

2.º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Autonomia e flexibilidade curricular:

Os impactos da semestralidade no ensino de História

Celina Fernandes de Lima

M

2024



Celina Fernandes de Lima

Autonomia e flexibilidade curricular: Os impactos da semestralidade no ensino de História

Relatório de Estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Dedico este trabalho àqueles a quem considero casa, porto de abrigo e amor.

À minha família, namorado e amigos.

Sumário

Declaração de honra	6
Agradecimentos	7
Resumo.....	8
Abstract	9
Índice de Figuras	10
Índice de Tabelas.....	11
Índice de Gráficos.....	12
Lista de abreviaturas e siglas.....	13
Introdução.....	14
1.ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL	17
1.1. Políticas públicas e educação em Portugal.....	17
2.O currículo.....	20
3.Sobre a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC)	23
3.1. Enquadramento legal da autonomia.....	26
3.2. Políticas educativas na Região Autónoma dos Açores	32
4.Um mundo de possibilidades.....	38
5.O papel do professor.....	43
6.APROVAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO.....	44
6.1. Contexto e identidade da comunidade educativa	44
6.2. Descrição da prática de estágio desenvolvida.....	47
6.2.1. Prática educativa no estágio.....	48
7.A adoção e implementação da semestralidade.....	51
7.1. Organização do calendário escolar.....	54
7.2. Semestralidade da disciplina de História.....	56
7.3. Avaliação dos alunos	58
8.Balanço sobre a semestralidade no ano letivo 2022/2023.....	63
8.1. Inquérito realizado aos alunos	63
8.2. Inquérito realizado aos docentes	65
8.3. Parecer do grupo disciplinar de História	69
9.Apresentação e discussão dos resultados	71

Considerações Finais	76
Referências Bibliográficas	78
Apêndices	85
Apêndice n.º 1 – Articulação entre os níveis de decisão curricular	85
Apêndice n.º 2 – Calendário escolar da ESVN.....	86
Apêndice n.º 3 – Organização dos momentos de avaliação	87
Apêndice n.º 4 – Funcionamento da semestralidade entre Geografia e História	88
Apêndice n.º 5 – Tabela da semestralidade ano letivo 2022/2023	90

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

Angra do Heroísmo, 15 de setembro de 2024

Celina Fernandes de Lima

Agradecimentos

Com a finalização da realização do Relatório de Estágio, não posso deixar de agradecer a todos aqueles que me acompanharam durante este percurso. Sem eles não teria sido possível chegar até aqui.

À minha família, que nunca me deixou desistir e que apesar das adversidades me deu o seu apoio e auxílio.

Ao meu namorado, que foi compreensivo e acreditou nas minhas capacidades para superar as dificuldades.

Aos meus amigos que me acompanharam de perto e que estiveram comigo em todas as etapas importantes deste percurso.

À Professora e Orientadora do Relatório de Estágio, Doutora Cláudia Ribeiro, pela orientação, disponibilidade e ajuda oferecida durante todo o percurso académico.

À minha Orientadora de Estágio, Professora Florbela Monteiro, pelos ensinamentos transmitidos, pelos conselhos e amizade.

A todos aqueles que contribuíram de forma direta ou indireta para que fosse possível concretizar mais esta etapa, o meu muito obrigada.

Resumo

A escola que hoje conhecemos transformou-se e com ela surgiram novas medidas para oferecer aos alunos respostas mais adequadas, com o objetivo de promover o sucesso escolar, mais individualizado e contextualizado. Com este trabalho é possível detetarmos continuidades e ruturas nas medidas implementadas pelos normativos legais em matéria de educação, surgindo desafios ao nível da ação política e do núcleo escolar.

Em Portugal, foram implementadas um conjunto de iniciativas políticas, com o propósito de garantir a igualdade de acesso à rede pública escolar e de promover o sucesso educativo de todos os alunos. Assim, as escolas tiveram a possibilidade de construir um projeto curricular contextualizado, a partir do currículo nacional.

Este trabalho teve como objetivo tratar um estudo de caso, a Escola Secundária Vitorino Nemésio, sita na Praia da Vitória, ilha Terceira-Açores, na medida em que este estabelecimento de ensino se apropriou das orientações da legislação escolar, relativa ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, para fazer face às novas exigências do ensino e da sociedade atual. Este trabalho é exploratório, descritivo e interpretativo, baseado na opinião de docentes e alunos.

Aquilo que se depreende é que embora se tenham impulsionado várias alterações no processo de ensino/aprendizagem, enquadradas pela autonomia e flexibilidade curricular, nem todos os alunos e docentes vêem garantido o pleno exercício da aprendizagem e êxito escolar.

Palavras-chave: Autonomia; Flexibilidade curricular; Organização escolar; Gestão escolar.

Abstract

The school we know today has changed and with it new measures have emerged to offer students more appropriate responses, with the aim of promoting school success that is more individualized and contextualized. With this work, it is possible to detect continuities and ruptures in the measures implemented by the legal regulations on education, and challenges have arisen at the level of political action and the school nucleus.

In Portugal, a series of political initiatives were implemented with the aim of guaranteeing equal access to the public school network and promoting educational success for all students. As a result, schools were able to build a contextualized curriculum project based on the national curriculum.

The aim of this work is to examine a case study, the Vitorino Nemésio Secondary School, located in Praia da Vitória, Terceira-Azores island, insofar as this educational establishment has appropriated the guidelines of school legislation, relating to the Autonomy and Curricular Flexibility Project, in order to meet the new demands of teaching and today's society. This work is exploratory, descriptive and interpretative, based on the opinions of teachers and students.

What emerges is that although various changes have been made to the teaching/learning process, within the framework of curricular autonomy and flexibility, not all students and teachers see the full exercise of learning and school success guaranteed.

Key-words: Autonomy; Curricular flexibility; School organization; School management.

Índice de Figuras

FIGURA 1 – ARTICULAÇÃO ENTRE NÍVEIS DE DECISÃO CURRICULAR	22
FIGURA 2 – DIVISÃO ADMINISTRATIVA DA ILHA TERCEIRA	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.
FIGURA 3 – ORGANIZAÇÃO DO RECINTO ESCOLAR	46

Índice de Tabelas

TABELA 1 – CALENDÁRIO ESCOLAR DA ESVN NO ANO LETIVO 2022/2023	55
TABELA 2 – ORGANIZAÇÃO DOS MOMENTOS DE AVALIAÇÃO DA ESVN NO ANO LETIVO 2022/2023	59

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – QUESTÃO N.º 1 DO INQUÉRITO DE ALUNOS.....	63
GRÁFICO 2 – QUESTÃO N.º 2 DO INQUÉRITO DE ALUNOS.....	64
GRÁFICO 3 – QUESTÃO N.º 3 DO INQUÉRITOS DE ALUNOS	64
GRÁFICO 4 – QUESTÃO N.º 2 DO INQUÉRITO AOS DOCENTES.....	65
GRÁFICO 5 – QUESTÃO N.º 3 DO INQUÉRITO AOS DOCENTES.....	66
GRÁFICO 6 – QUESTÃO N.º 4 DO INQUÉRITO AOS DOCENTES.....	66
GRÁFICO 7 – QUESTÃO N.º 5 DO INQUÉRITO AOS DOCENTES.....	67
GRÁFICO 8 – QUESTÃO N.º 6 DO INQUÉRITO AOS DOCENTES.....	67
GRÁFICO 9 – QUESTÃO COMPLEMENTAR DO INQUÉRITO AOS DOCENTES	68
GRÁFICO 10 – QUESTÃO N.º 7 DO INQUÉRITO AOS DOCENTES	68

Lista de abreviaturas e siglas

AE	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
AFC	AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR
ALRA	ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DA REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES
CP	CONSELHO PEDAGÓGICO
CT	CONSELHO DE TURMA
DT	DIRETOR DE TURMA
ESVN	ESCOLA SECUNDÁRIA VITORINO NEMÉSIO
HGCA	HISTÓRIA, GEOGRAFIA E CULTURA DOS AÇORES
LBSE	LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO
OCDE.....	ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO
PAFC	PROJETO DE AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
PCE	PROJETO CURRICULAR DE ESCOLA
PCT	PROJETO CURRICULAR DE TURMA
PE	PROJETO EDUCATIVO
PEE	PROJETO EDUCATIVO DE ESCOLA
PPIP	PROJETO PILOTO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
PPM	PARTIDO POPULAR MONÁRQUICO
RAA	REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES
TEIP	TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA
NEE	NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
CREB	CURRÍCULO REGIONAL DO ENSINO BÁSICO

Introdução

No âmbito da Unidade Curricular de Iniciação à prática Profissional, integrada no Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, realizado na Faculdade de Letras, da Universidade do Porto, foi elaborado o presente relatório para obtenção do grau de Mestre. O objetivo do estudo passou por compreender, descrever e avaliar a implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular, em matéria de Educação, conduzindo a investigação ao caso prático da Escola Secundária Vitorino Nemésio, sita no concelho da Praia da Vitória, ilha Terceira-Açores.

O tema escolhido para desenvolver a investigação reflete as mudanças operadas na gestão curricular e pedagógica, materializadas pela promulgação de normativos legais, de forma a responder aos desafios atuais do sistema de ensino.

O trabalho está dividido em duas partes estruturantes. A primeira diz respeito ao **Enquadramento Teórico-Conceptual**, na medida em que é necessário abordar o processo de discussão, alteração e aprovação das propostas educativas implementadas pelos sucessivos governos, materializando-se no paradigma que interessa estudar, a Autonomia e Flexibilidade Curricular. Este capítulo é composto por cinco pontos de investigação. Em primeiro lugar, é feita uma abordagem às políticas educativas em Portugal, numa tentativa de se compreender como funciona o sistema de ensino no país, movido pelas crescentes preocupações de heterogeneidade e pluralidade dos públicos-alvo. Mais do que reconhecer que existiu uma abertura do ensino, é necessário apurar responsabilidades e compreender o papel desempenhado pelo Estado na Educação. O segundo ponto, diz respeito ao Currículo, e às definições que lhes são associadas. Mais do que definir o conceito, é importante abordar a conceção deste importante documento, partindo do princípio da gestão curricular. O currículo constitui-se como a base de todo o processo de ensino/aprendizagem, serve de referência para a gestão e organização escolar, seleciona conteúdos a estudar e a forma como devem ser ensinados. Partindo deste princípio, o próximo ponto abordou a recomendada Autonomia e Flexibilidade Curricular, entendida como a possibilidade de as escolas gerirem o currículo de forma

flexível, tendo em conta as especificidades dos alunos e dos contextos em que se inserem. Como tal, foram apresentados os principais desafios do sistema de ensino atual, partindo do alargamento da escolaridade obrigatória, da diversidade cultural e social, e da inovação tecnológica. A reflexão sobre a flexibilização e autonomia curricular é o alicerce para o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais em concordância com o Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória.

Resultado de um processo lento e complexo, o ponto seguinte trata do enquadramento legal da AFC, sob o processo de discussão, alteração e aprovação das novas medidas educativas neste campo. Foram tidos em conta os documentos legislados em matéria de educação, os pareceres do Conselho Nacional da Educação, assim como dos Sindicatos. Prosseguindo a investigação, e sendo o caso de estudo um estabelecimento de ensino da Região Autónoma dos Açores, foram apresentados os principais normativos legislados em função da AFC. É de salientar que a possibilidade de gerir o currículo foi condição necessária para a criação da disciplina de História, Geografia e Cultura dos Açores, que colmatou algumas falhas em relação ao currículo nacional, nomeadamente no que diz respeito à aprendizagem dos alunos sobre a realidade açoriana. Com a promulgação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, foi possível às escolas flexibilizar numa variação até 25%. Note-se que o projeto foi anteriormente testado com a promulgação do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, em regime de experiência pedagógica. Um novo leque de possibilidades é possibilitado pela Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, com uma variação superior a 25%. Finalmente, para que este projeto seja bem-sucedido, os docentes devem ser interventivos no desenvolvimento curricular, numa atitude reflexiva, no espírito colaborativo, na autonomia e abertura à mudança.

A segunda parte diz respeito à **Aprovação e Implementação** da AFC, tendo como caso de estudo a ESVN. Este capítulo é composto por cinco pontos estruturantes. Em primeiro lugar, é feita uma descrição acerca do estabelecimento de ensino em estudo, sob o ponto de vista da sua organização, funcionamento, contexto e comunidade educativa. A ESVN, à semelhança de tantas outras escolas de Portugal, apropriou-se das diretrizes promulgadas em matéria da AFC, e introduziu novas práticas no ensino/aprendizagem, na dimensão pedagógica e curricular. Esta não foi também um processo aceite

de livre ânimo, uma vez que foram auscultados os docentes, alunos e encarregados de educação. A lecionação da disciplina de História também sofreu alterações, desencadeadas pela implementação da semestralidade do calendário escolar, bem como do seu funcionamento. Assim, a investigação centrou-se na deteção de vantagens e desvantagens deste modelo de organização do tempo escolar, em detrimento dos três períodos letivos. Que efeitos terá provocado a implementação da semestralidade na ESVN?

A semestralidade potencializou a mudança das práticas pedagógicas, da avaliação das aprendizagens, da promoção do trabalho interdisciplinar e a distribuição diferente e mais equilibrada das pausas letivas. Neste capítulo, foram também analisadas as mudanças ocorridas sob o ponto de vista dos docentes, alunos e encarregados de educação do estabelecimento de ensino. As mudanças ocorridas significam perceções diferentes, e detetaram algumas falhas. No que diz respeito à avaliação, a opinião dos docentes e alunos é diferente. Se por um lado os professores acham benéfica a alteração do calendário escolar para a semestralidade, com a valorização da avaliação formativa e realização das reuniões intercalares, os discentes manifestaram a sua opinião desfavorável.

Na parte final do capítulo II, é realizado uma apresentação e discussão dos resultados decorrentes dos dois inquéritos aplicados a professores e alunos, aos pareceres do grupo disciplinar de História e dos restantes departamentos da escola. Para a obtenção de uma pesquisa fundamentada, foi necessário envolver e auscultar os diferentes elementos que compõe a comunidade educativa. É nesta lógica que o estudo se desenvolveu. Por tudo disto, as interrogações que norteiam a investigação, são: Qual a perceção dos docentes da ESVN, acerca do ensino por semestres? Como percecionam os impactos da semestralidade? Que mudanças pedagógicas ocorreram? e, Que vantagens e desvantagens surgiram com o regime de semestralidade?

Em conclusão, considero que os resultados do estudo permitirão uma reflexão sobre o tema, colmatando algumas falhas a nível regional sobre a avaliação acerca da AFC.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

Neste capítulo, será feita uma breve resenha histórica sobre a evolução do sistema educativo em Portugal sob o ponto de vista da administração e gestão escolar, coadunando-se com a efetiva Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), objeto de análise do presente trabalho.

Torna-se importante enquadrar histórica e politicamente o modelo de administração das escolas, de forma que seja possível compreender que este processo foi lento e complexo, motivado por circunstâncias de ordem política, social e cultural.

O que se assiste é à crescente consciencialização de que os problemas educacionais podem ser atenuados ou resolvidos através da adoção de um modelo eficaz de gestão escolar, consubstanciados pelas reformas dos normativos legais em matéria de educação.

1.1. Políticas públicas e educação em Portugal

O sistema educativo em Portugal é da competência do Ministério da Educação, que, por sua vez, é exercido por serviços centrais, regionais e locais, bem como pelos respetivos estabelecimentos de ensino, em conformidade com o estipulado na lei (SILVA, FRAGA, 2022: 114). No caso da Região Autónoma dos Açores (RAA), a gestão da educação compete à Secretaria Regional da Educação e Assuntos Culturais, dotada de competências específicas.

Cabe ao Estado português garantir o acesso à educação a todos os cidadãos, e tal está contemplado no ponto 1, do artigo 73.º da Constituição da República Portuguesa.

Ademais, o estado deve garantir as condições necessárias para fazer face ao novo paradigma do ensino massificado, com garantia à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar (Ponto 1, artigo 74.º, Constituição da República Portuguesa). Desta forma, as escolas enquanto espaços de confluência de indivíduos, de culturas, etnias, preferências e interesses diferentes, depararam-se com um novo problema, o

de promover o sucesso escolar de todos os alunos, num sistema de ensino caracterizado pela uniformização de práticas, sendo caracterizado pela heterogeneidade e pluralidade. Por tudo isto, a solução encontrada passou pela necessária autonomia dos estabelecimentos de ensino, tema a desenvolver nos próximos pontos.

O sistema da educação em Portugal tem estado, ao longo dos anos, alicerçado no poder central, na sua regulamentação e burocracia administrativas, transformando as escolas em meras executoras das decisões emanadas pelas instâncias superiores (RODRIGUES, 2012: 91).

Movida pelos moldes que tiveram início na Revolução Industrial, a escola caracteriza-se pela divisão e hierarquização de conhecimentos, pela distribuição do tempo, pela delimitação dos espaços, pela separação dos alunos em anos e turmas e pela diferenciação dos docentes ao nível da formação (ALVES, 2017: 8). A escola de hoje pressupõe novas preocupações e objetivos e é assim que a efetiva AFC deve surtir efeito (ALVES, 2017: 8). Desta forma, a escola deve ter como preocupações as pessoas e as aprendizagens como focos principais, concretizados na mudança de paradigma.

A administração central passou a dotar mais poder de decisão aos estabelecimentos de ensino centrado “num conjunto de competências (...) que os órgãos próprios de gestão da escola têm para decidirem sobre matérias relevantes ligadas à definição de objectivos, às modalidades de organização, à programação de actividades e aplicação de recursos” (BARROSO, 1996: 18).

Com o passar do tempo e sob os propósitos da descentralização de poderes, pressupôs-se que fossem as escolas a tomar as suas próprias decisões, uma vez que são conhecedoras das suas necessidades e dos contextos em que se inserem. Mesmo assim, continuou a existir uma grande interdependência entre a tutela e os estabelecimentos de ensino, assumindo que a plena autonomia nunca foi efetivamente alcançada (RODRIGUES, 2012: 92).

No caso do nosso país, a produção de documentos legais assume o governo e o Ministério da Educação como decisores centrais, no que se chama de reforma educativa. (FORMOSINHO, MACHADO, 2013: 31).

De tradição centralista, o sistema de educação em Portugal caracteriza-se pelo

peso que o Estado e o Ministério da Educação detêm em relação aos programas, currículos, financiamento, monitorização, controlo, inspeção, definição de políticas e processo de avaliação (RODRIGUES, 2012: 107). Nesta lógica de visível centralização, incluem-se ainda as Direções Regionais no seu âmbito geográfico, mas dependentes e sem poder de decisão.

Ao longo do tempo, vão sendo visíveis as mudanças, reformas e ruturas na administração e gestão do sistema educativo português. A partir da década de 1970, na sequência da Revolução de 25 de Abril de 1974, assistiu-se ao desmoronar do regime ditatorial e parte daquilo que hoje é o sistema de educação, sofreu adaptações, ajustes e modificações (RODRIGUES, 2012: 91).

2. O currículo

Para compreender o processo de AFC, foi necessário aprofundar o conceito de currículo. O currículo integra um conjunto de conhecimentos, de capacidades e competências, assim como, um conjunto de valores que são considerados relevantes pelo poder político, a aplicar a todos os cidadãos, neste caso aos alunos (ALVES, 2017: 9).

O currículo é um conjunto de aprendizagens, selecionadas num dado período e contexto, que cabem às escolas organizar e aplicar (ROLDÃO; ALMEIDA, 2018: 7). Este conceito está também associado a designações como desenvolvimento curricular, teoria curricular ou organização curricular (MORGADO, 2000: 15).

Ademais, podemos entender o currículo como um conjunto de aprendizagens reconhecidas como necessárias num dado tempo e contexto, o qual depende da construção social (GASPAR, SANTOS, SANTOS, 2013: 118). Por isso, mais do que alterar o currículo, é necessário adequá-lo à realidade socialmente construída, em permanente mudança.

De acordo com o artigo n.º 2, do Despacho n.º 5908/2017, de 5 julho, o currículo é entendido como:

“(...) o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares, designadamente nas “Aprendizagens essenciais”, a partir das 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”.

O currículo constitui-se como a base do processo de decisão em Educação (GASPAR, SANTOS, SANTOS, 2013: 126), concebido de forma uniforme, o qual tem demonstrado ser insuficiente, para dar resposta às necessidades atuais. É neste aspeto que se fala na respetiva mudança, na alteração do currículo, na forma como se organiza e na sua adequação às exigências dos determinados contextos e alunos.

O currículo escolar pode, também, ser visto como um determinado conjunto de decisões políticas e didático-pedagógicas operadas em sala de aula, cujo objetivo

é a promoção das aprendizagens dos alunos (SILVA, 2011: 474). Assim, deve distanciar-se o centro político-administrativo, da elaboração estanque e apoiar-se mais no centro da sua efetiva aplicação, que são as escolas e as salas de aula (ALVES, 2017: 10).

Com a emergência de novos desafios ao longo do século XXI, quer motivados pela globalização, quer pelo desenvolvimento económico e tecnológico, ou mesmo pela convivência entre culturas, são colocadas novas exigências a professores e a alunos (COUTINHO; LISBOA, 2011: 7). As decisões e gestão em matéria curricular, devem ser delegadas às escolas e professores, no sentido em que são eles que trabalham com maior proximidade com os alunos e contextos em que se inserem.

Desta forma, Tiago Brandão Rodrigues, Ministro da Educação em Portugal, entre 2015 e 2022, defende um conjunto de questões pertinentes, que nos fazem refletir, acerca da organização dos respetivos currículos escolares, tendo em conta:

1. Que escolhas curriculares devem surtir pleno acesso ao conhecimento de todas as crianças e jovens?
2. Que tipo de conhecimentos podem ser significativos para os alunos?
3. Que competências e valores devem ser adquiridas na escola de forma a ser construída uma sociedade mais desenvolvida, justa e democrática?

(RODRIGUES, 2018: 3)

Assim, a gestão curricular pode ser entendida como um processo de tomada de decisões em quatro níveis: nível central (macro); nível institucional (meso); nível grupal (meso) e nível individual (micro) (ROLDÃO; ALMEIDA, 2018: 19-20).

A gestão do currículo implica uma análise em vários aspetos: partindo da sua conceção a nível do poder central, com a promoção de aprendizagens, programas e orientações comuns a todas as escolas (nível central); com a respetiva e tão desejada adaptação do currículo aos determinados contextos, com o Projeto Curricular de Escola e Projeto Educativo (nível institucional); pensado pelos docentes, pelo conselho

de turma ou equipa educativa, o Projeto Curricular de Turma (nível grupal) e finalmente, ao nível do aluno e das suas necessidades individuais (nível individual) (ROL-DÃO; ALMEIDA, 2018: 20).

Figura 1 – Articulação entre níveis de decisão curricular



Fonte: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curri-

Em suma, é necessária a envolvimento e auscultação dos docentes, quanto à elaboração dos currículos escolares, uma vez que são eles que os colocam em prática e promovem o sucesso escolar dos alunos. Os docentes devem ser ouvidos pelo poder central, quanto à produção e aplicação dos currículos ao nível das escolas, possibilitando-os de maior grau de decisão e autonomia.

3. Sobre a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC)

A concretização da AFC resultou de um processo evolutivo moroso e complexo, que se traduziu na promulgação de vários diplomas legais e que muitas vezes ficou aquém das expectativas.

Temporalmente, as escolas na Europa só começaram a beneficiar da política de autonomia a partir das décadas de 1980 e 1990, sendo assim transferidas algumas responsabilidades para as escolas, numa política do topo para a base (SILVA, 2022: 66). É a partir da promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em 1986, que se inicia o processo de democratização do ensino.

Efetivamente, a descentralização e autonomia foi um processo moroso e irregular (COSME, 2020: 11). Na LBSE de 1986, alínea g), no artigo 3.º, encontramos referência a: “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e as acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes”. Por sua vez, a LBSE inaugura um novo período na política educativa do país, que visa a reformulação do sistema educativo (BAPTISTA, 2021: 24). No ponto 2, do artigo 46.º, da LBSE, prevê-se que:

O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico (Ponto 2, do artigo 46.º, da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

As mudanças no sistema de ensino, começaram a ser alcançadas em meados dos anos 1990, com a implementação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), através do Despacho n.º 147/B/ME/96, de 8 de julho. Embora este programa tenha sido interrompido, retomou em funcionamento em 2006, designado por TEIP2, após uma reformulação legislativa em 2008, pelo Despacho n.º 55/2008, de 23 de outubro (MELO, 2022: 10). O TEIP3, foi criado em 2012, pelo Despacho n.º 20/2012,

de 3 de outubro e em 2023, é publicado o Despacho n.º 7798/203, de 28 de julho, que promove o designado TEIP4. O programa cujo objetivo é apoiar a educação em contextos sociais mais desfavorecidos, mostrou-se no geral, como uma boa medida no desenvolvimento das aprendizagens, no combate ao abandono escolar e na promoção do sucesso educativo (ABRANTES, MAURITTI, ROLDÃO, 2011: 4). Com isto, as escolas e os seus agentes começaram a decidir sobre assuntos relativos à educação, com base nos princípios e interesses locais.

A adaptação às novas exigências da sociedade desencadeou a reformulação dos propósitos da escola, cujos objetivos são um ensino de qualidade e êxito escolar (ROLDÃO; ALMEIDA, 2018: 14).

As escolas devem responder aos desafios colocados pela sociedade atual, tendo em conta a heterogeneidade de alunos que as frequenta. Devem ter em conta as necessidades e ritmos de aprendizagem; a gestão do currículo e as práticas de ensino operadas em contexto de sala de aula (PESSOA, 2020: 317).

A escola é uma organização muito complexa, pois é o local onde convivem alunos, professores, pais e encarregados de educação (BAPTISTA, 2021: 82). A grande dificuldade é a promoção de um ambiente educativo propício, sob os princípios da liberdade e igualdade de oportunidades, através da inclusão e do diálogo.

Com o ensino massificado em Portugal e com o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade, o acesso à educação generalizou-se, abrangendo um maior número de indivíduos, com múltiplas singularidades (ALVES; MADANELO; MARTINS, 2019: 340). As taxas de abandono escolar e de retenção diminuíram, e verificou-se o aumento do desempenho escolar em provas internacionais, como por exemplo no PISA (Programme for International Student Assessment) (ALVES; MADANELO; MARTINS, 2019: 341). Contudo, o relatório sobre o PISA 2022, publicado em 2023, dá conta da descida dos resultados nas provas dos alunos portugueses, face a 2018, nas áreas de matemática, leitura, mantendo-se mais ou menos iguais a ciências (*PISA 2022 – Portugal. Relatório Nacional*, 2023: V). Portugal regista também a descida

da média comparativamente aos restantes membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (PACHECO, 2024: 1). Por sua vez, esta des-
cida tende a ser justificada pela falta de docentes, pelas greves e consequente atraso
das aprendizagens, ou pela falta de exames que contribuam para o desenvolvimento
dos alunos.

Se, anteriormente, o currículo era elaborado ao nível das estruturas políticas,
com objetivos e indicadores gerais e iguais, com a massificação do ensino considerou-
se que os processos de desenvolvimento curricular deveriam ser mais abertos, dinâ-
micos e flexíveis, na medida em que precisam responder a novas exigências (BAP-
TISTA, 2021:344).

O debate acerca da AFC começa a ser desencadeado pelo novo paradigma in-
ternacional e pelas políticas educativas, centradas na escola como uma organização
(ALMEIDA, 2005: 23). Como nos refere Barroso, a “autonomia tem sido uma ficção,
na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve
sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas.” (CAMACHO,
2012: 3).

Reconhece-se que, no passado, a AFC nunca assumiu um carácter duradouro.
Contudo, as escolas passaram a deter responsabilidades acrescidas. Isto não significa
que a administração central não exerça um papel ativo no sistema de ensino, antes
de mais, deve assumir o seu papel fiscalizador e garantir que os interesses dos cida-
dãos são respeitados (MORGADO, 2000: 12).

A descentralização e autonomia das escolas implica a transferência de deci-
sões cruciais e competências específicas às escolas, em que o Estado mantém o con-
trole essencial durante este processo (MIGUÉNS, 2016: 12). Nesta ordem de ideias, é
necessária uma reflexão sobre a eficácia dos sistemas escolares, a forma como se or-
ganizam e de que maneira garantem a qualidade e o sucesso educativo dos alunos.

A flexibilidade curricular deve ser encarada como o poder delegado às escolas
para gerir o currículo, tendo em vista o currículo nacional, cujo objetivo é o desenvol-

vimento das competências previstas no *Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO).

O PASEO foi homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, e foi criado como uma matriz comum para todos os estabelecimentos de ensino e ofertas educativas, ao nível do currículo, planeamento do processo de ensino-aprendizagem e avaliação dos alunos.

É homologado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que se afirma como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas. (Ponto 1, do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho).

Por tudo isto, reconhece-se que os alunos, as escolas e os contextos são diferentes e, como tal, devem ser equacionadas a AFC, concedidas através de documentos legais, de forma a serem dadas respostas mais ajustadas e eficazes.

3.1. Enquadramento legal da autonomia

Pensar sobre a educação, nomeadamente ao nível da gestão das escolas do país e no modelo de liderança organizacional subjacente, é uma temática dos nossos tempos.

A contínua busca por soluções práticas para fazer face aos desafios do sistema educativo, que se materializa na sua heterogeneidade, teve em vista o sucesso escolar. Assim, mais do que realizar mudanças no currículo, foi necessário flexibilizar o modo de ensino, de agrupar os alunos, os espaços, os tempos letivos e o trabalho colaborativo (ALVES, 2017: 8).

Numa breve passagem por alguns normativos legais em matéria de Educação, entendemos que a problemática da autonomia foi referenciada várias vezes, apesar de nunca se concretizar na verdadeira aceção da palavra. Mais do que falar em autonomia, é necessário que as escolas se apropriem dos desafios, conheçam os interesses

dos alunos e características do meio em que se integram (MÍGUÉNS, 2022: 79). A autonomia é um processo que se constrói ao longo do tempo.

A cronologia que se segue, pretende dar uma visão breve e geral, acerca dos normativos legais em matéria de educação, que possibilitaram a implementação da AFC, sujeita a avanços e recuos entre os discursos políticos e a práticas.

A publicação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, procurou dotar as escolas de um certo grau de autonomia, refletindo a prática educativa em Portugal, numa lógica descentralizadora e local e regional (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro). A implementação da autonomia significou um processo lento e progressivo, com a aplicação apenas em alguns estabelecimentos de ensino, passando para outras. As escolas passaram a deter autonomia no âmbito cultural, pedagógico e administrativo (Ponto 3, artigo 2.º, do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro). Este normativo define a autonomia da escola, no ponto 1, do artigo 2º, como a “(...) capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.” Na teoria, foram concedidas às escolas maior poder de decisão e possibilidade de experimentação de novas formas de gerir o tempo e o currículo, o que na prática nunca se concretizou efetivamente (BAPTISTA, 2021: 26).

Mais tarde, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, em cumprimento do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, são dadas novas orientações, no sentido de serem alargadas e aprofundadas as competências das escolas, nomeadamente, no que se refere à autonomia dos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio). No entanto, a autonomia ficou restrita apenas a alguns estabelecimentos escolares, em regime de experimentação (Ponto 1, do artigo 52.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio).

O debate em torno destas questões em Portugal continuou com a aprovação do Decreto-Lei n.º 115-AA/98, de 4 de maio, em que se consolidou a visão autonómica e descentralizadora por parte do poder político. Foi com este decreto que se consagraram os contratos de autonomia, realizados em duas fases (Preâmbulo, do Decreto

– Lei n.º 115-AA/98, de 4 de maio). Ainda assim, a celebração dos contratos de autonomia esteve dependente da aprovação e negociação entre os estabelecimentos de ensino, o Ministério da Educação e a administração municipal (Ponto 2, do artigo 47.º do Decreto – Lei n.º 115-AA/98, de 4 de maio).

Desta forma, as reformas, ou tentativas em parte, que aconteceram entre as décadas de 1980 e 1990, estiveram ligadas a práticas administrativas centralizadoras e burocráticas (BAPTISTA, 2021: 17).

Para a concretização da autonomia declarada, seria necessário envolver os professores neste processo, possibilitar a autonomia curricular das escolas, inovar o pensamento e ação docente e envolver os pais e restante comunidade educativa no processo (COSME, 2020: 15).

Até ao Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, nada foi feito no sentido da reorganização curricular. O referido decreto-lei estabeleceu os princípios orientadores da organização e gestão curricular do Ensino Básico, assim como da avaliação de aprendizagens e desenvolvimento do currículo nacional (n.º 1, do artigo 1.º, do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro). Na prática, foi concedida liberdade para adaptar a estrutura curricular aos determinados contextos locais, através do Projeto Curricular de Escola (PCE) e do Projeto Curricular de Turma (PCT) (Ponto 3 e 4, do artigo 2.º, do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro).

Foram impostas regras pelo ministério, e protocolos com a dependência das direções regionais e as avaliações permanentes. Os entraves e constrangimentos ao nível de regulação das medidas propostas pelos diplomas legais não permitiram concretizar a proclamada autonomia curricular das escolas. Embora os normativos legais em matéria de educação refiram a autonomia escolar, na verdade, o poder central continuou a regular a ação dos estabelecimentos de ensino deixando pouco espaço para inovar (COSME, 2020: 19).

Com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que procede à segunda alteração do Despacho Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, foram criados os Projetos Educativos de Escola (PEE), enquanto documentos de:

(...) 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 (Alínea a), do artigo 1.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

Publicados pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, os contratos de autonomia, significaram a autonomia dos estabelecimentos de ensino, quer na gestão escolar, quer na gestão administrativa e financeira (LAGARTO, ALAIZ, 2019: 41). Estes contratos definiram os objetivos e condições que permitissem o desenvolvimento do Projeto Educativo (PE), pelos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos escolares, em concordância com o Ministério da Educação, a Câmara Municipal e outros parceiros interessados (Ponto 1, do artigo 57.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril). Neste sentido, apesar das estratégias acrescidas para promover o sucesso dos alunos e reduzir as taxas de abandono escolar, a auditoria de resultados aos contratos de autonomia dá conta da ineficácia das medidas, com cerca de 60% os objetivos não cumpridos, apelando à necessidade da sua reformulação (*Auditoria de Resultados: Contratos de Autonomia entre o Ministério da Educação e as escolas*: 1).

Como tal, e resultado de um processo moroso e complexo, foram muito importantes os documentos legislados posteriormente, relativos à promoção da AFC, a destacar: o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho e a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho.

As inovações educativas surgiram associadas ao Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), pelo Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio. No ano letivo de 2017/2018, enquadrada pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, publicado em Diário da República n.º 128/2017, foi lançada a primeira Experiência-Piloto de Projetos de Autonomia e Flexibilidade Curriculares. Numa fase inicial, aderiram 226 agrupamentos escolares e escolas não agrupadas, sendo apenas experienciado em Portugal Continental (BAPTISTA, 2021: 32). Este projeto visou a promoção de melhores aprendizagens, ao nível do desenvolvimento de competências, assumindo a gestão

mais flexível do currículo, cuja centralidade se baseava nas escolas, nos alunos e nos professores.

As escolas que participaram no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) tiveram a possibilidade de definir o currículo, a partir das especificidades e ritmos dos alunos, mas tendo em conta o estabelecido pelas Aprendizagens Essenciais (AE) e pelo PASEO. De acordo com o Relatório sobre o PAFC, realizado em 2018, a implementação deste projeto suscitou algumas dúvidas e controvérsias, que devem ser trabalhadas e compreendidas ao longo do tempo como uma aprendizagem (COSME, *et al*, 2018: 42). Mais do que isso, este projeto abriu possibilidade à construção de uma escola inclusiva, mas, que não foi aceite de forma unânime por todos. Será necessário tempo para implementar a mudança. Foi a partir deste projeto piloto, que se abriu possibilidade à discussão acerca da autonomia e flexibilidade, a partir de deteção de erros, oportunidades, lacunas, entre outros, posteriormente implementado pelo Decreto n.º 55/2018, de 6 de julho (COSME, *et al*, 2018: 42).

No ano letivo de 2018/2019, o PAFC estendeu-se a todas as escolas do país, reconhecendo-se o papel fulcral dos docentes na elaboração e gestão do currículo. Os princípios consagrados no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, visavam a “concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabeleceu-se o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de forma que os alunos desenvolvam as capacidades e competências previstas no PASEO. Esta situação é verificável na alínea c), artigo 3º:

Autonomia e flexibilidade curricular, a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no PASEO (Alínea c), do artigo 3.º, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

De acordo com a alínea a), do artigo 4.º, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, são princípios orientadores a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, através da abordagem das necessidades educativas dos alunos, do reforço da autonomia das escolas, nomeadamente no que respeita ao currículo, e o aumento do carácter formativo da avaliação, com vista à concretização da Educação Inclusiva.

A partir de então, verificou-se a responsabilidade partilhada na gestão do currículo entre professores, alunos e encarregados de educação, a natureza transdisciplinar das aprendizagens, a integração da avaliação na gestão do currículo, a educação para a cidadania e para o desenvolvimento e a dinamização de projetos (COSME, 2020: 40). Em relação às matrizes curriculares, as escolas passaram a ter possibilidade de gerir as ofertas educativas e formativas até 25%. É com a referida publicação que, efetivamente, AFC se concretiza nos estabelecimentos de ensino e se adequa às necessidades dos alunos (Ponto 2, do artigo 12.º, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Começaram a surgir alterações significativas nas políticas curriculares com Tiago Brandão Rodrigues, Ministro da Educação, entre 2015 e 2022. Neste sentido, foram promulgadas as Aprendizagens Essenciais (AE) em detrimento das Metas Curriculares e promulgado o PASEO (ALVES; MADANELO; MARTINS, 2019: 340). Estes documentos legais são importantes ferramentas de inovação e de flexibilização.

As AE foram homologadas para o Ensino Básico pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, e para o Ensino Secundário, pelo Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. Neste documento, estão consagrados os conhecimentos necessários a saber pelos alunos, bem como os processos cognitivos e o saber-fazer associado, ou seja, reúnem a base comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos. Este documento constitui, ainda, a base de referência para elaboração da planificação, da realização e avaliação do ensino e da aprendizagem (n.º 2, do artigo 17.º, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). As AE estão em profunda ligação com a promoção do desenvolvimento de competências que compõem o PASEO.

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, as escolas só tiveram maior flexibilidade curricular, numa variação superior a 25%, com a promulgação da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, numa responsabilização partilhada, corresponsabilizada pelos órgãos de administração e gestão, com mecanismos de monitorização e avaliação (Ponto 3 e 4, da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho). Com isto, foi permitido às escolas criar ofertas educativas e formativas diferentes, com objetivo de procurar responder aos interesses dos alunos (MÍGUENS, 2022: 79).

José Augusto Pacheco, no seu estudo intitulado *Currículo: mudanças transformadoras em tempos de (pós) pandemia*, publicado pelo Conselho Nacional da Educação, defende que com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, se levantam certas questões. Em primeiro lugar, destaca que devem ser as escolas a decidir e a tomar decisões curriculares e pedagógicas, de forma que os alunos se sintam incluídos e vejam garantidas a aprendizagem e sucesso escolar (PACHECO, 2022: 347-348). Por exemplo, as ofertas educativas e formativas do ensino secundário têm como finalidade proporcionar aos alunos uma formação e aprendizagens diversificadas, de acordo com os seus interesses, conforme estabelecido no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e o prosseguimento de estudos ou a inserção no mercado do trabalho.

Desta feita, o conjunto de iniciativas e de normativos legais publicados, acerca da necessária AFC, permitiu que as escolas passassem a ser espaços mais acolhedores, mais inclusivos e democráticos.

3.2. Políticas educativas na Região Autónoma dos Açores

A política educativa caracterizou-se pelo elevado grau de centralização das decisões pelo poder central, com a publicação de documentos curriculares uniformes e rígidos, em que durante muito tempo a RAA não teve qualquer influência política.

O processo de flexibilização no plano nacional foi demorado, o que por sua vez fez com que a afirmação curricular nos Açores fosse lenta e faseada. Tal é-nos elucidado pelos diferentes documentos legais legislados e pelos sucessivos avanços e re-cuos (SOUSA, 2019: 133). Ainda assim, os ideais autonómicos que se começaram a

fazer sentir no setor da educação nacional, estenderam-se também à região açoriana.

A partir da publicação da LBSE, a tendência foi a abertura gradual do currículo nacional às adaptações de âmbito regional e local, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/1997 e pela Lei n.º 49/2005, que entendem que “os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais” (Ponto 4, do artigo 50º, da Lei n.º 46/86, de 24 de julho).

Com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, foram criados os projetos curriculares de escola e de turma, coadunando-se com a adequação do currículo nacional às especificidades de cada escola e turma (ponto 2 e 3, do artigo 2.º, do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro).

Na RAA, é da competência da Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores (ALRA) legislar em matéria de educação e, como tal, constatou-se uma evolução no sentido de ser reforçada a autonomia das escolas, nomeadamente nos órgãos de administração e gestão, conferindo-lhes mais competências (MATEUS, 2018, 69).

Sabe-se que nem sempre foi assim e que, durante muito tempo, a RAA não teve uma política curricular própria, pois a centralidade das decisões passava pelo poder central e pelos serviços do Ministério da Educação (ALONSO, 2012: 457).

Tudo o que até então é alterado e adaptado regionalmente e localmente, dependeu dos professores e das direções dos estabelecimentos de ensino da região (ALONSO, 2012: 457).

Somente em 2001, é legislado o currículo regional, através da publicação do Decreto Legislativo Regional n.º 15/2001/A, de 4 de agosto, em que se entende o currículo regional como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas dos Açores” (n.º 1, do artigo 2.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 15/2001/A, de 4 de agosto).

No Decreto Legislativo Regional n.º 15/2001/A, encontramos referência à necessidade de se adequar o currículo regional tendo em conta as necessidades e características do território, situação que durante muito tempo se manteve inalterada. É, ainda, no referido documento que a ALRA entende que os “aspetos de organização e gestão curricular dos ensinos básico e secundário (...) devem ser objeto da intervenção da administração regional autónoma” (Ponto 1, do artigo 1.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 15/2001/A, de 4 de agosto).

A Resolução n.º 124/2004 do Conselho do Governo, de 9 de setembro, declarou a existência de especificidades históricas e culturais do povo açoriano, a serem integradas em currículo próprio (Anexo 1, da Resolução n.º 124/2004 do Conselho do Governo, de 9 de setembro). É reforçada a criação de uma solução disciplinar, com vista a atenuar as especificidades dos Açores no plano curricular, através de abordagens que tenham em conta as características particulares dos alunos açorianos. No entanto, o que se pretende é aproximar a ideia de um currículo regional, em junção com o currículo nacional (Competências Essenciais, da Resolução n.º 124/2004 do Conselho do Governo, de 9 de setembro).

Com o Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A de 30 de agosto, procedeu-se à terceira alteração ao regime de criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas da região, sendo aprovada pelo Decreto Legislativo Regional n.º 12/2005/A de 16 de junho, alterado e republicado pelos Decretos Legislativos Regionais n.º 35/2006/A, de 6 de setembro e n.º 17/2010/A, de 13 de abril (Preâmbulo do Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A de 30 de agosto). A última alteração é feita com a publicação do Decreto Legislativo Regional n.º 19/2023/A, de 31 de maio, que revoga o Decreto Legislativo Regional n.º 12/2005/A, de 16 de junho, com o intuito da informação ser simplificada, reestruturada e facilitada para a interpretação das recomendações dadas em matéria de AFC (Preâmbulo do Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A de 30 de agosto).

Decorrente dos debates relativos ao desenvolvimento curricular da região,

surgiu a ideia da regionalização curricular assente no conceito de *açorianidade*, designação pelo qual se conhece o modo de ser dos açorianos, cunhado por escritor Vitorino Nemésio (SOUZA, 2019: 133).

Pela primeira vez, a 8 de fevereiro de 2008, Paulo Estevão, Presidente do Partido Popular Monárquico dos Açores, defendeu a criação da disciplina de História, Geografia e Cultura Açoriana, que efetivamente só se concretizaria anos mais tarde, e cuja designação seria diferente (ESTEVÃO, 2008). Posteriormente, o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A, de 24 de junho, reforçou a ideia de se implementar no currículo da região, conhecimentos condizentes com a realidade arquipelágica. Assim, no preâmbulo do referido decreto, é possível ler que:

ao garantir o respeito pelo currículo nacional e ao eleger a relevância das aprendizagens como um dos princípios orientadores da organização e gestão do currículo na Região, assumiu-se que a *açorianidade*, enquanto condição justificadora de adequação curricular, constitui uma referência incontornável na construção de uma abordagem mais significativa ao currículo nacional (Preâmbulo, do Decreto Legislativo Regional n.º 2/2014/A, de 29 de janeiro).

Com a entrada da iniciativa para parecer na ALRA, procedeu-se à discussão e eventual aprovação da criação de uma nova disciplina, que unificasse e aplica-se nas escolas os propósitos identitários do povo açoriano, e tão bem defendidos pela *açorianidade* (Projeto de Resolução n.º 35/2009: 2). Neste seguimento, deram parecer o proponente da disciplina, o Sindicato dos Professores da Região dos Açores, o Sindicato Democrático dos Professores dos Açores e a Secretaria Regional da Educação e Formação (Projeto de Resolução n.º 35/2009: 3). Finalmente, foi emitido parecer desfavorável à aprovação da disciplina de História dos Açores.

O deputado Paulo Estevão, do PPM, apresentou em 2013, a proposta de criação de uma nova disciplina, seguindo os propósitos defendidos pela *açorianidade*. Falamos da disciplina de História, Geografia e Cultura dos Açores (HGCA). É com o Decreto Legislativo Regional n.º 2/2014/A, de 29 de janeiro que efetivamente é criada a disciplina de HGCA como autónoma, integrando as matrizes curriculares dos 2.º e 3.º ciclos do

Ensino Básico, a partir do ano letivo 2014/2015 (Ponto 1, do artigo 44.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 2/2014/A, de 29 de janeiro). Ainda assim, a notícia que data de 31 de julho de 2014, dá conta que a disciplina não seria implementada no ano letivo de 2014/2015, uma vez que deveriam ser preparadas as orientações curriculares e metodológicas (LUSA, 2014).

Em 2016, a disciplina de HGCA passa a estar integrada na área curricular não disciplinar de Cidadania, abrangendo o 6.º e o 8.º ano de escolaridade (DINIS, *et al*: 2020). Com a publicação do Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, de 23 de julho, consolidou-se o ensino de HGCA, em todos os anos de escolaridade, dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (Ponto 8, do artigo 9.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, de 23 de julho) .

A publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, publicado em Diário da República, permitiu o desenvolvimento curricular, estando consagrado o designado PAFC. Com isto, a alteração da matriz curricular conferiu às escolas da região maior autonomia no que respeita à flexibilização do currículo e gestão do tempo, pressupostos fundamentais na resposta diferenciada e adequada aos contextos escolares diferenciados (Preâmbulo, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). No ano letivo de 2018/2019, integraram o PAFC cinco escolas da região, a saber: Colégio do Castanheiro, da rede privada, a Escola Básica Integrada da Ribeira Grande, a Escola Básica Integrada da Horta, a Escola Básica Integrada Francisco Ferreira Drumond e a Escola Secundária Padre Jerónimo Emiliano de Andrade, pertencentes à rede pública (*Unidades Orgânicas que integram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*, Direção-Geral da Educação, 2018: 6).

Preconizando a referida AFC, as escolas passaram a optar por dar mais tempo semanal a uma disciplina em detrimento de outra, isto de acordo com a variação máxima de flexibilidade de 25%, a organizar as disciplinas por trimestre ou semestre e, ainda, a construir o horário dos alunos de acordo com os projetos específicos (Ponto 2, do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Desta forma, o Decreto

Legislativo Regional n.º 16/2019/A, de 23 de julho, está em concordância com o cenário nacional preconizado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, ao permitir que as escolas decidam implementar a disciplina de HGCA como disciplina autónoma ou de abordagem transdisciplinar.

A notícia que data de 4 de junho de 2019, publicada no *Correio dos Açores*, dá conta de que o secretário da altura, Avelino Menezes (*Correio dos Açores*, 4 de junho de 2019), encara a proposta de diploma como um desafio para a próxima geração de açorianos, mas que, por sua vez, os tornará mais competentes e civicamente mais envolvidos na comunidade que integram.

A nova definição de currículo nacional permitiu a introdução das componentes de índole regional e local no sistema educativo, de forma a possibilitar uma melhor integração na escola (Preâmbulo, do Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, de 23 de julho). A partir de então, são introduzidos nos currículos conteúdos que permitem um melhor conhecimento da realidade açoriana e da sua identidade cultural. Efetivamente, se analisarmos o currículo de História do 3.º ciclo do Ensino Básico, encontramos poucas referências aos Açores e à sua história. Contudo, pretende-se que os alunos entendam a sua especificidade enquanto ilhéus.

O executivo da região comprometeu-se a assumir como prioritária concretização de uma política educativa, centrada nas pessoas, como forma de promover o seu sucesso educativo e a igualdade de oportunidades. Esta realidade traduziu-se na maior equidade entre as matrizes curriculares de educação básica regional e nacional, no que respeita às cargas horárias, garantindo opções diferenciadas no currículo e valorização das aprendizagens (Preâmbulo, do Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, de 23 de julho).

Verificou-se uma aproximação ao currículo nacional, salvaguardando-se as referências regionais e locais para a definição de uma identidade própria (Ponto 1, do artigo 16.º, Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, de 23 de julho). A nova proposta de alteração ao diploma permitiu a envolvência da comunidade educativa no planeamento do currículo.

4. Um mundo de possibilidades

A AFC deu hipótese às escolas de constituírem as atividades letivas de forma diferente e com novos modelos de organização pedagógica. De forma a promoverem o sucesso escolar dos alunos, foram criadas possibilidades através da conceção de novas disciplinas; da organização semestral das disciplinas, da alteração do calendário escolar para a semestralidade; da integração nas matrizes curriculares da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento; da avaliação formativa e das estratégias de diferenciação pedagógica e de ensino/aprendizagem (COSME, 2020: 49-50).

No plano da AFC, a escola tem a possibilidade de gerir as matrizes curriculares-base, de forma a serem adequadas à sua realidade e na dimensão pedagógica, com a adotar pelas escolas e professores (PACHECO, 2022: 349).

Através do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica implementado pelo Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio, surgiram as primeiras alterações ao nível da reorganização do calendário escolar, atendendo às respetivas especificidades e soluções para determinados problemas.

É autorizada a realização de projetos-piloto de inovação pedagógica, adiante abreviadamente designados de PPIP, em regime de experiência pedagógica, durante três anos escolares, orientados para a adoção de medidas que, promovendo a qualidade das aprendizagens, permitam uma efetiva eliminação do abandono e do insucesso escolar em todos os níveis de ensino (ponto 1, do Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio).

Quer com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, quer com a publicação da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, embora com variações de autonomia diferentes, até 25% e mais de 25% respetivamente, os estabelecimentos de ensino poderão alterar as cargas horárias de cada ciclo e nível de ensino, nas seguintes medidas: possibilidade de partilha de horários entre diferentes disciplinas, e revezamento ao longo do ano letivo; desdobramento de turmas, inclusão de projetos desenvolvidos pela escola, ou a implementação das disciplinas de forma semestral, ou transversal (Ponto 2, do artigo 19, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). No

campo da atuação pedagógica, foi permitido às escolas organizar equipas educativas, quer por turmas ou aluno; desenvolver o trabalho colaborativo entre docentes através da criação de grupos de trabalho; implementar tutorias ou promover ações de orientação escolar e profissional (Artigo 21.º, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

A alteração do calendário escolar foram uma estratégia de suporte às mudanças introduzidas no sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos. Neste sentido, foram ajustados os períodos letivos, as férias e pausas letivas bem como a semestralização de algumas disciplinas (COSTA, 2022: 74).

Em Portugal, a alteração da organização do calendário escolar tornou-se possível a partir da entrada em vigor das políticas de AFC, através do PAFC, pelo Despacho e publicação da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, que viria a estender-se a todas as unidades orgânicas. As primeiras experiências foram efetivamente concretizadas pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Ao Projeto de Experimentação-Piloto aderiram 226 agrupamentos escolares e escolas não agrupadas (BAPTISTA, 2005: 30).

No que concerne às alterações ao calendário escolar, foram consagradas pela Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, por corresponderem a uma gestão curricular superior ao anteriormente permitido, ou seja, superior a 25% (Preâmbulo, da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho). A partir de então, as escolas passaram a beneficiar de maior autonomia pedagógica, adequando-se às suas necessidades, permitindo uma gestão superior a 25%, desde que “planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios” (Artigo 1.º, Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho).

Para a efetiva concretização da autonomia concedida aos estabelecimentos de ensino, as escolas interessadas deveriam submeter planos de inovação à equipa de coordenação nacional (artigo 33.º, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Posteriormente, as equipas regionais foram responsáveis por emitir um parecer com vista à decisão da autorização por um membro da área da educação do Governo (Ponto 3, do artigo 12.º, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Na Portaria 181/2019, de 11 de junho entendem-se os Projetos-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), publicados pelo Despacho n.º 3721/2017, de 7 de abril, sendo: “convolados em planos de inovação”, sendo uma “iniciativa da escola e mediante parecer favorável do grupo de acompanhamento previsto no citado despacho a submeter ao membro do Governo responsável pela área da educação.” (Ponto 2, do artigo 14.º, da Portaria 181/2019, de 11 de junho).

A semestralidade surgiu com o PPIP, onde foi implementado em 33 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (COSTA; VIANA, 2020: 17). Na RAA foi no âmbito do processo de autonomia das escolas que a semestralidade foi possível, em conformidade com o previsto no n.º 2, do artigo 8.º, da Portaria n.º 59/2019, de 28 de agosto.

As problemáticas em torno do tempo escolar e da sua organização, pretendiam avaliar a forma como a organização do sistema de ensino respondeu aos princípios do desenvolvimento educativo (MIGUÉNS, 2017: 5). É importante a aprendizagem dos alunos, como também o cumprimento do currículo. O tempo escolar é como uma construção social e cultural que se expressa desde o calendário, o horário semanal, o tempo de lecionação de cada disciplina, os intervalos entre aulas, indispensável à consolidação das aprendizagens (COSTA; VIANA, 2020: 43).

A semestralidade assumiu-se como uma forma de organização do ano letivo que dividiu o ano escolar em dois períodos, contrariamente ao sistema organizado em três períodos letivos. Assim, dadas as mudanças de organização temporal do período escolar, a verdade é que com elas surgiram também novas formas de operacionalização (COSTA; VIANA, 2020: 6). Neste sentido, verifica-se a valorização da avaliação formativa em relação aos alunos.

A avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, (...) (Ponto 1, do artigo 22.º, do Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

A mudança relacionada com a semestralidade assume uma dimensão simbólica para o público e comunidades educativas, na medida em que se assume como

uma “inovação”, capaz de motivar as pessoas e melhorar a organização dos estabelecimentos escolares (COSTA, 2020: 6). Com a semestralidade, foram introduzidas novas práticas, principalmente no que diz respeito ao processo de avaliação. Foram concedidas mais interrupções letivas, de forma a diminuir a tensão e o cansaço dos alunos. Por vezes, essa aceitação não foi facilitada ou entendida sob o ponto de vista das suas potencialidades.

A ideia de que a autonomia das escolas gerou um profundo debate, não só no Ministério da Educação, como de professores, sindicatos, associações de pais e autarquias. Neste sentido, um dos aspetos favoráveis a essa concessão da AFC, seria a de que a autonomia fomenta o ajustamento do sistema educativo às realidades e contextos locais, e isso possibilita a sua maior envolvimento (ALMEIDA, 2005: 26).

Numa era de novas e constantes exigências, o processo AFC, deu sustentação curricular e pedagógica através de uma gestão de qualidade, e possibilitou o desenvolvimento de novos e múltiplos elementos de avaliação, motivação e intervenção (COSTA; VIANA, 2020: 77). Neste sentido, a formação é muito importante, quer pedagógica ou científica, de forma a possibilitar o desenvolvimento de novos métodos e dinâmicas em sala de aula.

A divisão do calendário escolar em três períodos letivos, suscitou dúvidas quanto à dimensão temporal de cada um dos períodos (COSTA, 2022: 44). Efetivamente, o terceiro período letivo é o mais curto e mesmo assim, acarreta um peso significativo na avaliação final dos alunos.

Outra possibilidade alcançada com a AFC, foi o modelo de avaliação escolar dos alunos. Com a organização semestral, evidenciou-se a importância da avaliação formativa. A avaliação passou a ser entendida como um processo contínuo de intervenção pedagógica, que tem por objetivo a melhoria do ensino e da aprendizagem (JOÃO, 2017: 5). Neste sentido, a avaliação formativa foi colocada em primeiro plano e com ela privilegiaram-se as informações sistemáticas, que permitem a autorregulação dos percursos dos alunos, assim como a informação aos encarregados de educação (FERNANDES, 2021: 4). O relatório sobre a avaliação formativa acerca do Projeto

de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA), dá conta da envolvimento dos alunos no processo de avaliação. No processo de ensino/aprendizagem, os alunos devem ter uma participação ativa, permitindo uma melhor aprendizagem, através do conhecimento das suas limitações, como meio de as superarem (FERNANDES, 2021: 4). Por tudo isto, a avaliação formativa é importante para os docentes, na medida em que conhecem os conhecimentos, competências e dificuldades dos alunos, ajustando a sua planificação e estratégias de aprendizagem em contexto de sala de aula (BARREIRA, 2006: 114).

Por outro lado, são evidenciados alguns problemas que afetam intimamente as comunidades escolares, em que a semestralidade se assume como uma verdadeira janela de oportunidades por colmatar estas mesmas falhas (COSTA; VIANA, 2020: 80). A semestralidade possibilitou a organização dos dias letivos de forma mais equilibrada em dois momentos, primeiro e segundo semestre, ao passo que, a organização em três períodos letivos é de distribuição desigual. O terceiro período letivo é por norma o mais curto e o que muitas das vezes impossibilita o aluno de superar os resultados e dificuldades (*Projeto dos Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas do Concelho de Almada para 2019/2020*: 2).

Tudo isto será possível de avaliar a partir da análise do caso de estudo, a implementação da AFC na ESVN, com base nos questionários realizados a docentes e alunos, nas atas de departamento, nas atas de conselho pedagógico ou pareceres do grupo disciplinar de História. As mudanças preconizadas tiveram como intuito a garantia de um ensino de qualidade, que fomentasse a aprendizagem e o êxito escolar.

5. O papel do professor

As mudanças impulsionadas pela AFC obrigaram à alteração dos modos de pensar, agir, planejar e colocam os docentes na esfera de decisão. Desta forma, os professores passaram a ser participantes ativos e agentes principais no processo de mudança, contextualizando o currículo a nível nacional, às realidades que se encontram (Alínea d), do n.º 1, do artigo 4.º, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Reconhece-se que os professores possuem a oportunidade e autonomia para mobilizar novas metodologias de trabalho, reinventar e flexibilizar estratégias, de forma a potencializar as capacidades e aprendizagens dos alunos (SILVA, SILVA, 2017: 127). O trabalho colaborativo docente é eficaz na diversificação de estratégias pedagógicas, na experimentação de novas práticas, na partilha de saberes e de opiniões, o que pressupõe um trabalho de responsabilização conjunta (CARRILHO, 2011: 38).

Ainda assim, estarão os professores preparados para estas mudanças? E que tipo de formação deve ser realizada? Estas são algumas das questões que têm sido levantadas e que nos colocam perante novas realidades aleadas à AFC. Portanto, a autonomia exige-se a cada professor e a cada estabelecimento de ensino maior envolvimento e responsabilidade (PACHECO, 2022: 348). Os professores devem ser profissionais reflexivos, autónomos e abertos à mudança e inovação profissional.

Reconhece-se que deve existir uma reflexão conjunta e o apoio mútuo entre profissionais da educação no sentido de serem repensadas, diversificadas e aprofundadas as respostas pedagógicas (COSME, 2020: 75). Ariana Cosme, no seu estudo intitulado: *Avaliação Externa da Autonomia e Flexibilidade Curricular: Decreto-Lei n.º 55/2018*, destaca alguns aspetos positivos como: a articulação curricular; a partilha de boas práticas; a diversificação de estratégias ou o envolvimento dos alunos, e aspetos negativos como: a resistência à mudança; a gestão dos horários; a extensão dos programas curriculares; a burocracia ou a falta de recursos.

6. APROVAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

A caracterização do contexto de análise revela-se essencial à compreensão do fenómeno em estudo, de forma a entendermos de que forma a organização escolar se apropriou das orientações relativas à AFC. Para tal, foram utilizadas atas de departamento, atas do Conselho Pedagógico (CP) e alguns estudos e inquéritos realizados pela Associação de Estudantes da escola e pelos docentes, fundamentais no processo de decisão e aplicação da semestralidade do calendário escolar e da disciplina de História.

6.1. Contexto e identidade da comunidade educativa

A Escola Secundária Vitorino Nemésio (ESVN) localiza-se no concelho da Praia da Vitória, situado na costa este da ilha Terceira, cuja área geográfica se estende ao longo de 162,29 km², sendo ainda considerada uma das maiores baías do arquipélago dos Açores (Projeto Educativo de Escola, 2017-2020, p. 5). A Praia da Vitória faz parte de um dos dois concelhos que compõem a ilha Terceira, limitado a oeste pelo município de Angra do Heroísmo, que conta com cerca de 19482 habitantes, de acordo com os censos de 2021.

Conhecida pela sua riqueza histórica, pelos seus monumentos e tradições, a cidade da Praia constituiu-se como uma das primeiras povoações da ilha, sendo o seu povoamento iniciado entre 1456 e 1474 (Projeto Educativo de Escola, 2017-2020, p. 5). Dos setores económicos-chave destacam-se a agricultura, a pecuária e o seu porto de boa ancoragem, que permitiu um grande desenvolvimento da região, por ser um dos principais entrepostos comerciais da região.

Foram marcos heroicos a conhecida Batalha da Salgada, em 1581, e a aclamação de D. António Prior do Crato como rei de Portugal, aquando do desembarque nesta localidade, em 1582. No contexto da Restauração da Independência Portuguesa, foi na Praia que foi aclamado também D. João IV de Portugal, aquando da vinda de Francisco Ornelas da Câmara à ilha. Historicamente, podemos ainda mencionar a Batalha da Baía da Praia de 1829, contra o desembarque das tropas absolutistas na

Terceira.

A Praia da Vitória só viria a ser elevada a cidade a 20 de junho de 1981, pelo Decreto-Regional n.º 7/81/A da Assembleia Regional dos Açores, tornando-se uma das mais jovens cidades do arquipélago.

Relativamente à ESVN, a sua criação foi autorizada pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 29/92/A, e iniciou a sua atividade no ano letivo de 1992/1993. Este estabelecimento de ensino é o único que leciona o Ensino Secundário no concelho e, como tal, permitiu colmatar uma das grandes necessidades da população, uma vez que, só o podiam fazer na Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade, no concelho de Angra do Heroísmo.

Este estabelecimento de ensino, pela sua localização geográfica, abrange a totalidade das freguesias que constituem o concelho da Praia da Vitória, a saber: Aguaiava, Vila Nova, São Brás, Fontinhas, Vila das Lajes, Cabo da Praia, Porto Martins, Fonte do Bastardo, Santa Cruz, Quatro Ribeiras e Biscoitos. Faz ainda parte da área pedagógica desta escola a Escola Francisco Ferreira Drummond, localizada na Vila de São Sebastião, concelho de Angra do Heroísmo (Projeto Educativo de Escola, 2017-2020, p. 6).

Confere o nome ao estabelecimento e é seu patrono o grande poeta, romancista, jornalista e professor, Vitorino Nemésio. Nascido na Praia da Vitória a 19 de dezembro de 1901, Vitorino Nemésio foi um escritor português que sintetizou na sua vasta obra literária, a história de mais de cinco séculos de vivência humana nas ilhas arquipelágicas e a ele se deve aquilo que designou por *açorianidade*, importante conceito do processo autonómico. Este conceito será expresso, pela primeira vez, por Vitorino Nemésio e é inspirado, tal como o próprio autor indica, nos conceitos de “hispanidad” e “argentinad” (MESQUITA, 2016, p. 101), cujo objetivo é demonstrar que a realidade geográfica e a dispersão das ilhas tinham feito crescer no seio das gentes do arquipélago uma cultura e uma identidade distinta dos portugueses do continente. Das suas obras literárias, destacam-se o *Corsário das Ilhas*, a *Festa Redonda* e o *Mau Tempo no Canal*.

A nível de infraestruturas, a escola possui campos de jogos e recreios. No interior do edifício encontram-se longos corredores que dão acessos às salas de aulas, laboratórios, seminários, oficinas, sala de convívio de alunos e professores, refeitório e biblioteca (Projeto Educativo de Escola, 2017-2020, p. 9). A escola é ladeada por espaços verdes e possui ainda nas traseiras o complexo desportivo, composto por pavilhão, piscina, sala de ginástica, sala de professores de educação física, cujo objetivo é servir a comunidade escolar e a população local.

Figura 2 – Organização do recinto escolar



Fonte: Reunião Geral Departamentos do ano letivo 2022/20223 na ESVN.

A ESVN tem como principais objetivos educar e dotar os jovens de competências que os possibilitem integrar-se na sociedade em profunda mudança, acompanhando sempre as novas tecnologias e não descurando os alunos com necessidades educativas especiais. São relevantes ainda a promoção de uma participação democrática na organização escolar e o desenvolvimento de dinâmicas de interação entre o estabelecimento de ensino e a comunidade educativa.

Este estabelecimento escolar abrange os níveis de ensino do 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, além dos cursos técnico-profissionais e cursos tecnológicos, nomeadamente nas áreas de Informática, Mecânica, Eletrónica e Administração.

A escola possibilita a formação em contexto de trabalho dos jovens e a sua

efetiva integração na vida ativa. Neste sentido, são estabelecidos alguns protocolos com empresas locais, como agências de viagens, carpintarias, entidades públicas e mediadores de seguros. Outro facto importante é que, a maior parte dos alunos frequentam o Ensino Secundário com o objetivo de prosseguirem estudos superiores, nomeadamente ligados às Ciências e Tecnologias.

Com o objetivo de enriquecimento pessoal e de competências, a escola possui alguns projetos e programas como: o Programa Erasmus +; a Horta Pedagógica; Clube de Robótica; Clube de Proteção Civil; Parlamento dos Jovens; Organiza-te; Concurso Nacional de Leitura; Atividades Desportivas Escolares; Educação Empreendedora e o Programa Eco-Escolas (Reunião Geral Departamentos do ano letivo 2022/2023 da ESVN).

6.2. Descrição da prática de estágio desenvolvida

Realizar-se-á a apreciação crítica do trabalho desenvolvido, no âmbito da prática supervisionada na ESVN, durante o ano letivo 2022/2023, enquadrado nos propósitos da AFC.

A prática de ensino supervisionada pela Professora Florbela Monteiro, na ESVN, abrangeu algumas turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário. No primeiro semestre, acompanhei as turmas do 9.º C e 11.º F, e no segundo semestre as turmas C e E do 7.º ano, as turmas C e D do 9.º ano e a turma F do 11.º ano.

As turmas não eram compostas pelo mesmo número de alunos, pelo que as estratégias e o processo de ensino-aprendizagem tiveram de ser adequados, tendo também em conta as especificidades de alguns alunos. Quer nas regências, quer nas aulas assistidas, foi notória a diferença dos alunos de uma turma para a outra. A disparidade entre turmas baseava-se ao nível do comportamento, participação, empenho, pontualidade, aproveitamento e assiduidade.

Respeitante ao 7.º ano, a turma C tinha 9 alunos e a turma E tinha 19 alunos. A grande diferença de alunos entre uma turma e outra, devia-se ao facto de a primeira

funcionar em regime de turnos, ou seja, a turma foi dividida em duas partes, e enquanto parte dos alunos tinham Geografia, a outra tinha História. Esta foi outra das possibilidades que surgiu nas escolas, a partir da promulgação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

A turma C do 9.º tinha 21 alunos e a turma D 22 alunos. Por sua vez, a turma do secundário tinha um total de 20 alunos.

Nestas turmas mistas, tínhamos alguns alunos com déficit de atenção, acompanhamento psicopedagógico e autismo. Das informações recolhidas, e através das Fichas de Sinalização que foram enviadas, pela avaliação da equipa responsável e pela psicóloga do estabelecimento de ensino, constamos que alguns alunos manifestavam problemas ao nível não só cognitivo, como emocional e comunicacional.

Estas circunstâncias motivaram a adequação de estratégias em contexto de sala de aula, de forma mais individualizada, atendendo aos problemas de cada aluno, reconhecendo por vezes a dificuldade em aplicá-las devido à dimensão das turmas. No âmbito das competências sociais, no geral existiu respeito entre os colegas, a docente e a estagiária.

O reconhecimento das particularidades dos alunos, através da adequação de estratégias de ensino-aprendizagem, de forma a permitir o seu sucesso escolar, justificou a tão necessária AFC.

6.2.1. Prática educativa no estágio

Foram realizadas adequações curriculares individuais, sempre que se justificou. Neste sentido, foram reforçadas as estratégias de organização, espaço e atividades. O professor teve de criar as suas estratégias e desenvolver mecanismos para chegar aos alunos, e como tal, foi necessário adaptar-se à turma e aos alunos.

Foi prestado apoio mais individualizado a alguns estudantes, sempre que necessário, em contexto de sala de aula, quer no auxílio à leitura, interpretação ou esclarecimento de dúvidas. Foram dados estímulos positivos ao trabalho desenvolvido pelo/a aluno/a, valorizando o seu progresso. Desta forma, estimulou-se a autoconfiança dos discentes, a sua autonomia e empenho.

Pressupostos da AFC, a Escola Inclusiva deve ser o mais possível voltada para a diferenciação e dirigida às necessidades de cada aluno, tenha ele Necessidades Educativas Especiais (NEE) ou não (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

O grau de autonomia dos alunos variou consoante o ano e ciclo de escolaridade, as suas necessidades e dificuldades. Assim, o ensino de História deve ter uma vertente mais prática, em que os saberes são adquiridos através da construção do saber e não tanto na transmissão dos conhecimentos pelo professor.

Notou-se alguma fragilidade na compreensão de certos termos científicos, sendo por vezes necessário parar a atividade e recorrer a meios expositivos para consolidação dos conteúdos. Foram desenvolvidas várias atividades de grupo, de forma a permitir a partilha entre alunos e o fomento do espírito crítico, assim como, a ajuda entre as dificuldades e limitações de cada um.

A avaliação formativa foi valorizada, em detrimento da sumativa, numa lógica de acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo da aprendizagem. Como já fora mencionada, foram aptados critérios de correção, assim como de instrumentos de avaliação. No que diz respeito à avaliação, por vezes, foram realizadas adaptações no processo de avaliação, a partir de testes adaptados, assim como de condições especiais de correção.

Os alunos foram confrontados com mini-testes, questões-aula, com conteúdos mais curtos, mas com igual peso na avaliação do desempenho do aluno.

No contexto de sala de aula, o objetivo passou por levantar questões pertinentes, acerca de cada tema a desenvolver, na lógica dos alunos serem cada vez mais participativos no processo de ensino-aprendizagem. A ideia foi a de que o professor não debite única e exclusivamente matéria, mas que envolva os alunos.

Foram realizadas fichas de trabalho, cuja correção era feita em conjunto, permitindo consolidar conhecimentos, como também esclarecer dúvidas acerca da matéria.

Nas turmas menos participativas, procuraram-se estratégias diferentes, como por exemplo a realização de *Kahoots* sobre o tema, atividade esta que de forma geral

mobiliza os alunos e cativa-os. A competição que se gera pelo pódio, alimenta a curiosidade, o empenho e exigência dos alunos. Nestas turmas, os tempos expositivos eram menores, de forma a não deixarem de acompanhar a matéria lecionada pelo docente. A partir do projetor audiovisual, projetavam-se imagens, mapas, cronologias, vídeos, como meio de iniciar a abordagem temática.

Em suma, é notória a diferença entre os ritmos de produtividade e de participação das turmas. Neste caso, coube à docente e à estagiária, encontrar novas estratégias pedagógicas e educativas, de forma a contornar a situação.

7. A adoção e implementação da semestralidade

No ano letivo 2017/2018, discutiu-se pela primeira vez o PAFC, onde todos os departamentos foram chamados a manifestar o seu parecer (Ata n.º 12, do Conselho Pedagógico, 2018: 1). Nesta escola já havia sido experimentado um projeto semelhante denominado “Gestão Flexível do Currículo”, cujos resultados não foram os esperados. No entanto, em sede de reunião do CP, datada de 13 de junho de 2018, foi decidida a implementação do referido projeto em todas as turmas do 7.º ano, após votação com 8 votos a favor, 6 contra e 1 abstenção (Ata n.º 12, do Conselho Pedagógico, 2018: 6).

Na ata do CP de 13 de junho de 2018, dá-se conta do ponto de vista de cada um dos departamentos da ESVN. A discussão em torno do PAFC, surgiu na sequência do empate relativo às decisões dos departamentos (Ata n.º 12, do Conselho Pedagógico, 2019: 2).

Os departamentos favoráveis à adesão ao novo projeto foram: o Departamento de Línguas Românicas; o Departamento de Artes e Tecnologias e o Departamento de Línguas Germânicas. Com parecer desfavorável, votou o Departamento de Ciências Sociais; o Departamento de Ciências Físicas e Naturais e o Departamento de Matemática. Os Departamentos de Humanidades e de Educação Física não definiram uma posição.

Das evidências dadas pelos diferentes departamentos, é merecedora de análise a posição do Departamento de Ciências Sociais. Este departamento foi claro na sua posição e não acreditava no PAFC, colocando grande responsabilidade no comportamento dos alunos e no seu fraco empenho na escola. Para o Departamento de Ciências Sociais, considerar que “(...) as altas taxas de retenção se devem apenas à forma como o currículo é operacionalizado é falso; mais do que aspetos metodológicos, realçam-se aspetos atitudinais dos alunos (...)” (Ata n.º 12, do Conselho Pedagógico, 2019: 3). Outra preocupação prende-se com a realização dos exames nacionais e com a incompatibilidade de serem cumpridos os programas das disciplinas.

Na ata do CP, acima referida, são também documentadas preocupações ao nível do novo perfil que passará a ser exigido aos professores, sendo tarefa difícil pela rapidez com que se propõe este novo modelo. Acresce ainda a opinião de que não se devem obrigar os docentes a utilizar uma nova metodologia que para eles não é reconhecida como válida (Ata n.º 12, do Conselho Pedagógico, 2019: 4).

Para os docentes do Departamento de Humanidades, dever-se-ia realizar um teste numa das turmas de 7.º ano. São apontados como aspetos positivos a motivação na aprendizagem dos alunos e como aspetos negativos, um processo avaliativo pouco consistente e maior carga burocrática para os docentes (Ata n.º 12, do Conselho Pedagógico, 2019: 4).

Em relação à decisão de adesão ao PAFC, cerca de 69% dos diretores de turma do Ensino Básico, expressaram-se no sentido da não adesão e no Ensino Secundário na ordem dos 63% (Ata n.º 12, do Conselho Pedagógico, 2019: 6). Ao nível do *ProFij* e do *ProSucesso*, as coordenadoras e a representante dos encarregados de educação manifestaram parecer favorável a esta implementação. A semestralização das disciplinas de História e Geografia passou a ser realizada no ano letivo seguinte, 2019/2020.

Ademais, na reunião do CP de 12 de julho de 2019, dois docentes da disciplina de História manifestaram a sua opinião favorável à lecionação das referidas disciplinas semestralmente (Ata n.º 1, do Conselho Pedagógico, 2019: 2). Foi apontado como vantagem o facto de os alunos terem menos disciplinas de cada vez e essa possibilidade permitia que os alunos que transitam do 6.º para os 7.º anos tivessem maior facilidade de adaptação. Note-se que também ficou registado em ata que caso existisse um número ímpar de turmas, devia ter-se em conta a que tivesse melhores resultados, assumindo-se que reúne melhores condições para suportar um maior número de disciplinas em simultâneo (Ata n.º 1, do Conselho Pedagógico, 2019: 2).

Na reunião de 25 de setembro de 2019, no ponto três foi discutida a organização das disciplinas semestrais. Seguindo a ordem de trabalhos, e no que respeita à semestralização das disciplinas de História e Geografia, fez-se saber a calendarização

da atividade letiva, alertando-se para o facto de alguns encarregados de educação questionarem a hipótese da turma do seu educando não estar enquadrada com a semestralidade. Esta situação ficou registada na ata do CP de 12 de julho de 2019, na qual se decidiu que o critério seria o aproveitamento (Ata n.º 1, do Conselho Pedagógico, 2019: 2).

No ano letivo 2019/2020, na reunião de 9 de junho de 2020 do CP, realizou-se um balanço positivo da aplicação da semestralidade nas disciplinas de História e Geografia (Ata n.º 5, do Conselho Pedagógico, 2019: 3). Consta na referida ata a concordância dos docentes por unanimidade, que a disciplina de HGCA deveria ser transversal ao 7.º e 8.º anos de escolaridade.

No sentido de auscultar os docentes do Departamento de Humanidades, foi realizado, no ano letivo 2021/2022, um inquérito com o objetivo de refletir e decidir sobre a manutenção ou alteração do regime de organização da matriz curricular do 3.º ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no que referia à organização semestral das disciplinas de História e Geografia. Neste mesmo estudo, os docentes foram também incentivados a dar o seu parecer em relação à organização do calendário escolar por semestres.

Na reflexão sobre a semestralidade das disciplinas de História e Geografia, os docentes dos dois grupos disciplinares foram da opinião de que se deveria manter em pleno funcionamento, apontando várias vantagens, assim como sugestões de melhoria (Reflexão sobre a semestralidade feita pelos professores de História e Geografia: ano letivo 2020/2021, 2021: 1).

Na ata da reunião do CP, do ano letivo 2021/2022, realizada no dia 30 de maio de 2022, foi feito um balanço sobre as disciplinas semestrais e a sua avaliação, bem como a continuidade deste regime para o ano letivo 2022/2023. No ponto seis da referida ata consta que os departamentos de Línguas Românicas, de Línguas Germânicas, de Humanidades, de Artes e Tecnologias, de Ciências Físicas e Químicas e de Ciências Sociais, assim como a representante do pessoal não docente e dos encarregados de educação, se mostraram favoráveis à semestralização das disciplinas. Esta

opinião baseou-se no “(...) facto de os departamentos, onde as disciplinas semestralizam, têm maior conhecimento e experiência e que as disciplinas de componente prática acabam por operacionalizar com maior eficácia os conteúdos, pois assim dispõem de uma maior carga letiva, mesmo por um semestre.” (Ata n.º 10, do Conselho Pedagógico, 2022: 3). Por outro lado, a representante dos Serviços Especializados de Apoio Educativo, as representantes dos alunos de 10.º e 12.º anos e a representante da Associação de Estudantes da ESVN, consideraram que a semestralidade prejudicava a avaliação dos alunos, pois estes não conseguiam recuperar após terminar o semestre. Ademais, acresce outro facto preocupante relacionado com o lançamento das notas do primeiro semestre apenas no final do ano letivo (Ata n.º 10, do Conselho Pedagógico, 2022: 5). Mesmo assim, foi levada a votação a organização do calendário escolar dividido por semestres, com 10 votos a favor e 7 contra (Ata n.º 10, do Conselho Pedagógico, 2022: 6.)

Importa referir que a organização do calendário escolar só passou a vigorar na ESVN a partir do ano letivo 2022/2023, o que se praticava anteriormente era a semestralização de algumas disciplinas.

Atualmente, e após todo o processo de discussão e decisão, são lecionadas em regime de semestralidade as disciplinas de História e Geografia no 7.º, 8.º e 9.º anos; as disciplinas de Educação Visual e Tecnológica e Educação Tecnológica no 7.º ano; as disciplinas de Tecnologias de Informação e Comunicação e Cidadania e Desenvolvimento no 9.º ano.

7.1. Organização do calendário escolar

A alteração do calendário escolar constitui-se uma medida organizacional e pedagógica de um conjunto de práticas inovadoras que procuram o sucesso educativo dos alunos.

A partir do ano letivo 2022/2023, a reorganização do calendário escolar em regime de semestralidade possibilitou a mudança nos processos de ensino-aprendizagem,

nas práticas avaliativas, na articulação interdisciplinar, de modo a resolver algumas lacunas ao nível da distribuição dos períodos e pausas letivas. Assim, a semestralidade instituída permitiu alinhar os momentos de avaliação das disciplinas anuais às disciplinas já semestralizadas em anos letivos anteriores.

O calendário escolar da ESVN, para o ano letivo 2022/2023, organizou-se tendo em conta os quatro momentos de avaliação, próprios da semestralidade. Desta forma, em cada um dos semestres, há uma pequena interrupção para a avaliação intercalar e no término a reunião de avaliação final. Ademais, estão ainda salvaguardadas as interrupções de Natal, Carnaval e Páscoa.

Tabela 1 – Calendário escolar da ESVN no ano letivo 2022/2023

Calendário Escolar da ESVN		
Semestres	Pausa letiva	Calendarização
1.º Semestre 12/09/2022 a 25/01/2023	Avaliações intercalares	10/11/2022 a 11/11/2022
	Interrupção letiva do Natal	21/12/2022 a 02/01/2023
2.º semestre 30/01/2023 a 07/06/2023 (9.º, 11.º e 12.º anos)	Avaliação Final do 1.º Semestre	26/01/2023 a 27/01/2023
	Interrupção letiva do Carnaval	20/02/2023 a 22/02/2023
	Avaliações intercalares	03/04/2023 a 04/04/2023
	Interrupção letiva da Páscoa	05/04/2023 a 14/04/2023

(7.º, 8.º e 10.º anos)	Avaliação Final do 2.º Semestre	12/06/2023 a 16/06/2023 (9.º, 11.º e 12.º anos) 19/06/2023 a 23/06/2023 (7.º, 8.º e 10.º anos)
------------------------	---------------------------------	---

Fonte: Esclarecimentos ao calendário escolar da ESVN no ano letivo 2022/2023

7.2. Semestralidade da disciplina de História

A autonomia que se distanciou do Ministério da Educação para as escolas, procurou dar resposta aos problemas, conferindo flexibilidade suficiente para adequar o currículo ou as aprendizagens ao seu contexto.

De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/a, de 23 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular da educação básica para o sistema educativo regional, a matriz curricular do 3.º ciclo foi decidida todos os anos pelo CP e pelo órgão de gestão escolar.

As estratégias de desenvolvimento do Currículo Regional do Ensino Básico (CREB) respeitam as orientações, definições e formas de operacionalização definidas pelo currículo nacional, sem prejuízo de outras de carácter regional acauteladas no presente diploma, e legitimam uma maior autonomia por parte das unidades orgânicas do sistema educativo regional através da concretização de projetos educativos e curriculares próprios, concebidos, aprovados e avaliados pelos órgãos de administração e gestão da unidade orgânica, tendo em vista a sua adequação contextualizada (ponto 5, artigo n.º 2, Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/a, de 23 de julho).

A autonomia curricular concedida às unidades orgânicas da região, é da responsabilidade dos estabelecimentos de ensino e da respetiva apresentação do PCE. Nele

deve constar a matriz curricular, numa variação entre 0% e 25% das matrizes curriculares base (ponto 2, artigo n.º 6, Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/a, de 23 de julho).

Desta feita, por decisão dos departamentos de Ciências Sociais e de Humanidades, posteriormente aprovado em CP na reunião de 26 de maio de 2020, foi implementada a semestralidade nas disciplinas de História e Geografia à semelhança de outras áreas do Ensino Básico Regular, que também funcionam neste regime.

No parecer elaborado pelos docentes de História e de Geografia, realizado no ano letivo de 2020/2021, dão-se conta as reflexões acerca da operacionalização da semestralidade das disciplinas, com parecer favorável à sua manutenção. Neste mesmo parecer surge uma nova recomendação, no sentido de ser possível concretizar o desdobramento das turmas, fazendo-se a semestralidade entre os dois turnos da mesma turma. São apontadas como vantagens da semestralidade em ambas as disciplinas, os seguintes aspetos:

1. A redução do número de alunos permite um ensino mais individualizado;
2. O acompanhamento do professor aos alunos com necessidades educativas especiais pode ser realizado na própria sala de aula, não sendo necessária a sobrecarga semanal;
3. A diminuição do número de disciplinas por semestre permite que os alunos se dediquem e concentrem mais;
4. A redução dos conteúdos a serem adquiridos ao mesmo tempo;
5. A diminuição do número de avaliações ao mesmo tempo;
6. A diversificação de estratégias de ensino/aprendizagem.

(Reflexão sobre a semestralidade feita pelos professores de História e de Geografia: ano letivo 2020/2021, 2021: 1)

No ano letivo 2022/2023, a distribuição da carga horária entre as disciplinas de História e Geografia foi a seguinte: três tempos de quarenta e cinco minutos, o que

perfaz um total de cento e trinta e cinco minutos para História, dois tempos de quarenta e cinco minutos, num total de noventa minutos para Geografia no 7.º ano e três blocos de quarenta e cinco minutos, num total de cento e trinta e cinco minutos, quer para História, quer para Geografia no 8.º e 9.º anos.¹

Em relação ao funcionamento das disciplinas acima referidas, no primeiro semestre, enquanto numa turma é lecionada a disciplina de História, noutra é a de Geografia, sendo que há troca no final de cada semestre. Contudo, existem certas especificidades a ter em conta, nomeadamente no caso de o número de turmas ser ímpar (Ata n.º 1, do Conselho Pedagógico, 2019: 2). Nestes casos, é da responsabilidade do órgão de gestão da escola, depois de auscultado o CP, decidir se a turma excedente funciona por turnos ou em regime anual. Pode ainda ser proposta pelo Conselho de Turma (CT) a divisão de uma turma em regime semestral por turnos, justificado pelas suas especificidades e deixado em ata na última reunião final do ano letivo.

No que diz respeito à atuação dos docentes do grupo disciplinar de História, devem ser repensadas as práticas pedagógicas, numa atitude refletida do trabalho a desenvolver com os alunos. Mais do que preconizar a tão almejada AFC, se os docentes não estiverem abertos à mudança, incorre-se o risco de ser realizado o mesmo trabalho, as mesmas planificações, o mesmo tipo de avaliação, entre outros aspetos.

A flexibilidade curricular da disciplina de História implica não só o conhecimento do contexto, como também das dificuldades dos alunos, numa lógica de colaboração entre docentes, em oposição ao individualismo característico da profissão.

7.3. Avaliação dos alunos

Sendo a avaliação dos alunos uma das preocupações centrais deste novo sistema de organização do tempo escolar, responsável por promover e melhorar as

¹ Consultar o Apêndice n.º 3, acerca da semestralização das disciplinas de História e Geografia.

aprendizagens, muito se debateu e considerou sobre a sua forma de operacionalização. Salienta-se que, embora o calendário escolar se organize por semestres, o processo avaliativo deve ter em conta as AE e as áreas de competências inscritas no PASEO.

Tabela 2 – Organização dos momentos de avaliação da ESVN no ano letivo 2022/2023

ORGANIZAÇÃO DOS MOMENTOS DE AVALIAÇÃO			
Semestres	Momentos	Calendarização	Funcionamento
1.º semestre 12/09/2022 a 25/01/2023	1.º Avaliação Intercalar	10/11/2022 a 11/11/2022	Avaliação de carácter qualitativo através da elaboração de uma síntese descritiva pelos docentes de cada disciplina e disponível para conhecimento dos encarregados de educação no SGE.
	2.º Avaliação Final	26/01/2023 a 27/01/2023	Avaliação de carácter quantitativo, publicada em pauta, no SGE e disponível para conhecimento dos encarregados de educação presencialmente.
2.º semestre 30/01/2023 a 07/06/2023 (9.º, 11.º e 12.º anos)	1.º Avaliação Intercalar	03/04/2023 a 04/04/2023	Avaliação de carácter qualitativo através da elaboração de uma síntese descritiva pelos docentes de cada disciplina e disponível para conhecimento dos encarregados de educação no SGE.
	2.º Avaliação Final	12/06/2023 a 16/06/2023 (9.º, 11.º e 12.º anos)	Avaliação de carácter quantitativo, publicada em pauta, no SGE e disponível para conhecimento dos encarregados de educação presencialmente.

30/01/2023 a 15/06/2023 (7.º, 8.º e 10.º anos)		19/06/2023 a 23/06/2023 (7.º, 8.º e 10.º anos)	
--	--	---	--

Fonte: Reunião Geral Departamentos do ano letivo 2022/20223 na ESVN.

De forma a respeitar o ritmo e as diferenças individuais dos alunos, assim como auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação semestral conta com:

- Duas avaliações intercalares, com carácter descritivo e sobre a evolução dos discentes. Os docentes devem dar *feedback*, de forma que os encarregados de educação sejam informados dos progressos e das dificuldades dos seus educandos. Cada aluno poderá ainda proceder à melhoria do seu desempenho.

Uma no 1.º semestre, outra no 2.º semestre.

- Dois momentos de avaliação sumativa, comunicada aos encarregados em todas as disciplinas.

No final do 1.º e 2.º semestres.

Desta forma, o processo avaliativo inerente à semestralidade permitiu aos alunos a autorregulação das suas aprendizagens através do reporte informativo, pela diversificação de processos de recolha de informação, seja pela avaliação formativa e pelo *feedback*.

A avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem e, por isso, deve ser um processo rigoroso, de forma a permitir recolher informação útil sobre o conhecimento, dificuldades e estratégias de superação dos alunos. Na semestralidade, privilegia-se a avaliação formativa, em detrimento de um processo educativo pautado

pela rigidez das avaliações sumativas. Assim, os docentes deverão diversificar os elementos de avaliação, possibilitando um processo avaliativo mais global e rigoroso.

A alternância entre os momentos de avaliação formativa e sumativo devem potencializar o trabalho colaborativo e de reflexão entre os docentes dos diferentes departamentos, áreas disciplinas e conselhos de turma.

Dos procedimentos necessários a adotar no processo avaliativo, foram: o cuidado no agendamento dos elementos de avaliação, de forma a não coincidirem com mais do que três testes por semana; a não realização de elementos de avaliação sumativa imediatamente após as interrupções do Natal e das Páscoa, bem como o agendamento de todos os instrumentos no SGE para conhecimento do CT e dos encarregados de educação (Informação geral para todos os docentes, 2022: 2).

No que diz respeito ao primeiro semestre, nas disciplinas que semestralizaram os docentes elaboraram uma avaliação intercalar descritiva, elucidativa e clara, com linguagem transparente e acessível na plataforma do Sistema de Gestão Escolar (SGE) (pontos 12 e 13, artigo 8, da Portaria n.º 59/2019, de 28 de agosto).

No preenchimento da devida grelha, as informações a constar deviam esclarecer os encarregados de educação do desempenho dos seus educandos, com possibilidade de conseguirem recuperar ou melhorar o seu aproveitamento escolar. A indicação relativa à avaliação descritiva dos alunos deveria estar disponível até ao final do processo avaliativo. No caso dos alunos estivessem em risco de retenção, dever-se-ia ser elaborado o Plano de Prevenção de Insucesso Escolar, antecipando o que poderia concretizar-se no final do semestre.

Foi da competência dos docentes, quer na reunião intercalar, quer na avaliação de final do semestre, procederem à entrega das grelhas de avaliações aos respetivos diretores de turma.

Relativamente ao segundo semestre, os docentes preencheram novamente as sínteses descritivas dos registos individuais dos alunos no SGE e procederam à entrega da grelha de avaliação ao diretor de turma (DT).

No final do segundo semestre foram lançadas na pauta as notas referentes a cada um dos respectivos semestres. Neste caso, apenas os professores que lecionaram no segundo semestre, entregaram as grelhas de avaliação ao DT. No final do semestre foram publicadas na pauta as classificações.

Outra particularidade respeitante à avaliação foi o preenchimento do Documento de Risco de Retenção do Aluno, que deve ser elaborado aquando da reunião de avaliação do primeiro semestre e da reunião de avaliação do segundo semestre. Neste documento foram registadas as dificuldades e propostas de estratégias para superação das mesmas pelos alunos.

Salienta-se que, quando os alunos iniciaram a atividade letiva foi de a responsabilidade do Coordenador de Diretores de Turma do Ensino Básico esclarecer os Diretores de Turma, sobre o modo de operacionalização da semestralidade, nomeadamente do processo avaliativo, com última finalidade de informar os Encarregados de Educação.

Neste sentido, a avaliação mostrou-se como uma poderosa ferramenta ao nível da aprendizagem dos alunos, que foi realizada de forma a monotonizar as aprendizagens de forma contínua e sistemática, permitindo aos encarregados de educação maior conhecimento acerca do desempenho dos seus educandos, através do *feedback* dos docentes.

8. Balanço sobre a semestralidade no ano letivo 2022/2023

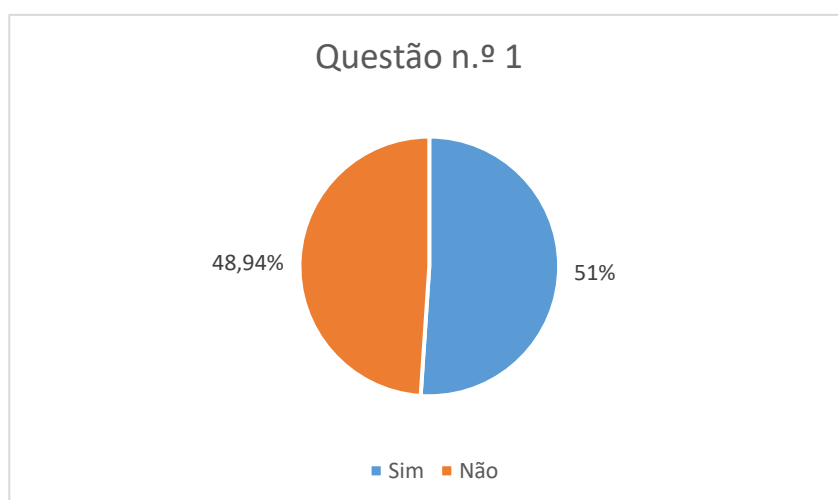
Na responsabilização partilhada de todos os agentes educativos e do envolvimento da comunidade educativa no processo de reflexão e análise crítica da adoção do calendário escolar semestral, foram realizados dois inquéritos, um aos docentes da ESVN, outro aos estudantes do Ensino Secundário. A adoção do regime semestral da organização do calendário escolar suscitou mudanças e preocupações, nomeadamente ao nível da avaliação, mas também facilitou a operacionalização das disciplinas semestrais, como é o caso de História. Assim, auscultou-se a comunidade educativa acerca da organização semestral do calendário escolar, garantindo a sua continuidade ou não.

8.1. Inquérito realizado aos alunos

No inquérito realizado a 23 de maio de 2023 pela Associação de Estudantes da ESVN, responderam 188 alunos do Ensino Secundário (Inquéritos ensino secundário, 2022/2023, 2023, 1). Num total de três questões, os alunos manifestaram o seu agrado/desagrado com a organização do calendário escolar por semestres.

No que diz respeito à 1.^a questão, “Sentes que a divisão do ano letivo em semestres te prejudicou?”, 92 alunos responderam “não” e 96 alunos “sim”.

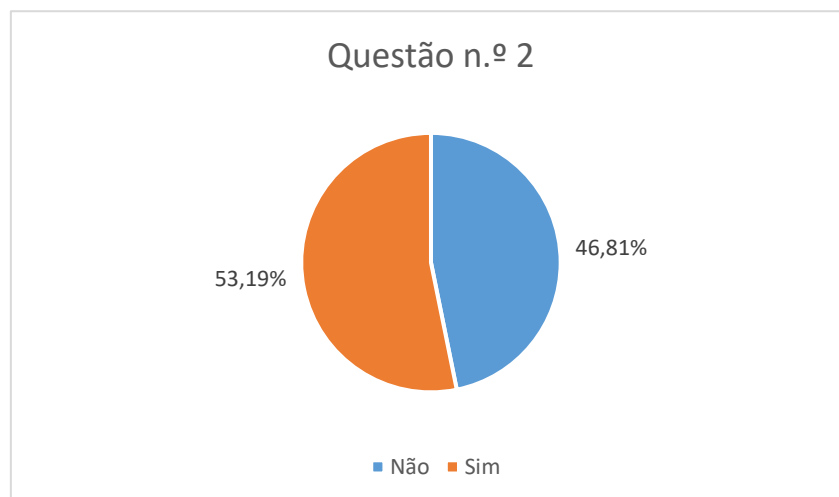
Gráfico 1 – Questão n.º 1 do inquérito de alunos



Fonte: Inquéritos ensino secundário, 2022/2023, 2023, 1.

Relativamente à 2.ª questão, “Consideras que a divisão do ano letivo te sobrecarregou a nível de avaliações e testes?”, 88 alunos responderam “não” e 100 alunos “sim”.

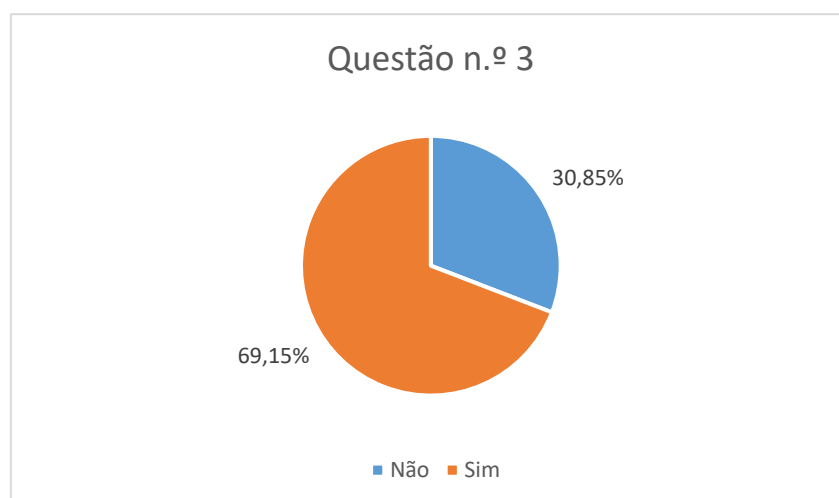
Gráfico 2 – Questão n.º 2 do inquérito de alunos



Fonte: Inquéritos ensino secundário, 2022/2023, 2023, 1.

Finalmente, à 3.ª questão, “As avaliações intercalares ajudaram-te a entender como alcançar melhores resultados nas avaliações finais?”, 58 alunos responderam “não” e 130 alunos “sim”.

Gráfico 3 – Questão n.º 3 do inquéritos de alunos



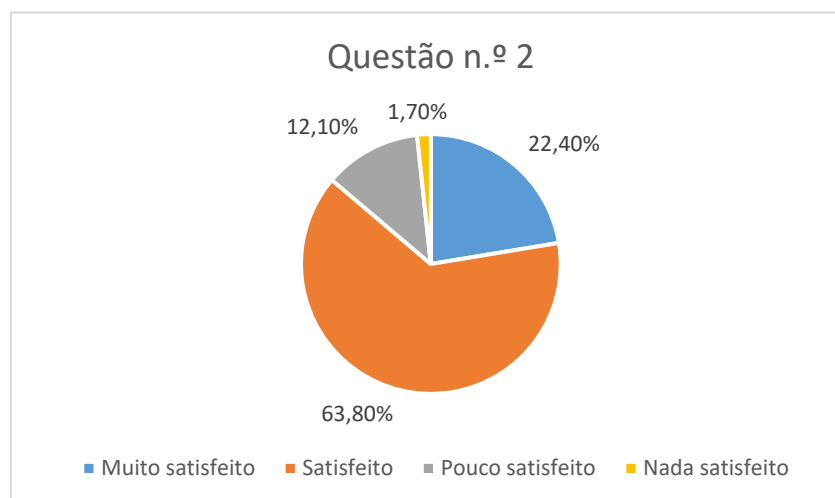
Fonte: Inquéritos ensino secundário, 2022/2023, 2023, 1.

Perante o exposto, os alunos dividiram claramente opiniões em relação à divisão do ano letivo por semestre e manifestaram-se descontentes com o modelo de avaliação. Ainda assim, a existência das avaliações intercalares permitiu melhorar os resultados.

8.2. Inquérito realizado aos docentes

Relativamente ao inquérito anónimo realizado aos docentes do estabelecimento de ensino, num total de 8 questões, responderam 58 docentes. A 1.ª questão diz apenas respeito ao grupo de recrutamento do docente que participa na investigação, já a 2.ª questão, “Relativamente ao calendário escolar 2022/2023 da ESVN, assinale o seu grau de satisfação”, cerca de 63,8% dos docentes respondeu “satisfeito”, 22,4% respondeu “muito satisfeito”, 12,1% respondeu “pouco satisfeito” e 1,7% “nada satisfeito”.

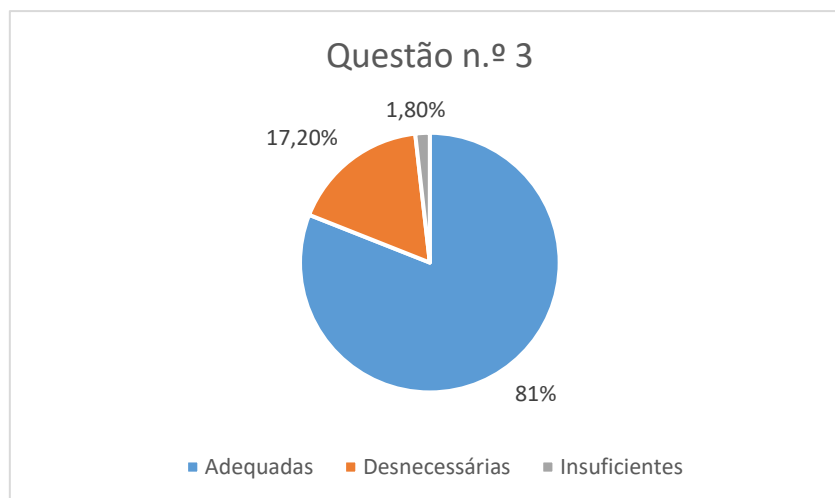
Gráfico 4 – Questão n.º 2 do inquérito aos docentes



Fonte: Inquérito anónimo realizado aos docentes do estabelecimento de ensino da ESVN.

À 3.ª questão, “Considera que as interrupções letivas para se proceder à avaliação intercalar foram: desnecessárias, adequadas ou insuficientes”, 81% dos docentes responderam “adequadas”, 17,2 responderam “desnecessárias” e 1,8% dos docentes respondeu “insuficientes”.

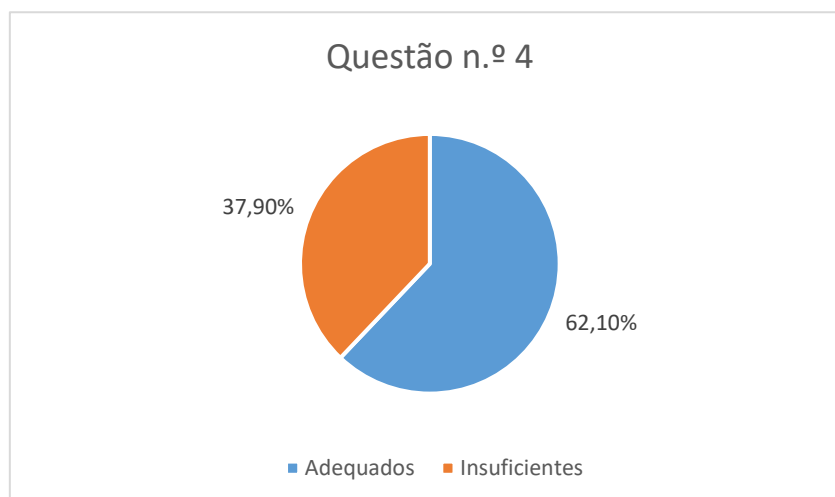
Gráfico 5 – Questão n.º 3 do inquérito aos docentes



Fonte: Inquérito anónimo realizado aos docentes do estabelecimento de ensino da ESVN.

A 4.ª questão, está relacionada com o número de dias de interrupção letiva entre semestres, na qual 62,1% dos docentes considerou “adequados” e 37,9% achou “insuficientes”.

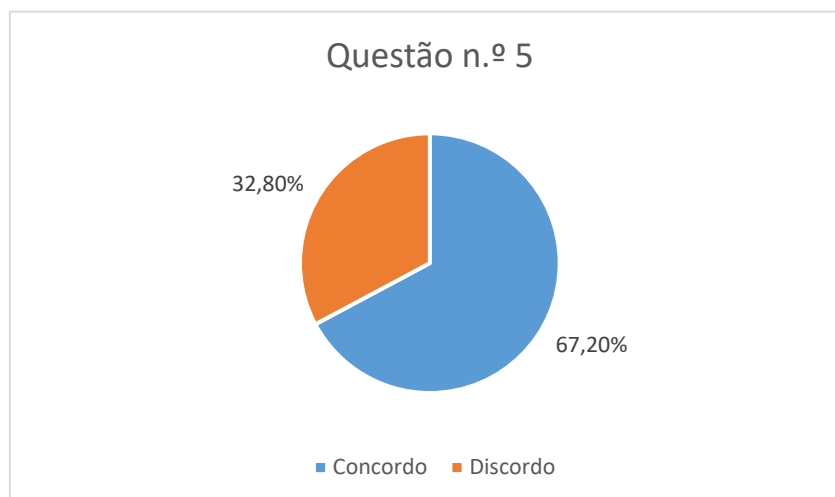
Gráfico 6 – Questão n.º 4 do inquérito aos docentes



Fonte: Inquérito anónimo realizado aos docentes do estabelecimento de ensino da ESVN.

Na 5.ª pergunta, “O ano letivo dividido em semestres reduz o stress e a ansiedade dos momentos de avaliação”, 67,2% responderam “concordo” e 32,8% “discordo”.

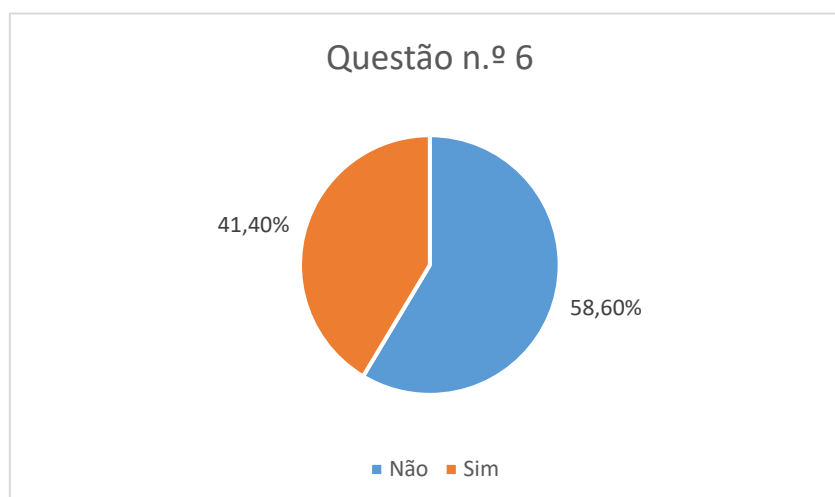
Gráfico 7 – Questão n.º 5 do inquérito aos docentes



Fonte: Inquérito anónimo realizado aos docentes do estabelecimento de ensino da ESVN.

Relativamente à 6.ª questão, “É diretor de turma?”, 58,6% responderam “não” e 41,4% responderam “sim”.

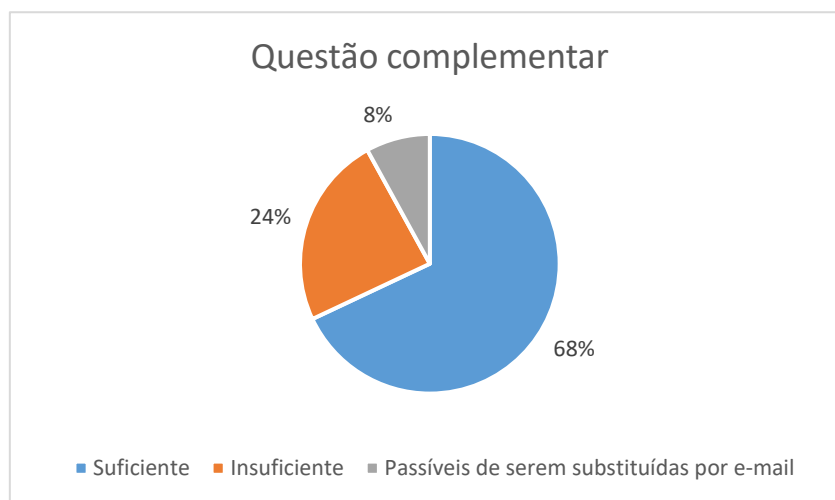
Gráfico 8 – Questão n.º 6 do inquérito aos docentes



Fonte: Inquérito anónimo realizado aos docentes do estabelecimento de ensino da ESVN.

No caso de os docentes responderem afirmativamente à questão anterior, deveriam refletir sobre as reuniões de avaliações intercalares, os quais: 68% dos docentes achou “suficiente”, 24% considerou “insuficiente” e 8% achou que seriam “passíveis de serem substituídas por um e-mail”.

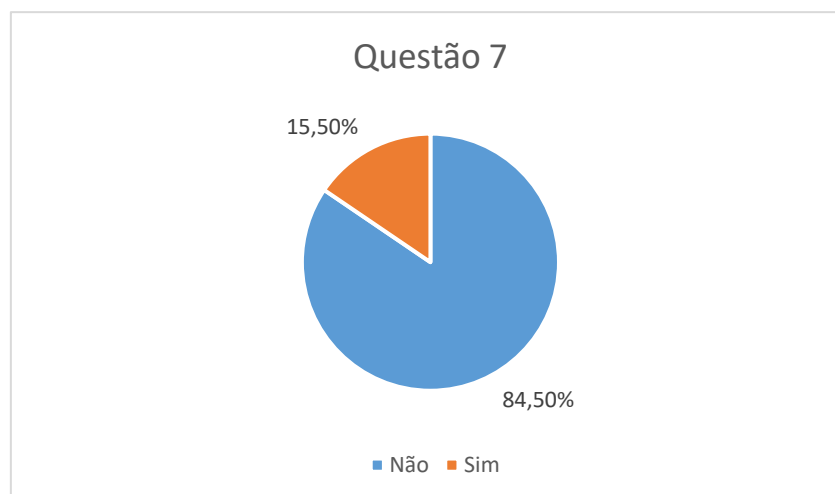
Gráfico 9 – Questão complementar do inquérito aos docentes



Fonte: Inquérito anónimo realizado aos docentes do estabelecimento de ensino da ESVN

A última questão era de resposta fechada: “Sentiu dificuldades na implementação deste modelo de calendário?”, 84,5% dos docentes responderam “não” e 15,5% dos docentes responderam “sim”.

Gráfico 10 – Questão n.º 7 do inquérito aos docentes



Fonte: Inquérito anónimo realizado aos docentes do estabelecimento de ensino da ESVN

A questão 8 era de resposta aberta, baseando-se no registo das dificuldades sentidas pelos docentes na implementação da semestralidade. Das respostas obtidas, a avaliação é uma das principais preocupações sentidas pelos docentes da ESVN.

8.3. Parecer do grupo disciplinar de História

Como forma de avaliar e garantir a continuidade da semestralidade em pleno funcionamento, os docentes do grupo disciplinar de História tomaram a sua posição em documento próprio. Seguindo os moldes da ata de Departamento, datada de vinte e quatro de dois mil e vinte dois, os docentes deste grupo disciplinar consideraram benéfico a continuidade da semestralização da disciplina de História, sendo apontados alguns aspetos benéficos, como por exemplo:

1. o contacto mais frequente e vantajoso dos alunos com os conteúdos lecionados;
2. diversificação de estratégias e modelos de aprendizagem nos conteúdos da disciplina que podem ser reforçados pela utilização dos manuais digitais;
3. revisão, aprofundamento e exercitação dos conteúdos com os alunos cujos resultados são perceptíveis;
4. possibilidade de trabalhar em sala de aula dos conteúdos, com a possibilidade de recorrer a novos recursos pedagógicos e com revisões mais pontuais das Aprendizagens Essenciais;
5. o maior e melhor acompanhamento dos alunos com mais dificuldades;
6. o contacto mais frequente com a História permite-lhes a visão global, mais profunda e organizada do que estão a estudar;
7. a possibilidade de diminuir a matéria a ser avaliada em momentos de avaliação sumativa e, por outro lado, consegue-se obter uma verdadeira avaliação formativa baseada num contacto regular com os alunos e destes com o professor e a disciplina;

8. melhores resultados dos alunos a todos os níveis: ao nível da participação oral nas aulas, pois contactam regularmente com os conteúdos, trabalham-nos e investigam-nos através de atividades mais variadas (que no modelo não semestral é praticamente impossível aplicar);
9. nos testes sumativos, o aprofundamento dos conteúdos, das revisões e da problematização possibilitam que o aluno perceba o que realmente está a aprender e, com isso, as classificações negativas desçam para valores irrisórios ou nulos;
10. diminuição do número de disciplinas por semestre, permitindo que os alunos não dispersem o seu estudo por duas disciplinas anuais e que se foquem apenas numa das disciplinas;
11. mais tempo para o aluno se dedicar ao processo de ensino-aprendizagem;
12. permite um trabalho mais individualizado e a aplicação de estratégias direcionadas para as necessidades específicas dos alunos dentro do modelo da Escola Inclusiva.

(Parecer do grupo disciplinar de História, 2022/2023)

Estes foram os aspetos positivos elencados pelo grupo disciplinar de História quanto à manutenção da semestralização da disciplina, não sendo inumerados quaisquer constrangimentos no relatório.

9. Apresentação e discussão dos resultados

Sendo o PAC relativamente recente, as escolas e os agentes educativos ainda estão a adaptar-se às mudanças, procurando solucionar algumas medidas de forma mais contextualizada, tendo em conta as especificidades do contexto em que se inserem. Está a surgir uma escola autónoma, capaz de escolher as estratégias mais profícuas, para promover um ensino de qualidade, com base no sucesso escolar. Desta feita, constata-se que as opiniões acerca da implementação da AFC, na ESVN, não foram aceites inâminamente e não foram perfeccionadas

A nova realidade do ensino motiva a participação crítica e ativa de todos aqueles que se envolvem nos estabelecimentos de ensino, possibilita que sejam aperfeiçoadas técnicas, escolhas curriculares mais significativas ou mesmo pedagógicas. Esta nova dinâmica reforça a ideia de que as escolas são detentoras de instrumentos que permitem gerir o currículo, tendo em conta as necessidades dos diferentes alunos.

Desde a discussão acerca da implementação da AFC na ESVN à efetiva execução das estratégias e medidas de flexibilização curricular tiveram-se em conta as opiniões dos docentes, registadas em sede de departamento, conselho pedagógico, ou de direção da escola. Por tudo isto, entende-se que no geral, o processo de aceitação da AFC foi relativamente pacífico, na medida em que a maior parte do corpo docente apontou muitos aspetos positivos à sua aplicação.

Da experimentação do processo de gestão flexível do currículo nos estabelecimentos de ensino dos Açores pouco se sabe, porque não houve uma avaliação que implica-se perfeccionar os resultados das experiências operadas. Apesar de no ano letivo de 2017/2018, algumas escolas da região terem integrado o projeto de experimentação da AFC, no ano letivo seguinte, um número mais considerável de estabelecimentos de ensino também adere.

Com a reconhecida falta de relatórios avaliativos acerca da execução da AFC na RAA, generalizaram-se algumas experiências, cujos resultados não foram conhecidos pelas comunidades educativas. Perante esta constatação, muito úteis são as avaliações,

estudos, pareceres e conclusões produzidas no âmbito de cada escola, como é o caso da ESVN.

A implementação da AFC, embora tenha sido discutida pelos docentes no ano letivo de 2017/2018, foi implementada no ano seguinte com a divisão clara de opiniões. Em sede de CP, 14 docentes foram chamados a votar acerca deste projeto, sendo que a maioria dos professores, 8 deles votaram a favor, 6 contra e 1 absteve-se. Perante esta realidade, constatamos que de certa forma os professores manifestavam algumas dúvidas quanto à execução e validade do projeto. O mesmo se passa com os departamentos do estabelecimento de ensino, em que 3 votaram contra, 3 a favor e dois não se manifestaram. Podemos considerar também, que o fator de mudança poderá ter provocado alguma instabilidade, dúvida e incerteza perante o futuro, uma vez que se questiona a formação docente para tal enquadramento. Mais do que aplicar medidas é necessário que seja preparado atempadamente o modelo de gestão curricular a desenvolver no ano escolar.

Outro aspeto particular é a desvalorização da operacionalização do currículo, sendo apontados como causas do insucesso escolar, o desinteresse e falta de empenho dos alunos.

Prosseguindo no processo de implementação da AFC, outra particularidade é a de que a maioria dos diretores de turma, quer do básico, quer do secundário, foram desfavoráveis à adesão.

Uma das preocupações dos docentes esteve ligada à questão da semestralidade, quer da organização do calendário escolar, quer do funcionamento de algumas disciplinas, como é o caso da História. O que verifica é que após a sua experimentação, são apontados vários aspetos positivos, sendo a sua manutenção assegurada por mais anos letivos.

A implementação de um novo modelo de gestão curricular permitiu o envolvimento de toda a comunidade educativa, e por isso, os encarregados de educação manifestaram a sua opinião. Ao contrário do pessoal docente e do parecer da ata de CP, de 2021/2022, os encarregados de educação criticaram a organização do calendário por semestres,

porque terminando o segundo, os alunos não tinham a possibilidade de melhorar os resultados escolares, apontaram também o constrangimento do lançamento das notas só ocorrer no final do ano letivo.

De forma geral, a ESVN e os órgãos de gestão deram particular importância à introdução de novos mecanismos de organização da escola, às medidas pedagógicas ou mesmo à alteração escolar, porque toda a comunidade educativa foi chamada a dar a sua opinião. Com isto, percebe-se que até à efetiva concretização das medidas, algumas já tinha sido ensaiadas ou mesmo avaliadas de forma positiva.

Resultado de um processo complexo de tomada de decisões, nota-se claramente, que dentro de toda a comunidade educativa, são os professores que melhor encaram a aplicação das medidas decorrentes da AFC.

A partir do ano letivo de 2022/2023, a organização do calendário escolar passou da divisão em três períodos letivos, para a semestralidade, compreendida por quatro elementos avaliativos, a saber: as reuniões intercalares de cada semestre e as avaliações finais.

No que diz respeito à avaliação da semestralidade na ESVN, foram auscultados docentes e alunos, sobre a toma de consciência sobre eventuais possibilidades e mudanças. Na verdade, o que se verificou foi que os docentes, de uma forma geral, percecionam de forma positiva a semestralidade e as consequências que dela advém, ao contrário dos alunos.

No questionário feito aos alunos pela Associação de Estudantes da ESVN, responderam 188 alunos, que de uma forma particular demonstraram o seu descontentamento face à implementação da semestralidade. No geral, os alunos consideraram que a organização do calendário escolar por semestres os prejudicou e que os sobrecarregou de elementos de avaliação. Apontam como aspeto positivo a realização das avaliações intercalares, como forma de melhorarem os seus resultados ao longo do ano letivo. Partindo do princípio que a AFC deve ser utilizada para corresponder às necessidades dos alunos, dificuldades e aprendizagens, com base neste estudo, será que a semestralidade foi assim tão benéfica? Será que o modelo de

organização do calendário escolar não deveria ser repensado? Ajustado? A realização de um estudo mais pormenorizado e com maior participação dos alunos, permitiria esclarecer estas e outras questões.

No estudo realizado para aferir a perceção acerca da organização do calendário escolar de 2022/2023, responderam 58 docentes. A perceção dos docentes acerca da organização do calendário escolar foi diferente da manifestada insatisfação dos alunos. Com grau da satisfação, responderam 57 docentes, ao passo que apenas um docente manifestou estar insatisfeito com a organização do calendário. Na avaliação das interrupções letivas para a realização das avaliações intercalares, 47 docentes consideraram necessárias, 10 docentes entenderam que foram desnecessárias e apenas um docente considerou que foram insuficientes. Sabemos que com a adoção da semestralidade e consequente alteração do calendário escolar, emergiram as reuniões intercalares, que embora não sejam entendidas unanimemente como necessárias, mesmo assim tem um grau de satisfação muito elevado. Com efeito, as reuniões intercalares promovem o trabalho colaborativo entre docentes.

A interrupção letiva entre os dois semestres foi entendida como adequada por 36 docentes e considerada insuficiente por 22 docentes. Relativamente ao processo de avaliação, sob a organização da semestralidade e dos efeitos na redução da pressão, 39 docentes consideraram positivamente os efeitos dessa diminuição e 19 não deteteram quaisquer efeitos. No que diz respeito à pertinência da realização dos avaliações intercalares, responderam apenas os docentes com cargo de direção de turma. O que se verificou foi que a maioria dos professores aceita a realização das reuniões intercalares e entende os seus propósitos. Com a mudança de paradigma da AFC, e com a adoção da semestralidade, 49 manifestaram que não sentiram dificuldade na adaptação, sendo que 9 sentiram. A minoria dos docentes que não se sentiu confiante em relação à realização das avaliações intercalares, pode argumentar que não tem tempo suficiente para a avaliação formativa, ou para diversificar os instrumentos.

O estudo realizado revela a importância do domínio pedagógico, reforçando que a semestralidade é um modo de organização que permitem a introdução de novas práticas, designadamente a avaliação.

Se confrontarmos quer o questionário aplicado aos alunos, quer o aplicado aos professores, existem determinadas questões que são evidenciadas em ambos os estudos. A avaliação é um fator preocupante no processo de ensino/aprendizagem, e tal, está associado à insegurança sentida por alguns membros da comunidade educativa da ESVN. Apesar da AFC privilegiar a avaliação formativa, não se mantém o peso da avaliação sumativa? Será que é possível reduzir o stress dos alunos face aos elementos de avaliação, se a avaliação sumativa é quem dita os resultados finais? Devemos repensar novamente o modelo de avaliação?

No que diz respeito, à semestralidade da disciplina de História enquadrada pelo Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/a, de 23 de julho, foi concretizada sob decisão do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, aprovado pelo CP. O parecer do grupo disciplinar de História no final do ano letivo de 2022/2023, apontou única e exclusivamente aspetos positivos à semestralização da disciplina. Na prática, os docentes foram ouvidos pela coordenadora de departamento e não se pronunciaram acerca da eventual interrupção do seu funcionamento. Na verdade, a reflexão será consistente na medida em que são identificadas apenas vantagens deste modelo de organização disciplinar? E na eventualidade de não serem detetadas desvantagens, não seria vantajoso encontrar soluções passíveis de corresponder às preocupações dos alunos?

Na minha experiência em quanto estagiária, senti alguma inquietação no facto da disciplina de História ser semestralizada com a de Geografia, porque na verdade era obrigatório cumprir o programa e a o tempo parecia escasso. Na realidade, se confrontarmos os aspetos negativos e positivos, são mais as razões que justificam a semestralidade, embora reconheça que a estratégia não é perfeita e que deve procurar soluções para alguns problemas visíveis.

Considerações Finais

Podemos concluir que as escolas passaram a ser objeto de discussão pública, acerca da implementação da AFC, sob os princípios da inovação, gestão curricular e diferenciação pedagógica. Muito importantes foram os normativos legais em matéria de AFC, a saber: o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho e a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho.

O desencadear da AFC resultou de um processo lento, com avanços e recuos, mas que se mostrou igualmente concretizável nos estabelecimentos de ensino. As escolas apropriaram-se da autonomia concedida e procuraram adotar estratégias mais eficazes ao seu contexto e alunos, com o objetivo de promover o sucesso e êxito escolar.

A investigação demonstrou que a autonomia foi um assunto muito debatido nos documentos normativos legais em matéria de educação, motivados pelo reconhecimento da mudança da sociedade e das consequentes exigências do ensino.

O desafio colocado às escolas no século XXI, foi publicamente lançado pelo governo e pela promulgação de normativos legais, mas foi também no seio dos estabelecimentos de ensino, que se verificaram alguns entraves à mudança. De certo, que os impactos decorrentes da AFC nas escolas deverão ser avaliados com maior rigor, dando-lhes mais tempo para avaliar as estratégias e solucionar problemas. É importante reconhecer que as mudanças operadas pela AFC, não se aplicam por decreto, mas estão intimamente ligadas a hábitos e práticas por vezes fixadas nos órgãos de gestão escolares e no corpo docente.

A implementação da AFC na ESVN, ocorreu dentro da normalidade, e foi sendo acompanhada ao longo dos vários anos letivos, como forma de a legitimar pelo corpo docente. Antes de efetiva aplicação, os pareceres dos vários departamentos do estabelecimento de ensino davam conta do descontentamento quanto à alteração do calendário escolar. Passada a implementação da semestralidade, a opinião dos departamentos alterou-se e viabilizou-se a sua continuidade. O que se depreende é que apesar de ter existido uma certa relutância quanto à semestralização, os efeitos positivos alcançados justificaram a mudança.

Mais do que criar profissionais reflexivos, é necessário motivá-los para a mudanças, adequando a sua ação às exigências do ensino atuais, nomeadamente no que diz respeito à heterogeneidade de alunos, com expectativas e interesses diferentes.

Na prática de estágio desenvolvida na ESVN, foram tidos em conta os interesses, dificuldades e expectativas dos alunos, de forma a promover um processo de ensino/aprendizagem mais profícuo. As estratégias diversificadas durante as aulas, permitiram aproximar o docente e a estagiária dos alunos, cujo intuito era captá-los à atenção. A prática de estágio exigiu da parte da docente e da estagiária a reflexão acerca das atividades e planos de aula a aplicar em determinadas turmas, sob os aspetos da participação dos alunos, da indisciplina ou mesmo das dificuldades.

Outra realidade que surge com a AFC, é o reconhecimento da diversidade e com ela a ideia de uma escola inclusiva. Neste sentido, foram adequadas estratégias a alunos com referenciação em documento próprio, nomeadamente com problemas ao nível cognitivo, emocional e social. As estratégias permitiram maior envolvimento dos alunos nas aulas de História.

O caso de estudo da ESVN, demonstra como um estabelecimento de ensino se apropriou da AFC para preconizar mudanças, na forma de gerir o tempo, na oferta curricular, nas estratégias pedagógicas ou mesmo na avaliação. A semestralização da disciplina de História em regime de turnos, com a disciplina de Geografia, foi entendida sob aspetos particularmente positivos, sendo ambos os grupos disciplinares favoráveis à sua manutenção.

Os inquéritos realizados a professores e alunos na ESVN dão conta de que, apesar dos planos e novas políticas de autonomia e flexibilidade curricular, nem todos os discentes veem garantido o seu sucesso educativo. O problema de certa forma, mantém-se, uma vez que os alunos, os maiores visados no processo de ensino/aprendizagem, destacam erros e levantam questões acerca da alteração do calendário escolar para a semestralidade. A implementação da AFC é um processo de constantes adaptações e modificações, sempre em constante reformulação.

Referências Bibliográficas

ABRANTES, Pedro; MAURITTI, Rosário & ROLDÃO, Cristina (coord.) (2011). *Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EIPSE/estudoteip_sintese.pdf

ALMEIDA, Isabel Solano (2005). *Discursos de autonomia na administração escolar: conceito e práticas*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

ALVES, José Matias (2017). “Autonomia e Flexibilidade: Pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional” *In Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores*. Porto: Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, p. 6-14. Disponível em: https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/UCP_2017_Construir_a_Autonomia_e_Flexibilizacao_Curricular.pdf

ALVES, José Matias; CABRAL, Ilídia. *Uma outra Escola é Possível. Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2017.

ALVES, Sónia; MADALENO, Olga e MARTINS, Maria (2019) – “Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa”. *In Gestão e Desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Católica de Lisboa. Disponível em: [Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa | Gestão e Desenvolvimento \(ucp.pt\)](https://gestaoe desenvolvimento.ucp.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular-caminhos-e-desafios-na-ação-educativa) (Consultado a 10 de janeiro de 2023).

BAPTISTA, Carla Manuela Pimentel Fernandes (2021). *As mudanças curriculares decretadas e os efeitos na ação organizacional escolar: estudo de caso duplo*. Lisboa: Universidade Católica de Lisboa. Dissertação de Mestrado. Disponível em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/36404/2/101685670_v.1.pdf

BARREIRA, Carlos, et al (2006) . *Avaliação Formativa: Novas formas de ensinar e aprender* *In Revista Portuguesa de Pedagogia* ano 40-3, 2006, p. 95-133. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/277113130_Avaliacao_formativa_Novas_formas_de_ensinar_e_aprender

BARROSO, João (1996). “O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída”. In João Barroso (Org.). *O Estado da Escola*. Porto: Porto Editora, 167-189.

BENTO, Benedita Portugal (2022). “Fundamentos teórico-conceituais e políticos do Programa TEIP”, In *25 anos do Programa TEIP em Portugal*. Lisboa: REDESCOLA – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2022, p. 10-30. Disponível em: <https://cei.jus-tica.gov.pt/LinkClick.aspx?fileticket=BvgXR8jtXwE%3D&portalid=30>

CAMACHO, Susana Isabel Tavares (2012). *Entre as promessas de autonomia e as práticas do director escolar: desafios e estratégias na direcção de um agrupamento de escolas*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Dissertação de Mestrado. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8219/1/ulfpie043231_tm.pdf (Consultado a 2 de janeiro de 2023).

CARRILHO, Maria Rosária Ferreira da Silva (2011). *Trabalho colaborativo entre professores e inovação educacional: contribuições da investigação*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Disponível em: http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/1483/1/Maria_Carrilho.pdf

COSME, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.

COSME, A., Ferreira, D., Fernandes, J. G., & Neves, L. (2018). *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular: Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do despacho N.º 5908 / 2017*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

COSME, Arianne (2020). *Avaliação Externa da Autonomia e Flexibilidade Curricular: Decreto-Lei n.º 55/2018*. Porto: Universidade do Porto. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/estudo_avaliativo_afc.pdf.

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

Costa, E., Almeida, & Viana, J. (2020). Estudo de avaliação da reorganização do calendário escolar. Lisboa: IEULisboa/MEC-DGE https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Estudos_Relatorios/estudo_de_avaliacao_da_reorganizacao_do_calendario_escolar.pdf

COSTA, E., Almeida; VIANA, J. (2020). *Estudo de avaliação da reorganização do calendário escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Estudos_Relatorios/estudo_de_avaliacao_da_reorganizacao_do_calendario_escolar.pdf. (Consultado a 29 de dezembro de 2022).

Direção-Geral da Educação (2018) *Unidades Orgânicas que integram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Disponível em: https://almadaforma.net/wp-content/uploads/2023/06/unidades_organicas_pafc.pdf

Fernandes, D. (2021). *Avaliação Formativa. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha1_Avaliac%CC%A7a%CC%83o_Formativa.pdf

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim (2013). “A regulação da educação em Portugal – do Estado Novo à democracia” In *TEMAS e PROBLEMAS*, 12 e 13, 2013, pp. 27-40. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/16515/4/12-28-1-SM.pdf>

GASPAR, Maria; SANTOS, Mário e SANTOS, José Rui (2013). “Currículo: significado e perspectivas em memórias da escola”. In ALVES, José Matias (coord.) – *Memórias de Professores: Emoções, Identidades Profissionais, Currículo e Avaliação*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia, p. 118-145. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8773/1/Curr%cc%adculo-Significado%20e%20Perspetivas%20em%20Mem%cc%b3rias%20de%20Escola.pdf>

JOÃO, Benvindo LUAU (2017). *A influência da avaliação no processo ensino-aprendizagem*. Covilhã, Universidade da Beira Interior. Disponível em: https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/7883/1/5851_12349.pdf

LAGARTO, José; ALAÍZ, Vitor (2019). “Nos trilhos da flexibilidade curricular. O que vimos, ouvimos e refletimos”. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 19, 2019. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/33763/1/5292_Artigo_8935_1_10_20200226.pdf

MÍGUÉNS, Manuel (coord.) (2017). *Organização escolar: o tempo*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Organizacao_Escolar_o_tempo-2.pdf

MORGADO, José Carlos (2000). *A (des) construção da autonomia curricular*. Porto: Asa.

PACHECO, José Augusto (2022) . “Currículo: mudanças transformadoras em tempos de (pós) pandemia” In MÍGUÉNS, Manuel (coord.) (2022) – *O Estado de Educação 2021*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/EE2021/EE2021-Web_site.pdf

PACHECO, José Augusto (2024). *Teste PISA: Alguns dados da Investigação*. Público. Disponível em: <https://www.publico.pt/2024/02/07/impar/opiniao/teste-pisa-dados-investigacao-2079435>

PISA 2022 (2023). *Relatório Nacional, 2023*. Disponível em: <https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/12/Relatorio-Final-1.pdf>

Projeto dos Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas do Concelho de Almada para 2019/2020 (2019). Disponível em: <https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-07/1.2.8.-Anexo-2.pdf>

RODRIGUES, Elsa Maria Pereira (2012). *As Políticas Educativas e o Impacto no Trabalho dos Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/8927/1/249273.pdf>

RODRIGUES, Tiago Brandão (2018). Programa Original, texto introdutório. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Conferencia_Ed_Sec_XXI/programa_original_texto_introdutorio.pdf

Roldão, M. d. C., & Almeida, S. (Eds.). (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e dos professores*. Lisboa: Direção-Geral de Educação.

SILVA, Carlos Manuel Ribeiro (2011). *Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional*. Vol. II, p. 471-875. Minho: Universidade do Minho. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20779/3/TD_CarlosSilva_Volume2.pdf

SILVA, Cesário; SILVA, Isilda (2017). “Projeto Piloto de Inovação Pedagógica: Desafiar a escola, construir a autonomia” In *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores*. Porto: Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, p. 111-130. Disponível em: https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/UCP_2017_Construir_a_Autonomia_e_Flexibilizacao_Curricular.pdf

SILVA, Sofia (2022). *Autonomia e Flexibilidade Curricular Entre a Autonomia Decretada e a Autonomia Construída. Um estudo de caso numa escola básica e secundária da Região Autónoma da Madeira*. Universidade da Madeira: Madeira. Disponível em: https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/5215/1/TD_Autonomia-Flexibilidade-Curricular-RAM.pdf

SILVA, Sofia; FRAGA, Nuno (2022). “O regime de autonomia e administração das escolas: do plano das intenções declaradas ao plano das ações. O caso da Região Autónoma da Madeira”, In *Revista Lusófona de Educação*, 55, p. 109-125. Disponível em: <https://re-cil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/13142/1/O%20regime%20de%20autonomia.pdf>

SOUSA, Joana (2019). *Currículo, Inovação e Flexibilização em Educação*. Instituto de Educação: Universidade do Minho. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/64431/1/Livro%20de%20Atas%202019.pdf>

Tribunal de Contas (2019). *Auditoria de Resultados: Contratos de Autonomia entre o Ministério da Educação e as escolas*. Disponível em: <https://www.tcontas.pt/pt-pt/ProdutosTC/Relatorios/RelatoriosAuditoria/Documents/2019/rel009-2019-2s.pdf>

Legislação consultada:

Constituição da República Portuguesa.

Decreto Legislativo Regional n.º 15/2001/A, de 4 de agosto.

Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, de 23 de julho.

Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/a, de 23 de julho.

Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, de 23 de julho.

Decreto Legislativo Regional n.º 2/2014/A, de 29 de janeiro

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A, de 24 de junho.

Decreto -Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho..

Decreto-Lei n.º 769/76, de 23 de outubro

Despacho n.º 147/B/ME/96, de 8 de julho

Despacho n.º 20/2012, de 3 de outubro.

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

Despacho n.º 6478/2017, de 9 de julho.

Despacho n.º 7798/203, de 28 de julho.

Despacho Normativo n.º 3721/2017, de 3 de maio.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

Portaria n.º 181/2019, de 11 de julho.

Portaria n.º 59/2019, de 28 de agosto.

Projeto de Resolução n.º 35/2009.

Resolução n.º 124/2004 do Conselho do Governo, de 9 de setembro.

Documentos da escola:

Ata n.º 1, do Conselho Pedagógico, 2019/2020, 2019.

Ata n.º 10, do Conselho Pedagógico, 2021/2022, 2022.

Ata n.º 12, do Conselho Pedagógico, 2017/2018, 2018.

Ata n.º 12, do Conselho Pedagógico, 2018/2019, 2019.

Ata n.º 5, do Conselho Pedagógico, 2019/2020, 2020.

Funcionamento da semestralidade – História e Geografia, no ano letivo 2021/2022.

Informação geral para todos os docentes, 2022-2023, 2022.

Inquéritos ensino secundário, 2022/2023, 2023.

Parecer do grupo disciplinar de História, 2022/2023.

Projeto Educativo de Escola, 2017-2020, 2017.

Reflexão sobre a semestralidade feita pelos professores de História e Geografia: ano letivo 2020/2021, 2021.

Tabela da semestralidade, 2022-2023, 2022.

Websites consultados:

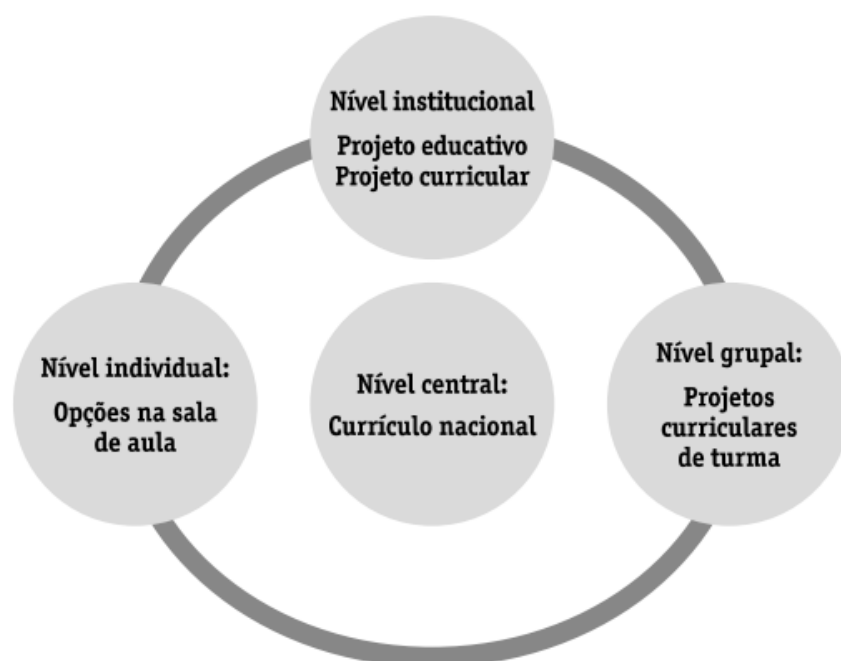
ESTEVÃO, Paulo (2008). *História, Geografia e Cultura Açoriana*. Blogue Pessoal Disponível em: https://pauloestevao1.blogspot.com/2008/02/histria-geografia-e-cultura-aoriana_08.html

Lusa (2008). *Defendida criação de disciplina de História, Geografia e Cultura açoriana*. Ponta Delgada: Açoriano Oriental. Disponível em: <https://www.acorianooriental.pt/noticia/defendida-criacao-de-disciplina-de-historia-geografia-e-cultura-acoriana-101518>

LUSA (2014). *Disciplina de História, Geografia e Cultura dos Açores já não será criada este ano*. Ponta Delgada: Açoriano Oriental. Disponível em: <https://www.acorianooriental.pt/noticia/disciplina-de-historia-geografia-e-cultura-dos-aco-es-ja-nao-sera-criada-este-ano>

Apêndices

Apêndice n.º 1 – Articulação entre os níveis de decisão curricular



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

Apêndice n.º 2 – Calendário escolar da ESVN

Calendário Escolar da ESVN		
Semestres	Pausa letiva	Calendarização
1.º Semestre 12/09/2022 a 25/01/2023	Avaliações intercalares	10/11/2022 a 11/11/2022
	Interrupção letiva do Natal	21/12/2022 a 02/01/2023
2.º semestre 30/01/2023 a 07/06/2023 (9.º, 11.º e 12.º anos)	Avaliação Final do 1.º Se- mestre	26/01/2023 a 27/01/2023
	Interrupção letiva do Car- naval	20/02/2023 a 22/02/2023
	Avaliações intercalares	03/04/2023 a 04/04/2023
	Interrupção letiva da Pás- coa	05/04/2023 a 14/04/2023
	Avaliação Final do 2.º Se- mestre	12/06/2023 a 16/06/2023 (9.º, 11.º e 12.º anos)
30/01/2023 a 15/06/2023 (7.º, 8.º e 10.º anos)		19/06/2023 a 23/06/2023 (7.º, 8.º e 10.º anos)

Fonte: Esclarecimentos ao calendário escolar da ESVN no ano letivo 2022/2023

Apêndice n.º 3 – Organização dos momentos de avaliação

ORGANIZAÇÃO DOS MOMENTOS DE AVALIAÇÃO			
Semestres	Momentos	Calendarização	Funcionamento
1.º semestre 12/09/2022 a 25/01/2023	1.º Avaliação Intercalar	10/11/2022 a 11/11/2022	Avaliação de carácter qualitativo através da elaboração de uma síntese descritiva pelos docentes de cada disciplina e disponível para conhecimento dos encarregados de educação no SGE.
	2.º Avaliação Final	26/01/2023 a 27/01/2023	Avaliação de carácter quantitativo, publicada em pauta, no SGE e disponível para conhecimento dos encarregados de educação presencialmente.
2.º semestre 30/01/2023 a 07/06/2023 (9.º, 11.º e 12.º anos)	1.º Avaliação Intercalar	03/04/2023 a 04/04/2023	Avaliação de carácter qualitativo através da elaboração de uma síntese descritiva pelos docentes de cada disciplina e disponível para conhecimento dos encarregados de educação no SGE.
	2.º Avaliação Final	12/06/2023 a 16/06/2023 (9.º, 11.º e 12.º anos) 19/06/2023 a 23/06/2023 (7.º, 8.º e 10.º anos)	Avaliação de carácter quantitativo, publicada em pauta, no SGE e disponível para conhecimento dos encarregados de educação presencialmente.

Fonte: Reunião Geral Departamentos do ano letivo 2022/20223 na ESVN.

Apêndice n.º 4 – Funcionamento da semestralidade entre Geografia e História



ESCOLA SECUNDÁRIA VITORINO NEMÉSIO

Ano Letivo 2021/2022

Funcionamento da semestralidade – História e Geografia

Ano / Turma	1.º Semestre	2.º Semestre	Distribuição dos Tempos letivos
7.º A	Geografia	História	90'+45'+45'+45
7.º B	História	Geografia	90'+45'+45'+45
7.º C	Geografia	História	90'+45'+45'+45
7.º D	História	Geografia	90'+45'+45'+45
7.º E	História/Geografia	Geografia/História	90'+45'+45'+45

Ano / Turma	1.º Semestre	2.º Semestre	Distribuição dos Tempos letivos
8.º A	Geografia	História	90'+90'+45'+45
8.º B	História	Geografia	90'+90'+45'+45
8.º C	Geografia	História	90'+90'+45'+45

8.º D	História	Geografia	90'+90'+45'+45
--------------	----------	-----------	----------------

Ano / Turma	1.º Semestre	2.º Semestre	Distribuição dos Tempos letivos
9.º A	Geografia	História	90'+90'+45'+45
9.º B	História	Geografia	90'+90'+45'+45
9.º C*	História/Geografia	História/Geografia	90'+90'+45'+45
9.º D	História	Geografia	90'+90'+45'+45
9.º E	Geografia	História	90'+90'+45'+45

* Funciona por turnos conforme proposta do Conselho de Turma.

Aprovado na reunião dos grupos disciplinares de História e de Geografia realizada no dia 21 de julho de 2021

Fonte: Funcionamento da semestralidade – História e Geografia, no ano letivo 2021/2022.

Apêndice n.º 5 – Tabela da semestralidade ano letivo 2022/2023

ESCOLA SECUNDÁRIA VITORINO NEMÉSIO

SEMESTRALIDADE 2022/2023

ANO/TURMA	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	DISTRIBUIÇÃO TEM – POS LETIVOS
7ºA	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	90'+90'+45'
	ED. VISUAL	TIC	90'
7ºB	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	90'+90'+45'
	TIC	ED. VISUAL	90'
7ºC	HISTÓRIA/GEOGRAFIA	HISTÓRIA/GEOGRAFIA	90'+90'+45'
turnos	ED. VISUAL/TIC	ED. VISUAL/TIC	90'
7ºD	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	90'+90'+45'
	TIC	ED. VISUAL	90'
7ºE	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	90'+90'+45'
	TIC	ED. VISUAL	90'

Nota: Ed. Tecnológica – disciplina anual com 90'

ANO/TURMA	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	DISTRIBUIÇÃO TEM – POS LETIVOS
8ºA	GEOGRAFIA/HISTÓRIA	GEOGRAFIA/HISTÓRIA	90'+90'+45'+45'
turnos	ED. VISUAL/ED. TECN	ED. VISUAL/ED. TECN	90'
8ºB	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	90'+90'+45'+45'
	ED. TECNOLÓGICA	ED. VISUAL	90'
8ºC	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	90'+90'+45'+45'
	ED. VISUAL	ED. TECNOLÓGICA	90'
8ºD	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	90'+90'+45'+45'
	ED. TECNOLÓGICA	ED. VISUAL	90'
8ºE	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	90'+90'+45'+45'

	ED. VISUAL	ED. TECNOLÓGICA	90'
--	------------	-----------------	-----

Nota: TIC – disciplina anual com 90'

ANO/TURMA	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	DISTRIBUIÇÃO TEM – POS LETIVOS
9ºA	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	90'+90'+90'
	ED. TECNOLÓGICA	CIDADANIA E DESEN – VOL- VIMENTO	90'
9ºB	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	90'+90'+90'
	CIDADANIA E DESEN – VOL- VIMENTO	ED. TECNOLÓGICA	90'
9ºC	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	90'+90'+90'
	ED. TECNOLÓGICA	CIDADANIA E DESEN – VOL- VIMENTO	90'
9ºD	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	90'+90'+90'
	CIDADANIA E DESEN – VOL- VIMENTO	ED. TECNOLÓGICA	90'

Nota: TIC e ED. Visual – disciplinas anuais com

90'. Aprovado em CP de 15/07/2022

Fonte: Tabela da semestralidade ano letivo 2022/2023.