



escxel

REDE DE ESCOLAS DE EXCELÊNCIA

Projetos Educativo e Curricular: contributo para o desenvolvimento de um modelo integrado

COORDENADORAS:

SÍLVIA DE ALMEIDA, SUSANA BATISTA & EVA GONÇALVES



TÍTULO: Projetos Educativo e Curricular: contributo para o desenvolvimento de um modelo integrado

EDITOR: CICS.NOVA NOVA FCSH da Universidade Nova de Lisboa

COORDENADORAS: Sílvia de Almeida, Susana Batista & Eva Gonçalves

ANO: Junho de 2018

© NOVA FCSH DA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

Avenida de Berna, 1069-061 Lisboa

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – UNL

CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa

Endereço eletrónico: cicsnova@fcs.unl.pt

Sítio: <http://cics.nova.fcs.unl.pt/>

ÍNDICE

PREFÁCIO (p.3)

I. ARTICULAÇÃO ENTRE DOCUMENTOS ESTRATÉGICOS (p.5)

II. ATUALIZAÇÃO DO MODELO DO PROJETO EDUCATIVO (p.10)

PARTE I IDENTIDADE DA ESCOLA (p.10)

1.1. História (p.10)

1.2. Visão (p.11)

1.3. Missão (p.11)

1.4. Valores (p.11)

1.5. Perfil do aluno (p.12)

1.6. Perfil do educador (p.12)

1.8. O lado “invisível” da identidade (p.13)

PARTE II PRIORIDADES DE INTERVENÇÃO E LINHAS ESTRATÉGICAS (p.13)

2.1. O diagnóstico (p.13)

2.2. Identificação das prioridades de intervenção e dos objetivos estratégicos (p.14)

2.3. Avaliação (p.16)

III. GESTÃO CURRICULAR E PROJETO CURRICULAR (p.17)

1. NÍVEIS E CAMPOS DE DECISÃO CURRICULAR (p.17)

1. Visão pedagógica (p.20)

2. Opções e prioridades (p.20)

3. Organização das aprendizagens (p.20)

4. Métodos e estratégias de ensino e avaliação (p.20)

5. Organização da escola e das aulas (p.21)

6. Avaliação do resultado das opções tomadas (p.21)

2. EXEMPLIFICAÇÃO DE OPÇÕES INSTITUCIONAIS NOS CAMPOS DE DECISÃO CURRICULAR (p.22)

2.1 Visão pedagógica (p.22)

2.2 Opções e Prioridades (p.23)

2.3 Organização das aprendizagens (p.26)

2.4 Métodos e estratégias de ensino e avaliação (p.26)

2.5 Organização da escola e das aulas (p.29)

2.6 Avaliação do resultado das opções tomadas (p.29)



ÍNDICE

REFERÊNCIAS (p.31)

ANEXOS (p.32)

ANEXO I (p.33)

ANEXO II (p.35)

ANEXO III (p.37)

ANEXO IV (p.44)



PREFÁCIO

A experiência desenvolvida na Rede ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência no sentido de incentivar a elaboração de *Projetos Educativos* que sejam utilizados como instrumentos orientadores do desenvolvimento estratégico das escolas e agrupamentos convergiu na definição de um modelo de base cuja adoção e adaptação às múltiplas identidades de cada organização se revelou extremamente positiva.

Na sua primeira versão, identificava-se a centralidade das questões organizacionais. Era o primeiro passo ditado pelas novas dinâmicas criadas pelos agrupamentos de escolas, pelo binómio recursos-resultados e pela busca de uma identidade que conferisse a coesão necessária à diversidade das culturas dos diferentes estabelecimentos e ciclos de ensino.

A aprendizagem decorrente dessa experiência feita de muitas reuniões, ações de formação e debates entre os diferentes atores, realizadas ao longo de cinco anos, justifica no presente uma atualização e também um desenvolvimento.

Uma atualização que resulta dos contributos e da avaliação dos processos de adoção do modelo, incorporando novas dimensões e tornando-o mais ajustado às dinâmicas escolares.

Um desenvolvimento porque introduz a dimensão curricular, pedagógica e avaliativa no *Projeto Educativo*, corporizada na análise e fundamentação de um referencial para o Projeto Curricular, olhado como elemento nuclear no interior de um Projeto Educativo. Esta articulação é ainda um primeiro passo para que no futuro possamos dispor de um modelo que integre as duas dimensões e se aproxime de uma visão holística do desenvolvimento estratégico das organizações escolares. Foi possível trabalhar este processo articulado, associando ao Projeto ESCXEL, o projeto Curriculum Monitor, numa lógica de convergência investigativa.

À semelhança do lançamento do primeiro modelo, importa agora valorizar as diferentes maneiras como essas organizações escolares se apropriam deste novo instrumento. Ele será sempre um ponto de partida, desenvolvido a partir da reflexão desenvolvida pelos diferentes atores e consagrando o valor de uma autonomia acrescida.

Partilhamos a convicção de que um *Projeto Educativo* ou um *Projeto Curricular* não são um fim em si mesmo, antes um meio consensualizado para concretizar uma estratégia, qual *carta de marear* que nos aponte um propósito e a concretização de aspirações partilhadas, através de uma viagem planeada, necessariamente flexível para poder lidar com o contingente, senão mesmo a instabilidade das políticas educativas e escolares ou a turbulência da mudança induzida por um mundo cada vez mais incerto.

A dimensão curricular, tradicionalmente olhada no sistema português, como estritamente dependente da tutela e espartilhada em normativos, assume-se aqui como um instrumento muito valioso da autonomia profissional e capacidade deliberativa das escolas e professores, que estrategicamente estabelecem as suas opções, os seus percursos de ação e os regulam e avaliam, através do Projeto Curricular como instrumento de gestão do currículo, desenvolvida no interior de um Projeto Educativo que se assume como o seu referente-base. Por definição, o currículo tem inerente à sua finalidade social global a dependência do nível central macro, mas começa há várias décadas a desenhar-se na investigação e nas políticas internacionais a tendência, ditada pela realidade dos contextos e pela pressão para a melhoria, de ajustar os níveis de decisão central nacional com os níveis meso e macro de decisão curricular situados na escola e nos professores. Este é o caminho aqui delineado.

Mais uma vez, a Rede ESCXEL vai ser o cadinho de inovação neste novo passo que convidamos a dar. A diversidade da sua constituição é uma garantia da riqueza de experiências e contributos que nos obriga a uma aprendizagem e avaliação constantes das mudanças que pretendemos incentivar. Ao fim de dez anos de existência o seu exemplo é já motivo de reconhecimento internacional, nomeadamente pela forma como consegue integrar a investigação científica e a inovação educacional. Tenho a certeza de que este novo desafio dará continuidade e valor acrescido ao já consolidado.

MARIA DO CÉU ROLDÃO

Professora Associada Convidada

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH)

DAVID JUSTINO

Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da UNL (CICS.NOVA)

I. ARTICULAÇÃO ENTRE DOCUMENTOS ESTRATÉGICOS

Susana Batista, Eva Gonçalves & Sílvia de Almeida

A escola confronta-se, atualmente, com a necessidade de elaborar uma multiplicidade de documentos estratégicos e organizacionais de natureza diversa. Alguns desses documentos são obrigatórios ao conjunto das escolas (como o Projeto Educativo ou o Relatório de Autoavaliação), outros dizem respeito a programas ou ações específicas (nomeadamente os relativos ao Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária - TEIP - ou a contratos de autonomia).

A elaboração destes documentos é problemática por duas ordens de razão. Por um lado, nem sempre é evidente o conteúdo que cada um deve abordar, visto que na maioria dos casos a legislação é genérica ou muito abrangente. A Tabela 1 identifica, para cada um dos documentos organizacionais de escola listado, a legislação de referência e as orientações sobre o conteúdo. Por outro lado, devido às reformulações legislativas, às dissonâncias temporais no estabelecimento da obrigatoriedade de documentos que se pretendem relacionados, bem como à coincidência de objetivos parciais que cada um deve cumprir, coloca-se a questão da sua articulação.

Procurando reduzir a multiplicação de esforços e de trabalho, bem como os efeitos de dispersão criados por documentos elaborados em diferentes momentos do percurso organizacional, apresentamos uma proposta de articulação daqueles que consideramos ser os principais documentos de escola, esquematizada na Figura 1.

O *Projeto Educativo* (PE) e o *Projeto Curricular* (PC), enquanto documentos estruturadores, encontram-se no centro da figura, traduzindo a especificidade da instituição escolar, centrada na componente pedagógico-curricular. O PC deverá desenvolver a parte central da ação da organização que são as orientações pedagógico-curriculares, dada a natureza da escola como uma instituição curricular no sentido em que a sua existência se justifica, por um lado, por uma finalidade curricular, garantindo a passagem de saberes tidos como necessários para certo tipo de competências numa dada época e contexto e, por outro lado, pela especificidade processual/ metodológica da sua atuação no desenvolvimento curricular dessa finalidade, em particular nas estratégias de ensino (Roldão & Almeida, no prelo). Estes dois documentos potenciam a gestão curricular das escolas com o objetivo de partilhar e fixar estratégias comuns sobre o quê, quando, como, quando e como avaliar.

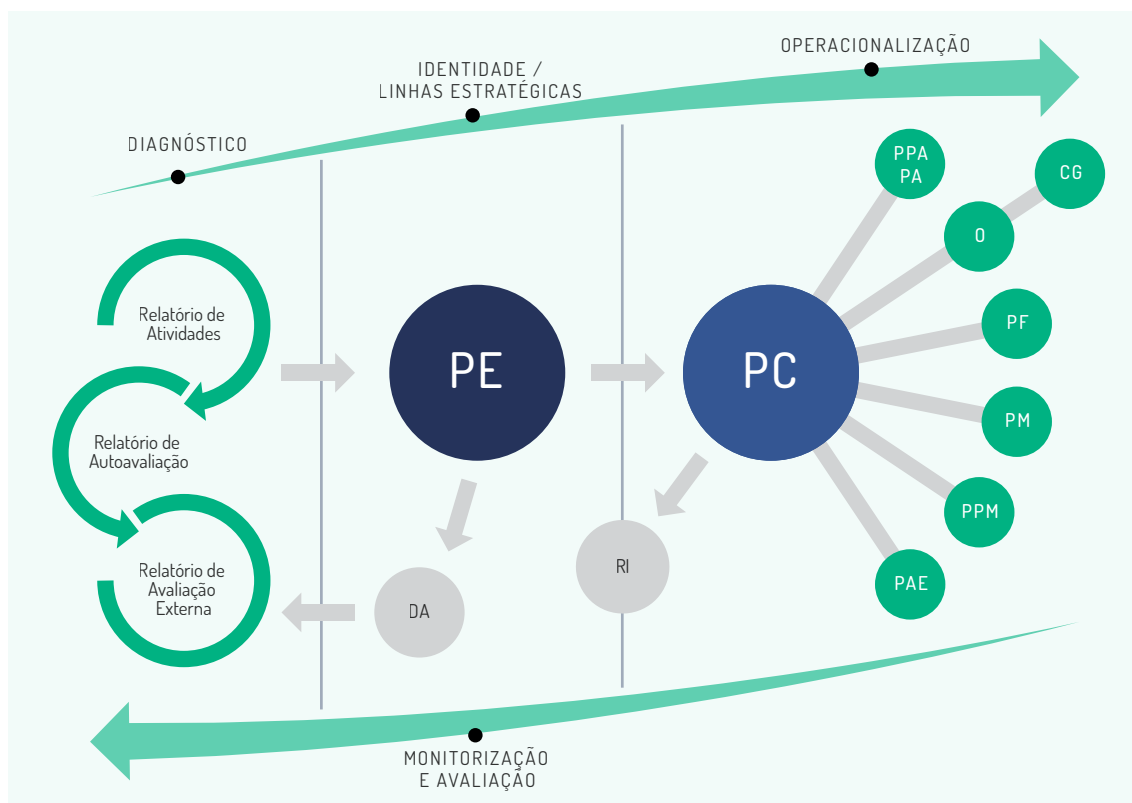
Do lado esquerdo da Figura 1 estão os documentos que informam o **diagnóstico** da escola. Dois deles são elaborados pela escola: o *Relatório de Atividades*, que identifica as atividades realizadas e os recursos utilizados, e o *Relatório de Autoavaliação*, que avalia o grau de concretização dos objetivos presentes no Projeto Educativo, as atividades realizadas e a sua organização e gestão. Inclui-se também o *Relatório de Avaliação Externa* realizado pela Inspeção Geral de Educação no âmbito do Programa de Avaliação Externa. Para as escolas da Rede ESCXEL, convém referir que os relatórios de análise de resultados e outros produtos eventualmente fornecidos podem também constituir uma boa base de informação para o diagnóstico. Além disso, como aprofundaremos no ponto seguinte, propomos a elaboração de alguns instrumentos de recolha de informação que podem resultar em breves relatórios de análise de dados (aos resultados dos dados de questionários de satisfação a atores escolares, por exemplo) que ainda não estejam contemplados nos documentos referidos sempre que necessário para monitorizar e avaliar objetivos específicos (quer do Projeto Educativo, quer de outros projetos).

TABELA 1. Listagem de documentos estratégicos/organizacionais, legislação de referência e orientações sobre o conteúdo

DOCUMENTO	LEGISLAÇÃO	CONTEÚDO
PROJETO EDUCATIVO	DECRETO -LEI N.º 75/2008, DE 22 DE ABRIL, ART. 9º	“documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”.
REGULAMENTO INTERNO	DECRETO -LEI N.º 75/2008, DE 22 DE ABRIL, ART. 9º	“define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico -pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar”.
PLANOS ANUAL E PLURIANUAL DE ATIVIDADES	DECRETO -LEI N.º 75/2008, DE 22 DE ABRIL, ART. 9º	“documentos de planeamento, que definem, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução”.
ORÇAMENTO	DECRETO -LEI N.º 75/2008, DE 22 DE ABRIL, ART. 9º	“documento em que se prevêem, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada”.
RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES	DECRETO -LEI N.º 75/2008, DE 22 DE ABRIL, ART. 9º	“documento que relaciona as actividades efectivamente realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e identifica os recursos utilizados nessa realização”.
CONTA DE GERÊNCIA	DECRETO -LEI N.º 75/2008, DE 22 DE ABRIL, ART. 9º	“documento que relaciona as receitas obtidas e despesas realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada”.
RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO	DECRETO -LEI N.º 75/2008, DE 22 DE ABRIL, ART. 9º	“documento que procede à identificação do grau de concretização dos objectivos fixados no projecto educativo, à avaliação das actividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo”.
PLANO DE FORMAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DO PESSOAL DOCENTE	DECRETO-LEI N.º 75/2008, DE 22 DE ABRIL, ARTIGO 20º (ALÍNEA B) E ART. 33º (ALÍNEA D) DESPACHO Nº18038/2008	“devem conter [...] a explicitação do levantamento de necessidades, a indicação dos objectivos a atingir, a identificação das áreas de formação a desenvolver e das modalidades mais adequadas a utilizar e qual o público-alvo a atingir”; “deverão ser organizados para dois anos lectivos”.
DOCUMENTO DE APRESENTAÇÃO DA ESCOLA (no âmbito da Avaliação Externa)	DOCUMENTOS DE ENQUADRAMENTO (SITE DA IGEC) (LEI N.º 31/2002, DE 20 DE DEZEMBRO, ART. 8º E 9º, QUE ENQUADRA A AVALIAÇÃO EXTERNA)	“Como passo fundamental do processo de avaliação externa, solicita-se a cada escola que elabore um texto de interligação com a sua autoavaliação, a remeter com antecedência à equipa de avaliação. Assim, este texto deve constituir uma síntese da forma como a escola se vê a si mesma, oferecendo uma visão do seu contexto, da sua evolução recente, das suas prioridades e dos seus projetos, do que já conseguiu e dos constrangimentos e desafios que enfrenta e dos resultados obtidos [...] pede-se um trabalho de análise e de valorização, ou seja, uma autoavaliação organizacional que destaque os pontos fortes e as áreas onde a escola deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria. Para permitir a simplificação e a coerência dos processos, o documento de apresentação deve abordar explicitamente cada um dos domínios e campos de análise da avaliação externa (ver Quadro de Referência) e referir os resultados de anteriores avaliações externas e medidas consequentes tomadas pela escola. No entanto, a escola não tem de se circunscrever a esses aspetos, podendo incluir adicionalmente outros que considere relevantes para a melhor compreensão da sua atividade.” (Não deve ultrapassar os 30.000 caracteres, espaços incluídos; pode ser acompanhado de anexos).
PLANO DE MELHORIA (no âmbito da Avaliação Externa)	(LEI N.º 31/2002, DE 20 DE DEZEMBRO, ART. 8º E 9º, QUE ENQUADRA A AVALIAÇÃO EXTERNA)	“De um modo seletivo, sintético e pragmático, o plano deve conter a ação que a escola se compromete a realizar nas áreas identificadas na avaliação externa, em articulação com a autoavaliação, como merecedoras de prioridade no esforço de melhoria”.

DOCUMENTO	LEGISLAÇÃO	CONTEÚDO
PLANOS DE AÇÃO ESTRATÉGICA DE MELHORIA DAS APRENDIZAGENS E DO SUCESSO ESCOLAR (Opcional)	EDITAL PROGRAMA NACIONAL DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR, ARTIGO 3º	"A matriz do plano de ação estratégia contempla: a) a identificação do Agrupamento de Escolas/ Escola não agrupada; b) o compromisso social do Agrupamento de Escolas/ Escola não agrupada em termos de impacto esperado das medidas nas aprendizagens face ao histórico das taxas de sucesso escolar; c) a caracterização de cada medida, com os seguintes aspetos: i. a identificação da fragilidade/ problema cuja resolução está na esfera de intervenção da escola e que, pelo facto de condicionar as aprendizagens dos alunos, carece de resolução, da fonte ou fontes que a evidencia; ii a identificação dos anos de escolaridade a abranger em cada medida; iii. A designação da(s) medida(s); iv. A identificação dos objetivos a atingir com a(s) medida(s); v. A identificação das metas a alcançar com a(s) medida(s); vi. A identificação das atividades a desenvolver; vii. A calendarização da execução da(s) medida(s). viii. A identificação dos intervenientes e dos responsáveis pela medida; ix. A indicação dos recursos a envolver (crédito horário utilizado ou outros recursos necessários à consecução de cada medida); x. A explicitação dos indicadores de monitorização e meios de verificação da execução e eficácia da medida; xi. Necessidades de formação".
PLANOS PLURIANUAIS DE MELHORIA – PPM (Opcional) (Agrupamentos/ Escolas TEIP)	CF DOCUMENTO DA DGE (PDF). ESTE DOCUMENTO TEM UMA SUGESTÃO DE ÍNDICE. CADA PPM É ACOMPANHADO POR PLANOS DE AÇÃO ANUAIS DE ACORDO COM MODELO FORNECIDO PELA DGE.	"é uma ferramenta construída a partir dos documentos estratégicos e das reflexões conjuntas das diferentes estruturas da escola tais como o Projeto de Intervenção do Diretor(a) e o Projeto Educativo, pelo que deve harmonizar-se o seu período de vigência com os restantes documentos em vigor, fixando-se uma duração mínima de três anos letivos. Propõe-se que, salvo situações excecionais, o PPM tenha início no ano letivo 2014/2015 e termine no ano em que finda a vigência do Projeto Educativo".
PROJETOS CURRICULARES DE AGRUPAMENTO (PCA), DE ESCOLA (PCE) E DE TURMA (PCT)	DECRETO-LEI Nº 6/2001, DE 18 DE JANEIRO, ART. 2º.	"2 – As orientações a que se refere o número anterior definem ainda o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos. 3 – As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão. 4 – As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos." Com a publicação do Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de julho, estes documentos deixaram de se constituir como documentos necessários à estratégia de concretização e desenvolvimento dos currículos.
	DECRETO-LEI Nº 139/2012, ALTERADO PELOS DECRETOS-LEIS N.ºS 91/2013, DE 10 DE JULHO, 176/2014, DE 12 DE DEZEMBRO E 17/2016, DE 4 DE ABRIL.	Decreto-Lei nº139/2012 alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 91/2013, de 10 de julho, 176/2014, de 12 de dezembro e 17/2016, de 4 de abril Art. 2º: 2 – "O currículo concretiza-se em planos de estudo elaborados em consonância com as matrizes curriculares constantes dos anexos I a VII do presente diploma, do qual fazem parte integrante, ou outras a aprovar nos termos legalmente previstos". 4 – "As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo são objeto de planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelos professores titulares de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos".

FIGURA 1. Proposta de articulação entre documentos estratégicos/organizacionais de Escola/Agrupamento



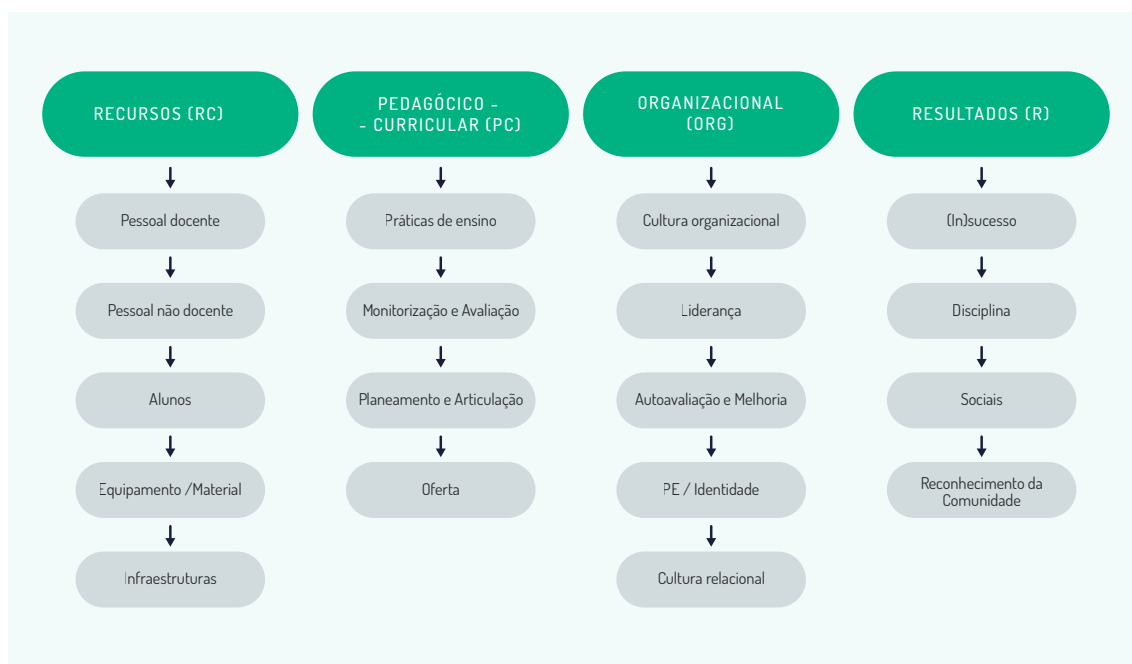
LEGENDA: PE- Projeto Educativo; PC – Projeto Curricular; DA – Documento de apresentação; RI – Regulamento Interno; PPA/PA – Plano Plurianual de Atividades e/ou Plano Anual de Atividades; O – Orçamento; PF – Plano de Formação e atualização do pessoal docente; PM – Plano de melhoria; PAE – Plano de Ação Estratégica de melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar; RI – Regulamento Interno; PPM – Planos Plurianuais de Melhoria.

O *Projeto Educativo* encontra-se no centro daquilo que designamos por **identidade/linhas estratégicas da escola**: como lembraremos no ponto seguinte, é aquele que define a identidade da organização escolar e a orientação estratégica da escola, num horizonte temporal de três anos.

Propõe-se a organização das linhas estratégicas em quatro áreas de intervenção distintas – Recursos, Pedagógico-curricular, Organizacional e Resultados (Figura 2) – que foram pensadas no sentido de articular a proposta anterior do Projeto ESCXEL de modelo de Projeto Educativo (Batista, Gonçalves, Rosa e Trigo, 2012) e as áreas de avaliação externa da Inspeção Geral da Educação, de forma a ser mais fácil identificar a que área pertence cada tópico trabalhado¹. Pensamos que estas áreas de intervenção (explicadas em maior pormenor no Anexo 1) podem ser facilmente adaptadas às diferentes realidades escolares decorrentes de aspetos como, por exemplo, a integração da unidade escolar no Programa TEIP, ou a existência de um Contrato de Autonomia.

¹ Também resultaram do trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto de Aferição de Qualidade do Sistema Educativo da Região Autónoma da Madeira.

FIGURA 2. Proposta de áreas de intervenção e respetivas dimensões



A maioria dos restantes documentos trata da **operacionalização** dos objetivos estratégicos definidos no Projeto Educativo. No centro, encontra-se o Projeto Curricular, na medida em que diz respeito à principal função da escola; é onde se desenvolve o currículo nacional, adequando-o ao contexto local, como desenvolveremos no ponto III. De forma a atingir os objetivos propostos, tanto no Projeto Educativo como no Projeto Curricular, muitas vezes será necessário recorrer a mais documentos, como é o caso do Plano Anual de Atividades (PA) ou Plano Plurianual de Atividades (PPA), Orçamento (O), Plano de Formação e atualização do pessoal docente (PF), Plano de Melhoria (PM) ou Planos Plurianuais de Melhoria (PPM), ou ainda Plano de Ação Estratégica de melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar (PAE). Todos estes devem estar coerentes com a identidade e linhas estratégicas da escola, por um lado, e pelo que é definido no Projeto Curricular, por outro.

Além disso, o modelo de articulação proposto é um modelo circular. Por esse motivo, à operacionalização – que se consubstancia em metas e ações/ atividades a desenvolver, devidamente calendarizadas, com identificação de responsáveis e indicadores necessários para a sua monitorização e avaliação –, seguem-se a **monitorização e avaliação**, que voltam a informar a fase de diagnóstico.

Dois dos documentos identificados ocupam uma posição peculiar no modelo e por isso surgem numa cor distinta. O *Documento de Apresentação* (DA) é aquele que as escolas devem apresentar numa fase prévia da avaliação externa: é um documento síntese da maneira como a escola se representa, realiza um balanço da autoavaliação (respeitando os domínios e campos de análise da Inspeção Geral da Educação, mas podendo acrescentar outros) e é decorrente da identidade e linhas estratégicas do Projeto Educativo. Nesse sentido, emana do Projeto Educativo e informa o Relatório de Avaliação Externa. O *Regulamento Interno* (RI) é um misto entre a definição de normas e regras específicas da instituição escolar tendo em conta a legislação vigente, nomeadamente o Estatuto do Aluno, partindo por isso da sua identidade, e a operacionalização de certos objetivos decorrentes do Projeto Educativo ou Projeto Curricular (por exemplo, na sequência da definição de um objetivo que incide sobre a diminuição da indisciplina, a escola pode optar por inscrever no Regulamento Interno as medidas a tomar no âmbito da ordem de saída da sala de aula). Por causa dessa particularidade está entre a identidade/ linhas estratégicas e a operacionalização.

II. ATUALIZAÇÃO DO MODELO DO PROJETO EDUCATIVO

Eva Gonçalves, Susana Batista & Sílvia de Almeida

O Projeto Educativo enquanto documento onde se “explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias” (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, art. 9), pode ser considerado como o documento através do qual se constroem e divulgam a identidade e a orientação estratégica das escolas não agrupadas ou dos agrupamentos de escolas (os quais passaremos a designar pela expressão simplificada de “escolas”, por comodidade de expressão escrita). A sua estrutura divide-se, por isso, em duas partes distintas: a primeira dedicada à identidade da unidade de gestão escolar, e a segunda à justificação e explicação das orientações estratégicas para um prazo de três anos.

PARTE I IDENTIDADE DA ESCOLA

O processo de elaboração deste documento deve ser um esforço comum de todos os atores escolares: não apenas dos profissionais que trabalham nas escolas e dos alunos, como também dos pais e encarregados de educação e dos vários parceiros da comunidade. O incentivo às relações de proximidade e à partilha de valores, objetivos e expectativas encerra em si uma etapa na construção da identidade da escola. A isto acumula-se a (re) descoberta da especificidade da escola através da identificação e divulgação a toda a comunidade do passado histórico, dos princípios e valores e da ação orientadora da instituição. A identidade escolar deve estar espelhada no Projeto Educativo, pelo que “o documento do projeto deve ser sintético e ter uma forma adequada a uma divulgação alargada. Ele resume aquilo que a escola pretende ser e o que está a realizar para o conseguir: é o seu cartão de apresentação” (Canário, 1992: 177, cit. em Costa [1997] 2003:3).

Nesta brochura mantemos a mesma estrutura de organização da primeira parte do Projeto Educativo sugerida pela anterior publicação (Batista et al, 2012). Serão dados dois exemplos que foram pensados para ser aplicados a duas escolas diferentes, acentuando exageradamente a distinção, no final de cada ponto. Nos [Anexos 3 e 4](#), apresentam-se exemplos de um Projeto Educativo e de um Projeto Curricular organizados de acordo com o modelo proposto e que se aproximam da realidade das escolas.

1.1. HISTÓRIA

No tópico da História da escola sugere-se que sejam selecionados os aspetos mais relevantes do seu passado histórico que contribuam com maior destaque para a definição da identidade presente e compreensão da ação orientadora, em detrimento de uma exposição extensiva de toda a história desde a fundação do mais antigo estabelecimento escolar até à atualidade. Os aspetos mais relevantes podem ir desde a escolha do patrono da escola, o foco na constituição da atual estrutura organizativa no caso dos agrupamentos de escolas mais recentes e que ainda estejam no processo de construção de uma nova identidade comum a todos os estabelecimentos, até à ênfase na relação de parceria e de abertura para com a comunidade local. A escolha dos elementos a inserir neste ponto é uma escolha específica de cada escola que deve ser o mote para a introdução dos pontos seguintes, pois todos os tópicos que constroem a identidade devem ser coerentes entre si.

EXEMPLIFICAÇÃO:

EXEMPLO 1: “A escola foi criada no ano de 1975, sendo o seu nome alterado em 1987, para o do atual patrono, Pedro Nunes, eminente cosmógrafo e matemático português da época dos Descobrimentos, características que marcam até hoje a instituição no entusiasmo pela descoberta, na busca do saber e nos níveis de exigência quanto à preparação dos jovens.”



EXEMPLO 2: “Apesar do mais antigo estabelecimento escolar que lhe dá o nome ter sido construído em 1956, o agrupamento de escolas na sua estrutura atual foi criado no ano de 2007, de forma a servir de forma integrada e inclusiva, através do mesmo projeto de educação e com partilha de recursos, toda a população da região leste do concelho.”

1.2. VISÃO

A visão é o grande objetivo estratégico-político da escola e pressupõe quer a reflexão sobre o futuro escolar, pedagógico, didático, moral da escola, quer sobre a imagem que pretende projetar para a comunidade enquanto vantagem competitiva em relação às outras escolas. Essas aspirações e intenções para o futuro são usualmente referidas de forma geral sem especificar como serão atingidas, e podem ser expressas em frases-chave.

EXEMPLIFICAÇÃO:

EXEMPLO 1: “Apostamos num regime de disciplina e de exigência e num bom apetrechamento tecnológico para o ensino.”

EXEMPLO 2: “Valorizamos um clima de confiança e a inclusão de todos os alunos.”

1.3. MISSÃO

A missão deve expressar a forma como a escola responde às necessidades dos seus alunos e da comunidade local em que se insere, definir o “foco” institucional, hierarquizar as prioridades e distinguir a escola das demais. Pode ser criada uma frase ou lema que capte a essência da missão e que possa ser utilizado recorrentemente (nos cabeçalhos e capas dos documentos, nos cartazes, nos rodapés dos *emails*, por exemplo) como forma de criar um sentido de identidade e de comunidade escolar.

EXEMPLIFICAÇÃO:

EXEMPLO 1: “Oferecer um percurso de rigor e de excelência para a preparação do futuro escolar
Lema: Educar para o sucesso”

EXEMPLO 2: “Contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, conscientes das suas responsabilidades num mundo em mudança
Lema: Construindo os cidadãos do futuro”

1.4. VALORES

Os valores a identificar no Projeto Educativo devem ser partilhados por toda a comunidade escolar, professores e não docentes, alunos, encarregados de educação, parceiros, e devem reger a ação de todos os profissionais da escola. Preferencialmente, deve optar-se por um número reduzido de valores.

EXEMPLIFICAÇÃO:

EXEMPLO 1: “Rigor, Exigência, Profissionalismo, Excelência”

EXEMPLO 2: “Partilha, Cidadania, Autonomia, Amor”

A cada um dos valores, pode ser associada uma intenção, ou seja, a forma como se pretende agir na escola em função daquele valor.



EXEMPLIFICAÇÃO:

EXEMPLO 1: “Excelência – Celebramos a excelência e o compromisso com o crescimento pessoal, entendendo que o fracasso é uma parte necessária de aprendizagem no caminho para o sucesso”.

EXEMPLO 2: “Cidadania – Através do respeito pelo meio ambiente e intervenção ativa na sua preservação e melhoria”.

1.5. PERFIL DO ALUNO

Seguindo as competências essenciais e as metas de aprendizagem descritas nos documentos reguladores (*Perfil do aluno, Aprendizagens essenciais* e metas das disciplinas das várias áreas disciplinares), cada escola deve indicar em quais vai investir de forma mais premente tendo em conta a visão, missão e valores descritos. O perfil do aluno pode ser distinto por ciclos de ensino e poderá expressar-se em termos de atitudes e valores, de capacidades e de aptidões, ou ainda, de conhecimentos; e terá de ser sempre articulado com o que se encontra descrito no Projeto Curricular.

EXEMPLIFICAÇÃO:

EXEMPLO 1: “Desejo de saber; ser um utilizador competente das tecnologias; analisar relatórios.”

EXEMPLO 2: “Respeito pela opinião dos outros, saber trabalhar em equipa, autonomia e responsabilidade no desenvolvimento de tarefas, utilizar uma língua estrangeira para o diálogo.”

1.6. PERFIL DO EDUCADOR

O educador é aquele que transforma a atitude dos alunos ensinando conteúdos e reafirmando valores que facilitem a sua formação. O perfil do educador de uma escola pode ser definido tendo em conta três tipos de qualidades: científica e intelectual (por exemplo, que obriga à procura constante, ao aprofundamento dos saberes, ao rigor científico, à riqueza do conhecimento); humana, pessoal e ética (com capacidades como motivar os alunos à relação, ao diálogo, ao compromisso com o outro, à riqueza do motivar, ao acreditar sempre, ao valorizar o outro); profissional (tal como o profissional que mantém a boa gestão da sala de aula, que procura formação contínua, que sabe comunicar, que fomenta a alegria de ser profissional de educação na comunidade profissional de aprendizagem). Tal como nos pontos anteriores, no Projeto Educativo devem ser destacadas as principais qualidades necessárias à vivência da visão, missão e valores inerentes à instituição.

EXEMPLIFICAÇÃO:

EXEMPLO 1: “Os nossos educadores investem no rigor científico dos conhecimentos, instigam nos alunos a necessidade de planeamento do trabalho em conjunto com os professores e procuram uma boa gestão da sala de aula e dos corredores da escola.”

EXEMPLO 2: “Os nossos educadores investem de forma constante na atualização e aprofundamento dos saberes, estão permanentemente abertos ao diálogo e à formação de compromissos com os alunos e encarregados de educação e desempenham a sua profissão com alegria e motivação.”



1.8. O LADO “INVISÍVEL” DA IDENTIDADE

Como parte integrante do trabalho relativo à identidade de um Projeto Educativo de uma escola, é importante refletir sobre a forma como se irá tornar visível a identidade escolar a toda a comunidade (utilização de cartazes ou infografias, uma página *online* funcional e dinâmica, organização de festas, divulgação e utilização regular do logotipo e do lema, por exemplo).

Deve planear-se a forma como o documento vai ser divulgado desde o início do trabalho, tendo em conta o contexto específico em que a escola está localizada. Também se deve referir no próprio documento como se irá envolver os vários atores no processo: mobilização através da participação em sessões de diagnóstico da escola, preenchimento de questionários, divulgação através de apresentações sumárias e/ou de apresentação de resultados, distribuições de resumos, entre outros.

PARTE II PRIORIDADES DE INTERVENÇÃO E LINHAS ESTRATÉGICAS

Para além da vertente da construção da identidade da escola, tendo em conta a sua realidade circundante e o contributo de vários atores, o Projeto Educativo também tem uma vertente de planificação da ação educativa. Importa que este documento orientador defina as prioridades de intervenção identificadas através do processo de diagnóstico, tendo em conta diversas áreas de intervenção da escola e respetivas dimensões (tal como proposto no ponto I), e as linhas estratégicas a implementar ao longo do período de vigência. Só assim se tornará verdadeiramente num instrumento de gestão estratégica.

2.1. O DIAGNÓSTICO

António Nóvoa (1995) afirma que “mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana. (...) As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu*” (p. 16). Dessa forma, a fase do diagnóstico interno e externo é crucial para ter conhecimento da escola e da comunidade escolar e que expectativas os seus atores – professores, diretores, outros profissionais da escola, alunos, suas famílias, empresas, comércio local, IPSS e outros – demonstram ter para com a “sua escola”. Mantemos a sugestão de que a análise SWOT (*strengths, weakness, opportunities and threats*) é uma ferramenta adequada para inventariar as forças e fraquezas internas de cada escola e as ameaças e oportunidades que poderão existir para o seu trabalho na comunidade escolar ou no contexto nacional e, assim, melhor compreender a realidade escolar existente no momento de atualizar o Projeto Educativo e os seus objetivos e ações concretas de forma adequada.

Nesta brochura defendemos que o diagnóstico de uma escola deve ser alimentado por diversos documentos que devem ser elaborados durante a fase de vigência do Projeto Educativo (ver ponto I): **relatório de avaliação externa**, realizado pela Inspeção Geral de Educação no âmbito do programa de avaliação de escolas; **relatório de autoavaliação**, enquanto documento que avalia as atividades realizadas na escola em função dos objetivos definidos no Projeto Educativo sobretudo no que respeita aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo; e **relatórios anuais de atividades**, onde se relacionam as atividades efetivamente realizadas identificando os recursos utilizados nessa realização. Daí se retira um resumo, resultado da integração da análise dos vários documentos. Também se devem acrescentar como forma de recolha de informação para o diagnóstico questionários de satisfação aos vários atores escolares a realizar com intervalos de dois ou de três anos, e outros

procedimentos de análise que ainda não estejam contemplados nos documentos referidos sempre que necessário para monitorizar e avaliar objetivos específicos dos vários projetos da escola.

O diagnóstico está diretamente relacionado com a definição de prioridades de intervenção e de linhas estratégicas. No documento Projeto Educativo propriamente dito, o diagnóstico aparecerá indiretamente, pela seleção e identificação das prioridades de intervenção.

2.2. IDENTIFICAÇÃO DAS PRIORIDADES DE INTERVENÇÃO E DOS OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

Uma vez descobertos os pontos fortes e pontos a melhorar ou barreiras a ultrapassar na escola, e tendo sempre em conta a sua identidade enquanto instituição, podem ser definidas as grandes linhas estratégicas, ou o conjunto de decisões institucionais estratégicas que pretendem abordar os problemas detetados e manter o carácter identitário da escola. As linhas estratégicas são as respostas complexas que devem promover a inovação, melhorias ou mudanças em toda a organização. Devido à complexidade de uma escola, propomos uma divisão de linhas estratégicas por áreas de intervenção distintas, a definir por cada escola (utilizando os que se propõem na presente brochura, tal como na Figura 2 do ponto I, as áreas ou eixos inerentes ao programa TEIP, aqueles expressos nos contratos de autonomia, ou ainda aqueles mobilizados pela avaliação externa, por exemplo).

Como referimos, nesta segunda Parte do Projeto Educativo devem ser apresentados os principais resultados do diagnóstico na forma de identificação e justificação dos pontos que se consideram de intervenção prioritária, em cada uma das áreas de intervenção definidas por cada escola. Cada prioridade de intervenção deve ser coerente com a visão, missão, valores e os perfis de aluno e de educador da escola, assim como, com os recursos físicos e humanos e tempo disponíveis para a implementação de estratégias que eliminem ou diminuam os pontos fracos. Considerando que o Projeto Educativo representa uma orientação concreta para a ação, a definição das linhas estratégicas é essencial para construir a sua dimensão operacional, na medida em que constituem as decisões que, a partir dos problemas detetados durante o diagnóstico, procuram definir o que se pretende modificar (e como), mantendo o carácter identitário da escola, ou seja, de forma a cumprir a missão a que se propõe e a sua visão de futuro. No Projeto Educativo pretende-se orientar a ação, pelo que propomos que a definição das linhas estratégicas deve chegar apenas à definição dos objetivos estratégicos para cada área de intervenção. Os objetivos estratégicos designam intenções expressas sob a forma de resultados de ações que indicam estados ou situações a que a organização pretende chegar. Tais objetivos são preferencialmente expostos por ordem de hierarquia de importância, ou pelo menos nessa ordem dentro de cada área de intervenção.

Todos os objetivos estratégicos devem ser exequíveis e passíveis de verificação, preferencialmente referindo resultados qualitativos ou quantitativos a que se pretende chegar, ainda que salvaguardando que por serem divisíveis em metas podem ter um carácter mais geral e não diretamente observável. Assim, todos eles se apoiam em metas, em medidas específicas ou ações concretas a desenvolver, devidamente calendarizadas, com identificação dos atores responsáveis pela implementação e pela monitorização e avaliação, e com a respetiva indicação dos indicadores a recolher e sistematizar para monitorizar e avaliar o seu cumprimento. Neste novo modelo de Projeto Educativo, propomos que este documento termine com a identificação dos objetivos estratégicos a desenvolver para cada área de intervenção, remetendo a definição da implementação e da monitorização (metas, ações concretas a desenvolver, calendarização, atores responsáveis pela implementação, atores responsáveis pela monitorização e avaliação e os indicadores a trabalhar para cada objetivo) para outros documentos de ação a ser elaborados pelas escolas, tal como referido no ponto I, em função das áreas específicas a trabalhar por cada objetivo estratégico, dessa forma garantindo a coerência entre documentos e minimizando as repetições de informação.

TABELA 2. Exemplificação da identificação e justificação das prioridades de intervenção e da definição dos objetivos estratégicos

ÁREAS DE INTERVENÇÃO	DIMENSÕES	PRIORIDADE DE INTERVENÇÃO (P)	JUSTIFICAÇÃO	OBJETIVOS ESTRATÉGICOS (OE)	DOCUMENTOS DE OPERACIONALIZAÇÃO
RECURSOS (RC)	Pessoal docente	PI: Desatualização da formação dos docentes nas áreas científicas da matemática, português e físico-química	Para cumprir com a nossa proposta de ter educadores atualizados nas suas competências científicas e intelectuais.	OE1: Realizar uma ação de formação de atualização destas áreas científicas	· Plano de Formação (código RC.1)
PEDAGÓGICO-CURRICULAR (PC)	Práticas de ensino	PI: Inexistência de práticas de ensino experimentais	Um dos principais objetivos desta escola, proporcionar um ensino baseado no conhecimento e no treino de competências ancoradas no conhecimento transmitido.	OE1: Realizar pelo menos 2 aulas experimentais por semestre por disciplina no ensino básico e secundário	· Projeto Curricular de Escola (código PC.1)
ORGANIZACIONAL (ORG)	Liderança	PI: Fraco reconhecimento e capacidade de mobilização por parte das lideranças intermédias	A capacidade das lideranças intermédias é essencial para fluidez da concretização das ações desenhadas nos vários documentos.	OE1: Realizar uma ação de formação sobre liderança e gestão	· Plano de Formação (código ORG.1)
	Cultura organizacional	P2: Falta de conhecimento por parte dos professores de várias iniciativas da escola	O conhecimento do que se passa na escola enquanto organização é crucial para identificação e construção de identidade de escola	OE2: Melhorar os canais de comunicação	· Plano de melhoria (código ORG.2)
RESULTADOS (R)	(In)sucesso	PI: Dificuldade em recolher, organizar e analisar informação escrita e falada, que dá origem a elevada taxa de retenção no 10º ano do ensino regular	A promoção da qualidade do ensino é uma das principais missões da escola tanto mais que se verifica que a retenção não favorece as aprendizagens	OE1: Atingir 95% de sucesso no 10º ano do ES regular	· Projeto Curricular de Escola · Regulamento Interno · Plano de Formação (código R.1)

A operacionalização dos objetivos estratégicos deve distribuir-se pelos anos de vigência do PE de acordo com a ordem de prioridades. Não é necessário que todos os objetivos estratégicos sejam operacionalizados todos os anos, podendo ser implementados apenas a partir do segundo ou do terceiro ano. Por esse motivo, um Projeto Curricular para o ano letivo, por exemplo, de 2018/2019 poderá não operacionalizar todos os objetivos estratégicos presentes no Projeto Educativo cujo período de vigência esteja previsto para 2018 a 2021 (os restantes objetivos serão abordados nos PC seguintes, até 2020/2021). Da mesma forma, um objetivo estratégico pode ser dividido em várias metas que podem ser cumpridas ao longo dos anos de vigência do Projeto Educativo (estando o objetivo presente, com metas distintas, em todos os Projetos Curriculares anuais).

Se atentarmos na Tabela 2, verificamos que alguns objetivos são diretamente mensuráveis e por esse motivo passíveis de verificação (como “Realizar pelo menos 2 aulas experimentais por semestre por disciplina no ensino básico e secundário”), enquanto outros só o serão através da especificação das metas (tal como “Melhorar os canais de comunicação”).

Para além do desenvolvimento das linhas de ação estratégica de cada objetivo estratégico apresentado no Projeto Educativo, os documentos de operacionalização podem também conter outras linhas relativas a ações que já são desenvolvidas na escola e que se considera que se devem manter. Por exemplo, um projeto de apoio a alunos com impacto na formação de turmas e subgrupos, caso de uma escola que o desenvolveu nos últimos anos com resultados positivos visíveis no desempenho escolar e no desenvolvimento pessoal dos alunos.

2.3. AVALIAÇÃO

Como referimos no Ponto I, a articulação entre os vários documentos da escola subentende que existe um modelo circular, e que à operacionalização das linhas estratégicas se seguem a monitorização e avaliação, que voltam a informar a fase de diagnóstico.

Tal como explicitamos melhor no último ponto da parte III, a avaliação faz-se a diversos níveis e pretende-se que se articulem os vários momentos e projetos das escolas. Assim, prevê-se uma avaliação de *processo* para cada objetivo estratégico, uma vez que nas tabelas de operacionalização que constam em cada documento (PC, Plano de formação, Plano de melhoria, etc.) se especificam os responsáveis pela monitorização de cada meta/ ação. A monitorização permite ajustar, reformular, ou mesmo retirar, ao longo do período de vigência do PE, as metas/ ações propostas.

Além disso, propomos que no final do período de vigência do PE – cuja recomendação legal é, como dissemos, de três anos – se faça uma avaliação mais aprofundada (sobre o *contexto*, *input* e *produto*, como definimos no último ponto da parte III) que tenha em conta as opções e prioridades assumidas nos diversos documentos de escola (desde o PE ao PC, passando pelo Plano de Melhoria, mas englobando também outros projetos de escola) e que mobilize vários instrumentos e fontes de recolha de informação, informando o **relatório de autoavaliação**.

III. GESTÃO CURRICULAR E PROJETO CURRICULAR²

Sílvia de Almeida, Susana Batista & Eva Gonçalves

As políticas de flexibilização curricular em Portugal, a partir dos anos 90 do séc. XX, têm vindo a conferir maior autonomia às escolas ao introduzirem um currículo nacional a adaptar aos seus contextos educativos pela elaboração de um PC (Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro).

A determinação normativa do PC (2001) que geria a desejada nova política curricular, apresentava um desfaseamento temporal em relação à prescrição de produzir, no âmbito da autonomia de gestão da escola, um PE (1989). Por um lado, este facto duplicou a dificuldade de se entender o PC como o âmago do PE, operacionalizador da sua parte central que são as orientações pedagógico-curriculares (Roldão & Almeida, no prelo). Por outro, verificou-se nas escolas, enraizadas numa cultura curricular centralizada muito prescritiva, dificuldades na elaboração destes dois documentos, sobretudo, do PC. Daí, que toda uma literatura tenha surgido na altura para apoiar a redação do PC e, num momento de retoma das políticas de flexibilização curricular, justifica-se a sua atualização, dada ainda a atual dificuldade das escolas na elaboração deste documento de referência para o trabalho curricular. O PC potencia a gestão curricular das escolas/professores com o objetivo de partilhar e fixar estratégias comuns sobre o quê, quando e como ensinar e avaliar (Gimeno, 1989).

1. NÍVEIS E CAMPOS DE DECISÃO CURRICULAR

As políticas curriculares desde 2001 têm vindo, assim, a acentuar a reorientação dos *loci* de decisão curricular, no sentido da contextualização curricular pelas escolas e no reforço de um núcleo curricular comum corporizado nos chamados currículos nacionais. Nos normativos das atuais políticas de flexibilização curricular o currículo nacional é definido da seguinte forma:

“O conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares, designadamente nas «Aprendizagens essenciais», a partir dos quais as escolas definem as suas opções curriculares com vista à aquisição do conjunto de competências definidas no «Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória» (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, Artigo 2º)³.

O currículo é assim o que é preciso que os alunos aprendam. O currículo nacional é operacionalizado por vários tipos de documentos, denominados de documentos curriculares que se listam e descrevem na Tabela 3 e que sustentam o documento nuclear – as Aprendizagens Essenciais (AE): as matrizes curriculares, o sistema de avaliação das aprendizagens, os programas, orientações, metas curriculares das disciplinas, as prioridades para a educação nacional e todos os diplomas que complementam estes documentos⁴.

De referir que todo este conjunto de documentos curriculares é enquadrado pelas prioridades do governo para a área da educação, como é o caso na conjuntura atual da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio).

² O terceiro ponto da presente brochura resulta de uma adaptação da seguinte publicação: Roldão & Almeida (no prelo).

³ O atual governo determinou no ano escolar de 2017-2018, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Este projeto dirige-se os estabelecimentos de ensino da rede pública e privada que manifestem interesse na adesão ao projeto e tem como objetivo uma gestão do currículo de forma mais flexível e contextualizada. O decreto que substitui este despacho encontra-se em discussão pública, neste momento apenas cerca de 240 escolas aderiram ao atual projeto de flexibilização, sendo que futuramente, de forma progressiva, espera-se abarcar todas as escolas do país.

⁴ Optámos por não exemplificar, devido à limitação de extensão desta publicação, com os perfis e referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações.

TABELA 3. Listagem de documentos curriculares e legislação de referência

DOCUMENTO CURRICULARES	LEGISLAÇÃO/ PUBLICAÇÃO (EXEMPLOS)	DESCRIÇÃO/FINALIDADE
MATRIZES CURRICULARES	Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho [atualmente em vigor]	"d) «Matrizes curriculares -base», o conjunto de áreas disciplinares e disciplinas a lecionar por ciclo e ano de escolaridade ou por ciclo de formação, bem como a carga horária prevista para cada um deles, que serve de suporte ao desenvolvimento do currículo concretizado nos instrumentos de planeamento curricular, ao nível da escola e da turma (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, Artigo 2º);
SISTEMA DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	0 Despacho normativo n. 1-F/2016, de 5 de abril.	"[R]edefine os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, afirmando a dimensão eminentemente formativa da avaliação, que se quer integrada e indutora de melhorias no ensino e na aprendizagem" (Despacho normativo n. 1-F/2016, de 5 de abril, preâmbulo).
PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS	Publicados em separado para cada disciplina: Exemplo: Cavaca (2007).	"[E]xpressos os conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos, designadamente os programas, metas, orientações [...]" (Despacho n. 5908/2017, de 5 de julho, Artigo 2º).
ORIENTAÇÕES CURRICULARES	Publicados em separado para cada disciplina: Exemplo: Silva (2016).	"[E]xpressos os conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos, designadamente os programas, metas, orientações [...]" (Despacho n. 5908/2017, de 5 de julho, Artigo 2º).
METAS CURRICULARES	Despacho 5306/2012: Várias publicações: Exemplo: Nunes, Almeida, & Nolasco, (2014).	"Desta forma, o desenvolvimento do ensino será orientado por Metas Curriculares nas quais são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respetivos programas curriculares. A definição destas Metas Curriculares organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permite que os professores se concentrem no que é essencial e ajuda a delinear as melhores estratégias de ensino. Para cada disciplina e para cada etapa, devem identificar -se, de forma clara: Os conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; A ordenação sequencial ou hierárquica dos conteúdos ao longo das várias etapas de escolaridade; Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos" (Despacho 5306/2012, preâmbulo).
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	Documento enquadrador: Roldão, Peralta, & Martins, (2017).	"«Aprendizagens essenciais», o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, isto é, os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceitualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação" (Despacho 5306/2012, Artigo 2º).
PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA	Despacho n.º 6478/2017 - Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26; Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017).	"O documento Perfil dos Alunos apresenta-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Num primeiro momento, estão em evidência os princípios e a visão pelas quais se pauta a ação educativa; num segundo momento, os valores e as competências a desenvolver" (ME, 2017a, p. 5).
PRIORIDADE: ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio.	"Esta estratégia deve consolidar-se, de modo que as crianças e jovens ao longo dos diferentes ciclos experienciem e adquiram competências e conhecimentos de cidadania em várias vertentes, designadamente, valores e conceitos de cidadania nacional, direitos humanos, igualdade de género, não discriminação, interculturalidade, inclusão das pessoas com deficiência, educação para a saúde, educação para os direitos sexuais e reprodutivos e educação rodoviária" (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, preâmbulo).

Pensamos ser importante clarificar o conceito de AE por se tratar de um novo conceito na política curricular portuguesa:

“O pressuposto curricular básico é de que as AE correspondem ao que deve/pode ser aprendido por TODOS (porque a todos é necessário socialmente e porque é requerido pela própria sociedade – bases da legitimação social do currículo), embora com diversos níveis de consecução, que nunca dispensam a apropriação pelo aluno do essencial de cada AE. Não se poderão, em caso algum, reportar ao que apenas alguns conseguirão, naturalizando a exclusão de outros” (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p. 8-9).

As AE são, assim, o denominador curricular comum para todos os alunos, mas não se limitam ao que o professor ensina ao longo do ano letivo, pressupõe-se que permite às escolas uma maior flexibilidade na gestão dos currículos. No discurso político, as AE surgem da necessidade de “emagrecimento” do currículo, com aprofundamento das aprendizagens consideradas estruturantes, à semelhança do que se discute nas políticas internacionais (e.g., OCDE, 2030). Trata-se assim de libertar espaço curricular dos programas demasiados extensos para que as escolas realizem um trabalho articulado entre as AE e as outras aprendizagens constantes nos outros documentos curriculares, ora aprofundando temas, ora introduzindo interdisciplinaridade, bem como a mobilização de componentes locais do currículo.

A partir do currículo nacional e do PE, o PC desenvolve, complementa e operacionaliza as orientações pedagógico-curriculares das escolas. Em termos latos, podemos remeter este processo para o conceito de desenvolvimento curricular como uma ação contínua de diferentes contextos que concebem, implementam/operacionalizam e avaliam o currículo. O desenvolvimento curricular subentende que o currículo está em permanente processo de construção, suscetível de provocar constantes possibilidades de mudança nas práticas e resultados educativos. Desta forma, o desenvolvimento curricular inscreve-se num processo contínuo de tomada de decisão que ocorre em diversos contextos e níveis, articulados entre si. As políticas da flexibilização curricular criaram a necessidade de diferenciar quatro níveis de decisão curricular (Roldão & Almeida, no prelo):

- **O nível central (macro)** estabelece o currículo nacional (CN) desenhado pela administração central;
- **O nível institucional (meso)** relaciona-se com a adaptação do currículo nacional ao contexto das escolas com base na elaboração, primeiro, do PE que é o instrumento orientador da coerência da ação educativa, segundo do PC;
- **O nível grupal (meso)** diz respeito à adaptação do PC ao projeto curricular de turma (PCT);
- **O nível individual (micro)** prende-se com o quotidiano da ação educativa e as opções que os professores assumem individualmente na sala de aula.

Para a eficácia da ação educativa é necessário, ora a existência de uma articulação estreita entre o CN, o PE, o PC, o PCT e as decisões tomadas individualmente na sala de aula, ora de avaliação periódica e reformulação da gestão curricular dos níveis meso ao micro. No caso do PE, propomos que seja de três em três anos mas no caso PC, é desejável que seja avaliada e reformulada nos eventuais aspetos negativos/menos positivos da avaliação, anualmente, tal como o PCT.

Gerir o currículo significa tomar **decisões** quanto a *o quê, para quê, quando, como ensinar e o quê, para quê, quando, como avaliar*⁵, respostas que as escolas devem adequar ao seu contexto educativo de forma a alcançar as aprendizagens em questão. Nos quatro níveis de deliberação curricular é possível identificar seis campos de decisão comuns. Como no âmbito do presente trabalho nos limitamos à operacionalização do primeiro nível

⁵ Perguntas da teoria curricular clássica. Cf., por exemplo, Gimeno, (1989) ou Carmen, L. del & Zabala, A. (1991).

meso de decisão curricular, passamos a descrever esses seis campos de decisão em função do nível macro e desse primeiro nível meso:

1. VISÃO PEDAGÓGICA:

A nível central os sistemas firmam uma visão de princípios e características desejáveis do cidadão a formar de acordo com uma determinada visão pedagógica que as escolas adaptam aos seus contextos educativos, mostrando o que as distingue nesse âmbito.

2. OPÇÕES E PRIORIDADES:

A escola, tendo como referência o currículo nacional, os documentos que o operacionalizam estabelecidos a nível central, as linhas estratégicas delineadas no PE, constitui as suas opções e prioridades curriculares que se podem concretizar de diferentes formas:

- Estabelecer prioridades de umas competências e valores ou conhecimentos, capacidades, atitudes essenciais sobre outras;
- Introduzir alterações ou desenvolvimentos nas competências e valores e conhecimentos, capacidades, atitudes essenciais;
- Acrescentar competências e valores ou conhecimentos, capacidades, atitudes, desde que não entrem em contradição com o currículo nacional.

As escolas terão ainda em conta as prioridades do governo para a área da educação, como é o caso da conjuntura atual da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio).

3. ORGANIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS:

A administração central, numa lógica de articulação vertical e horizontal, através das matrizes curriculares e das Aprendizagens Essenciais⁶, determina a organização e sequenciação das aprendizagens por disciplina e áreas disciplinares ou não disciplinares. A escola, de acordo com seu contexto, estabelece a sequenciação, articulação e modos de desenvolvimento diversificados das aprendizagens, por exemplo, através de espaços multidisciplinares ou formações transdisciplinares.

4. MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO:

A nível da administração central praticamente não existem prescrições sobre os métodos de ensino e as estratégias, embora a indicação geral seja, desde 2001⁷, para a diferenciação curricular, pela valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino⁸. Desta forma, são da responsabilidade da escola as opções de métodos, de

⁶ As AE estão a ser desenvolvidas pela administração central que deverá explicitar para cada ano, de cada disciplina/área disciplinar, os elementos definidores do conceito das AE (conhecimentos, capacidades e atitudes), que traduzem os traços do Perfil do Aluno que cada disciplina vai desenvolver por ciclo e ano de escolaridade a título indicativo.

⁷ Decreto-Lei n. 6, de 2001 de 18 de janeiro.

⁸ As AE em elaboração sugerem tipos de estratégias a privilegiar nas turmas face às características do Perfil de Aluno pretendido.

estratégias a seguir de acordo com o seu contexto e de recursos que as possam concretizar.

Na avaliação das aprendizagens é também deixada uma margem de liberdade às escolas, embora os normativos legais sublinhem a necessidade de introduzir as modalidades de diagnóstico, formativa e sumativa, entre outros. Consideramos que o PC pode estabelecer os princípios orientadores, as modalidades, os métodos, domínios/campos, os seus critérios de classificação por área/disciplina e a eventual menção a alguns instrumentos de avaliação que servirão de referência para os departamentos curriculares que constroem, por sua vez, os critérios de avaliação das aprendizagens, os perfis do aluno e os perfis/níveis de desempenho.

5. ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E DAS AULAS:

Neste campo, existem três grandes decisões a tomar pela escola que são relativas à organização do tempo e espaço das aulas e atividades extracurriculares, bem como do tempo do trabalho colaborativo dos professores. A administração central tem apresentado, até agora, restrições para a organização do espaço, em termos de constituição de turmas que as escolas têm em conta, especialmente do número de alunos, bem como do tempo, em termos da sua distribuição pelas áreas disciplinares e não disciplinares.

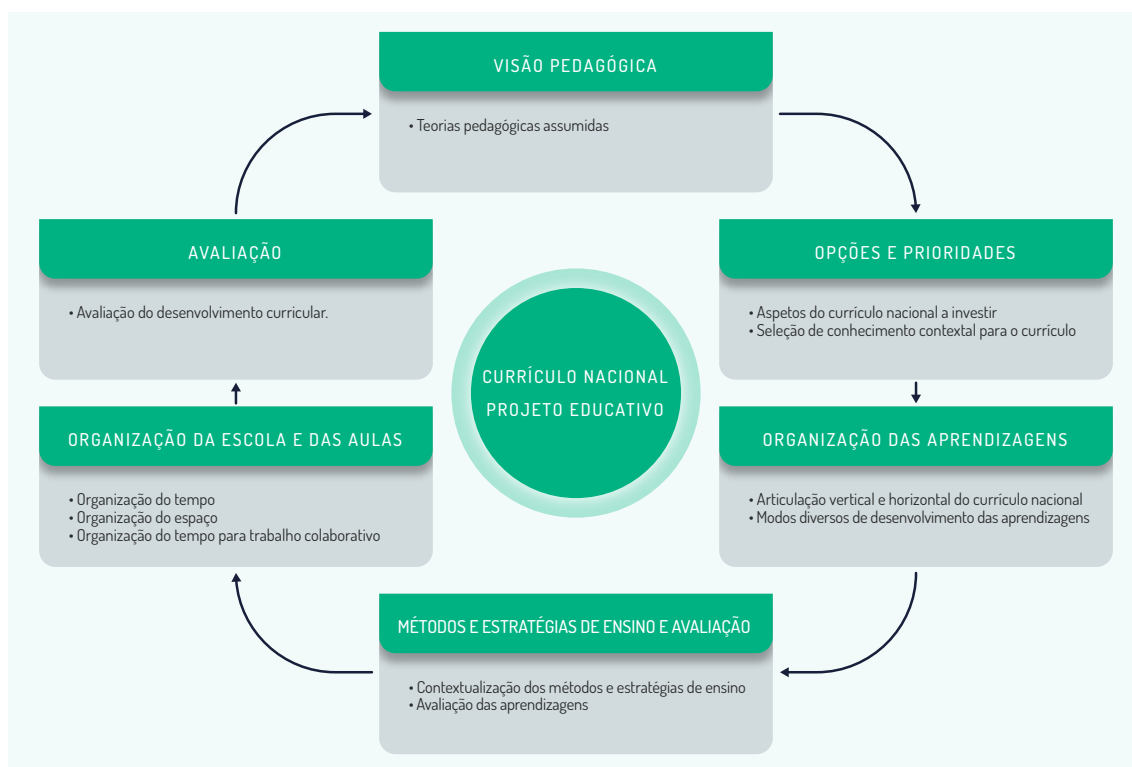
Para a consolidação do trabalho colaborativo, tendo em conta a vasta literatura que afirma que a melhoria na escola só pode resultar de um desígnio conjunto, é conveniente que a escola decida sobre o estabelecimento de tempos e espaços que possibilitem trabalho colaborativo.

6. AVALIAÇÃO DO RESULTADO DAS OPÇÕES TOMADAS:

A administração central não intervém na regulação do processo de avaliação do desenvolvimento curricular da escola, embora no âmbito da avaliação externa verifique os procedimentos que as escolas utilizam. Neste sentido as escolas dispõem de total liberdade para decidir sobre o modelo de avaliação a implementar. É necessário decidir sobre: 1) a escolha de um modelo de avaliação entre os disponíveis na literatura; 2) a natureza da informação a recolher, os instrumentos de recolha, os intervenientes responsáveis pela recolha, a periodicidade da avaliação, bem como os responsáveis pela elaboração do relatório final. As escolas decidem ainda sobre os meios de comunicação da avaliação efetuada, de forma a publicitarem os resultados. Findo o processo de avaliação, procede-se aos ajustes ou reformulações necessárias no PC e, conseqüentemente, nos PCT.

Embora estes campos de decisão sejam considerados na literatura como itens a desenvolver preferencialmente no PC, nada obsta a que o PE os trate, caso os identifique no seu diagnóstico como um ponto fraco, apesar de serem operacionalizados no PC. De sublinhar ainda que estes campos de decisão não seguem necessariamente uma certa ordem mas qualquer processo de desenvolvimento curricular deve passar por todos e qualquer decisão que se tome num deles, afeta todos os outros (como sintetizado na Figura 3).

FIGURA 3. Segundo nível de deliberação curricular: Campos de decisão do Projeto Curricular



Fonte: Adaptado de Roldão & Almeida, no prelo.

Tal como no modelo do Projeto Educativo, propomos de seguida exemplos de opções institucionais nos vários campos de decisão curricular.

2. EXEMPLIFICAÇÃO DE OPÇÕES INSTITUCIONAIS NOS CAMPOS DE DECISÃO CURRICULAR

2.1 VISÃO PEDAGÓGICA

No primeiro campo de decisão, a escola parte da identidade e do diagnóstico patente no PE, para fundamentar a sua ação pedagógico-curricular face ao seu contexto, denominado aqui de visão pedagógica da escola que resulta na sua identidade pedagógica. Impõem-se as seguintes questões: Quais são as teorias pedagógicas de referência da escola? Será a Escola Tradicional que surgiu com os sistemas nacionais de ensino? A Escola Nova que se opôs à Escola Tradicional no início do Século XX ou, por exemplo, a Escola Construtivista que preconiza o conhecimento como construção do sujeito cognitivo?

Não é de somenos importância sublinhar a centralidade do conhecimento pedagógico para os professores que será filtrado especialmente em função do conhecimento das características do contexto educativo e dos alunos, tornando os conteúdos a ensinar em conteúdos significativos para estes. Trata-se do que Shulman considerava o “conhecimento pedagógico do conteúdo” (2005) como conhecimento que implicava, uma vez mobilizado,

o domínio de todos os outros conhecimentos considerados essenciais para o desempenho da profissão docente⁹. Precisamente um dos desafios do ensino consiste em transformar esses conhecimentos em saber/agir pedagógico.

O “conhecimento pedagógico do conteúdo” representa “la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas e problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza” (Shulman, 2005, p. 11).

O “conhecimento pedagógico do conteúdo” revela-se nos métodos e estratégias de ensino, nas explicações, nas demonstrações utilizadas pelo professor com o intuito de tornar o conteúdo de ensino significativo e apreensível para todos alunos. Trata-se da especificidade do trabalho e do conhecimento profissional do professor, de converter de forma criativa os conteúdos a serem ensinados em conteúdos a serem aprendidos pelos alunos. Em suma, esse conhecimento profissional deve ser equacionado num primeiro momento como referência coletiva no PC, tendo em conta a singularidade do contexto em que se ensina que depois, cada professor adaptará à especificidade da disciplina ministrada e às características específicas dos alunos nas turmas.

EXEMPLIFICAÇÃO:

EXEMPLO 1: Temos como referência o construtivismo, daí propormos que o aluno participe ativamente do próprio processo de aprendizagem através de atividades práticas, da pesquisa em grupo, proporcionando-lhe a construção do seu conhecimento pela ação sobre os materiais, interação com os outros, o questionamento e verbalização dos conhecimentos aprendidos.

Este método permite desenvolver a autonomia dos alunos como agentes ativos na construção da sua aprendizagem, bem como a criatividade que são capacidades para um desempenho de excelência.

Possível lema ou ideia chave – “*Não basta ao aluno ouvir a lição do professor mas envolver-se no seu processo de aprendizagem*”.

EXEMPLO 2: Seguimos a pedagogia tradicional, a educação centrada no professor que transmite os conhecimentos com rigor e facilita uma gestão de conteúdos mais objetiva e linear. O professor tem mais possibilidades de ir além dos conteúdos específicos, podendo contar histórias, curiosidades que permitem reforçar, em sala de aula, a dimensão de mistério, de sedução da habilidade de comunicar que envolve os alunos.

A principal vantagem deste método é que fornece uma visão geral e direta dos conteúdos por parte do professor. Esta estratégia favorece os nossos alunos que aprendem mais a ouvir pelo pouco que leem, bem como aqueles que se sentem mais inseguros com a possibilidade de serem solicitados a intervir na aula.

Possível lema ou ideia chave – “*Ensinar sustenta-se na sistematização e no rigor da transmissão dos conhecimentos*”.

2.2 OPÇÕES E PRIORIDADES

Neste segundo nível de decisão, de uma forma geral, no PC selecionam-se os aspetos do currículo nacional a investir mais, face às características e necessidades da população escolar e introduzem-se conhecimentos contextuais.

⁹ Para Shulman (2005), os conhecimentos essenciais necessários à docência são os seguintes: Conhecimento do conteúdo a ser ensinado (conhecimento da disciplina na qual o professor é um especialista); Conhecimento pedagógico geral; Conhecimento do currículo (currículo nacional ou documentos curriculares); Conhecimento das características dos alunos; Conhecimento dos contextos educativos (desde o da escola, da comunidade educativa à organização, gestão do sistema educativo); Conhecimento dos objetivos e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos; Conhecimento pedagógico do conteúdo (articulação entre conteúdo a ensinar e pedagogia mas acaba na prática por integrar todos os outros conhecimentos).

De uma reflexão sobre as competências do Perfil dos alunos, os conhecimentos, capacidades e atitudes das AE, das linhas estratégicas delineadas no PE que se traduzem em prioridades, resulta uma valorização de determinados aspetos em função do contexto educativo de cada escola. Essa reflexão estende-se à dimensão das estratégias nacionais de política curricular, como é o caso da atual Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e aos conhecimentos a selecionar que não constam do currículo nacional.

EXEMPLIFICAÇÃO:

EXEMPLO 1: Os alunos revelaram dificuldades na utilização das Tecnologias de Informação Geográfica (TIG). A escola opta por desenvolver o conhecimento cartográfico e introduzir de forma alargada as TIG, o que indiretamente acabará por reforçar ainda a sua identidade, nomeadamente, a sua visão de apostar “num regime de disciplina e de exigência e num bom apetrechamento tecnológico para o ensino”, repercutindo-se de forma clara, no trabalho pedagógico e potenciando os níveis de exigência na preparação dos alunos.

Assim, o desenvolvimento curricular adapta as orientações das AE e as suas contribuições para o Perfil do Aluno, no sentido de desenvolver mais aprofundadamente a seguinte competência, por exemplo no 7º ano de escolaridade (Contributo da Educação Geográfica para as competências do PA: 7º ano de escolaridade): “ Mobilizar diferentes fontes de informação geográfica na construção de respostas para os problemas investigados, incluindo mapas, diagramas, globos, fotografia aérea e TIG (por exemplo Google Earth, Google maps, GPS, SIG, ...)” (ME, Aprendizagens: Geografia: 7º ano, 3º ciclo do Ensino Básico, 2017, p. 3)

Estas prioridades e opções devem ser operacionalizadas, isto é, correspondem a objetivos estratégicos e são decompostas em metas e ações calendarizadas, com responsáveis pela implementação e pela monitorização e identificação de indicadores e fontes (exemplo na Tabela 4).

TABELA 4. Operacionalização das prioridades e opções

ANO DE IMPLEMENTAÇÃO E MONITORIZAÇÃO: 2018/2019								
PRIORIDADE (CONSTANTE NO PE)	OBJETIVO ESTRATÉGICO (CONSTANTE NO PE)	METAS	AÇÕES ¹⁰	RESPONSÁVEIS PELAS AÇÕES	INDICADORES	FONTES	RESPONSÁVEIS PELA MONITORIZAÇÃO	CALENDARIZAÇÃO DA MONITORIZAÇÃO
Dificuldade de utilização das TIG traduzida em cerca de 70% de classificações negativas nesta competência	Objetivo 1 (R.1): Aumentar as competências de utilização das TIG no Ensino Básico.	M1: Final do segundo trimestre - 40% dos alunos com classificação positiva nesta competência; M2: Final do ano - 60% dos alunos com classificação positiva nesta competência.	A1: Incluir nos PCT estratégias pedagógicas utilizando as TIG	A1: Professores titulares (1º ciclo) e Diretores de turmas (2º e 3º ciclos)	A1: Número de PCT com estratégias pedagógicas com TIG	A1: PCT dos 1º, 2º e 3º ciclos	A1: Coordenadores dos departamentos das disciplinas consideradas	A1: 1º trimestre
			A2: Usar as TIG em 15% das aulas das disciplinas de Estudo do Meio (1º ciclo), História e Geografia (2º ciclo), Físico-Química (2º e 3º ciclos), Matemática (2º e 3º ciclos), e em 50% das aulas de Geografia (3º ciclo);	A2 e A3: Professores das disciplinas consideradas	A2: Percentagem de aulas em que os professores utilizaram as TIG em cada disciplina em causa;	A2: Planos de aula	A2: Coordenador do 1º ciclo e Diretores de Turma	A2: Final do ano
			A3: Realizar pelo menos dois trabalhos práticos por trimestre recorrendo às TIG para avaliação formativa nas disciplinas de Estudo do Meio (1º ciclo), Geografia e História (2º ciclo) e Geografia (3º ciclo).		A3.1: Número de trabalhos práticos por trimestre recorrendo às TIG nas disciplinas consideradas	A3.1: Trabalhos práticos	A3: Coordenador do 1º ciclo e Diretores de Turma	A3.1: No final de cada trimestre
					A3.2: Percentagem de alunos com classificação positiva na competência de utilização das TIG nos trabalhos realizados.	A3.2: Grelhas de avaliação dos trabalhos		A3.2: Final do segundo trimestre e final do ano

¹⁰ Outras ações necessárias para atingir as metas propostas estarão contempladas noutros documentos. É o caso, por exemplo, da criação de uma ação de formação para os docentes das disciplinas consideradas em conhecimento básico sobre utilização das TIG em contexto educativo, que constará no Plano de Formação 2018/2019 a desenvolver no primeiro trimestre com o mesmo código de Objetivo Estratégico (neste caso, por exemplo, R.1).

2.3 ORGANIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Este nível de decisão corresponde à articulação entre o Perfil do Aluno e as Aprendizagens Essenciais, os programas, metas, orientações curriculares das disciplinas de forma a adequar toda ação educativa da escola numa perspetiva vertical e horizontal entre áreas disciplinares, não disciplinares, anos e ciclos de ensino. O PC poderá apresentar algumas indicações para esta articulação mas consideramos que serão os departamentos/ conselhos de docentes ou equipas de professores a realizá-la. Nesta fase, poderá ocorrer o “emagrecimento do currículo”, selecionando-se os conhecimentos e processos cognitivos essenciais que deverão ser aprofundados.

Decide-se neste nível também onde se desenvolvem as aprendizagens que não se limitam às áreas disciplinares, não disciplinares ou extracurriculares mas também aos modos de interação disciplinar, como a pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade, bem como a interação entre professores (coadjuvação, junção de aulas de disciplinas diferentes). Pode-se optar por inverter a tendência da preponderância nas escolas da quadrícula organizativa de disciplinas curriculares não comunicantes com um professor responsável. As disciplinas constituem-se como unidades de conhecimento autónomas mas convergentes para objetivos comuns.

Passamos a exemplificar, apenas dando seguimento ao exemplo do ponto anterior.

TABELA 5. Exemplificação de opções sobre organização das aprendizagens a constar no PC

ONDE SE DESENVOLVEM AS APRENDIZAGENS/ OPÇÕES	COMO OCORREM AS APRENDIZAGENS
PRÉ-ESCOLAR	Inicia-se no pré-escolar a partir de atividades: exposições, visualização de mapas por parte do professor e propondo aos alunos atividades de desenho sobre o percurso de casa para a escola, da sua casa para a dos vizinhos dos pais, incentivando o aluno a elaborar os seus “mapas”, mesmo sem dominar os conceitos de escala ou projeção.
OFERTA COMPLEMENTAR	Cartografia – Websig I (1º ciclo); Websig II (2º ciclo)
OFERTA DE ESCOLA (enquanto conteúdo inovador)	TIC e SIG (3º ciclo)
ATIVIDADES EXTRACURRICULARES	Clube de cosmografia: “Ir ao espaço buscar soluções para os problemas da Terra”: através das imagens de satélite, em diferentes momentos, acompanhar elementos naturais e socioeconómicos presentes na paisagem da comunidade (e locais distantes) tais como serras, planícies, áreas cultivadas, industriais, cidades, etc. e os resultados da dinâmica do seu uso, para a compreensão das consequências dos usos sociais e ocupação dos espaços. Educando para a cidadania e levando os alunos a refletir/intervir em problemas ambientais da comunidade.
CONHECIMENTO DISCIPLINAR E INTERDISCIPLINAR (enquanto recurso didático inovador)	Utilizar o conhecimento como formação interdisciplinar: instrumento para a compreensão de problemas físicos, sociais, culturais até às situações do quotidiano dos alunos: História, Físico-Química, Matemática.

2.4 MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO

No quarto nível de decisão curricular decide-se sobre os métodos de ensino, as estratégias e a avaliação das aprendizagens dos alunos. A diversidade cultural das salas de aula na atualidade implica que os professores conjuguem vários métodos de ensino e estratégias de forma a produzirem aprendizagens significativas nos alunos.

Na escolha de um método de ensino, o professor deverá ter em conta três elementos essenciais: as características dos alunos, as características do saber e as limitações e os recursos da situação educativa. A escolha do método pode implicar o sucesso ou insucesso dos alunos. Na sala de aula existe uma enorme diversidade de ritmos de aprendizagem e formas diferentes de aprender – uns alunos aprendem mais a ver, outros a ouvir ou a realizar atividades. É precisamente através de uma aplicação eficaz dos métodos e estratégias de ensino que se faz a gestão das diferenças. A diferenciação pedagógica poderá ser uma das estratégias a seguir pelo PC, no sentido de desenvolver uma “educação por medida”, de forma a evitar ensinar a mesma coisa, no mesmo momento, com os mesmos métodos, a todos os alunos, apesar de serem muito diferentes:

“Como refere Perrenoud, qualquer situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inevitavelmente desadequada para uma parte deles. Para alguns é facilmente dominada para constituir um desafio e aprendizagens. Para os outros que não conseguem compreender a tarefa, não se implicam nela”
(Almeida, no prelo).

No que respeita à avaliação das aprendizagens dos alunos, que se adequa aos métodos, estratégias de ensino, o PC pode estabelecer os princípios orientadores, as modalidades, os métodos, domínios/campos, seus critérios de classificação por área/disciplina e nos espaços interdisciplinares e instrumentos de avaliação que servirão de referência para a avaliação na escola.

EXEMPLIFICAÇÃO:

Nos quadros normativos em vigor a avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, orientador do percurso escolar e certificador das aprendizagens adquiridas pelo aluno. O Agrupamento privilegia o primeiro aspeto. A avaliação tem por objetivo a melhoria do processo de ensino-aprendizagem através da verificação contínua dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos. Nesse sentido, conferimos especial atenção à avaliação diagnóstica e formativa.

A avaliação diagnóstica pode fornecer elementos que permitirão adequar o trabalho pedagógico às características e conhecimentos dos alunos. É aconselhável que se inicie o ano letivo com este tipo de avaliação. Em todo o caso, esta avaliação comporta riscos que teremos que evitar caso o professor não tome os seus resultados como temporários. Os resultados da avaliação diagnóstica não podem servir para rotular o aluno mas antes para aferir o seu estado de partida, de forma a adequar a prática pedagógica tendo sempre em vista que todos os alunos atinjam os objetivos curriculares finais. Também não pode servir para prever o seu futuro escolar ou percurso educativo. É assim necessário lembrar que a aprendizagem dos alunos depende de muitas variáveis individuais, pedagógicas e contextuais.

A avaliação formativa também tem a função de regulação do processo de ensino-aprendizagem. A realização de trabalhos práticos pode ser uma forma eficaz de melhorar as aprendizagens dos alunos e essencial para reorientar as estratégias de ensino. Com este tipo de avaliação pretende-se recolher dados para ajudar os alunos e os professores a reorientar o seu trabalho no sentido de aferir falhas e aprendizagens ainda não conseguidas. A avaliação formativa não deve expressar-se através de uma nota mas por meio de apreciações ou de comentários.

O trabalho de avaliação não será reduzido ao professor, mas alargado ao aluno a partir da autoavaliação. Em cada período letivo, devem ser promovidos com os alunos momentos de autoavaliação, de modo a envolvê-los, de forma responsável, no seu processo de aprendizagem. A autoavaliação é um processo de metacognição por meio do qual o aluno toma consciência dos vários momentos da atividade cognitiva, podendo posicionar-se criticamente sobre o processo de aprendizagem.



OBJETO DA AVALIAÇÃO

Avaliamos conhecimentos, competências transversais e específicas a desenvolver em cada disciplina, tendo como referência os conteúdos programáticos selecionados pelo Agrupamento, as metas¹¹ e o Perfil do Aluno. Avaliamos também atitudes e valores, uma exigência do quadro normativo atual da Estratégia Nacional para a Cidadania.

As metas a atingir pelos alunos do Agrupamento são definidas pelos docentes titulares de turma/grupo, no âmbito dos conselhos de ano e pelos conselhos de turma de 2.º/3.º ciclo, sendo formalizados no PCT.

Os critérios de avaliação das disciplinas/áreas disciplinares e as atitudes e valores são propostos pelos departamentos curriculares, aprovados em Conselho Pedagógico e revistos anualmente, sendo divulgados a toda a comunidade educativa no site da escola.

MODALIDADES DE AVALIAÇÃO

As modalidades de avaliação a preconizar são a diagnóstica, formativa, sumativa e autoavaliação.

PRINCÍPIOS DE AVALIAÇÃO

- A avaliação como instrumento regulador da qualidade do processo de ensino/aprendizagem, em especial nas suas modalidades diagnóstica e formativa;
- Coerência entre os objetivos curriculares, as estratégias de ensino desenvolvidas com os alunos e a avaliação – avaliando-se todos os aspetos das aprendizagens dos alunos considerados como essenciais;
- Diversificação de métodos e instrumentos de avaliação, adequados à diversidade das disciplinas, das aprendizagens e das características dos alunos;
- Rigor e transparência do processo de avaliação, através da existência de critérios de avaliação das aprendizagens em cada disciplina e da comunicação desses critérios e da envolvência dos alunos e dos encarregados de educação na negociação do processo de avaliação;
- Informar os alunos e os encarregados de educação ao longo do ano sobre a evolução das respetivas aprendizagens: o feedback é indispensável para que a avaliação se integre no processo de ensino-aprendizagem;

A escola pode ainda incluir uma matriz onde define os critérios de ponderação dos domínios de avaliação (ex: atitudes e valores, conhecimentos e competências) por ciclo de escolaridade, com uma margem ou não para cada departamento decidir a percentagem específica. Além disso, pode ainda especificar a nomenclatura a utilizar nos instrumentos de avaliação em cada ciclo, isto é, a correspondência entre apreciação qualitativa (ex: bom, insuficiente, etc.) e a classificação quantitativa.

¹¹ Neste momento as Aprendizagens Essenciais são apenas para as escolas que aderiram ao Projeto de Gestão Flexível do Currículo.

2.5 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E DAS AULAS

Das opções organizativas da escola, em termos de enquadramento das atividades de aprendizagem, consideramos existirem dois tipos de decisões relativas à organização do tempo e espaço das aulas e das atividades extracurriculares.

Nos critérios para organização de tempos, a escola tem liberdade para selecionar a(s) unidade(s) tempo de referência, a sua flexibilização e distribuir dentro da margem permitida pela administração central o tempo total de instrução pelas diferentes disciplinas (que aliás atualmente é uma margem muito pequena). Incluem-se, ainda, neste âmbito os critérios para a elaboração de horários dos alunos e dos professores que potenciem as aprendizagens dos alunos.

Nos critérios para a organização de espaços, a escola tem margem para decidir sobre critérios pedagógicos para a constituição de turmas ou de grupos de alunos com organização flexível de espaços/tempos (alargar a outras formas que não a turma como unidade-base única do trabalho escolar), já que as restrições normativas são relativas ao número de alunos, e sobre a disposição da sala de aula.

No PC, consideramos que podem constar os critérios criados pelas escolas, remetendo os critérios legislativos existentes para anexo ao PC, para o *site* da escola ou para um dossier com o conjunto da normatividade escolar para consulta pelos docentes.

Das opções organizativas do trabalho dos professores, consideramos mais uma decisão relacionada com a consolidação do trabalho colaborativo, tendo em conta a vasta literatura que afirma que a melhoria na escola só pode resultar de um desígnio conjunto, é conveniente que a escola decida sobre o estabelecimento de tempos que possibilitem uma cultura de colaboração.

2.6 AVALIAÇÃO DO RESULTADO DAS OPÇÕES TOMADAS

O PC adquire relevância profissional e educativa se os professores estabelecerem critérios para a sua avaliação. Não pretendemos apresentar um receituário de critérios, mas tornar claro que é à escola que compete conceber os seus princípios de ação em termos de avaliação do PC. Na literatura não existe uma grelha uniforme, pois as escolas divergem em muitos aspetos. Neste nível de decisão, trata-se de escolher um modelo de avaliação dos disponíveis na literatura e optar pela natureza da informação a recolher, os instrumentos de recolha, os intervenientes responsáveis pela recolha, a periodicidade da avaliação, bem como os responsáveis pela elaboração do relatório final.

Dos vários modelos existentes, assinalamos o modelo CIPP (*Context, Input, Process, Product*) de Stufflebeam (2003) ou Stufflebeam e Shinkfield (2007) que adaptamos à avaliação do PC e à articulação dos vários documentos de escola. O modelo CIPP circunscreve a avaliação a quatro tipos de variáveis: *de contexto, de input, de processo e de produto*. Da interdependência destas variáveis surge o plano de avaliação. A *avaliação de contexto* destina-se a examinar se as prioridades curriculares existentes estão em consonância com as necessidades que devem satisfazer. Os resultados de uma *avaliação de contexto* devem proporcionar uma base sólida para o ajuste de prioridades e opções curriculares, bem como para a indicação de mudanças necessárias. A *avaliação do contexto* pode incluir uma grande variedade de instrumentos de análise. O ponto de partida mais comum é entrevistar os professores, alunos (outros elementos da comunidade) acerca das potencialidades e defeitos do PC. Estas entrevistas são destinadas a gerar hipóteses sobre possíveis estratégias de mudança que podem depois ser usadas para a reformulação do respetivo documento. Porém, como se prevê uma revisão anual do PC, tal pode não ser a estratégia mobilizada todos os anos, por ser muito trabalhosa. Podemos propor, por exemplo, que nos anos intermédios de vigência do PE esta avaliação se faça unicamente em Conselho Pedagógico, remetendo uma avaliação mais aprofundada, com recurso a entrevistas, para o final da vigência do PE.



A *Avaliação de input* destina-se a encontrar novas estratégias/medidas pedagógicas para efetuar as mudanças necessárias e a determinar as que devem ou não permanecer. O que se realiza identificando e examinando criticamente as decisões iniciais acerca do modo como se alocou recursos humanos, financeiros, materiais e se traçou as estratégias/medidas. Os métodos e instrumentos que se utilizam são vários e não existe nenhuma sequência de etapas a realizar. A escola pode procurar analisar casos semelhantes que empregaram estratégias de êxito, proceder a uma revisão de literatura sobre a temática, consultar *experts*, auscultar a comunidade educativa, sobretudo os professores, os alunos e encarregados de educação sobre eventuais propostas. Toda a informação recolhida deve ser sistematizada e analisada, por exemplo, por um grupo de professores que emitirá a sua opinião final fundamentada sobre as estratégias a continuar e a implementar. O mesmo comentário relativamente à periodicidade e ao aprofundamento da avaliação de *contexto* aplica-se aqui à avaliação de *input*: propõe-se uma avaliação articulada dos vários projetos e documentos da escola.

O modelo CIPP apresenta uma perspetiva de melhoria constante das decisões tomadas com base na *avaliação de processo* que consiste num acompanhamento contínuo da realização das estratégias/medidas pedagógicas. Destacamos três objetivos principais: 1) proporcionar uma informação contínua sobre se as atividades seguem um bom ritmo, se se desenvolvem tal como planeado e utilizam os recursos disponíveis de uma forma eficiente; 2) providenciar um guia para modificar o plano inicial tanto quanto necessário, uma vez que nem todos os aspetos são passíveis de serem determinados de antemão e algumas das decisões iniciais podem-se demonstrar, mais tarde, infrutíferas; 3) proporcionar um manancial de informações sobre as estratégias/medidas: comparar com o que se havia planificado, desvios do plano original, estabelecer as várias fases da sua realização, apresentar as perceções da comunidade, especialmente, dos professores, alunos, encarregados de educação sobre a qualidade. Esta avaliação está contemplada no modelo que propomos nas tabelas de operacionalização, onde se indicam para cada objetivo/ meta/ ação os responsáveis pela monitorização e avaliação, bem como os indicadores e fontes. O responsável pela avaliação tem como papel central mostrar que a *avaliação de processo* é para ajudar a levar a bom termo as estratégias/medidas ou mostrar que são inadequadas e modificá-las, dentro do possível. Isto significa que podem ser alteradas as ações e as metas propostas durante a implementação do PC, se assim se justificar.

O propósito de uma *avaliação de produto* é classificar o mérito do programa na sua etapa final, resumindo os resultados alcançados: avaliar até que ponto as estratégias satisfizeram as necessidades, os seus aspetos se cumpriram, ou não, apresentar os resultados negativos e positivos e se se conseguiram alguns efeitos a longo prazo. Os avaliadores devem usar uma combinação de métodos e técnicas para obter uma visão ampla dos efeitos como: a verificação do cumprimento das metas com base nos respetivos indicadores quantitativos e qualitativos propostos no projeto (relação entre resultados esperados e conseguidos), aferir o nível de satisfação dos alunos através de entrevistas/questionários, proceder a observações que examinem o trabalho realizado e os grupos em causa ou análise de documentação. Os resultados devem ser analisados em conjunto, por subgrupos e individualmente.

Este modelo concebe a avaliação de uma forma integrada, em que a recolha de dados é feita a partir de várias fontes, através de instrumentos diversos e tem o contributo da comunidade educativa, especialmente dos professores, alunos e encarregados de educação.

Findo o momento da avaliação, a publicitação dos resultados a toda a comunidade educativa é essencial para a credibilização do trabalho curricular dos professores e da escola. No final do processo da avaliação, procede-se aos ajustes ou reformulações necessárias no PC e, conseqüentemente, nos PCT. Tal como referimos para a *avaliação de contexto e de input*, deve-se planear esta avaliação de *produto* de maneira a ser mais simples nos anos intermédios de vigência do PE, talvez limitada ao Conselho Pedagógico, e mais aprofundada nos anos em que haja uma mudança do PE, envolvendo mais atores e mais instrumentos de recolha de informação.

REFERÊNCIAS

- Almeida, Sílvia de (no prelo), Cultura escolar, Currículo e Equidade Social. Deve ser o currículo a adaptar-se às necessidades dos alunos ou os alunos ao currículo? In Neves, Maria do Céu & Justino, David (Orgs), *Ética Aplicada: Educação*. Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento, Coimbra: Edições 70.
- Batista, S.; Gonçalves, E.; Rosa, R. e Trigo, M. (2012), *Projectos Educativos – para um modelo da sua elaboração*, Lisboa: ESCXEL.
- Carmen, L. del & Zabala, A. (1991). *Guia para la elaboración y valoración curriculares de centro*. Madrid: Centro de Publicaciones des Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cavaca, Fátima (Coord.) (2007). *Programa curricular de Língua gestual portuguesa*. Ministério da educação, Direção-geral de inovação e de desenvolvimento curricular.
- Costa, J. A. ([1997] 2003). *O Projecto Educativo da escola e as políticas educativas locais - Discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gimeno, J. (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Nóvoa, A. (1995). “Para uma análise das instituições escolares”, em António Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote, p. 13-43.
- Nunes, A. N., Almeida, A. C. de & Nolasco, C.C. (2014). *Metas Curriculares 3.º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos)*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência.
- OCDE 2030 *Projeto Future of Education and Skills 2030*, da OCDE, <http://www.oecd.org/edu/school/education2030.htm>
- Roldão, M. C. & Almeida, S. de (no prelo). *Gestão curricular revisitada. Para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C., Peralta, H. & Martins, I. P. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. (9)2, 1-30. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.
- Silva, Isabel Lopes da (Coord.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Stufflebeam, Daniel (2003). Institutionalizing Evaluation in Schools. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & Lori A. Wingate, (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 775-805). Chicago: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco: John Wiley and Sons.

ANEXOS



ANEXO I

A nossa proposta de áreas de intervenção é composta por quatro áreas.

A área dos **Recursos** visa caracterizar os recursos da escola, a nível humano, financeiro e material, de maneira a poder situá-la num contexto social local. Procura-se aferir as características demográficas, habilitacionais e profissionais dos *docentes* e descrever também as características sociodemográficas, de formação e de experiência do *peçoal não docente*; é também relevante caracterizar a (in)suficiência de recursos humanos para assegurar os diversos serviços prestados pela escola. Além disso, é pertinente caracterizar os *alunos* e suas famílias a nível demográfico e socioeconómico, mas também a nível motivacional. O objetivo é também o de dar conta de uma apreciação da existência, qualidade e adequação das *instalações, equipamento e material*.

A área **Pedagógico-curricular** afigura-se como a área central da atuação da escola e remete para a oferta neste domínio e os processos, práticas e modos de fazer na escola que afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. É composta pelas seguintes dimensões:

- Práticas de ensino: metodologias de ensino, práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula, projetos e medidas pedagógicas para a promoção do sucesso;
- Monitorização e avaliação: formas e intensidade de monitorização e avaliação dos alunos e do ensino;
- Planeamento e articulação: planeamento e articulação curricular, vertical e horizontal, formas de trabalho e partilha de práticas entre professores;
- Oferta: opções educativas, formativas, curriculares, extracurriculares e outras que constituem a sua oferta.

A área **Organizacional** remete para a identidade e processos da escola enquanto organização. Divide-se em:

- Cultura organizacional: comunicação interna, participação na tomada de decisão, hábitos de trabalho;
- Liderança: visão estratégica e planeamento, gestão de recursos humanos, financeiros e materiais, motivação de profissionais;
- Autoavaliação e Melhoria: processos de autoavaliação, responsabilização e melhoria de projetos, da escola enquanto organização e dos seus profissionais, por exemplo através de processos de supervisão pedagógica;
- Projeto Educativo e Identidade: identidade e sentido de pertença da comunidade escolar com a escola e coerência entre a realidade da escola e o que está proposto no documento do PE;



ANEXO I

- Ensino: práticas pedagógicas e monitorização e avaliação do ensino;
- Cultura relacional: com as famílias e a comunidade local.

O objetivo da última área é o de avaliar os **Resultados** alcançados a vários níveis. São considerados os resultados em termos de *(in)sucesso*, nomeadamente em classificações (internas e externas), retenção, abandono e desistência, mas também de impacto no percurso dos alunos à saída da escola. É também avaliada a *disciplina*, que remete sobretudo para o cumprimento de regras e ao comportamento e os resultados *sociais*, que dizem respeito aos resultados que vão para além do desempenho académico dos alunos e da escola, para considerar qualidades pessoais e relacionais ou impacto de projetos de solidariedade social ou ambientais, entre outros. Por fim, é considerado o *reconhecimento da escola na comunidade*, em particular pelos níveis de satisfação dos elementos da comunidade escolar, mas também pela atratividade e imagem da escola.

ANEXO II

GLOSSÁRIO

No modelo proposto para elaboração do Projeto Educativo este documento tem duas partes distintas: a da identidade e a da definição das linhas estratégicas que se iniciam com a identificação das prioridades de intervenção e dos objetivos estratégicos para os três anos de vigência organizados por Áreas de Intervenção e Dimensões. O desenho da operacionalização e monitorização passariam para os documentos operacionais (como o projeto curricular, plano anual de atividades, plano de melhoria, etc.), que contemplariam os seguintes aspetos: Metas, Ações, Responsáveis pela implementação das ações, Calendarização das ações, Indicadores, Fontes de informação, Calendarização da monitorização das ações, Responsáveis pela monitorização. Apresentamos as definições do que entendemos por estes termos:

ÁREAS DE INTERVENÇÃO: grandes áreas temáticas que permitam organizar a informação ao longo de todo o modelo circular (diagnóstico – identidade/ linhas estratégicas- operacionalização e monitorização/avaliação.).

DIMENSÕES: decompõem as áreas de intervenção.

PRIORIDADES: conjunto de pontos a melhorar identificados no processo de diagnóstico que se priorizaram tendo em conta o seu grau de exequibilidade, de rigor na identificação das causas subjacentes ao problema concreto, da utilidade e da legitimidade decorrentes da missão da escola.

OBJETIVO ESTRATÉGICO: expressa o alvo que se pretende atingir, consiste numa intenção declarada sob a forma de resultados (quantitativos ou qualitativos) que indicam estados ou situações a que a organização pretende chegar. Como é divisível em metas (que constarão dos documentos operacionais), este objetivo pode ter um carácter mais geral e não diretamente observável, embora se recomende que seja exequível e passível de verificação.

METAS: decompõem os objetivos estratégicos de forma a possibilitar as monitorizações e as decisões sobre como proceder de acordo com os seus resultados. São por isso também intenções a que a organização pretende chegar, que identificam claramente resultados que possam ser monitorizados/ avaliados.

AÇÕES: ações a implementar que contribuam para atingir as metas e concomitantemente os objetivos estratégicos, e que devem ser mantidas, readaptadas ou eliminadas em função dos resultados da monitorização. Podem ser ações totalmente novas ou outras que já estão em curso na escola.

RESPONSÁVEIS PELA IMPLEMENTAÇÃO: nomes dos responsáveis pela implementação de cada uma das ações definidas. Sugerimos que sejam atribuídas ações de implementação aos cargos e não a pessoas concretas.

ANEXO II

CALENDARIZAÇÃO DAS AÇÕES: todas as ações devem ser calendarizadas de forma a facilitar o trabalho de organização dos recursos físicos e humanos necessários atempadamente e para que cada responsável ou responsáveis pela implementação de cada ação consiga organizar a sua agenda.

INDICADORES: elementos informativos que indicam se a meta está a ser atingida ou não. Grande parte dos indicadores a utilizar têm de ser construídos a partir da informação que pode ser retirada de várias fontes de informação (sistematização da informação).

FONTES DE INFORMAÇÃO: documento ou pessoa que fornece uma informação.

CALENDARIZAÇÃO DA MONITORIZAÇÃO: os momentos de monitorização também devem ser calendarizados de forma a que os responsáveis saibam exatamente quando devem recolher a informação, construir os indicadores e os confrontem com o alvo expresso em cada meta, de forma a devolver esse *feedback* aos responsáveis pela implementação das ações

RESPONSÁVEIS PELA MONITORIZAÇÃO: pessoa(s) responsável(is) pela recolha e sistematização da informação, construção dos indicadores e de dar *feedback* aos responsáveis pela implementação das ações (indicando-lhes se a ação mantém a sua pertinência - em caso de sucesso - ou se é necessário analisar o que correu mal - pode ser ao nível dos recursos, da falta de motivação ou resistência de docentes, não docentes, alunos, etc. - de forma a decidir sobre o reajustamento necessário ou a eliminação de uma ação. Ou seja, em conjunto e de acordo com a monitorização efetuada, os responsáveis pela monitorização e implementação podem decidir ajustar, reformular ou retirar uma ação/ meta previamente definida. Isto compreende o trabalho necessário para a avaliação de *processo* (e também para a avaliação de *produto*, no caso da avaliação anual do PC).

ANEXO III

PROJETO EDUCATIVO

IDENTIDADE

HISTÓRIA

O Agrupamento de Escolas Ruby resultou da agregação, em 2010, de todos os estabelecimentos de ensino públicos do concelho e do Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional numa única unidade de gestão. É uma escola que aposta na pluralidade de ofertas formativas adequadas ao tecido empresarial local e na diversificação curricular, procurando dar resposta às necessidades da população local, nomeadamente através da formação de adultos.

Em 2013, o Agrupamento celebrou um contrato de autonomia com o Ministério de Educação e Ciência, integrou o projeto-piloto do Programa Aproximar em 2015, e recentemente abraçou o desafio do Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular.

Urge a necessidade de construir um Projeto Educativo capaz de tornar o Agrupamento numa referência de espaço para aprendizagens inovadoras, diversificadas e com forte enfoque tecnológico, daí termos optado pela designação “Ruby”, uma linguagem de programação informática.

VISÃO

Pretendemos ser um Agrupamento de referência na região, reconhecido pela população em geral pelo seu programa desafiante e inovador, com forte aposta na utilização de tecnologias de comunicação e informação, contribuindo através de percursos educativos e formativos diversificados para a formação de cidadãos do futuro.

“Inovar na educação, para formar cidadãos do futuro”

MISSÃO

O Agrupamento de Escolas Ruby tem como missão oferecer uma educação de qualidade ancorada na aprendizagem ativa de conhecimentos e competências académicas, sociais e pessoais dos alunos, com vista à formação de cidadãos responsáveis e participativos, capazes de se adaptar aos desafios do futuro.

Para isso, oferecemos aos alunos uma oferta educativa e formativa inovadora, diversificada e estimulante, em conjunto com diversas outras experiências de aprendizagem que despertam o seu potencial como cidadãos.

ANEXO III

VALORES

Inovação – Apostamos numa cultura de inovação no que respeita às metodologias de ensino, à oferta educativa e formativa, ao trabalho da organização e às aprendizagens dos alunos, para que estes saibam adaptar-se a um mundo em constante mudança.

Cidadania ativa – Potenciamos a participação democrática de todos os intervenientes escolares, contribuindo para o desenvolvimento da consciência e da responsabilidade cívicas.

Rigor académico – Promovemos o rigor do serviço académico que prestamos, tanto na via de prosseguimento de estudos como nas ofertas formativas fortemente articuladas com o tecido empresarial local, procurando fomentar o crescimento pessoal e académico de cada um dos nossos alunos.

PERFIL DO ALUNO

O Agrupamento Ruby compromete-se em promover o desenvolvimento dos seus alunos em três eixos – literacias fundamentais, competências democráticas e cívicas e qualidades profissionais e sociais – que consideramos necessários para formar cidadãos do futuro. No final do percurso académico, os alunos devem ser:

Pessoas capazes de mobilizar as aprendizagens obtidas nas disciplinas curriculares no seu dia-a-dia, aplicando os conhecimentos necessários com adequação e pertinência aos vários contextos da sua vida pessoal e profissional.

Cidadãos globais, conhecedores do contexto local mas inspirados por valores universais, respeitadores das diversas opiniões e culturas, dotados de curiosidade e espírito crítico, com sentido de responsabilidade.

Trabalhadores reflexivos competentes, munidos de um código de ética pessoal, capazes de se adaptar às mudanças constantes da realidade envolvente através da resolução rápida e inovadora de problemas, valorizando o rigor e a transparência.

ANEXO III

PERFIL DO EDUCADOR

O Agrupamento Ruby conta com educadores cujo perfil pode ser expresso em três eixos – i) científico e intelectual; ii) humano, pessoal e ético; iii) profissional. São educadores:

Científica e pedagogicamente competentes, facilitadores de aprendizagens, que apostam na inovação nas metodologias de ensino e habilitados na utilização das novas tecnologias de informação e comunicação.

Pessoas com consciência cultural e respeitadoras das diferenças, capazes de se relacionar com outros, de trabalhar em equipa e entre equipas, de enfrentar desafios e resolver problemas, agindo de acordo com princípios éticos.

Profissionais colaborativos, que comunicam com confiança e clareza, que procuram continuamente o seu desenvolvimento profissional, encarando a necessidade de mudança com naturalidade, sendo capazes de se adaptar a novas circunstâncias.

ELABORAÇÃO E DIVULGAÇÃO

Este documento foi elaborado com a consulta da comunidade educativa (docentes, não docentes, alunos e encarregados de educação) e aprovado em sede de Conselho Geral. A divulgação do documento e da missão do Agrupamento Ruby será realizada através: i) do seu alojamento na página *online* do Agrupamento ; ii) de sessões de apresentação do projeto no início do ano letivo e da monitorização da implementação dos objetivos e respetivas ações pelo menos uma vez por ano junto dos alunos, encarregados de educação e docentes; iii) da publicação de notícias sobre a missão na imprensa local para divulgação da imagem do Agrupamento; iv) da publicação de notícias sobre os objetivos e metas atingidos ao nível da área dos resultados na imprensa local.

ANEXO III

PRIORIDADES DE INTERVENÇÃO E LINHAS ESTRATÉGICAS

ÁREA DE INTERVENÇÃO: RECURSOS (RC)				
DIMENSÕES	PRIORIDADES (P)	JUSTIFICAÇÃO	OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	DOCUMENTOS DE OPERACIONALIZAÇÃO
PESSOAL DOCENTE	P1: Alguns elementos revelam dificuldades na utilização das TIC em contexto de sala de aula	A utilização das TIC em sala de aula constitui-se não só como forma de melhorar as metodologias de ensino, mas também como possível motivação e orientação dos alunos na sua utilização.	OE11: Utilizar as TIC em pelo menos metade das aulas em todas as disciplinas	- Plano de Formação - Projeto curricular
PESSOAL NÃO DOCENTE	P2: Insuficiência dos recursos humanos para apoio psicológico aos alunos	A escola deve proporcionar todas as condições para facilitar as aprendizagens.	OE21: Aumentar o número de psicólogos através do estabelecimento de parcerias para estágios com instituições de ensino superior	- Plano de melhoria
ALUNOS	P3: Fraca valorização da escola por parte de algumas famílias	As expectativas escolares das famílias são um dos aspetos que contribuem para a motivação e do investimento dos alunos na escola.	OE31: Promover iniciativas conducentes à melhoria de expectativas das famílias face ao papel da escola	- Projeto curricular - Plano anual de atividades - Plano de formação
	P4: Desmotivação de certos alunos para a aprendizagem	Os alunos são os principais construtores da sua aprendizagem.	OE41: Implementar metodologias de aprendizagem ativas em todas as disciplinas	- Projeto curricular - Plano anual de atividades
EQUIPAMENTO/ MATERIAL	P5: Insuficiência e desgaste de equipamento da escola-sede para uso de recursos pedagógico-didáticos	A atualização dos recursos pedagógicos e didáticos é crucial para o desenvolvimento de práticas de ensino mais próximas da realidade social atual.	OE51: Renovar os recursos pedagógico-didáticos através do investimento e do desenvolvimento de parcerias com instituições locais e/ou regionais	- Orçamento - Plano de melhoria
	P6: Falhas na manutenção do equipamento informático e da ligação à internet	O acesso a um parque informático atualizado e à internet proporciona as devidas aprendizagens sobre a utilização destes instrumentos por parte dos alunos.	OE61: Garantir a manutenção regular do parque informático e do acesso à internet através do investimento e do desenvolvimento de parcerias com instituições locais e/ou regionais	- Orçamento - Plano de melhoria
INFRAESTRUTURAS	P7: Degradação das instalações da escola-sede	Qualquer pessoa trabalha de forma mais motivada e eficiente em espaços físicos agradáveis.	OE71: Fazer obras nas instalações da escola sede através do investimento e do apoio da autarquia	- Orçamento - Plano de melhoria

ANEXO III

ÁREA DE INTERVENÇÃO: PEDAGÓGICO-CURRICULAR (PC)				
DIMENSÕES	PRIORIDADES (P)	JUSTIFICAÇÃO	OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	DOCUMENTOS DE OPERACIONALIZAÇÃO
PRÁTICAS DE ENSINO	P1: Prevalência de aulas expositivas nas disciplinas das ciências sociais e humanas	A diversificação das metodologias de ensino conduz a uma maior motivação dos alunos.	OE1.1: Aumentar o número de trabalhos práticos de investigação nas disciplinas de ciências sociais e humanas	- Projeto curricular
MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO	P2: Pouca transparência na transmissão do sistema de avaliação das aprendizagens ao nível do ensino básico	Informar os alunos sobre que aspetos devem melhorar fomenta o seu processo de autoavaliação e autorregulação.	OE2.1: Incluir no sistema de avaliação do Ensino Básico procedimentos de feedback mais específicos para alunos e famílias	- Projeto curricular
PLANEAMENTO E ARTICULAÇÃO	P3: Momentos de trabalho colaborativo vertical incipientes (não levam a práticas/ instrumentos efetivos regulares)	A articulação vertical das aprendizagens é fundamental para garantir a sequencialidade das aprendizagens entre ciclos.	OE3.1: Planificar duas aulas por período, em cada área disciplinar, entre docentes de ciclos sequenciais (com redação de planos de aula)	- Projeto curricular
			OE3.2: Realizar um teste de diagnóstico no início do ano, elaborado de forma conjunta pelos professores desse ano e do ano anterior	
OFERTA	P4: Necessidade de responder às solicitações das famílias para ocupação de tempos livres dos alunos do 2º e 3º ciclos	Resposta da escola à sua comunidade.	OE4.1: Criar um projeto de ocupação de tempos livres para os alunos do 2º e 3º ciclos	- Projeto curricular - Plano de melhoria

ANEXO III

ÁREA DE INTERVENÇÃO: ORGANIZACIONAL (ORG)				
DIMENSÕES	PRIORIDADES (P)	JUSTIFICAÇÃO	OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	DOCUMENTOS DE OPERACIONALIZAÇÃO
CULTURA ORGANIZACIONAL	P1: Pouca participação dos docentes na tomada de decisão na escola	A participação na definição de objetivos comuns contribui para o aumento do empenho e da motivação na sua concretização.	OE1.1: Melhorar os canais de comunicação para tomada de decisão	- Plano de melhoria
			OE1.2: Criar instrumentos alternativos de participação dos docentes na tomada de decisão	
LIDERANÇA	P2: Fraco reconhecimento e capacidade de mobilização por parte das lideranças intermédias	A capacidade das lideranças intermédias é essencial para fluidez da concretização das ações propostas.	OE2.1: Eliminar as solicitações de resposta por parte da direção sobre assuntos que estão sob responsabilidade dos coordenadores de departamento	- Plano de formação
AUTOAVALIAÇÃO E MELHORIA	P3: Inexistente monitorização da planificação/ implementação das aulas de apoio	Somente através da monitorização dos procedimentos que realizamos, podemos verdadeiramente melhorar o que fazemos.	OE3.1: Monitorizar a planificação e os resultados das aulas de apoio duas vezes por período, tendo em conta os resultados das avaliações intercalares e finais dos períodos escolares	- Plano de melhoria - Projeto curricular
PROJETO EDUCATIVO/ IDENTIDADE	P4: Fraca identificação como AE por parte dos estabelecimentos do 1º ciclo	O desenvolvimento de uma cultura organizacional que inclua todos os estabelecimentos de ensino promove uma mais eficiente planificação e implementação de práticas comuns.	OE4.1: Aumentar os espaços de encontro entre docentes de diferentes estabelecimentos para trabalho conjunto	- Plano de melhoria
			OE4.2: Reforçar a imagem do agrupamento junto da comunidade educativa	
CULTURA RELACIONAL	P5: Dificuldade no exercício do papel de representante de pais e encarregados de educação	Potenciar o papel do representante de pais e encarregados de educação facilitará o processo de comunicação e de relação com as famílias	OE5.1: Criar um projeto que defina o papel do representante e apoie o seu exercício	- Plano de melhoria

ANEXO III

ÁREA DE INTERVENÇÃO: RESULTADOS (R)				
DIMENSÕES	PRIORIDADES (P)	JUSTIFICAÇÃO	OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	DOCUMENTOS DE OPERACIONALIZAÇÃO
(IN)SUCESSO	P1: Dificuldade em recolher, organizar, analisar e comunicar informação, que dá origem a elevada retenção no 10º ano do Ensino Regular	A promoção da qualidade do ensino é uma das principais missões da escola tanto mais que se verifica que a retenção não favorece as aprendizagens.	OE11: Reduzir em 5% a taxa de retenção do 10º ano do ensino regular	- Projeto curricular
DISCIPLINA	P2: Dificuldade em manter a disciplina nos espaços para convívio dos alunos	A capacidade das lideranças intermédias é essencial para fluidez da concretização das ações propostas.	OE21: Prevenir as ocorrências disciplinares durante os intervalos	- Plano de Formação - Plano anual de atividades
SOCIAIS	P3: Fraco conhecimento dos alunos sobre o funcionamento do sistema democrático	A escola é um local de aprendizagem de conteúdos de competências, mas também um local de aprendizagem social e de cidadania.	OE31: Proporcionar a vivência a todos os alunos de uma experiência de exercício de cidadania ativa OE32: Criar uma oferta ao nível das atividades extracurriculares sobre o funcionamento dos sistemas democráticos	- Projeto curricular - Plano anual de atividades
RECONHECIMENTO DA COMUNIDADE	P4: Comunidade envolvente desconhece trabalho desenvolvido no AE	Um AE deve ter como missão servir a sua comunidade envolvente e esta deve assumir a organização escolar como parte integrante da sua realidade de forma a garantir um maior número de parcerias mais eficientes e com proveito ao nível das aprendizagens académicas e sociais dos alunos.	OE41: Participar de forma ativa nas festas do concelho através da planificação de várias atividades OE42: Organizar um evento cultural de acesso público, onde os alunos prestem provas dos conhecimentos e competências adquiridas nas várias disciplinas em forma de artes performativas	- Plano anual de atividades - Projeto curricular

ANEXO IV

PROJETO CURRICULAR

INTRODUÇÃO

O Projeto Curricular do Agrupamento de Escolas Ruby resulta da adaptação do currículo nacional às características e necessidades dos nossos alunos e às especificidades do meio em que nos inserimos, tendo como referência a identidade e os objetivos estratégicos que o nosso Projeto Educativo se propõe a concretizar.

O Projeto Curricular foi elaborado por uma equipa que imprimiu uma intencionalidade assumida por toda a comunidade educativa (alunos, famílias, professores e demais atores educativos).

Recentemente aceitámos o desafio de integrarmos o Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular por reconhecermos que a qualidade do ensino, a capacidade de corresponder à heterogeneidade da nossa população escolar e a necessidade de mobilizar os recursos locais passa pelo nosso envolvimento na procura de soluções que se adequem aos nossos contextos específicos. Para tal, é preciso afastarmo-nos de uma conceção curricular uniforme para adotarmos outra que incorpore a diversidade de situações e a flexibilização de percursos.

Pretende-se contribuir para a formação de cidadãos aptos em mobilizar as aprendizagens obtidas no seu dia-a-dia, inspirados por valores universais, dotados de curiosidade, espírito crítico, com sentido de responsabilidade e trabalhadores reflexivos competentes, capazes de se adaptar às mudanças constantes da sociedade atual.

As metodologias que privilegiamos estão ligadas aos valores que preconizamos para os nossos alunos. Se queremos alunos proativos, adotamos metodologias ativas que lhes proporcionam o envolvimento em atividades cada vez mais complexas, em que têm que tomar decisões e avaliar os seus resultados. Se queremos alunos criativos, então precisam de contactar com experiências em que se espera que mostrem a sua iniciativa.

Propomo-nos a desenvolver um espaço de aprendizagens inovadoras e com utilização recorrente das tecnologias de comunicação e informação, incluindo ensino *e-learning* e *b-learning* e aplicação de plataformas colaborativas, permitindo contextos mais informais de aprendizagem. O envolvimento dos alunos em diferentes contextos socioeducativos e a complementaridade entre situações formais e informais favorecem a identificação de realidades que nem sempre são visíveis nas práticas tradicionais de ensino.

As atividades planeadas serão sempre que possível acompanhadas e avaliadas com apoio das tecnologias e exigem pesquisa, contacto com perspetivas diferentes, fazer escolhas ou aprender pela descoberta. O lema da nossa ação pedagógica é “Quanto mais aprendermos tal como na vida, melhor preparados estamos para a vida”. Nas metodologias ativas, as aprendizagens ocorrem a partir de problemas e situações reais, próximos dos que os alunos experienciarão, mais tarde, na sua vida pessoal e profissional e são pontos de partida para processos mais avançados de reflexão e de integração de conhecimentos.

ANEXO IV

Este Projeto Curricular é um referencial de pensamento e ação da nossa comunidade educativa e orienta a intervenção de todos os atores e parceiros na vida do Agrupamento.

1. OPÇÕES E PRIORIDADES

Definem-se áreas prioritárias e/ou competências tendo em conta os documentos curriculares de referência (Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar, os Programas ou Orientações das disciplinas das várias áreas disciplinares, os documentos das Metas de Aprendizagem, o *Perfil dos alunos*, as Aprendizagens essenciais), com as adaptações necessárias introduzidas no âmbito do contrato de autonomia do Agrupamento e dos objetivos estratégicos do Projeto Educativo.

1. 1. ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

Apontam-se as seguintes áreas/competências prioritárias a desenvolver:

- Utilizar de forma proficiente a língua materna enquanto suporte de todos os domínios do saber e a língua inglesa como forma de comunicação na sociedade global do conhecimento e no mundo digital;
- Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade¹;
- Colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (analógicas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente¹;
- Desenvolver a capacidade de raciocínio matemático e de análise na resolução de problemas;
- Desenvolver o raciocínio e a curiosidade científica com base em estratégias de resolução de problemas e na experimentação;
- Desenvolver aptidões técnicas e manuais que fomentem o desenvolvimento da sensibilidade estética e das capacidades expressivas e criativas;
- Reconhecer a importância do conhecimento e dos valores nas áreas das ciências sociais para a construção de uma experiência individual que permita a integração no mundo real;

¹ Competências retiradas do *Perfil dos Alunos* (Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação).

ANEXO IV

- Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição¹;
- Trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede¹;
- Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade¹;
- Manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável¹.

1.2 ORGANIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Estas prioridades refletem-se na forma como operacionalizámos os objetivos estratégicos do Projeto Educativo (Ver ponto 4) e da seguinte forma na organização das aprendizagens:

TABELA 1: Exemplificação de opções sobre organização das aprendizagens

ONDE SE DESENVOLVEM AS APRENDIZAGENS/OPÇÕES	COMO OCORREM AS APRENDIZAGENS
PRÉ-ESCOLAR	Recurso a jogos interativos.
OFERTA COMPLEMENTAR	Trabalho de projeto* em <i>b-learning</i> (1º ciclo); Trabalho de projeto* em <i>b-learning</i> (2º ciclo).
OFERTA DE ESCOLA	TIC e trabalho de projeto* em <i>e-learning</i> (3º ciclo).
ATIVIDADES EXTRACURRICULARES**	"Brigada do ambiente": Criar blogues e página de <i>facebook</i> para divulgar trabalho com as Tecnologias de Informação Geográfica: através de imagens de satélite, em diferentes momentos, acompanhar elementos naturais e socioeconómicos presentes na paisagem da comunidade (e locais distantes) tais como serras, planícies, áreas cultivadas e industriais, cidades, etc. e os resultados da dinâmica do seu uso, para a compreensão das consequências dos usos sociais e ocupação dos espaços. Educando para a cidadania, levando os alunos a refletir/intervir em problemas ambientais da comunidade e a encontrar soluções. Dirigido ao 2º e 3º ciclos e ensino secundário. "E-english": Pretende-se estabelecer atividades de intercâmbio com alunos de escolas do ensino básico e secundário no estrangeiro, começando pelo estabelecimento de contactos através das redes sociais para desenvolvimento de competências linguísticas. Num segunda fase, pretende-se a ida dos alunos ao estrangeiro e dos alunos estrangeiros a Portugal, com os custos de estadia assegurados pelos pais do país recetor (durante as férias letivas). Os professores providenciam para que os alunos assistam a duas aulas em escolas estrangeiras por videoconferência e realizam uma aula conjunta do currículo obrigatório com os professores estrangeiros, também transmitida por videoconferência.

*Trabalho de projeto com o envolvimento de pelo menos 3 disciplinas de áreas curriculares diferentes e a decidir o tema no início do ano letivo com os alunos e famílias.

**Em anexo constam as restantes atividades extracurriculares oferecidas pelo agrupamento.

¹ Competências retiradas do Perfil dos Alunos (Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação).

ANEXO IV

2. MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO

O Agrupamento tem como referência para o trabalho pedagógico o método ativo, recorrendo a outros métodos desde que as características dos alunos assim o justifiquem.

2.1 ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Consideramos que os alunos aprendem melhor através de atividades, jogos, projetos, articulando a colaboração (alunos a aprender de forma cooperativa) com a personalização da aprendizagem (o professor a incentivar e gerir percursos individuais). A aprendizagem colaborativa e a aprendizagem individualizada precisam de ser integradas por, de alguma forma, reproduzirem a complexidade do aprender na sociedade contemporânea com os conhecimentos em permanente atualização. Um bom projeto pedagógico prevê o equilíbrio entre tempos de aprendizagem individuais, em que cada aluno possa personalizar o seu percurso, e tempos de aprendizagem colaborativa.

Os nossos professores organizam, na maioria das suas disciplinas, um projeto durante o ano letivo que integra os principais assuntos da matéria e que utiliza pesquisa, entrevistas ou estudos de caso. É importante que os projetos estejam ligados às motivações dos alunos, que o professor os saiba envolver, negociando com eles as melhores formas de o realizar e, no final, que seja publicado num ambiente virtual com acesso a toda a comunidade educativa.

Queremos desenvolver um projeto pedagógico inovador que proporcione, na organização curricular, espaços e tempos que equilibrem a aprendizagem e a comunicação presencial e *online*. Os professores podem adotar plataformas colaborativas que registam o processo de aprendizagem dos alunos, mostram os progressos, identificam as dificuldades, traçam caminhos para resolver dificuldades específicas, apresentando recursos que se aproximam da forma de aprender de cada aluno. As plataformas colaborativas facilitam também formas de comunicação horizontal, em grupos ou individualizada, permitindo a comunicação entre os alunos, e entre estes e os professores. Possibilitam ainda a troca informações, participação colaborativa nas atividades, na resolução de desafios ou a coautoria. A combinação dos ambientes mais formais com os informais permite uma maior flexibilidade para poder acompanhar os alunos individualmente e em grupo de uma forma mais direta e no momento que precisam. É indispensável a concretização de um ensino individualizado e diferenciado, direcionado para todos os alunos atingirem os mesmos objetivos curriculares, mas desenvolvido de modo diferente, pois os alunos aprendem de formas diferentes e possuem conhecimentos prévios diferentes. Outra vantagem destas plataformas está relacionada com a gamificação de conteúdos, por funcionar com características dos jogos, tais como *feedback* em tempo real, competição, pontuação, avanço de nível, recompensas, regras claras ou autonomia de trabalho. Para as novas gerações acostumadas a jogar, esta linguagem constitui um desafio, motiva e é fácil de entender.

Com as plataformas também invertemos o modelo tradicional de aula, com os alunos a acederem aos conhecimentos em espaços virtuais de aprendizagem antes da aula, estudando-os, enviando o *feedback* para os professores através, por exemplo, das avaliações proporciona-

ANEXO IV

das pelas plataformas. Com estes resultados, os professores podem planejar os aspetos mais complexos a desenvolver em sala com todos os alunos ou só com alguns, as atividades a realizar em grupo, em ritmos diferentes, e as que podem ser realizadas individualmente.

Os nossos professores articulam aulas em comum com outros professores de outras disciplinas, valorizando as aprendizagens significativas numa perspetiva interdisciplinar e holística do conhecimento, estimulando-se a capacidade de análise, a solução de problemas, de forma a que o aluno trabalhe conceitos de uma forma consistente e continuada.

No que respeita ao manual compete a cada departamento a escolha do manual a adotar, a opção de organizar o próprio manual ou privilegiar os conteúdos das plataformas colaborativas.

Na sala de aula como espaço do desenvolvimento das aprendizagens, consideramos a necessidade de mudar a sua organização de acordo com as atividades a desenvolver e a utilização dos espaços exteriores, sempre que o tempo esteja convidativo, bem como de outros espaços interiores do Agrupamento ou da comunidade.

Os nossos professores têm em consideração que a diversidade de percursos possíveis deverá, no entanto, acautelar o desenvolvimento sustentado do raciocínio lógico matemático e das competências de leitura, interpretação, expressão e comunicação, nas suas diversas vertentes, assim como a progressiva consolidação de todas as atitudes que consubstanciam o perfil do aluno ambicionado no nosso Projeto Educativo.

2.2 AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Nos quadros normativos em vigor a avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, orientador do percurso escolar e certificador das aprendizagens adquiridas pelo aluno. O Agrupamento privilegia o primeiro aspeto. A avaliação tem por objetivo a melhoria do processo de ensino-aprendizagem através da verificação contínua dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos. Nesse sentido, conferimos especial atenção à avaliação diagnóstica e formativa.

A avaliação diagnóstica pode fornecer elementos que permitirão adequar o trabalho pedagógico às características e conhecimentos dos alunos. É aconselhável que se inicie o ano letivo com este tipo de avaliação. Em todo o caso, esta avaliação comporta riscos que teremos que evitar caso o professor não tome os seus resultados como temporários. Os resultados da avaliação diagnóstica não podem servir para rotular o aluno mas antes para aferir o seu estado de partida, de forma a adequar a prática pedagógica tendo sempre em vista que todos os alunos atinjam os objetivos curriculares finais. Também não pode servir para prever o seu futuro escolar ou percurso educativo. É assim necessário lembrar que a aprendizagem dos alunos depende de muitas variáveis individuais, pedagógicas e contextuais.

A avaliação formativa também tem a função de regulação do processo de ensino-aprendizagem. A realização de trabalhos práticos pode ser uma forma eficaz de melhorar as aprendizagens dos alunos e essencial para reorientar as estratégias de ensino. Com este tipo de

ANEXO IV

avaliação pretende-se recolher dados para ajudar os alunos e os professores a reorientar o seu trabalho no sentido de aferir falhas e aprendizagens ainda não conseguidas. A avaliação formativa não deve expressar-se através de uma nota mas por meio de apreciações ou de comentários.

O trabalho de avaliação não será reduzido ao professor mas alargado ao aluno a partir da autoavaliação. É aconselhável que os alunos colaborem na sua avaliação, pois assim tomarão consciência dos vários momentos da atividade cognitiva, podendo posicionar-se criticamente sobre o seu processo de aprendizagem. Em cada período letivo, devem ser promovidos com os alunos momentos de autoavaliação, de modo a envolvê-los, de forma responsável, no seu processo de aprendizagem.

2.2.1 OBJETO DA AVALIAÇÃO

Avaliamos conhecimentos, competências transversais e específicas a desenvolver em cada disciplina, tendo como referência os conteúdos programáticos selecionados pelo Agrupamento, as metas, as *Aprendizagens essenciais* e o *Perfil dos alunos*. Avaliamos também atitudes e valores, uma exigência do quadro normativo atual, da Estratégia Nacional para a Cidadania.

As metas a atingir pelos alunos do Agrupamento são definidas pelos docentes titulares de turma/grupo, no âmbito dos conselhos de ano e pelos conselhos de turma de 2.º/3.º ciclo, sendo formalizados nos PCT.

Os critérios de avaliação das disciplinas/áreas disciplinares e as atitudes e valores são propostos pelos departamentos curriculares, aprovados em Conselho Pedagógico e revistos anualmente, sendo divulgados a toda a comunidade educativa no *site* da escola.

2.2.2 MODALIDADES DE AVALIAÇÃO

As modalidades de avaliação a preconizar são a diagnóstica, formativa, sumativa e autoavaliação.

2.2.3 PRINCÍPIOS DE AVALIAÇÃO

- A avaliação como instrumento regulador da qualidade do processo de ensino/aprendizagem, em especial nas suas modalidades diagnóstica e formativa;
- Coerência entre os objetivos curriculares, as estratégias de ensino desenvolvidas com os alunos e a avaliação – avaliando-se todos os aspetos das aprendizagens dos alunos considerados como essenciais;
- Diversificação de métodos e instrumentos de avaliação, incluindo o recurso às plataformas colaborativas, adequados à diversidade das disciplinas, das aprendizagens e das características dos alunos;
- Transparência do processo de avaliação, envolvendo os alunos e os encarregados de educação na negociação do processo de avaliação e esclarecendo-os sobre os critérios de avaliação de cada disciplina;

ANEXO IV

- Informação aos alunos e os encarregados de educação ao longo do ano sobre a evolução das respetivas aprendizagens: o *feedback* é indispensável para que a avaliação se integre no processo de ensino-aprendizagem;
- Rigor do processo de avaliação através da existência de critérios de avaliação das aprendizagens que funcionam como um código de conduta e ética da escola.

3. ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E DAS AULAS

Os critérios legislativos para elaboração de horários, constituição de turmas ou outros aspetos organizacionais podem ser consultados na respetiva pasta sobre a normatividade escolar no *Google Drive* ou em papel no respetivo dossier na sala dos professores. Para a elaboração de horários serão respeitados os normativos legais vigentes e o Regulamento Interno do Agrupamento.

3.1 UNIDADE DE TEMPO LETIVO

A duração de cada unidade de tempo letivo é de 45 minutos no 1º ciclo, de 60 minutos no 2º ciclo e de 70 minutos no 3º ciclo e no ensino secundário. Os blocos de duas horas no 1º e 2º ciclos têm um intervalo entre as duas aulas, e no 3º ciclo e no ensino secundário os alunos entram ou saem 10 minutos antes ou depois da aula².

3.2 CRITÉRIOS PARA A ELABORAÇÃO DE HORÁRIOS DOS ALUNOS

A elaboração dos horários dos alunos obedecerá, primordialmente, a critérios de ordem pedagógica.

- Para os alunos adotarem rotinas de trabalho, as aulas do 1º e 2º ciclos iniciam-se sempre no primeiro tempo de manhã, deixando a maior parte do tempo da tarde para atividades extracurriculares.
- Na distribuição da carga horária tem-se em consideração o ritmo de aprendizagem dos alunos assegurando a concentração máxima nas atividades escolares da turma num só turno do dia:
- Não pode ser ultrapassado o limite de sete tempos letivos diários no 1º e 2º ciclos;
- Não pode ser ultrapassado o limite de oito tempos letivos diários no 3º ciclo e ensino secundário;

² Em anexo sugere-se que se coloquem as matrizes curriculares do ensino básico e secundário com as unidades de tempo letivo.

ANEXO IV

- O limite de tempo máximo admissível entre aulas de dois turnos distintos do dia é de 2 tempos letivos.
- Na distribuição semanal da carga letiva das disciplinas ou áreas curriculares deve ter-se em consideração as seguintes situações:
 - As disciplinas com carácter prático devem funcionar preferencialmente nos últimos tempos da manhã ou da tarde;
 - A distribuição da carga letiva das disciplinas pelos dias da semana deve evitar o seu funcionamento em dias consecutivos;
 - As aulas de Educação Física decorrem de manhã no primeiro tempo ou à tarde no último tempo do horário da turma.
 - As aulas de Apoio ao Estudo no 2º ciclo decorrem no último tempo da turma.

3.3 CRITÉRIOS PARA A ELABORAÇÃO DE HORÁRIOS DOS PROFESSORES

A distribuição do serviço docente deve obedecer a critérios principalmente pedagógicos tendo como princípio orientador a qualidade do ensino.

Na distribuição de serviço docente devem ser criadas equipas pedagógicas constituídas por professores de diferentes disciplinas de cada ano de escolaridade que garantam o acompanhamento das turmas ao longo do ciclo de ensino. Os critérios gerais para a distribuição de serviço docente são os que se seguem:

- Não atribuir a nenhum professor mais do que cinco tempos letivos consecutivos;
- Aos docentes do 2º, 3º ciclos e ensino secundário que lecionem em mais de uma escola do Agrupamento serão concedidos dois tempos do estabelecimento para a deslocação;
- Considerar, sempre que possível, as sugestões que cada professor manifestar em ficha própria;
- Distribuir de forma equitativa as disciplinas/níveis de ensino pelos diferentes professores do grupo.

3.4 TRABALHO COLABORATIVO

Tendo em conta a vasta literatura que sublinha que a melhoria na escola só pode resultar de um desígnio conjunto e, conseqüentemente, do trabalho colaborativo, à sexta-feira à tarde não há aulas na escola, de forma a que todos os docentes possam reunir para trabalho colaborativo. O trabalho colaborativo presencial será complementado pelo formato *online*, onde os professores podem tirem dúvidas pontuais e partilhar ideias e materiais em qualquer momento.

ANEXO IV

3.5 CRITÉRIOS PARA CONSTITUIÇÃO DE TURMAS OU DE GRUPOS DE ALUNOS

Os critérios para a constituição de turmas, para além dos legislativos, são todos de ordem pedagógica:

- No 1º ano do 1º ciclo devem constituir-se grupos de pelo menos 3 alunos por turma provenientes do mesmo Jardim de Infância;
- As turmas de 1º ano são constituídas, preferencialmente, pelos alunos que residem na proximidade da escola, garantindo os critérios previstos na lei;
- Em especial para o 5º ano, apesar de ser um critério de referência em todos os anos e níveis de ensino, deve ser garantida a continuidade do grupo/turma de 4º ano, salvo se houver proposta específica de separação aprovada pelo Conselho de Ano/Docentes;
- No 7º ano, sempre que não for possível atribuir a todos os alunos a primeira opção de língua estrangeira II ou de área artística, a distribuição dos alunos por estas áreas ocorrerá tendo em conta a classificação média obtida no ano anterior, sendo dada a prioridade na escolha aos alunos com melhores classificações;
- No Ensino Secundário deve ser dada oportunidade aos alunos de frequentar disciplinas de outros cursos que sejam do seu interesse sempre que possível.

ANEXO IV

4. OPERACIONALIZAÇÃO DAS ÁREAS DE INTERVENÇÃO DO PE

4.1 ÁREA DE INTERVENÇÃO: RECURSOS (RC) / ANO DE IMPLEMENTAÇÃO E MONITORIZAÇÃO: 2018/2019							
OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	METAS	AÇÕES	RESPONSÁVEIS PELAS AÇÕES	INDICADORES	FONTES	RESPONSÁVEIS PELA MONITORIZAÇÃO	CALENDARIZAÇÃO DA MONITORIZAÇÃO
OE1.1	M1.1. Final do ano: Utilizar as TIC em pelo menos 25% das aulas em todas as disciplinas	A1: Incluir nos PCT estratégias pedagógicas utilizando as TIC	A1: Professores titulares e diretores de turma	A1: Número de PCT com estratégias pedagógicas com TIC	A1: PCT	A1: Coordenadores dos departamentos	A1: 1º trimestre
		A2: Usar as TIC em 25% das aulas em cada disciplina	A2: Todos os docentes	A2: Percentagem de aulas em que os professores utilizaram as TIC em cada disciplina	A2: PCT	A2: Coordenador do 1º ciclo e Diretores de Turma	A2: 2º e 3º trimestre
OE3.1	M3.1 Criar espaços de participação das famílias em atividades curriculares em todos os anos/ ciclos	A1 Convidar pelo menos uma vez no decorrer do ano letivo as famílias a contribuir e/ ou participar numa atividade curricular em sala de aula	A1 Docentes da turma	A1 Número de atividades realizadas em sala de aula com as famílias	A1: Planos de aula	A1: Professores titulares ou diretores de turma	A1: No final do ano letivo
	M3.2. Dar as todas as famílias um feedback positivo sobre o seu educando	A1 Enviar um email ou nota na caderneta a cada família pelo menos uma vez por trimestre	A1 Professores titulares e diretores de turma	A1 Número de feedbacks positivos enviados a cada família por trimestre	A1 Emails ou caderneta do aluno	A1 Professores titulares e diretores de turma	A1 No final de cada trimestre
OE4.1	M4.1 Incluir metodologias de aprendizagem ativa nas aulas de Português e História	A1. Criar um espaço no horário dos docentes das disciplinas em causa para trabalho colaborativo	A1. Direção	A1. Existência do espaço no horário	A1. Horário de distribuição de serviço docente	A1. Conselho Geral	A1. Final do 1º mês do ano letivo
		A2. Criar instrumentos de trabalho conjunto e partilhar experiências entre docentes	A2. Docentes de Português e História	A2.1. Número de reuniões entre docentes	A2. Atas	A2. Coordenadores do departamento	A2. No final de cada trimestre
				A2.2. Número de instrumentos conjuntos criados (planeamento de sessões, atividade, etc.)			
		A3. Aplicar este tipo de metodologias semanalmente	A3. Docentes de Português e História	A3. Número semanal de atividades com metodologias deste tipo nas disciplinas	A3. Planos de aula	A3. Coordenadores do departamento	A3. No final de cada trimestre

ANEXO IV

4.2. ÁREA DE INTERVENÇÃO: PEDAGÓGICO-CURRICULAR (PC) / ANO DE IMPLEMENTAÇÃO E MONITORIZAÇÃO: 2018/2019							
OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	METAS	AÇÕES	RESPONSÁVEIS PELAS AÇÕES	INDICADORES	FONTES	RESPONSÁVEIS PELA MONITORIZAÇÃO	CALENDARIZAÇÃO DA MONITORIZAÇÃO
OE1.1	MI.1. Criar pelo menos 10 planos de aula com trabalhos práticos de investigação em cada uma das disciplinas do departamento das ciências sociais e humanas (CSH)	A1. Incluir na ordem de trabalho das reuniões de departamento a elaboração dos planos de aula	A1. Coordenador do departamento de Ciências Sociais e Humanas	A1. Número de reuniões do departamento com tema na ordem de trabalhos	A1. Atas das reuniões de departamento	A1. Conselho Pedagógico	A1. No final do 1º trimestre
		A2. Criar os planos de aula	A2. Docentes das disciplinas	A2. Número de planos de aula com trabalhos práticos	A2. Atas das reuniões de departamento	A2. Coordenador de departamento	A2. No final do 1º trimestre
	MI.2. Aplicar pelo menos dois planos de aula previamente definidos em cada trimestre em cada uma das disciplinas do departamento das CSH	A1. Aplicar os planos de aula em cada uma das disciplinas	A1. Docentes das disciplinas	A1. Número de aulas lecionadas a partir dos planos de aula definidos	A1. Planos de aula	A1. Coordenador de departamento	A1. No final dos 2º e 3º trimestres
	MI.3. Realizar trabalho práticos de investigação através da análise e reporte de informação por parte dos alunos	A1. Incluir como atividade a redação de um relatório científico de investigação em pelo menos uma disciplina	A1. Pelo menos um docente da disciplinas de CSH, a decidir em Conselho de Turma	A1. Existência de relatórios científicos ³ nas disciplinas	A1. Atas do Conselho de Turma	A1. Diretor de turma e Coordenador de departamento	A1. No final do 3º trimestre

³ Nos anos seguintes será introduzida a questão da avaliação da qualidade dos relatórios elaborados pelos alunos; nesta primeira fase importa incluir esta tarefa no dia-a-dia.

ANEXO IV

4.2. ÁREA DE INTERVENÇÃO: PEDAGÓGICO-CURRICULAR (PC) / ANO DE IMPLEMENTAÇÃO E MONITORIZAÇÃO: 2018/2019							
OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	METAS	AÇÕES	RESPONSÁVEIS PELAS AÇÕES	INDICADORES	FONTES	RESPONSÁVEIS PELA MONITORIZAÇÃO	CALENDARIZAÇÃO DA MONITORIZAÇÃO
OE2.1	M2.1 Definir procedimentos de feedback da avaliação das aprendizagens aos alunos e encarregados de educação que especifiquem onde deve melhorar	A1. Definir procedimento comum às disciplinas do Ensino Básico	A1. Coordenadores de departamento e Conselho Pedagógico	A1. Existência do novo procedimento	A1. Atas das reuniões de departamento e do Conselho Pedagógico	A1. Equipa de autoavaliação	A1. No final do 1º trimestre
		A2. Apresentar e discutir o novo procedimento com alunos e famílias em cada turma	A2. Professores titulares ou diretor de turma	A2. Número de alunos e Encarregados de Educação nas reuniões	A2. Atas das reuniões	A2. Coordenador de departamento	A2. No final do 2º trimestre
	M4.1 Auscultar alunos e famílias dos 2º e 3º ciclos sobre a necessidade e intenção de frequência de um projeto de ocupação de tempos livres	A1. Preparar e aplicar um questionário de auscultação	A1. Equipa de autoavaliação	A1. Número de respostas ao questionário	A1. Relatório de análise do questionário	A1. Conselho Pedagógico	A1. Janeiro de 2019
	M4.2 Arranjar parcerias para implementação de ofertas de acordo com necessidades manifestadas	A1. Fazer um levantamento de eventuais parcerias	A1. Equipa da direção em conjunto com a Associação de Pais	A1. Existência do levantamento	A1. Levantamento	A1. Conselho Geral	A partir de Fevereiro, a ser continuado no ano letivo seguinte
		A2. Estabelecer contactos para realização das parcerias	A2. Equipa da direção em conjunto com a Associação de Pais	A2. Número de contactos realizados	A2. Documento síntese dos contactos efetuados		

ANEXO IV

4.3. ÁREA DE INTERVENÇÃO: ORGANIZACIONAL (O) / ANO DE IMPLEMENTAÇÃO E MONITORIZAÇÃO: 2018/2019							
OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	METAS	AÇÕES	RESPONSÁVEIS PELAS AÇÕES	INDICADORES	FONTES	RESPONSÁVEIS PELA MONITORIZAÇÃO	CALENDARIZAÇÃO DA MONITORIZAÇÃO
OE3.1	M3.1 Articular a planificação das aulas de apoio entre docentes	A1. Realizar em conjunto um diagnóstico aprofundado das dificuldades de cada aluno (professor do apoio e docente(s) da(s) disciplina(s) em que alunos revelem dificuldades, do ano anterior e deste ano)	A1. Professor do apoio e docente(s) da(s) disciplina(s) em que alunos revelem dificuldades (docente do ano anterior e do ano atual)	A1. Número de diagnósticos realizados em conjunto	A1. Diagnósticos	A1. Diretor de turma	A1. Primeira monitorização no início do ano letivo e monitorizações seguintes a seguir a cada período de avaliação
		A2. Planificar em conjunto as aulas de apoio	A2. Professor do apoio e docente(s) da(s) disciplina(s) em que alunos revelem dificuldades	A2. Número de planificações de aulas de apoio realizadas em conjunto	A2. Planos de aulas de apoio	A2. Diretor de turma	A2. No final de cada trimestre

ANEXO IV

4.4. ÁREA DE INTERVENÇÃO: RESULTADOS (R) / ANO DE IMPLEMENTAÇÃO E MONITORIZAÇÃO: 2018/2019							
OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	METAS	AÇÕES	RESPONSÁVEIS PELAS AÇÕES	INDICADORES	FONTES	RESPONSÁVEIS PELA MONITORIZAÇÃO	CALENDARIZAÇÃO DA MONITORIZAÇÃO
OE1.1	M3.1 Realizar um projeto de ano para o 9º e 10º anos que trabalhe as competências de recolha, organização, análise e comunicação de informação	A1. Criar o projeto de ano entre todos os docentes de ano ⁴	A1. Docentes do 9º ano e do 10º ano	A1. Existência do projeto	A1. Atas de reuniões entre docentes	A1. Coordenadores de departamento	A1. No final do 1º trimestre
	M3.2 Acompanhar os alunos que revelaram mais dificuldades nas competências em causa no final do 9º ano	A2. Implementar o projeto	A2. Docentes do 9º ano e do 10º ano	A2. Evidências relativas ao projeto definido (trabalhos, apresentações, etc.)	A2. Trabalhos dos alunos/ apresentações/ outros	A2. Coordenadores de departamento	A2. No final do ano letivo
	M3.1 Realizar um projeto de ano para o 9º e 10º anos que trabalhe as competências de recolha, organização, análise e comunicação de informação	A1. Direcionar o projeto de tutorias para o acompanhamento destas competências nos alunos identificados	A1. Diretores de turma e alunos voluntários do 12º ano	A1. Número de tutorias	A1. Relatório do projeto de tutorias	A1. Coordenadores de departamento	A1. No final de cada trimestre
OE3.1	M3.1 Estabelecer pelo menos 5 iniciativas por ano partilhadas por algumas disciplinas relacionadas com cidadania e democracia para participação dos alunos	A1. Criar e implementar um programa de debates sobre temas de política atual abordados em articulação com conteúdo das aulas	A1. Conselho Pedagógico e Associação de Pais	A1. Número de debates realizados	A1. Atas do Conselho Pedagógico	A1. Coordenadores de departamento	A1. No final do ano letivo
		A2. Realizar assembleias entre docentes, alunos e comunidade para discutir problemas da escola e da comunidade	A2. Conselho Geral com a Associação dos Alunos	A2. Número de assembleias realizadas	A2. Atas do Conselho Geral	A2. Associação de Pais	A2. No final do ano letivo

⁴ Por exemplo, uma visita de estudo para o final do ano a um local que terá de ser elegido por todos os alunos da turma, após pesquisa, análise e sistematização de informação sobre um local escolhido, apresentação oral aos restantes alunos, debate e eleição intra e inter turmas.

ANEXO IV

5. AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Dos vários modelos existentes na literatura para a avaliação do desenvolvimento curricular, escolhemos o modelo CIPP (*Context, Input, Process, Product*) de Stufflebeam (2003)⁵. O modelo CIPP circunscreve a avaliação a quatro tipos de variáveis: *de contexto, de input, de processo e de produto*. A *avaliação de contexto* destina-se a examinar se as prioridades curriculares existentes estão em consonância com as necessidades que devem satisfazer. Os responsáveis por esta avaliação serão os elementos do Conselho Pedagógico. Recorrer-se-á a uma auscultação coletiva prévia (professores dos diversos departamentos representados em Conselho Pedagógico) para aferir as potencialidades e defeitos do PC. Estas auscultações são destinadas a gerar hipóteses acerca de possíveis estratégias de mudança que podem depois ser usadas para a reformulação do respetivo documento no final do ano letivo.

A *avaliação de input, de processo e de produto* já ficou estipulada no ponto 4 e terá aqueles responsáveis. A avaliação de processo já está contemplada na monitorização de cada ação, meta e objetivo (Ver tabelas de operacionalização do ponto 4).

Ao longo do processo de monitorização e no final do processo da avaliação, procedem-se aos ajustes ou reformulações necessárias no PC e, conseqüentemente, nos PCT. A divulgação dos resultados é feita, como referido no Projeto Educativo, através de sessões de apresentação da monitorização da implementação dos objetivos e respetivas ações pelo menos uma vez por ano junto de alunos, encarregados de educação e docentes, bem como junto da imprensa local no que se refere a objetivos e metas atingidos ao nível da área dos resultados. Consideramos que a avaliação com base em critérios transparentes e a divulgação dos resultados é essencial para a credibilização do trabalho curricular dos professores e da escola.

⁵Stufflebeam, Daniel (2003). Institutionalizing Evaluation in Schools. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & Lori A. Wingate, (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 775-805). Chicago: Kluwer Academic Publishers.

10

A N O S



e s c x e l

REDE DE ESCOLAS DE EXCELÊNCIA