ou da oferta complementar)



Quanto à organização da disciplina de **Cidadania e Desenvolvimento** (cf. Figura 31) verifica-se que 80% das escolas a faz como uma área de trabalho transversal numa abordagem de natureza interdisciplinar, através do desenvolvimento e concretização de projetos, pelos alunos de cada turma, procurando o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia (prática em desenvolvimento) e que em 12% das escolas o seu desenvolvimento promove impacto na atitude cívica individual e no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural (Prática de referência).

Figura 31 – Organização de Cidadania e Desenvolvimento

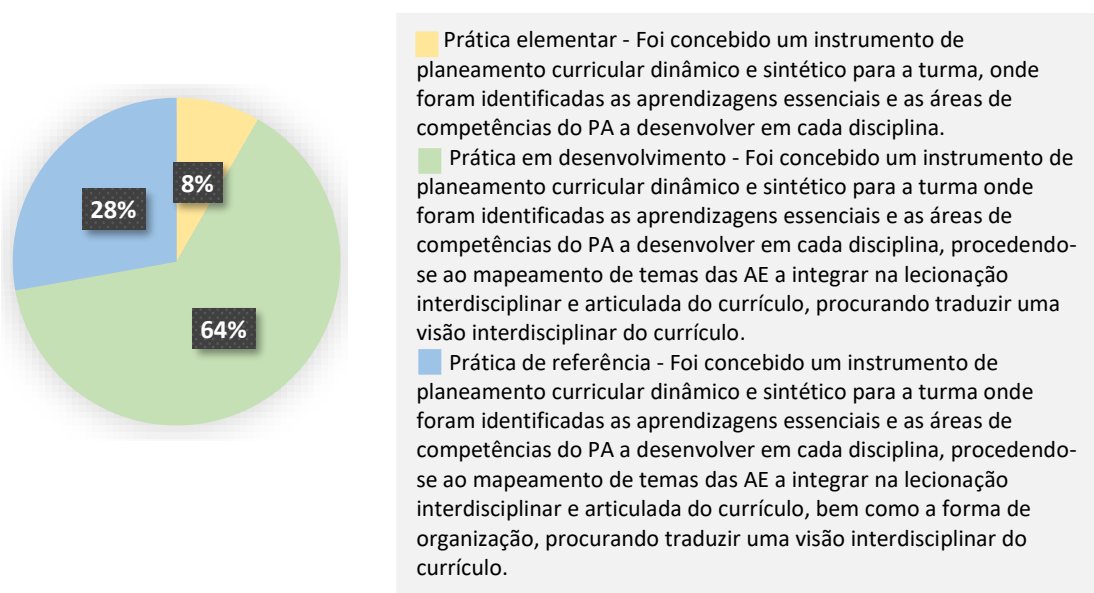


Práticas Pedagógicas

No domínio relativo às práticas pedagógicas, são considerados os seguintes indicadores: Planeamento; Metodologias centradas no aluno/aprendizagem ativa; Estratégias de diferenciação pedagógica e Avaliação para as aprendizagens.

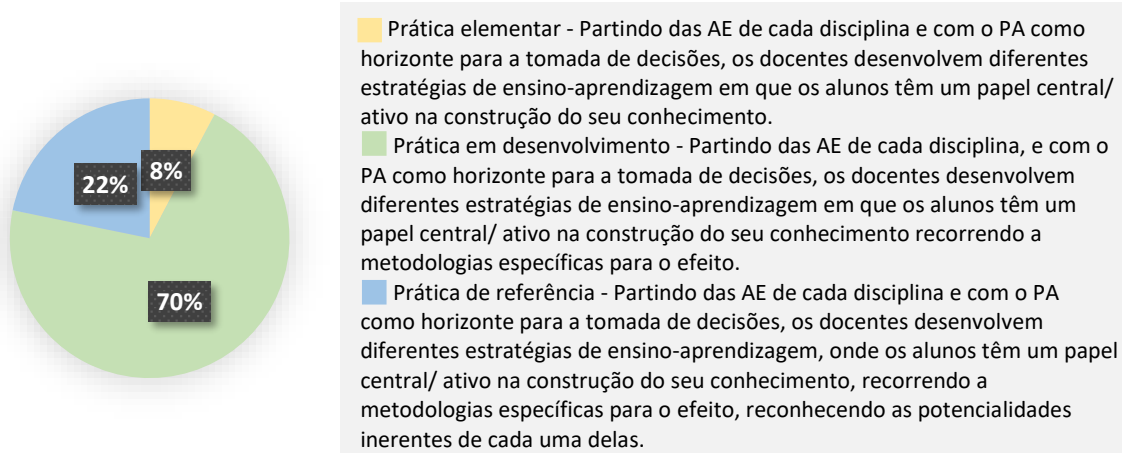
No âmbito do **Planeamento curricular** (cf. Figura 32), 64% das escolas concebem instrumentos de planeamento curricular dinâmicos e sintéticos para as turmas, nos quais são identificadas as Aprendizagens Essenciais e as áreas de competência do PA a desenvolver em cada disciplina, procedendo ao mapeamento de temas das AE a integrar na lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, procurando traduzir uma visão interdisciplinar do currículo (Prática em desenvolvimento). Porém, 28% das escolas incorpora, ainda, no planeamento, a forma de organização, procurando traduzir uma visão interdisciplinar do currículo.

Figura 32 – Planeamento: Cumprimento das AE e PA a nível da concretização



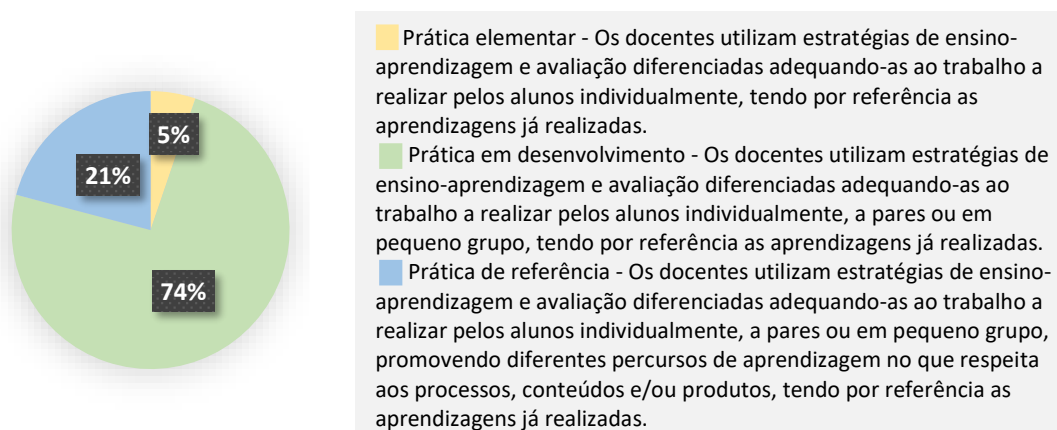
Relativamente às **Metodologias centradas no aluno/aprendizagem ativa**, na Figura 33 observa-se que em 70% das escolas, os docentes, partindo das Aprendizagens Essenciais de cada disciplina e tendo o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* como horizonte para a tomada de decisão, desenvolvem diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, em que os alunos têm um papel central/ ativo na construção do seu conhecimento, recorrendo a metodologias específicas para o efeito (prática em desenvolvimento). Em 22% das escolas esta é uma Prática de referência.

Figura 33 - Metodologias centradas no aluno/aprendizagem ativa



No campo da utilização de **Estratégias de diferenciação pedagógica** (cf. Figura 34), em 74% das escolas os docentes utilizam estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação diferenciadas, adequando-as ao trabalho a realizar pelos alunos individualmente, a pares ou em pequeno grupo, tendo por referência as aprendizagens já realizadas (Prática em desenvolvimento). Contudo, em 21% das escolas, os docentes para além do referido anteriormente, promovem diferentes percursos de aprendizagem no que respeita aos processos, conteúdos e/ou produtos, tendo por referência as aprendizagens já realizadas (Prática de referência).

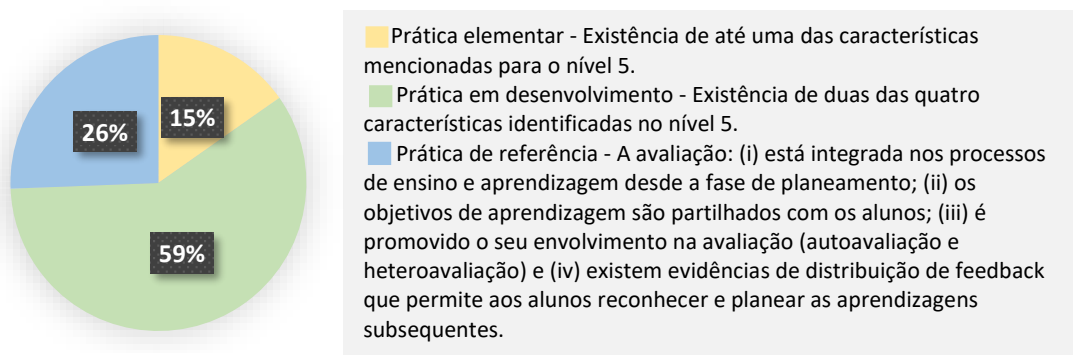
Figura 34 - Estratégias de diferenciação pedagógica



No que se refere à **avaliação das aprendizagens**, foram estabelecidos quatro descritores para a Prática de referência: i) Está integrada nos processos de ensino e aprendizagem; ii) Os objetivos de aprendizagem são partilhados com os alunos; iii) É promovido o seu envolvimento na avaliação (autoavaliação e heteroavaliação) e iv) Existem evidências de distribuição de *feedback* que permite aos alunos reconhecer e planear as aprendizagens subsequentes.

A Figura 35 mostra-nos que, no final do ano letivo, em 26% das escolas, a avaliação das aprendizagens é uma Prática de referência. As restantes 59% das escolas implementaram apenas duas das quatro características identificadas na Prática de referência e 15% implementam apenas uma.

Figura 35 - Avaliação para as aprendizagens

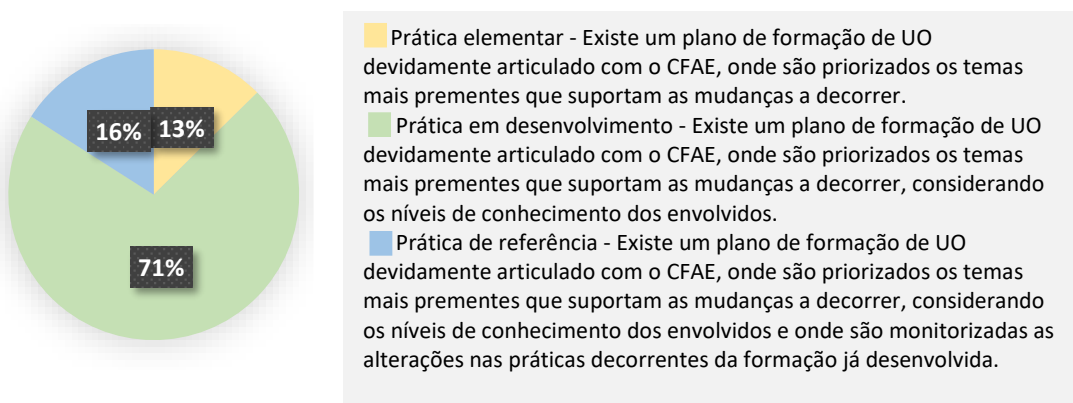


Práticas de Autorregulação e desenvolvimento da organização

Este domínio engloba os seguintes indicadores: Formação e desenvolvimento profissional dos docentes e dos técnicos; Monitorização dos processos; Envolvimento de alunos na vida da Escola; e Envolvimento de pais ou encarregados de educação na vida escolar dos alunos.

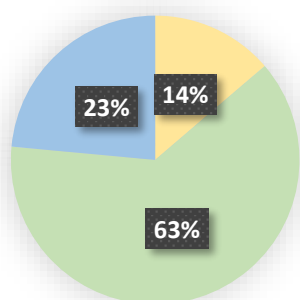
A **formação e desenvolvimento profissional dos docentes e dos técnicos** (cf. Figura 36) é uma Prática em desenvolvimento em 71% das escolas, em que existe um plano de formação devidamente articulado com o CFAE e onde são priorizados os temas mais prementes que suportam as mudanças a decorrer, considerando os níveis de conhecimento dos envolvidos. Em 16% das escolas existem processos de monitorização para evidenciar as alterações nas práticas decorrentes da formação desenvolvida (Prática de referência).

Figura 36 - Formação e desenvolvimento profissional dos docentes e dos técnicos



A **monitorização dos processos**, (cf. Figura 37) em 63% das escolas, é um processo sistemático (trimestral/semestral/anual), avaliando o efeito das opções adotadas, com vista à promoção dos ajustamentos necessários, no qual são recolhidos dados relativos à qualidade das aprendizagens e da promoção do sucesso dos alunos, bem como dos processos desenvolvidos que, posteriormente, são analisados pelas diferentes estruturas pedagógicas, de modo a regular as opções e práticas concretizadas (Prática em desenvolvimento). Em 23% das escolas, são ainda, auscultados diferentes intervenientes sobre o impacto dos respetivos processos, que posteriormente são analisados pelas diferentes estruturas pedagógicas, de modo a regular as opções e práticas concretizadas (Prática de referência).

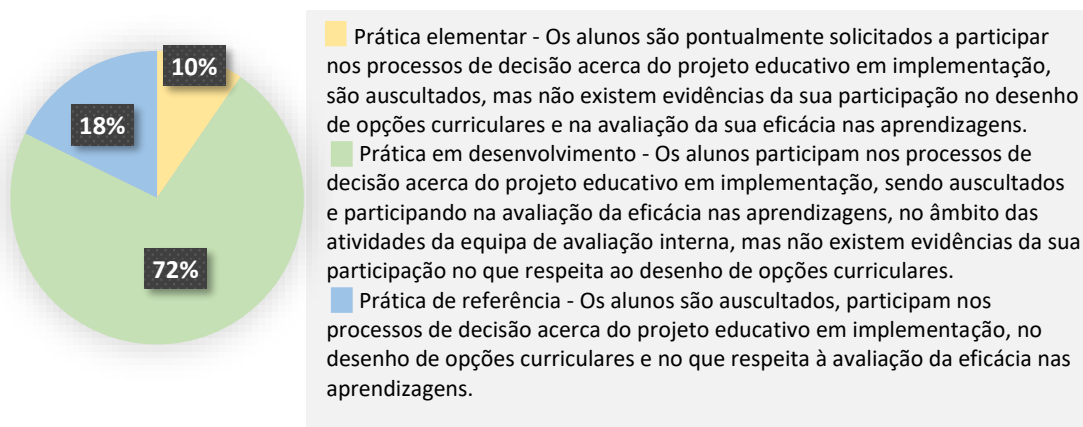
Figura 37 - Monitorização dos processos



- Prática elementar - Existe um processo de monitorização sistemático (trimestral/semestral/anual), avaliando o efeito das opções adotadas, com vista à promoção dos ajustamentos necessários, onde são recolhidos dados relativos à qualidade das aprendizagens e da promoção do sucesso dos alunos que, posteriormente, são analisados pelas diferentes estruturas pedagógicas de modo a regular as opções e práticas concretizadas.
- Prática em desenvolvimento - Existe um processo de monitorização sistemático (trimestral/semestral/anual), avaliando o efeito das opções adotadas, com vista à promoção dos ajustamentos necessários, onde são recolhidos dados relativos à qualidade das aprendizagens e da promoção do sucesso dos alunos, bem como dos processos desenvolvidos que, posteriormente, são analisados pelas diferentes estruturas pedagógicas de modo a regular as opções e práticas concretizadas.
- Prática de referência - Existe um processo de monitorização sistemático (trimestral/semestral/anual) avaliando o efeito das opções adotadas, com vista à promoção dos ajustamentos necessários, onde são recolhidos dados relativos à qualidade das aprendizagens e da promoção do sucesso dos alunos, bem como dos processos desenvolvidos, sendo auscultados diferentes intervenientes sobre o impacto dos respetivos processos, que posteriormente são analisados pelas diferentes estruturas pedagógicas de modo a regular as opções e práticas concretizadas.

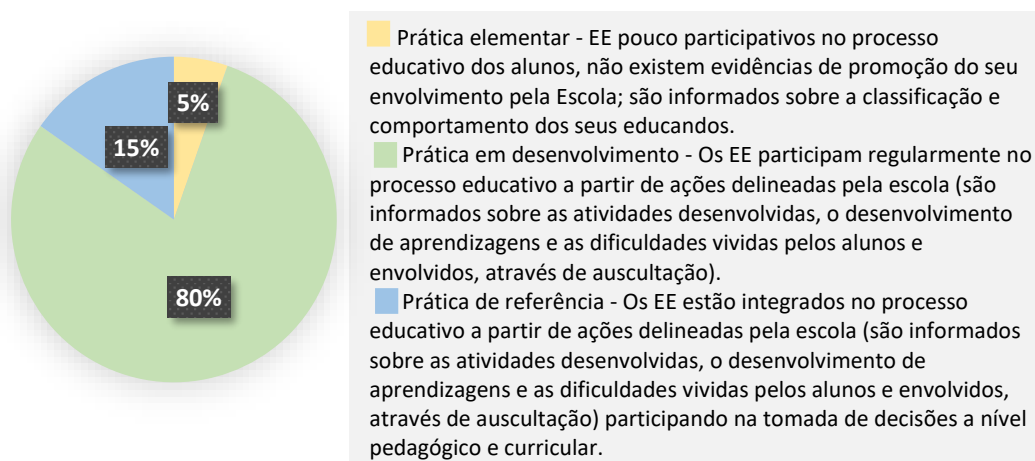
No que respeita ao **Envolvimento dos alunos na vida da Escola** (cf. Figura 38), em 72% das escolas, os alunos participam nos processos de decisão acerca do projeto educativo em implementação, sendo auscultados e participando na avaliação da eficácia nas aprendizagens, no âmbito das atividades da equipa de avaliação interna, mas não existem evidências da sua participação no que respeita ao desenho de opções curriculares (Prática em desenvolvimento). Em 18% das escolas, os alunos são auscultados, participam nos processos de decisão acerca do projeto educativo em implementação, no desenho de opções curriculares e no que respeita à avaliação da eficácia nas aprendizagens (Prática de referência).

Figura 38 - Envolvimento de alunos na vida da Escola



Quanto ao **Envolvimento dos pais e ou EE na vida escolar dos alunos** (cf. Figura 39), verifica-se que em 80% das escolas, estes participam regularmente no processo educativo a partir de ações delineadas pela escola (são informados sobre as atividades promovidas, o desenvolvimento de aprendizagens e as dificuldades vividas pelos alunos e envolvidos, através de auscultação) ou seja, trata-se de uma prática em desenvolvimento.

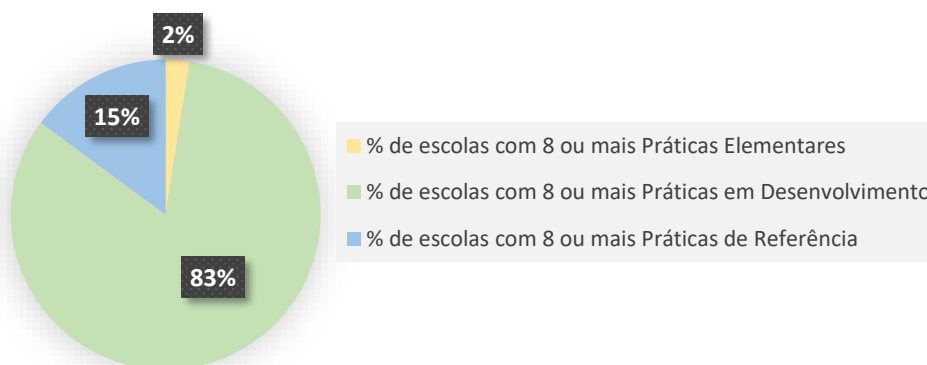
Figura 39 - Envolvimento de pais e encarregados de educação na vida escolar dos alunos



Outro indicador considerado nas práticas de Autorregulação e desenvolvimento da organização são as parcerias com entidades externas. Porém, tendo em consideração o número diminuto de registos neste indicador, optou-se por não se proceder ao seu tratamento estatístico.

Em termos globais, considerando o desenvolvimento geral de todas as práticas, 83% de escolas apresentam 8 ou mais indicadores tipificados como práticas em desenvolvimento; 15% de escolas têm 8 ou mais domínios tipificados como práticas de referência e apenas 2% de escolas têm 8 ou mais domínios tipificados como práticas elementares (cf. Figura 40). Por outro lado, não foram identificadas escolas apenas com práticas elementares nem escolas com 100% de práticas de referência.

Figura 40 - Escolas (Tipos de Práticas AFC)



Parte 3 - Caracterização dos Percursos Curriculares Alternativos

De acordo com o art.º 7.º da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, no âmbito da sua autonomia curricular, e atentos os princípios que presidem aos PI, as escolas podem conceber PCA de acordo com os seguintes pressupostos: a) A identificação de um conjunto de alunos do mesmo ano de escolaridade para os quais uma gestão específica da matriz curricular-base de caráter temporário, constitua a resposta adequada; b) Nenhuma das ofertas educativas e formativas existentes se revele adequada.






O desenho curricular dos PCA tem por referência as matrizes curriculares-base dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico geral, constantes dos anexos II e III do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que podem ser alteradas, em circunstâncias excecionais e especialmente fundamentadas.

Conforme explanado no [Relatório AFC de 2020/2021](#), 28 UO optaram pela criação de PCA, num total de 47 turmas, abrangendo 657 alunos (3 turmas de 5.º ano - 37 alunos; 7 turmas de 6.º ano - 92 alunos; 10 turmas de 7.º ano - 149 alunos; 14 turmas de 8.º ano - 194 alunos e 13 turmas de 9.º ano - 185 alunos), correspondendo em média a 14 alunos por turma.

No que respeita à concretização da gestão superior a 25 % do total da carga horária das matrizes curriculares-base, constata-se que todos os AE que constituíram turmas de PCA optaram por criar disciplinas através da reafetação parcial ou total dos tempos/horas fixados para as disciplinas constantes da matriz curricular-base.

Quanto às áreas de saber abrangidas pelas novas disciplinas, as escolas optam por privilegiar a área das Artes, de *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (STEM) e de Ciências Sociais e Humanas (cf. Figura 41).

Figura 41 - Criação de Disciplinas por Áreas em Turmas PCA 2022/2023

Artes		12
Ciências Sociais e Humanas		12
Línguas		10
STEM		23
Outra		28

Conforme referido anteriormente, com vista ao acompanhamento e monitorização da implementação e desenvolvimento desta medida, através de *focus groups*, as ER desenvolveram o seu trabalho com especial atenção junto das escolas que a adotaram. No decorrer deste processo, as ER têm sublinhado que os alunos abrangidos por esta medida integram o ensino básico geral e que se trata de uma opção temporária que pretende ajudar os alunos a recuperar as aprendizagens. Nesse sentido, tem sido reforçada a importância de que a planificação das atividades tenha de ter por base as Aprendizagens Essenciais e as áreas de competências do PA, assim como os procedimentos de avaliação.

À semelhança do procedimento realizado na parte 2 do questionário, apresenta-se de seguida a análise dos aspetos considerados pelas ER como mais relevantes sobre a informação recolhida aquando da realização dos *focus groups*, relativamente aos domínios considerados para os PCA, às medidas complementares adotadas pelas escolas, bem como ao nível de concretização de práticas de natureza organizacional, pedagógica e curricular.

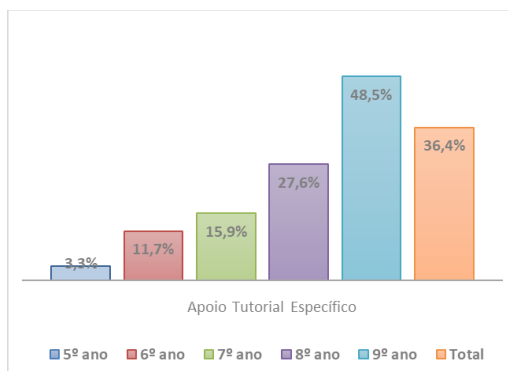
Medidas complementares

No que respeita às metodologias, tem sido evidente o investimento em metodologias centradas no aluno, decididas de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, ou seja, existe uma aposta em ações educativas que procuram responder individualmente a cada aluno.

Neste âmbito, as escolas têm complementado a medida de PCA com outras medidas, nomeadamente o apoio pedagógico acrescido, as mentorias e o apoio tutorial específico, bem como medidas seletivas.

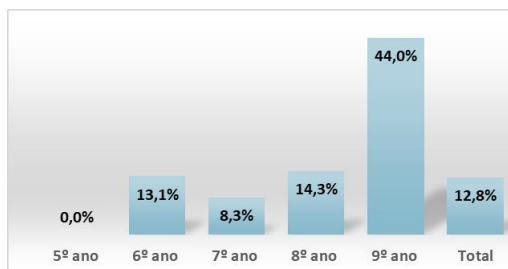
No que se refere ao apoio tutorial específico, constata-se que 36,4% dos alunos dele beneficiam, com maior expressão nos 9.º e 8.º anos de escolaridade, abrangendo cerca de três quartos dos alunos. (cf. Figura 42).

Figura 42 - Percentagem de alunos que beneficiam da medida Apoio Tutorial Específico



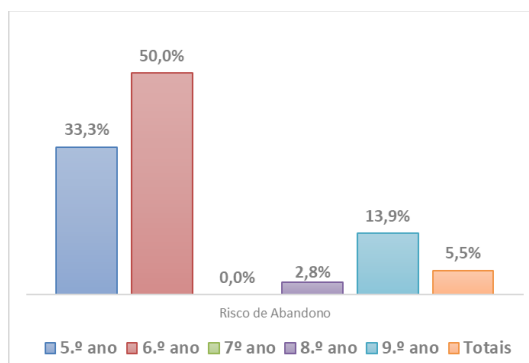
Relativamente à aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente no que se refere a medidas seletivas, verifica-se que cerca de 13% (n = 84) dos alunos inseridos nas turmas de PCA beneficiam de medidas neste âmbito, com exceção do 5.º ano de escolaridade cuja percentagem é nula (cf. Figura 43).

Figura 43 - Percentagem de alunos abrangidos por medidas seletivas



Durante o processo de acompanhamento e monitorização, as ER constataram, ainda, que as escolas procuram, através da implementação desta medida, reduzir o abandono escolar. Assim, ela abrange 5,5% de alunos que estão em risco de abandono escolar (cf. Figura 44), com uma maior percentagem nas turmas de 5.º e 6.º anos de escolaridade.

Figura 44 - Percentagem de alunos em risco de abandono



Caraterização de práticas

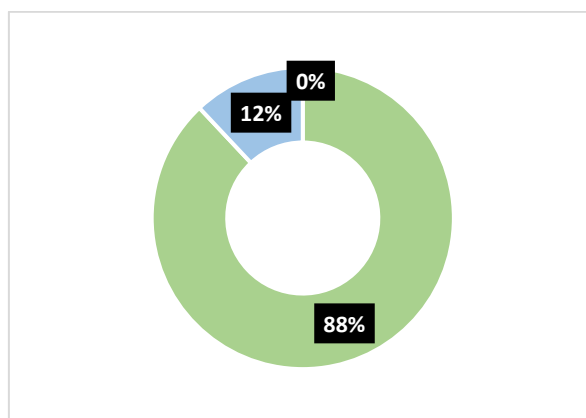
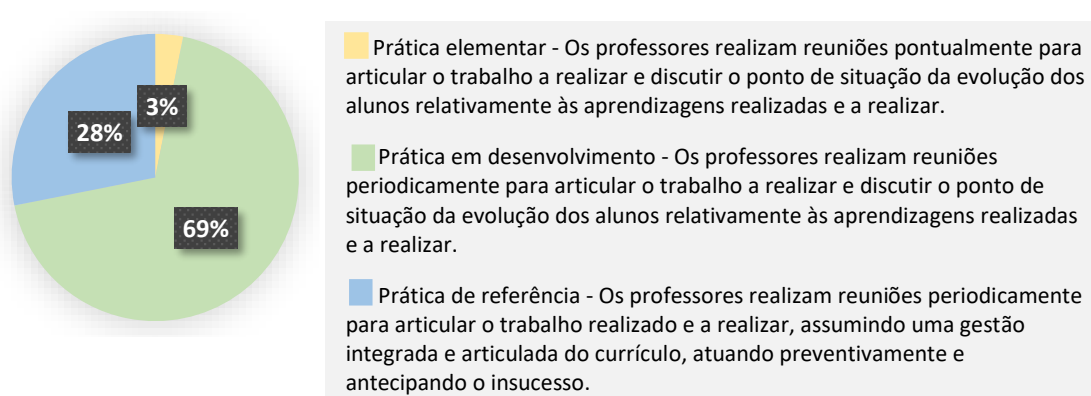
De modo a aferir o nível de desenvolvimento das práticas nas turmas de PCA, foram criados descritores por níveis, para caracterizar os domínios considerados mais significativos no desenvolvimento desta medida, tais como:

- Equipas educativas e trabalho colaborativo entre docentes.
- Cumprimento das Aprendizagens Essenciais e *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
- Novas disciplinas e as práticas pedagógicas e curriculares.
- Cidadania e Desenvolvimento.
- Percursos curriculares alternativos como medida para recuperação e desenvolvimento de aprendizagens.
- Envolvimento de pais ou encarregados de educação na vida escolar dos alunos.

Equipas educativas | Trabalho colaborativo entre docentes

Da observação da Figura 45, verifica-se que, em 69% das escolas, o trabalho colaborativo é uma prática em desenvolvimento, o que está em consonância com os dados registados na figura 24, constatando-se assim, que os professores realizam reuniões periodicamente para articular o trabalho a realizar e discutir o ponto de situação relativamente ao percurso dos alunos e alunas.

Figura 45 - Trabalho colaborativo entre docentes

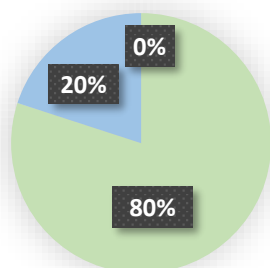


Cumprimento das Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

No âmbito da operacionalização do PA e do cumprimento das AE, constata-se que, para a grande maioria destas turmas (80% - Prática em desenvolvimento), foi concebido um instrumento de planeamento curricular, no qual foram identificadas as AE e as áreas de competência do PA a desenvolver em cada disciplina e onde se procede ao mapeamento de temas das AE a integrar na leção interdisciplinar e

articulada do currículo. É de salientar que nas restantes 20% das escolas é uma Prática de referência, não existindo registos de Prática elementar (cf. Figura 46).

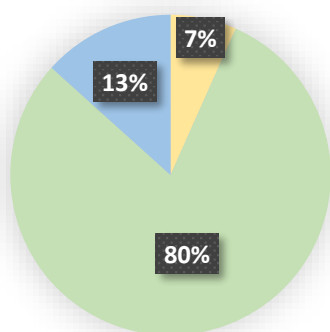
Figura 46 - Planeamento



- Prática elementar - Foi concebido um instrumento de planeamento curricular dinâmico e sintético para a turma onde foram identificadas as aprendizagens essenciais e as áreas de competência do PA a desenvolver em cada disciplina.
- Prática em desenvolvimento - Foi concebido um instrumento de planeamento curricular dinâmico e sintético para a turma, onde foram identificadas as aprendizagens essenciais e as áreas de competência do PA a desenvolver em cada disciplina, procedendo-se ao mapeamento de temas das AE a integrar na lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, procurando traduzir uma visão interdisciplinar do currículo.
- Prática de referência - Foi concebido um instrumento de planeamento curricular dinâmico e sintético para a turma onde foram identificadas as aprendizagens essenciais e as áreas de competência do PA a desenvolver em cada disciplina e onde se procede ao mapeamento de temas das AE a integrar na lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, bem como a forma de organização, procurando traduzir uma visão interdisciplinar do currículo.

No plano da operacionalização (cf. Figura 47), observa-se que, em 80% das escolas, os docentes desenvolvem diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, em que os alunos têm um papel central/ativo na construção do seu conhecimento, recorrendo a metodologias específicas para o efeito, partindo das AE de cada disciplina e com o PA como horizonte para a tomada de decisões.

Figura 47 - Operacionalização

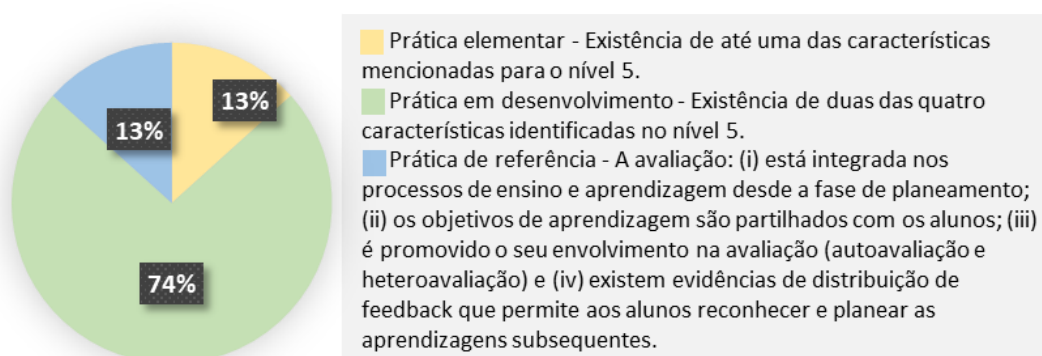


- Prática elementar - Partindo das AE de cada disciplina e com o PA como horizonte para a tomada de decisões, os docentes desenvolvem diferentes estratégias de ensino-aprendizagem em que os alunos têm um papel central/ativo na construção do seu conhecimento.
- Prática em desenvolvimento - Partindo das AE de cada disciplina e com o PA como horizonte para a tomada de decisões, os docentes desenvolvem diferentes estratégias de ensino-aprendizagem em que os alunos têm um papel central/ativo na construção do seu conhecimento, recorrendo a metodologias específicas para o efeito.
- Prática de referência - Partindo das AE de cada disciplina e com o PA como horizonte para a tomada de decisões, os docentes desenvolvem diferentes estratégias de ensino-aprendizagem em que os alunos têm um papel central/ativo na construção do seu conhecimento, recorrendo a metodologias específicas para o efeito, reconhecendo as potencialidades inerentes de cada uma delas.

No que se refere à avaliação das aprendizagens, foram estabelecidos quatro descritores para a Prática de referência: i) Está integrada nos processos de ensino e aprendizagem; ii) Os objetivos de aprendizagem são partilhados com os alunos; iii) É promovido o seu envolvimento na avaliação (autoavaliação e heteroavaliação) e iv) Existem evidências de distribuição de *feedback* que permite aos alunos reconhecer e planear as aprendizagens subsequentes.

A Figura 48 mostra-nos que, no final do ano letivo, em 13% das escolas esta é uma prática de referência. As restantes 74% implementaram apenas duas das quatro características identificadas na prática de referência e 13% implementam apenas uma.

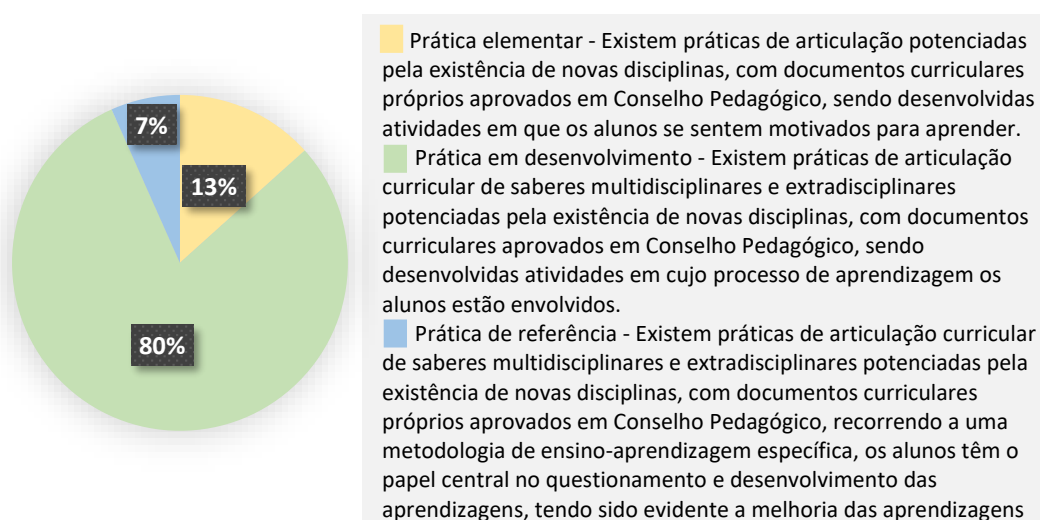
Figura 48 - Avaliação das aprendizagens



Novas disciplinas | Práticas pedagógicas e curriculares

Na globalidade dos PI, que contemplam PCA, foram criadas novas disciplinas. No que se refere ao seu desenvolvimento (cf. Figura 49), constata-se que 83% das escolas procuraram implementar práticas de articulação curricular de saberes multidisciplinares e extradisciplinares potenciadas pela existência de novas disciplinas, sendo desenvolvidas atividades, em que os alunos estão envolvidos no processo de aprendizagem (Prática em desenvolvimento).

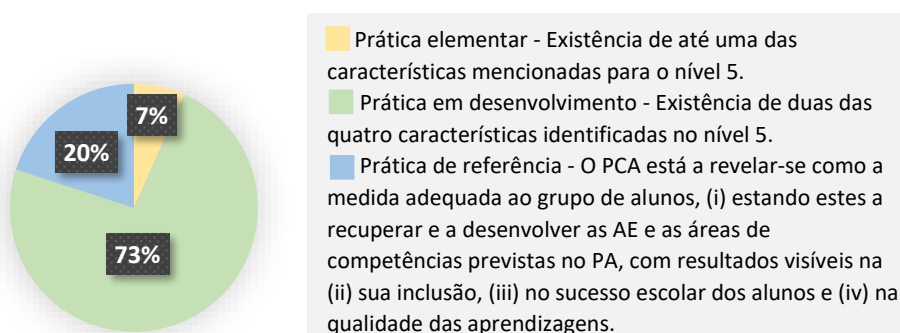
Figura 49 - Novas disciplinas | Práticas pedagógicas e curriculares



Percursos curriculares alternativos como medida para recuperação e desenvolvimento de aprendizagens

De acordo com os dados da Figura 50, o PCA revelou-se uma medida adequada ao grupo de alunos i) estando estes a recuperar e a desenvolver as AE e as áreas de competência previstas no PA, com resultados visíveis ii) na sua inclusão, iii) no sucesso escolar dos alunos e iv) na qualidade das aprendizagens em 20% das escolas (Prática de referência). Esta medida encontrava-se ainda em desenvolvimento em 73% das escolas (existência de duas das quatro características identificadas para a prática de referência).

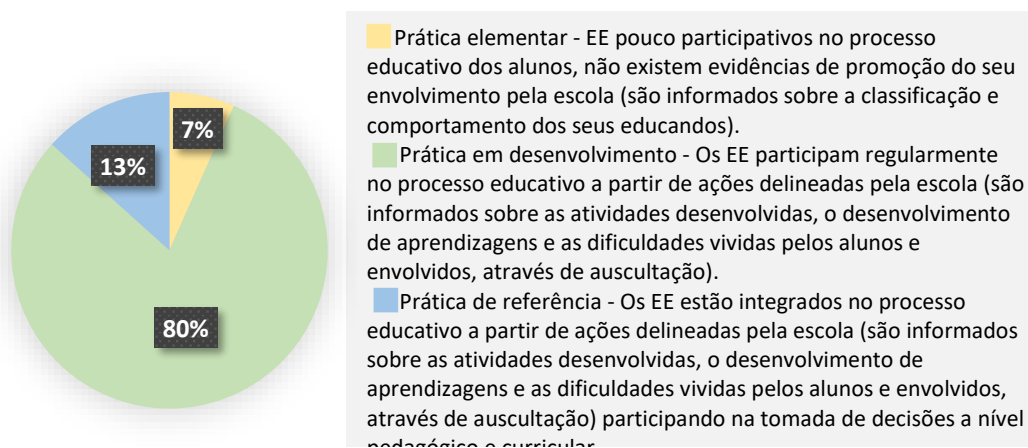
Figura 50 – PCA como medida adequada para a recuperação e desenvolvimento das aprendizagens



Envolvimento de pais ou encarregados de

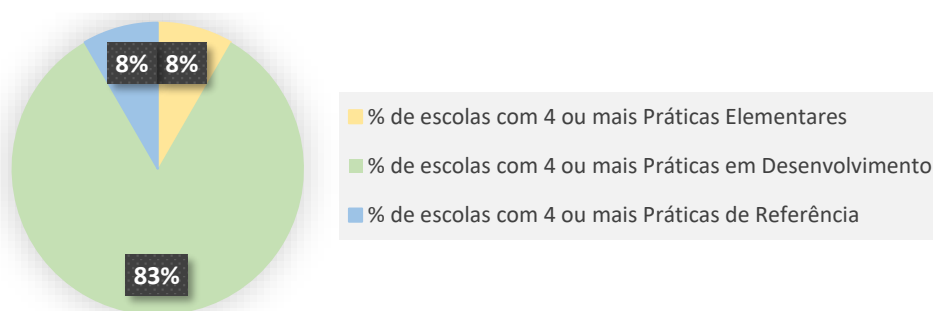
Quanto ao envolvimento dos pais e ou encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos (cf. Figura 51), e à semelhança do registado para este indicador na parte 2, em 80% de escolas esta é uma prática em desenvolvimento e constata-se que em 7% das escolas ainda é uma Prática elementar (em que os pais/encarregados de educação são pouco participativos no processo educativo dos alunos, não existindo evidências de promoção do seu envolvimento pela escola e apenas são informados sobre a classificação e comportamento dos seus educandos).

Figura 51 - Envolvimento dos pais e ou encarregados de educação



Em termos globais, no que diz respeito ao desenvolvimento geral das práticas nas turmas de PCA, 84% das escolas apresentam 4 ou mais domínios tipificados como práticas em desenvolvimento, 8% das escolas têm 4 ou mais dos domínios tipificados como práticas elementares e ainda foram identificados 8% das escolas com 4 ou mais domínios tipificados como práticas de referência (cf. Figura 52). Por outro lado, não foram identificadas escolas apenas com práticas elementares, nem escolas com 100% de práticas de referência.

Figura 52 – N.º de Escolas com PCA – Tipo de práticas



Parte 4 - Balanço Final

A intencionalidade subjacente ao preenchimento desta quarta parte do Questionário de acompanhamento AFC | PI | PCA, por parte das ER, teve como objetivo destacar, em síntese, os domínios em que as escolas mais se distinguiram positivamente e identificar os que necessitam de maior apoio no processo de mudança. Assim, o balanço apresentado corresponde aos domínios que, em termos de frequência, foram maioritariamente registados quer como Pontos Fortes, quer como Áreas de Melhoria.

Pontos fortes:

- Práticas organizacionais - Trabalho colaborativo entre docentes
- Práticas curriculares - Opções pedagógicas e curriculares
- Práticas pedagógicas - Metodologias centradas no aluno/aprendizagem ativa
- Práticas de autorregulação - Envolvimento dos alunos, pais e encarregados de educação e parceiros

Áreas de melhoria:

- Práticas organizacionais - Articulação da EMAEI com as diferentes estruturas pedagógicas

- Práticas curriculares - Conceção, realização e avaliação de Domínios de Autonomia Curricular
- Práticas pedagógicas - Avaliação para as aprendizagens
- Práticas de autorregulação - Monitorização dos processos

2.4.1.1. Planos de Inovação 2022/2023

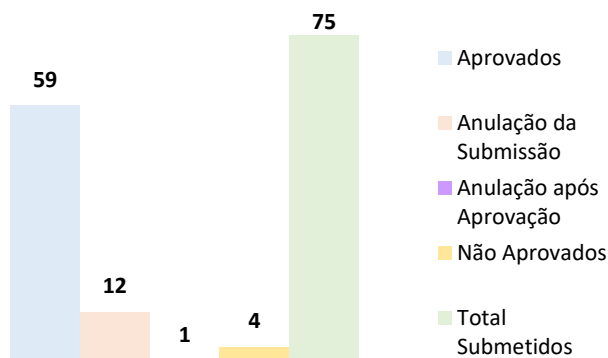
Conforme referido anteriormente, as ER, no âmbito do acompanhamento de proximidade, prestam apoio às escolas tendo em vista a conceção de Planos de Inovação a submeter à CN, que emite parecer, tendo em vista a decisão de autorização pelo membro do Governo responsável pela área da educação.

Assim, para o ano letivo 2022/2023 foram submetidos 75 novos PI, ao abrigo da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, com as alterações introduzidas pela Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro. No decurso da tramitação destes planos, 12 UO optaram por anular a sua submissão, uma vez que as medidas apresentadas não requeriam uma gestão superior a 25% do total da carga horária das matrizes curriculares-base. Deste modo, a equipa de CN emitiu parecer relativamente a 63 PI, com base na apreciação realizada pelas equipas regionais, tendo em vista a decisão de autorização pelo membro do Governo responsável pela área da educação, verificada a sua adequação i) às necessidades identificadas e aos compromissos assumidos através da identificação de objetivos e metas a atingir; ii) à observação do previsto nos art.ºs 5.º, 6.º, 6.º-A e 7.º, quando aplicável, da Portaria n.º 181/2019, na sua redação atual; iii) e à previsão dos procedimentos de monitorização e de autoavaliação no âmbito do previsto no art.º 8.º da supracitada Portaria. Deste modo, foram aprovados 59 PI; 4 não obtiveram aprovação e 1 PI foi anulado, após a aprovação¹⁶ (cf. Figura 53). Relativamente às não aprovações, a decisão deve-se ao facto de as escolas terem optado por não responder às audiências prévias, que incidiam, em termos genéricos, nos seguintes fundamentos:

- não estar clara a garantia do disposto na alínea c) do n.º 1 do art.º 4.º do Decreto-Lei n.º 55, de 6 de julho de 2018;
- não ser evidente o cumprimento das AE de todas as disciplinas da MCB em resultado da criação de novas disciplinas;
- não estar garantido o estipulado no n.º 1 do art.º 9.º da Portaria n.º 181/2018, de 11 de junho;
- não ser pertinente a proposta de reorganização do sistema educativo português, que está definido na LBSE, uma vez que a sua redefinição não se enquadra no âmbito da Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro.

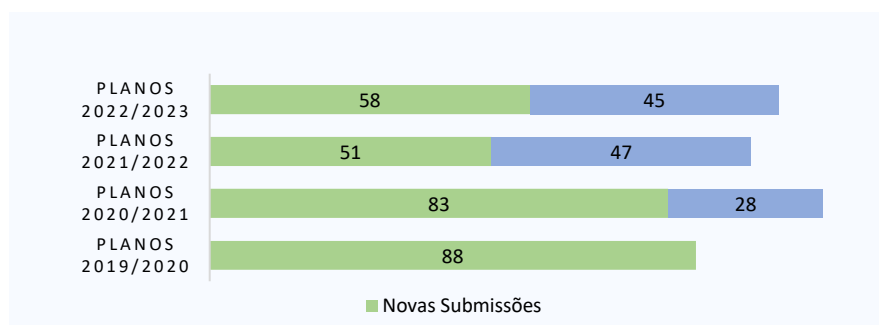
¹⁶ Doravante considerar-se-ão, portanto, 58 PI aprovados.

Figura 53 - PI submetidos 2022/2023 – nível nacional



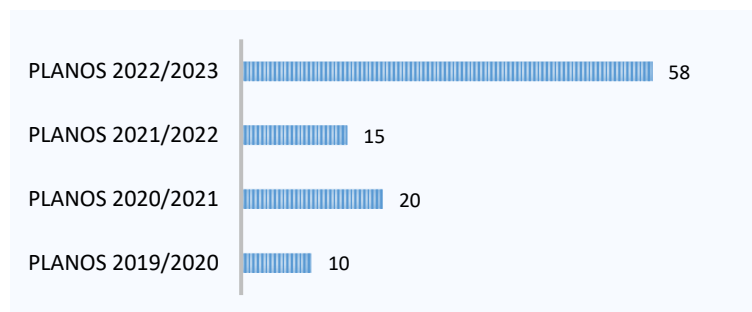
Em 2022/2023, encontram-se em vigência um total de 103 PI (cf. Figura 54), número que inclui não só os 58 novos PI, mas também os que foram aprovados nos anos letivos anteriores e que ainda se encontram em vigor.

Figura 54 - Planos de Inovação em vigência



Para além dos 58 PI aprovados para entrar em vigência em 2022/2023, existem 45 PI de continuidade, dos quais 10 tiveram início em 2019/2020, 20 em 2020/2021 e 15 em 2021/2022 (cf. Figura 55).

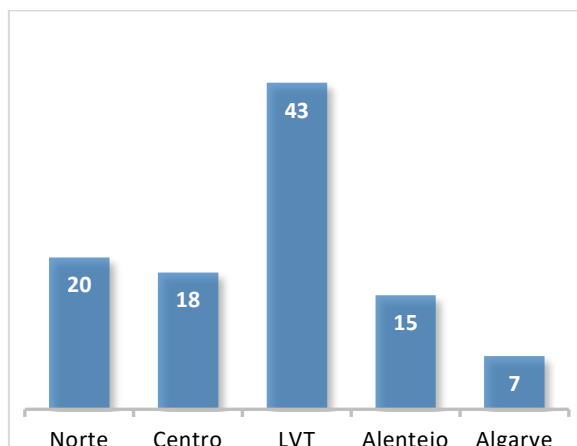
Figura 55 - Histórico dos Planos de Inovação



A Figura 56 mostra a distribuição geográfica dos 103 PI em vigência, no ano letivo 2022/2023. Registam-se, assim, 43 PI na Região LVT; 20 PI na Região Norte; 18 PI na Região Centro; 15 PI na Região do Alentejo; e 7 PI

na Região do Algarve. Desta forma, constata-se que a Região do Alentejo apresenta maior percentagem de PI (21%) comparativamente com as restantes regiões do país e face ao número de escolas de cada região.

Figura 56 – PI em vigência por região



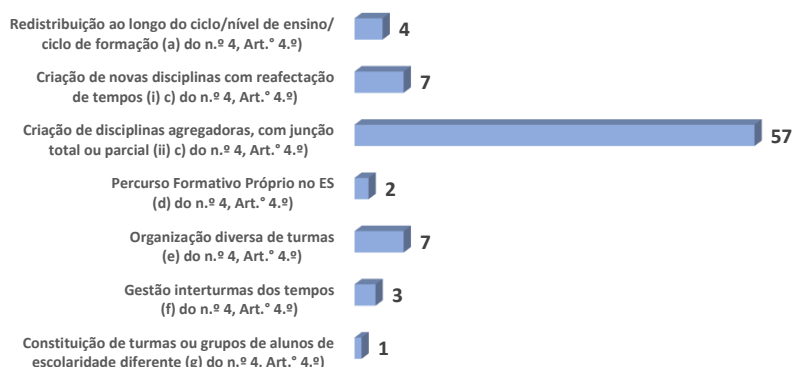
Na Figura 57, observa-se que a maioria dos PI, em vigência no ano letivo 2022/2023 (58), abrange os alunos do ensino básico.

Figura 57 – Distribuição dos PI por ciclo e ano de escolaridade

Ciclo	Totais	Ano	n.º de PI
1.º ciclo	30	1.º ano	28
		2.º ano	23
		3.º ano	22
		4.º ano	20
2.º ciclo	34	5.º ano	33
		6.º ano	19
3.º ciclo	44	7.º ano	27
		8.º ano	16
		9.º ano	21
ES	9	CCH	3
		CAE	1
		CP	5

Relativamente às medidas adotadas pelas escolas, no âmbito do art.º 4.º da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, na sua redação atual, verifica-se que as mais adotadas são a criação de novas disciplinas e a adoção de regras próprias relativas à organização diversa de turmas (cf. Figura 58). Sublinha-se que se optou por apresentar a redistribuição dos tempos entre componentes, cumulativamente com a criação das novas disciplinas [alínea c) i) e ii)], uma vez que a criação de novas disciplinas tem subjacente a redistribuição dos tempos entre componentes.

Figura 58 - Medidas adotadas (art.º 4.º Portaria n.º 181/2019, com exceção de PCA e PFP)



De seguida, destacam-se algumas das medidas propostas pelas UO, nomeadamente, i) a criação de novas disciplinas; ii) os Percursos Formativos Próprios (PFP); e iii) os Percursos Curriculares Alternativos (PCA).

Criação de novas disciplinas

Atendendo ao estipulado na alínea c) do n.º 4 do art.º 4.º da Portaria nº 181/2019, de 11 de junho, na sua versão atual dada pela Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro, a criação de novas disciplinas pode ocorrer através da reafetação de tempos/horas fixados para as disciplinas constantes da matriz curricular-base, com definição de documentos curriculares próprios, aprovados pelo conselho pedagógico - i) da alínea c); ou da junção das Aprendizagens Essenciais e dos tempos/horas fixados para as respetivas disciplinas na matriz curricular-base, combinando-as total ou parcialmente, constituindo-se estas como disciplinas agregadoras – ii) da alínea c).

Na globalidade dos PI, que não contemplam PCA e PFP, foram criadas 176 novas disciplinas. As escolas optaram principalmente por criar disciplinas agregadoras. Das 57 UO que propuseram a criação de novas disciplinas ao abrigo da alínea c) do n.º 4, art.º 4.º da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, na sua redação atual, apenas 7 UO criaram disciplinas ao abrigo da i) da alínea c) do n.º 4, do art.º 4.º, da já referida Portaria.

A Figura 59 mostra-nos que, no 1.º ciclo, a criação de novas disciplinas convoca, parcialmente, tempos da generalidade das diferentes disciplinas. A reafetação total dos tempos previstos na matriz curricular-base sucede, tendencialmente, através das disciplinas de Oferta Complementar, do Apoio ao Estudo e da Educação Artística.

Figura 59 - Criação de novas disciplinas (reafetação total/parcial dos tempos previstos na MCB/1.º Ciclo)

Disciplina	Convocadas	
	Parcial	Total
Apoio ao Estudo (1.º Ciclo)	16	50
Cidadania e Desenvolvimento (1.º Ciclo)	11	2
Educação Artística (1.º Ciclo)	35	44
Educação Física (1.º Ciclo)	15	21
Estudo do Meio (1.º Ciclo)	45	28
Matemática (1.º Ciclo)	48	0
Oferta Complementar (1.º Ciclo)	5	46
Português (1.º Ciclo)	49	0

No 2.º e 3.º ciclos (cf. Figura 60), a criação de novas disciplinas ocorre, tendencialmente, através da reafetação parcial dos tempos previstos na matriz curricular-base, com maior incidência das disciplinas de Português, Ciências Naturais, Inglês, Matemática e Educação Visual. A criação de novas disciplinas através da reafetação total dos tempos das disciplinas acontece, sobretudo, recorrendo à disciplina de CeD, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e de Educação Visual.

Figura 60 - Criação de novas disciplinas (reafetação total/parcial dos tempos previstos na MCB/2.º e 3.º Ciclos)

Disciplina	Convocadas	
	Parcial	Total
Cidadania e Desenvolvimento (2.º e 3.º Ciclos)	14	62
Ciências Naturais (2.º e 3.º Ciclos)	33	22
Complemento à Educação Artística (3.º Ciclo)	1	22
Educação Física (2.º e 3.º Ciclos)	12	3
Educação Musical (2.º Ciclo)	14	5
Educação Tecnológica (2.º Ciclo)	8	33
Educação Visual (2.º e 3.º Ciclos)	22	42
Físico-Química (3.º Ciclo)	14	7
Geografia (3.º Ciclo)	11	14
História (3.º Ciclo)	12	12
História e Geografia de Portugal	15	13
Inglês	33	9
L. Estrangeira II	12	4
Matemática (2.º e 3.º Ciclos)	28	6
Português (2.º e 3.º Ciclos)	36	6
TIC	13	54
Oferta Complementar	1	3






No ensino secundário¹⁷ foram aprovados 9 PI, nos quais as medidas apresentadas abrangem 2 Cursos Científico-Humanísticos (CCH), 1 Curso Artístico de Dança (CAD), 4 Cursos Profissionais (CP) e 2 PFP (cf. 3.2.). Foi proposta a criação de novas disciplinas para 2 CCH, que resultam tendencialmente da utilização parcial dos tempos das disciplinas previstas na matriz curricular-base, através das disciplinas de Filosofia, Geografia

¹⁷ Atendendo ao reduzido número de PI aprovados neste nível de ensino, optou-se por não se proceder à sua representação gráfica.

A, Língua Estrangeira, Matemática Aplicada às Ciências Sociais, Literatura Portuguesa, Economia A, Física e Química A, Biologia, Geologia, Português e Informática. Nos CP, as novas disciplinas propostas resultam da utilização parcial dos tempos das disciplinas de Área de Integração, TIC, Português, Educação Física, Língua Estrangeira, Física e Química, Biologia, Geologia, Filosofia e da componente técnica.

Quanto às áreas de saber abrangidas pela totalidade das novas disciplinas, constata-se um número elevado na área de Artes e também um número significativo na área das *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (STEM). Verifica-se a existência de um menor número de disciplinas criadas na área das Línguas e das Ciências Sociais e Humanas (CSH) (cf. Figura 61).

Figura 61 - Criação de disciplinas – Áreas de saber

Artes		69
Ciências Sociais e Humanas		26
Línguas		27
STEM		37
Outra		215

Percursos Formativos Próprios

Uma das novidades apresentadas na Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro, é a possibilidade de as escolas adotarem um PFP, aplicável a todas as disciplinas da componente de formação específica e da componente científica, consoante a oferta educativa e formativa do ensino secundário. No presente ano, duas escolas propuseram a criação de PFP, à luz do art.º 6.º-A, da Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro.

A Figura 62 ilustra a matriz do curso Científico-Humanístico de HumanArtes, opção do Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro.

Figura 62 – Matriz Curricular do Percurso Formativo Próprio do AE de Oliveira do Bairro

MATRIZ CURRICULAR ENSINO SECUNDÁRIO				
Componentes de Formação	Disciplinas	Carga Horária		
		10º	11º	12º
Geral	Português	200	200	250
	LE	150	150	--
	Filosofia	150	150	--
	Educação Física	150	150	150
Específica	Desenho A	250	250	300
	MACS (a)	300	300	--
	Espanhol (a)	300	300	--
	Geografia A (a)	300	300	--
	Geografia C (b)	--	--	150
	Psicologia B (b)	--	--	150
	Aplicações Informáticas B (b)	--	--	150
Educação Moral e Religiosa		(50)	(50)	(50)
TOTAL		1500	1500	1000

(a) Escolha de apenas duas disciplinas bienais

(b) Escolha de apenas duas disciplinas anuais

O Agrupamento de Escolas de Escalada, Pampilhosa da Serra, propôs um PFP para os alunos do CP de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos (cf. Figura 63), que engloba a frequência das disciplinas de Matemática A e Física e Química A, da matriz curricular do CCH de Ciências e Tecnologias.

Figura 63– Matriz Curricular do Percorso Formativo Próprio do AE de Escalada

Componentes de Formação	Disciplinas	1º Ano			2º Ano			3º Ano			Total Horas	Referência horas 60min
		Tempos Letivos (50') *	HORAS	Número de Semanas	Tempos Letivos (50') *	HORAS	Número de Semanas	Tempos Letivos (50') *	HORAS	Número de Semanas		
Sociocultural	Português	4	110	33	4	107	32	4	103	31	320	320
	Língua Estrangeira - Inglês	4	110	33	4	110	33				220	220
	Integração Digital	4	110	33	4	107	32	4	103	31	320	320
	Educação Física	3	85	34	2	55	33				140	140
Total	TOTAL SOCIOCULTURAL	15	415	...	14	378	...	8	207	...	1000	1000
Científica	Tríenal - Matemática A	6	170	34	5	138	33	6	165	33	473	300
	Bienal - Física e Química A	6	170	34	7	192	33				362	200
	Total	TOTAL CIENTÍFICA	12	340	...	12	330	...	6	165	...	835
Tecnológica	Sistemas Operativos				5	144	34,5				144	144
	Arquitetura do computador	5	152	36,5							152	152
	Redes de Comunicação	2	57	34	3	85	34	4	110	33	252	252
	Programação de Sistemas Informáticos	7	199	34	7	193	33	9	240	32	632	632
	Formação em Contexto Trabalho								600		600	420
Total	TOTAL TECNOLÓGICA	14	408	...	15	422	...	13	950	...	1780	1500
EMR	Educação Moral e Religiosa b)	1	28	34	1	28	33	1	28	33
Totais	Tempos letivos (50')	41	1163	...	41	1130	...	27	1322	...	3614	3100

Notas:

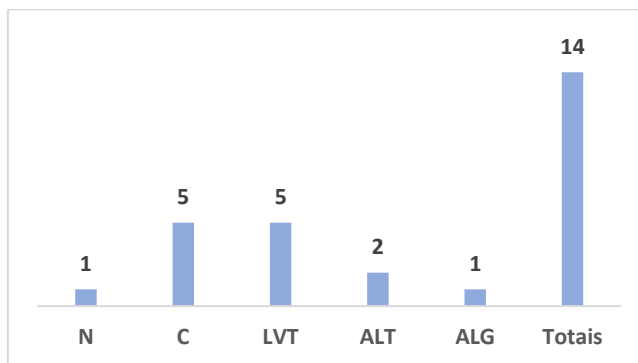
- a) Cidadania e desenvolvimento será abordada transversalmente, com o contributo de disciplinas e componentes de formação.
- b) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa.

Percursos Curriculares Alternativos

De acordo com o art.º 7.º da Portaria n.º 181/2019, na sua redação atual, no quadro da sua autonomia curricular, e atentos os princípios que presidem aos PI, as escolas podem conceber PCA condicionados à verificação cumulativa dos seguintes requisitos: a) a identificação de um conjunto de alunos do mesmo ano de escolaridade, para os quais uma gestão específica da matriz curricular-base, de caráter temporário, constitua a resposta adequada e b) nenhuma das ofertas educativas e formativas existentes se revele adequada.

Observando a Figura 64, verifica-se que 14 AE/ENA (cf. Anexo, quadro 3) optaram pela criação de PCA, distribuídos do seguinte modo: 1 no Norte, 5 no Centro, 5 em LVT, 2 no Alentejo e 1 no Algarve.

Figura 64 - N.º de PI que propõem PCA



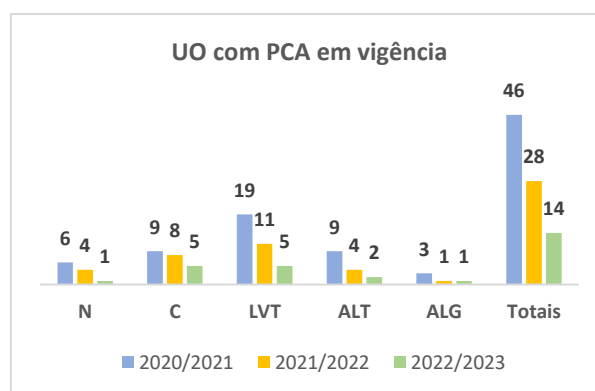
Considerando as diferentes zonas do país, foram assim criadas 24 turmas (9 no 9.º ano, 5 no 8.º ano, 8 no 7.º ano, 1 no 6.º ano e 1 no 5.º ano de escolaridade) de PCA, abrangendo aproximadamente 300 alunos (cf. Figura 65).

Figura 65 - N.º de Turmas PCA por ano de escolaridade

Ano	N.º de turmas
5.º ano	1
6.º ano	1
7.º ano	8
8.º ano	5
9.º ano	9
Total	24

Comparativamente com o ano letivo 2021/2022, verifica-se uma diminuição para metade do número de turmas criadas, ao abrigo do art.º 7.º da Portaria n.º 181 (cf. Figura 66), situação que decorre, em grande parte, do acompanhamento e apoio prestado às escolas pelas ER, que as têm levado a refletir sobre a adequação das medidas propostas, como respostas curriculares e pedagógicas promotoras do sucesso e inclusão de todos os alunos. Verifica-se, deste modo, a seguinte redução na adoção desta medida: no 5.º ano de escolaridade passou-se de 3 turmas para 1; no 6.º ano de 7 para 1; no 7.º ano de 10 para 8; no 8.º ano de 14 para 5 e no 9.º ano de 15 para 9.

Figura 66 – Balanço de UO com PCA (2020/2021 a 2022/2023)



Nos PI que contemplam PCA, foram criadas 55 novas disciplinas, tendo as escolas optado por recorrer parcial ou totalmente aos tempos das disciplinas que constituem as matriz curricular-base. A Figura 67 indica que, maioritariamente, as novas disciplinas são criadas com recurso à reafetação parcial dos tempos previstos na matriz curricular-base, com especial enfoque nas disciplinas de História, Educação Visual, Ciências Naturais e TIC. No entanto, também possível observar novas disciplinas criadas através da reafetação total dos tempos

de algumas disciplinas já existentes, com especial foco nas disciplinas de Inglês, Português, Matemática e Língua Estrangeira II.

Figura 67 - Criação de novas disciplinas (reafetação total/parcial dos tempos previstos na MCB/2.º e 3.º Ciclos - Turmas PCA)

Disciplina	Parcial	Total
Cidadania e Desenvolvimento (2.º e 3.º Ciclos)	7	1
Ciências Naturais (2.º e 3.º Ciclos)	15	5
Complemento à Educação Artística (3.º Ciclo)	11	2
Educação Física (2.º e 3.º Ciclos)	0	1
Educação Musical (2.º Ciclo)	4	0
Educação Tecnológica (2.º Ciclo)	7	1
Educação Visual (2.º e 3.º Ciclos)	17	2
Físico-Química (3.º Ciclo)	14	4
Geografia (3.º Ciclo)	14	0
História (3.º Ciclo)	17	0
História e Geografia de Portugal	1	1
Inglês	1	14
L. Estrangeira II	0	10
Matemática (2.º e 3.º Ciclos)	5	11
Português (2.º e 3.º Ciclos)	6	14
TIC	11	9
Outras (Exp. Dr; Exp Art.)	4	1

Na criação das novas disciplinas dos PCA (cf. Figura 68), as escolas optam por privilegiar a área das STEM (23 novas disciplinas) e a área das CSH, (12 novas disciplinas). É de ressaltar que, em segundo lugar, aparece “outra” (28) como área privilegiada motivada pela transdisciplinaridade. Também neste caso se verifica a existência de um menor número de disciplinas criadas na área das Línguas (10).

Figura 68 - Criação de disciplinas por áreas em Turmas PCA

Artes	12
Ciências Sociais e Humanas	12
Línguas	10
STEM	23
Outra	28

2.4.2. Reuniões de rede

Outra ação prevista no Plano de acompanhamento, monitorização e avaliação – AFC - 2021/2022, delineado pela CN, são as reuniões de rede. Assim, as ER organizaram e dinamizaram 47 Reuniões de Rede (cf. Quadro 5) que tiveram como principais objetivos: i) proporcionar momentos de partilha entre os AE/ENA, através, por exemplo, da apresentação de práticas por parte dessas escolas; ii) gerar a reflexão em torno de temáticas de interesse comum a um determinado conjunto de escolas, facilitando a cooperação e a parceria com

instituições de ensino superior; iii) provocar a análise dos pontos críticos de diferentes projetos, procurando soluções para superação de eventuais constrangimentos; e iv) promover a sustentabilidade das dinâmicas de partilha e de consolidação da interdisciplinaridade, do trabalho colaborativo e de práticas pedagógicas centradas nos alunos. Pretendeu-se não só garantir que, pelo menos, uma vez por ano, cada AE/ENA participasse numa reunião de rede, como também fomentar a continuidade destas redes, por parte das escolas, numa perspetiva de continuidade de partilha e de consolidação da interdisciplinaridade, do trabalho colaborativo e de práticas pedagógicas centradas nos alunos, como principais metodologias em sala de aula.

Quadro 5 – Reuniões de Rede por ER

<i>Equipas Regionais</i>	<i>N.º de reuniões</i>	<i>N.º/% UO participantes</i>	<i>N.º participantes</i>
<i>Norte</i>	16	266 (92%)	796
<i>Centro</i>	3	146 (99%)	860
<i>LVT</i>	17	99* (100%)	806
<i>Alentejo</i>	6	68 (95%)	320
<i>Algarve</i>	5	40 (100%)	409

* destinatários restritos

Tendo em conta a persistência da situação de pandemia, as ER continuaram a utilizar as plataformas digitais, como canal para a dinamização desta ação destinada a diretores, lideranças intermédias e outros professores com perfil para a disseminação da informação nas suas escolas.

Visando, por um lado, alargar a dimensão da reflexão, aprofundamento e partilha da AFC e, por outro, fomentar a criação de redes entre escolas, os temas para as Reuniões de Rede foram selecionados pela sua pertinência e na sequência da auscultação dos interesses manifestados em sede de outras ações, bem como de sugestões apresentadas quer pelos representantes dos CFAE, quer pelas próprias UO, em consequência das suas necessidades (cf. Figura 69). Tendo em consideração os temas abordados, as escolas foram desafiadas a explicitar o planeamento, os intervenientes, o envolvimento dos alunos e dos EE, as metodologias pedagógicas privilegiadas, a monitorização e avaliação das práticas e o impacto nas aprendizagens, nas avaliações e no bem-estar dos discentes, entre outros indicadores.

Figura 69 – Temas abordados nas Reuniões de Rede



Das reuniões de rede promovidas pelas ER são produzidos e divulgados materiais junto das escolas, como é exemplo este [infográfico](#).

O balanço realizado pelas ER permite concluir que as reuniões de rede realizadas durante o ano letivo 2021/2022, dando, mais uma vez, voz às escolas, promoveram a divulgação e partilha de práticas de referência ricas e diversas; abriram espaço à identificação de escolas com necessidade de acompanhamento individualizado e criaram momentos de debate entre elementos do mesmo AE e de diferentes AE que contribuíram para o esclarecimento de dúvidas, a clarificação de conceitos, desfazendo equívocos, proporcionando a reflexão acerca de caminhos percorridos e a percorrer na promoção do sucesso escolar. Por outro lado, estas reuniões contribuíram, ainda, para o empoderamento dos representantes AFC.

2.4.3. Apoio a distância

O apoio a distância manteve-se como meio de complementar o apoio de proximidade prestado às escolas pelas equipas de acompanhamento, através de diferentes canais.

O correio eletrónico tem permitido assegurar uma comunicação direta e eficaz com as escolas por parte das ER, constituindo a resposta às dúvidas e questões por elas colocadas, sejam do domínio organizacional ou do pedagógico. As respostas produzidas pela ET, organizadas em *Frequently Asked Questions* - [FAQ](#), integram o que se pretende ser um sistema de autoatendimento, proporcionando a autonomia do utilizador. Também as plataformas ZOOM e TEAMS têm contribuído para, ultrapassando as distâncias físicas, facilitar o acompanhamento às escolas.

2.5. Produção de Recursos

Com o objetivo de proporcionar aos professores materiais adequados às necessidades das diferentes áreas disciplinares, bem como ao desenvolvimento de projetos de trabalho, foram produzidos recursos educativos, tais como i) Vídeos AFC; ii) *Webinars* PRA; iii) Folhas e Textos de apoio MAIA e iv) *Webinars* MAIA.

Vídeos AFC

Enquadrado no acompanhamento e apoio prestado às escolas, no âmbito da implementação da AFC, as Equipas Regionais responderam à proposta da CN no sentido de desafiar os diretores dos AE/ENA a expor o que na escola pública portuguesa se tem vindo a fazer desde 2018, com vista à promoção do sucesso educativo de qualidade para todos, dando viva-voz a este tempo de mudança, através de registo audiovisual.

Assim, contando com os representantes dos CFAE, em colaboração com as ER e com o profundo empenho dos diretores, o envolvimento notável dos docentes e a voz incontornável dos alunos, foram isoladas ações

passíveis de se constituírem como recursos acessíveis a todas as escolas, com o objetivo de testemunharem a mais-valia das medidas decorrentes deste percurso que conta com 4 anos de conhecimento empírico de grande relevo, de que resultou a compilação 4 anos de Vivências AFC: + Currículo | + Equidade | + Qualidade das Aprendizagens. O Quadro 6 reflete, em número de vídeos produzidos, o contributo das equipas alargadas por região.

Quadro 6 – N.º de vídeos por ER

<i>Equipas Regionais</i>	<i>N.º de vídeos</i>
<i>Norte</i>	24
<i>Centro</i>	21
<i>LVT</i>	28
<i>Alentejo</i>	7
<i>Algarve</i>	6
<i>Totais</i>	86

Webinars PRA

No âmbito do Plano Escola+21|23, a CN planeou a organização de 6 *Webinars*, como forma de capacitar os diretores e os professores dos AE/ENA para o desenvolvimento de práticas promotoras da melhoria da qualidade pedagógica.

Estas ações foram dinamizadas por técnicos da DGE e por professores e diretores de escolas com práticas pedagógicas e organizacionais alinhadas com as ideias subjacentes à AFC e subordinaram-se aos temas: Aprender integrando, Gestão de ciclo, Constituição de equipas educativas, Turmas dinâmicas, Começar um ciclo e Calendário escolar.

Pretendeu-se que este ciclo de apresentações constituísse um esteio para o trabalho de diretores e docentes na implementação de medidas, contribuindo para a recuperação e consolidação das aprendizagens e para o desenvolvimento das competências inscritas no PA, alicerçado na partilha de práticas.

Até 31 de agosto de 2022, estas apresentações registaram o seguinte número de visualizações:

- [Aprender integrando](#) – 1658
- [Gestão de ciclo](#) – 1413
- [Constituição de Equipas Educativas](#) – 1753
- [Turmas Dinâmicas](#) – 1649
- [Começar um Ciclo](#) – 942
- [Organização semestral do calendário escolar](#) – 2909

Projeto MAIA - Iniciativa Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica

O Projeto MAIA, implementado desde 2018, no quadro da sua dimensão teórica e de fundamentos da avaliação e da sua dimensão conceitual, desenvolveu materiais sob a forma de Folhas e Textos de Apoio, no sentido de facilitar a todos os intervenientes e participantes uma apropriação dos conceitos, ideias e perspetivas que decorrem da investigação desenvolvida no domínio da avaliação pedagógica. Pretendeu-se reforçar a ideia de que toda a formação e todo o apoio a fornecer no âmbito do Projeto (e.g., Ações de Curta Duração (ACD), Oficinas de Formação, Sessões de Esclarecimento, Sessões de Reflexão) deve ter como base os referidos materiais.

No terceiro ano de implementação, com os resultados que oportunamente foram divulgados, o [Projeto MAIA](#) prosseguiu o seu empreendimento mais fundamental - contribuir para melhorar as práticas de avaliação e de ensino – no âmbito do Plano 21|23 Escola+, mais concretamente no âmbito da Ação Específica “Capacitar para avaliar” do Eixo Ensinar e Aprender. Neste sentido, como projeto multidimensional que visa o propósito da melhoria das aprendizagens dos alunos, o Projeto MAIA insiste na centralidade das questões curriculares e pedagógicas, das questões teóricas e práticas de ensino, da aprendizagem e da avaliação e das questões da formação contínua e do desenvolvimento profissional dos professores.

Assim, definiu as principais iniciativas a realizar no ano letivo 2021/2022:

- [Seminário Nacional do Projeto MAIA](#) - decorreu nos dias 27 a 29 de outubro de 2021, tendo envolvido cerca de 190 participantes no projeto. Esta iniciativa, com um caráter de balanço dos dois anos de desenvolvimento do projeto – 2019 a 2021, teve ainda objetivos associados à capacitação/formação de formadores do projeto.
- Reuniões de Rede – ao longo do ano letivo envolvendo representantes para a AFC e formadores do projeto.
- [Referenciais de formação ACD](#) - o primeiro referencial desta etapa foi disponibilizado em janeiro de 2022 e destinou-se a líderes dos AE/ENA e dos CFAE. Enquadra-se na divulgação dos objetivos do projeto, dos princípios teóricos e conceituais da avaliação pedagógica e, ainda, na importância da conceção de uma Política de Avaliação e Classificação pelas escolas.

O primeiro dos referenciais, na modalidade de Círculo de Estudos, surgiu em complemento da oficina de formação já em desenvolvimento desde 2019. Este referencial foi disponibilizado no 1.º trimestre de 2022 e incidiu no desenvolvimento e concretização dos Projetos de Intervenção desenvolvidos no âmbito das oficinas.

- Conteúdos didático pedagógicos (Folhas e Textos de Apoio) – produção de documentos no domínio do Currículo, da Pedagogia e da Avaliação Pedagógica.
- *Webinars*: desenvolvidos no 2.º trimestre de 2022.
- Dinamização de Palestras, Conferências e Seminários.
- Relatório de Acompanhamento: contempla a produção de Relatório de Investigação que apresenta os resultados mais relevantes da investigação realizada.

O separador Projeto MAIA, alojado na página eletrónica da AFC, é o espaço de divulgação do projeto, oferecendo informação e disponibilizando, por exemplo, os referenciais de capacitação, no âmbito do trabalho de articulação e de colaboração que se tem mantido, desde 2019, com os CFAE, nos já mencionados formatos ACD, Oficina de Formação e Círculo de Estudos (cf. Figura 70).

Figura 70 – Projeto MAIA no site AFC



Estão igualmente ao dispor os 4 webinars no âmbito da capacitação dos docentes, realizados entre fevereiro e abril de 2021 e em junho de 2022 (cf. Quadro 7) que constituem material de apoio à discussão, à reflexão, ao estudo e às práticas pedagógicas sobre questões reconhecidamente relevantes.

Quadro 7 - Material produzido no âmbito do projeto MAIA

<i>DIA</i>	<i>Webinars</i>	<i>Conteúdo</i>	<i>Visualizações Youtube</i>
25/02/2021	Ideias e práticas para melhorar as aprendizagens, o ensino e a avaliação	Avaliação referida a critérios: perspetivas práticas contemporâneas	42 907
		Avaliação Formativa: Práticas exemplares	
		Classificação a distância e Avaliação Pedagógica: conceitos e práticas essenciais	
24/03/2021	Currículo, Pedagogia e Avaliação na aprendizagem a distância (a pedido da DGE)	Relações entre avaliação formativa e avaliação sumativa na aprendizagem a distância	13 446
		A avaliação formativa digital em contexto de aprendizagem a distância	
		Desenvolvimento do currículo e da aprendizagem	
29/04/2021	Feedback, Critérios e Classificações para melhorar as aprendizagens	Práticas de Avaliação Formativa e de distribuição de feedback	19 391
		Definir e utilizar Critérios para melhorar o ensino e a aprendizagem	
		Processos de Classificação no contexto da Avaliação Pedagógica	
01/06/2022	Autoavaliação: o que é? porquê? e como?	Autoavaliação – o que é? Autoavaliação – porquê? Autoavaliação – como?	4 640
Todos os <i>webinars</i> foram dinamizados pela Equipa Central do projeto MAIA			

2.6. Capacitação

Perseguindo o desiderato da mobilização dos agentes educativos para o consignado nos Decretos-Leis n.ºs 54 e 55/ 2018, de 6 de julho – o sucesso e a inclusão de todos os alunos –, a CN definiu um plano de Capacitação destinado aos Líderes Pedagógicos das escolas e aos elementos das equipas envolvidas no processo de acompanhamento, monitorização e avaliação da AFC.

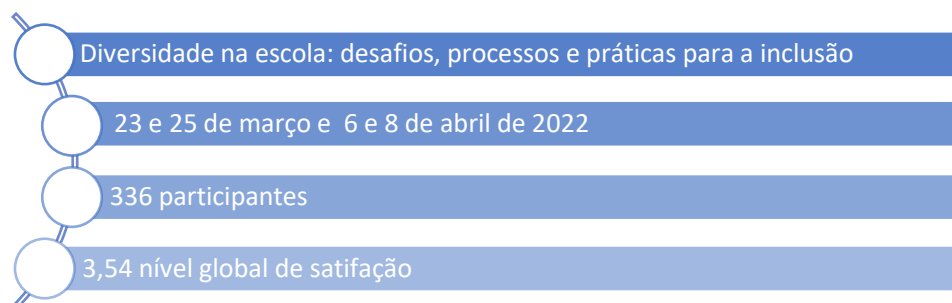
Seminários de Capacitação de Líderes Pedagógicos

Cientes da importância do papel dos diretores, no quadro do desenvolvimento do processo de autonomia e flexibilidade curricular nas escolas que dirigem, foram dinamizados dois seminários sobre práticas de inclusão e processos de monitorização, visando a capacitação dos líderes pedagógicos para a gestão eficiente das suas UO que se evidenciam, seguidamente.

Foi adotada uma abordagem teórico-prática, integrando uma sessão plenária inicial, seguida de sessões de trabalho colaborativo, em salas paralelas, e de um momento para apresentação de conclusões e reflexão final, na qual se inseriu a partilha de boas práticas.

Seminário de capacitação - Diversidade na escola: desafios, processos e práticas para a inclusão

Figura 71 – Seminário Diversidade na escola: desafios, processos e práticas para a inclusão



Este seminário, no qual participaram 336 diretores, foi organizado em dois momentos: a 23 e 25 de março e a 6 e 8 de abril de 2022, na modalidade a distância. A aplicação do questionário de satisfação (escala de 1 a 4) teve como resultado a média global de 3,71 (cf. Figura 71).

Dinamizado pelas Professoras Doutoradas Benedita Melo, Carolina Carvalho e Mariana Gaio-Alves, do IE–UL (cf. Figura 72), neste seminário foram abordadas, na primeira sessão, temáticas que permitiram responder às questões i) De que falamos quando falamos de diversidade na escola; ii) De que falamos quando falamos de inclusão na escola; iii) De que falamos quando falamos de inovação na escola; iv) O sistema educativo português é inclusivo (cf. Figura 73). Na segunda sessão, foram abordadas as temáticas: i) Participação dos alunos – condição para uma escola inclusiva; ii) O espaço e condições físicas de trabalho; iii) Práticas organizacionais que contribuem para a exclusão; iv) Constrangimentos para o envolvimento dos professores no trabalho colaborativo e projetos interdisciplinares; e v) Ações-tipo dos diretores relativamente à gestão das turmas.

Figura 72 – Dinamizadoras do seminário

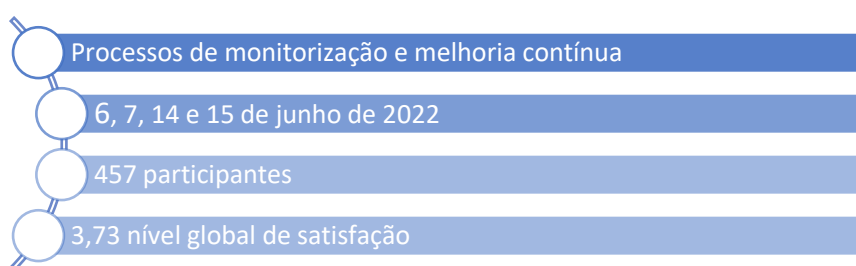


Figura 73 – Momentos do seminário



Seminário capacitação - Processos de monitorização e melhoria contínua

Figura 74 – Seminário Processos de monitorização e melhoria contínua



Em junho de 2022, realizou-se, na modalidade a distância, o seminário “Processos de Monitorização e Melhoria Contínua” destinado a líderes pedagógicos e que contou com a presença de 457 participantes. O resultado da aplicação de um questionário de satisfação, que utilizou a escala de 1 a 4, foi de 3,73 (cf. Figura 74).

Dinamizado pelas Professoras Doutoradas Estela Costa e Marta Mateus de Almeida, do IE–UL (cf. Figura 75), neste seminário foram abordadas as seguintes temáticas: i) Projetar a mudança na escola; ii) O lugar da avaliação (nos processos de mudança, melhoria e inovação); iii) As abordagens de avaliação; iv) O diagnóstico e v) A monitorização.

Figura 75 – Momentos do seminário



Seminário - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

No contexto do processo de acompanhamento e monitorização da implementação da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC, 2017), entre março e abril de 2022, foram dinamizados 10 seminários de capacitação, destinados aos coordenadores da Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola (EECE) dos 810 AE/ENA, com os objetivos de acompanhar, apoiar, refletir e apresentar práticas desenvolvidas pelas escolas na implementação da ENEC.

Os seminários permitiram às escolas a partilha de experiências relativa à implementação da respetiva EECE. Por outro lado, possibilitou também a recolha de informação sobre o modo como as escolas executam as disposições constantes do art.º 15.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Do programa destes seminários, constou um momento de apresentação de uma EECE, cujo guião foi facultado com a devida antecedência e do qual foram destacados os projetos em desenvolvimento por parte dos alunos, as parcerias e os aspetos relativos à avaliação. Seguiram-se oficinas, nas quais se propôs às escolas um trabalho colaborativo de construção de uma EECE, partindo de um diagnóstico sobre os pontos fortes e menos fortes da Estratégia apresentada em plenário. No decurso desta atividade, foi possível antecipar necessidades de formação a concretizar, no âmbito dos CFAE, mediante solicitação expressa das escolas, de modo a integrar a Educação para a Cidadania na formação inicial e contínua de docentes.

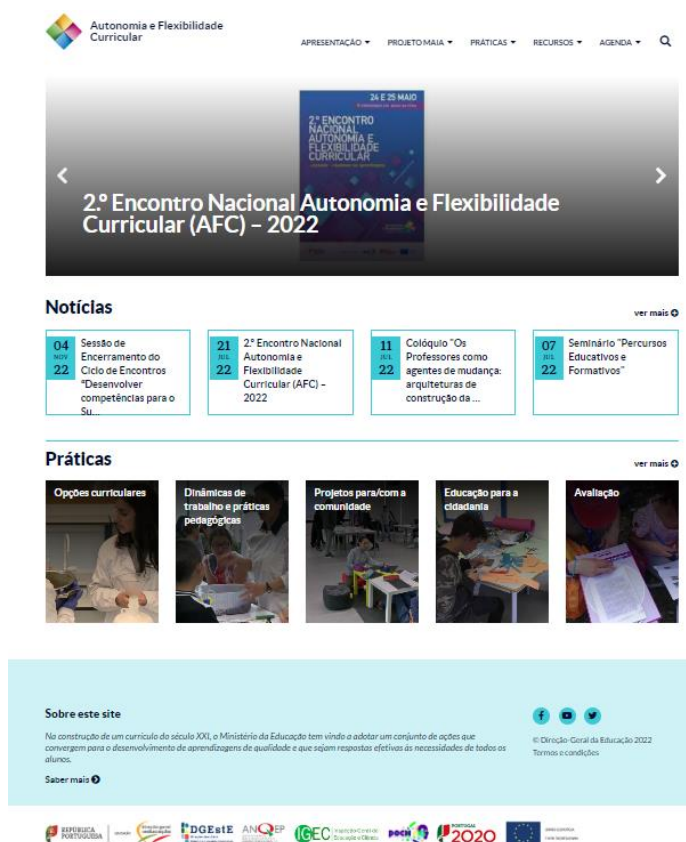
Participaram 298 coordenadores EECE nos seminários que tiveram lugar em Tomar (10 de março), Guimarães (11 de março), Oeiras (15 de março), Estremoz (24 de março), Faro (25 de março), Setúbal (28 de março), Pombal (31 de março), Guarda (1 de abril), São João da Madeira (5 de abril) e Peso da Régua (6 de abril). O nível de satisfação, aplicada a escala de 1 a 4, foi de 3,56.

2.7. Divulgação

Afirmando-se como ferramenta digital ao serviço das escolas, relativamente à gestão autónoma e flexível do currículo, o [Site Autonomia e Flexibilidade Curricular](#) é o espaço privilegiado de comunicação e divulgação do processo de implementação e desenvolvimento da AFC (cf. Figura 76).

Neste portal está disponível uma panóplia de conteúdos úteis e relevantes, que vão desde documentos estruturantes a recursos diversos desenvolvidos pelas escolas que, apoiando os professores nas suas decisões curriculares e pedagógicas, se pretende que contribuam para a reflexão e a partilha de práticas.

Figura 76 – Site AFC - início



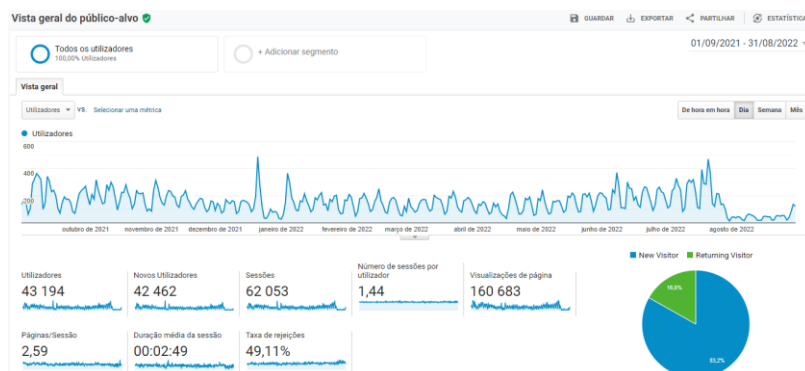
De salientar a criação de um separador para a divulgação dos vídeos “4 anos de vivências AFC” (cf. p. 84 e Figura 77), que dão testemunho das práticas de mudança implementadas no âmbito da AFC, enquanto motores de inspiração para todas as escolas nacionais.

Figura 77 – Separador “4 anos de vivências AFC”



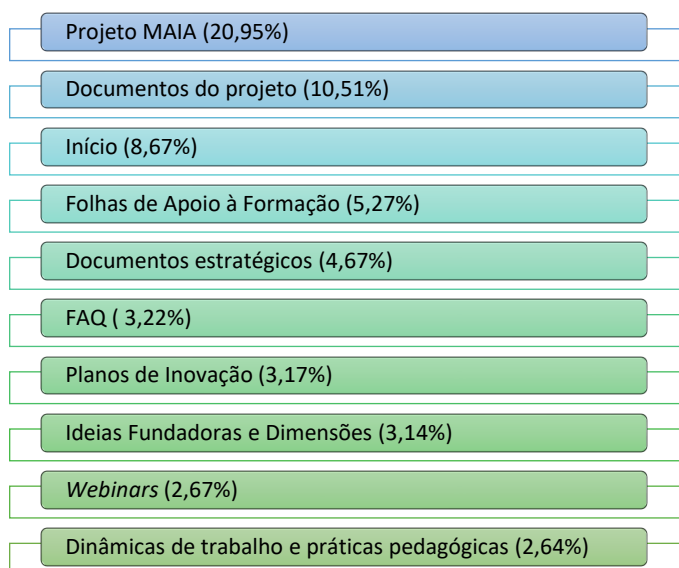
Entre 1 de setembro de 2021 e 31 de agosto de 2022, ocorreram 160 633 acessos ao site (cf. Figura 78).

Figura 78 – Acessos ao site AFC



Na Figura 79 pode observar-se, por ordem decrescente, a percentagem de acessos às dez páginas mais visualizadas do site.

Figura 79 – Visualizações site AFC



2.8. Monitorização e avaliação

Com vista à tomada de decisões, fundamentadas em informação relevante e sustentada, e com o objetivo de documentar e analisar a evolução das práticas organizativas e pedagógicas dos AE/ENA, foram solicitados estudos a instituições de ensino superior. Estes trabalhos, basearam-se maioritariamente em metodologias de investigação/ação, bem como em estudos de caso. Apresenta-se, seguidamente, uma resenha relativa aos estudos: “Avaliação Externa dos termos da Concretização da Componente Curricular de Cidadania e Desenvolvimento, no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular” e “Relatório de Avaliação da

Implementação das Aprendizagens Essenciais”. Junta-se, ainda, um resumo do estudo “*Strength through Diversity Review of Inclusive Education in Portugal – OECD*”, que decorreu da participação de Portugal no projeto da OCDE - Strength through Diversity.

Avaliação Externa dos termos da Concretização da Componente Curricular de Cidadania e Desenvolvimento, no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular

Esta [análise](#) baseia-se nos resultados do estudo de avaliação dos termos da concretização da componente do currículo de CeD, no âmbito da AFC, contratualizado entre a DGE e o ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa, em abril de 2021. Este relatório apresenta-se dividido em três brochuras publicadas em agosto, setembro e novembro de 2021, respetivamente, intituladas do seguinte modo:

- Apreciação Externa dos termos da Concretização da Componente Curricular de Cidadania e Desenvolvimento, no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular - Parte I: Análise dos resultados do II Inquérito da rede de AE/ENA da rede pública.
- Avaliação Perita dos termos da Concretização da Componente Curricular Cidadania e Desenvolvimento (CeD), no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular - Parte II: Análise de conteúdo dos documentos curriculares denominados EECE, elaborados pelas escolas e agrupamentos da rede pública.
- Relatório complementar à Apreciação Externa dos termos da Concretização da Componente Curricular Cidadania e Desenvolvimento, no âmbito do projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular - Rede de Escolas para a Educação Intercultural.

A componente de CeD assegura a implementação da ENEC, definida, no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, como a estratégia que visa “o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural” - art.º 3.º, alínea g), encontrando-se alinhada com as AE e o PA. São diversas as conclusões apresentadas, salientando-se, de forma geral, a relevância da componente de CeD, à qual foi atribuída, pela maioria dos inquiridos, muita importância à sua inclusão no currículo nacional.

Relatório de Avaliação da Implementação das Aprendizagens Essenciais

O [Relatório de Avaliação da Implementação das Aprendizagens Essenciais](#) constitui o resultado do estudo desenvolvido pelo IE – UL, por solicitação da Direção-Geral da Educação, em conformidade com o processo

de desenvolvimento da Autonomia e Flexibilidade Curricular e em articulação com o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, com o Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto.

O estudo teve como principais propósitos i) avaliar e monitorizar a implementação das AE no Ensino Básico e no Ensino Secundário, a partir das perceções descritivas e avaliativas dos atores escolares, tendo em consideração o conjunto de interrogações formuladas pela DGE e ii) emitir, a partir dos resultados obtidos, recomendações que possam vir a constituir-se como um contributo para o enriquecimento da autonomia e da flexibilização curricular e do currículo nacional dos ensinos básico e secundário.

Neste âmbito, e em conformidade com o disposto nos supracitados despachos, o principal objetivo foi apresentar informação relevante sobre os modos como os docentes dos ensinos básico e secundário interpretam, operacionalizam e avaliam as AE a partir da análise de um conjunto de dados obtidos.

A metodologia utilizada assentou em duas fases, iniciando-se com um inquérito, por questionário aplicado a nível nacional em Portugal Continental e a seguinte, através da realização de entrevistas semiestruturadas, para aprofundamento, a um conjunto restrito de professores pertencentes a diferentes áreas disciplinares, níveis de ensino e zonas geográficas.

Strength through Diversity Review of Inclusive Education in Portugal - OECD

No âmbito da participação de Portugal no projeto da OCDE - *Strength through Diversity* (A Força faz a Diversidade) foi realizada uma avaliação da implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva.

Este trabalho teve como principal finalidade a análise das medidas de política educativa e das práticas desenvolvidas pelas escolas, considerando as áreas de governação, recursos, capacitação, intervenções a nível escolar e monitorização e avaliação.

A equipa de projeto da OCDE centrou a sua análise ao ano de 2021, ano em que realizou reuniões com os atores envolvidos com a implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e visitou escolas em Portugal Continental.

Os dados estatísticos mais recentes apresentados no relatório reportam ao ano letivo de 2019/2020, mas alguma da informação estatística considerada tem por referência anos letivos anteriores.

Portugal fez progressos importantes no estabelecimento de um quadro para a educação inclusiva, que se concentra em responder às necessidades de todos os alunos. Em 2018, foi promulgado o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Regime Jurídico da Educação Inclusiva, acompanhado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, sobre autonomia e flexibilidade curricular, bem como por uma série de documentos orientadores. Este novo quadro entende a educação inclusiva como um processo no âmbito do qual o sistema

educativo deve ser reestruturado e continuamente desafiado para que se possa adaptar às necessidades de todos os alunos. Este processo está em curso em Portugal ainda que, inevitavelmente, tenha abrandado devido à pandemia de COVID-19.

Deste estudo ressaltam as conclusões que se apresentam seguidamente.

- O sistema educativo português tem alcançado melhorias históricas no acesso e nos resultados ao longo dos últimos 25 anos. Quase todas as crianças em idade escolar frequentam a escolaridade obrigatória que, desde 2009, se prolonga até aos 18 anos de idade.
- Durante este período, Portugal também apresentou uma melhoria significativa no desempenho geral dos alunos. É um dos poucos países com uma trajetória positiva de melhoria em todas as disciplinas /áreas/literacias: leitura, matemática e ciências, avaliadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da OCDE. Por último, a taxa de abandono escolar precoce diminuiu significativamente em Portugal, apesar de grandes variações entre regiões.

Apesar destes resultados impressionantes, a análise considera que Portugal enfrenta alguns desafios para alcançar um sistema educativo inclusivo. Persistem diferenças importantes nos resultados de aprendizagem e bem-estar dos alunos de grupos desfavorecidos e/ou de contextos diversos, de famílias com baixos rendimentos, de famílias imigrantes e de etnia cigana.

Assim, a equipa de análise da OCDE identificou três áreas prioritárias para melhorar a inclusão no sistema educativo em Portugal, com uma prioridade adicional para fortalecer a monitorização e a avaliação da educação inclusiva em todos os domínios. Os principais pontos fortes e desafios em cada uma das áreas estão resumidos abaixo e são desenvolvidos nos capítulos subsequentes, que também fazem recomendações detalhadas sobre políticas a curto e longo prazo.

Prioridade 1: Fortalecer a governança e construir um sistema de financiamento coerente para a educação inclusiva

Desde 2018, Portugal desenvolveu um quadro legal abrangente sobre educação inclusiva, ainda que se tenham realizado esforços para promover a equidade e a inclusão desde a década de 1980. Tal envolveu esforços significativos para conceder maior flexibilidade e autonomia aos atores locais, incluindo as escolas. Além disso, muitos programas, estruturas e recursos humanos estão agora disponíveis para apoiar a equidade e a inclusão. No entanto, desafios subsistem em relação à gestão desses recursos, à implementação da educação inclusiva em todos os níveis e à mudança para uma abordagem transversal à educação inclusiva.

A equipa de análise da OCDE apresenta as seguintes recomendações para ajudar Portugal a ultrapassar os desafios relacionados com a governança e financiamento da educação inclusiva:

- Recomendação 1: Melhorar a governança da educação inclusiva através do fortalecimento de sinergias e mecanismos de responsabilização entre os diferentes níveis do sistema educativo.
- Recomendação 2: Apoiar as estratégias de colaboração para alargar o nível de compreensão da educação inclusiva.
- Recomendação 3: Melhorar a gestão dos recursos para a educação inclusiva e continuar os esforços para construir um sistema de financiamento coerente que apoie a equidade e a inclusão.
- Recomendação 4: Reforçar o sistema de monitorização e avaliação da educação inclusiva em todo o sistema.

Prioridade 2: Desenvolver a capacidade de responder à diversidade, equidade e inclusão na educação

Nos últimos anos, Portugal tem implementado progressivamente medidas destinadas a abordar a diversidade dos alunos e a apoiar os professores e demais pessoal das escolas no desenvolvimento e melhoria da sua prática profissional. No entanto, permanecem desafios importantes, como a formação inicial inadequada dos professores e a formação profissional contínua para a diversidade, equidade e inclusão e uma visão estrita da diversidade, em grande parte focada em alunos com necessidades educativas especiais.

A equipa de análise da OCDE apresenta as recomendações, que abaixo se enunciam, para ajudar Portugal a ultrapassar os desafios relacionados com o desenvolvimento da capacidade de resposta à educação inclusiva.

- Recomendação 1: Identificar e desenvolver boas práticas para promover a colaboração e a capacitação na resposta a todas as dimensões da diversidade.
- Recomendação 2: Expandir as oportunidades de formação profissional contínua para professores a fim de apoiar a diversidade e a inclusão.
- Recomendação 3: Introduzir a abordagem multicultural nos cursos de formação inicial de professores, tendo em atenção a diversidade, equidade e inclusão.
- Recomendação 4: Melhorar o recrutamento, manutenção e atratividade da profissão docente para fortalecer a educação inclusiva.
- Recomendação 5: Promover o recrutamento de professores de diversas origens étnicas, culturais e linguísticas.

Prioridade 3: Promover respostas à diversidade dos alunos, a nível da escola

Em Portugal existe um compromisso generalizado com os princípios da diversidade, equidade e inclusão em todo o sistema educativo, mas as práticas nas escolas variam consideravelmente. Existem exemplos de práticas eficazes que podem ajudar a resolver essas inconsistências. Existem também recursos humanos significativos que podem ser mobilizados para apoiar tais desenvolvimentos. Os agrupamentos escolares, já

consolidados, oferecem possibilidades de apoio ao desenvolvimento de soluções mais inclusivas. No entanto, existem desafios em torno do uso de recursos nas escolas que incentivam soluções dispersas, oportunidades limitadas de formação profissional para professores e líderes escolares, falta de coordenação local e estratégias limitadas para monitorização e avaliação de políticas e práticas.

A equipa de análise da OCDE oferece as recomendações que seguem, para ajudar Portugal a superar os desafios relacionados com as respostas à diversidade dos alunos, a nível da escola.

- Recomendação 1: Introduzir um programa de formação profissional focado na promoção de práticas inclusivas em sala de aula.
- Recomendação 2: Formular orientações claras sobre o uso de recursos de apoio nas escolas e comunidades.
- Recomendação 3: Garantir a existência de uma estrutura coordenada de apoio local às escolas e agrupamentos escolares na promoção da equidade e inclusão.
- Recomendação 4: Fortalecer as estratégias de monitorização e avaliação das práticas de educação inclusiva, a nível local e escolar.

D. Balanço do processo de acompanhamento, monitorização e avaliação

No ano letivo 2021/2022, decorrido o terceiro ano de acompanhamento, monitorização e avaliação da implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 e do Decreto-Lei n.º 55/2018, ambos de 6 de julho, junto das escolas, a informação constante no presente relatório traduz a diversidade e a relevância dos mecanismos de apoio às escolas, colocados em prática ao abrigo do Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro. Destaca-se igualmente um conjunto significativo de evidências, a partir do percurso realizado e de todo o trabalho desenvolvido desde a auscultação, divulgação, implementação, partilha e acompanhamento, que se tem revelado essencial na construção deste processo, bem como na apropriação e consolidação dos referidos Decretos-Leis. Construído com base num diálogo constante entre as estruturas de acompanhamento e as escolas, e através da realização de ações de proximidade, este modelo de acompanhamento e monitorização tem sido capaz de introduzir uma relação de apoio e confiança entre as diferentes instituições envolvidas. Esta relação tem sido desenvolvida pela administração central, entre a administração central e as escolas e entre as escolas entre si, numa dinâmica de aprendizagem mútua, capacitadora e promotora de novos desenvolvimentos e da consolidação de práticas de referência.

As estruturas de acompanhamento colocaram em prática uma estratégia de apoio em cascata, através do desenvolvimento de ações e iniciativas. O processo desenvolvido, de construção conjunta e de aprendizagem, continua a produzir reflexos nas escolas, incitando-as a promover o sucesso, a inclusão e a qualidade das aprendizagens, através da adoção de soluções adequadas aos contextos e às necessidades dos seus alunos, tornando o currículo mais significativo, no seio de cada contexto escolar.

Ao longo do desenvolvimento do acompanhamento e monitorização, com especial enfoque nas Reuniões de Rede e nas Reuniões de Acompanhamento, as Equipas têm constatado que as escolas atribuem grande relevância à partilha de práticas pedagógicas e organizacionais e aos momentos de reflexão sobre os modos de gestão articulada do currículo e sobre práticas de avaliação, nomeadamente no que respeita à avaliação formativa.

Assim, é necessário continuar a promover momentos de reflexão com as escolas sobre diferentes temáticas na esfera da AFC, implicando as lideranças de topo e intermédias, bem como procurando que as abordagens e temáticas respondam às necessidades e expectativas das escolas.

A concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular, através da identificação de opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto e enquadradas no projeto educativo, encontra-se, assim, numa fase mais avançada de concretização nas escolas onde já existiam práticas de trabalho colaborativo e de interdisciplinaridade, mesmo que não generalizadas. Do mesmo modo, as equipas têm constatado uma

correlação entre o dinamismo das lideranças, em particular da direção, e o grau de apropriação dos referidos Decretos-Leis. Neste domínio, realça-se a existência de uma possível relação entre o dinamismo das lideranças, em particular da direção, e o grau de implementação de práticas curriculares e pedagógicas inovadoras centradas no aluno, mobilizando os professores, enquanto principais agentes do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar. Parece poder afirmar-se que lideranças promotoras de partilha conduzem a boas práticas e facilitam o trabalho colaborativo.

Neste processo de acompanhamento, monitorização e avaliação é, ainda, de destacar a colaboração com as Equipas Regionais de representantes dos Centros de Formação de Associação de Escolas, os quais se constituem como uma mais-valia, abrangendo, assim, um maior número de docentes de cada escola, bem como permitindo um acompanhamento de maior proximidade junto das escolas.

As Equipas Regionais, em resultado do seu acompanhamento, destacaram potencialidades e constrangimentos, que de seguida se elencam:

Potencialidades:

- Considerando a sua relação de proximidade e confiança com as escolas, a participação dos representantes dos CFAE constitui uma mais-valia para as equipas na identificação das necessidades de cada AE/ENA, permitindo uma atuação objetiva e construtiva e promovendo a reflexão conjunta sobre práticas e dinâmicas pedagógicas existentes ou a implementar.
- As dinâmicas de acompanhamento priorizaram o apoio às escolas com PI em vigência, com ou sem PCA; que apresentaram PI para 2022/2023; as consideradas “fora do radar”¹⁸, bem como as que necessitaram de intervenção urgente, quer através de reuniões individuais, de microrredes ou de rede.
- A disponibilidade das escolas na resposta às solicitações das equipas, quer em termos de partilha de práticas, quer na sua participação em momentos de reflexão sobre temas relevantes no âmbito da AFC.
- A diversidade e riqueza de partilhas entre AE/ENA, nas reuniões de rede, que contribuiu não só como motivação para implementação de outras dinâmicas, como para a identificação do estado da arte em cada agrupamento.

¹⁸ Escolas que, desde 2018, tendencialmente não participam regularmente nas ações AFC para as quais são convidadas.

- O ambiente que se vive no seio de cada equipa, materializado em boas relações interpessoais e espírito colaborativo, para os quais contribui a participação dos representantes dos CFAE, facilitando os contactos com as escolas e contribuindo para uma efetiva resolução de problemas.

Constrangimentos:

- A falta de disponibilidade de alguns elementos das equipas, devido a necessidade de responder às solicitações dos serviços a que pertencem.
- A pouca autonomia e disponibilidade, manifestadas por alguns representantes dos CFAE, no desenvolvimento do seu trabalho na equipa alargada, por força das tarefas que lhes são atribuídas nos Centros de Formação.
- Ainda alguma resistência à mudança e dificuldades, no âmbito das práticas avaliativas, por parte de alguns AE/ENA, embora sejam visíveis os efeitos positivos do acompanhamento de proximidade realizado pelas ER.

Face aos aspetos mencionados anteriormente, as ER apresentam propostas de ação para o próximo ano letivo:

- Fomentar um acompanhamento mais regular junto das escolas “fora do radar”.
- Continuar a intensificar a interação entre as várias equipas regionais, de modo a aferir procedimentos; partilhar saberes, experiências e metodologias de intervenção/acompanhamento junto das escolas; reforçar a (in)formação/ capacitação de todos os elementos das ER.
- Desenvolver diligências juntos dos diversos serviços do ME no sentido de conceder mais tempo para as tarefas inerentes à ER.
- Promover o maior envolvimento dos elementos das ER nas iniciativas de formação desenvolvidas pela tutela, nomeadamente Projeto MAIA e Projeto Educação Inclusiva.
- Fomentar a organização de reuniões de microrredes, que permitem a participação de AE/ENA de acordo com o seu grau de desenvolvimento da AFC.

Como referido no ponto C. do presente relatório (cf. p. 15), com o objetivo de garantir a regulação do trabalho a realizar, bem como o cumprimento das ações planeadas, a CN definiu o Plano de acompanhamento, monitorização e avaliação cujos resultados, que revelam a superação dos indicadores estabelecidos na maioria das ações, se apresentam no Quadro 8.

Quadro 8 - Resultados obtidos nas ações planeadas

Ações	Descrição	Indicadores (Metas)	Resultados obtidos
Organização e Gestão (Ação Interna)	Reuniões dos elementos da CN	N.º de reuniões (Pelo menos 1 por mês)	13
	Reuniões entre a coordenadora da ET e as coordenadoras das ER	N.º de reuniões (Pelo menos 1 por mês)	12
	Reuniões entre os elementos das ER	N.º de reuniões (Pelo menos 5 por trimestre)	167
	Reuniões promovidas pela coordenadora da ER entre os elementos da ER e os CFAE	N.º de reuniões (Pelo menos 3 por trimestre)	89
Capacitação (Ação Interna)	Dinamização de momentos de formação dirigidos aos elementos das ER	N.º de Ações (2) Nível de satisfação dos participantes (Superior 75% nos 2 níveis mais elevados numa escala de 1 a 4)	2 96,8% 99,7%
Monitorização (Ação Interna)	Elaboração dos relatórios, de acordo com o previsto na legislação.	N.º de Relatórios (pelo menos um)	1
Encontro Nacional (Ação Externa)	Em formato presencial	Nível de satisfação dos participantes (Superior 75% nos 2 níveis mais elevados numa escala de 1 a 4)	98,1%
Jornadas/ Seminários Temáticos	1.ª Jornadas 21 23 Escola+	Nível de satisfação dos participantes (Superior 75% nos 2 níveis mais elevados numa escala de 1 a 4)	98,0%
Plano 21 23 Escola+ (Ação Externa)	Seminário MAIA DL 54 e 55 Portarias (Esclarecimento de questões)	Nível de satisfação dos participantes (Superior 75% nos 2 níveis mais elevados numa escala de 1 a 4)	>80,0%
	Modelos de Diplomas e Certificados: Portaria n.º 194/2021, de 17 de setembro	Nível de satisfação dos participantes (Superior 75% nos 2 níveis mais elevados numa escala de 1 a 4)	83,0%
	2.ª Jornadas: PRA	Nível de satisfação dos participantes (Superior 75% nos 2 níveis mais elevados numa escala de 1 a 4)	---
	Produção de <i>webinars</i>	N.º de <i>webinars</i> (Pelo menos 6)	9
	Seminários Temáticos <i>Workshops</i>	Nível de satisfação dos participantes (Superior 75% nos 2 níveis mais elevados numa escala de 1 a 4)	Grau de satisfação global: 3,56
Apoio às Escolas: Implementação de Medidas de Proximidade (Ação Externa)	Reuniões de proximidade com as escolas de acordo com as necessidades diagnosticadas (iniciativa de cada equipa regional ou por indicação do CFAE ou por convite das escolas).	N.º de reuniões (Superior a 80% das solicitações)	100%
	Reuniões/visitas às escolas no quadro dos PI, de acordo com as seguintes prioridades: (1) PI aprovados (2) PI em fase de conceção	N.º de reuniões (1) e (2) Igual a 100%	100%
	Esclarecimento de dúvidas e produção e atualização de FAQ	(Em média 10 dias úteis)	< 10

	Reuniões de Rede	N.º de reuniões (Pelo menos 25) Taxa de presenças das Escolas (Superior a 75%) Nível de satisfação dos participantes (Superior 75% nos 2 níveis mais elevados numa escala de 1 a 4)	47 Entre 92% e 100% ----
	Participação em encontros promovidos pelos CFAE ou pelas escolas, por solicitação.	Taxa de respostas às solicitações (Superior a 80%)	100%
Produção de Recursos (Ação Externa)	Produção de recursos de apoio ao desenvolvimento da AFC: infográfico, Folha MAIA registos audiovisuais do Encontro Nacional.	N.º de recursos produzidos (Superior a 5)	36
	Dar continuidade às filmagens de práticas de referência nos CFAE	N.º de práticas de referência (Pelo menos 1 por CFAE)	86
	Catálogo AFC (e-book) - Práticas de referência (elaborado tendo por base os vídeos)	N.º de catálogos (1)	1
Capacitação (Ação Externa)	Dinamização de seminários dirigidos a Diretores sobre temáticas de índole pedagógica e organizativa	N.º de seminários (Pelo menos 3) Nível de satisfação dos participantes (Superior 75% nos 2 níveis mais elevados numa escala de 1 a 4)	12 >95%
Divulgação	Partilha <i>online</i> no <i>site</i> AFC de práticas de escolas e de recursos ou documentos produzidos no âmbito do desenvolvimento da AFC.	N.º Total de visualizações (Superior a 90.000)	160683
		N.º de recursos disponibilizados (Pelo menos 10)	>10
Monitorização (Ação Externa)	Divulgação do Estudo de Monitorização e Avaliação da Implementação das Aprendizagens Essenciais.	N.º de Relatórios (1)	1
	Relatório intercalar de avaliação AFC em que se pretende averiguar o impacto de práticas de referência	N.º de Relatórios (1)	1

E. Conclusões e recomendações

A informação constante no presente relatório traduz a diversidade e a relevância das atividades desenvolvidas no ano letivo 2021/2022, através de mecanismos de apoio às escolas no âmbito do acompanhamento e monitorização do desenvolvimento da AFC.

Ao longo do presente relatório constata-se que a concretização das atividades delineadas no Plano de acompanhamento, monitorização e avaliação foram ao encontro das necessidades e objetivos definidos, bem como das metas propostas, traduzidas num conjunto significativo de evidências, a partir do percurso realizado e de todo o trabalho desenvolvido, desde a auscultação, a divulgação, a implementação, a partilha e acompanhamento, que se têm revelado essenciais na construção deste processo, bem como na apropriação e consolidação dos Decretos-Leis n.ºs 54 e 55, ambos de 2018.

Destaca-se o elevado nível de participação das escolas nas iniciativas desenvolvidas ao longo do período em referência, tendo-se, assim, superado a meta de resultado definida (cf. Quadro 1 do Anexo 1) uma vez que mais de 80 % das escolas públicas participaram nas dinâmicas levadas a cabo no processo de acompanhamento e monitorização do desenvolvimento da AFC. Do exposto, pode concluir-se que as ações que mais contribuíram para a concretização desta meta foram:

- as Reuniões de Rede, que se revelaram uma ação facilitadora da criação de dinâmicas entre as escolas, visto que, na sua maioria, nela participaram mais de 90% das escolas da respetiva região;
- o Encontro Nacional, em que os dois dias de trabalho se traduziram em momentos de reflexão sobre as práticas, oferecendo o acesso a conhecimento relevante que foi ao encontro dos interesses de cada escola e que se pôde constituir como desafios a desenvolver nas respetivas comunidades educativas, tendo acolhido níveis de satisfação superiores a 75%;
- as Jornadas, nas quais participaram 84% do total das escolas públicas, que constituíram importantes momentos de reflexão e partilha do Plano de Recuperação das Aprendizagens;
- o *site* AFC que resultou não só num imprescindível veículo de comunicação com as escolas, como num útil portfólio, onde são, por exemplo, disponibilizados estudos, recursos ou práticas de referência.

É de sublinhar, ainda, que as diferentes ações permitiram a participação de um expressivo número de agentes educativos, nomeadamente as Reuniões de Rede, o Encontro Nacionais, as Jornadas e os Seminários Temáticos, conforme referido aquando da descrição destas ações. Por outro lado, destacam-se as reuniões

de proximidade que, embora pela sua natureza se destinem a um número menos alargado de escolas, se revelaram de extrema relevância na realização de um trabalho de maior proximidade, tendo sido visitadas cerca de um terço do universo de escolas abrangido.

Na sequência da identificação das áreas de melhoria (cf. p. 71), considera-se fundamental que, no âmbito do “Projeto Educação Inclusiva”, bem como do Projeto MAIA, seja dada continuidade à capacitação dos professores no domínio da inclusão e da avaliação pedagógica para as aprendizagens. Por outro lado, julga-se basilar que as equipas regionais, nomeadamente em sede de reunião de rede, propiciem a reflexão e a partilha de práticas que promovam a construção de um currículo cada vez mais articulado e integrador e de processos de monitorização das opções organizacionais, curriculares e pedagógicas tomadas pelas escolas.

Pensar em educação pressupõe pensar a formação e a prática pedagógica com qualidade. Nesta perspetiva, as ações de capacitação promovidas ao longo do ano letivo 2021/2022, tendo contado com uma expressiva participação dos diferentes intervenientes na implementação da AFC (elementos das Equipas, Líderes Pedagógicos e outros agentes educativos), cumpriram os objetivos propostos, visando a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos.

F. Anexos

Anexo I

Referências Bibliográficas

Alexandre, J., Almeida, S., & Antunes, P. (2021). In Centro de Investigação e Intervenção Social, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa (CIS_Iscte), & Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, (Eds). Avaliação Externa dos termos da Concretização da Componente Curricular Cidadania e Desenvolvimento (CeD), no âmbito do projeto de autonomia e flexibilidade curricular. <https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/inline/encontros-regionaiscidadania-e-desenvolvimentosessaoplenaria2021nov-dez2.pdf>

Bocconi, S., Chiocciariello, A., Kampylis, P., Dagienė, V., Wastiau, P., Engelhardt, K., Earp, J., Horvath, MA, Jasutė, E., Malagoli, C., Masiulionytė -Dagienė, V. e Stupurienė, G., Revendo o Pensamento Computacional no Ensino Obrigatório, Inamorato Dos Santos, A., Cachia, R., Giannoutsou, N. e Punie, Y. editor(es), Serviço de Publicações da União Europeia, Luxemburgo, 2022, ISBN 978-92-76-47208-7, doi:10.2760/126955, JRC128347. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128347>

Costa, E. & Almeida, M. M. (Coord) (2022). 25 anos do Programa TEIP em Portugal. Lisboa: REDESCOLA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/e-book_25_anos_do_programa_teip_em_portugal.pdf

Costa, F., Paz, A., Pereira, C., Cruz, E., Soromenho, G. & Viana, J. (2021), In Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Ed), Relatório de Avaliação da Implementação das Aprendizagens Essenciais. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Estudos_Relatorios/relatorio_apessenciais_2021_web_1c.pdf

Decreto-Lei n.º 54/2018, do Ministério da Educação (2018). Diário da República, I série, n.º 129. https://afc.dge.mec.pt/docs/Legisla%20a7%20a3o/dl_55_2018_curriculo_ensino_basico_secundario.pdf

Decreto-Lei n.º 55/2018, do Ministério da Educação (2018). Diário da República, I série – n.º 129. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

Despacho n.º 5908/2017, do Ministério da Educação (2017). Diário da República, II série n.º 128. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

Despacho n.º 6944-A, do Ministério da Educação (2018). Diário da República, II série — N.º 138. <https://files.dre.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>

Despacho n.º 8476-A, do Ministério da Educação (2018). Diário da República, II série — N.º 168. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/ESecundario/despacho_ae_secundario.pdf

Despacho n.º 9726, do Ministério da Educação (2018). Diário da República, II série — N.º 200. https://afc.dge.mec.pt/docs/Legisla%c3%a7%c3%a3o/despacho_9726_2018_17_outubro.pdf

DGE. (2018). Autonomia e Flexibilidade Curricular. <https://afc.dge.mec.pt/pt>

DGE (2021), Relatório AFC de 2020/2021. In DGE. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/relatorio_afc_2020_2021.pdf

Duarte, A.P., Barbas, J., Santos, J., Picoito, J., Saraiva, M.F., Azevedo, L., Pereira, L., Meireles, P., Mendonça, P. (2022). In ME/DGE (Ed). Referencial de Educação Para a Segurança, a Defesa e a Paz. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/referencial_educacao_para_a_seguranca_a_defesa_e_a_paz.pdf

Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania. (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. ENEC. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República (1986). Diário da República, I série — N.º 237. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf

Martins, G. O., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, U., Encarnação, M.M., Horta, M.J., Calçada, M.T., Nery, R., Rodrigues, S. (2017). In ME/DGE (Ed). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Matos, M., Branquinho, C., Noronha, C., Moraes, B., Santos, O., Carvalho, M., Simões, C., Marques, A., Tomé, G., Guedes, F., Cerqueira, A., Francisco, R. & Gaspar, T. (2022). In DGE, PNPSE, DGEEC (Eds). Observatório Escolar: Monitorização e Ação - Saúde Psicológica e Bem-estar. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1357&fileName=SaudePsi_final.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1357&fileName=SaudePsi_final.pdf)

ME, DGE (2022) 4 anos de Vivências AFC: + Currículo | + Equidade | + Qualidade das Aprendizagens <https://afc.dge.mec.pt/4-anos-de-vivencias-afc>

OECD (2022), Review of Inclusive Education in Portugal, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>

Portaria n.º 181, do Ministério da Educação (2019). Diário da República, I série — N.º 111. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/181-2019-122541299>

Portaria n.º 194, do Ministério da Educação (2021). Diário da República, I série — N.º 182. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/194-2021-171516470>

Portaria n.º 306, do Ministério da Educação (2021). Diário da República, I série - N.º 243. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/306-2021-176075692>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 90, da Presidência do Conselho de Ministros (2021). Diário da República, I série — N.º 130. <https://files.dre.pt/1s/2021/07/13000/0004500068.pdf>

Anexo II

Plano de acompanhamento, monitorização e avaliação - AFC

2021/2022

Desde 2018, a equipa de coordenação nacional e as equipas regionais, congregando competências adstritas aos diversos serviços e organismos do Ministério da Educação, têm apoiado as escolas no desenvolvimento e implementação de novas práticas organizativas e pedagógicas que decorrem da aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, cumprindo o disposto no Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro.

As ações que concretizam o acompanhamento, monitorização e avaliação estão consolidadas num modelo de proximidade às escolas e aos professores, procurando apoiar os processos de mudança através de dinâmicas de partilha, colaboração e da disseminação de práticas.

Presentemente, a urgência, não só da recuperação e consolidação de aprendizagens, mas também da mitigação das desigualdades fez surgir o Plano 21|23 Escola+, baseado em políticas educativas com eficácia demonstrada ao longo dos últimos anos. Este plano visa o desenvolvimento de medidas promotoras de sucesso, de inclusão, de cidadania, de confiança nas escolas e seus agentes e de desenvolvimento de aprendizagens significativas, cujo acompanhamento colocará novos desafios e necessidades.

Neste âmbito, o processo de acompanhamento e de monitorização visa promover:

- a implementação e desenvolvimento da autonomia e flexibilidade curricular em cada escola, respeitando a sua identidade e opções, de forma a promover aprendizagens relevantes e significativas para todos;
- a operacionalização dos princípios, visão e áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
- a construção de uma identidade de escola inclusiva;
- a consolidação de um saber interdisciplinar, de articulação curricular e o trabalho colaborativo;
- o sucesso de todos os alunos;
- a melhoria da qualidade do sucesso e da aprendizagem;
- a promoção da educação para a cidadania, ao longo de toda a escolaridade obrigatória, capacitando os alunos para o exercício de uma cidadania plena.

Para tal, e de acordo com a alínea a) do ponto 5 do Despacho supramencionado, compete à equipa de coordenação nacional delinear o processo de acompanhamento, monitorização e avaliação, prevendo para

cada um dos diplomas legais, designadamente, a identificação das etapas desse processo, bem como os indicadores de qualidade e de impacto.

Neste sentido, apresenta-se abaixo, no Quadro 1, uma síntese de ações a desenvolver ao longo do processo de acompanhamento, monitorização e avaliação dos referidos Decretos-Leis, no ano letivo de 2021/2022. Sublinha-se que as ações decorrerão em modelo presencial ou online de acordo com a evolução da situação pandémica no país ou região.

Quadro 1 - Plano de acompanhamento, monitorização e avaliação 2021/2022

Ações	Descrição	Intervenientes	Calendarização	Indicadores (Metas)	Indicadores de Impacto transversais (Metas)
Organização e Gestão (Ação Interna)	Reuniões dos elementos da Coordenação Nacional.	CN	Mensalmente ou sempre que necessário	N.º de reuniões (Pelo menos 1 por mês)	<ol style="list-style-type: none"> Taxa de UO a desenvolver opções pedagógicas e organizacionais, promotoras do sucesso: art.º n.º 19 e 21 do DL n.º 55/2018 (Superior a 50% em cada região) Taxa de escolas envolvidas em iniciativas promotoras de redes colaborativas (Superior a 75% em cada região) Taxa de UO envolvidas no MAIA a desenvolver projetos de intervenção no âmbito da avaliação pedagógica (Superior a 60%) Taxa de aprovação dos Planos de Inovação apresentados
	Reuniões entre a coordenadora da ET e as coordenadoras das ER	Coordenadoras ET Coordenadoras ER	Ao longo do ano letivo	N.º de reuniões (Pelo menos 1 por mês)	
	Reuniões entre os elementos das ER	ER	Ao longo do ano letivo	N.º de reuniões (Pelo menos 5 por trimestre)	
	Reuniões promovidas pelo coordenador da ER entre os elementos da ER e os CFAE	ER/CFAE	Ao longo do ano letivo	N.º de reuniões (Pelo menos 3 por trimestre)	
Capacitação (Ação Interna)	<p>Dinamização de momentos de formação dirigidos aos elementos das ER:</p> <ul style="list-style-type: none"> Educação Inclusiva nas áreas da gestão do currículo e das práticas pedagógicas; Processos de Monitorização e Melhoria Contínua; Avaliação pedagógica 	CN/ET/ER	Ao longo do ano letivo	<p>N.º de Ações (2)</p> <p>Nível de satisfação dos participantes (Superior 75% nos 2 níveis mais elevados numa escala de 1 a 4)</p>	
Monitorização (Ação Interna)	Elaboração dos relatórios, de acordo com o previsto na legislação.	CN; ET; ER		N.º de Relatórios (pelo menos um)	

Ações	Descrição	Intervenientes	Calendarização	Indicadores (Metas)	Indicadores de Impacto transversais (Metas)
Encontro Nacional (Ação Externa)	Em formato presencial	SEAE; Coordenação Nacional; ET; ER/CFAE; Representantes dos AE/ENA	Março 2022	Nível de satisfação dos participantes (Superior 75% nos 2 níveis mais elevados numa escala de 1 a 4)	5. N.º de práticas de referência identificadas (Pelo menos 3 por CFAE).
Encontros Regionais/ Seminários Temáticos (Ação Externa)	DL 54 e 55 Portarias (Esclarecimento de questões)	Diretores e outros representantes das Escolas	Final de Outubro de 2021	Nível de satisfação dos participantes (Superior 75% nos 2 níveis mais elevados numa escala de 1 a 4)	
	Seminário MAIA	Formadores Representantes CFAE ER ...	27, 28, 29 de outubro 2021	Nível de satisfação dos participantes (Superior 75% nos 2 níveis mais elevados numa escala de 1 a 4)	
Plano 21 23 Escola+	Jornadas 21 23 Escola+	SEAE Coordenação Nacional ET ER Escolas IAVE PNPSE	3 seminário em 27, 28 e 29 de set 2021 (online) Plenário e salas paralelas	Nível de satisfação dos participantes (Superior 75% nos 2 níveis mais elevados numa escala de 1 a 4)	

Ações	Descrição	Intervenientes	Calendarização	Indicadores (Metas)	Indicadores de Impacto transversais (Metas)
	Acompanhamento e apoio por parte das ER das diferentes medidas implementadas pelas escolas	ER/CFAE	Ao longo do ano letivo	Integrado na ação de apoio às escolas	
	Produção de <i>Webinars</i>	Escolas Entidades externas	Out, nov e dez de 2021	N.º de <i>webinars</i> (Pelo menos 6)	
	Seminários Workshops	CN/ET/ER/CFAE Escolas Entidades externas	Nov 2021	Nível de satisfação dos participantes (Superior 75% nos 2 níveis mais elevados numa escala de 1 a 4)	
Apoio às Escolas: Implementação de Medidas de Proximidade (Ação Externa)	Reuniões de proximidade com as escolas de acordo com as necessidades diagnosticadas (iniciativa de cada equipa regional ou por indicação do (CFAE) ou por convite das escolas).	ER com representante CFAE (em função de cada caso) Direção dos AE/ENA e outros elementos.	Ao longo do ano letivo	N.º de reuniões (Superior a 80% das solicitações)	
	Reuniões/visitas às escolas no quadro dos PI, de acordo com as seguintes prioridades: (3) PI aprovados (4) PI em fase de conceção	ER/CFAE; Direção; Lideranças intermédias; Alunos	(1) outubro de 2021 a maio de 2022 (2) março de 2022	N.º de reuniões (1) e (2) Igual a 100%	
	Esclarecimento de dúvidas e produção e atualização de FAQ	AE/ENA; ER; ET; CN; SEAE	Ao longo do ano letivo	(Em média 10 dias úteis)	

Ações	Descrição	Intervenientes	Calendarização	Indicadores (Metas)	Indicadores de Impacto transversais (Metas)
	<p>Reuniões de Rede organizadas e dinamizadas pelas equipas regionais, e realizadas, cada uma, com um número reduzido de Agrupamentos/ Escolas não agrupadas. As escolas serão agrupadas de acordo com critérios diversos (a região a que pertencem, a oferta formativa (EB, CCH, CP, CEF, CAE), o nível de ensino, as temáticas a abordar ou outro).</p> <p>Temáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> A definir pelas ER de acordo com as necessidades diagnosticadas. <p>Por exemplo LVT já manifestou a necessidade de abordar o PA, o DL 54 e 55 com os novos diretores, que de acordo com o levantamento efetuado serão cerca de 20</p>	<p>ER/CFAE; Escolas (estruturas intermédias, coordenadores de projetos, coordenadores de diretores de turma, diretores de turma/curso, professores; coordenadores TEIP, coordenadores EMAEI, um docente de uma oferta de dupla certificação, técnicos especializados, alunos, ..., em função do tema).</p>	<p>1.º e 2.º períodos</p>	<p>N.º de reuniões (Pelo menos 25)</p> <p>Taxa de presenças das Escolas (Superior a 75%)</p> <p>Nível de satisfação dos participantes (Superior 75% nos 2 níveis mais elevados numa escala de 1 a 4)</p>	
	<p>Participação em encontros promovidos pelos CFAE ou pelas escolas, por solicitação.</p>	<p>ER</p>	<p>Ao longo do ano letivo</p>	<p>Taxa de respostas às solicitações (Superior a 80%)</p>	
<p>Produção de Recursos (Ação Externa)</p>	<p>Produção de recursos de apoio ao desenvolvimento da AFC: infografias, brochuras, entre outros.</p>	<p>ET; ER/CFAE; AE/ENA</p>	<p>Ao longo do ano letivo</p>	<p>N.º de recursos produzidos (Superior a 5)</p>	

Ações	Descrição	Intervenientes	Calendarização	Indicadores (Metas)	Indicadores de Impacto transversais (Metas)
	Dar continuidade às filmagens de práticas de referência nos CFAE	ET; ER/CFAE; AE/ENA Entidade externa	Out 2021 a fev 2022	N.º de práticas de referência (Pelo menos 1 por CFAE)	
	Catálogo AFC (e-book) - Práticas de referência (elaborado tendo por base os vídeos)	Entidade externa	Até Fev de 2022	N.º de catálogos (1)	
Capacitação (Ação Externa)	Dinamização de seminários dirigidos a Diretores sobre temáticas de índole pedagógica e organizativa: a) Educação Inclusiva; b) Processos de monitorização e melhoria contínua; c) ENEC	ET; Diretores de AE/ENA Entidades externas: a) IE b) DGE e Ariana Cosme c) DGEEC	Nov 2021 a fev/março 2020	N.º de seminários (Pelo menos 3) Nível de satisfação dos participantes (Superior 75% nos 2 níveis mais elevados numa escala de 1 a 4)	
Divulgação	Partilha online no <i>site</i> AFC de práticas de escolas e de recursos ou documentos produzidos no âmbito do desenvolvimento da AFC.	CN; ET; ER	Durante o ano letivo	N.º Total de visualizações (Superior a 90.000) N.º de recursos disponibilizados (Pelo menos 10)	
Monitorização (Ação Externa)	Divulgação do Estudo de Monitorização e Avaliação da Implementação das Aprendizagens Essenciais.	Entidade Externa	Novembro 2021	N.º de Relatórios (1)	

Ações	Descrição	Intervenientes	Calendarização	Indicadores (Metas)	Indicadores de Impacto transversais (Metas)
	Relatório intercalar de avaliação AFC em que se pretende averiguar o impacto de práticas de referência	Entidade Externa	Março 2022	N.º de Relatórios (1)	

Anexo III

Questionário de acompanhamento AFC | PI | PCA

2021/2022

Parte 1 - Caracterização dos intervenientes

1. **Ano letivo** _____

2. **Data** _____

3. **Registo efetuado por**

- Equipa Técnica AFC
- Equipa Regional Norte
- Equipa Regional Centro
- Equipa Regional LVT
- Equipa Regional Alentejo
- Equipa Regional Algarve

4. **Email do membro da equipa que efetua o registo***

Para que email deverá ser enviado um email com um edit link para poder voltar a editar o formulário?

5. **Modalidade**

- Presencial
- À distância

6. **Tipo de evento**

Selecione o tipo de evento em que participou (escolha única)

- Reunião de proximidade
- Encontro regional
- Reunião de rede
- Jornadas Pedagógicas
- Encontro de Professores
- Formação
- Outro - Qual?: _____

7. **Natureza da iniciativa**

- Coordenação Nacional
- Solicitação de reunião pela ER
- Convite pela Escola
- Convite pelo CFAE
- Outro. Qual?: _____

8. **Elementos presentes na reunião por parte das equipas**

ER: _____

Representante de CFAE: _____

Outros participantes

[] Outros - Quais?: _____

9. Presentes na reunião por parte da UO

- Diretor/a
- Subdiretor/a
- Adjunto/a da Direção
- Presidente do Conselho Geral
- Coordenador/a de Departamento
- Coordenador/a CD
- Professor/a/es
- Alunos
- Técnico/a/s
- Coordenador/a de Estabelecimento
- Coordenador/a de DT ou Ciclo
- Coordenador/a dos CEF
- Coordenador/a CP
- Tutor/a da FCT (Formação em Contexto de Trabalho)
- Coordenador/a da EMAEI
- Outros. Quais?: _____

10. De que tipo foi a reunião de proximidade?

- VAPI - Visita de Acompanhamento no âmbito dos PI sem PCA
- VAPI - Visita de Acompanhamento no âmbito dos PI com PCA
- VAPI - Visita de Acompanhamento no âmbito dos PI só com PCA
- VA - Visita de acompanhamento. Qual?: _____

Parte 2 - Caracterização de Práticas

Nas questões que se seguem e nas quais estão elencados descritores para cada indicador, numa escala de 3 níveis, assinale o descritor que melhor caracteriza a prática.

Práticas organizacionais

11. Trabalho colaborativo entre docentes

- Nível 1 (Prática elementar) – Os professores realizam reuniões pontualmente para articular o trabalho a realizar e discutir o ponto de situação da evolução dos alunos, relativamente às aprendizagens realizadas e a realizar.
- Nível 3 (Prática em desenvolvimento) – Os professores realizam reuniões periodicamente para articular o trabalho a realizar e discutir o ponto de situação da evolução dos alunos, relativamente às aprendizagens realizadas e a realizar.
- Nível 5 (Prática de referência) – Os professores realizam reuniões periodicamente para articular o trabalho realizado e a realizar, assumindo uma gestão integrada e articulada do currículo, atuando preventivamente e antecipando o insucesso.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

12. Organização de turmas e horários flexíveis

- Nível 1 (Prática Elementar) – A Escola organizou os horários das turmas e dos professores de modo a possibilitar uma gestão flexível de momentos de trabalho conjunto entre diferentes grupos de alunos/ turmas, disponibilizando coadjuvações para potenciar a reorganização de diferentes grupos de trabalho.
- Nível 3 (Prática em desenvolvimento) - A Escola organizou os horários das turmas e dos professores de modo a possibilitar uma gestão flexível de momentos de trabalho conjunto entre diferentes grupos de alunos/ turmas, disponibilizando coadjuvações para potenciar a reorganização de diferentes grupos de trabalho e constituindo momentos do horário partilhados entre grupos de alunos/ turmas.
- Nível 5 (Prática de referência) – A Escola organizou os horários das turmas e dos professores de modo a possibilitar uma gestão flexível de momentos de trabalho conjunto entre diferentes grupos de alunos/ turmas,

disponibilizando coadjuvações para potenciar a reorganização de diferentes grupos de trabalho e constituindo momentos do horário partilhados entre grupos de alunos/ turmas ou criando bolsas de horas para gestão autónoma das equipas educativas.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

13. Comunicação na organização e fluxos de informação

() Nível 1 (Prática elementar) – A Escola tem canais diversificados de comunicação entre as diferentes estruturas pedagógicas internas e outros intervenientes externos, mantendo os diferentes intervenientes da comunidade informados sobre as opções da Escola.

() Nível 3 (Prática em desenvolvimento) - A Escola tem canais diversificados de comunicação entre as diferentes estruturas pedagógicas e desenvolve dinâmicas de comunicação sistematizadas, mantendo os diferentes intervenientes da comunidade informados da evolução dos processos desenvolvidos e da respetiva tomada de decisão sobre as opções da Escola.

() Nível 5 (Prática de referência) – A Escola tem canais diversificados de comunicação entre as diferentes estruturas pedagógicas e desenvolve dinâmicas de comunicação sistematizadas, mantendo os diferentes intervenientes da comunidade informados da evolução dos processos desenvolvidos e da respetiva tomada de decisão sobre as opções da Escola, promovendo fluxos multidirecionais de comunicação, constituindo uma cultura de colaboração.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

14. Articulação da EMAEI com as diferentes estruturas pedagógicas

() Nível 1 (Prática elementar) – A EMAEI propõe a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, definindo a intervenção, no que respeita aos recursos e aos modos de trabalho. Dinamiza, monitoriza e acompanha a aplicação das medidas mobilizadas.

() Nível 3 (Prática em desenvolvimento) – A EMAEI propõe a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, definindo a intervenção, no que respeita aos recursos e aos modos de trabalho. Dinamiza, monitoriza e acompanha a aplicação das medidas mobilizadas e presta aconselhamento e apoio aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

() Nível 5 (Prática de referência) – A EMAEI propõe a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, definindo a intervenção, no que respeita aos recursos e aos modos de trabalho. Dinamiza, monitoriza e acompanha a aplicação das respetivas medidas, presta aconselhamento e apoio aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas e organiza ações de sensibilização na comunidade educativa para a educação inclusiva.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

15. Existem alunos com apoio tutorial específico?

() Sim

() Não

Quantos alunos têm apoio tutorial específico? _____

16. Apoio Tutorial Específico

() Nível 1 (Prática elementar) – O apoio tutorial específico é desenvolvido pelo professor tutor em articulação com o respetivo conselho de turma, sendo delineado um plano de trabalho e acompanhamento personalizado.

() Nível 3 (Prática em desenvolvimento) - O apoio tutorial específico é desenvolvido pelo professor tutor em articulação com o respetivo conselho de turma, sendo delineado um plano de trabalho e acompanhamento personalizado que é analisado periodicamente em função das necessidades dos alunos.

() Nível 5 (Prática de referência) - O apoio tutorial específico é desenvolvido pelo professor tutor em articulação com o respetivo conselho de turma, sendo delineado um plano de trabalho e acompanhamento personalizado que é analisado periodicamente em função das necessidades dos alunos, verificando-se um feedback constante do tutorando ao tutor, permitindo a este compreender a adequação das estratégias implementadas.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

17. Existem alunos com mentoria?

Sim

Não

Quantos alunos têm mentoria? _____

18. Mentorias

Nível 1 (Prática Elementar) - Os alunos estão envolvidos em processos de mentoria com foco nas aprendizagens a desenvolver, existindo uma estratégia para potenciar competências do mentorado.

Nível 3 (Prática em desenvolvimento) - Os alunos estão envolvidos em processos de mentoria com foco nas aprendizagens e/ou no desenvolvimento da sua inclusão, existindo uma estratégia para potenciar competências do mentorado.

Nível 5 (Prática de referência) - Os alunos estão envolvidos em processos de mentoria com foco nas aprendizagens e/ou no desenvolvimento da sua inclusão, existindo uma estratégia para potenciar competências quer do mentorado, quer do mentor.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

Práticas curriculares

19. Opções pedagógicas e curriculares

Nível 1 (Prática Elementar) – Existência de uma /duas das opções pedagógicas e curriculares mencionadas para o nível 5.

Nível 3 (Prática em desenvolvimento) – Existência de três das cinco das opções pedagógicas e curriculares identificadas no nível 5.

Nível 5 (Prática de referência) – A Escola procura diversificar as opções pedagógicas e curriculares operacionalizando/ promovendo/ concretizando: (i) o recurso a domínios de autonomia curricular, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas; (ii) a alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo; (iii) o desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização; (iv) a integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada e (v) a organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

20. Conceção, realização e avaliação de Domínios de Autonomia Curricular

Nível 1 (Prática elementar) – Os DAC são concebidos, realizados e avaliados pela equipa de docentes envolvidos. Partem da interseção de aprendizagens essenciais e recorrem a uma metodologia de ensino-aprendizagem específica centrada no aluno, estabelecendo uma sequência de aprendizagens interdisciplinares, constituindo-se como prática pontual na Escola.

Nível 3 (Prática em desenvolvimento) - Os DAC são concebidos, realizados e avaliados pela equipa de docentes envolvidos. Partem da interseção de aprendizagens essenciais e recorrem a uma metodologia de ensino-aprendizagem específica centrada no aluno, estabelecendo uma sequência de aprendizagens interdisciplinares, constituindo-se como prática regular na Escola.

Nível 5 (Prática de referência) - Os DAC são concebidos, realizados e avaliados pela equipa de docentes envolvidos. Partem da interseção de aprendizagens essenciais e recorrem a uma metodologia de ensino-aprendizagem específica centrada no aluno, estabelecendo uma sequência de aprendizagens interdisciplinares, constituindo-se como prática regular e consolidada na Escola.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

21. Novas disciplinas e as práticas pedagógicas e curriculares (no âmbito do PI ou da Oferta Complementar)

Nível 1 (Prática elementar) – Existem práticas de articulação potenciadas pela existência de novas disciplinas, com documentos curriculares próprios aprovados em Conselho Pedagógico, sendo desenvolvidas atividades em que os alunos se sentem motivados para aprender.

() Nível 3 (Prática em desenvolvimento) – Existem práticas de articulação curricular de saberes multidisciplinares e extra disciplinares potenciadas pela existência de novas disciplinas, com documentos curriculares aprovados em Conselho Pedagógico, sendo desenvolvidas atividades em cujo processo de aprendizagem os alunos estão envolvidos.

() Nível 5 (Prática de referência) – Existem práticas de articulação curricular de saberes multidisciplinares e extra disciplinares potenciadas pela existência de novas disciplinas, com documentos curriculares próprios aprovados em Conselho Pedagógico, recorrendo a uma metodologia de ensino-aprendizagem específica, onde os alunos têm o papel central no questionamento e desenvolvimento das aprendizagens, tendo sido evidente a melhoria das aprendizagens dos alunos, bem como a sua relevância para os mesmos.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

22. Cidadania e Desenvolvimento

() Nível 1 (Prática Elementar) – A escola organiza a CD como uma área de trabalho transversal no 1.º ciclo e no ensino secundário (dependendo da opção) e com uma abordagem sobretudo disciplinar nos 2.º e 3.º ciclos, através do desenvolvimento e concretização de projetos pelos alunos de cada turma.

() Nível 3 (Prática em desenvolvimento) – A escola organiza a CD como uma área de trabalho transversal numa abordagem de natureza interdisciplinar, através do desenvolvimento e concretização de projetos, pelos alunos de cada turma procurando o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia.

() Nível 5 (Prática de referência) – A escola organiza a CD como uma área de trabalho transversal numa abordagem de natureza interdisciplinar, através do desenvolvimento e concretização de projetos, pelos alunos de cada turma, procurando o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens, com impacto na atitude cívica individual e no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

Práticas pedagógicas

23. Planeamento

() Nível 1 (Prática elementar) – Foi concebido um instrumento de planeamento curricular dinâmico e sintético para a turma, onde foram identificadas as aprendizagens essenciais e as áreas de competência do PA a desenvolver em cada disciplina.

() Nível 3 (Prática em desenvolvimento) – Foi concebido um instrumento de planeamento curricular dinâmico e sintético para a turma onde foram identificadas as aprendizagens essenciais e as áreas de competência do PA a desenvolver em cada disciplina, procedendo-se ao mapeamento de temas das AE a integrar na leção interdisciplinar e articulada do currículo, procurando traduzir uma visão interdisciplinar do currículo.

() Nível 5 (Prática de referência) – Foi concebido um instrumento de planeamento curricular dinâmico e sintético para a turma onde foram identificadas as aprendizagens essenciais e as áreas de competência do PA a desenvolver em cada disciplina, procedendo-se ao mapeamento de temas das AE a integrar na leção interdisciplinar e articulada do currículo, bem como a forma de organização, procurando traduzir uma visão interdisciplinar do currículo.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

24. Metodologias centradas no aluno/aprendizagem ativa

() Nível 1 (Prática elementar) – Partindo das AE de cada disciplina e com o PA como horizonte para a tomada de decisões, os docentes desenvolvem diferentes estratégias de ensino-aprendizagem em que os alunos têm um papel central/ ativo na construção do seu conhecimento.

() Nível 3 (Prática em desenvolvimento) - Partindo das AE de cada disciplina, e com o PA como horizonte para a tomada de decisões, os docentes desenvolvem diferentes estratégias de ensino-aprendizagem em que os alunos têm um papel central/ ativo na construção do seu conhecimento recorrendo a metodologias específicas para o efeito.

() Nível 5 (Prática de referência) – Partindo das AE de cada disciplina e com o PA como horizonte para a tomada de decisões, os docentes desenvolvem diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, onde os alunos têm um

papel central/ ativo na construção do seu conhecimento, recorrendo a metodologias específicas para o efeito, reconhecendo as potencialidades inerentes de cada uma delas.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

25. Estratégias de diferenciação pedagógica

() Nível 1 (Prática Elementar) – Os docentes utilizam estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação diferenciadas adequando-as ao trabalho a realizar pelos alunos individualmente, tendo por referência as aprendizagens já realizadas.

() Nível 3 (Prática em desenvolvimento) - Os docentes utilizam estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação diferenciadas adequando-as ao trabalho a realizar pelos alunos individualmente, a pares ou em pequeno grupo, tendo por referência as aprendizagens já realizadas.

() Nível 5 (Prática de referência) - Os docentes utilizam estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação diferenciadas adequando-as ao trabalho a realizar pelos alunos individualmente, a pares ou em pequeno grupo, promovendo diferentes percursos de aprendizagem no que respeita aos processos, conteúdos e/ou produtos, tendo por referência as aprendizagens já realizadas.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

26. Avaliação para as aprendizagens

() Nível 1 (Prática elementar) – Existência de até uma das características mencionadas para o nível 5.

() Nível 3 (Prática em desenvolvimento) – Existência de duas das quatro características identificadas no nível 5.

() Nível 5 (Prática de referência) – A avaliação: (i) está integrada nos processos de ensino e aprendizagem desde a fase de planeamento; (ii) os objetivos de aprendizagem são partilhados com os alunos; (iii) é promovido o seu envolvimento na avaliação (autoavaliação e heteroavaliação) e (iv) existem evidências de distribuição de feedback que permite aos alunos reconhecer e planear as aprendizagens subsequentes.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

Práticas de autorregulação e desenvolvimento da organização

27. Formação e desenvolvimento profissional dos docentes e dos técnicos

() Nível 1 (Prática Elementar) – Existe um plano de formação de UO devidamente articulado com o CFAE, onde são priorizados os temas mais prementes que suportam as mudanças a decorrer.

() Nível 3 (Prática em desenvolvimento) - Existe um plano de formação de UO devidamente articulado com o CFAE, onde são priorizados os temas mais prementes que suportam as mudanças a decorrer, considerando os níveis de conhecimento dos envolvidos.

() Nível 5 (Prática de referência) - Existe um plano de formação de UO devidamente articulado com o CFAE, onde são priorizados os temas mais prementes que suportam as mudanças a decorrer, considerando os níveis de conhecimento dos envolvidos e onde são monitorizadas as alterações nas práticas decorrentes da formação já desenvolvida.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

28. Monitorização dos processos

() Nível 1 (Prática elementar) – Existe um processo de monitorização sistemático (trimestral/semestral/anual), avaliando o efeito das opções adotadas, com vista à promoção dos ajustamentos necessários, onde são recolhidos dados relativos à qualidade das aprendizagens e da promoção do sucesso dos alunos que, posteriormente, são analisados pelas diferentes estruturas pedagógicas de modo a regular as opções e práticas concretizadas.

() Nível 3 (Prática em desenvolvimento) - Existe um processo de monitorização sistemático (trimestral/semestral/anual), avaliando o efeito das opções adotadas, com vista à promoção dos ajustamentos necessários, onde são recolhidos dados relativos à qualidade das aprendizagens e da promoção do sucesso dos alunos, bem como dos processos desenvolvidos que, posteriormente, são analisados pelas diferentes estruturas pedagógicas de modo a regular as opções e práticas concretizadas.

() Nível 5 (Prática de referência) - Existe um processo de monitorização sistemático (trimestral/semestral/anual) avaliando o efeito das opções adotadas, com vista à promoção dos ajustamentos necessários, onde são

recolhidos dados relativos à qualidade das aprendizagens e da promoção do sucesso dos alunos, bem como dos processos desenvolvidos, sendo auscultados diferentes intervenientes sobre o impacto dos respetivos processos, que posteriormente são analisados pelas diferentes estruturas pedagógicas de modo a regular as opções e práticas concretizadas.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

29. Envolvimento de alunos na vida da Escola

() Nível 1 (Prática elementar) – Os alunos são pontualmente solicitados a participar nos processos de decisão acerca do projeto educativo em implementação, são auscultados, mas não existem evidências da sua participação no desenho de opções curriculares e na avaliação da sua eficácia nas aprendizagens.

() Nível 3 (Prática em desenvolvimento) – Os alunos participam nos processos de decisão acerca do projeto educativo em implementação, sendo auscultados e participando na avaliação da eficácia nas aprendizagens, no âmbito das atividades da equipa de avaliação interna, mas não existem evidências da sua participação no que respeita ao desenho de opções curriculares

() Nível 5 (Prática de referência) – Os alunos são auscultados, participam nos processos de decisão acerca do projeto educativo em implementação, no desenho de opções curriculares e no que respeita à avaliação da eficácia nas aprendizagens.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

30. Envolvimento de pais ou encarregados de educação na vida escolar dos alunos

() Nível 1 (Prática elementar) – EE pouco participativos no processo educativo dos alunos, não existem evidências de promoção do seu envolvimento pela Escola; são informados sobre a classificação e comportamento dos seus educandos.

() Nível 3 (Prática em desenvolvimento) – Os EE participam regularmente no processo educativo a partir de ações delineadas pela escola (são informados sobre as atividades desenvolvidas, o desenvolvimento de aprendizagens e as dificuldades vividas pelos alunos e envolvidos, através de auscultação).

() Nível 5 (Prática de referência) – Os EE estão integrados no processo educativo a partir de ações delineadas pela escola (são informados sobre as atividades desenvolvidas, o desenvolvimento de aprendizagens e as dificuldades vividas pelos alunos e envolvidos, através de auscultação) participando na tomada de decisões a nível pedagógico e curricular.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

31. Envolvimento de parceiros locais

() Nível 1 (Prática Elementar) – Parceiros pouco participativos no processo de conceção, gestão e avaliação das iniciativas educativas da Escola, estando presentes no Conselho Geral e em alguns eventos públicos.

() Nível 3 (Prática em desenvolvimento) – Parceiros participativos no processo de conceção, gestão e avaliação das iniciativas educativas da Escola, sendo auscultados no Conselho Geral e em momentos específicos, para posterior decisão sobre iniciativas educativas da Escola.

() Nível 5 (Prática de referência) – Parceiros envolvidos no processo de conceção, gestão e avaliação das iniciativas educativas da Escola, sendo auscultados no Conselho Geral e em momentos específicos, para posterior decisão sobre iniciativas educativas da Escola e estando ativamente envolvidos em determinadas atividades educativas.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

Parte 3 - Caracterização dos Percursos Curriculares Alternativos

Nas questões que se seguem e nas quais estão elencados descritores para cada indicador numa escala de 3 níveis, assinale o descritor que melhor caracteriza a prática.

32. Ano de escolaridade

() 5.º

() 6.º

() 7.º

- 8.º
 9.º

33. Medidas seletivas e/ou adicionais

A turma tem alunos com medidas seletivas e/ou adicionais?

- Sim
 Não

Quantos?: _____

34. Situações de abandono escolar eminente

A turma tem alunos com situações de abandono escolar eminente?

- Sim
 Não

Quantos?: _____

35. Proveniência de grupos étnicos minoritários

A turma tem alunos provenientes de grupos étnicos minoritários?

- Sim
 Não

Quantos?: _____

Outros aspetos a referir _____

36. Apoio tutorial específico

Existem alunos com apoio tutorial específico?

- Sim
 Não

Quantos?: _____

Nível de desempenho

Nível 1 (Prática Elementar) - O apoio tutorial específico é desenvolvido pelo professor tutor em articulação com o respetivo conselho de turma, sendo delineado um plano de trabalho e acompanhamento personalizado.

Nível 3 (Prática em desenvolvimento) - O apoio tutorial específico é desenvolvido pelo professor tutor em articulação com o respetivo conselho de turma, sendo delineado um plano de trabalho e de acompanhamento personalizado que é analisado periodicamente em função das necessidades dos alunos.

Nível 5 (Prática de referência) - o apoio tutorial específico é desenvolvido pelo professor tutor em articulação com o respetivo conselho de turma, sendo delineado um plano de trabalho e acompanhamento personalizado que é analisado periodicamente em função das necessidades dos alunos, verificando-se um feedback constante do tutorando ao tutor permitindo a este compreender a adequação das estratégias implementadas.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

37. Mentorias

Existem alunos com mentoria?

- Sim
 Não

Quantos?: _____

Nível de desempenho

Nível 1 (Prática elementar) - Os alunos estão envolvidos em processos de mentoria com foco nas aprendizagens a desenvolver existindo uma estratégia para potenciar competências do mentorado.

Nível 3 (Prática em desenvolvimento) - Os alunos estão envolvidos em processos de mentoria com foco nas aprendizagens e/ou no desenvolvimento da sua inclusão, existindo uma estratégia para potenciar competências do mentorado

Nível 5 (Prática de referência) - Os alunos estão envolvidos em processos de mentoria com foco nas aprendizagens e/ou no desenvolvimento da sua inclusão, existindo uma estratégia para potenciar competências quer do mentorado, quer do mentor.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

38. Existem mais turmas PCA?

- Sim
 Não

Monitorização global PCA

39. Trabalho colaborativo entre docentes

- Nível 1 (Prática elementar) - Os professores realizam reuniões pontualmente para articular o trabalho a realizar e discutir o ponto de situação da evolução dos alunos relativamente às aprendizagens realizadas e a realizar.
- Nível 3 (Prática em desenvolvimento) - Os professores realizam reuniões periodicamente para articular o trabalho a realizar e discutir o ponto de situação da evolução dos alunos relativamente às aprendizagens realizadas e a realizar.
- Nível 5 (Prática de referência) - Os professores realizam reuniões periodicamente para articular o trabalho realizado e a realizar, assumindo uma gestão integrada e articulada do currículo, atuando preventivamente e antecipando o insucesso.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

40. Cumprimento das Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos a nível do planeamento

- Nível 1 (Prática elementar) - Foi concebido um instrumento de planeamento curricular dinâmico e sintético para a turma onde foram identificadas as aprendizagens essenciais e as áreas de competência do PA a desenvolver em cada disciplina.
- Nível 3 (Prática em desenvolvimento) - Foi concebido um instrumento de planeamento curricular dinâmico e sintético para a turma, onde foram identificadas as aprendizagens essenciais e as áreas de competência do PA a desenvolver em cada disciplina, procedendo-se ao mapeamento de temas das AE a integrar na lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, procurando traduzir uma visão interdisciplinar do currículo.
- Nível 5 (Prática de referência) - Foi concebido um instrumento de planeamento curricular dinâmico e sintético para a turma onde foram identificadas as aprendizagens essenciais e as áreas de competência do PA a desenvolver em cada disciplina e onde se procede ao mapeamento de temas das AE a integrar na lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, bem como a forma de organização, procurando traduzir uma visão interdisciplinar do currículo.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

41. Cumprimento das Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos a nível da concretização

- Nível 1 (Prática elementar) - Partindo das AE de cada disciplina e com o PA como horizonte para a tomada de decisões, os docentes desenvolvem diferentes estratégias de ensino-aprendizagem em que os alunos têm um papel central/ ativo na construção do seu conhecimento.
- Nível 3 (Prática em desenvolvimento) - Partindo das AE de cada disciplina e com o PA como horizonte para a tomada de decisões, os docentes desenvolvem diferentes estratégias de ensino-aprendizagem em que os alunos têm um papel central/ ativo na construção do seu conhecimento, recorrendo a metodologias específicas para o efeito.
- Nível 5 (Prática de referência) - Partindo das AE de cada disciplina e com o PA como horizonte para a tomada de decisões, os docentes desenvolvem diferentes estratégias de ensino-aprendizagem em que os alunos têm um papel central/ ativo na construção do seu conhecimento, recorrendo a metodologias específicas para o efeito, reconhecendo as potencialidades inerentes de cada uma delas.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

42. Cumprimento das Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos a nível da avaliação das aprendizagens

- Nível 1 (Prática elementar) - Existência de até uma das características mencionadas para o nível 5.
- Nível 3 (Prática em desenvolvimento) - Existência de duas das quatro características identificadas no nível 5.
- Nível 5 (Prática de referência) - A avaliação: (i) está integrada nos processos de ensino e aprendizagem desde a fase de planeamento; (ii) os objetivos de aprendizagem são partilhados com os alunos; (iii) é promovido o seu

envolvimento na avaliação (autoavaliação e heteroavaliação) e (iv) existem evidências de distribuição de feedback que permite aos alunos reconhecer e planejar as aprendizagens subsequentes.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

43. Novas disciplinas e as práticas pedagógicas e curriculares

() Nível 1 (Prática elementar) - Existem práticas de articulação potenciadas pela existência de novas disciplinas, com documentos curriculares próprios aprovados em Conselho Pedagógico, sendo desenvolvidas atividades em que os alunos se sentem motivados para aprender

() Nível 3 (Prática em desenvolvimento) - Existem práticas de articulação curricular de saberes multidisciplinares e extradisciplinares potenciadas pela existência de novas disciplinas, com documentos curriculares aprovados em Conselho Pedagógico, sendo desenvolvidas atividades em cujo processo de aprendizagem os alunos estão envolvidos.

() Nível 5 (Prática de referência) - Existem práticas de articulação curricular de saberes multidisciplinares e extradisciplinares potenciadas pela existência de novas disciplinas, com documentos curriculares próprios aprovados em Conselho Pedagógico, recorrendo a uma metodologia de ensino-aprendizagem específica, os alunos têm o papel central no questionamento e desenvolvimento das aprendizagens, tendo sido evidente a melhoria das aprendizagens dos alunos bem como a sua relevância para os mesmos.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

44. Percursos curriculares alternativos como medida adequada para a recuperação e desenvolvimento de aprendizagens

() Nível 1 (Prática elementar) - Existência de até uma das características mencionadas para o nível 5.

() Nível 3 (Prática em desenvolvimento) - Existência de duas das quatro características identificadas no nível 5.

() Nível 5 (Prática de referência) - O PCA está a revelar-se como a medida adequada ao grupo de alunos, (i) estando estes a recuperar e a desenvolver as AE e as áreas de competência previstas no PA, com resultados visíveis na (ii) sua inclusão, (iii) no sucesso escolar dos alunos e (iv) na qualidade das aprendizagens.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

45. Envolvimento de pais ou encarregados de educação na vida escolar dos alunos

() Nível 1 (Prática elementar) - EE pouco participativos no processo educativo dos alunos, não existem evidências de promoção do seu envolvimento pela escola; são informados sobre a classificação e comportamento dos seus educandos.

() Nível 3 (Prática em desenvolvimento) - Os EE participam regularmente no processo educativo a partir de ações delineadas pela escola (são informados sobre as atividades desenvolvidas, o desenvolvimento de aprendizagens e as dificuldades vividas pelos alunos e envolvidos, através de auscultação).

() Nível 5 (Prática de referência) - Os EE estão integrados no processo educativo a partir de ações delineadas pela escola (são informados sobre as atividades desenvolvidas, o desenvolvimento de aprendizagens e as dificuldades vividas pelos alunos e envolvidos, através de auscultação) participando na tomada de decisões a nível pedagógico e curricular.

Considerando o nível assinalado que recomendações foram dadas à escola? _____

Parte 3 - Balanço final

46. Ponto (mais) forte da UO (identifique, caso exista, práticas de referência)

47. Áreas de melhoria (Identificação das áreas de melhoria da UO)

48. Ações assumidas/delineadas pela UO

49. Outros aspetos a registar

50. Próximos passos

() Sem previsão da próxima ação

() Próxima ação a médio prazo:

- Próxima ação a curto prazo:
- Intervenção urgente:

51. Estratégia da Ação por parte da ER ou ET

Anexo IV

Unidades Orgânicas com Plano de Inovação

2021/2022

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho

Quadro 1 – AE com PI 2021/2022

Escolas com Planos de Inovação

Unidade Orgânica	Concelho	Localidade
<i>Agrupamento de Escolas Atouguia da Baleia</i>	Peniche	Atouguia da Baleia
<i>Agrupamento de Escolas Agualva Mira Sintra</i>	Sintra	Agualva-Cacém
<i>Agrupamento de Escolas Albergaria-a-Velha</i>	Albergaria-a-Velha	Albergaria-a-Velha
<i>Agrupamento de Escolas António de Ataíde</i>	Vila Franca de Xira	Castanheira do Ribatejo
<i>Agrupamento de Escolas Artur Gonçalves</i>	Torres Novas	Torres Novas
<i>Agrupamento de Escolas Bairro Padre Cruz</i>	Lisboa	Lisboa
<i>Agrupamento de Escolas Cardoso Lopes</i>	Amadora	Amadora
<i>Agrupamento de Escolas D Carlos I</i>	Sintra	Sintra
<i>Agrupamento de Escolas D. José I</i>	Vila Real de Santo António	Vila Real de Santo António
<i>Agrupamento de Escolas da Abrigada</i>	Alenquer	Abrigada
<i>Agrupamento de Escolas da Azambuja</i>	Azambuja	Azambuja
<i>Agrupamento de Escolas da Boa Água</i>	Sesimbra	Quinta do Conde
<i>Agrupamento de Escolas da Lixa</i>	Felgueiras	Lixa
<i>Agrupamento de Escolas de Alcanena</i>	Alcanena	Alcanena
<i>Agrupamento de Escolas de Alfovelos</i>	Amadora	Alfovelos
<i>Agrupamento de Escolas de Alhandra, Sobralinho e S. João dos Montes</i>	Vila Franca de Xira	Alhandra
<i>Agrupamento de Escolas de Aljustrel</i>	Aljustrel	Aljustrel
<i>Agrupamento de Escolas de Alvalade</i>	Lisboa	Lisboa
<i>Agrupamento de Escolas de Arouca</i>	Arouca	Arouca
<i>Agrupamento de Escolas de Azeitão</i>	Setúbal	Azeitão
<i>Agrupamento de Escolas de Benavente</i>	Benavente	Benavente
<i>Agrupamento de Escolas de Bobadela</i>	Loures	Bobadela
<i>Agrupamento de Escolas de Campo Maior</i>	Campo Maior	Campo Maior
<i>Agrupamento de Escolas de Carcavelos</i>	Cascais	Carcavelos
<i>Agrupamento de Escolas de Chamusca</i>	Chamusca	Chamusca
<i>Agrupamento de Escolas de Cister</i>	Alcobaça	Alcobaça

Unidade Orgânica	Concelho	Localidade
<i>Agrupamento de Escolas de Cristelo</i>	Paredes	Sobrosa
<i>Agrupamento de Escolas de Estremoz</i>	Estremoz	Estremoz
<i>Agrupamento de Escolas de Gouveia</i>	Gouveia	Gouveia
<i>Agrupamento de Escolas de Monforte</i>	Monforte	Monforte
<i>Agrupamento de Escolas de Oliveirinha</i>	Aveiro	Oliveirinha
<i>Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos</i>	Oeiras	Paço de Arcos
<i>Agrupamento de Escolas de Penacova</i>	Penacova	Penacova
<i>Agrupamento de Escolas de Pinhal de Frades</i>	Seixal	Seixal
<i>Agrupamento de Escolas de Samora Correia</i>	Benavente	Samora Correia
<i>Agrupamento de Escolas de Santa Bárbara</i>	Gondomar	Fânzeres
<i>Agrupamento de Escolas de Santo André</i>	Santiago do Cacém	Santo André
<i>Agrupamento de Escolas de São Bruno</i>	Oeiras	Caxias
<i>Agrupamento de Escolas de São João da Talha</i>	Loures	S. João da Talha
<i>Agrupamento de Escolas de São Teotónio</i>	Odemira	São Teotónio
<i>Agrupamento de Escolas de Sardoal</i>	Sardoal	Sardoal
<i>Agrupamento de Escolas de Silves Sul</i>	Silves	Armação de Pêra
<i>Agrupamento de Escolas de Vale de Milhaços</i>	Seixal	Corroios
<i>Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Paiva</i>	Vila N. de Paiva	Vila N. de Paiva
<i>Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa</i>	Vila Viçosa	Vila Viçosa
<i>Agrupamento de Escolas Diogo de Macedo</i>	Vila Nova de Gaia	Vila Nova de Gaia
<i>Agrupamento de Escolas do Barreiro</i>	Barreiro	Barreiro
<i>Agrupamento de Escolas do Campo</i>	Valongo	Campo
<i>Agrupamento de Escolas do Carregado</i>	Alenquer	Carregado
<i>Agrupamento de Escolas do Cerco</i>	Porto	Porto
<i>Agrupamento de Escolas do Freixo</i>	Viana do Castelo	Freixo
<i>Agrupamento de Escolas do Fundão</i>	Fundão	Fundão
<i>Agrupamento de Escolas do Pombal</i>	Pombal	Pombal
<i>Agrupamento de Escolas Eduardo Gageiro</i>	Loures	Sacavém
<i>Agrupamento de Escolas Escultor Francisco dos Santos</i>	Sintra	Rio de Mouro
<i>Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro</i>	Rio Maior	Rio Maior
<i>Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro</i>	Oliveira de Azeméis	Oliveira de Azeméis
<i>Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro</i>	Sintra	Algueirão Mem Martins
<i>Agrupamento de Escolas Frei Heitor Pinto</i>	Covilhã	Covilhã
<i>Agrupamento de Escolas Gil Eanes</i>	Lagos	Lagos
<i>Agrupamento de Escolas Gil Paes</i>	Torres Novas	Torres Novas
<i>Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio</i>	Póvoa de Lanhoso	Póvoa de Lanhoso

Unidade Orgânica	Concelho	Localidade
<i>Agrupamento de Escolas Gondomar n.º 1</i>	Gondomar	Gondomar
<i>Agrupamento de Escolas João de Meira</i>	Guimarães	Guimarães
<i>Agrupamento de Escolas José Relvas</i>	Alpiarça	Alpiarça
<i>Agrupamento de Escolas José Estêvão</i>	Aveiro	Aveiro
<i>Agrupamento de Escolas Júlio Dantas</i>	Lagos	Lagos
<i>Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício</i>	Évora	Évora
<i>Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente</i>	Marinha Grande	Marinha Grande
<i>Agrupamento de Escolas Moinhos da Arroja</i>	Odivelas	Odivelas
<i>Agrupamento de Escolas N.º 1 de Abrantes</i>	Abrantes	Abrantes
<i>Agrupamento de Escolas n.º 1 de Elvas</i>	Elvas	Elvas
<i>Agrupamento de Escolas n.º 1 de Beja</i>	Beja	Beja
<i>Agrupamento de Escolas n.º 1 de Gondomar</i>	Gondomar	Gondomar
<i>Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja</i>	Beja	Beja
<i>Agrupamento de Escolas Nuno de Santa Maria</i>	Tomar	Tomar
<i>Agrupamento de Escolas Oliveira do Bairro</i>	Oliveira do Bairro	Oliveira do Bairro
<i>Agrupamento de Escolas Óscar Lopes</i>	Matosinhos	Matosinhos
<i>Agrupamento de Escolas Pe. António Martins de Oliveira</i>	Lagoa	Lagoa
<i>Agrupamento de Escolas Paulo da Gama</i>	Seixal	Amora
<i>Agrupamento de Escolas Poeta Joaquim Serra</i>	Montijo	Montijo
<i>Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel</i>	Coimbra	Coimbra
<i>Agrupamento de Escolas Reguengos de Monsaraz</i>	Reguengos de Monsaraz	Reguengos de Monsaraz
<i>Agrupamento de Escolas Rio Tinto n.º 3</i>	Gondomar	Rio Tinto
<i>Agrupamento de Escolas São João da Pesqueira</i>	São João da Pesqueira	São João da Pesqueira
<i>Agrupamento de Escolas Templários</i>	Tomar	Tomar
<i>Agrupamento de Escolas Virgínia Moura</i>	Guimarães	Moreira de Cónegos
<i>Agrupamento Vertical Almeida Garrett</i>	Amadora	Amadora
<i>Escola do Comércio de Lisboa</i>	Lisboa	Lisboa
<i>Escola Luís Madureira</i>	Amadora	Amadora
<i>Escola Portuguesa de Dili</i>	Dili	Timor
<i>Escola Profissional de Aveiro</i>	Aveiro	Aveiro
<i>Escola Secundária Augusto Gomes</i>	Matosinhos	Matosinhos
<i>Escola Secundária C/ 3.º Ciclo D. Dinis</i>	Coimbra	Coimbra
<i>Escola Secundária de Amarante</i>	Amarante	Amarante
<i>Escola Secundária Mª Amália Vaz de Carvalho</i>	Lisboa	Lisboa
<i>Escola Secundária Quinta das Palmeiras</i>	Covilhã	Covilhã
<i>Ginásio Escola de Dança</i>	Vila Nova de Gaia	Vila Nova de Gaia

Anexo V

Novas disciplinas em turmas sem PCA

Quadro 1 – Novas Disciplinas Criadas (turmas sem PCA)

+Cidadão, no Tempo e no Espaço	GlobArtes&Literacias Digitais
A Magia das Palavras	HGPCidadania
À Roda do Saber	História com Letras
Ambientes Educativos Inovadores	História e Cidadania
AnimArte	História e Geografia
Aprender a Aprender	História e Património
Aprender+ Português	História&Geografia
Área de Projeto	Homem e Ambiente
Arte das Palavras	Infoarte
Arte dos Números	Informarte
Arte e Tecnologia Digital	Inovar e Praticar (IP)
Artes	Integração
Artes e Ofícios	InvestigArte
Artes Visuais e tecnológicas	Investigo e Aprendo
Ateliê das Artes	Laboratório de Cálculo
Ateliê das Letras	Laboratório de Campo
Ateliê de Expressões	Laboratório de Cidadania
Ateliê de Profissões	Laboratório de Ciências e Tecnologias (LCT)
Atividades Integradoras: Apoio ao estudo em modalidade de Informação e Comunicação	Laboratório de Expressões
Atividades Integradoras: Apoio ao estudo em modalidade de Laboratório de Matemática	Laboratório de Geometria
Atividades Integradoras: Complemento à Educação Artística	Laboratório de Línguas
Atividades Integradoras: Mecanismos e Robótica	Laboratório Digital
Atividades Integradoras: Informação e Comunicação	Laboratório Magalhães
CCC Curiosidade, conhecimento e capacitação – 1	Laboratório Som e Movimento
CCC Curiosidade, conhecimento e capacitação – 2	Laboratórios de Aprendizagem
CCH – Ciências e Tecnologia – Projeto de Trabalho Interdisciplinar (CT)	Literacia Científica e Tecnológica
CCH – Ciências Socioeconómicas – Projeto de Trabalho Interdisciplinar (CS)	Literacia, Comunicação e Pensamento 1
CCH – Línguas e Humanidades - Projeto de Trabalho Interdisciplinar (LH)	Literacia, Comunicação e Pensamento 2
CD@Digital	Literacias Digitais
CETMAC	Matemática Realista
CETMAC1	MatematiK
CETMAC2	Movimento é saúde
Cidadani@digital	MSA (Movimento, Som e Artes)

Cidadania Ambiental	Multiliter@cias
Cidadania Criativa	Mundo Visual e Tecnológico
Cidadania e Ambiente	<i>Nice School</i>
Cidadania e atualidade	O Teatro – encontrar o mundo a partir da escola - Interpretação
Cidadania e Desenvolvimento	O Teatro – encontrar o mundo a partir da escola - Movimento
Cidadania e Mundo Atual	O Teatro – encontrar o mundo a partir da escola - Voz
Cidadania e segurança	Oficina - Mexer com a Ciência
Cidadania e Sociedade	Oficina da Democracia
Cidadania e Tecnologia	Oficina da M@temática
Cidadão + Digital	Oficina da Saúde
Cidadão no Mundo	Oficina da Saúde e do Ambiente
Ciência Cidadania e Sustentabilidade	Oficina da Vida Ativa
Ciência VAtiva	Oficina das Artes
Ciência Viva	Oficina das Ciências Físico Naturais
Ciências Aplicadas	Oficina das Língu@s
Ciências da Computação: Informática e Robótica	Oficina de Ciências e Tecnologias
Ciências e Tecnologias	Oficina de Ciências Experimentais
Ciências Experimentais	Oficina de Educação Literária
Ciências Físico-Naturais	Oficina de Expressão Artística e Dramática
Ciências da Terra	Oficina de Jogos Matemáticos
Ciências do Ambiente	Oficina de Letras e Números
CiênciasMat	Oficina de Línguas
CompleArte	Oficina de Multimédia
Comunicação	Oficina de Projeto_ 1. °
Comunicação e Inovação	Oficina de Projetos_2. °
Comunicação Visual	Oficina Digital
Comunicar	Oficina do Ambiente
Comunicar com Arte	Oficina do Cidadão e do Digital
Comunicar em Ação	Oficina do Conhecimento
ComunicArte	Oficina do Saber
Conta-me...	Oficina Eu descobro...
Crescer Saudável	Oficina TEAM
Cri@rte	Oficinas do 5@BER Sem Fronteiras
Cri@rte2	Orquestra ORFF – aprender com a música - Coro
Criatividade e Inovação	Orquestra ORFF – aprender com a música - História da Música
Cultura, Património e Música	Orquestra ORFF – aprender com a música - Instrumento
Currículo Aplicado ao Contexto Local (CACL)	Orquestra ORFF – aprender com a música - Orquestra
D´Arte	PAD
Da Cozinha à Mesa	Perfil XXI
Descobrir e Experimentar	Português e o Ambiente
Descobrir História(s)	Português Intensivo
Desenvolvimento Físico e Artístico	PortuguêsInglês

DIZARTE	Program@rte
DPA - HGP	Programação e Robótica
EAT Educação Artística Tecnológica	ProjetARTE
Ecocriatividade	Projeto de Cidadania Criativa
Educação nos Valores Olímpicos - Jogos Olímpicos	Projeto de Cidadania Digital
Educação nos Valores Olímpicos - Legado Olímpico	Reforço do Português nos 1.º e 2.º anos
Educação Visual e Tecnológica	<i>Rock School</i>
English@Music	Rotas e Desafios
Escola Cidadã Aprendiz	Saúde e Cidadania
Escrevendo	Ser Português
Espaço à Matemática	Ser Responsável
Espaço de Autonomia	STEMLab
Estudos Sociais e Cidadania	Sustentabilidade, Saúde e Património 1
Eu no mundo	Sustentabilidade, Saúde e Património 2
Experimentar CN	TecniArt
Experimentar+	Tecno-Cidadania
Express'Art	Tecnomov@rte
Expressa_te.com	Teia de Saberes
Expressão Dramática	Tratamento Matemático de Informação Geográfica 1
ExpressArte	Tratamento Matemático de Informação Geográfica 2
Expressões Artísticas	TuArtes
Faz de Conta	Turma Ano Zero
Fun.Tic	Viver+
Geografia e Cidadania	Web Radio
Gestão e Modelação Matemática da Informação	

Anexo VI

Dinâmicas Pedagógicas propostas em turmas sem PCA

Quadro 2 – Dinâmicas Pedagógicas propostas (turmas sem PCA)

Atividades no âmbito da valorização dos saberes tradicionais e da introdução de inovações na área agrícola

Cenários de Aprendizagem

Coadjuvação

Execução de um Projeto Artístico

Maiêutica Recíproca

Metodologia ativas

Metodologia de Projeto

Metodologias ativas

Organização semestral

Par pedagógico

Par Pedagógico e desdobramento

Problem-Based Learning

Roteiros de Aprendizagem

Trabalho de Projeto

Trabalho de projeto interdisciplinar

trabalho experimental e trabalho de projeto

Trabalho interdisciplinar

Anexo VII

Novas Disciplinas criadas em turmas com PCA

Quadro 3 – Novas Disciplinas Criadas (turmas PCA)

Ambiente e Sustentabilidade	Matemática e Línguas com TIC
Aprendizagens Transversais	Multimédia
Aprendo a ser e a conviver	Mundo Atual
Arte Cénica	Mundo Natural
Arte e Património	O Homem e a Terra
Artes e Sensibilidade Estética III	OF1-Oficina Criativa
Artes Visuais	OF2 Oficina de TIC
Atelier da Estratégia	OF3 Oficina de Cidadania
Bloco da Oralidade e Escrita	Oficina Artística e Dramática
CCC Curiosidade, conhecimento e capacitação – 3	Oficina D@rte
Cidadania Digital	Oficina da Leitura e Escrita
Cidadania, Desenvolvimento e Sustentabilidade	Oficina das Ciênci@s
Ciência Viva	Oficina das Língu@s
Ciências do Mundo e da Vida	Oficina de Aprendizagem
Ciências Experimentais	Oficina de Artes
Ciências Físico-Naturais	Oficina de artes
Ciências Naturais/Físico – Química	Oficina de Artes e Expressões
Ciências Sociais e Humanas	Oficina de Artes e Tecnologia
Comunicação e Rádio Escolar	Oficina de cidadania
Comunicar em Inglês	Oficina de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
Criatividade e Empreendedorismo	Oficina de Ciências
Descoberta Guiada	Oficina de ciências e ambiente
Desporto e Saúde	Oficina de Ciências Sociais
Desporto e Vida Saudável	Oficina e Comunicação e Expressão
Ecolab	Oficina de comunicação e imagem
Educação para a vida quotidiana	Oficina de Estudos Sociais
Eletrotecnia	Oficina de Experimentação
Empreendedorismo e Mundo de Trabalho	Oficina de Imagem
EPE Estudos e Projetos Europeus	Oficina de Leitura e Escrita
Expressão Artística	Oficina de Leitura e Interpretação de Textos
Expressão Plástica e Visual	Oficina de Letras
Expressa-te.com	Oficina de Letras e Números
Expressões	Oficina de Multimédia
Expressões Artísticas – Música e Multimédia	Oficina de Projeto
FI(z) MAT	Oficina de Saberes
História e Geografia	Oficina de Trabalho Projeto

História e Património	Oficina do Conhecimento
História/Geografia	Oficina Tecnocultur@I
Laboratório Científico	Programação e Robótica
Laboratório de Artes e Multimédia	Programação e Robótica
Laboratório de Ciência Viva	Projeto
Laboratório de Ciências e Números	Projeto Artístico e Tecnológico
Laboratório de Ciências Sociais e Humanas	Projeto(s) multidisciplinar(es)
Laboratório de Comunicação e Expressão	Robótica
Laboratório de Desporto	Saúde e Desporto
Laboratório de Geolocalização	Saúde e Fenómenos Físicos
Laboratório de Línguas	Sons e Movimento III
Laboratório de Línguas Estrangeiras	Tecnologia Mecânica
Laboratório Experimental	Tecnologia Multimédia e Comunicação III
Laboratório Multimédia	Tecnologias Digitais
MatemaTIC	Território Ambiente
Matemática e Ciências	