

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

INVESTIGADORES RESPONSÁVEIS

Fernando Albuquerque Costa (coord.)

Ana Paz

Carolina Pereira

Elisabete Cruz

Gilda Soromenho

Joana Viana

janeiro de 2022



FICHA TÉCNICA

Título

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO
DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Autores

FERNANDO ALBUQUERQUE COSTA (COORD.)

ANA PAZ

CAROLINA PEREIRA

ELISABETE CRUZ

GILDA SOROMENHO

JOANA VIANA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

Alameda da Universidade – 1649-013 Lisboa

Telefone: 21 794 36 33 Fax: 21 793 34 08

Endereço eletrónico: geral@ie.ulisboa.pt

Sítio: www.ie.ulisboa.pt

ISBN: 978-972-742-495-5

janeiro de 2022

ÍNDICE

Agradecimentos	7
Agrupamentos de escolas que colaboraram na concretização dos estudos de natureza qualitativa	8
Sumário Executivo	9

PARTE I – RELATÓRIO FINAL

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	15
1. Introdução	16
CAPÍTULO 2 – CONTEXTO E ENQUADRAMENTO	19
2. Contexto e enquadramento do estudo	20
2.1 Aprendizagens Essenciais no sistema educativo não superior português	21
2.2 Processo de elaboração das aprendizagens essenciais em Portugal	22
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	26
3. Metodologia	27
3.1 Enquadramento metodológico do estudo	27
3.1.1 Estratégia global	27
3.1.2 Dispositivo metodológico	29
3.2 Procedimentos metodológicos do inquérito por questionário	30
3.2.1 Objetivos, matriz e organização do questionário	30
3.2.2. Desenvolvimento e validação do questionário	32
3.2.3 Aplicação do questionário e constituição do <i>corpus</i> de dados	34
3.2.4. Caracterização dos respondentes	35
3.2.5 Procedimentos de análise de dados	36
3.3 Procedimentos metodológicos do inquérito por entrevista	37
3.3.1 Entrevistas a professores	38
3.3.2 Entrevistas a alunos	41
3.3.3 Entrevistas a pais/encarregados de educação	43
3.4 Procedimentos metodológicos de análise documental	45
3.5 Questões de ordem ética	46

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS	48
4 . Resultados	49
4.1. Interpretação das AE	50
4.1.1. Receção, esclarecimento e entendimento das AE	50
4.1.2. Dificuldades na análise e interpretação das AE	53
4.1.3. Importância atribuída às AE	59
4.2. Operacionalização das AE	62
4.2.1 Apropriação das AE	62
4.2.2 O peso das AE nas decisões curriculares	64
4.2.3. Intervenientes no processo de decisão curricular	71
4.2.4. Implementação de ações estratégicas de ensino	73
4.3. Avaliação das AE	83
4.3.1. As AE enquanto referencial curricular	83
4.3.2. As AE enquanto inovação	85
4.3.3 Problemas identificados e sugestões para melhoria das AE	90
4.4. Perfis de docentes face às AE	94
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES	96
5. Conclusões	97
CAPÍTULO 6 – RECOMENDAÇÕES	101
6. Recomendações	102
 REFERÊNCIAS	
Referências bibliográficas	105
Legislação	106

PARTE II – Estudos Parcelares

ESTUDOS	107
ESTUDO 1 – Resultados do Questionário a Professores	108
ESTUDO 2 – Resultados das Entrevistas em Grupo a Professores	226
ESTUDO 3 – Resultados das Entrevistas em Grupo a Alunos	294
ESTUDO 4 – Resultados das Entrevistas em Grupo a Pais/EE	315
APÊNDICES	344
APÊNDICE I – Questionário aos Professores	345
APÊNDICE II – Dados de Caracterização dos Professores	358
APÊNDICE III – Formulário de Consentimento Informado dos Professores	362
APÊNDICE IV – Guião das Entrevistas aos Professores	363
APÊNDICE V – Formulário de Consentimento Informado dos Alunos	367
APÊNDICE VI – Guião das Entrevistas aos Alunos	369
APÊNDICE VII – Formulário de Consentimento Informado dos Pais/EE	370
APÊNDICE VIII – Guião das Entrevistas aos Pais/EE	373
ANEXOS	375
ANEXO I – Conjunto de Interrogações formuladas pela DGE	376
ANEXO II – Documentos Curriculares (Ensino Básico)	377
ANEXO III – Documentos Curriculares (Ensino Secundário)	378

Índice de Quadros

Quadro 3.1. Matriz de avaliação	28
Quadro 3.2. Matriz do questionário	31
Quadro 3.3. Escalas de resposta	32
Quadro 3.4. Análise de consistência interna das questões no pré-teste	34
Quadro 3.5. Análise de consistência interna das questões no questionário final	35
Quadro 3.6. Constituição dos grupos focais para a realização de entrevistas a professores	39
Quadro 3.7. Caracterização dos professores participantes nos grupos focais	40
Quadro 3.8. Distribuição dos alunos entrevistados por grupos focais e por regiões do país (n=39)	42
Quadro 3.9. Distribuição dos pais/EE entrevistados por grupos focais e por regiões do país (n=22)	44
Quadro 3.10. Identificação das planificações cedidas por professores participantes nos grupos focais	45
Quadro 4.1. Análise da estrutura/layout das AE como elemento facilitador da articulação com o PA em função da frequência de utilização das AE	55

Quadro 4.2. Análise da estrutura/layout das AE como elemento facilitador do trabalho colaborativo e articulação curricular com outras disciplinas desenvolver em função da frequência de utilização das AE	56
Quadro 4.3. Análise da clareza das AE quanto aos conhecimentos a adquirir e às capacidades e atitudes a desenvolver em função da frequência de utilização das AE	56
Quadro 4.4. Análise das dificuldades na compreensão/leitura dos documentos das AE em função da frequência de utilização das AE	57
Quadro 4.5. Fatores identificados em cada Categoria da Dimensão Interpretação	61
Quadro 4.6. Média dos itens inseridos em cada fator da categoria Documentos utilizados no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens	65
Quadro 4.7. Análise do desenvolvimento das AE com base nos Manuais Escolares em função da frequência de utilização das AE	67
Quadro 4.8. Média dos itens inseridos em cada fator da categoria Interveniente no planeamento das atividades ao nível da turma ou grupo de alunos	72
Quadro 4.9. Análise da adoção das AE como facilitador da interdisciplinaridade em função da frequência de utilização das AE	74
Quadro 4.10. Média dos itens inseridos em cada fator da categoria Implementação das Ações Estratégicas preconizadas nas AE	78
Quadro 4.11. Análise dos elementos presentes nas AE em função da frequência de utilização das AE	79
Quadro 4.12. Análise da adoção das AE como facilitador do trabalho colaborativo dos professores nos conselhos de turma e departamentos em função da frequência de utilização das AE	82
Quadro 4.13. Análise da adoção das AE como facilitador da articulação entre diferentes componentes do currículo em função da frequência de utilização das AE	82
Quadro 4.14. Média dos itens de cada fator por categoria da dimensão Avaliação	86
Quadro 4.15. Análise da hipótese de as AE potenciarem uma gestão curricular flexível que garanta a existência de espaços para consolidação e aprofundamento das aprendizagens em função da frequência de utilização das AE	87
Quadro 4.16. Análise da hipótese de as AE potenciarem AE potenciam a utilização de metodologias centradas nos alunos, libertando espaço (tempo) para o desenvolvimento das aprendizagens visada em função da frequência de utilização das AE	87
Quadro 4.17. Análise das alterações concretizadas ao nível da avaliação interna das aprendizagens, decorrentes do modelo curricular preconizado pelas AE em função da frequência de utilização das AE	88

Índice de Figuras

Figura 2.1. Modelo para operacionalização das Aprendizagens Essenciais	23
Figura 2.2. Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico (Captura de ecrã, 20/05/2021)	24
Figura 2.3. Exemplo de operacionalização das Aprendizagens Essenciais na disciplina de Desenho A do 10.º ano	25
Figura 3.1. Componentes do dispositivo metodológico	29

Agradecimentos

A equipa agradece a disponibilidade e a participação ativa de todos quantos contribuíram, ao longo das diferentes fases do processo, para a concretização do presente Estudo.

Numa primeira fase, de natureza predominantemente quantitativa, através da construção e aplicação de um questionário, a equipa agradece a disponibilidade de todos os colegas que ajudaram a identificar os professores que haveriam de colaborar na preparação e validação do instrumento. Referimo-nos, em particular, aos seis professores dos Ensinos Básico e Secundário provenientes de diferentes áreas e níveis de ensino, à própria equipa do ME-DGE e às duas conceituadas especialistas em Currículo, com quem foi discutido e afinado o questionário. Num segundo momento, a equipa agradece a disponibilidade dos professores que viriam a participar na fase de pré-teste, num total de mais de quatro dezenas, e a disponibilidade dos diretores de agrupamento que participariam no processo de difusão do questionário, bem como a todos os professores que, a nível nacional, em Portugal Continental, lhe viriam a responder.

Na segunda fase, de natureza qualitativa, concretizada através de entrevistas semiestruturadas a professores, alunos e pais ou encarregados de educação, a equipa agradece em especial aos diretores dos agrupamentos que gentilmente se disponibilizaram a colaborar na identificação dos informantes-chave de cada um dos grupos mencionados e, como não poderia deixar de ser, aos próprios docentes, alunos e pais ou encarregados de educação que quiseram partilhar pontos de vista, preocupações e ambições sobre a Escola em geral, e, em particular, sobre as comunidades educativas a que pertencem. Se, por razões de preservação do anonimato de cada um desses intervenientes com quem conversámos, não se mencionam os seus nomes, já nos parece importante nomear o conjunto de agrupamentos de escolas que connosco colaboraram e sem os quais esta dimensão qualitativa de complementaridade dos resultados do questionário não teria sido possível.



Agrupamentos de escolas que colaboraram na concretização dos estudos de natureza qualitativa:

AE Atouguia da Baleia
AE Benavente
AE Clara de Resende (Porto)
AE D. Sancho I (Cartaxo)
AE da Caparica
AE da Ericeira
AE da Maia
AE de Águas Santas (Maia)
AE de Castro Verde
AE de Colmeias (Leiria)
AE de Estarreja
AE de Póvoa de Lanhoso
AE de Vendas Novas
AE Duarte Pacheco (Loulé)
AE Fernando Casimiro Pereira da Silva (Rio Maior)
AE Fontes Pereira de Melo (Porto)
AE João de Deus (Faro)
AE José Estevão (Aveiro)
AE n.º 1 de Elvas
AE Padrão da Légua (Matosinhos)
AE Professor Paula Nogueira (Olhão)
AE Professor Reynaldo dos Santos (Vila Franca de Xira)
AE Rainha Santa Isabel (Coimbra)
AE Rainha Santa Isabel (Leiria)
AE Tomás Cabreira (Faro)
ES José Saramago (Mafra)



Sumário Executivo

O presente Relatório constitui o resultado do Estudo de Avaliação da Implementação das Aprendizagens Essenciais desenvolvido pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa), por solicitação da Direção-Geral da Educação (DGE), em conformidade com o processo de desenvolvimento da Autonomia e Flexibilidade Curricular e em articulação com o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho e com o Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto.

O referido Estudo tinha como principais propósitos:

- Avaliar e monitorizar a implementação das AE no Ensino Básico e no Ensino Secundário, a partir das perceções descritivas e avaliativas dos atores escolares, tendo em consideração o conjunto de interrogações formuladas pela DGE.
- Emitir, a partir dos resultados obtidos, recomendações que possam vir a constituir-se como um contributo para o enriquecimento da autonomia e da flexibilização curricular e do currículo nacional dos Ensinos Básico e Secundário.

Neste âmbito, e em conformidade com o disposto no Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, e no Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, este relatório tem como principal objetivo apresentar informação relevante sobre os modos como os docentes dos Ensinos Básico e Secundário interpretam, operacionalizam e avaliam as Aprendizagens Essenciais (AE) a partir da análise de um conjunto de dados obtidos, numa primeira fase, através de um inquérito por questionário aplicado a nível nacional em Portugal Continental e, numa segunda fase, através da realização de entrevistas semiestruturadas, para aprofundamento, a um conjunto restrito de professores pertencentes a diferentes áreas disciplinares, níveis de ensino e zonas geográficas.

Como complemento e porque se considerou que poderia ser relevante incluir a perspetiva dos principais interessados no trabalho que nas escolas é desenvolvido, sobretudo como forma de ajudar a compreender a perceção dos professores, o relatório apresenta ainda os resultados da auscultação, realizada nesta segunda fase, a alunos e pais e/ou encarregados de educação, também eles pertencentes aos diferentes níveis de ensino e zonas geográficas de proveniência.

É de referir que o desenvolvimento do trabalho de campo, incluindo a preparação dos instrumentos e a recolha e análise de dados, se situa antes da tomada de conhecimento do Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, que procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular e vem revogar os “documentos curriculares relativos às disciplinas dos Ensinos Básico e Secundário com aprendizagens essenciais definidas” anteriores às AE e ao PA.



Salienta-se, por outro lado, que a realização do estudo decorreu em plena pandemia, o que de alguma maneira terá condicionado o contexto concreto de ensino e aprendizagem tomado como referência e, por isso, interferido de algo modo na implementação das AE, tal como viria a ser confirmado nas entrevistas realizadas.

Apresentam-se de seguida as principais conclusões do trabalho efetuado junto dos professores, enquanto responsáveis diretos na implementação das Aprendizagens Essenciais, e procurando triangular a informação proveniente dos diferentes tipos de dados recolhidos.

Em termos gerais, pode afirmar-se que a maioria dos professores que participaram no estudo por questionário atribui grande importância às AE, reconhecendo o valor que esse documento curricular pode assumir em alguns aspetos particulares da gestão do currículo, sobretudo no desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos, na melhoria das aprendizagens de todos os alunos e na implementação de metodologias ativas.

Enquanto referencial curricular, a avaliação das AE é francamente positiva, salientando-se que a grande maioria dos professores concorda que a adoção das AE permite maior foco no que é essencial. Destaca-se ainda o reconhecimento de que a adoção das AE permite i) uma melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos, ii) uma maior flexibilidade na gestão curricular, uma maior diversidade iii) de ações estratégicas de ensino e iv) de dinâmicas de avaliação, assim como uma maior eficácia v) na consolidação das aprendizagens e na vi) diferenciação pedagógica. Ainda para a maioria dos professores, a adoção das AE também possibilita vii) mais trabalho interdisciplinar, viii) maior inclusão dos alunos e ix) facilita o trabalho colaborativo dos professores nos conselhos de turma e departamentos. Todas estas vantagens relativas à adoção das AE, e que traduzem uma parte significativa dos princípios orientadores que presidem à gestão do currículo dos Ensinos Básico e Secundário, assente numa definição curricular comum nacional, apresentam uma relação muito significativa com a frequência de utilização do documento curricular das AE, verificando-se que os professores que usam mais frequentemente as AE também concordam que as mesmas possibilitam colocar em ação tais princípios.

Apesar da tendência positiva encontrada, salienta-se que foram identificadas duas tendências, com peso quase equivalente, no que se refere aos posicionamentos, atitudes e práticas dos professores no que respeita ao modo como as AE são interpretadas, operacionalizadas e avaliadas. A primeira agrega uma ligeira maioria dos professores e caracteriza-se por uma maior adesão à implementação dos documentos curriculares principais (AE e PA), pela inclusão de diversos intervenientes no planeamento das atividades letivas, pela implementação de ações estratégicas de ensino com foco no aluno e, ainda, pela valoração positiva atribuída às AE. A segunda, não sendo dominante, agrega, ainda assim,



quase metade dos professores e caracteriza-se por uma menor adesão à implementação dos documentos curriculares principais.

De um modo geral, a maior ou menor compreensão da proposta curricular subjacente às AE parece depender dos processos desencadeados para a tomada de conhecimento e esclarecimento sobre essa proposta ao nível do contexto organizacional a que os professores pertencem. Quando isso não é feito no seio dos órgãos das escolas/AE, acaba por depender muito da iniciativa individual de cada professor.

A linguagem utilizada nas AE, além de oferecer dificuldades acrescidas para alguns professores, tem efeito determinante na utilização das AE. Como evidenciam os testes estatísticos realizados, a utilização das AE está negativamente relacionada com o grau de dificuldade atribuído à linguagem. Ou seja, os professores que consideram a linguagem utilizada uma dificuldade, tendem a usar menos esse documento curricular. Por outro lado, os que consideram que a linguagem utilizada nas AE apresenta um nível de dificuldade mais baixo, tendem a utilizar mais esses documentos.

Apesar da importância que é reconhecida às AE, outros aspetos surgem como obstáculo à sua implementação. De facto, a maioria dos professores manifesta um nível de dificuldade assinalável, nomeadamente: i) no reconhecimento do contributo de cada disciplina para se atingir o PA, ii) na identificação de conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos, iii) no entendimento dos exemplos sugeridos de ações estratégicas de ensino, iv) na identificação das aprendizagens relevantes para todos os alunos, na articulação v) com outros níveis de ensino, vi) com o PA e, sobretudo, vii) entre as aprendizagens essenciais de várias disciplinas. Na prática, os professores tendem a utilizar as AE mais frequentemente se perceberem, sem grandes dificuldades, como se faz a articulação com o PA, e o contributo de cada disciplina para a operacionalização do PA.

Em termos de utilização propriamente dita, pode afirmar-se que a maioria dos participantes neste estudo reconhece que as AE contribuem para estimular o trabalho colaborativo entre professores e facilitar o trabalho de articulação curricular com outras disciplinas, sendo que a existência de tais dinâmicas parece constituir um requisito fundamental para o processo de apropriação e reconhecimento do valor das AE. Por outro lado, parece ser no plano da articulação curricular com outros níveis de ensino e, sobretudo, entre as aprendizagens essenciais de várias disciplinas, onde se registam as dificuldades mais salientes de leitura e compreensão das AE. Pode concluir-se também que a função de clarificação das AE quanto aos conhecimentos a adquirir pelos alunos e às capacidades e atitudes a desenvolver não está completamente assegurada.



Ainda no que respeita ao modo como as AE são operacionalizadas, a maioria dos professores parece identificar-se com o tipo de trabalho pedagógico preconizado nas AE, afirmando implementar com frequência ações estratégicas de ensino consideradas determinantes para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos. Destaca-se, a este respeito, um conjunto de ações de ensino estrategicamente orientadas para a melhoria das aprendizagens, altamente focalizadas no aluno, incluindo designadamente a criação de situações e oportunidades que exigem, valorizam e incentivam a: i) fazer escolhas e tomar decisões, ii) tomar iniciativa, iii) intervir de forma responsável no meio/comunidade escolar, iv) confrontar diferentes perspetivas, v) utilizar criticamente fontes de informação diversas, vi) integrar diferentes saberes, vii) considerar os problemas do meio em que o aluno se insere como base para a aprendizagem, e a viii) utilizar tecnologias de informação e de comunicação.

Para a maioria dos professores, apesar das dificuldades assumidas na análise e interpretação dos documentos curriculares, as AE têm sido o documento de orientação privilegiado nas suas decisões curriculares relativas ao planeamento, realização e avaliação das aprendizagens. A utilização dos Programas das disciplinas e dos Manuais escolares continuava, no entanto, a assumir um peso significativo no processo de desenvolvimento curricular. Constata-se ainda que a frequência na utilização dos documentos curriculares principais (AE e PA) depende essencialmente da importância atribuída às AE, e não tanto das dificuldades percebidas.

São os professores do género feminino e com idade superior a 49 anos que mais usam as AE e o PA, verificando-se ainda que os professores que utilizam estes documentos com mais frequência tendem a recorrer menos a outros documentos de apoio às decisões curriculares, onde se incluem os Manuais escolares. Os resultados permitem concluir, aliás, que a articulação entre AE e Manuais escolares é praticamente inexistente. Ainda assim, importa ter presente a permanência evidente do Manual escolar ao longo da escolaridade obrigatória, ou seja, um recurso frequentemente utilizado pela grande maioria dos professores.

Observa-se ainda que existe uma relação muito significativa entre a concordância de que as AE são o documento privilegiado na orientação curricular, bem como entre a frequência de utilização das mesmas na prática letiva, e a variável Disciplina, verificando-se que a uma maior concordância corresponde uma maior frequência de utilização das AE. Isso parece acontecer nas disciplinas de Português, Filosofia e Biologia e Geologia. No sentido inverso, verifica-se que quem assume que as AE não são o documento privilegiado nas suas decisões curriculares, também não as utiliza ou utiliza-as raramente, o que se verifica de forma mais evidente nas disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento, Psicologia e Oficina Multimédia.



A utilização das AE relaciona-se também de forma positiva com a Zona geográfica e a existência de Plano de Inovação na escola/AE. Em termos geográficos, é maior a tendência para a sua utilização no Norte e Centro do País e menor utilização no Alentejo.

Em termos de participação no processo de planeamento das atividades curriculares visando a implementação das AE, é ao nível das estruturas de gestão intermédia (Conselho de docentes e/ou Conselho de turma e Departamentos) que isso é mais frequente. Verifica-se ainda que a frequência de utilização dos documentos curriculares principais (AE e PA) está positivamente relacionada com essas estruturas.

Por último e salvaguardadas as dificuldades de entendimento, interpretação e operacionalização, pode afirmar-se que, enquanto inovação curricular, globalmente o balanço das AE parece ser igualmente muito positivo. Destaca-se a este propósito o reconhecimento da compatibilidade entre o que é proposto nas AE e o trabalho que a maioria dos professores já realiza, e da aplicabilidade desse referencial nas práticas curriculares. A complexidade que os professores atribuem à tarefa em si mesmo e a perceção de uma menor expressão de efeitos positivos observáveis constituirão os motivos para alguma reserva na adoção das AE.

Tendo por base as conclusões acabadas de apresentar, conclui-se este sumário executivo com um conjunto de recomendações com o propósito de contribuir para o processo de reflexão tendo em vista a consolidação das AE no terreno:

- 1.** Promover o desenvolvimento de uma cultura organizacional colaborativa, assente na valorização e envolvimento dos diferentes atores da comunidade nos processos e práticas de gestão pedagógica e curricular.
- 2.** Incentivar a colegialidade docente, definindo estratégias para facilitar o desenvolvimento de trabalho colaborativo e a articulação curricular, a flexibilidade e a interdisciplinaridade, de acordo com o que é preconizado no referencial curricular atual.
- 3.** Promover a articulação entre áreas curriculares fomentando a integração de saberes e o desenvolvimento de competências transversais, sem descurar as aprendizagens específicas inerentes a cada área disciplinar.
- 4.** Diversificar estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem e bem assim estratégias e instrumentos de avaliação das aprendizagens.
- 5.** Desencadear processos de esclarecimento e apoio formativo dirigidos aos professores, aos órgãos de coordenação e de gestão das escolas e aos demais envolvidos.
- 6.** Promover a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, centrados nas necessidades dos atores e nas da organização, mobilizando parcerias e redes de partilha, de colaboração e de reflexão.



PARTE I

RELATÓRIO FINAL

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO



1. Introdução

O presente Relatório Final tem como objetivo apresentar informação relevante sobre os modos como os docentes dos Ensinos Básico e Secundário interpretam, operacionalizam e avaliam as Aprendizagens Essenciais (AE), em resultado do Estudo de Avaliação da Implementação das Aprendizagens Essenciais desenvolvido pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa) por solicitação da Direção-Geral da Educação (DGE), em conformidade com o processo de desenvolvimento da Autonomia e Flexibilidade Curricular e em articulação com o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho e com o Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto.

Neste contexto, as Aprendizagens Essenciais corporizam a componente do referencial curricular que, em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), visa permitir maior autonomia na flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes, afirmando-se como o referencial de base às decisões relativas à adequação e contextualização nas várias dimensões do desenvolvimento curricular. Constituindo as Aprendizagens Essenciais os documentos de orientação curricular de base às decisões dos professores na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e uma vez que os docentes constituem um elemento-chave no processo de implementação desta medida de política educativa, importava compreender a sua opinião sobre esses mesmos documentos curriculares.

Assim, através da aplicação de um inquérito por questionário a nível de Portugal Continental e, numa segunda fase, através da realização de entrevistas semiestruturadas, para aprofundamento, a um conjunto restrito de professores pertencentes a diferentes áreas disciplinares, níveis de ensino e zonas geográficas, procurou-se compreender como os professores dos Ensinos Básico e Secundário abordaram e interpretaram a proposta curricular subjacente às AE, como decorreu o trabalho de operacionalização e de apropriação pelas escolas, e, como não poderia deixar de ser, compreender também a importância que os professores reconhecem a esses documentos enquanto orientação curricular e suporte ao trabalho pedagógico, bem como o valor global que lhes atribuem para a prossecução dos objetivos que lhes são inerentes ou de outros objetivos estratégicos com que direta ou indiretamente as AE estabelecem formalmente pontes.

Referimo-nos, por exemplo, à promoção da autonomia na decisão curricular e ao incentivo do trabalho em equipa educativa dos docentes (Despacho n.º 6944-A/2018) e à promoção da flexibilidade curricular, esta traduzida nomeadamente em termos de diferentes formas de organizar os tempos escolares, de diferenciação pedagógica,



de trabalho interdisciplinar, de desenvolvimento de projetos, etc. (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Procurando responder ao conjunto de interrogações originalmente colocadas para a realização do estudo pela DGE (cf. Anexo I), o questionário viria a ser estruturado, a partir da matriz geral do estudo, em três grandes domínios, precisamente aqueles em que fazia sentido organizar o trabalho de recolha e análise de dados baseada na auscultação dos docentes: i) interpretação e compreensão das AE (como é que este documento curricular é percebido pelos professores); ii) operacionalização e aplicação (como é que os professores e as escolas se organizaram tendo em vista a sua operacionalização e posterior apropriação); e iii) avaliação e valoração (como é que os professores avaliam as AE e que valor lhes atribuem).

Como é que os professores receberam e interpretaram as AE? Que decisões tomaram com base nesses documentos curriculares? Que papel tiveram as orientações curriculares específicas das diferentes disciplinas na organização do trabalho pedagógico? Que articulação foi estabelecida com outros documentos de natureza curricular? Que problemas e dificuldades foram identificados na sua interpretação, implementação e adoção? São exemplos de questões às quais se procurou responder com o propósito último de formular um juízo de valor global sobre esta medida de política educativa e, bem assim, fundamentar um conjunto de recomendações focalizadas sobretudo nas dimensões curricular e pedagógica, tal como se pretendia com a realização do estudo de avaliação.

Para complementaridade e melhor compreensão da perceção dos Docentes, e porque interessava ouvir a perspetiva de outros atores relevantes no processo, a segunda fase do trabalho de campo viria a contar ainda com a auscultação direta, através de entrevistas semiestruturadas, a grupos de Pais e/ou Encarregados de Educação e grupos de Alunos de cada nível de ensino e das diferentes zonas geográficas do país.

É de referir que o desenvolvimento do trabalho de campo, incluindo a preparação dos instrumentos e a recolha e análise de dados, se situa antes da tomada de conhecimento, por parte dos professores, do Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, que procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular e vem revogar os “documentos curriculares relativos às disciplinas dos Ensinos Básico e Secundário com aprendizagens essenciais definidas” anteriores às AE e ao PA.

Salienta-se, por outro lado, que a realização do estudo decorreu em plena pandemia, o que de alguma maneira terá condicionado o contexto concreto de ensino e apren-



dizagem tomado como referência nomeadamente nas respostas dos professores. De facto, nas entrevistas aos docentes, a pandemia é de algum modo referida como condicionante da implementação das AE devido, por um lado, às restrições colocadas ao trabalho presencial, nomeadamente no que se refere a medidas de distanciamento físico e ao uso dos espaços, recursos e equipamentos conjuntos da escola, e, por outro lado, devido à falta de preparação para adaptação das atividades planeadas ao contexto de ensino online durante o período de ensino remoto de emergência.

Procurando refletir o percurso efetuado, este Relatório Final encontra-se organizado em seis secções. Nesta primeira secção introdutória, são apresentados os objetivos e a estrutura do documento. Na segunda secção é abordado o contexto e enquadramento do estudo, incluindo o processo global de construção de um referencial curricular comum ao sistema de ensino não superior, no âmbito do qual foram definidas as aprendizagens essenciais. Na terceira secção apresentam-se as questões metodológicas globais que enquadram o estudo, detalhando em particular os procedimentos seguidos para aplicação do questionário e realização das entrevistas com os diferentes atores envolvidos, bem como dos procedimentos de análise de dados seguidos, tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo. Na quarta secção apresenta-se o conjunto de resultados mais salientes, procurando integrar os resultados de cada um dos quatro estudos parcelares desenvolvidos. Na quinta secção, são apresentadas as conclusões gerais do estudo, elaboradas a partir de sínteses parciais de cada uma das dimensões de avaliação definidas, e que, naturalmente permitem compreender e fundamentar o conjunto de recomendações apresentadas na última secção do relatório.

Para reduzir a extensão e facilitar a leitura do presente documento, trazendo para o corpo principal apenas aquilo que de mais relevante se extraiu do conjunto dos estudos parcelares realizados, optou-se por apresentar uma síntese dos resultados de cada um desses estudos, de forma independente, numa segunda parte deste relatório (Parte II). Para além de permitir a sua leitura autónoma, embora em articulação com o capítulo da Metodologia, permitirá também o acesso a informação detalhada que seguramente ajudará a uma mais profunda compreensão da avaliação levada a cabo.



CAPÍTULO 2

CONTEXTO E ENQUADRAMENTO



2. Contexto e enquadramento do estudo

A situação curricular que se tem verificado no ensino não superior português, nas últimas décadas, caracteriza-se pela existência de documentos curriculares formulados em épocas muito diversas e marcadas por modelos de currículo distintos, com “uma diversidade cumulativa de produção de documentos, em datas e com abrangência distintas, não eliminando incoerências e inconsistências” (Roldão, Peralta, Martins & Orvalho, 2018, p.2). Não sendo uma realidade exclusivamente portuguesa, a evolução do conhecimento tem vindo a requerer uma atualização dos documentos curriculares, uma vez que as novas orientações curriculares têm sido justapostas com as anteriores, gerando a acumulação de novos conteúdos. Esta situação inibe a concretização de uma efetiva apropriação do currículo por parte daqueles que são (ou devem ser) os seus principais agentes ao nível da gestão e contextualização das práticas educativas: os professores e os seus alunos.

A melhoria do sucesso escolar, da qualidade do que se ensina, bem como da inclusão dos alunos, está dependente das orientações curriculares em que assentam os documentos que formulam as aprendizagens requeridas a todos os alunos. A par da valorização dos resultados académicos — do saber afeto a cada área do conhecimento — valoriza-se, hoje, também a capacidade de mobilização desse conhecimento na resolução de problemas complexos e no exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida.

Os documentos curriculares “tendem, no plano das reconfigurações em curso em outros países, a evoluir para um formato menos prescritivo, mas mais orientativo” (Roldão, Peralta, Martins & Orvalho, 2018, p.4), que se enquadra numa “perspetiva de currículo futuro atualizada pelos referentes internacionais (Projeto Educação 2030, OCDE, 2016; Repensar a Educação, UNESCO, 2016; Resumo de Políticas, UNESCO, 2017)”.

A visão de aprendizagens essenciais preconizada pela OCDE no projeto *OCDE Future of Education and Skills 2030* é retomada e concretizada no contexto português, criando as condições para que, face à complexidade dos contextos, seja garantido um corpo comum de aprendizagens para todos os alunos — *Aprendizagens Essenciais* — com a possibilidade de consolidação, aprofundamento e enriquecimento ao nível local, que potencie diferentes abordagens pedagógicas.

No âmbito do Programa do XXI Governo Constitucional (2015-2019), iniciou-se em Portugal o desenho de um conjunto de reformulações e alterações curriculares, enquadradas num processo de redefinição e de construção de um referencial curricu-



lar comum ao sistema educativo não superior. Estas alterações resultaram em várias medidas educativas, concebidas e desenvolvidas num quadro de promoção da educação de qualidade e da escola inclusiva, através de processos de autonomia e flexibilidade curricular nas escolas, com vista a garantir o sucesso educativo de todos e de cada um dos alunos. A definição das aprendizagens essenciais é uma dessas medidas, implementada no sistema educativo não superior português com a finalidade de atingir o “emagrecimento curricular” que vinha sendo expresso em muitas recomendações e estudos, nomeadamente da OCDE, a par da sua racionalização em torno do essencial a adquirir, numa lógica de economia e essencialidade curricular por oposição à dimensão excessiva dos programas (ou dos documentos curriculares em vigor).

2.1 Aprendizagens Essenciais no sistema educativo não superior português

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado em julho de 2017 (Despacho n.º 6478/2017), documento estruturante, constitui a orientação curricular de referência. As Aprendizagens Essenciais (AE) — em articulação com as opções resultantes da dimensão de autonomia e flexibilidade curricular das escolas — constituem a matriz das orientações curriculares do sistema para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem. Orientadas pelo Perfil dos Alunos (PA) e articuladas entre si no plano horizontal e vertical, as AE visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PA e garantir um corpo comum de aprendizagens para todos os alunos, nos diferentes ciclos de ensino e áreas do saber.

As AE são, assim, definidas como

o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Numa dada disciplina (na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas), num dado ano de escolaridade e respetivo ciclo, e na sua continuidade e articulação vertical, as Aprendizagens Essenciais explicitam:

o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos),
os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender), e



o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu) (Roldão, Peralta, Martins & Orvalho, 2018, p.2).

A homologação das AE não implicou inicialmente a impugnação dos programas das disciplinas, revogados apenas pelo Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho.

2.2 Processo de elaboração das aprendizagens essenciais em Portugal

No quadro global de construção de um referencial curricular comum ao sistema educativo não superior, em particular na fase relativa ao estabelecimento de Aprendizagens Essenciais no conjunto do currículo dos diferentes cursos e níveis, foram envolvidos desde cedo os vários intervenientes educativos, num processo que se desenvolveu através de diferentes etapas.

No final do ano letivo 2015/2016, de forma a recolher a perceção dos professores relativamente ao quadro curricular existente, bem como às suas limitações e implicações, foi lançado um inquérito nacional aos professores, do qual resultou uma clara tendência para considerarem o currículo demasiado extenso, inibidor de desenvolvimento de abordagens pedagógicas diversificadas e demasiado prescritivo quanto aos conteúdos a adquirir pelos alunos (dificultando a inclusão de todos). Nesta sequência, realizou-se, em abril do mesmo ano, a conferência *Currículo para o Século XXI: competências, conhecimentos e valores numa escolaridade de 12 anos*, na qual foram apresentadas as perspetivas das associações representativas dos professores, bem como de especialistas nacionais e internacionais.

Os alunos, principais interessados, também estiveram presentes na primeira fase de desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais, em que se procurou não só consolidar a visão do currículo presente, mas principalmente do currículo necessário para o futuro. Foram assim desenvolvidas várias iniciativas, das quais se destaca a Voz dos Alunos, realizada em Leiria, em novembro de 2016. Este encontro permitiu melhorar a compreensão da visão dos alunos relativamente à forma e contexto que caracterizavam as práticas educativas e, mais do que isso, a visão que eles próprios tinham de uma abordagem pedagógica mais centrada nos alunos, na interação com o conhecimento, na concretização de aprendizagens contextualizadas e com maior significado.

Em outubro de 2016, iniciou-se o processo de elaboração das Aprendizagens Essenciais com o pedido de envolvimento na sua produção a dezoito Associações de Professores, duas Sociedades Científicas e a autores de programas nas disciplinas em que não existia a correspondente associação, com a clara intenção de envolvimento dos representantes dos professores na construção de um currículo que por eles deve ser apropriado, devendo ter em conta os documentos existentes e o conhecimento das práticas



e das escolas. Para apoiar a elaboração das AE foram destinadas equipas técnicas por áreas disciplinares do ME, constituídas essencialmente por professores dos Ensinos Básico e Secundário. Paralelamente a esse apoio, o Ministério promoveu encontros para trabalho interdisciplinar, de discussão e reflexão sobre a atual política curricular.

Em maio de 2017, face às dificuldades emergentes e aos diferentes entendimentos das várias equipas, o ME convidou três especialistas em currículo para produzirem um documento de enquadramento teórico com orientações sobre o modelo curricular implícito na proposta do ME, incluindo um *template* para apoiar a redação das *Aprendizagens Essenciais* (Roldão, Peralta & Martins, 2017), e apoiar os grupos de trabalho na definição das AE, que se pretendia desenvolver de forma coerente evitando a visão segmentar. Este *template* sugeria que a introdução das AE incluísse a definição breve de um racional específico da disciplina (identificação das ideias organizadoras e conceitos nucleares de cada disciplina (por ano/ciclo) e a explicitação da justificação curricular, especialmente os contributos da disciplina para a concretização do *Perfil dos Alunos*). No modelo fornecido foram definidos alguns pontos chave orientadores do desenvolvimento das AE: a) identificação das finalidades e contributo de cada disciplina/área na construção do PA; b) identificação das áreas temáticas/disciplina/ano/ciclo e respetivas aprendizagens essenciais – integrando conhecimentos, capacidades e atitudes visadas, articuladas entre si (vertical e horizontalmente) em consonância com o PA; c) elaboração de recomendações relativas a operações cognitivas que os alunos deverão trabalhar nos diferentes conteúdos; d) elaboração de orientações sobre ações estratégicas de ensino adequadas às finalidades enunciadas, em termos da promoção das aprendizagens essenciais (Figura 2.1. Modelo para operacionalização das Aprendizagens Essenciais).

Figura 2.1. Modelo para operacionalização das Aprendizagens Essenciais

OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE)			
ORGANIZADOR Tema	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ficar capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
TERRA EM TRANSFORMAÇÃO	Subtema: Dinâmica externa da Terra Caracterizar a paisagem envolvente da escola (rochas dominantes, relevo), a partir de dados recolhidos no campo. Identificar alguns minerais (biotite, calcite, feldspato,	Promover estratégias que envolvam aquisição de conhecimento, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem: - necessidade de rigor, articulação e uso consistente de conhecimentos; - seleção de informação pertinente;	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)

Fonte: Roldão, Peralta & Martins, 2017.

Estabeleceu-se, assim, uma base de referência para o modo de articulação das Aprendizagens Essenciais com o Perfil dos Alunos através do desenvolvimento deste documento de trabalho (Roldão, Peralta & Martins, 2017) que tinha como objetivo ser confrontado e enriquecido com o trabalho das escolas voluntariamente envolvidas neste processo transformativo, para o ano de 2017-18. Isto é, numa primeira fase



foram elaboradas as AE, sob forma de documentos de trabalho, para os primeiros anos de escolaridade de cada ciclo/nível, e foram enviadas em agosto de 2017 para as 234 escolas que participaram no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). O objetivo era testar e enriquecer as AE com o trabalho desenvolvido pelas escolas, através da sua implementação, possibilitando aos grupos de trabalho responsáveis pela sua elaboração perceberem a forma como os documentos estavam a ser entendidos e apropriados pelos docentes, metodologia que se revelou importante para a consolidação dos documentos finais, para todos os anos de escolaridade.

Após consulta pública, a elaboração das Aprendizagens Essenciais de todos os anos do Ensino Básico (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho) e dos Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário (Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto) ficou concluída em 2018.

O conjunto de documentos das AE para as diferentes áreas e disciplinas que integram o currículo dos Ensinos Básico e Secundário estão disponíveis em formato PDF no website institucional da Direção-Geral da Educação, como se ilustra na Figura 2.2. (Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico).

Figura 2.2. Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico (Captura de ecrã, 27/12/2021)

Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico

As Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico são homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.

> Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho - Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa.

Componentes do currículo	1.º Ciclo				2.º Ciclo		3.º Ciclo		
	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Português	PDF	PDF	PDF	PDF	PDF	PDF	PDF	PDF	PDF
Matemática	PDF	PDF	PDF	PDF	PDF	PDF	PDF	PDF	PDF
Estudo do Meio	PDF	PDF	PDF	PDF					

NOTÍCIAS RECENTES

- 60 Minutos...No CENFIPE... à quinta!
- Exposição Last Folio
- 1.º Webinar #EEC@ - Um mergulho pelo Oceano
- Webinar "Calendário Escolar"
- Sessões Virtuais sobre Baixa Visão
- Academia Khan Portuguesa em LGP

[Ver todas](#)

Fonte: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.



Do ponto de vista formal, os documentos seguiram a estrutura global prevista e fornecida no *template* inicial (Roldão, Peralta & Martins, 2017). Destacam-se assim três grandes secções estruturantes: (i) Introdução – secção destinada à apresentação do racional específico da disciplina, contendo identificação de ideias organizadoras e conceitos nucleares de cada disciplina (por ano/ciclo), e explicitando a justificação curricular, os conceitos-chave que exige e os contributos gerais que traz ao PA; (ii) Áreas de competência do Perfil dos Alunos; e (iii) Operacionalização das Aprendizagens Essenciais – secção que se apresenta em formato de tabela organizada em 4 colunas: (1) AE: Organizador. Domínio ou outros...; (2) AE: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes. No final do ano, o aluno deve ficar capaz de...; (3) Ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina); e (4) Descritores do Perfil dos Alunos. Na figura que se segue, apresenta-se parte do *output* resultante da Operacionalização das Aprendizagens Essenciais, tomando como exemplo as AE produzidas e disponibilizadas para a disciplina de Desenho A do 10.º ano de escolaridade (Figura 2.3. Exemplo de Operacionalização das Aprendizagens Essenciais na disciplina de Desenho A do 10º ano).

Figura 2.3. Exemplo de Operacionalização das Aprendizagens Essenciais na disciplina de Desenho A do 10º ano

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS		10.º ANO SECUNDÁRIO DESENHO A	
OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE)			
ORGANIZADOR Domínio	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)	DESCRIPTORES DO PERFIL DOS ALUNOS
APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	Reconhecer os diferentes contextos que experiência como fonte de estímulos visuais e não visuais, analisando e registando graficamente as situações que o/a envolvem. Reconhecer o desenho como uma das linguagens presentes em diferentes manifestações artísticas contemporâneas. Identificar diferentes períodos históricos e respetivos critérios estéticos, através de uma visão diacrónica do Desenho e de outras manifestações artísticas. Conhecer diversas formas de registo - desenho de observação, de memória e elaborados a partir do imaginário - explorando-as de diferentes modos, através do desenho de contorno, de detalhe, gestual, orgânico, automático, geométrico, objetivo/subjetivo, figurativo/abstrato, esboço e esboço, entre outros. Estabelecer relações entre os diferentes elementos da comunicação visual, como a forma, a cor, a luz-sombra, a textura, o espaço, o volume, entre outros. Respeitar diferentes modos de expressão plástica,	<i>Promover estratégias que envolvam aquisição de conhecimento, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem: A compreensão dos contextos culturais em que se inserem as diferentes manifestações artísticas. O conhecimento e a exploração intencional dos elementos estruturais da linguagem plástica e visual.</i> <i>A necessidade de rigor, articulação e uso consistente de conhecimentos, através da seleção de informação pertinente e do estabelecimento de relações intra e interdisciplinares.</i> <i>Promover estratégias que estimulem a criatividade dos/as alunos/as, como por exemplo:</i> <i>Articulação de atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva.</i> <i>Criação de unidades de trabalho que valorizem a exploração prática assim como o questionamento e a reflexão crítica sobre o desenho.</i>	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Criativo (A, C, D, J)

Fonte: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>

Considerado o contexto de produção das AE que atrás se apresentou, cabe agora incidir na sua implementação no terreno, objeto do estudo de avaliação que seguidamente se desenvolve.



CAPÍTULO 3 METODOLOGIA



3. Metodologia

Este capítulo apresenta o enquadramento metodológico geral do Estudo de Avaliação da Implementação das Aprendizagens Essenciais (AE), descrevendo a estratégia global adotada e o dispositivo metodológico estabelecido, organizados a partir de uma Matriz de Avaliação construída para o efeito. De seguida, são identificadas cada uma das estratégias e as respetivas técnicas de recolha e análise de dados, numa abordagem de investigação mista: inquérito por questionário, entrevistas em grupo e análise documental. O procedimento metodológico gizado para a conceção, desenvolvimento e aplicação de um questionário a docentes inicia esta explanação de modo mais detalhado. Segue-se uma elucidação sobre o modo como foram concebidas, realizadas e analisadas entrevistas em grupo a professores, pais/EE e alunos, sendo por fim explicitados os critérios de seleção e análise documental que complementam estas entrevistas.

3.1 Enquadramento metodológico do estudo

3.1.1 Estratégia global

Como referido na Introdução, o Estudo de Avaliação da Implementação das Aprendizagens Essenciais, em desenvolvimento desde fevereiro de 2021 pelo IE-ULisboa, inscreve-se na estratégia de monitorização e avaliação da implementação da componente do referencial curricular designada por Aprendizagens Essenciais (AE) delineada pelo Ministério da Educação através da Direção-Geral da Educação (DGE), em conformidade com os requisitos legais estipulados no Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, e no Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, que homologam, respetivamente, as AE referentes ao Ensino Básico e às disciplinas dos cursos científico-humanísticos do Ensino Secundário.

Neste sentido, o desenho do estudo e as decisões do foro metodológico foram naturalmente condicionadas pelas orientações de enquadramento, questões e objetivos visados, explicitados no contrato de prestação de serviços celebrado entre o IE-ULisboa e a DGE nos termos seguintes:

- Avaliar e monitorizar a implementação das AE no Ensino Básico e no Ensino Secundário, a partir das perceções descritivas e avaliativas dos atores escolares, tendo em consideração o conjunto de interrogações formuladas pela DGE na sua solicitação¹.
- Emitir, a partir dos resultados obtidos, recomendações que possam vir a constituir-se como um contributo para o enriquecimento da autonomia e da flexibilização curricular e do currículo nacional dos Ensinos Básico e Secundário.

¹ Cf. Anexo I – Conjunto de interrogações formuladas pela DGE.



Para responder de forma substantiva às exigências propostas definiu-se uma estratégia global que assenta na construção de uma Matriz de Avaliação (Quadro 3.1. Matriz de Avaliação), organizada em três dimensões estruturantes e orientadoras do trabalho a desenvolver, designadamente: Interpretação das AE, Operacionalização das AE e Avaliação das AE.

Quadro 3.1. Matriz de Avaliação

DIMENSÕES	INTERPRETAÇÃO	OPERACIONALIZAÇÃO	AVALIAÇÃO
Questões orientadoras	Como é que as AE são interpretadas e entendidas localmente, pelas escolas e pelos professores dos EB e ES?	Como é que as escolas e os professores dos EB e ES se apropriam e operacionalizam as AE?	Como é que as AE são valorizadas localmente, pelas escolas e pelos professores dos EB e ES?
Foco	Integra as questões que remetem para o entendimento que os decisores locais, a nível de escola, possuem das AE dos EB e ES, explorando o que pensam e como percebem as características formais, os fundamentos e as funções das AE.	Integra as questões que remetem para a forma como as AE se traduziram em práticas associadas ao planeamento, implementação e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvida em contexto escolar.	Integra as questões que remetem para a valoração que os docentes fazem das AE como referencial curricular (considerando os diversos aspetos que caracterizam o modelo curricular subjacente), integrando ainda a exploração das suas atitudes face à inovação.
Questões iniciais (DGE)	Q13, Q14, Q15, Q6 e Q7	Q3, Q1, Q2 (parte inicial da questão) e Q12	Q9, Q8, Q10, Q5, Q4, Q16, Q2 (segunda parte da questão inicial) e Q11
Objetivos / produtos esperados	1. Avaliar e monitorizar a implementação das AE no Ensino Básico e no Ensino Secundário, a partir das perceções descritivas e avaliativas dos atores escolares, tendo em consideração o conjunto de interrogações formuladas pela DGE. 2. Emitir, a partir dos resultados obtidos, recomendações que possam vir a constituir-se como um contributo para o enriquecimento da autonomia e da flexibilização curricular e do currículo nacional dos Ensinos Básico e Secundário.		

Estas dimensões, operacionalizadas a partir das três questões orientadoras gerais, que podem ser consultadas no Quadro 3.1 (Matriz de Avaliação), resultam de uma análise e reorganização das interrogações formuladas pela DGE (cf. Anexo I – Conjunto de interrogações formuladas pela DGE). Note-se que a Q2, do ponto de vista da operacionalização e conceptualização do estudo, foi subdividida em duas por remeter e articular para dois interesses que importa analisar, em uma primeira instância, de forma independente, designadamente na dimensão Operacionalização (*Como é que o PA está a ser operacionalizado?*) e depois na dimensão Avaliação (*Que implicações práticas tem esse documento no desenvolvimento do currículo?*).

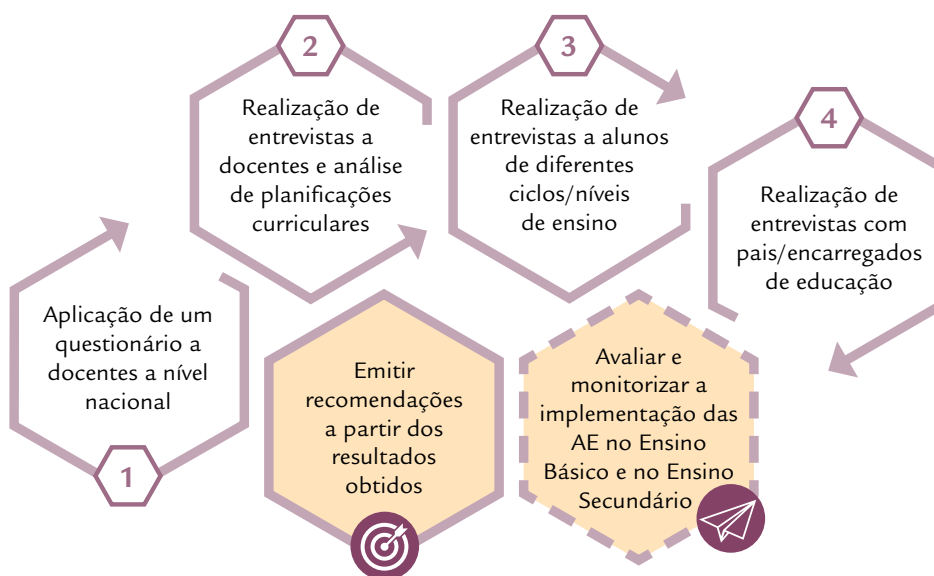


Importa ainda referir que a construção da Matriz de Avaliação também beneficiou dos conhecimentos da própria equipa sobre os aspetos nucleares às dinâmicas e processos de apropriação, interpretação e operacionalização de orientações curriculares que ocorrem em diversos contextos de decisão curricular, pelo que as três dimensões que estruturam o estudo são consideradas fundamentais, quer para garantir a recolha de dados pertinentes para a consecução dos objetivos visados, quer para a construção de conhecimento mais robusto e teoricamente sustentado.

3.1.2 Dispositivo metodológico

O dispositivo metodológico do estudo, tal como se pretende mostrar na Figura 3.1 (Componentes do dispositivo metodológico), assenta no princípio da complementaridade de métodos quantitativos e qualitativos (Creswell & Creswell, 2017). Inclui quatro componentes distintas que se desenvolveram de forma autónoma, não necessariamente sequencial, mas tendo como finalidade a produção de informação relevante para apoiar a fundamentação de decisões relativas à implementação das Aprendizagens Essenciais por parte da tutela.

Figura 3.1. Componentes do dispositivo metodológico



Em conformidade com o previsto no contrato de prestação de serviços, o estudo é composto por um estudo quantitativo sobre a perceção dos docentes sobre a implementação das AE no Ensino Básico e no Ensino Secundário, elaborado a partir de um questionário de aplicação nacional em Portugal Continental. A segunda componente é de carácter qualitativo e pressupõe a realização de entrevistas a docentes e análise de planificações curriculares para aprofundamento da informação recolhida através do questionário. Foram, para esse efeito, auscultados professores de diferentes áreas dis-



ciplinares, ciclos/níveis de ensino e de diferentes escolas e regiões, constituindo-se para esse efeito cinco grupos focais. A realização de entrevistas com alunos de diferentes ciclos/níveis de ensino configura uma outra componente prevista no dispositivo metodológico, através da realização de oito grupos focais, dois por ciclo/nível de ensino. Por fim, foram ainda realizadas entrevistas a pais/encarregados de educação, tendo sido, para tanto organizados quatro grupos focais, um por ciclo/nível de ensino.

3.2 Procedimentos metodológicos do inquérito por questionário

3.2.1 Objetivos, matriz e organização do questionário

Numa primeira fase, foi desenvolvido e aplicado um questionário com o intuito de recolher informações relevantes sobre o modo como os docentes interpretam, operacionalizam e avaliam as AE enquanto referencial curricular e como percebem essa medida de política educativa em termos de inovação. Conhecer e caracterizar as percepções dos docentes dos Ensinos Básicos e Secundário relativamente a uma série de aspetos relacionados com a implementação das Aprendizagens Essenciais constituíram os objetivos do questionário.

Deste modo, a recolha da informação incidiu em nove categorias analíticas distribuídas pelas três dimensões estruturantes do estudo do seguinte modo: 1) **Interpretação das AE:** 1.1) Importância atribuída às AE; 1.2) Dificuldades de análise e interpretação das AE; 2) **Operacionalização das AE:** 2.1) Peso das AE nas práticas de gestão curricular (professores); 2.2) Utilização das AE e de outros documentos de apoio à gestão curricular; 2.3) Intervenientes no processo de decisão curricular; 2.4) Implementação de ações estratégicas de ensino; 3) **Avaliação das AE:** 3.1) Valoração das AE enquanto referencial curricular; 3.2) Valoração das AE enquanto inovação; 3.3.) Sugestões de melhoria para as AE.

Em conformidade com a orientação estabelecida e os propósitos visados, o questionário foi organizado em três secções, tal como se ilustra na Matriz do Questionário (Quadro 3.2. Matriz do questionário). Note-se que a referida matriz também apresenta a tipologia das questões e a sequência de apresentação das mesmas aos respondentes, tendo-se optado por iniciar o questionário com as questões relacionadas com os aspetos que procurámos aferir na dimensão Operacionalização das AE.



Quadro 3.2. Matriz do questionário

DIMENSÕES	CATEGORIAS	QUESTIONÁRIO (OPERACIONALIZAÇÃO)		
		SECÇÃO 1	SECÇÃO 2	SECÇÃO 3
Interpretação	Importância atribuída às AE		Questão 6 11 itens, com opção de resposta numa escala de nível de importância com 5 pontos	
	Dificuldades de análise e interpretação das AE		Questão 5 12 itens, com opção de resposta numa escala de nível de dificuldade com 5 pontos	
Operacionalização	Peso das AE nas práticas de gestão curricular (professores)	Questão 1 Afirmação com opção de resposta numa escala de concordância com 5 pontos		
	Utilização das AE e de outros documentos de apoio à gestão curricular	Questão 2 7 itens, com opção de resposta numa escala de frequência com 5 pontos		
	Intervenientes no processo de decisão curricular	Questão 3 9 itens, com opção de resposta numa escala de frequência com 5 pontos		
	Implementação de ações estratégicas de ensino	Questão 4 14 itens, com opção de resposta numa escala de frequência com 5 pontos		
Avaliação	As AE enquanto referencial curricular			Questão 7 12 itens, com opção de resposta numa escala de concordância com 5 pontos
	As AE enquanto inovação			Questão 7 4 itens, com opção de resposta numa escala de concordância com 5 pontos
	Sugestões de melhoria para as AE			Questão 8 Questão de resposta aberta



Para além das três seções acima indicadas, o questionário também integrou uma dimensão de Identificação destinada à recolha de elementos de caracterização socio-demográficos e profissionais dos respondentes. Considerando o potencial do questionário para se chegar a uma amostra representativa da população visada, deu-se primazia à inclusão de questões fechadas, limitando as questões abertas ao mínimo. Pelas mesmas razões, também se decidiu que nas questões de resposta fechada seria utilizada uma escala de *Likert*, de 5 pontos, a qual seria qualitativamente descrita em função da solicitação concreta de cada resposta (Quadro 3.3. Escalas de resposta).

Quadro 3.3. Escalas de resposta

TIPOS DE QUESTÕES	ESCALA
Questões relativas a concordância	1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente
Questões relativas a frequência	1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Frequentemente; 5 – Sempre
Questões relativas a nível de importância/dificuldade	1 – Muito Baixo; 2 – Baixo; 3 – Mediano; 4 – Elevado; 5 – Muito Elevado

3.2.2. Desenvolvimento e validação do questionário

Definidos os objetivos e o foco da recolha de informação, assim como a tipologia de questões a considerar, deu-se seguimento à construção das questões propriamente ditas e dos itens de resposta a considerar em cada caso. Para esta etapa, procedeu-se a uma análise documental e revisão de literatura, destacando-se como referentes principais, para a construção dos itens, o texto enquadrador das AE intitulado “Para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos” (Roldão, Peralta & Martins, 2017), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (nomeadamente as implicações aí preconizadas para as práticas pedagógicas e didáticas) e as abordagens à mudança e inovação em educação (Fullan, 2007; Rogers, 2003; Sebarroja, 2001).

Destaca-se ainda, neste contexto, a consideração dos princípios orientadores que presidem à conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho) e dos normativos que procedem à homologação das AE do Ensino Básico Geral (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho) e do Ensino Secundário, designadamente das disciplinas dos



cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais (Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto).

No que respeita à dimensão de Identificação, procedeu-se à integração de algumas variáveis de caracterização disponíveis no Perfil do Docente 2018/2019, designadamente Idade, Género, Habilitação Académica, Grupo de recrutamento, Vínculo contratual e Zona geográfica. Para além destas variáveis que permitiriam averiguar a representatividade da amostra, considerou-se pertinente incluir outras, nomeadamente o número de anos de serviço (como variável de suporte para inferir sobre a experiência profissional), nível de ensino que leciona no último ano (como variável de suporte para inferir sobre os documentos de AE recentemente utilizados) e a disciplina sobre a qual o docente se posiciona para responder ao questionário (como variável de suporte para enquadrar as apreciações sobre as diversas dimensões, uma vez que cada disciplina é alvo de um documento de AE independente). Como variáveis de suporte para inferir sobre a forma como o contexto poderá influenciar as respostas, incluiu-se ainda o contexto demográfico do agrupamento e a integração em projetos específicos (TEIP e Plano de Inovação).

Composta a primeira versão do questionário, procedeu-se à validação de conteúdo, forma e tipologia de questões segundo critérios de clareza, pertinência e relevância. Nesta etapa, participaram duas especialistas em currículo, seis docentes que integram a população e a equipa técnica do ME-DGE alocada para esta tarefa. Das apreciações realizadas realça-se, em termos globais, a pertinência e qualidade do instrumento e as sugestões concretas no sentido da clarificação de algumas questões e do reforço da terminologia curricular das AE em alguns itens, que foram devidamente consideradas e integradas na versão revista do questionário.

Com a nova versão do instrumento consolidada e preparada na plataforma de suporte para a sua difusão online (Apêndice I – Questionário aos Professores), realizou-se o pré-teste, que contou com a participação de 42 docentes. Terminada a aplicação do pré-teste, os questionários foram submetidos a uma prova de consistência interna. Apreciando-se os valores do coeficiente Alpha de Cronbach apurados para as questões multi-itens, que figuram no Quadro 3.4. (Análise de consistência interna das questões no pré-teste), considerou-se que o questionário apresentava robustez, não sendo necessário efetuar qualquer alteração para a sua distribuição à população. Note-se que o valor mais baixo se apresenta na Questão 2, mas sendo, ainda assim, consistente com a natureza da questão (enumeração de documentos utilizados no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens).



Quadro 3.4. Análise de consistência interna das questões no pré-teste

DIMENSÕES	QUESTÕES	ITENS	ALPHA DE CRONBACH
Operacionalização (Secção 1)	Questão 1 – Peso das AE	1	–
	Questão 2 – Documentos	7	0,611
	Questão 3 – Intervenientes	9	0,750
	Questão 4 – Ações estratégicas de ensino	14	0,835
Interpretação (Secção 2)	Questão 5 – Dificuldade	12	0,925
	Questão 6 – Importância	11	0,960
Avaliação (Secção 3)	Questão 7 – Vantagem relativa	12	0,955
	Questão 7 – Inovação (compatibilidade, aplicabilidade, complexidade e observabilidade)	4	0,826
	Questão 8 – Sugestões de melhoria	–	–

3.2.3 Aplicação do questionário e constituição do *corpus* de dados

O convite para resposta ao questionário foi enviado por correio eletrónico pelos serviços centrais do ME aos diretores de agrupamento de todas as escolas do território de Portugal Continental, com o pedido de divulgação junto dos professores dos Ensinos Básico e Secundário. O questionário esteve disponível entre 23 de abril e 5 de maio de 2021, registando-se um total de 18095 submissões, valor que, considerando o número de docentes que integra a população alvo do estudo, corresponde a uma taxa de resposta de 14,9%.

Ao total de submissões realizadas foram retiradas 7854 respostas, das quais 7843 correspondendo a questionários não terminados e 11 questionários em que os docentes responderam negativamente ao pedido de confirmação sobre a compreensão das condições inerentes à participação do estudo (objetivos do estudo, forma de participação e forma de tratamento dos dados). Deste tratamento, resultaram 10241 questionários que foram submetidos a uma nova análise de contextualização e relevância das respostas, considerando-se como válidos apenas os questionários em que os docentes i) indicaram um ano letivo consistente com o ano de homologação das AE (aceitando-se respostas que indicassem 2017 por ter sido um ano de experimentação), ii) não pertencessem ao ensino profissional ou ao ensino pré-escolar e II) que indicaram corretamente como referência para resposta ao questionário



uma disciplina. No final deste processo, obteve-se um *corpus* de dados que conta com 8800 respostas válidas.

Com o *corpus* definido, foi realizada nova análise da consistência interna do questionário, através do cálculo do coeficiente Alpha de Cronbach que figura no Quadro 3.5. (Análise de consistência interna das questões no questionário final), mantendo-se a qualidade e robustez encontradas no pré-teste.

Quadro 3.5. Análise de consistência interna das questões no questionário final

DIMENSÕES	QUESTÕES	ITENS	ALPHA DE CRONBACH
Operacionalização (Secção 1)	Questão 1 – Peso das AE	1	–
	Questão 2 – Documentos	7	0,632
	Questão 3 – Intervenientes	9	0,846
	Questão 4 – Ações estratégicas de ensino	14	0,858
Interpretação (Secção 2)	Questão 5 – Dificuldade	12	0,949
	Questão 6 – Importância	11	0,955
Avaliação (Secção 3)	Questão 7 – Vantagem relativa	12	0,954
	Questão 7 – Inovação (compatibilidade, aplicabilidade, complexidade e observabilidade)	4	0,820
	Questão 8 – Sugestões de melhoria	–	–

3.2.4. Caracterização dos respondentes

Os 8800 participantes no estudo quantitativo são maioritariamente do género feminino (77,1%), com idades entre os 21 e os 69 anos, mas maioritariamente com mais de 49 anos (57%). A grande maioria possui a Licenciatura ou nível académico equiparado (74,6%), embora seja de realçar que 21,6% dos respondentes é detentor de um diploma de Mestrado.

A maioria dos respondentes leciona em escolas públicas (93,1%) localizadas na zona Norte (34%), mas com percentagens próximas dos que lecionam na Área Metropolitana de Lisboa (28,5%) e na zona Centro (26,1%). As escolas ou agrupamentos onde lecionam estão essencialmente localizadas em meio Urbano (55,5%), apenas 11,3% leciona em escolas TEIP e menos de um terço (27,4%) afirma que a sua escola possui Plano de Inovação. Em termos de vínculo contratual, a maioria dos docentes pertence ao Quadro de Escola (69,8%), havendo também a participação de 18,2% de docen-



tes contratados. A registar ainda a presença de todos os grupos de recrutamento na amostra, sobressaindo os grupos 110 (15,9%), 300 (10,6%), 500 (9,8%), 520 (7%) e o 510 (6,9%). Os restantes grupos de recrutamento correspondem a um máximo de 5,5% de respostas. No que se refere aos níveis de ensino, considerando os docentes que lecionam em apenas um nível de ensino, a distribuição oscila entre os 21,8% para o 1.º CEB e os 29% para o Ensino Secundário.

Por fim, interessa sublinhar que a dimensão da amostra assegura um nível de confiança de 95% para uma margem de erro máxima de 1%. Verifica-se ainda que a amostra é representativa da população relativamente a um conjunto de dados de identificação, nomeadamente no que respeita à zona geográfica, ao vínculo contratual, ao grupo de recrutamento e ao nível de ensino (cf. Apêndice II – Dados de caracterização dos professores).

3.2.5 Procedimentos de análise de dados

Para efeitos de sistematização e análise dos dados que foram mobilizados neste Relatório, a apresentação dos resultados relativos à perceção dos docentes sobre a implementação das AE no Ensino Básico e no Ensino Secundário teve, numa primeira abordagem, a avaliação das qualidades métricas do questionário, que foi realizada a partir de uma análise da confiabilidade das dimensões através do coeficiente Alpha de Cronbach. Seguidamente procedeu-se a uma análise descritiva baseada no cálculo das frequências absolutas e relativas de resposta a cada um dos itens que constituem as questões formuladas. Considerando ainda a sensibilidade dos itens e o tipo de escala que lhe está associada, optou-se pelo cálculo da mediana, como medida de localização, e pela amplitude interquartil (IIQ), como medida de dispersão.

Esta componente do estudo de natureza quantitativa prosseguiu analisando, em particular, se a implementação das AE é percecionada do mesmo modo segundo a disciplina de referência, mas também relativamente a outras características sociodemográficas e profissionais, tais como Grupo de Disciplinas, Zona geográfica, etc..

De modo a explorar mais profundamente os dados e a perceber os conceitos subjacentes a cada dimensão, foi efetuada uma análise fatorial exploratória e confirmatória, que conforma dimensões específicas (fatores) relacionadas com os itens em causa, sendo estas utilizadas posteriormente na construção de vários modelos de pesquisa.

Através dos fatores extraídos, procedeu-se à estimação pelo método dos mínimos quadrados de um modelo de regressão múltipla para determinar a existência de relações significativas entre as várias dimensões específicas, bem como com as características sociodemográficas e profissionais, realçando-se as situações que apresentavam rela-



ções assinaláveis. Dada a dimensão da amostra recolhida, avaliou-se igualmente a medida do efeito dessas relações a partir dos coeficientes padronizados Beta. Verificaram-se as condições de aplicação do método de estimação pelos testes de Kolmogorov-Smirnov, Breusch-Pagan e Durbin-Watson, bem como a verificação de colinearidade pelo coeficiente VIF.

Para dar resposta, em particular, às questões e objetivos explicitados na metodologia geral, realizou-se um conjunto de testes de qui-quadrado e uma análise de resíduos, sempre que se pretendia identificar entre que categorias específicas existiam relações significativas, e medida a intensidade da relação pelo coeficiente Φ (phi) de Pearson, ou o cálculo do coeficiente de correlação de Spearman, sempre que se pretendia caracterizar apenas a intensidade da relação, sendo neste caso o tamanho do efeito medido a partir do coeficiente f^2 de Cohen.

Por fim, de forma a complementar o estudo, procedeu-se à extração de perfis específicos de docentes relativamente à sua postura face à frequência de utilização das AE em sequência de uma análise de clusters. Estes perfis foram então cruzados através de um conjunto de testes de qui-quadrado, com as várias características sociodemográficas e profissionais de modo a proceder à sua identificação.

3.3 Procedimentos metodológicos do inquérito por entrevista

Numa segunda fase do estudo, com vista ao aprofundamento das informações recolhidas através do questionário aplicado a professores dos Ensinos Básico e Secundário, foram realizadas entrevistas semiestruturadas por meio de videoconferência, a diferentes grupos focais de professores, com vista a uma melhor compreensão das suas perceções sobre as Aprendizagens Essenciais.

Para além disso, e de forma a complementar a perspetiva dos professores, foram ainda realizadas entrevistas em grupo com alunos e com pais/encarregados de educação.

A equipa de avaliação optou pela realização de entrevistas semiestruturadas aos diferentes grupos de intervenientes, considerando, a partir de Amado (2014), que este formato permite agilizar uma discussão de modo muito organizado. Os três guiões de entrevistas foram também construídos a partir do mesmo instrumento, ou seja, a matriz de avaliação.

Os grupos de docentes foram constituídos por forma a contemplar professores de diferentes áreas disciplinares e a integrar os vários ciclos de ensino, de diferentes escolas públicas e regiões do continente. O mesmo procedimento foi seguido para a constituição dos grupos de alunos e de pais/encarregados de educação.



Por último, apresenta-se a estratégia de análise documental que, embora tenha sido transversal a diferentes passos desta avaliação, teve especial relevância no seguimento da realização das entrevistas a professores em grupos focais, junto dos quais foram também recolhidas planificações curriculares com o objetivo de verificar de que forma as AE aí são (ou não) consideradas.

3.3.1 Entrevistas a professores

Como primeiro procedimento da segunda fase deste Estudo de Avaliação, e por forma a aprofundar os resultados obtidos no inquérito por questionário, considerou-se fundamental auscultar os professores, visto serem estes os principais intervenientes no processo de implementação das AE.

No caso dos grupos focais de professores, o guião foi construído a partir dos blocos temáticos que permeiam a matriz de avaliação, mantendo a possibilidade de realizar perguntas concretas se necessário, em qualquer momento da entrevista, por exemplo, para clarificação de aspetos que haviam merecido particular atenção na análise preliminar dos resultados do questionário (Apêndice III – Guião das entrevistas aos Professores). Em cada grupo focal, o entrevistador adaptou sucessivamente as perguntas, durante a realização da própria entrevista, mantendo o critério de atravessar sempre todas as dimensões, *Interpretação, Operacionalização e Avaliação*.

Para a realização das entrevistas a professores, foram gizados cinco grupos focais, organizados de acordo com os seguintes critérios: i) incluem professores de diferentes ciclos de ensino (1.º, 2.º e 3.º Ciclos, Ensino Secundário); ii) incluem professores de diferentes disciplinas; iii) incluem professores de diferentes escolas públicas, das várias regiões de Portugal Continental. Assim, foram constituídos os seguintes grupos focais, conforme Quadro 3.6. (Constituição dos grupos focais para a realização de entrevistas a professores).



Quadro 3.6. Constituição dos grupos focais para a realização de entrevistas a professores.

GRUPOS	CONSTITUIÇÃO
1 – Línguas	Professores que lecionam disciplinas relativas ao ensino de línguas (ex. português, inglês, francês, alemão, espanhol ou outra); Professores de cada nível de ensino e 2 de cada região do país.
2 – Matemática, Ciências e Tecnologia	Professores que lecionam disciplinas relativas ao ensino de ciências e tecnologias (ex. matemática, ciências naturais, TIC, biologia e geologia, física e química, materiais e tecnologias, oficina de multimédia, ...); Professores de cada nível de ensino e 2 de cada região do país.
3 – Humanidades	Professores que lecionam disciplinas relativas ao ensino de humanidades (ex. história, geografia, HGP, filosofia, economia, psicologia, sociologia, direito ou outra); Professores de cada nível de ensino e 2 de cada região do país.
4 – Expressões	Professores que lecionam disciplinas relativas ao ensino de expressões (ex. educação visual, educação tecnológica, educação musical, educação física, desenho, oficina de artes, ou outra); Professores de cada nível de ensino e 2 de cada região do país.
5 – 1.º ciclo	Professores que lecionam no 1.º ciclo e são professores titulares de turma (monodocência); 2 professores de cada região do país.

O convite endereçado aos professores para colaborarem no estudo através da participação nas entrevistas em grupo foi feito por correio eletrónico, a partir de contactos previamente estabelecidos com as direções dos agrupamentos a que pertencem ou por contacto direto com os próprios, individualmente. Foi-lhes fornecida informação sobre o estudo e os seus objetivos, bem como sobre o modo de tratamento dos dados, solicitando-lhes o consentimento informado, esclarecido e livre para a sua participação no estudo (cf. Apêndice IV – Formulário de Consentimento Informado dos Professores). A mesma informação foi referida no início das entrevistas, em que se explicitaram as questões de ordem ética relacionadas com a garantia de anonimato e de confidencialidade das informações transmitidas, em respeito pelo Regulamento Geral de Proteção de Dados (Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto).

Cada um destes grupos foi constituído por dez docentes que concordaram em participar no estudo, tendo finalmente as entrevistas decorrido, em cada um dos grupos, com um número variável entre cinco e sete docentes. De facto, embora tenha sido nominalmente assegurada a constituição de grupos com, pelo menos, seis participantes, as repercussões do isolamento social devido à pandemia da Covid-19, aliadas ao facto de as entrevistas terem sido realizadas nos meses finais do ano letivo, impediram no último momento vários professores de participarem no estudo. Considerou-se, todavia, que a quantidade e variabilidade dos docentes estava assegurada, tendo sido des-



cartada a possibilidade de realizar uma sexta entrevista. No total, foram entrevistados trinta e dois professores, distribuídos pelos diferentes grupos de (1) Línguas (n = 6), (2) Matemática, Ciências e Tecnologias (n = 7), (3) Humanidades (n = 7), (4) Expressões (n = 5) e (5) 1.º Ciclo (n = 7), conforme se pode verificar com mais detalhe no Quadro 3.7. (Caracterização dos professores participantes nos grupos focais).

Quadro 3.7. Caracterização dos professores participantes nos grupos focais.

GRUPOS	CONSTITUIÇÃO			
	CÓD.	DISCIPLINA	NÍVEL DE ENSINO	ZONA GEOGRÁFICA
1 – Línguas	ID 1	Português	2.º ciclo (EB2)	Centro (CT)
	ID 2	Português	3.º ciclo (EB3)	Alentejo (AL)
	ID 4	Português	2.º ciclo (EB2)	Algarve (AG)
	ID 8	Português	3.º ciclo (EB3)	Norte (NT)
	ID 9	Inglês	Ensino Secundário (ES)	Norte (NT)
	ID 10	Português	3.º ciclo (EB3)	Centro (CT)
2 – Matemática, Ciências e Tecnologia	ID 16	Matemática	3.º ciclo (EB3)	Centro (CT)
	ID 17	Ciências Naturais	3.º ciclo (EB3)	Alentejo (AL)
	ID 18	Matemática	2.º e 3.º ciclos (EB2, EB3)	Alentejo (AL)
	ID 20	TIC	2.º e 3.º ciclos (EB2, EB3)	Centro (CT)
	ID 21	Física e Química	Ensino Secundário (ES)	Lisboa (AML)
	ID 24	TIC	2.º ciclo (EB2)	Norte (NT)
	ID 26	Biologia e Geologia	Ensino Secundário (ES)	Algarve (AG)
3 – Humanidades	ID 31	Filosofia	Ensino Secundário (ES))	Lisboa (AML)
	ID 32	História	3.º ciclo (EB3)	Algarve (AG)
	ID 34	História	e Ensino Secundário (ES)	Alentejo (AL)
	ID 35	História	3.º ciclo (EB3)	Alentejo (AL)
	ID 38	História	3.º ciclo (EB3)	Centro (CT)
	ID 39	Geografia	3.º ciclo (EB3)	Centro (CT)
	ID 40	Filosofia	Ensino Secundário (ES)	Norte (NT)
4 – Expressões	ID 46	Ed. Visual	2.º e 3.º ciclos (EB2, EB3)	Lisboa (AML)
	ID 47	Ed. Musical	2.º ciclo (EB2)	Lisboa (AML)
	ID 49	Ed. Visual e Ed. Tecnológica	2.º e 3.º ciclos (EB2, EB3)	Centro (CT)
	ID 50	Ed. Visual e Ed. Tecnológica	2.º ciclo (EB2)	Alentejo (AL)
	ID 51	Ed. Musical e Expressão Dramática	2.º e 3.º ciclos (EB2, EB3)	Centro (CT)
5 – 1.º ciclo	ID 61			Norte (NT)
	ID 62			Norte (NT)
	ID 63			Centro (CT)
	ID 64			Centro (CT)
	ID 65			Alentejo (AL)
	ID 66			Alentejo (AL)
	ID 67			Lisboa (AML)



Todas as entrevistas foram realizadas por videoconferência através da plataforma *Zoom*, e gravadas com recurso ao mesmo instrumento, após a solicitação do consentimento dos participantes no início da sessão de cada entrevista, embora os participantes já tivessem sido de antemão consultados ou avisados. Cada uma destas cinco entrevistas decorreu num espaço de tempo entre duas a duas horas e meia. Em todas as entrevistas compareceram dois investigadores desta equipa, um deles responsável pela condução e o outro pelo registo espontâneo de dados e pela verificação da cobertura dos temas e tópicos que o guião pretendia cobrir. A transcrição das entrevistas foi efetuada logo após a sua concretização, procedendo-se de imediato à codificação dos participantes de modo a garantir o seu anonimato, seguindo-se uma fase de leitura flutuante (Bardin, 2009).

A análise temática do conteúdo destas cinco entrevistas teve em consideração as dimensões, categorias, subcategorias e indicadores que a matriz indica e que tinham já presidido à construção do guião. Na concretização da análise temática, através da qual foi criticamente sistematizada a informação plasmada nas transcrições, teve-se também como apoio as anotações transcritas ainda no decorrer das entrevistas.

Esta técnica é ainda complementada com uma análise documental das planificações partilhadas pelos docentes que constituíram estes grupos focais, sobre a qual se poderá ler com mais propriedade no último ponto deste capítulo.

O procedimento metodológico foi previamente submetido para avaliação das questões éticas e aprovado pela Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, bem como autorizada a aplicação do guião de entrevista submetido ao MIME (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar).

Os resultados detalhados desta componente do Estudo estão disponíveis na Parte II deste Relatório (Resultados das entrevistas em grupo a Professores – Estudo 2).

3.3.2 Entrevistas a alunos

A realização de oito grupos focais com alunos, dois por ciclo/nível de ensino decorreu durante o mês de julho de 2021. A fim de se garantir a inclusão de alunos por referência aos contextos dos docentes identificados para realização das entrevistas, os investigadores entraram em contacto direto com as direções dos agrupamentos respetivos para se explicar os objetivos do estudo em curso e se definir a melhor metodologia a seguir para se obter a maior participação possível de alunos (e de pais/encarregados de educação).



Para além da identificação de potenciais participantes, foi estipulado que, no caso dos grupos formados por alunos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, seriam os professores a solicitar as devidas autorizações aos Encarregados de Educação, formalizando-as através do preenchimento de um formulário de consentimento informado, disponível online (cf. Apêndice V – Formulário de Consentimento Informado dos Alunos), para a participação dos respetivos educandos no estudo. O mesmo procedimento foi aplicado para os alunos dos anos subsequentes, com a diferença de o mesmo ter sido gerido pelos próprios elementos da equipa de avaliação que, por razões de calendário escolar, entraram em contacto direto com os pais/encarregados de educação dos alunos previamente identificados.

No total, foram entrevistados trinta e nove (39) alunos, 14 raparigas e 25 rapazes, a frequentar o 1.º Ciclo (n = 14), o 2.º Ciclo (n = 12), o 3.º Ciclo (n = 7) e o Ensino Secundário (n = 6). Como se pode verificar a partir da leitura dos dados compilados no Quadro 3.8. (Distribuição dos alunos entrevistados, por grupos focais e por regiões do país), três das oito entrevistas previstas e realizadas contaram com a participação efetiva de um número que oscila entre 1 e 4 alunos.

Quadro 3.8. Distribuição dos alunos entrevistados por grupos focais e por regiões do país (n=39).

GRUPOS FOCALIS	ZONA GEOGRÁFICA TOTAL					TOTAL
	NT	CT	AML	AL	AG	
Grupo 1 – 1CEB – FGI	3	3	–	1	–	7
Grupo 2 – 1CEB – FGII	–	3	1	1	2	7
Grupo 3 – 2CEB – FGI	2	1	1	–	2	6
Grupo 4 – 2CEB – FGII	–	4		1	1	6
Grupo 5 – 3CEB – FGI	–	3	1	1	1	6
Grupo 6 – 3CEB – FGII	–	–	–	–	1	1
Grupo 7 – SEC – FGI	1	2	1	–	–	4
Grupo 8 – SEC – FGII	2	–	–	–	–	2
TOTAL	8	16	4	4	7	39

Legenda: NT = Norte; CT = Centro; AML = Área Metropolitana de Lisboa; AL = Alentejo; AG = Algarve.

Todas as entrevistas foram conduzidas tendo como base um guião previamente elaborado e validado interpares (cf. Apêndice VI – Guião das entrevistas aos Alunos), realizadas por videoconferência e gravadas com a devida permissão dos participantes. A duração média de cada entrevista foi de 50 minutos aproximadamente, oscilando entre os 30 minutos e um máximo de 75 minutos. Em todas as entrevistas estiveram sempre dois elementos da equipa, um com a responsabilidade da condução propriamente dita e outro com a tarefa de fazer os registos possíveis e verificar a cobertura



dos temas e tópicos previamente definidos. Os registos foram completados logo após a realização das entrevistas com base nas gravações efetuadas, procedendo-se de imediato à codificação dos participantes de modo a garantir o seu anonimato.

Depois de concluídas todas as entrevistas e respetivos registos, procedeu-se à análise sistemática dos dados coligidos, considerando as três dimensões analíticas previamente definidas no guião: i) *Trabalho escolar*, visando conhecer/descrever a perceção dos alunos sobre as dinâmicas inerentes ao trabalho escolar, organizado pela escola e professores, descortinando eventuais relações com os pressupostos inerentes às AE; ii) *Atividades de suporte à aprendizagem*, objetivando conhecer/descrever a perceção dos alunos sobre questões relacionadas com o desenvolvimento e avaliação das aprendizagens; e iii) *Valorização da escola e sugestões*, com a finalidade de conhecer/descrever a perceção dos alunos sobre o papel da escola e sobre a utilidade das aprendizagens que aí desenvolvem. Os resultados detalhados desta componente do Estudo estão disponíveis na II Parte deste Relatório (Resultados das entrevistas em grupo a Alunos – Estudo 3).

3.3.3 Entrevistas a pais/encarregados de educação

Assumindo igualmente um estatuto complementar relativamente à auscultação dos professores, as entrevistas com pais/EE tinham como objetivo caracterizar o modo como os pais e encarregados de educação veem e participam na vida da escola, em geral, e, em particular, o conhecimento que têm sobre o currículo escolar e as atividades que os filhos aí desenvolvem.

Os procedimentos seguidos foram em tudo semelhantes ao processo de realização de entrevistas aos alunos, ocorrendo, aliás, em paralelo e de forma articulada. Nesse sentido, a primeira etapa passou naturalmente pela constituição de uma listagem de potenciais entrevistados, solicitando-se para o efeito o apoio na identificação de “bons informantes” a interlocutores-chave, designadamente Associações de Pais e Encarregados de Educação, Direções de Agrupamentos de Escola e Professores previamente entrevistados.

Estimando-se a auscultação de cerca de 30 pais/EE, foram constituídos 4 grupos focais, 1 por ciclo/nível de ensino como previsto, com um número de sujeitos para entrevistar que oscilava entre os 9 e os 12. Depois de uma contextualização prévia por parte dos interlocutores-chave que colaboraram na identificação de potenciais entrevistados, seguiu-se o convite formal aos pais/EE para participarem no estudo, com clarificação dos objetivos pretendidos, forma de participação no estudo (entrevista online, via Zoom) e pedido de preenchimento de um formulário de consenti-



mento informado disponível online (cf. Apêndice VII – Formulário de Consentimento Informado dos Pais/EE).

O resultado deste processo consubstanciou-se na participação efetiva de 22 pais/EE (18 mães e 4 pais), quase todos licenciados (81,8%), com idades compreendidas entre os 38 os 61 anos de idade (média 45,9 anos), e com filhos/educandos a frequentar o 1.º Ciclo (n = 6), o 2.º Ciclo (n = 6), o 3.º Ciclo (n = 4) e o Ensino Secundário (n = 6). Do ponto de vista geográfico, como se sistematiza no Quadro 3.9. (Distribuição dos pais/EE entrevistados, por grupos focais e por regiões do país), os participantes são de todas as zonas do país, muito embora se destaque a região norte com a presença de apenas 1 pai/EE em 1 dos 4 grupos focais realizados (Grupo 4 – SEC).

Quadro 3.9. Distribuição dos pais/EE entrevistados por grupos focais e por regiões do país (n=22).

GRUPOS FOCALIS	ZONA GEOGRÁFICA TOTAL					TOTAL
	NT	CT	AML	AL	AG	
Grupo 1 – 1CEB	–	2	–	2	2	6
Grupo 2 – 2CEB	–	3	1	1	1	6
Grupo 3 – 3CEB	–	1	1	–	2	4
Grupo 4 – SEC	1	2	1	2	–	6
TOTAL	1	8	3	5	5	22

Legenda: NT = Norte; CT = Centro; AML = Área Metropolitana de Lisboa; AL = Alentejo; AG = Algarve

Os dados foram recolhidos nos meses de junho e julho de 2021, sendo que cada entrevista durou em média 70 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes para posterior transcrição. O tratamento e a análise dos dados recolhidos tiveram por base as quatro dimensões analíticas previamente definidas no guião das entrevistas aos Pais/EE (cf. Apêndice VIII – Guião das entrevistas aos Pais/EE), a saber: i) *Conhecimento dos documentos curriculares*, visando conhecer/descrever a perceção dos pais/EE sobre os documentos curriculares que conhecem e o modo como têm (ou não) acompanhado as alterações e a evolução nesta matéria; ii) *Conhecimento do trabalho escolar*, focalizando a análise das perceções dos pais/EE em relação às dinâmicas do trabalho escolar, descortinando eventuais afinidades com os pressupostos inerentes às AE; iii) *Participação na vida da escola*, procurando incidir nos modos de participação dos pais/EE na vida da escola, nomeadamente no que respeita ao tratamento de questões relacionadas com o desenvolvimento e avaliação das aprendizagens dos alunos; e iv) *Valorização da escola e sugestões*, dando conta da perceção dos pais/EE sobre o papel da escola e sobre a utilidade das aprendizagens que aí desenvolvem, incluindo ainda um conjunto de medidas que na opinião inquiridos serão necessárias para incrementar os



pontos fortes e mitigar as fragilidades que encontram no trabalho que é desenvolvido na escola. O resultado desta componente do Estudo está disponível na Parte II deste Relatório (Resultados das entrevistas em grupo a Pais/Encarregados de Educação – Estudo 4).

3.4 Procedimentos metodológicos de análise documental

Na triangulação das diferentes entrevistas e, muito em particular, como forma de complementar as entrevistas a professores, empreendeu-se a recolha e análise de conteúdo de planificações cedidas pelos docentes. Optou-se por solicitar planificações apenas aos professores que efetivamente compareceram no momento da entrevista, por forma a poder ter em conta tanto as conceções de currículo de cada um, como ainda recolher informações sobre o modo como em cada Agrupamento de Escolas se procede à operacionalização das AE. Deste modo, durante cada uma das entrevistas a professores, foi pedido o envio de planificações por e-mail, deixando em aberto as modalidades de planificação que poderiam ser enviadas, esclarecendo que poderiam ser individuais ou de grupo (departamento, equipas educativas, etc.), de acordo com o que cada participante entendesse como mais relevante para ilustrar o seu depoimento. As 18 planificações que nos chegaram por esta via distribuem-se conforme consta do Quadro 3.10. (Identificação das planificações cedidas por professores participantes nos grupos focais).

Quadro 3.10. Identificação das planificações cedidas por professores participantes nos grupos focais.

GRUPOS	CONSTITUIÇÃO					N.º
	CÓD.	DISCIPLINA	NÍVEL DE ENSINO	ZONA GEOGRÁFICA	CARATERÍSTICAS	
1 – Línguas	ID 4	Português	2.º ciclo (EB2)	Algarve (AG)	par	2
	ID 10	Português	3.º ciclo (EB3)	Centro (CT)	individual e departamento	
2 – Matemática, Ciências e Tecnologia	ID 16	Matemática	3.º ciclo (EB3)	Centro (CT)	departamento	4
	ID 17	Ciências Naturais	3.º ciclo (EB3)	Alentejo (AL)		
	ID 18	Matemática	2.º e 3.º ciclos (EB2, EB3)	Alentejo (AL)	entregaram em conjunto: interdisciplinar (articulação horizontal), PCT	
	ID 24	TIC	2.º ciclo (EB2)	Norte (NT)	departamento	
3 – Humanidades	ID 32	História	3.º ciclo (EB3) e Ensino Secundário (ES)	Algarve (AG)	individual	5
	ID 35	História	3.º ciclo (EB3)	Alentejo (AL)	departamento	
	ID 38	História	3.º ciclo (EB3)	Centro (CT)	equipa pedagógica (articulação horizontal)	
	ID 39	Geografia	3.º ciclo (EB3)	Centro (CT)	departamento, DAC	
	ID 40	Filosofia	Ensino Secundário (ES)	Norte (NT)	par	



GRUPOS	CONSTITUIÇÃO					N.º
	CÓD.	DISCIPLINA	NÍVEL DE ENSINO	ZONA GEOGRÁFICA	CARATERÍSTICAS	
4 – Expressões	ID 47	Ed. Musical	2.º ciclo (EB2)	Lisboa (AML)	par; critérios de avaliação	3
	ID 50	Ed. Tecnológica	2.º ciclo (EB2)	Alentejo (AL)	individual	
	ID 51	Ed. Musical e Expressão Dramática	2.º e 3.º ciclos (EB2, EB3)	Centro (CT)	par	
5 – 1º Ciclo	ID 63 ID 64 ID 65 ID 66			Centro (CT) Centro (CT) Alentejo (AL) Alentejo (AL)	coordenação de ano departamento, para PCT departamento, DAC departamento	4
Número total de planificações cedidas						18

As planificações recebidas foram analisadas apenas após a transcrição e análise de todas as entrevistas. Este procedimento auxiliou os investigadores a selecionarem nestas planificações todos os dados relevantes, tendo-se passado então a dois níveis de análise. No primeiro nível de análise, entendeu-se ser importante verificar quem seriam os responsáveis pelas planificações, sendo de facto uma parte importante destes documentos de autoria incerta, por vezes como uma adaptação quase literal dos documentos da AE. Num segundo nível de análise, foi realizada uma análise de conteúdo, tendo em vista a dimensão Operacionalização e os indicadores definidos pela Matriz de Avaliação.

Entendeu-se que esta análise serviria sobretudo de complemento à análise das entrevistas em grupo focal a professores, razão pela qual se incluiu nesse apartado os aspetos mais salientes do estudo das planificações. Esta componente pode ser consultada também na Parte II deste Relatório (Resultados das entrevistas em grupo a Professores – Estudo 2).

3.5 Questões de ordem ética

As questões éticas foram consideradas em todos os momentos e etapas do processo de desenvolvimento e aplicação de todos os instrumentos utilizados para a recolha de dados.

Em primeiro lugar, o questionário foi submetido para avaliação e aprovação pela Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Em segundo lugar e em conformidade com o Despacho n.º 15847/2007, publicado no DR 2.ª série n.º 140 de 23 de julho, o questionário foi submetido para apreciação da Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). Foram ainda respeitadas as regras em vigor no que se refere à



proteção de dados (estabelecido no Regulamento Geral de Proteção de Dados, Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto), e as boas práticas de informação e garantia do consentimento informado de todos os participantes.

No convite endereçado aos professores e na nota de apresentação do próprio questionário, foi incluída a informação sobre os objetivos do estudo e sobre os cuidados de natureza ética relacionados com a garantia de anonimato e de confidencialidade das informações transmitidas. Os potenciais respondentes foram também informados sobre a forma de tratamento de dados, nomeadamente que seriam analisados globalmente, de que não haveria qualquer referência a dados de identificação individuais e ainda que poderiam cancelar a sua participação a qualquer momento.

O mesmo procedimento teve lugar nas entrevistas a professores, pais/encarregados de educação e alunos. Ademais, no início de todas as entrevistas os participantes foram explicitamente instados a consentir na participação e gravação das entrevistas, sendo explicitamente garantida a confidencialidade dos dados e o anonimato dos participantes.



CAPÍTULO 4 RESULTADOS



4 . Resultados

Apresenta-se neste capítulo a leitura dos principais resultados obtidos nos quatro estudos parcelares realizados, com particular relevo para o estudo por questionário (Estudo 1) e para as entrevistas de grupo com professores (Estudo 2), uma vez que se trata sobretudo de perceber como os professores interpretam, usam e avaliam a proposta curricular subjacente às AE. Tal como referido anteriormente, essa leitura é feita de acordo com as três dimensões consideradas na Matriz de Avaliação: i) Interpretação, ii) Operacionalização e iii) Avaliação.

Uma vez que a perceção de alunos e pais/EE teve sobretudo como objetivo ajudar a complementar e a compreender melhor a perspetiva dos docentes sobre as Aprendizagens Essenciais, nomeadamente em termos da sua repercussão no quotidiano da atividade escolar, e de forma a permitir a sua leitura na íntegra, a apresentação dos resultados destes dois estudos é incluída na Parte II deste Relatório.

De modo a obter uma visão mais consistente dos dados tratados a partir das dimensões de análise definidas na Matriz de Avaliação, apresenta-se de modo sumário o resultado do cruzamento de dados das diferentes dimensões de Interpretação, Operacionalização e Avaliação, através da leitura exaustiva e sistemática dos dados obtidos junto dos professores.

Através desta estratégia, construiu-se um suporte analítico para perceber as AE enquanto referência principal para a planificação, desenvolvimento e avaliação da aprendizagem, a forma como se pode explorar a utilização do PA, e ainda a exploração global dos resultados a partir da correlação entre a frequência de utilização das AE e os fatores identificados.

Tirando partido da robustez do questionário, que possibilitou a identificação de fatores em cada categoria das dimensões definidas na Matriz de Avaliação, procura-se perceber em que medida a frequência de utilização das AE como documento de planeamento, realização e avaliação das aprendizagens se correlaciona com os fatores identificados. Verifica-se que, apesar de estatisticamente significativas, só parecem ser de considerar como realmente impactantes as relações entre a frequência de utilização das AE e a atribuição de Importância e de Inovação ao documento, sendo esta relação positiva ou direta (quanto maior o nível de Importância ou de Inovação atribuído ao documento, maior a utilização das AE e vice-versa) e com relação negativa ou inversa com a dificuldade na leitura e interpretação do documento (quanto maior o nível de dificuldade atribuído ao documento, menor a utilização das AE e vice-versa). Deste



modo, as três dimensões que constituem o cerne desta avaliação são consideradas na sua globalidade e relacionadas internamente nas suas categorias.

Olhando de forma mais detalhada as questões que estão na génese do Estudo, analisa-se o comportamento e articulação de algumas variáveis, considerando como variável fulcral na análise a frequência de utilização das AE enquanto elemento central para o planeamento, implementação e avaliação das práticas de ensino aprendizagem, por ser o elemento que indicia de forma expressa a utilização das AE, e seleccionaram-se os itens considerados particularmente pertinentes na procura de respostas.

Este capítulo finaliza com uma análise dos perfis de professores face à sua postura relativamente à utilização das AE, obtidos através da análise do questionário e com dados corroborados pelas entrevistas a professores.

4.1. Interpretação das AE

A análise do modo como os professores compreenderam as AE é neste ponto apresentada tendo como base, em primeiro lugar, a importância que atribuíram a esse documento de natureza curricular e, em segunda instância, as dificuldades que sentiram na sua análise e interpretação. Procurou-se ainda perceber se os elementos apreciados pelos professores se constituíam, de facto, como elementos consistentes, quer como representativos do conceito de importância percebida das AE, quer do conceito de dificuldade sentida na compreensão das AE.

4.1.1. Receção, esclarecimento e entendimento das AE

Ao auscultar os professores nas entrevistas nos diferentes grupos focais, verificou-se que a tomada de conhecimento das AE não foi realizada de modo semelhante nas escolas de norte a sul, independentemente da sua área disciplinar. Em alguns casos a tomada de conhecimento deu-se antes da implementação das AE, no âmbito do projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC), no ano de 2017/18, e a maioria tomou conhecimento após a homologação das AE, no ano letivo de 2018/19.

A receção, esclarecimento e entendimento sobre as AE parecem ser condicionadas por fatores que se situam sobretudo em dois níveis: individual e organizacional.

Ao nível individual observa-se que as concepções dos professores, os pressupostos e os valores que sustentam as suas práticas pedagógicas e curriculares, bem como o seu conhecimento sobre currículo são os principais fatores condicionantes do entendimento das AE. Vários professores elencaram que a formação, o seu interesse pessoal ou a sua prática profissional foram decisivos para o primeiro contacto com as novas



orientações curriculares, ainda antes da sua homologação, existindo alguns que inclusivamente participaram na consulta pública. São constatados casos em que ações de formação sobre autonomia e flexibilidade curricular ou sobre uma dada área curricular, serviram de ponte para as AE:

(...) eu tive a oportunidade de participar num MOOC da ANPRI, que é a Associação Nacional de Professores de Informática. E foi aí mais que eu comecei a perceber toda a lógica e o que é que isso vinha a mudar na disciplina de TIC, que mudou imenso, não é? (P-24 NT/EB2, FG2)

Em 18 sai o decreto 55/2018 que é a autonomia e flexibilidade. E isso começa a enraizar outra vez e a discussão do que é isto da autonomia da flexibilidade e aqui fizemos a formação. Uma escola fez ações de formação. (P-40 NT/SEC, FG3)

Eu mesmo, apesar de ter colaborado neste projeto das aprendizagens, nesta mudança radical de paradigma, (...) eu senti necessidade (...), as várias mudanças de paradigmas têm também afetado a área da educação musical, tanto em termos nacionais como internacionais, mesmo assim necessitei de fazer formação e de alguma forma a minha colega também... (...), a minha escola também é TEIP. (P-47 AML/EB2, FG4)

Em relação aqui às minhas dificuldades para a implementação das Aprendizagens Essenciais, (...) permitiu-me alguma formação que, à semelhança do colega, eu também senti essa necessidade de tentar, não exatamente nas minhas Aprendizagens Essenciais, porque aí não tive efetivamente nenhuma formação, mas no todo e tudo o que estava a subjacente à implementação destas, e que acabou por me ajudar a interpretar e a conseguir trabalhar com as minhas. (P-50 AL/EB2, FG4)

No que respeita a condicionantes ao nível organizacional, a cultura de escola e o modo como se desenvolve a coordenação e a gestão intermédia em cada AE/ENA parecem ser aspetos determinantes para o entendimento e compreensão sobre as AE por parte dos professores, de acordo com os seus testemunhos nas entrevistas em grupo. O desenvolvimento da cultura organizacional assente na colegialidade, bem como o modo como a escola se organiza na gestão pedagógica e desenvolvimento curricular, parece ser favorecido pelo facto de, por exemplo, ter participado no PAFC, ser TEIP e/ou ter Plano de Inovação. Em alguns destes casos, os professores relatam que o documento foi difundido através de reuniões de escola, disseminado a partir da Direção e depois através de diferentes estruturas intermédias, entre as quais se destacam o Departamento ou Grupo disciplinar, o Conselho de Turma. Há múltiplos exemplos dentro deste quadro, sendo aqui selecionados alguns dos mais ilustrativos.



Eu acho que foi antes de serem homologadas, houve uma versão de trabalho do 1.º ano e eu fui acompanhando desde essa altura. Aliás, elas estiveram em discussão e na altura tentei contribuir minimamente. (P-21 AML/ES, FG2)

Nós tomámos conhecimento ainda do projeto inicial, o que estava em estudo, e tomámos também conhecimento, como as outras colegas, a partir do pedagógico, a partir da direção, (...), e também ao mesmo tempo, [enviou] o documento do perfil dos alunos. (P-35 AL/EB3, FG3)

(...) quando estive em consulta pública, chegou-nos a informação através da direção do agrupamento e nós demos a nossa opinião e em reunião de departamento também foi solicitada. (P-61 NT/EB1, FG5)

(...) a partir do momento que algum documento sai, a direção tem sempre o cuidado de nos informar e nos pôr a par, é logo pedido para que seja analisada em departamento, em subestrutura e de facto foi isso que aconteceu e nós implementarmos, logo no primeiro ano, quando tivemos conhecimento (...) começámos a implementação a nível de 5.º ano. (P-49 CT, FG4)

No seguimento da tomada de conhecimento das AE, as ações levadas a cabo com vista à compreensão e análise dessas orientações curriculares foram desenvolvidas, de acordo com todos os participantes, no âmbito dos órgãos de gestão e coordenação das escolas, nomeadamente em reuniões ao nível dos departamentos, de coordenação de ano, de conselho de turma. Enquanto em algumas escolas o documento “depois desceu às reuniões de ano” (P-66 AL/EB1, FG5), noutras preferiu-se organizar por “pequenos grupos de trabalho” (P-62 NT/EB1, FG5).

As ações desencadeadas com vista ao esclarecimento de dúvidas e incompreensões situam-se na maioria dos casos, também, no nível meso, salientando-se em especial as escolas que se destacam pela cultura organizacional colaborativa. De acordo com os professores entrevistados, foi através dessa cultura de colaboração que se criaram as condições mais favoráveis a esta adaptação.

Em departamento, nós começamos por falar (...) e dentro de cada grupo disciplinar, começámos a estudar cada uma das disciplinas e, depois, começámos também a pensar em termos dos domínios de autonomia curricular, o que nos permitiu fazer essa interdisciplinaridade e criar aqui pontes entre as várias disciplinas para um começo de trabalho. (...) em linhas gerais foi isto que aconteceu. (P-18 AL/EB23, FG2)

Depois de o analisar, de lermos por alto nas reuniões de planificação, foram surgindo as dúvidas, mas nas reuniões seguintes fomos esclarecendo entre umas e outras. Porque cada uma que fazia a leitura tinha a sua análise. Isto então nas reuniões de ano. (P-64 CT/EB1, FG5)



Outros docentes, sem uma orientação estratégica organizacional, baseada na colaboração com outros professores, salientam que este esclarecimento se deu no âmbito da realização de formações, de modo individual ou através de redes de contacto e interações em comunidades informais, nomeadamente nas redes sociais online:

Portanto para mim, as aprendizagens em termos de trabalho chegam-me muito por trabalho individual e muitas vezes de grupos de professores da área que temos informalmente. E, depois, casualmente, em formações, e aí sim a planificação de atividades de articulação, mas quase forçadas, porque ainda não se fazem. (P-26 AG/ES, FG2)

(...) não se trabalha ainda em departamento, não se trabalha em articulação e cada um anda a desbravar... (...) eu ando sempre com as Aprendizagens, mas é um trabalho muito individual. (...) Em redes sociais, nós temos um grupo de pessoas de Biologia e Geologia, o grupo de professores do Algarve. Depois, com colegas que temos relações, às vezes colegas da mesma área, mas às vezes também de outra área, às vezes dentro do grupo de professores e por causa das formações, acabamos por formar grupos e partilhamos coisas muitas vezes com colegas (...) (P-26 AG/ES, FG2)

A colaboração docente, quando não existe, é normalmente apontada como estando em falta. De resto, o trabalho colaborativo foi mencionado por diversos participantes como tendo sido o fator decisivo na compreensão e apreensão das AE. A exceção é encontrada no grupo das línguas, uma vez que a maioria das professoras entrevistadas demonstrou que não procuraram levar a cabo ações para a compreensão e apropriação das AE. Situando-se em Agrupamentos com ausência de indicações para a discussão e implementação das Aprendizagens Essenciais, as próprias admitem que não as procuraram analisar e compreender, individualmente ou no âmbito de outros grupos ou instâncias de trabalho.

4.1.2. Dificuldades na análise e interpretação das AE

No que se refere às dificuldades que os professores afirmam ter sentido na compreensão do documento das Aprendizagens Essenciais, é de assinalar uma concentração de respostas com valores mais elevados no nível de dificuldade intermédio (“Mediano”), com valores percentuais entre 33,3% e 44,5%. Estes valores observados nas respostas ao questionário podem ser cotejados com o diálogo dos professores nas entrevistas, onde a maioria manifestou que, com exceção de grande parte das professoras de línguas, não tinha sentido qualquer dificuldade na compreensão das AE e salientou que as AE são claras e fáceis de entender:



Em termos de entendimento, eu acho que elas são claras, não sinto ou pelo menos não senti grandes dificuldades em entender e perceber qual é o objetivo. (P-24 NT/EB2, FG2)

Relativamente às aprendizagens o documento é fácil de ser utilizado (...) e é muito fácil distinguir o que é que é importante e o que é que não é. (P-16 CT/EB3, FG2)

(...) confesso que é um documento que não me ajuda. É demasiado complexo, muito exigente. Inclui capacidades que não nos é possível trabalhar. (P-9 NT/ES, FG1)

Entre as respostas dadas pelos professores no questionário, os mesmos revelam ter tido menos dificuldades relativamente aos seguintes aspetos: *A linguagem utilizada* (32,3%), *Os domínios/organizadores da minha disciplina* (30,9%) e *As finalidades que devem nortear o ensino da disciplina* (30,2%). De facto, *A linguagem utilizada*, com 60,8% no conjunto das categorias com nível de dificuldade mais baixo (“Muito baixo” ou “Baixo”), *Os domínios/organizadores*, com 55,1% e *As finalidades que devem nortear o ensino da disciplina*, com 53,7%, são os aspetos em que a dificuldade percebida é menor para a globalidade dos professores que responderam ao questionário. De sinal contrário, nos aspetos em que é percebido maior nível de dificuldade por parte dos professores, destacam-se os que têm a ver com a articulação que é esperada fazer-se, em primeiro lugar, do ponto de vista interdisciplinar (articulação horizontal), ou seja *A articulação entre as aprendizagens essenciais de várias disciplinas*, com 27,0% das respostas agregadas dos níveis “Elevado” ou “Muito elevado”, e em segundo lugar, a articulação entre níveis (articulação vertical), ou seja, *A articulação com outros níveis de ensino*, com 19,5% das respostas. *Os descritores de competências que operacionalizam as aprendizagens pretendidas*, com 19,4% no conjunto dos dois níveis que indicam maior dificuldade, a própria *Identificação das aprendizagens relevantes para todos os alunos*, com 18,5%, e *Os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos*, com 17,7% das respostas, constituem um segundo grupo de aspetos em que os professores afirmam ter havido maior dificuldade. Em terceiro lugar no grau de dificuldade, situam-se os dois itens que se relacionam diretamente com o Perfil dos Alunos, isto é, *O contributo da minha disciplina para se atingir o Perfil dos Alunos* e a identificação dos *Descritores que remetem para o Perfil dos Alunos*, com respetivamente 17,9% e 17,7% das respostas no conjunto dos níveis que indicam maior dificuldade (“Elevado” ou “Muito elevado”).

Estes aspetos elucidados pelo questionário foram ainda aprofundados através de uma análise de variabilidade e interseções, nomeadamente sobre se a estrutura/layout das AE era percebida ou não pelos professores como elemento facilitador de articulação com o PA, do trabalho colaborativo e articulação curricular com outras disciplinas e como se posicionavam perante a clareza das AE quanto aos conhecimentos a adquirir e às capacidades e atitudes a desenvolver.



Deste modo, a partir de um teste de qui-quadrado (Cf. Estudo 1) que cruza os scores de resposta ao item *Frequência de utilização das AE* com as questões relativas à *Dificuldade de articulação com o Perfil dos Alunos* ($\chi^2 = 715,886,159$, $p < 0,001$, $\Phi = 0,285$), *Dificuldade de análise do contributo da disciplina para se atingir o Perfil dos Alunos* ($\chi^2 = 641,553,159$, $p < 0,001$, $\Phi = 0,270$) e à *Dificuldade de interpretação dos descritores que remetem para o Perfil dos Alunos* ($\chi^2 = 623,441$, $p < 0,001$, $\Phi = 0,266$) (Quadro 4.1. Análise da estrutura/layout das AE como elemento facilitador da articulação com o PA em função da frequência de utilização das AE), verifica-se a existência de uma relação.

Quadro 4.1. Análise da estrutura/layout das AE como elemento facilitador da articulação com o PA em função da frequência de utilização das AE

TESTE	ITENS TESTADOS	RESULTADO
Qui-Quadrado	Dificuldade de articulação com o Perfil dos Alunos	$\Phi = 0,285$
	Dificuldade de análise do contributo da disciplina para se atingir o Perfil dos Alunos	$\Phi = 0,270$
	Dificuldade de interpretação dos descritores que remetem para o Perfil dos Alunos	$\Phi = 0,266$

Se o nível de dificuldade expresso para os itens do questionário analisados for “Elevado” ou “Muito elevado” há uma tendência para o documento curricular das AE ser ou “Nunca”, “Raramente” ou apenas “Às vezes” utilizado. Se o docente considerar um nível de dificuldade “Muito baixo” a tendência é para utilizar as AE mais “Frequentemente”. Esta conclusão é apoiada pelo sinal negativo no coeficiente do impacto da dificuldade na interpretação das AE sobre o fator “Documentos curriculares principais” (cf. Estudo 1).

De novo, a partir de um teste de qui-quadrado (Quadro 4.2. Análise da estrutura/layout das AE como elemento facilitador do trabalho colaborativo e articulação curricular com outras disciplinas desenvolver em função da frequência de utilização das AE) que cruza as categorias de respostas da frequência de utilização das AE com as questões expressas relativas à dificuldade de articulação com outros níveis de ensino ($\chi^2 = 431,173,159$, $p < 0,001$, $\Phi = 0,221$), com as aprendizagens essenciais de várias disciplinas ($\chi^2 = 264,242$, $p < 0,001$, $\Phi = 0,173$), com a importância em estimular o trabalho colaborativo entre professores ($\chi^2 = 1325,508$, $p < 0,001$, $\Phi = 0,388$) e em facilitar o trabalho de articulação curricular com outras disciplinas ($\chi^2 = 1111,918$, $p < 0,001$, $\Phi = 0,355$), verifica-se a existência de uma relação inversa.



Quadro 4.2. Análise da estrutura/layout das AE como elemento facilitador do trabalho colaborativo e articulação curricular com outras disciplinas desenvolver em função da frequência de utilização das AE

TESTE	ITENS TESTADOS	RESULTADO
Qui-Quadrado	Dificuldade de articulação com outros níveis de ensino	$\Phi = 0,221$
	Dificuldade de articulação das aprendizagens essenciais de várias disciplinas	$\Phi = 0,173$
	Importância em estimular o trabalho colaborativo entre professores	$\Phi = 0,388$
	Facilitar o trabalho de articulação curricular com outras disciplinas	$\Phi = 0,355$

Quando o nível de dificuldade expresso nos itens referentes ao grau de dificuldade de interpretação das AE é “Elevado” ou “Muito elevado” há uma tendência para o documento curricular das AE ser “Nunca”, “Raramente” ou apenas “Às vezes” utilizado e vice-versa. Para os itens referentes ao nível de importância das AE para um nível de importância “Muito baixo” ou “Baixo” a tendência é para utilizar as AE “Nunca” ou “Raramente” e vice-versa. Esta análise mais detalhada reforça o sentido da relação entre a frequência de utilização das AE com as categorias Dificuldade de interpretação e leitura do documento e Importância atribuída, já observada no sinal dos coeficientes do impacto destas categorias no fator “Documentos curriculares principais” (ver Estudo 1).

Na mesma linha de análise (Quadro 4.3. Análise da clareza das AE quanto aos conhecimentos a adquirir e às capacidades e atitudes a desenvolver em função da frequência de utilização das AE), investigou-se a relação individual das respostas à frequência de utilização das AE relativamente aos itens do nível de *Dificuldade de interpretação sobre os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos* ($\chi^2 = 578,619,159$, $p < 0,001$, $\Phi = 0,256$), os *descritores de competências que operacionalizam as aprendizagens pretendidas* ($\chi^2 = 612,695,159$, $p < 0,001$, $\Phi = 0,264$) e a *identificação das aprendizagens relevantes para todos os alunos* ($\chi^2 = 682,668,159$, $p < 0,001$, $\Phi = 0,279$).

Quadro 4.3. Análise da clareza das AE quanto aos conhecimentos a adquirir e às capacidades e atitudes a desenvolver em função da frequência de utilização das AE

TESTE	ITENS TESTADOS	RESULTADO
Qui-Quadrado	Dificuldade de interpretação sobre os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos	$\Phi = 0,256$
	Dificuldade de interpretação dos descritores de competências que operacionalizam as aprendizagens pretendidas	$\Phi = 0,264$
	Dificuldade identificação das aprendizagens relevantes para todos os alunos	$\Phi = 0,279$



Observa-se sempre uma relação negativa entre a frequência de utilização das AE com a dificuldade de interpretação do documento. Portanto, não existe de forma evidente clareza no modo de interpretação das AE no que concerne aos itens que constituem esta categoria.

Finalmente, procurou-se perceber se os professores se referiam a dificuldades na compreensão/leitura dos documentos das AE. A partir da análise sobre o impacto da frequência de utilização das AE como documento curricular utilizado no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens, sobre a variável dificuldade de compreensão/leitura desses documentos, pode aferir-se que a utilização das AE está negativamente relacionada com o grau de dificuldade atribuído à sua interpretação, ou seja quanto maior o nível de dificuldade atribuído menor será a utilização desses documentos. A mesma conclusão é suportada pelo teste de qui-quadrado e análise de resíduos (Quadro 4.4. Análise das dificuldades na compreensão/leitura dos documentos das AE em função da frequência de utilização das AE) que cruza os scores do item relativo à frequência de utilização das AE com a questão do grau de dificuldade com a linguagem utilizada no documento ($\chi^2 = 889,159$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,318$).

Quadro 4.4. Análise das dificuldades na compreensão/leitura dos documentos das AE em função da frequência de utilização das AE

TESTE	ITENS TESTADOS	RESULTADO
Qui-Quadrado	Dificuldade atribuída à interpretação dos documentos das AE	$\Phi = 0,318$

Os docentes que consideram a linguagem do documento com um grau de dificuldade “Mediano”, “Elevado” ou “Muito elevado” tendem a “Nunca”, “Raramente” ou apenas “Às vezes” utilizar as AE como referencial; os que consideram o nível de dificuldade “Baixo” ou “Muito baixo” têm tendência a utilizar “Frequentemente” ou “Sempre”.

O nível de dificuldade atribuído na interpretação das AE influencia a sua frequência de utilização, pelo que se pode afirmar que subsistem dificuldades de interpretação por parte de alguns docentes relativamente à leitura do documento e que este facto determina a sua postura relativamente à frequência de utilização das AE.

Podemos ainda aprofundar estes resultados numa comparação com as entrevistas a professores, em que foram testemunhadas dificuldades relativamente quer à linguagem, quer à articulação entre os documentos das AE das várias disciplinas, entre as AE e outras orientações curriculares e à seleção de conhecimentos indispensáveis à compreensão do saber disciplinar:

(...) a dúvida, a minha questão só para eu ficar esclarecida, é, quando fazem essa seleção, uma vez que trabalham tendo em conta as competências do perfil,



não trabalham todas as aprendizagens essenciais do programa ou conseguem fazê-lo? No programa, quer dizer definidas para o ano curricular de história, seja o 7.º 8.º, etc. trabalham-nas todas, conseguem ou selecionam? (P-32 ALG/EB3, SEC, FG3)

Hoje, todos percebemos muito claramente quanto a conhecimentos, capacidades e atitudes, mas é uma linguagem pela qual todos nós já passamos do programa, dos programas antigos, que era por conteúdos e objetivos, depois as competências, mas não era isso que encontramos hoje no Perfil do Aluno, aquela trança dos conhecimentos capacidades e atitudes que aparece no Perfil e que nas Aprendizagens Essenciais aparece de forma muito clara, foi algo que nós levamos muito tempo a perceber e, se calhar ainda não percebemos de todo, mas de facto, estamos hoje com outro olhar para o documento, com uma com uma clareza que não foi imediata de modo algum, nem poderia ser, não é, nem poderia ser. (P-67 AML/EB1, FG5).

(...) foi difícil compreender. O início foi complicado. (...) A linguagem utilizada na produção deste tipo de documentos constitui também uma dificuldade na sua interpretação. As palavras têm o seu peso e acho que as AE estão muito ao nível do simbólico... (P-8 NT/EB3, FG1)

O que é proposto nas AE é demais. O tempo é escasso para cumprir tudo o que é previsto. O aluno crítico? Como posso eu pensar em fazer isto com todos os alunos? Não dá para trabalhar este Perfil. É tudo muito ambicioso. (P-9 NT/ES, FG1)

(...) eu tenho muitas dificuldades com as aprendizagens, em conseguir perceber dentro daquilo, o que é que eu tenho mesmo, o que é que os meus alunos têm mesmo de saber. (P-26 AG/ES, FG2)

(...) porque a terminologia não é sempre a mesma nos documentos, às vezes é domínio. Por exemplo, os programas, às vezes é módulos, não temas. Isto nas Aprendizagens Essenciais também aparecem várias designações, mas o que é que encontramos? Encontramos os domínios. A minha escola chama-lhe critérios. Critérios gerais, mas o grande critério é o domínio. Vou-lhe chamar assim, mas é [relativo ao] conhecimento. Nós temos um domínio de aprendizagens que tem que ver com conhecimento e assim inclui vários dos domínios do perfil. (P-40 NT/SEC, FG3)

A dificuldade não é do entendimento, é da operacionalização. (...) Não houve dificuldade no entendimento, a dificuldade depois é na seleção. (P-35 AL/EB3, FG3).

No básico estas aprendizagens não emagreceram muito o currículo. (P-35 AL/EB3, FG3).



As professoras que lecionam disciplinas de línguas consideram que os manuais escolares têm sido a sua ajuda para saber o que ensinar ou não ensinar desde que foram homologadas as AE, considerando que tem sido este o recurso usado enquanto orientação curricular.

Estou a usar as AE quando estou a usar o manual. (...) Por acaso temos os manuais, que nos ajudam a perceber o que os alunos têm de aprender. (P-4 AG/EB2, FG1)

4.1.3. Importância atribuída às AE

No que diz respeito à importância atribuída às AE pelos professores que responderam ao questionário, as respostas mais frequentes dos professores situam-se, de uma forma global, num nível elevado, à exceção do item relacionado com o objetivo de *Reforçar a ligação com as famílias/encarregados de educação*, com apenas 19,6% das respostas, e do item que tem a ver com o propósito de *Facilitar o trabalho de articulação curricular com outras disciplinas*, embora este com um valor substancialmente superior ao anterior, ou seja, 36,8% das respostas no nível “Elevado”. Uma vez que é no reforço da ligação com as famílias que se verifica a frequência mais elevada quando considerados em conjunto os níveis de “Muito baixo” e “Baixo”, com 37,4% das respostas, este objetivo é de facto o que apresenta uma menor importância para os professores que responderam ao questionário.

Quando considerados em conjunto os dois níveis que indicam maior importância atribuída às AE, há um grupo de propósitos que, com valores semelhantes, entre 53,3% e 59,6%, se destaca e que, de alguma forma, representa aspetos nucleares da concretização do desenvolvimento e gestão do currículo em que as AE podem assumir um papel relevante. Menciona-se, em concreto, os objetivos de *Promover o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos* (59,6%), *Assumir o compromisso com a melhoria das aprendizagens de todos* (58,8%), *Implementar metodologias ativas* (58,1%), *Diversificar as formas de organização do trabalho escolar* (54,8%), *Promover uma gestão do currículo integrada, articulada e sequencialmente progressiva* (54,3%), *Reforçar o princípio da educação inclusiva, no acesso ao currículo e às aprendizagens* (53,7%), e *Facilitar a gestão flexível do currículo* (53,3%).

Também nas entrevistas, de modo geral, as AE são valorizadas pela maioria dos professores, que salientou ser um documento que se aguardava com expectativa: “Muitos de nós já esperavam estes momentos há algum tempo!” (P-61 NT/EB1, FG5). Entre todos os participantes, de modo mais crítico ou com um entusiasmo mais enfático, todos consideraram as AE um documento fundamental, que, para alguns, mudou mesmo o paradigma educativo.



Os professores compreendem e atribuem importância ao modelo que se propõe, mas ainda assim, são observadas algumas fragilidades, como sejam a dificuldade em realizar trabalho colaborativo, de articulação vertical ou mesmo horizontal, ou a limitação dos programas.

Para mim, para a minha sensibilidade é mais no sentido da nossa adesão às próprias DAC, que não é de tirarmos partido das potencialidades das DAC, porque por um lado se põe a questão do cumprimento dos programas, porque eles são extensos. E muitas vezes o trabalho articulado leva a que tenhamos de, entre aspas, “perder algumas aulas”, não é, e isso vai depois obrigar a uma reorganização da planificação que foi feita a pensar no modelo e depois a partir das primeiras reuniões de setembro parece que as (...) pelo menos as intercalares, parece que é quando estas questões se põem, parece que vamos ter que reformular a planificação que é sempre o (...) um trabalho acrescido e que, muitas vezes, desmobiliza as pessoas da adesão (...) este tipo das atividades, e não tanto pela questão da artificialidade. (P-31, AML/SEC, FG3)

Acho que muitas vezes muitas coisas que se fazem em Matemática e Português, podiam estar na música em que estávamos a trabalhar. Os conteúdos de música não tinham com a matemática maior articulação. Vamos cavar uma coisa, é que esta é questão, está tudo por disciplinas, tudo tão encaixotado. E que estão com portas estão fechadas. (...) Eu sei que há experiências muito boas, (...) está-se a fazer experiências muito curiosas e esse nível de maior abertura, maior interseção. Eu acho que as Aprendizagens Essenciais é isso mesmo. Elas só vão conseguir chegar ao seu pleno, eu só vou saber exatamente de uma forma mais concreta, que eles estão a funcionar corretamente, quando nós mudarmos essa prática, estamos tão fechados na nossa disciplina, quando trabalharmos mais abertos, por exemplo, onde eu senti a fazer coisas muito interessantes que estão nas aprendizagens, foi quando trabalhei em parceria com a minha colega de Português, na criação de poemas para serem musicados. (P-47, AML/EB2, FG4)

Em particular, nos grupos de Humanidades e de Matemática, Ciências e TIC, foram apontadas algumas fragilidades às AE, e muito em particular, as AE são consideradas insuficientes enquanto referencial para orientar a preparação dos alunos para a avaliação externa:

Porque outra discussão que temos que fazer é como é que se faz a avaliação destas competências tão variadas. Primeiro, para mim é muito difícil e complexo. O que é que avalia um teste, dizia a colega, eu num teste avalio conhecimentos, algumas capacidades, resolução de problemas de interpretação de texto, essas coisas. Agora as atitudes, os processos, não é ali, não é avaliado, um exame



nacional o que é que avalia, pergunto-lhe que competências do perfil é que avaliam o exame nacional? Como é que se faz? (P-40 NT/SEC, FG3)

Se eu estou a preparar alunos para exame eu não posso olhar apenas, não são todas, mas não posso olhar apenas para as aprendizagens, para conseguir organizar-me, tenho que ir mais ao fundo, indo às metas curriculares da disciplina, portanto eu sinto essa dificuldade. (...) em disciplinas com exame, as aprendizagens são demasiado gerais. (P-21 AML/ES, FG2)

O tema da avaliação externa preocupa bastante os professores entrevistados em todos os níveis de ensino, mas apesar desta preocupação, a maioria discorda que seja impeditivo, e atribui valor às AE também no que respeita ao modelo de avaliação e às mudanças que as AE, na prática, vieram acionar. Por exemplo:

Bom, com as aprendizagens essenciais o currículo mudou de figura, ele deixou de ser aquilo que era, portanto, uma aposta significativa no conhecimento, para também ser uma aposta nas capacidades e nas atitudes; portanto as AE são o currículo, e o conhecimento, as capacidades e atitudes fazem parte do currículo e é preciso levar isso para o interior da sala de aula. (...) Há uma segunda questão que penso que decorre desta, é como verter conhecimentos, capacidades e atitudes para uma pauta de Excel, isto é, para um processo de avaliação. Acresce ainda a tendência progressiva da passagem do processo de avaliação interno do sumativo para o formativo, que gera aqui também outras ambiguidades que é preciso esclarecer (...). (P-31 AML/SEC, FG3)

Aprofundando a análise da dimensão Interpretação, a partir de uma análise fatorial exploratória e posteriormente de uma análise fatorial confirmatória, das respostas ao questionário, conclui-se que cada categoria proposta, Importância e Dificuldade, corresponde a um fator com robustez interna e respeitando um conceito único, que engloba todos os itens propostos para essa categoria. A média de cada fator encontrado permite assumir que a importância atribuída às AE representa já uma valorização relativamente positiva e que há uma menor valorização das dificuldades que foram apreciadas, ou seja, a importância das AE parece sobrepor-se às dificuldades encontradas na sua compreensão (Quadro 4.5. Fatores identificados em cada Categoria da Dimensão Interpretação).

Quadro 4.5. Fatores identificados em cada Categoria da Dimensão Interpretação

DIMENSÃO	CATEGORIA	FATOR	MÉDIA DOS ITENS INSERIDOS EM CADA FATOR
Interpretação	Importância	“Importância”	3,44
	Dificuldade	“Dificuldade”	2,60



4.2. Operacionalização das AE

A sistematização que se segue incide sobre os aspetos relacionados com a operacionalização dos documentos curriculares em análise, procurando-se compreender desde logo o peso percebido das AE nas decisões de natureza curricular, assim como a frequência de utilização deste e de outros documentos de apoio à gestão e desenvolvimento do currículo. Estes resultados serão ainda enriquecidos com a análise da participação de um conjunto diversificado de intervenientes no planeamento das atividades a desenvolver ao nível da turma ou grupo de alunos, finalizando-se com o que de mais essencial se apurou em relação à implementação de ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos, como preconizado nas AE.

4.2.1 Apropriação das AE

Os resultados do questionário e das entrevistas permitem perceber que a implementação das AE está a ocorrer em níveis diferentes, que variam em função dos modos de apropriação das AE quer pelas organizações escolares através dos seus órgãos de coordenação e dos seus órgãos de gestão intermédia, quer por parte dos professores individualmente. A título ilustrativo apresentam-se de seguida algumas partilhas feitas por professores em duas entrevistas:

Inicialmente dentro do grupo disciplinar, depois dentro do grupo de ano, para encontrar exatamente os elos de ligação entre cada umas das disciplinas dentro do nosso, inicialmente dentro do departamento. Depois saltámos então para os conselhos de turma e aí conseguimos, através de reuniões de ano, fazer a articulação com outras disciplinas, o que nos tem permitido agilizar alguns conteúdos e aprofundar através dos domínios de articulação curricular, trabalhando a física e química com a matemática, trabalhando TIC com a matemática, trabalhando com cidadania. (P-18 AL/EB23, FG2)

(...) o desenvolvimento do meu trabalho com as aprendizagens tem sido um bocadinho... embora todo o agrupamento mexa no assunto, o meu de aprendizagens essenciais de EV e ET tem sido talvez um bocadinho mais isolado a tentar perceber, a tentar... e depois, enquanto coordenadora, a tentar eu desbravar algum caminho para partilhar a seguir a ver se conseguimos encontrar pontos comuns e de equilíbrio entre o nosso trabalho. E quando planificamos as nossas atividades, portanto vamos tentando ultrapassar estas dificuldades. (P-50 AL/EB2, FG4)

Em geral, e em consonância com o grau de entendimento, compreensão e apropriação das AE revelado pelos grupos de professores entrevistados, verifica-se que apenas em alguns casos as AE estão a ser implementadas nas práticas pedagógicas de modo holís-



tico, articulado e consistente com o referencial curricular em curso. Nesses casos e nos outros, a implementação das AE parece dever-se a vários fatores, que se encontram em relação e interdependência com os aspetos referidos anteriormente (visão das direções escolares e consequente criação de condições, papel das estruturas e intervenientes nos órgãos de gestão intermédia nos AE/ENA, incluindo a visão de cada professor), entre os quais se salientam os seguintes: i) processos e práticas de comunicação e de trabalho colaborativo em cada contexto escolar, promovendo e facilitando a ii) análise e discussão conjunta em torno dos documentos de orientação curricular, com vista a definir os modos de concretizar a iii) articulação curricular, vertical e horizontal, e com o Perfil dos Alunos e outros documentos e recursos de planificação e de desenvolvimento curricular, bem como a iv) seleção de estratégias de ensino e de aprendizagem, a par com a seleção dos modos de realizar a avaliação das aprendizagens, e de gestão dos tempos e espaços da ação pedagógica e curricular.

As AE permitem flexibilidade ao professor para fazer a gestão de espaços e tempos. (...) Os alunos começam a compreender e a entrar nesta nova lógica que os valoriza e lhes dá um papel mais preponderante. (...) Com a semestralidade e com as AE, os alunos têm mais tempo, estão mais descansados. (P-10 CT/EB3, FG1)

Foi no departamento que foi solicitado que incluíssemos as AE na avaliação, mas desconhecíamos em detalhe o que eram as AE. (P-2 AL/EB3, FG1)

(...) os relatórios, eles próprios produzirem questionários para os colegas, apresentar trabalhos em formatos diferentes utilizando as TIC. (...) confesso que alguns alunos se queixam, porque dá muito mais trabalho isto do que estarem como espectadores passivos, mas de qualquer maneira eu penso que é o caminho é esse, não é? (...) mas é fácil continuar a fazer da mesma forma, pelo menos na minha escola, há quem utilize testes mais testes, mais testes... (P-21 AML/ES, FG2)

E as aprendizagens essenciais tiveram um papel fundamental, isso é verdade para de facto os professores conseguirem focar-se e renovar e inovar a sua prática. (P-40, NT-SEC, FG3)

Portanto isto é uma grande mudança que implica uma mudança pedagógica, mudança de metodologia e também mudança na avaliação e é esse o caminho que estamos a tentar fazer. (P-38 CT/EB3, FG3)

Nos últimos anos, eu acho que mudou precisamente de três anos para cá, seja desde que foi implementado o projeto de autonomia que os exames começaram a mudar. Eu noto grandes diferenças já nos exames nacionais e não acho que o que esteja a ser avaliado no exame nacional seja só conhecimento, muito pelo contrário, há muitas outras coisas que já estão a ser avaliadas e, portanto, as pessoas têm de começar a ver que realmente só o conhecimento não é suficiente para os alunos. (P-34 AL/SEC, FG3)



4.2.2 O peso das AE nas decisões curriculares

Em consonância com a maior valorização do fator “Documentos curriculares principais”, observou-se que mais de metade dos professores inquiridos no questionário (55,3%) responde afirmativamente à pergunta sobre se as AE têm sido o documento de orientação curricular privilegiado nas decisões relativas à planificação, concretização e avaliação do ensino e da aprendizagem, sendo inequívoca a sua concordância quando consideradas em conjunto as categorias “Concordo” e “Concordo totalmente”, com 87,4% das respostas (mediana = 4 e dispersão = 1). De facto, apenas uma percentagem muito reduzida dos professores manifesta a sua discordância relativamente à prevalência das AE nas decisões de natureza curricular (4,1% no conjunto das categorias “Discordo” e “Discordo totalmente”).

Quando inquiridos especificamente sobre a frequência de utilização das AE e de outros documentos que podem servir de referência no processo de decisão curricular, é possível observar que as *Aprendizagens Essenciais* continuam a constituir os documentos mais referidos pelos professores no conjunto das categorias que indicam maior frequência (“Frequentemente” ou “Sempre”), com 89,0%. Situam-se, no entanto, em segundo lugar, na categoria “Sempre”, com 45,2%, ligeiramente abaixo dos 45,5% obtidos pelos *Programas das disciplinas* que, por sua vez, surgem na segunda posição no conjunto das categorias que indicam maior frequência, com 85,8% das respostas.

Interessa referir que efetuada uma análise fatorial exploratória sobre os scores atribuídos a cada um dos itens da categoria Documentos utilizados no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens se extraem três fatores ($KMO = 0,691$; $p < 0,001$; percentagem de explicação da variabilidade total: 64,1%):

- Fator 1 (explicando 24,7% da variabilidade total), denominado “Documentos curriculares principais” (Fc1) integra os documentos PA e AE.
- Fator 2 (explicando 22,8% da variabilidade total), denominado “Outros documentos curriculares” (Fc2) e que integra os itens “Programas das disciplinas”, “Manuais escolares” e “Metas curriculares”.
- Fator 3 (explicando 16,6% da variabilidade total), denominado “Recursos curriculares de suporte” (Fc3) e integra os itens “Cadernos ou guias de apoio à implementação das orientações curriculares” e “Outros documentos”.

Com uma análise fatorial confirmatória ($\chi^2 = 390,416$, $p < 0,001$) verifica-se que a correlação entre o Fator 1 e os restantes é baixa (0,46), mas os Fatores 2 e 3 encontram-se muito relacionados entre si (0,64).



Observa-se que o Fator 1, relativo à utilização das AE e do PA como “Documentos curriculares principais” (Fc1) está menos relacionado com os outros fatores, indicando que a utilização do AE e PA parece distinta da frequência de utilização de “Outros documentos curriculares” (Fc2) e de “Recursos curriculares de suporte” (Fc3). Estes resultados indicam que os docentes que utilizam o PA e as AE recorrem menos aos restantes documentos curriculares, enquanto os docentes que recorrem a “Outros documentos curriculares” ou a “Recursos curriculares de suporte” (Fc2 e Fc3) oscilam entre ambos, não usando as AE e PA, indiciando que os professores ou mantiveram o referencial curricular anterior, seguindo as orientações curriculares anteriores, ou usam as AE e PA, de acordo com as orientações e referencial curricular atual.

No entanto, é de salientar que o Fator “Documentos curriculares principais”, que agrega as AE e o PA, apresenta a maior valorização, e o Fator “Recursos curriculares de suporte” a menor valorização, ainda que com uma utilização entre “Às vezes” e “Frequentemente” (Quadro 4.6. Média dos itens inseridos em cada fator da categoria Documentos utilizados no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens).

Quadro 4.6. Média dos itens inseridos em cada fator da categoria Documentos utilizados no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens

CATEGORIA	FATOR	MÉDIA DOS ITENS INSERIDOS EM CADA FATOR
Documentos utilizados no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens	“Documentos curriculares principais” – AE e PA (Fc1)	4,13
	“Outros documentos curriculares” (Fc2)	4,04
	“Recursos curriculares de suporte” (Fc3)	3,07

De acordo com os professores participantes nas entrevistas de grupo, para a gestão curricular das práticas em sala de aula, a maioria dos entrevistados refere usar as AE, sendo que apenas alguns admitem articulá-las com o PA.

(...) aquando da revisão dos critérios de avaliação elas também foram importantes, uma vez que fazem o cruzamento com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Penso que neste momento são a bíblia, são a bíblia dos professores, espero eu que assim seja. (P-17 AL/EB23, FG2)

Nós tivemos inicialmente alguma dificuldade devido à interligação das aprendizagens essenciais com a articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade. Então aquela estrutura nova, que era nova para nós, (...) em termos de estrutura foi-nos um bocado difícil inicialmente, em pegar no documento e construir as anualizações. (...) Mas depois da dinâmica, porque como os grupos



são de ano, são muitos, entre todos conseguimos então colocar em pé as planificações. (P-66 AL/EB1, FG5)

Quando aparecem de facto as Aprendizagens Essenciais, e aí vêm por disciplina, aí é que se faz mais luz, porque o cruzamento entre os documentos anteriores, o que é isso das DAC e da flexibilidade e da cidadania? O cruzamento disto com o Perfil dos alunos? E aí finalmente houve cruzamento, porque os documentos são muito avulsos sempre... Vêm uns, depois vêm outros, tudo muito teórico e como é que se operacionaliza aquilo? E as aprendizagens essenciais tiveram um papel fundamental, isso é verdade para de facto os professores conseguirem focar-se e renovar e inovar a sua prática. (P-40 NT-SEC, FG3)

Fora do documento das Aprendizagens Essenciais, uma das sugestões é como é que é possível implementar um 55 ou 54, um Perfil dos Alunos, Aprendizagens Essenciais, quando os professores têm uma carrada enorme de turmas, não é compatível o trabalho que estes documentos defendem e o que as suas práticas implicam, nomeadamente, até os processos de avaliação que estão a eles associados, com a quantidade de turmas que os professores têm, sobretudo quando há disciplinas que têm só uma hora ou duas semanais, que implica um elevado número de turmas. Portanto isso para mim é um ponto que contraria e dificulta não só as aprendizagens essenciais como toda a legislação, a implementação de toda a legislação que tem saído ultimamente. (P-50 AL/EB2, FG4)

O que é proposto nas AE é demais. O tempo é escasso para cumprir tudo o que é previsto. O aluno crítico? Como posso eu pensar em fazer isto com todos os alunos? Não dá para trabalhar este Perfil. É tudo muito ambicioso. (P-9 NT/ES, FG1)

Porém, outros professores privilegiam os programas, as metas e/ou os manuais escolares:

(...) continuamos a usar o programa homologado em 2003, ou 2002. (P-26 AG/ES, FG2)

Estou a usar as AE quando estou a usar o manual. (...) Por acaso temos os Manuais, que nos ajudam a perceber o que os alunos têm de aprender. (P-4 AG/EB2, FG1)

(...) também sentimos a dificuldade, como as colegas já referiram, na articulação depois com os manuais porque isto ainda está tudo um bocadinho desfazado. (P-39 CT/EB3, FG3)

Alguns professores revelam nas entrevistas que, nas suas práticas pedagógicas, ainda não há propriamente a implementação das AE, uma vez que esta não corresponde à orientação curricular que efetivamente usam no seu Agrupamento aquando da plani-



ficação e desenvolvimento curricular. Inclusivamente, as múltiplas orientações curriculares concretizadas em diversos documentos e recursos constitui, na perspetiva dos docentes entrevistados, um dos principais entraves à implementação das AE, dificultando a articulação tanto horizontal quanto vertical.

De facto, quando articulados estes resultados com uma análise de variabilidade e interseções das respostas obtidas por questionário junto dos professores de todo o país, mostra-se que não se verifica a hipótese de o desenvolvimento das AE ser realizada com base nos Manuais Escolares (Quadro 4.7. Análise do desenvolvimento das AE com base nos Manuais Escolares em função da frequência de utilização das AE).

Quadro 4.7. Análise do desenvolvimento das AE com base nos Manuais Escolares em função da frequência de utilização das AE

TESTE	ITENS TESTADOS	RESULTADO
Tamanho do efeito captado pelo valor de f^2 de Cohen	Frequência de utilização dos Manuais Escolares	f^2 de Cohen = 0,012

A utilização das AE e do PA (“Documentos curriculares principais”) também não parece estar muito relacionada com o fator “Outros documentos curriculares”, onde os Manuais escolares se incluem. Ou seja, a relação apesar de significativa tem um efeito praticamente inexistente.

Analisando de forma mais detalhada as respostas, é possível verificar que algumas características sociodemográficas presentes na amostra parecem interferir com a distribuição da frequência de resposta, nomeadamente a Disciplina que os respondentes estão a considerar para responder ao questionário, o Grupo de Disciplinas de pertença, a Zona geográfica de localização da escola e ainda a escola ter ou não um Plano de Inovação.

Considerando a Disciplina, os docentes que “Discordam” ou “Discordam totalmente” que as AE têm sido um documento privilegiado nas suas decisões, “Nunca” ou “Raramente” utilizam as AE nas suas práticas letivas, como se verifica nos casos de Cidadania e Desenvolvimento, Psicologia e Oficina Multimédia. No sentido inverso, os que “Concordam” ou “Concordam totalmente” que as AE têm sido um documento privilegiado nas suas decisões tendem a utilizá-las com maior frequência, como em Português, Filosofia e Biologia e Geologia. Salienta-se, no entanto, que existem disciplinas onde apesar da concordância com a afirmação de que as AE são elementos privilegiados de planeamento, realização e avaliação do ensino e aprendizagem não ser muito forte, assumem a sua utilização.



No que se refere ao Grupo de Disciplinas, observa-se que na Matemática, Ciências e Tecnologia e nas Línguas, os docentes “Concordam Totalmente” com a importância das AE como documento privilegiado e assumem que as AE são sempre utilizadas.

Já nas Expressões os docentes “Discordam” ou “Discordam totalmente” da importância das AE como documento privilegiado, mas relativamente à sua utilização há uma variedade de situações possíveis. Por fim, os docentes do 1.º ciclo apresentam uma posição mais ambígua ora de concordância ora de indiferença em relação à importância das AE como documento privilegiado, mas também de frequência de utilização, sendo as AE utilizadas “Às vezes” ou “Frequentemente”.

Neste ponto, as entrevistas permitem matizar estes resultados, mostrando como as concepções e as práticas diferem da maioria dos respondentes ao questionário. De facto, embora os dados sejam concordantes, no que respeita aos docentes de Matemática, Ciências e Tecnologia, no grupo focal de Línguas, a maioria das professoras entrevistadas não considera exequível implementar este referencial curricular, que inclui o Perfil dos Alunos e as Aprendizagens Essenciais.

Não uso as AE. (P-8 NT/EB3, FG1)

Acabo por fazer o que dá resultado, adaptando a cada turma, mas não o faço com base nas AE. Tenho utilizado as estratégias que têm resultado. (P-9 NT/ES, FG1)

Por sua vez, nos grupos focais de Expressões e 1.º ciclo, todos os docentes manifestaram utilizar, com mais ou menos dificuldades, as AE, nomeadamente em articulação com o PA:

Entretanto eu por via de todas as estratégias que vou a tentar implementar e desenvolver nas minhas planificações, eu consigo chegar àquilo que se pretende com o Perfil do Aluno para ele ser mais criativo, para ele ser mais crítico, para ele saber cooperar, para aquilo que é pedido em termos de Perfil do Aluno. E ao mesmo tempo a levá-lo ali através daquilo que são as grandes finalidades das Aprendizagens Essenciais: Promover a autonomia, que é fundamental e que é a minha grande mágoa e que me desorganiza atualmente para trabalhar as Aprendizagens Essenciais é eu não conseguir ainda ter meninos que me permitem trabalhar em pleno as Aprendizagens Essenciais, porque há dois fatores que são fundamentais, a autonomia e o sentido de responsabilidade em contexto de sala de aula. (P-50 AL/EB2, FG4)

Eu acho que o documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade está muito bem construído. Eu acho que era mesmo deste documento que nós estávamos todos a precisar, para além de nós no 1.º ciclo já o conseguirmos implementar quase na íntegra, mesmo sem documento. Eu acho que para os outros anos de escolaridade ou por outros ciclos foi mesmo uma lufada de ar fresco,



porque nós sem termos o papel já aplicávamos todas estas áreas de competência. (P-63 CT/EB1, FG5)

Contudo, ao analisarem-se as planificações destes professores, observou-se que os documentos não são globalmente coincidentes com os seus discursos, uma vez que nas planificações partilhadas pouco mais fazem do que elencar em quadros as AE que irão trabalhar com os alunos, sem especificar que atividades vão ser desenvolvidas, com que estratégias e como farão a avaliação. Não se trata de uma planificação do ensino-aprendizagem a desenvolver num dado contexto com determinado grupo de alunos, pois não são explicitados processos nem práticas de ensino-aprendizagem. Não há qualquer adaptação e adequação das AE ao contexto específico, características e circunstâncias em que decorrerá a ação pedagógica. A modalidade de avaliação, as técnicas e os instrumentos que serão usados são mencionados, ainda que de forma geral. Apenas nas planificações de um agrupamento de escolas da zona do Alentejo (de Matemática e Ciências, dos 2.º e 3.º ciclos) e de um professor de Expressões (Educação Musical) da zona de Lisboa são apresentados os critérios de avaliação.

Relativamente à Zona geográfica verifica-se que no Norte e Centro as AE são “Sempre” utilizadas e no Alentejo “Nunca”. Já na AM Lisboa não existe uma posição definida oscilando entre utilizar as AE “Às vezes” ou “Frequentemente”.

As entrevistas não permitem confirmar inteiramente este quadro, mas no grupo de Línguas, onde a maioria das professoras declarou não utilizar as AE, temos um bom indicador de que na região do Centro, mesmo nestas circunstâncias adversas, as AE estão a ser consideradas no planeamento e desenvolvimento curricular. Por sua vez, foi nas regiões mais a sul que os professores entrevistados declararam que as AE não estão a ser implementadas nos seus AE.

Os resultados do questionário indicam também que, quando o Plano de Inovação existe, há tendência para uma utilização mais frequente das AE, do que quando não existe, o que foi confirmado durante as entrevistas aos professores e se destaca justamente neste caso:

(...) ultrapassamos as dificuldades através do diálogo. Foi preciso muito trabalho! Um trabalho que envolveu todos os professores, incluindo o conselho pedagógico. (...) Eu “entranhei” as AE e foi muito importante o facto de a escola ter um PI. (P-10 CT/EB3, FG1)

Interessa ainda referir que os *Manuais escolares* surgem logo em seguida no conjunto dos documentos com maior frequência de resposta ao questionário em “Frequentemente” e “Sempre”, com 81,3%, sendo a sua utilização frequente referida por 43,9% dos professores. Em todos os grupos, os professores entrevistados afirmaram que



usam fundamentalmente o manual escolar como orientador da sua prática pedagógica, assumindo este recurso, em alguns casos, um papel de orientação curricular, o que confirma o peso do manual escolar na prática pedagógica.

A análise das planificações partilhadas pelos professores reforça estes resultados, evidenciando-se o uso do manual escolar como praticamente o único recurso pedagógico referido nas planificações e respetivos materiais multimédia: vídeos, fichas, exercícios. Não é mencionada a utilização de outros recursos em todas as planificações partilhadas pelos professores entrevistados. Apenas em algumas planificações do 1.º ciclo, de Línguas e de Humanidades é sublinhada a ausência de adoção de manual escolar.

Embora na categoria “Frequentemente” o *Perfil dos Alunos* seja o documento com mais respostas, 44,9%, no conjunto das categorias “Frequentemente” e “Sempre”, surge apenas em quarto lugar, com 73,1% da frequência de utilização pelos professores, logo seguido das *Metas curriculares*, com 66,5% das respostas.

Aprofundando as respostas obtidas relativamente à utilização do PA verificou-se, tal como na análise dos dados sobre a utilização das AE, que algumas características sociodemográficas influenciam a distribuição das frequências de resposta, nomeadamente a Disciplina que os respondentes estão a considerar para responder ao questionário, o Grupo de Disciplinas de pertença, a Zona geográfica de localização da escola e ainda a escola ter ou não um Plano de Inovação.

Conclui-se que, globalmente, existe uma relação muito significativa entre a utilização do PA quer por Disciplina, quer por Grupo de Disciplinas, sendo possível identificar que essa tendência é evidente em algumas disciplinas. Utilizam o PA “Sempre” nas disciplinas de Francês, Educação Visual, Português, Ciências Naturais, Inglês, Inglês continuação, Literatura Portuguesa, Sociologia e Educação Especial e “Frequentemente” nas de Alemão e História A. Além disso, “Às vezes” o PA é utilizado pelos professores em disciplinas de Matemática Aplicada às Ciências Sociais, “Raramente” em Física e Química A, Educação Física e “Nunca” utilizam o PA em Biologia, História e Cultura das Artes, História B e Psicologia. Existe ainda, em algumas disciplinas, uma tendência mista para a utilização do PA, em que uma parte dos professores responde positivamente, mas outra parte tem uma resposta divergente. Esta situação verifica-se na Matemática, em que o PA pode ser utilizado “Nunca” ou “Às vezes”; em Matemática A e na Físico-Química, em que, mais uma vez, os professores tanto declaram usar o PA “Nunca”, mas também “Às vezes”; e em História e Geografia de Portugal, onde o PA tanto pode ser utilizado “Frequentemente” como “Sempre”.



No que se refere ao Grupo de Disciplinas, a partir do qual se pode também sintetizar as respostas, o PA é utilizado “Sempre” nas Línguas, e “Frequentemente” no 1.º ciclo (idêntico à utilização das AE) e nas Humanidades. Nos restantes grupos de disciplinas apresenta uma diversidade de situações.

No Norte, o PA é utilizado “Sempre”, na A.M. Lisboa “Raramente” ou “Às vezes”, no Alentejo “Raramente” e no Algarve “Frequentemente”.

Quando existe Plano de Inovação na escola, a tendência é que o PA seja “Sempre” utilizado; se não existir Plano de Inovação ou os docentes não souberem da sua existência, a frequência de utilização do PA diminui.

Os restantes documentos incluídos nas opções de resposta apresentam valores de frequência de utilização mais baixos em “Frequentemente” e “Sempre”, 42,2% para os *Cadernos ou guias de apoio* e 35,2% para *Outros documentos*.

4.2.3. Intervenientes no processo de decisão curricular

No que diz respeito aos potenciais intervenientes no processo de planeamento das atividades desenvolvidas para a turma ou grupo de alunos, é possível verificar que o *Conselho de docentes/Conselho de turma* e os *Coordenadores de departamento* são referidos como participando mais frequentemente, com 40,4% e 39,0% das respostas respetivamente. A mesma tendência é verificada se consideradas em conjunto as categorias “Frequentemente” e “Sempre”, com 57,4% no caso do *Conselho de docentes/Conselho de turma* e 56,8% no caso dos *Coordenadores de departamento*. Logo de seguida surge a participação das *Equipas Educativas*, com 35,4% das respostas “Frequentemente” e 47,6% se consideradas agregadas as duas categorias de maior frequência, e a participação dos Alunos, com 31,6% das respostas na categoria “Frequentemente” (47,7%) no conjunto das duas categorias que indicam maior frequência.

O envolvimento e participação das *Equipas multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva*, com 31,1% das respostas em “Frequentemente” e 38,1% em “Às vezes”, é também uma evidência que se extrai dos resultados do questionamento sobre a frequência de participação dos diferentes intervenientes que podem ser chamados a contribuir na decisão curricular. Uma menor participação parecem ter os restantes potenciais participantes também considerados no questionamento realizado aos professores, com taxas de frequência a rondar um terço das respostas na categoria “Às vezes”, como é o caso de *Outros professores* (33,4%) e dos *Diretores de Agrupamento* (30,8%). Os *Representantes de encarregados de educação da turma* acabam por ser o interveniente com menor participação no processo de decisão curricular, com 26,2% das respostas na categoria “Às vezes”, 36,1% na categoria “Raramente” e 29,3% na categoria “Nunca”.



De uma análise fatorial exploratória sobre os scores relativos aos itens desta categoria extraem-se também três fatores ($KMO = 0,884$; $p < 0,001$; percentagem de explicação da variabilidade total: 65,6%):

- Fator 1 (explica 30,2% da variabilidade total), corresponde aos “Gestores Intermédios” (Fc1) e integra os itens Coordenadores de departamento, Diretores, Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e o Conselho de docentes/Conselho de turma.
- Fator 2 (explica 21,7% da variabilidade total), corresponde à intervenção de “Alunos e outros atores da comunidade educativa” (Fc2), e integra Os alunos, os Representantes dos encarregados de educação e Outros técnicos.
- Fator 3 (explica 13,7% da variabilidade total), é designado por “Pares”, e inclui Equipas educativas e Outros professores.

Realizada uma análise fatorial confirmatória ($\chi^2 = 1864,111$, $p < 0,001$) verifica-se que as correlações entre os fatores são elevadas, nomeadamente entre o fator “Gestores Intermédios” (Fc1) e os restantes, sendo essa correlação de 0,85 e entre os outros fatores (Fc2 e Fc3) é de 0,82, isto é, os intervenientes no processo de decisão são distintos, mas estão muito relacionados entre si. Estes resultados permitem concluir que existem interações fortes entre tipos específicos de intervenientes, sendo que isso não significa a exclusão dos restantes.

Aprofundando o estudo, verifica-se que os três fatores se articulam entre si, com particular ênfase nos “Gestores Intermédios”, mas com pouca valorização dos restantes potenciais intervenientes (Quadro 4.8. Média dos itens inseridos em cada fator da categoria Interveniente no planeamento das atividades ao nível da turma ou grupo de alunos).

Quadro 4.8. Média dos itens inseridos em cada fator da categoria Interveniente no planeamento das atividades ao nível da turma ou grupo de alunos

CATEGORIA	FATOR	MÉDIA DOS ITENS INSERIDOS EM CADA FATOR
Intervenientes no planeamento das atividades ao nível da turma ou grupo de alunos	“Gestores Intermédios” (Fc1)	3,28
	“Alunos e outros atores da comunidade educativa” (Fc2)	2,68
	“Pares” (Fc3)	2,95

De acordo com as entrevistas e conforme tem vindo a ser sublinhado, os testemunhos dos professores no seio dos vários grupos corroboram os resultados obtidos no questionário. Contudo, de modo mais ou menos explícito, os professores foram sinalizando



nas entrevistas alguns casos onde não se verifica nem cooperação com o par pedagógico, nem com o grupo disciplinar, e não se tem possibilitado a articulação vertical:

(...) é muito difícil organizar as coisas, porque não é fácil o trabalho colaborativo entre os professores. (P-2 AL/EB3, FG1)

(...) não há coadjuvação nenhuma (...) nas escolas onde, no caso do colega, até vai fazer coadjuvação, mas a maior parte da realidade portuguesa não é essa, não há. Se houver e isto é assim tão claro como se houver dois professores ou três professores na escola com horário e é necessário dar-lhe turmas então vão coadjuvar no 1.º ciclo, é isto, então, vão coadjuvar. Porque se não houver necessidade, que é o caso do meu agrupamento, somos dois professores, mas eu também trabalho a Expressão Dramática, porque tenho essa valência, portanto os dois só temos o 5.º e o 6.º ano, e eu tenho um 7.º, 8.º e 9.º na Expressão Dramática, portanto não há sequer o desenvolvimento das aprendizagens essenciais na educação artística e em todas as áreas. (P-51 CT/EB2/3, FG4)

As planificações partilhadas por alguns dos docentes entrevistados, alvo de análise documental, reforçam esta situação, encontrando-se planificações individuais (de Línguas, Expressões, Humanidades e 1.º ciclo), mesmo em casos de professores que afirmaram trabalhar com DAC, e outras planificações de pares pedagógicos ou coletivas, realizadas pelo departamento ou em equipa pedagógica.

4.2.4. Implementação de ações estratégicas de ensino

No que se refere à implementação de estratégias de ensino induzidas e/ou alinhadas com o modelo de trabalho preconizado pelas Aprendizagens Essenciais, orientadas para o Perfil dos Alunos, é de salientar, desde logo, que todas as ações estratégicas indicadas na respetiva questão do questionário são frequentemente uma opção dos professores que responderam, com quase todas elas a ultrapassarem mais de metade das respostas ou perto de 50% na categoria “Frequentemente”.

Destacam-se, contudo, por uma maior taxa de implementação percebida, as que se referem à diversificação de meios e formas de trabalho, ou seja, o *Recurso a técnicas e formas de trabalho diversificadas*, com 60,5% das respostas na categoria “Frequentemente” (85,6% no conjunto das duas categorias que indicam maior frequência), *Mobilização de materiais e recursos diversificados*, com 59,7% (89,7% no conjunto), e a *Promoção de atividades que impliquem o recurso às tecnologias de informação e de comunicação* (56,6%; 69,1% no conjunto). Surgem logo de seguida, e com valores muito próximos, o recurso ao trabalho colaborativo (*Organização atividades de aprendizagem cooperativa/colaborativa*), a promoção de trabalho de natureza interdisciplinar (*Desenvolvimento de atividades integradoras de diferentes saberes*; *Criação de oportunidades para que os alunos confrontem diferentes perspe-*



tivas), e, ainda, o incentivo à observação, questionamento e resolução de problemas (*Promoção de atividades dirigidas à observação e ao questionamento da realidade; Abordagem dos conteúdos com base em problemas do meio em que o aluno se insere*).

Nos dados obtidos no questionário, merece ainda destaque a *Aplicação de testes ou fichas para aferir as aprendizagens dos alunos*, quer por reunir a maioria dos professores na categoria “Frequentemente” (55,2%), quer pelo facto de se observar uma menor variabilidade de resposta, apresentando uma dispersão nula. Em contraponto, verifica-se que a *Preparação de atividades iguais para todos os alunos* é a estratégia que reúne uma percentagem menor de professores na categoria “Frequentemente” (44%).

Importa ainda referir que, numa análise de variabilidade e interseções das respostas ao questionário, fica demonstrada a Adoção das AE como facilitador da interdisciplinaridade. De facto, aplicando-se o teste do qui-quadrado, observa-se que a relação entre a *frequência de utilização das AE* e o nível de concordância com o item pertencente à dimensão de Avaliação *A adoção das AE permite mais trabalho interdisciplinar* ($\chi^2 = 1088,907$, $p < 0,001$, $\Phi = 0,352$) é muito significativa (Quadro 4.9. Análise Adoção das AE como facilitador da interdisciplinaridade em função da frequência de utilização das AE).

Quadro 4.9. Análise da Adoção das AE como facilitador da interdisciplinaridade em função da frequência de utilização das AE

TESTE	ITENS TESTADOS	RESULTADO
Qui-Quadrado	A adoção das AE permite mais trabalho interdisciplinar	$\Phi = 0,352$

Os dados recolhidos nas entrevistas aos professores são globalmente coincidentes, uma vez que se observa que nas escolas têm sido trabalhadas sobretudo a flexibilidade curricular e a articulação horizontal. Embora seja atribuída grande importância, entendem os professores entrevistados que ainda existem muitas lacunas no que respeita à interdisciplinaridade e ao fomento do trabalho colaborativo docente. No grupo de Humanidades, entre os professores entrevistados foi de algum modo unânime que a operacionalização das AE está a ser concretizada, no caso do 3.º ciclo e do Ensino Secundário, sempre a partir do grupo disciplinar, sendo procurada a articulação com disciplinas afins.

Nos casos em que se verificam dificuldades no entendimento das AE e/ou na compreensão sobre os elementos constituintes do modelo de currículo que lhe está subjacente, as mesmas tornam-se evidentes quando os professores se referem à sua operacionalização, manifestando-se por exemplo quando descrevem o modo como organizam o trabalho docente em torno da sua concretização e da articulação curricular, como é o caso do grupo de Humanidades e do grupo de Ciências, Matemática e TIC, já referido:



Ora se é essa a filosofia que está por detrás e são esses os grandes objetivos, que é fazer com que o aluno faça abordagem aos temas, não de uma forma individualizada, ‘agora isto é sobre a História, aquilo é sobre a Geografia’, quando a realidade não está dividida assim e o grande desafio é precisamente nós conseguirmos, nos projetos, integrar essas aprendizagens essenciais, em simultâneo conseguirmos que os alunos desenvolvam as competências. (...), as grandes aprendizagens essenciais têm um conjunto de conteúdos (...), tem ali muitos conteúdos e são esses conteúdos que limitam os professores, porque quando surge um projeto aquilo que muitas vezes se pensa logo ‘Eu Não consigo integrar aí os temas, não tem a ver com os meus temas!’, quando eu acho que a História é tão global na vivência humana que encontramos sempre forma de pôr a História até na Matemática, com os egípcios e as pirâmides, e então na Geografia é muito fácil. (P-38 CT/EB3, FG3)

(...) no 2.º ano desta experiência também trabalhei em DAC com Geografia, mas isso é criar uma situação artificial, porque penso que temos um projeto em que se articulam diversos conteúdos para resolver aquele problema, daquele projeto. Agora manter um ano inteiro dois professores na sala de aula a articular duas disciplinas, isto é uma coisa artificial que não resulta. Eu fiz o que a colega disse, quer dizer, íamos trabalhando, procurando o que é que há de comum numa disciplina e noutra, para os alunos fazerem aqui um trabalho prático, mas aquilo não permitia avançar... era uma situação artificial, é diferente de termos um projeto que dizemos que temos este problema vamos resolver esse problema, como é que entra aqui a História como é que entra a Geografia, e entra quando tem que entrar. Outra coisa é artificialmente colocar duas professoras destas disciplinas na sala de aula e forçosamente durante um ano inteiro terem que ter coisas em comum... É um desperdício!” (P-32 ALG/EB3, FG3).

Na perspetiva dos professores entrevistados que estão a implementar as AE de modo consistente e consciente, o conjunto de medidas enquadradas e articuladas com a autonomia e flexibilidade curricular permitiram criar melhores condições para a operacionalização das AE e para uma outra visão de escola, dos alunos e da aprendizagem em consonância com este cenário.

(...) o 55 e 54 vieram também dar aqui uma ajuda a tudo isto, porque no nosso caso foram colegas para dentro da sala que nos podem ajudar em todas essas dificuldades e a implementar também as Aprendizagens Essenciais. Isto tudo junto tem contribuído para se obter, pelo menos penso que, mais sucesso e (...) ajudar na implementação das aprendizagens e a adequar às dificuldades que temos, que cada vez temos mais dificuldades. (P-18 AL/EB23, FG2)



Assim, registam-se diferentes práticas de implementação das AE, o que de acordo com alguns entrevistados, se integra num contexto que se caracteriza por novas lógicas de trabalho docente, que perspetivam que evolua e se altere localmente, de modo gradual. Em alguns casos, é salientada a realização de trabalho de articulação curricular no seio do ano de escolaridade, com a constituição de equipas pedagógicas/educativas que trabalham colaborativamente com vista a planificarem em conjunto e desenvolverem articulação horizontal (como é o caso sobretudo dos professores de humanidades). Em outros casos, sobretudo professores das áreas de Ciências e Matemática e do 1.º ciclo, esse trabalho de gestão curricular, das AE em articulação com o PA e com outros documentos e recursos curriculares, é feito no seio do ciclo de ensino ou relativo a articulação vertical entre ciclos.

(...) trabalhar numa perspetiva de ciclo, trabalhando as AE das diferentes disciplinas sem serem estanques ao ano/a cada ano. (P-17 AL/EB23, FG2)

Por exemplo, nas Ciências e na Geografia, porque há temáticas que são comuns nomeadamente o ciclo da água, o ciclo do carbono, do oxigénio, as catástrofes e os recursos com a Geografia. (...) se pudéssemos fazer aqui uma articulação ainda melhor do que aquela que fazemos, porque a que fazemos é essencialmente ao nível da planificação de projetos ou de DAC. (...) gostava de poder trabalhar as Aprendizagens Essenciais numa perspetiva de ciclo naquelas disciplinas em que se trabalham temáticas similares. (P-17 AL/EB23, FG2)

Em termos de operacionalização, nós, o ano passado antes do início da pandemia, tínhamos organizadas as planificações e tínhamos coadjuvações que nos ajudavam a trabalhar esta parte da interdisciplinaridade. Tínhamos coadjuvação na área de ciências experimentais que trabalhávamos na disciplina de Estudo do Meio e tínhamos também coadjuvação na área de educação artística (...) com docentes da área de Educação Visual e Educação Física. Com a pandemia parámos um pouco esta parte da coadjuvação (...). Ficámos só com as DAC, portanto nós trabalhamos muito, quando fazemos as planificações, criamos DAC – domínios de autonomia curricular – em que trabalhamos os temas comuns às várias disciplinas, tudo em conjunto. Portanto independentemente de quando o conteúdo surge no programa ser mais para o fim do 3.º período ou do 2.º período nós mexemos na estrutura toda do programa e criamos DAC e (...) trabalhamos tudo interdisciplinarmente. E essa planificação é feita, cá está, nas reuniões de ano. E depois é aplicado simultaneamente por todas as disciplinas, claro, adequando cada uma de nós à realidade que temos. (P-66 AL/EB1, FG5)

(...) está hoje em dia em funcionamento e sempre em análise no final de cada ano a coadjuvação do 230/110 ou seja nós temos professores do 2.º ciclo de Matemática e Ciências que vão ao 1.º ciclo, neste caso aos grupos do 3.º e 4.º anos, fazer coadjuvação em Matemática. (...) permitindo desenvolver atividades



supra temáticas, resolução de problemas com os professores do 3.º e 4.º ano. Nós fizemos reuniões também preparatórias com os professores do 230 para fazer um mapeamento das nossas qualificações, ou seja, nós definimos o que é que na matemática do 3.º podia ser dado de forma introdutória e mais desenvolvida no 4.º ou no 5.º ano (...). Ou seja, houve aqui uma grande articulação entre os professores do 230 e os professores 110 (...) para desenvolver então o Plano de Inovação. (P-63 CT/EB1, FG5)

Para realizar uma gestão curricular ao nível de ciclo, como é sugerido por professoras de Ciências e Matemática, é fundamental antecipar formas de contornar alguns problemas referentes à transferência de alunos entre escolas, uma vez que estes poderão estar a funcionar com lógicas diferentes, podendo comprometer as aprendizagens desses alunos e a sua integração pedagógica.

Neste domínio, a análise das planificações partilhadas pelos docentes entrevistados mostra que não é evidenciada a articulação curricular nem a interdisciplinaridade, mesmo nos casos de planificações de DAC, que perpetuam o espartilhamento disciplinar ao explicitar o que será feito no âmbito de cada disciplina. Apenas uma planificação de Ciências e outra de TIC parecem evidenciar práticas de articulação vertical no 3.º ciclo.

Detalhando os padrões existentes nas respostas a esta categoria, após a análise fatorial exploratória realizada verifica-se a existência de três fatores:

- Fator 1 (explica 27,8% da variabilidade total), designado por “Foco no aluno” (Fc1) e que integra os itens *Criação de situações que exijam fazer escolhas e tomar decisões com base em valores; Valorização do trabalho de livre iniciativa realizado pelo aluno com reflexo na avaliação; Incentivo à intervenção responsável do aluno no meio/comunidade escolar; Criação de oportunidades para que os alunos confrontem diferentes perspetivas; Incentivo à utilização crítica de fontes de informação diversas; Desenvolvimento de atividades integradoras de diferentes saberes; Abordagem dos conteúdos com base em problemas do meio em que o aluno se insere; Promoção de atividades que impliquem o recurso às tecnologias de informação e de comunicação.*
- Fator 2 (explica 19,4% da variabilidade total), designado por “Foco na estratégia” (Fc2) e que integra os itens *Mobilização de materiais e recursos diversificados; Recurso a técnicas e formas de trabalho diversificadas; Promoção de atividades dirigidas à observação e ao questionamento da realidade; Organização de atividades de aprendizagem cooperativa/colaborativa.*
- Fator 3 (explica 8,8% da variabilidade total), designado por “Padronização” (Fc3) e integra os itens *Preparação de atividades iguais para todos os alunos e a Aplicação de testes ou fichas para aferir as aprendizagens dos alunos.*



Contudo, após uma análise fatorial confirmatória ($\chi^2 = 4635,691$, $p < 0,001$) verifica-se que a correlação entre os dois primeiros fatores é de 0,79, mas não foi validado o terceiro fator “Padronização”, ou seja, este fator não se mostra relevante.

Aprofundando ainda os itens da categoria Operacionalização, verifica-se que é possível encontrar dois fatores que apontam para tendências de articulação das formas de operacionalização e que são considerados relevantes, uma vez que estão de acordo com as características das AE e do modelo subjacente (Quadro 4.10. Média dos itens inseridos em cada fator da categoria Implementação das Ações Estratégicas preconizadas nas AE).

Quadro 4.10. Média dos itens inseridos em cada fator da categoria Implementação das Ações Estratégicas preconizadas nas AE

CATEGORIA	FATOR	MÉDIA DOS ITENS INSERIDOS EM CADA FATOR
Implementação de Ações Estratégicas preconizadas nas AE	“Foco no aluno” (Fc1)	3,78
	“Foco na estratégia” (Fc2)	3,95

Também numa análise mais aprofundada da variabilidade e interseções, cruzando diferentes itens, no que diz respeito à análise dos elementos presentes nos documentos das AE, e atendendo às análises já realizadas, pode afirmar-se que na categoria Ações, os itens *Preparação de atividades iguais para todos os alunos* e *Aplicação de testes ou fichas para aferir as aprendizagens dos alunos* não são elementos que se articulem com a implementação ou interpretação das AE, uma vez que o fator estimado “Padronização” que reúne estas duas ações não é significativo. Também se apura que no âmbito do planeamento das atividades a desenvolver ao nível da turma na categoria Intervenientes, os fatores “Alunos e outros atores da comunidade educativa” e “Pares” não são relevantes.

Os fatores “Dificuldade” e “Importância” (Interpretação das AE) parecem integrar elementos que influenciam a implementação das AE (Quadro 4.11. Análise dos elementos presentes nas AE em função da frequência de utilização das AE). Apenas os itens *A articulação com outros níveis de ensino*, *A articulação entre as aprendizagens essenciais de várias disciplinas* e *Reforçar a ligação com as famílias/encarregados de educação*, não são identificados como elementos que tenham impacto aquando da utilização das AE e sua operacionalização.



Quadro 4.11. Análise dos elementos presentes nas AE em função da frequência de utilização das AE

TESTE	ITENS TESTADOS	RESULTADO
Tamanho do efeito captado pelo valor de f^2 de Cohen	A linguagem utilizada	f^2 de Cohen = 0,081
	A articulação com o Perfil dos Alunos	f^2 de Cohen = 0,057
	O contributo da minha disciplina para se atingir o Perfil dos Alunos	f^2 de Cohen = 0,050
	Os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos	f^2 de Cohen = 0,048
	Os descritores de competências que operacionalizam as aprendizagens pretendidas	f^2 de Cohen = 0,048
	A identificação das aprendizagens relevantes para todos os alunos	f^2 de Cohen = 0,060
	As finalidades que devem nortear o ensino da minha disciplina	f^2 de Cohen = 0,073
	A articulação com outros níveis de ensino	f^2 de Cohen = 0,031
	A articulação entre as aprendizagens essenciais de várias disciplinas	f^2 de Cohen = 0,011
	Os exemplos sugeridos de ações estratégicas de ensino	f^2 de Cohen = 0,048
	Os descritores que remetem para o Perfil dos Alunos	f^2 de Cohen = 0,053
	Os domínios/organizadores da minha disciplina	f^2 de Cohen = 0,073
	Estimular o trabalho colaborativo entre professores	f^2 de Cohen = 0,095
	Facilitar o trabalho de articulação curricular com outras disciplinas	f^2 de Cohen = 0,067
	Contribuir para uma gestão do currículo adequada ao contexto da escola	f^2 de Cohen = 0,100
	Assumir o compromisso com a melhoria das aprendizagens de todos	f^2 de Cohen = 0,126
	Reforçar a ligação com as famílias/encarregados de educação	f^2 de Cohen = 0,021
	Promover o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos	f^2 de Cohen = 0,134
	Diversificar as formas de organização do trabalho escolar	f^2 de Cohen = 0,106
	Implementar metodologias ativas	f^2 de Cohen = 0,112
	Reforçar o princípio da educação inclusiva, no acesso ao currículo e às aprendizagens	f^2 de Cohen = 0,073
	Promover uma gestão do currículo integrada, articulada e sequencialmente progressiva	f^2 de Cohen = 0,109
	Facilitar a gestão flexível do currículo	f^2 de Cohen = 0,091



Nas entrevistas, no que se refere à operacionalização das AE, verificou-se que o tempo é outro dos aspetos relevantes discutidos pelos professores de diferentes perspetivas. Por um lado, associado à valorização da colegialidade docente, ao ser atribuído tempo no horário dos professores para dedicarem ao trabalho colaborativo de preparação e planificação das atividades pedagógicas com vista a desenvolverem articulação curricular.

(...) os nossos horários não permitem grande investimento por parte dos professores. (P-9 NT/ES, FG1)

(...) foram criadas de facto as horas conjuntas para os professores daquele conselho de turma (P-40 NT/SEC, FG3)

É um trabalho colaborativo. Isto faz-se com trabalho colaborativo. Quando a colega estava a dizer há pouco que tinha uma hora para articulação, eu ao princípio pensei que era para fazer trabalho com os alunos, mas não é, é entre professores, entre pessoas, sim. Isso é fundamental porque só se consegue fazer estes DAC e esta articulação e cruzar as aprendizagens essenciais com trabalho colaborativo que exige preparação, exige estes tempos para articulação... Em conjunto, por exemplo, na área das Humanidades, todas as disciplinas da opção têm conteúdos que se cruzam uns com os outros. E, portanto, é possível que esse trabalho seja feito na escola e pelos professores, se tiverem esse tempo. (P-32 ALG/EB3, FG3)

(...) a cooperação entre colegas, isso parece-me que é fundamental a articulação que nós fazemos. Somos poucos (...) e é um bocadinho mais fácil quando estamos em escolas pequenas e trabalhamos dessa forma. Em escolas grandes que têm muitos elementos e cada um faz à sua maneira e não há partilha, parece-me que é um bocadinho mais complicada a situação. (P-49 CT/ EB2/3, FG4)

(...) é um horário flexível, não tem as áreas curriculares definidas, portanto cada professor pode organizar o seu dia, não temos um horário estanque. (...) no nosso horário não tem que entrar em Português ou Matemática porque o nosso horário não é estanque, acho que também facilita um bocadinho. (P-62 NT/EB1, FG5)

Por outro lado, o tempo associado à valorização dos saberes disciplinares, considerando que menos tempo atribuído à sua disciplina na matriz curricular adotada pelo Agrupamento (em contexto de autonomia e flexibilidade curricular, no âmbito da elaboração de plano de inovação) constitui um entrave à implementação das AE, porque “realmente não há tempo para dar todas as aprendizagens essenciais (...) porque o tempo não chega” (P-20 CT/EB23, FG2). Os professores que adotam esta perspetiva, por exemplo das áreas de TIC, História e Geografia, denotam falta de conhecimento e/ou de entendimento dos pressupostos curriculares subjacentes ao conceito das AE e do referencial curricular atual.



(...) com miúdos muito novos, como a História é uma disciplina que trabalha com conceitos complexos, e de gente adulta como eu costumo dizer, e para que os alunos possam ter uma aprendizagem centrada em estratégias de aprendizagem ativa é impossível cumprir estas aprendizagens essenciais todas. (P-32 ALG/EB3, FG3)

(...) o programa é extensíssimo e a carga horária foi sendo sempre reduzida, as Aprendizagens Essenciais ajudam a focar na essência, mas não reduzem assim tanto o programa. (P-32 ALG/EB3, FG3)

Com menor relevância são mencionados por alguns professores aspetos que condicionam a operacionalização das AE, como é o caso da falta de recursos ou de equipamentos técnicos e específicos para trabalhar em áreas disciplinares concretas ou dificuldades relativamente aos espaços para desenvolver trabalhos de projeto ou outras estratégias de ensino centradas em metodologias ativas de aprendizagem.

(...) algumas escolas em termos de TIC não têm os recursos para fazer tudo o que está (...) nas Aprendizagens Essenciais. Então é um bocadinho difícil arranjar estratégias, agora até há simuladores que ajudam, mas é um bocadinho difícil arranjar estratégias para que se consiga, que os alunos consigam aceder a tudo que está nas Aprendizagens Essenciais. São boas, são excelentes. Se conseguirmos fazer tudo ótimo. Mas é difícil para algumas escolas terem acesso a tudo. (P-20, CT/EB23, FG2)

(...) há também situações em que escolas não têm equipamento, recursos sim, e eu até sou uma sortuda, que até na minha escola até vai tendo, e não é muito, mas vai tendo, (...). Mas nas outras escolas por onde estive, e novas, não tinham equipamento de informática e, portanto, gera depois aqui uma dificuldade. (P-39 CT/EB3, FG3)

A análise das planificações partilhadas por alguns dos professores entrevistados mostrou que não são explicitadas as estratégias ou ações consideradas para promover a realização das Aprendizagens Essenciais mencionadas nos documentos de planificação, embora elas tenham sido enfatizadas nas entrevistas. Interessa por isso atentar novamente aos questionários, onde se verifica que, globalmente, os resultados obtidos parecem indicar uma clara identificação dos professores que responderam ao questionário com o tipo de ações estratégicas de ensino preconizadas nas AE e que permitem desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos.

Estes resultados podem ainda ser explorados a partir de uma análise de variabilidade e interseções, nomeadamente sobre as possibilidades entendidas pelos professores na adoção das AE como facilitadoras do trabalho colaborativo dos professores nos conselhos de turma e departamentos, bem como da articulação entre diferentes componentes do currículo.



Com esse propósito, procedeu-se ao cálculo da relação entre a frequência de utilização das AE com o item *Considero que a adoção das AE facilita o trabalho colaborativo dos professores nos conselhos de turma e departamentos* (Quadro 4.12. Análise Adoção das AE como facilitador do trabalho colaborativo dos professores nos conselhos de turma e departamentos em função da frequência de utilização das AE). Verifica-se a existência de uma relação significativa entre ambos os itens, sendo que os docentes que “Frequentemente” ou “Sempre” utilizam as AE também “Concordam” ou “Concordam totalmente” que a adoção das AE facilita o trabalho colaborativo dos professores nos conselhos de turma e departamentos.

Quadro 4.12. Análise da Adoção das AE como facilitador do trabalho colaborativo dos professores nos conselhos de turma e departamentos em função da frequência de utilização das AE

TESTE	ITENS TESTADOS	RESULTADO
Qui-Quadrado	A adoção das AE facilita o trabalho colaborativo dos professores nos conselhos de turma e departamentos	$\Phi = 0,376$

O estudo da relação entre a *frequência de utilização das AE* com os itens da dimensão Interpretação, da categoria Importância: *As AE reforçam o princípio da educação inclusiva, no acesso ao currículo e às aprendizagens, As AE promovem uma gestão do currículo integrada, articulada e sequencialmente progressiva, As AE facilitam a gestão flexível do currículo* e os itens da dimensão Avaliação: *A adoção das AE permite uma melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos e A adoção das AE permite maior flexibilidade na gestão curricular* permite concluir que existe sempre uma relação muito significativa entre a frequência de utilização das AE e o nível de importância atribuída à sua articulação com o currículo, assim como com a importância da sua adoção na adaptação do currículo às necessidades dos alunos ou a sua importância para uma maior flexibilidade de gestão curricular (Quadro 4.13. Análise Adoção das AE como facilitador da articulação entre diferentes componentes do currículo em função da frequência de utilização das AE).

Quadro 4.13. Análise da Adoção das AE como facilitador da articulação entre diferentes componentes do currículo em função da frequência de utilização das AE

TESTE	ITENS TESTADOS	RESULTADO
Qui-Quadrado	As AE reforçam o princípio da educação inclusiva, no acesso ao currículo e às aprendizagens	$\Phi = 0,362$
	As AE promovem uma gestão do currículo integrada, articulada e sequencialmente progressiva	$\Phi = 0,413$
	As AE facilitam a gestão flexível do currículo	$\Phi = 0,381$
	A adoção das AE permite uma melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos	$\Phi = 0,464$
	A adoção das AE permite maior flexibilidade na gestão curricular	$\Phi = 0,407$



No entanto, a avaliação sobre o referencial tem mais impacto na utilização das AE, do que a importância que atribuem aos seus propósitos. De facto, verifica-se que a *frequência de utilização das AE* tem uma correlação mais elevada com os itens presentes na dimensão Avaliação (*uma melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos*, $\Phi = 0,464$, e para uma *maior flexibilidade curricular*, $\Phi = 0,407$) do que com os itens de importância atribuída (*reforço do princípio da educação inclusiva*, $\Phi = 0,413$, seguidamente com a *gestão flexível do currículo*, $\Phi = 0,381$ e finalmente com o *acesso ao currículo e às aprendizagens*, $\Phi = 0,362$).

Considerando os resultados presentes na análise das características sociodemográficas que indicam que nos grupos disciplinares de Línguas, Matemática, Ciências e Tecnologias as AE são sempre utilizadas e nas regiões Norte e Centro, bem como nas escolas com Plano de Inovação, poderá concluir-se que nessas situações as AE cumprem o propósito de facilitar a articulação com o currículo, o mesmo não acontecendo no Grupo de Disciplinas das Expressões onde a variabilidade de utilização das AE é muito elevada ou na região do Alentejo onde os docentes encontram maiores dificuldades.

4.3. Avaliação das AE

Prossegue-se neste ponto com a análise do modo como os professores avaliaram as AE relativamente aos propósitos das AE enquanto referencial curricular e considerando as AE numa perspetiva de inovação, bem como os problemas identificados e as sugestões dadas para a sua melhoria.

4.3.1. As AE enquanto referencial curricular

Relativamente à avaliação que os professores fazem das AE enquanto referencial curricular para as suas disciplinas específicas, é de salientar, desde logo, que todos os aspetos sobre os quais foram questionados obtêm valores mais elevados na categoria “Concordo”, com percentagens entre 37,5% e 53,5%, com uma mediana de 4 e uma dispersão de 1, revelando, portanto, consistência nas suas respostas.

É possível destacar, no entanto, um grupo de respostas com percentagens mais elevadas, e que, apresentadas a seguir por ordem decrescente, se relacionam com: i) o reconhecimento e a valorização de que *a adoção das AE permite um maior foco no que é essencial* (53,5%), ii) uma *melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos* (51,7%), iii) uma *maior flexibilidade na gestão curricular* (50,9%), iv) uma *maior diversidade de ações estratégicas de ensino* (49,1%), v) uma *maior diversidade de dinâmicas de avaliação* (48,4%), e, por último, vi) uma *maior eficácia na consolidação das aprendizagens* (46,7%). Trata-se de um conjunto de aspetos que parecem estar em sintonia com o modelo curricular preconizado pelas AE.



Em reforço desta constatação, estão os resultados alcançados, quando somados os valores das categorias que representam maior concordância (“Concordo” ou “Concordo totalmente”), pois continuam a constituir os valores percentuais mais elevados e mantendo a ordenação de valores atrás mencionada. Com percentagens ligeiramente menores do que as anteriores, mas sem qualquer distinção entre si que pudesse justificar outro tipo de análise, surgem outras facetas do modelo curricular preconizado pelas AE e também bastante valorizadas por cerca de metade dos professores. De referir em particular o reconhecimento e valorização de que as AE permitem e facilitam: vii) *uma maior diferenciação pedagógica* (54,3%), viii) *mais trabalho de natureza interdisciplinar* (53,0%), ix) *maior inclusão dos alunos* (50,9%), x) *o trabalho colaborativo dos próprios professores* (50,5%), xi) *o desenvolvimento pelos alunos de competências de nível mais elevado* (46,9%) e, por último, xii) *uma identificação mais precoce das dificuldades de aprendizagem* (44,9%).

A maioria dos professores entrevistados, independentemente dos problemas com que se depararam, manifestaram uma elevada adesão às AE, com exceção de algumas professoras entrevistadas no grupo das Línguas e, pelo menos, uma professora da área de Ciências. Em particular, do grupo das Línguas, quase todas as professoras atribuem pouco valor às AE, em geral e em particular no âmbito das disciplinas que lecionam, não identificando, portanto, vantagens ou aspetos que considerem positivos face a orientações curriculares anteriores. A professora de Ciências do ensino secundário afirma que, no seu Agrupamento, as AE ainda não estão a ser implementadas e que continua a usar os programas e o manual para orientar o seu trabalho pedagógico.

Foram identificadas diversas transformações nas práticas letivas que se situam claramente no nível individual e no nível da organização escolar, portanto, em estreita relação com a sua cultura organizativa.

De acordo com os testemunhos apresentados nas diferentes entrevistas, a maioria dos professores atribui um elevado valor às AE em geral, identificando algumas das suas vantagens — focam o essencial, possibilitam maior flexibilidade, facilitam o trabalho colaborativo, agilizam a articulação curricular —, e reconhecem vantagens na sua utilização, indo ao encontro dos resultados obtidos com o questionário. Em particular, no grupo focal de Matemática, Ciências e Tecnologias, foi indicada a implementação das AE como decisiva para o emagrecimento curricular há muito requerido: “aliviou conteúdo (...) está muito melhor para trabalhar, isso é muito positivo!” (P-26 AG/ES, FG2). Outra das características das AE valorizada neste grupo é a indicação das ações estratégicas que orientam para outras metodologias de ensino e de avaliação:

(...) a grande mais-valia das aprendizagens essenciais para mim é precisamente deixar pistas no papel para os professores se preocuparem com outros aspetos, com outras maneiras de ensinar e com outras maneiras de avaliar. É claro que



quem quiser continuar a passar ao lado (...) mas é tendo esse olhar para as aprendizagens, para fazer critérios de avaliação das disciplinas. (...) Não sei se poderia ter mais exemplos, mas o facto de promover debates, projetos, apresentações... eu acho que isso é positivo. (P-21 AML/ES, FG2)

(...) há muitas orientações muitas indicações muitas sugestões. (P-17 AL/EB23, FG2)

A partir das entrevistas, são assim globalmente identificadas várias mudanças na avaliação decorrentes das AE (embora com problemas associados) e na forma de trabalhar, que passou a assumir-se em colaboração. Estes dois aspetos parecem ter sido, transversalmente, aqueles em que os professores mais se reviram, sejam por considerarem que essa mudança foi concretizada na sua escola, seja porque reconhecem a premência desta mudança. Mas para que ambas as mudanças sejam concretizadas é também apontada a necessidade de continuar a investir, para que os docentes possam efetivamente tirar o maior partido possível das AE.

Também entre as docentes do 1.º ciclo foi partilhado que as AE modificaram as práticas letivas e também influenciaram uma nova organização do trabalho docente fora da sala de aula. Porém, nos restantes grupos, embora se reconheça valor às AE, considera-se que as práticas docentes que estão associadas a este modelo curricular não estão ainda universalizadas.

4.3.2. As AE enquanto inovação

Considerando, para efeitos deste estudo, as AE numa perspetiva de inovação, como no capítulo da metodologia foi referido, foram incluídos no questionário alguns itens com o propósito de permitir captar a perceção dos professores relativamente à adoção das AE enquanto medida de política educativa que traz algo de novo relativamente às medidas anteriores. Nessa linha de análise, e considerando a média das percentagens obtidas nos doze itens considerados no ponto anterior (somando os valores das categorias que indicam concordância), como uma medida da adesão dos professores às AE (Vantagem Relativa), é possível observar um valor total, considerável, de 56,9%. Nos restantes quatro itens que, para além da Vantagem Relativa, se procura que refletissem as restantes características percebidas que influenciam o processo de adoção individual da inovação (Compatibilidade, Complexidade, Aplicabilidade e Observabilidade), é possível observar também valores elevados, nomeadamente em termos de Compatibilidade (*Considero que o que é proposto nas AE está próximo da minha prática (do que eu já fazia)*), com 73,0% das respostas, e em termos de Aplicabilidade (*Considero que as AE têm aplicabilidade prática*) com 72,4%.



No que se refere à Complexidade (*Considero que a adoção das AE é uma tarefa simples*) e à Observabilidade (*Considero que já se observam efeitos positivos da adoção das AE*), os valores não são tão elevados, em particular no caso em que é solicitado aos professores que se manifestem sobre se já se observam efeitos positivos decorrentes da adoção das AE, com um pouco mais de um terço (38,5%) a manifestar a sua concordância. Este valor mais baixo, que de alguma maneira indicia as dúvidas de muitos professores sobre já ser possível observar efeitos positivos, é reforçado pela percentagem elevada de respostas na categoria “Não concordo nem discordo”, com cerca de metade das respostas (44,8%) e mediana 3. Numa posição intermédia, com 46,4% (“Concordo” e “Concordo totalmente”), e também com mediana 3, situam-se as respostas relativas ao grau de complexidade percebido da tarefa. Se para estes professores a adoção das AE é uma tarefa simples, há ainda uma percentagem considerável de professores, cerca de um terço (31,0%), que diz não ter ainda opinião formada sobre o assunto e outros que manifestam a sua discordância (22,6%).

Aprofundando a análise da dimensão Avaliação, conclui-se que cada categoria proposta, avaliação das AE enquanto referencial curricular (“Vantagem relativa”) e avaliação das AE enquanto perspectiva inovadora (“Inovação”), corresponde a um fator com robustez interna e respeitando um conceito único, que engloba todos os itens propostos para essa categoria. A média de cada fator encontrado permite assumir que a apreciação efetuada sobre as AE apresenta já uma valorização claramente positiva, em particular enquanto perspectiva inovadora (Quadro 4.14. Média dos itens de cada fator por categoria da dimensão Avaliação).

Quadro 4.14. Média dos itens de cada fator por categoria da dimensão Avaliação

DIMENSÃO	CATEGORIA	FATOR	MÉDIA DOS ITENS INSERIDOS EM CADA FATOR
Avaliação	Avaliação das AE, enquanto referencial curricular	“Vantagem relativa” (Fc1)	3,48
	Avaliação das AE, enquanto perspectiva inovadora	“Inovação” (Fc2)	3,58

Numa análise mais detalhada, entendeu-se importante indagar ainda sobre a vantagem e utilidade percebida pelos professores. De facto, obtiveram-se resultados sobre se a adoção das AE potencia uma gestão curricular flexível que garanta a existência de espaços para consolidação e aprofundamento das aprendizagens, bem como se potencia, na opinião dos professores, a utilização de metodologias centradas nos alunos, libertando espaço (tempo) para o desenvolvimento das aprendizagens visadas. Por último, visou-se perceber se os docentes consideram que houve Alterações concretizadas ao nível da avaliação interna das aprendizagens, decorrentes do modelo curricular preconizado pelas AE.



A relação entre a *frequência de utilização das AE* e o nível de concordância do item pertencente à dimensão de Avaliação *A adoção das AE potencializam uma gestão curricular flexível que garante a existência de espaços para consolidação e aprofundamento das aprendizagens* ($\chi^2 = 1683,160$, $p < 0,001$, $\Phi = 0,437$) é também muito significativa (Quadro 4.15. Análise da hipótese de as AE potenciarem uma gestão curricular flexível que garante a existência de espaços para consolidação e aprofundamento das aprendizagens em função da frequência de utilização das AE), como acontece com todos os itens da dimensão Avaliação, no sentido em que os docentes que “Frequentemente” ou “Sempre” utilizam as AE também “Concordam” ou “Concordam totalmente” que a adoção das AE potencia uma gestão curricular flexível, que garante a existência de espaços para consolidação e aprofundamento das aprendizagens.

Quadro 4.15. Análise da hipótese de as AE potenciarem uma gestão curricular flexível que garante a existência de espaços para consolidação e aprofundamento das aprendizagens em função da frequência de utilização das AE

TESTE	ITENS TESTADOS	RESULTADO
Qui-Quadrado	A adoção das AE potencia uma gestão curricular flexível que garante a existência de espaços para consolidação e aprofundamento das aprendizagens	$\Phi = 0,437$

Observa-se igualmente uma relação muito significativa (Quadro 4.16. Análise da hipótese de as AE potenciarem a utilização de metodologias centradas nos alunos, libertando espaço (tempo) para o desenvolvimento das aprendizagens visada em função da frequência de utilização das AE) entre a *frequência de utilização das AE* com o nível de concordância do item pertencente à dimensão Avaliação *A adoção das AE permite uma maior diferenciação pedagógica* ($\chi^2 = 1205,260$, $p < 0,001$, $\Phi = 0,370$), ou seja, quem tem maior nível de concordância de que as AE permitem uma maior diferenciação pedagógica, também as utiliza mais frequentemente.

Quadro 4.16. Análise da hipótese de as AE potenciarem a utilização de metodologias centradas nos alunos, libertando espaço (tempo) para o desenvolvimento das aprendizagens visada em função da frequência de utilização das AE

TESTE	ITENS TESTADOS	RESULTADO
Qui-Quadrado	A adoção das AE permite uma maior diferenciação pedagógica	$\Phi = 0,370$

Numa primeira análise verifica-se uma relação muito significativa entre a *frequência de utilização das AE* com o nível de concordância do item pertencente à dimensão Avaliação *A adoção das AE permite maior diversidade de dinâmicas de avaliação* ($\chi^2 = 1540,398$, $p < 0,001$, $\Phi = 0,418$), com se pode verificar no Quadro 4.17. (Análise das alterações concretizadas ao nível da avaliação interna das aprendizagens, decorrentes do modelo curricular preconizado pelas AE em função da frequência de utilização das AE).



Quadro 4.17. Análise das alterações concretizadas ao nível da avaliação interna das aprendizagens, decorrentes do modelo curricular preconizado pelas AE em função da frequência de utilização das AE

TESTE	ITENS TESTADOS	RESULTADO
Qui-Quadrado	A adoção das AE permite maior diversidade de dinâmicas de avaliação	$\Phi = 0,418$
Tamanho do efeito captado pelo valor de f^2 de Cohen	A adoção das AE permite maior foco no que é essencial	f^2 de Cohen = 0,188
	A adoção das AE permite uma melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos	f^2 de Cohen = 0,109
	A adoção das AE permite maior flexibilidade na gestão curricular	f^2 de Cohen = 0,081
	A adoção das AE permite uma maior eficácia na consolidação das aprendizagens	f^2 de Cohen = 0,129
	A adoção das AE permite o desenvolvimento de competências de nível mais elevado	f^2 de Cohen = 0,074
	A adoção das AE permite mais trabalho interdisciplinar	f^2 de Cohen = 0,046
	A adoção das AE facilita o trabalho colaborativo dos professores nos conselhos de turma e departamentos	f^2 de Cohen = 0,063
	A adoção das AE permite uma maior diferenciação pedagógica	f^2 de Cohen = 0,061
	A adoção das AE permite uma maior diversidade de ações estratégicas de ensino	f^2 de Cohen = 0,083
	A adoção das AE permite maior diversidade de dinâmicas de avaliação	f^2 de Cohen = 0,084
	A adoção das AE permite uma identificação mais precoce das dificuldades de aprendizagem	f^2 de Cohen = 0,048
	A adoção das AE permite maior inclusão dos alunos	f^2 de Cohen = 0,049
	Compatibilidade – considero que o que é proposto nas AE está próximo da minha prática (do que eu já fazia)	f^2 de Cohen = 0,074
	Complexidade – considero que as AE têm aplicabilidade prática	f^2 de Cohen = 0,153
	Aplicabilidade – considero que a adoção das AE é uma tarefa simples	f^2 de Cohen = 0,082
	Observabilidade – considero que já se observam efeitos positivos da adoção das AE	f^2 de Cohen = 0,084

No entanto, como resposta a esta questão e também como reforço de resposta às questões anteriores foi estimado um modelo de regressão linear múltipla, que para além de analisar as relações existentes entre os fatores identificados e a utilização dos “Documentos curriculares principais” (Fc1 – AE e PA), considerado como variável resposta, contempla também o estudo do impacto das variáveis sociodemográficas.



Assim, verifica-se que se apresentam positivamente relacionados com a frequência de utilização dos “Documentos curriculares principais” todos os Intervenientes (“Gestores Intermédios”, “Alunos e outros Atores da comunidade educativa” e “Pares”), a categoria Ações, tanto o “Foco no aluno” como o “Foco na estratégia”, a dimensão Interpretação, na categoria Importância, a dimensão Avaliação tanto em “Vantagem Relativa” e como em “Inovação”; A dimensão Interpretação, na categoria Dificuldade apresenta-se negativamente relacionado com a frequência de utilização dos “Documentos curriculares principais”, bem como os fatores “Outros documentos Curriculares” e “Recursos curriculares de suporte” da dimensão Operacionalização, o que já se tinha observado nas análises anteriores.

O grau de frequência na utilização dos “Documentos curriculares principais” depende essencialmente da categoria Importância atribuída às AE ($\text{Beta}=0,209$), do fator “Foco na estratégia” ($\text{Beta}=0,151$), e posteriormente dos fatores “Foco no aluno” ($\text{Beta}=0,143$), “Inovação” ($\text{Beta}=0,142$) e “Gestores Intermédios” ($\text{Beta}=0,131$).

Relativamente às variáveis sociodemográficas, encontram-se relações significativas junto das variáveis Idade, Género, Zona geográfica, Plano de Inovação e Grupo de Disciplinas.

Tendem a utilizar com maior frequência os documentos curriculares principais: os docentes com idades superiores a 49 anos, os docentes femininos, os docentes das escolas que possuem Plano de Inovação e os docentes dos grupos disciplinares das Expressões, Matemática, Ciências e Tecnologias e Línguas, quando comparados com os do 1.º Ciclo.

Tendem a utilizar com menor frequência os documentos curriculares principais: os docentes da A.M. Lisboa e Alentejo quando comparados com os do Algarve.

Entre as variáveis sociodemográficas, a contribuição mais importante é dada pelo Género ($\text{Beta}=0,06$).

É ainda calculado o coeficiente de correlação de Spearman entre a frequência de utilização das AE, considerado individualmente, com cada um dos itens pertencentes à dimensão de Avaliação, assim como o tamanho do efeito captado pelo valor de f^2 de Cohen. Conclui-se que a frequência de utilização das AE depende essencialmente de:

- Considerar que a adoção das AE permite maior foco no que é essencial ($f^2=0,188$)
- Considerar que as AE têm aplicabilidade prática ($f^2=0,153$)
- Considerar que as AE provêm o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos ($f^2=0,134$)



- Considerar que a adoção das AE permite uma maior eficácia na consolidação das aprendizagens ($f^2 = 0,129$)
- Considerar que as AE assumem um compromisso com a melhoria das aprendizagens de todos ($f^2 = 0,126$)
- Considerar que as AE implementam metodologias ativas ($f^2 = 0,112$)
- Considerar que a adoção das AE permite uma melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos ($f^2 = 0,109$)
- Considerar que as AE promovem uma gestão do currículo integrada, articulada e sequencialmente progressiva ($f^2 = 0,109$)
- Considerar que as AE diversificam as formas de organização do trabalho escolar ($f^2 = 0,106$)
- Considerar que as AE contribuem para uma gestão do currículo adequada ao contexto da escola ($f^2 = 0,100$)

4.3.3 Problemas identificados e sugestões para melhoria das AE

No que se refere tanto a problemas detetados, quanto a sugestões, as indicações dadas pelos professores, quer no questionário quer nas entrevistas, situam-se mais ao nível macro quanto à ação a desenvolver por parte do ME e da DGE, embora a discussão que se gerou tenha indicado também a necessidade de modificações a título individual e a nível da organização da escola ou agrupamento de escolas. Ao nível macro, os resultados do questionário fazem sobressair obstáculos decorrentes desde logo na apreciação do documento, sendo os mais significativos o considerarem que os documentos das AE são generalistas, vagos e permitem interpretações múltiplas, que os conteúdos/programas e o próprio documento são demasiado extensos, e sobressaem ainda obstáculos decorrentes das condições de implementação, com maior relevo para as questões relativas à desadequação da carga horária das disciplinas e a (des) articulação com a avaliação/exames externos.

Complementando as contribuições de melhoria para a implementação das AE, os dados do questionário, na questão aberta (cf. Estudo 1), devolveram duas categorias de sugestões: uma categoria centrada em sugestões concretas de melhoria do documento e outra com a explicitação de sugestões globais de melhoria para a implementação das AE. Na primeira categoria, a maior relevância é dada a sugestões relativas a uma maior concretização/operacionalização dos diversos elementos do documento das AE, e à articulação com outros normativos. Na segunda categoria, explicitam a necessidade de equacionar a forma como a organização do ensino se estabelece e ainda os recursos efetivamente disponíveis nos contextos concretos da escola.



Do ponto de vista individual, vários docentes apontaram nas diferentes entrevistas que a resistência à mudança tem impedido alguns docentes de aderir inteiramente a este novo modelo curricular.

E com as resistências que todos nós temos enquanto professores... nós somos altamente resistentes à mudança, porque ainda por cima não nos podemos esquecer que a nossa formação inicial foi dada em paradigmas que estão a desaparecer e, portanto, por muito que eu diga ‘ah estou a fazer isto’, não, lá no cerne está aquilo que é a nossa base, a nossa formação inicial. Mais, eu enquanto aluno, também apanhei com as pedagogias por objetivos e essas coisas (...). E, portanto, eu próprio, que, como o professor João Formosinho fala, assisti a minha vida toda a práticas que são do paradigma anterior. Quer dizer, também eu tinha as minhas resistências. (P-47, AML EB2, FG4)

Como referiu uma professora do Norte, com a manifesta concordância dos presentes, “é preciso acreditar nisto, porque senão não se avança”, isto é, aponta-se a necessidade de uma adesão individual aos princípios curriculares subjacentes às AE (P-40 NT/SEC, FG3), começando pela procura de entendimento sobre o que se propõe no referencial e orientações curriculares atuais.

De um modo geral, os principais problemas que atravessam as diferentes áreas prendem-se, de facto, com dificuldades de operacionalização detetadas na avaliação. De acordo com os testemunhos, este parece ser um aspeto menos conseguido nas práticas curriculares, uma vez que, tendo em consideração as dúvidas e problemas de operacionalização relatados, a avaliação surge como o elemento que está menos de acordo com as práticas curriculares e o modelo curricular subjacente às AE.

Eu acho que tem obrigatoriamente de mudar a forma como avaliamos. Nós ainda avaliamos para um produto e nós, se queremos criar cidadãos que são ativos e interventivos desde tenra idade, temos obrigatoriamente que mudar a forma como avaliamos. Ou eles próprios têm que ser envolvidos neste processo de avaliação. Não há nada mais triste do que uma criança não ter a mínima consciência do que é que tem que aprender e que está a ser avaliado e acontece muito ainda nas nossas salas. (P-62 NT, 1.º CEB)

(...) eu acho que logo o ponto onde nós chocamos, logo de frente, é com as avaliações. Podemos chamá-las formativas, mas lá aparecem o raio das percentagens, as pontuações e este binómio qualitativo/quantitativo que eu acho que é um falso... A educação funciona qualitativamente, Ponto Final parágrafo. Ok, ninguém anda a fazer uma escala intervalar ou de rácio, realmente andamos a fazer pontos, se olharmos para os exames são 200 pontos. Não é, não são percentagens e, portanto, e o problema que temos aí, começa aí, é que esbarra e



vamos chegar à conclusão se aquilo que estamos a fazer está de acordo com as aprendizagens, ou se estamos a fazer outra coisa. E isso leva realmente a dinâmicas de mudança dentro da escola. Porque pensar a avaliação de outra maneira, também obriga a pensar, porque a avaliação está dependente de tudo aquilo que nós trabalhamos em contexto de aula como é óbvio. Portanto, não descobri a pólvora, mas aí essa é grande, é grande chatice, sinto maior resistência e maior problemática nas aprendizagens e mesmo na minha organização relativamente às avaliações. O que fazer com os benditos ou os malditos testes, que função tem aquilo na Educação Musical? Penso que, de maneira geral, a área de educação artística está um bocadinho defendida. Sempre tivemos modos diferentes de avaliar. E ao nível, os colegas das áreas corrijam, se eu estou a mentir. A Educação Tecnológica tem os próprios produtos, há todo o processo até ao produto final e há sempre formas de educação visual... (P-47, AML EB2, FG4)

(...) quem se guiar pelos princípios da avaliação pedagógica, já foi aqui várias vezes referido, como é que vou classificar atitudes e quando é que vou passar para o Excel, isso também já está tudo respondido. Por isso é que há agora aquelas formações MAIA, que nos ensinam a avaliar por rúbricas e também podemos lá incluir standards que nos facilitem, mas já tornam claro para os alunos o que é que nós esperamos deles e, portanto, quando eu estou a ensinar, ao trabalhar, ao promover atividades de aprendizagem, eu tenho que ter muito bem definido o que é que eu pretendo que os alunos aprendam, qual é a aprendizagem essencial que eu pretendo que eles realizem com aquele trabalho, com aquela atividade e os alunos também têm de conhecer, para isso tem que haver descritores. (P-32 ALG/EB3, FG3)

Serão estes problemas passíveis de ser resolvidos por via da formação de professores? Os grupos focais de Humanidades e de Expressões abordaram este tema, mas enquanto para o primeiro seria uma formação para professores, nomeadamente na área da avaliação, no segundo grupo colocou-se também esta hipótese, mas enveredou-se por uma possível formação “ao nível da administração das escolas e dos diretores” (P-47, AML/EB2, FG4).

No que respeita a problemas detetados no âmbito do documento das AE, apenas o grupo de 1.º ciclo não se referiu a problemas de fundo, tendo reportado apenas a necessidade de clarificação da linguagem, tendo em conta as diferentes áreas disciplinares das AE que precisam de articular na sua transposição pedagógica. Todos os outros grupos identificaram, desde logo, cortes no tempo de determinadas disciplinas, bem como a falta de conteúdos muito específicos. Estas especificidades, pelo seu carácter detalhista, não serão aqui abordadas, devendo o leitor consultar a síntese de cada entrevista (Estudo 2). Há, porém, que ressaltar como, de modo geral, muitos



professores assinalaram que os documentos das AE não explicitam a articulação entre as várias AE, o que na sua perspetiva devia acontecer, quer articulação conceptual-temática, quer disciplinar e em progressão.

Importa, todavia, ressaltar que no que diz respeito à apreciação global das AE, os participantes referem-se consensualmente a dois aspetos fundamentais: a dificuldade de articulação entre os documentos orientadores e o desfazamento dos manuais escolares com as AE.

Eu sinto isto numa manta de retalhos mais uma vez, e estou no ensino desde 85, (...) que não tem consistência, porque não é por... pela falta de qualidade das coisas que aqui estão, porque eu vejo elencado o documento do perfil, o documento das aprendizagens ou o 54 ou 55 e está tudo bem pensado, então, mas não se deitou fora o programa, os manuais mantêm-se. As coisas continuam agarradas ao anterior, portanto há que haver aqui qualquer coisa que faça com que haja uma linha orientadora não prescritiva, que é isto que é o interesse das aprendizagens essenciais é que não prescreve, mas que os professores estão habituados a prescrição, certo? (P-51 CT/EB2/3, FG4)

E os manuais dos alunos estão ainda pensados em função das Metas, não é? E depois sentimos muito esta dificuldade de operacionalização. (P-35 AL/EB3, FG3)

(...) também sentimos a dificuldade, como as colegas já referiram, na articulação depois com os manuais, porque isto ainda está tudo um bocadinho desfasado. Agora estamos a selecionar manuais para o 7.º, mas, entretanto, ainda temos 8.º e 9.º com manuais antigos e que não estão de acordo com as aprendizagens essenciais. No caso das Geografias isto é flagrante, no 7.º e no 9.º ano, porque até mudaram conteúdos de um ano para outro. (P-39 CT/EB3, FG3)

No básico, estas aprendizagens não emagreceram muito o currículo. E os manuais dos alunos estão ainda pensados em função das metas e depois sentimos muito esta dificuldade de operacionalização. (P-35 AL/EB3, FG3)

(...) quando eu falei de aprendizagens essenciais, eu não estava a falar em programa, (...) o que se ouve mais os colegas a dizerem é que a preocupação com o programa, mas eu não estou a pensar no programa, eu estou a pensar nas aprendizagens. (...) E é precisamente para que as pessoas se libertem do programa e possam trabalhar dentro desta nova perspetiva pedagógica (...), portanto é por isso que surgiram as Aprendizagens Essenciais. (P-32 ALG/EB3, FG3).

Por último, foi ainda destacado que pode ser importante que a DGE ausculte os docentes, agora que têm já uma ideia de como as AE se operacionalizam. Foi também sugerido que, ao mesmo nível, sejam novamente escutadas as associações profissio-



nais, uma vez que são estes os responsáveis por organizar alguns dos fóruns, debates e até de participação no CNE e outros organismos consultivos.

A pandemia é, de algum modo, referida como condicionante da implementação (na íntegra) das AE devido, por um lado, às restrições colocadas ao trabalho presencial, nomeadamente no que se refere a medidas de distanciamento físico e ao uso dos espaços, recursos e equipamentos conjuntos da escola, e devido, por outro lado, à falta de preparação para adaptação das atividades planeadas ao contexto de ensino online durante o período de ensino remoto de emergência.

4.4. Perfis de Docentes face às AE

De forma complementar ao âmbito do estudo, surgiu a hipótese de os resultados obtidos poderem ser consequência da existência de perfis específicos de docentes relativamente ao seu posicionamento face aos “Documentos curriculares principais” em questão, AE e PA, tendo-se por isso desenvolvido análises adicionais. Destas, resulta a identificação de dois perfis de docentes que marcam um posicionamento claro quanto a estes documentos.

O primeiro perfil caracteriza-se pelo conjunto de docentes que têm maior adesão à implementação dos “Documentos curriculares principais”, procuram como intervenientes os “Gestores intermédios”, “Alunos e outros atores da comunidade educativa”, promovem ações de ensino com “Foco no aluno”, atribuem grande importância ao documento, avaliam favoravelmente a “Vantagem relativa” e a “Inovação” deste documento, e integra um conjunto de 4662 docentes (53,0%). O segundo perfil é constituído pelo conjunto de docentes com menor adesão à implementação dos “Documentos curriculares principais”, as AE e o PA, e corresponde a 4138 docentes (47,0%). Isto é, o modelo curricular preconizado pelas AE não se traduziu numa frequência de utilização dos documentos das AE em interação com outros documentos curriculares. Preferencialmente um professor recorre a um conjunto de documentos que ora integra as AE e o PA, ora outros documentos curriculares em conjunto.

Explorando a forma como os perfis se constroem a partir das características socio-demográficas verificou-se que o Género, a Zona geográfica, o Grupo de Disciplinas, a Disciplina de referência e a existência de Plano de Inovação apresentam relações significativas com o perfil, com a seguinte configuração e de acordo com o grau de influência decrescente:

- Os docentes com maior predisposição à implementação do documento encontram-se nas disciplinas de História e Geografia de Portugal, Português, Educação Moral e Religiosa Católica, Educação Musical, Sociologia, Educação Especial e 1.º Ciclo.



- Com um perfil menos recetivo encontram-se os docentes das disciplinas de Física e Química, Matemática, Físico-Química, Ciências Naturais, Geometria Descritiva A, Geografia A, Matemática Aplicada às Ciências Sociais, Biologia e Geologia e Matemática A.
- Os docentes dos grupos disciplinar de Línguas, Humanidades e 1.º Ciclo mostram maior adesão ao documento.
- Observa-se uma maior adesão dos docentes das escolas com Plano de Inovação.
- Os docentes do sexo feminino mostram maior recetividade ao documento.
- No Norte os docentes têm perceções mais favoráveis ao documento.

Interessa salientar que nas entrevistas realizadas aos professores não se verifica uma concordância total com esta tendência no que se refere a algumas áreas disciplinares (nomeadamente Línguas e Humanidades), o que surge como natural, uma vez que os entrevistados conformam uma amostra aleatória da população, ainda que constituída com algumas especificações. Já no que se refere à influência do Plano de Inovação os dados aparecem como concordantes, assim como à menor predisposição da zona sul para a implementação das AE.

No que se refere às ações estratégicas de ensino, de acordo com as respostas ao questionário, a frequência de utilização das AE também não parece influenciar o tipo de estratégias a utilizar. De forma relevante, o que aparece como tendo um efeito positivo e significativo de utilização das AE é o nível de importância ou de inovação que lhes é atribuído, ou seja, quanto maior a importância dada ou a inovação conferida, maior a frequência de utilização. Interessa ainda referir que pode haver influência negativa quando o docente assume maior nível de dificuldade na interpretação das AE. Apesar do efeito não ser significativo (f^2 de Cohen), existe uma tendência para que a utilização das AE seja menos frequente quando se considera um maior nível de dificuldade na análise e interpretação destas.

Se analisada individualmente, a frequência de utilização das AE apresenta uma expressão limitada, mas quando considerada em conjunto a utilização das AE e do PA pode afirmar-se que estes documentos curriculares estão articulados de forma significativa entre si e com a implementação das ações estratégicas preconizadas no enquadramento normativo das AE. Esta análise, suportada também pela análise das entrevistas, permite ainda concluir que o planeamento é realizado com recurso a um conjunto específico de atores: os que assumem funções de gestão intermédia.



CAPÍTULO 5

CONCLUSÕES



5. Conclusões

Apresentam-se neste capítulo as principais conclusões do estudo de Avaliação da Implementação das Aprendizagens Essenciais. Estas conclusões deverão ser lidas tendo em consideração que a implementação dos documentos das AE, relativas ao Ensino Básico e Secundário, não só é um processo muito recente, como também se encontra condicionado por todas as circunstâncias e desafios impostos pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19), jamais imaginadas por altura da preparação, discussão e homologação dos documentos em apreço.

Optou-se por sistematizar o conjunto de conclusões consideradas essenciais para responder às interrogações que estão na génese deste estudo de avaliação e, consequentemente, fornecer informação útil para auxiliar e dar continuidade ao processo de monitorização e avaliação da implementação das AE. Decisão que pressupõe, naturalmente, a possibilidade de outras leituras e interpretações que se possam fazer com outras lentes e partindo da análise dos resultados dos estudos parcelares disponíveis na Parte II deste relatório.

Em termos gerais, pode afirmar-se que a maioria dos professores que participaram no estudo por questionário atribui grande importância às AE, reconhecendo o valor que esse documento curricular pode assumir em alguns aspetos particulares da gestão do currículo, sobretudo no desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos, na melhoria das aprendizagens de todos os alunos e na implementação de metodologias ativas.

Por outro lado, a avaliação das AE enquanto referencial curricular é francamente positiva, salientando-se que a grande maioria dos professores concorda que a adoção das AE permite maior foco no que é essencial. Destaca-se ainda o reconhecimento de que a adoção das AE permite i) uma melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos, ii) uma maior flexibilidade na gestão curricular, uma maior diversidade iii) de ações estratégicas de ensino e iv) de dinâmicas de avaliação, assim como uma maior eficácia v) na consolidação das aprendizagens e na vi) diferenciação pedagógica. Ainda para a maioria dos professores, a adoção das AE também possibilita vii) mais trabalho interdisciplinar, viii) maior inclusão dos alunos e ix) facilita o trabalho colaborativo dos professores nos conselhos de turma e departamentos. Todas estas vantagens relativas à adoção das AE, e que traduzem uma parte significativa dos princípios orientadores que presidem à gestão do currículo dos Ensinos Básico e Secundário, assente numa definição curricular comum nacional, apresentam uma relação muito significativa com a frequência de utilização do documento curricular das AE, verificando-se que os pro-



fessores que usam mais frequentemente as AE também concordam que as mesmas possibilitam colocar em ação tais princípios.

Apesar deste pendor positivo, salienta-se que foram identificadas duas tendências, com peso quase equivalente, no que se refere aos posicionamentos, atitudes e práticas dos professores no que respeita ao modo como as AE são interpretadas, operacionalizadas e avaliadas. A primeira agrega uma ligeira maioria dos professores e caracteriza-se por uma maior adesão à implementação dos documentos curriculares principais (AE e PA), pela inclusão de diversos intervenientes no planeamento das atividades letivas, pela implementação de ações estratégicas de ensino com foco no aluno e, ainda, pela valoração positiva atribuída às AE. A segunda, não sendo dominante, agrega, ainda assim, quase metade dos professores e caracteriza-se por uma menor adesão à implementação dos documentos curriculares principais.

De um modo geral, a maior ou menor compreensão da proposta curricular subjacente às AE parece depender dos processos desencadeados para a tomada de conhecimento e esclarecimento sobre essa proposta ao nível do contexto organizacional a que os professores pertencem. Quando isso não é feito no seio dos órgãos das escolas/AE, acaba por depender muito da iniciativa individual de cada professor.

A linguagem utilizada nas AE, além de oferecer dificuldades acrescidas para alguns professores, tem efeito determinante na utilização das AE. Como evidenciam os testes estatísticos realizados, a utilização das AE está negativamente relacionada com o grau de dificuldade atribuído à linguagem. Ou seja, por um lado, os professores que consideram a linguagem utilizada uma dificuldade, tendem a usar menos esse documento curricular. Por outro lado, os que consideram que a linguagem utilizada nas AE apresenta um nível de dificuldade mais baixo, tendem a utilizar mais esses documentos.

Apesar da importância que é reconhecida às AE, outros aspetos surgem como obstáculo à sua implementação. De facto, a maioria dos professores manifesta um nível de dificuldade assinalável, nomeadamente: i) no reconhecimento do contributo de cada disciplina para se atingir o PA, ii) na identificação de conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos, iii) no entendimento dos exemplos sugeridos de ações estratégicas de ensino, iv) na identificação das aprendizagens relevantes para todos os alunos, na articulação v) com outros níveis de ensino, vi) com o PA e, sobretudo, vii) entre as aprendizagens essenciais de várias disciplinas. Na prática, os professores tendem a utilizar as AE mais frequentemente se perceberem, sem grandes dificuldades, como se faz a articulação com o PA, e o contributo de cada disciplina para a operacionalização do PA.



Em termos de utilização propriamente dita, pode por um lado afirmar-se que a maioria dos participantes neste estudo reconhece que as AE contribuem para estimular o trabalho colaborativo entre professores e facilitar o trabalho de articulação curricular com outras disciplinas, sendo que a existência de tais dinâmicas parece constituir um requisito fundamental para o processo de apropriação e reconhecimento do valor das AE. Por outro lado, parece ser no plano da articulação curricular com outros níveis de ensino e, sobretudo, entre as aprendizagens essenciais de várias disciplinas, onde se registam as dificuldades mais salientes de leitura e compreensão das AE. Pode concluir-se também que a função de clarificação das AE quanto aos conhecimentos a adquirir pelos alunos e às capacidades e atitudes a desenvolver não está completamente assegurada.

Ainda no que respeita ao modo como as AE são operacionalizadas, a maioria dos professores parece identificar-se com o tipo de trabalho pedagógico preconizado nas AE, afirmando implementar com frequência ações estratégicas de ensino consideradas determinantes para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos. Destaca-se, a este respeito, um conjunto de ações de ensino estrategicamente orientadas para a melhoria das aprendizagens, altamente focalizadas no aluno, incluindo designadamente a criação de situações e oportunidades que exigem, valorizam e incentivam a: i) fazer escolhas e tomar decisões, ii) tomar iniciativa, iii) intervir de forma responsável no meio/comunidade escolar, iv) confrontar diferentes perspetivas, v) utilizar criticamente fontes de informação diversas, vi) integrar diferentes saberes, vii) considerar os problemas do meio em que o aluno se insere como base para a aprendizagem, e a viii) utilizar tecnologias de informação e de comunicação.

Para a maioria dos professores, apesar das dificuldades assumidas na análise e interpretação dos documentos curriculares, as AE têm sido o documento de orientação privilegiado nas suas decisões curriculares relativas ao planeamento, realização e avaliação das aprendizagens. A utilização dos Programas das disciplinas e dos Manuais escolares continuava, no entanto, a assumir um peso significativo no processo de desenvolvimento curricular. Constata-se ainda que a frequência na utilização dos documentos curriculares principais (AE e PA) depende essencialmente da importância atribuída às AE, e não tanto das dificuldades percebidas.

São os professores do género feminino e com idade superior a 49 anos que mais usam as AE e o PA, verificando-se ainda que os professores que utilizam estes documentos com mais frequência tendem a recorrer menos a outros documentos de apoio às decisões curriculares, onde se incluem os Manuais escolares. Os resultados permitem concluir, aliás, que a articulação entre AE e Manuais escolares é praticamente inexistente. Ainda assim, importa ter presente a permanência evidente do Manual escolar ao longo



da escolaridade obrigatória, ou seja, um recurso frequentemente utilizado pela grande maioria dos professores.

Observa-se ainda que existe uma relação muito significativa entre a concordância de que as AE são o documento privilegiado na orientação curricular, bem como entre a frequência de utilização das mesmas na prática letiva, e a variável Disciplina, verificando-se que a uma maior concordância corresponde uma maior frequência de utilização das AE. Isso parece acontecer nas disciplinas de Português, Filosofia e Biologia e Geologia. No sentido inverso, verifica-se que quem assume que as AE não são o documento privilegiado nas suas decisões curriculares, também não as utiliza ou utiliza-as raramente, o que se verifica de forma mais evidente nas disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento, Psicologia e Oficina Multimédia.

A utilização das AE relaciona-se também de forma positiva com a Zona geográfica e a existência de Plano de Inovação na escola/AE. Em termos geográficos, é maior a tendência para a sua utilização no Norte e Centro do País e menor utilização no Alentejo.

Em termos de participação no processo de planeamento das atividades curriculares visando a implementação das AE, é ao nível das estruturas de gestão intermédia (Conselho de docentes e/ou Conselho de turma e Departamentos) que isso é mais frequente. Verifica-se ainda que a frequência de utilização dos documentos curriculares principais (AE e PA) está positivamente relacionada com essas estruturas.

Por último e salvaguardadas as dificuldades de entendimento, interpretação e operacionalização, pode afirmar-se que, enquanto inovação curricular, globalmente o balanço das AE parece ser igualmente muito positivo. Destaca-se a este propósito o reconhecimento da compatibilidade entre o que é proposto nas AE e o trabalho que a maioria dos professores já realiza, e da aplicabilidade desse referencial nas práticas curriculares. A complexidade que os professores atribuem à tarefa em si mesmo e a perceção de uma menor expressão de efeitos positivos observáveis constituirão os motivos para alguma reserva na adoção das AE.



CAPÍTULO 6 RECOMENDAÇÕES



6. Recomendações

Neste capítulo, tendo por base as conclusões apresentadas anteriormente, enumera-se de seguida um conjunto de recomendações que possam vir a constituir-se como um contributo para apoiar o processo de reflexão e de planificação relativamente à implementação das AE e respetivo referencial curricular. Estas recomendações consideram já o conteúdo do Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho (publicado após a recolha e a análise de dados feitas no âmbito deste estudo), que procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa, clarificando quais os documentos que se constituem como únicos referenciais curriculares a seguir pelas escolas, entre os quais as Aprendizagens Essenciais.

O estudo demonstra que alguns dos objetivos e princípios traçados para as AE (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto) parecem já estar a ser assumidos por professores em algumas escolas. Há, no entanto, aspetos que parecem ainda precisar de cuidada atenção.

Estas recomendações são, sobretudo, situadas nos problemas sentidos na escola e pelos professores. Contudo, caberá à tutela abrir caminho para o que possa vir a ser implementado quer ao nível das políticas curriculares, quer a nível meso ou micro, através de um apoio mais situado nas escolas e respetivas comunidades. Nesse sentido, apresentam-se recomendações globais.

1. Promover o desenvolvimento de uma cultura organizacional colaborativa, assente na valorização e envolvimento dos diferentes atores da comunidade nos processos e práticas de gestão pedagógica e curricular.

Planear os processos de comunicação e de diversificação de canais e de fontes de informação em cada contexto organizacional é importante. E, mais do que informar, é fundamental implicar os indivíduos, ouvindo-os sobre os processos a levar a cabo para a implementação de medidas e orientações curriculares nos seus contextos. Além dos órgãos de gestão e de coordenação das escolas, o envolvimento de todos os intervenientes e dos parceiros das escolas na gestão pedagógica e curricular assume particular relevância.

2. Incentivar a colegialidade docente, definindo estratégias para facilitar o desenvolvimento de trabalho colaborativo e a articulação curricular, a flexibilidade e a interdisciplinaridade, de acordo com o que é preconizado no referencial curricular atual.



O referencial curricular atual, que integra as AE e o PA, envolve a passagem de uma lógica de trabalho docente individual e disciplinar, que sustentou o trabalho desenvolvido historicamente na escola ao longo de décadas, para lógicas colegiais e representativas. É, assim, importante promover o desenvolvimento de processos e práticas que procurem o equilíbrio e a complementaridade entre o desenvolvimento nos níveis individual e coletivo dos atores e da organização; definindo estratégias que promovam o trabalho colaborativo com vista a facilitar a articulação curricular, horizontal e vertical, e com o Perfil dos Alunos e outros documentos e recursos de planificação e de desenvolvimento curricular. Neste quadro, a colegialidade docente assume particular relevância, sobretudo ao nível pedagógico e curricular, nos processos de seleção de estratégias de ensino e de aprendizagem, a par da seleção de estratégias de avaliação das aprendizagens, e de gestão dos tempos e dos espaços da ação pedagógica e curricular.

3. Promover a articulação entre áreas curriculares fomentando a integração de saberes e o desenvolvimento de competências transversais, sem descuidar as aprendizagens específicas inerentes a cada área disciplinar.

No seguimento dos dois pontos anteriores e em conformidade com as orientações curriculares atualmente em vigor nos Ensinos Básico e Secundário, há ainda um caminho a percorrer no que se refere à promoção de práticas de articulação curricular, nomeadamente i) horizontalmente, “ao nível do conselho de docentes e de turma, em que as disciplinas cruzam o que deve ser ensinado e que ações estratégicas devem ser concretizadas” (Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho); ii) articulação vertical, trabalhando em conjunto sobre as aprendizagens a realizar em cada área disciplinar, ao longo da escolaridade, bem como iii) articulação com o Perfil dos Alunos, considerando as áreas de competência aí inscritas e a sua integração no trabalho a desenvolver com os alunos.

4. Diversificar estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem e bem assim estratégias e instrumentos de avaliação das aprendizagens.

Na gestão do currículo são componentes essenciais a seleção das metodologias de ensino-aprendizagem a adotar e as estratégias de avaliação. Os saberes e as competências são diferentes uns dos outros, pelo que requerem formas diferentes de se evidenciarem. Do mesmo modo, não existe um tipo único de instrumento que avalie tudo o que o aluno sabe e o que consegue fazer com o que sabe. Assim, em contexto de autonomia e flexibilidade curricular e de acordo com o preconizado nas orientações curriculares, a ação pedagógica deve caracterizar-se pela diversificação de estratégias



e metodologias de ensino-aprendizagem, bem como de estratégias e instrumentos de avaliação (formativa e sumativa).

5. Desencadear processos de esclarecimento e apoio formativo dirigidos aos professores, aos órgãos de coordenação e de gestão das escolas e aos demais envolvidos.

Em conjunto com a definição de medidas torna-se relevante desencadear processos, em diferentes níveis de concretização, dirigidos aos professores, aos órgãos de coordenação e de gestão das escolas e aos demais envolvidos, que tenham em vista o esclarecimento sobre os aspetos essenciais que caracterizam tais medidas e respetivas alterações previstas, bem como clarificar todos os envolvidos na gestão pedagógica, planeamento e desenvolvimento curricular sobre os pressupostos e constituintes curriculares do modelo de currículo subjacente, não só às AE, mas aos diversos documentos e orientações que constituem o referencial curricular atual.

Neste domínio, parecem ser relevantes as ações formativas e de desenvolvimento profissional que possam ser levadas a cabo com vista a prestar apoio profissional na gestão, planeamento e desenvolvimento curricular, a nível meso e micro, em consonância com o contexto e com as orientações curriculares aí consideradas, assegurando a consistência curricular.

6. Promover a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, centrados nas necessidades dos atores e nas da organização, mobilizando parcerias e redes de partilha, de colaboração e de reflexão.

Assegurar redes de partilha, de colaboração e de reflexão sustentada, entre escolas e com a participação de parceiros, investigadores e outros atores, provendo ações que contribuam para a aprendizagem e desenvolvimento profissional, interrelacionado com o desenvolvimento organizacional.



REFERÊNCIAS

Referências bibliográficas

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Creswell, J.W. & Creswell, J.D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Fullan, M. (2007). *The NEW Meaning of Educational Change*. 5ª ed. London: Routledge.
- Rogers, E. (2003), *Diffusion of Innovations*. 5ª ed. Nova Iorque: The Free Press.
- Roldão, M. C. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão, & J. M. Alves (Eds.). *Construir a autonomia e flexibilização curricular* (pp. 15-24). Porto: Universidade Católica Editora, <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/25167>
- Roldão, M. C.; Peralta, H.; Martins, I. & Orvalho, L. (2018). *Currículo do Ensino Secundário – Cursos Profissionais e Cursos Artísticos Especializados. Para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. http://www.anqep.gov.pt/Curriculo_ES_CP_CAE_Const_AE.pdf
- Roldão, M.C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular. Para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M.C.; Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Lisboa: Ministério da Educação. (Texto enquadrador, Documento de trabalho).
- Sebarroja, J. (2001). *A aventura de Inovar: A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.



7.2 Legislação

Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República*, 1.ª Série, 129, 2918-2928.

Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018). Estabelece o currículo dos Ensinos Básico e Secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. *Diário da República*, 1.ª Série, 129, 2928-2943.

Despacho n.º 5908/2017 (2017). Implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos Ensinos Básico e Secundário, no ano escolar de 2017-2018. *Diário da República*, 2.ª Série, 128, 13881-13890.

Despacho n.º 6478/2017 (2017). Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. *Diário da República*, 2.ª Série, 143, 15484-15484.

Despacho n.º 6944-A/2018 (2018). Homologação das Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico. *Diário da República*, 1.º suplemento, 2.ª Série, 138, 19734-19734.

Despacho n.º 8476-A/2018 (2018). Homologação das Aprendizagens Essenciais das disciplinas dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. *Diário da República*, 2.º suplemento, 2.ª Série, 168, 24652-24652.

Despacho n.º 6605-A/2021 (2021). Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa. *Diário da República*, 1.º Suplemento, Série 2, 129, 241-(2) a 241-(3).



PARTE II

ESTUDOS PARCELAES

ESTUDO 1 – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO
A PROFESSORES

ESTUDO 2 – RESULTADOS DAS ENTREVISTAS
EM GRUPO A PROFESSORES

ESTUDO 3 – RESULTADOS DAS ENTREVISTAS
EM GRUPO A ALUNOS

ESTUDO 4 – RESULTADOS DAS ENTREVISTAS
EM GRUPO A PAIS/EE



ESTUDO 1

RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO A PROFESSORES

ÍNDICE

Lista de Gráficos	111
Lista de Quadros	111
INTRODUÇÃO	116
1. RESULTADOS QUANTITATIVOS	117
1.1 Estatística Descritiva	117
1.1.1. Interpretação das AE	117
1.1.2. Operacionalização das AE	121
1.1.3. Avaliação das AE	129
1.2. Estatística Inferencial	133
1.2.1. As AE como referência principal para a planificação, desenvolvimento e avaliação da aprendizagem	134
1.2.1.1. Por Disciplina/Grupo de Disciplinas	134
1.2.1.2. Por Zona geográfica	147
1.2.1.3. Por existência de Plano de Inovação na escola	148
1.2.1.4. Por Escola TEIP	149
1.2.2. O PA como referência principal para a planificação, desenvolvimento e avaliação da aprendizagem	150
1.2.2.1. Por Disciplina/Grupo de Disciplinas	150
1.2.2.2. Por Zona geográfica	156
1.2.2.3. Por existência de Plano de Inovação na escola	157
1.2.2.4. Por Escola TEIP	158
1.2.3. Frequência de utilização das AE – outras análises	158
1.2.3.1. Análise Fatorial Exploratória e Confirmatória da dimensão Interpretação das AE	159
1.2.3.2. Análise Fatorial Exploratória e Confirmatória da dimensão Operacionalização	160
1.2.3.3. Análise Fatorial Exploratória e Confirmatória da dimensão Avaliação das AE	165
1.2.3.4. Resumo dos fatores identificados	167
1.2.3.5. Interação entre a frequência de utilização das AE e os fatores extraídos	168
1.2.4. Análises específicas	172
1.2.4.1. Dificuldades na compreensão/leitura dos documentos das AE	176
1.2.4.2. A estrutura/layout das AE como elemento facilitador de articulação com o PA	177



1.2.4.3. A estrutura/layout das AE como elemento facilitador do trabalho colaborativo e articulação curricular com outras disciplinas	178
1.2.4.4. Clareza das AE quanto aos conhecimentos a adquirir e às capacidades e atitudes a desenvolver	181
1.2.4.5. Itens com relevância na interpretação e implementação dos Documentos das AE	183
1.2.4.6. Desenvolvimento das AE com base nos Manuais Escolares	185
1.2.4.7. Adoção das AE como facilitador do trabalho colaborativo dos professores nos conselhos de turma e departamentos	185
1.2.4.8. Adoção das AE como facilitador da articulação entre diferentes componentes do currículo	186
1.2.4.9. Adoção das AE como facilitador da interdisciplinaridade	189
1.2.4.10. Adoção das AE potenciam uma gestão curricular flexível que garante a existência de espaços para consolidação e aprofundamento das aprendizagens	190
1.2.4.11. Adoção das AE potenciam a utilização de metodologias centradas nos alunos, libertando espaço (tempo) para o desenvolvimento das aprendizagens visadas	191
1.2.4.12. Alterações concretizadas ao nível da avaliação interna das aprendizagens, decorrentes do modelo curricular preconizado pelas AE	191
1.2.4.13. Análise Complementar	192
1.2.5. Análises adicionais	194
1.2.5.1. Definição de Perfis de Docentes	194
1.2.5.2. Relação entre o perfil dos docentes com algumas variáveis sociodemográficas de interesse	196
2. RESULTADOS QUALITATIVOS	203
2.1. Resultados Gerais	203
2.2. Sugestões de Melhoria do Documento	204
2.3. Sugestões para a Implementação das Aprendizagens Essenciais	211
2.4. Obstáculos e Críticas à Implementação das Aprendizagens Essenciais	211
3. SÍNTESES INTEGRADORAS	214
3.1. Síntese a Partir das Dimensões	214
3.1.1. Interpretação das AE	214
3.1.2. Operacionalização das AE	215
3.1.3. Avaliação das AE	219
3.1.4. Interseções e variabilidade dos resultados	220
3.2. Síntese a Partir das Questões na Génese do Estudo	220
3.3. Síntese a Partir dos Perfis de Professores Identificados	224
4. SÍNTESE CONCLUSIVA	225



Lista de Gráficos

Gráfico 1. Importância atribuída às AE tendo em vista diferentes propósitos inerentes ao trabalho escolar	119
Gráfico 2. Dificuldades percebidas na análise e interpretação dos documentos das AE	121
Gráfico 3. Peso percebido das AE nas decisões curriculares	122
Gráfico 4. Frequência de utilização das AE e de outros documentos de apoio às decisões curriculares	124
Gráfico 5. Frequência de participação de diferentes intervenientes no planeamento das atividades	126
Gráfico 6. Frequência de implementação das ações estratégicas de ensino preconizadas nas AE	128
Gráfico 7. Avaliação das AE enquanto referencial curricular	131
Gráfico 8. Avaliação das AE enquanto Inovação	133
Gráfico 9. Correlações dos itens iniciais da categoria Importância com o fator	159
Gráfico 10. Correlações dos itens iniciais da categoria Dificuldade com o fator	160
Gráfico 11. Correlações dos itens iniciais da categoria Documentos com os fatores e correlação entre fatores	161
Gráfico 12. Correlações dos itens iniciais da categoria Intervenientes com os fatores e correlação entre fatores	163
Gráfico 13. Correlações dos itens iniciais da categoria Ações com os fatores e correlação entre fatores	165
Gráfico 14. Correlações dos itens iniciais da dimensão Avaliação com os fatores e correlação entre fatores	167

Lista de Quadros

Quadro 1. Importância atribuída às AE tendo em vista diferentes propósitos inerentes ao trabalho escolar	118
Quadro 2. Dificuldades percebidas na análise e interpretação dos documentos das AE	120
Quadro 3. Peso percebido das AE nas decisões curriculares	122
Quadro 4. Frequência de utilização das AE e de outros documentos de apoio às decisões curriculares	123
Quadro 5. Frequência de participação de diferentes intervenientes no planeamento das atividades	125
Quadro 6. Frequência de implementação das ações estratégicas de ensino preconizadas nas AE	127
Quadro 7. Avaliação das AE enquanto referencial curricular	130
Quadro 8. Avaliação das AE enquanto inovação	132



Quadro 9. Tabela de contingência e análise de resíduos da concordância das AE como documento de orientação privilegiado por Disciplina	136
Quadro 10. Tabela de contingência e análise de resíduos da concordância com as AE como documento de orientação escolar privilegiado por Grupo de Disciplinas	141
Quadro 11. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE por Disciplina	142
Quadro 12. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE por Grupo de Disciplinas	147
Quadro 13. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE por Zona geográfica	148
Quadro 14. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE por existência de Plano de Inovação	149
Quadro 15. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE por Escola TEIP	149
Quadro 16. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização do PA por Disciplina	150
Quadro 17. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização do PA por Grupo de Disciplinas	155
Quadro 18. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização do PA por zona geográfica	157
Quadro 19. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização do PA por existência de Plano de Inovação	157
Quadro 20. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização do PA por escola TEIP	158
Quadro 21. Correlações dos itens iniciais da categoria Documentos com os fatores	161
Quadro 22. Correlações dos itens iniciais da categoria Intervenientes com os fatores	162
Quadro 23. Correlações dos itens iniciais da categoria Ações com os fatores	164
Quadro 24. Correlações dos itens iniciais da dimensão Avaliação com os fatores	166
Quadro 25. Quadro Resumo dos fatores extraídos	167
Quadro 26. Correlações entre a frequência de utilização das AE com os fatores	168
Quadro 27. Resultados da estimação do modelo de regressão linear múltipla	170
Quadro 28. Resumo dos procedimentos utilizados como resposta a cada uma das questões e respetivos resultados	173
Quadro 29. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com o grau de dificuldade na linguagem utilizada	176
Quadro 30. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com o grau de Dificuldade de articulação com o PA	177



Quadro 31. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com o grau de Dificuldade de análise do contributo da disciplina para o PA	177
Quadro 32. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com o grau de Dificuldade de interpretação dos descritores que remetem para o PA	178
Quadro 33. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com o grau de Dificuldade de articulação com outros níveis de ensino	179
Quadro 34. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com o grau de Dificuldade de articulação com as aprendizagens essenciais de várias disciplinas	179
Quadro 35. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com o grau de Importância em estimular o trabalho cooperativo entre professores	180
Quadro 36. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com o grau de Importância em facilitar o trabalho de articulação curricular com outras disciplinas	180
Quadro 37. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com o grau de Dificuldade de interpretação sobre os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos	181
Quadro 38. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com o grau de Dificuldade de interpretação dos descritores de competências que operacionalizam as aprendizagens pretendidas	182
Quadro 39. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com o grau de Dificuldade na identificação das aprendizagens relevantes para todos os alunos	182
Quadro 40. Valores do coeficiente de correlação de Spearman entre a frequência de utilização das AE com os itens das categorias Dificuldade e Importância	183
Quadro 41. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com o nível de concordância de que A adoção das AE facilita o trabalho colaborativo dos professores nos conselhos de turma e departamento	185
Quadro 42. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com a Importância atribuída a que estas reforcem o princípio da educação inclusiva, no acesso ao currículo e às aprendizagens	186
Quadro 43. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com a Importância atribuída a que estas promovam uma gestão do currículo integrada, articulada e sequencialmente progressiva	187
Quadro 44. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com a Importância atribuída a que estas facilitem a gestão flexível do currículo	187



Quadro 45. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com a concordância atribuída a que adoção destas permite uma melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos	188
Quadro 46. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com a concordância atribuída a que adoção destas permite uma maior flexibilidade na gestão curricular	188
Quadro 47. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com a concordância atribuída a que adoção destas permite mais trabalho interdisciplinar	189
Quadro 48. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com a concordância atribuída a que adoção das AE potenciam uma gestão curricular flexível que garante a existência de espaços para consolidação e aprofundamento das aprendizagens	190
Quadro 49. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com a concordância atribuída a que adoção das AE permite uma maior diferenciação pedagógica	191
Quadro 50. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com a concordância atribuída a que adoção das AE permite uma maior diversidade de dinâmicas de avaliação	192
Quadro 51. Valores do coeficiente de correlação de Spearman entre a frequência de utilização das AE com os itens da Dimensão – Avaliação	192
Quadro 52. Descrição dos clusters	195
Quadro 53. Estudo da significância dos descritores	195
Quadro 54. Tabela de contingência e análise de resíduos do perfil de docente com o Género	196
Quadro 55. Tabela de contingência e análise de resíduos do perfil de docente com a Zona geográfica	196
Quadro 56. Tabela de contingência e análise de resíduos do perfil de docente com o Grupo de Disciplinas	197
Quadro 57. Tabela de contingência e análise de resíduos do perfil de docente com a Disciplina	197
Quadro 58. Tabela de contingência e análise de resíduos do perfil de docente com a existência de Plano de Inovação	202
Quadro 59. Resultados gerais da análise de conteúdo da questão aberta	204
Quadro 60. Indicadores da Subcategoria “Elementos a melhorar/incluir”	206
Quadro 61. Indicadores da subcategoria “Articulação com outros normativos”	208
Quadro 62. Indicadores da subcategoria “Forma e legibilidade do documento”	209
Quadro 63. Indicadores da subcategoria “Pressupostos e princípios orientadores”	210
Quadro 64. Indicadores da subcategoria “Obstáculos decorrentes da apreciação do documento”	212



Quadro 65. Indicadores da subcategoria “Obstáculos decorrentes das condições de implementação”	213
Quadro 66. Média dos Itens dos fatores da categoria Documentos utilizados no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens	217
Quadro 67. Média dos Itens dos fatores da categoria Intervenientes no planeamento das atividades ao nível da turma ou grupo de alunos	218
Quadro 68. Média dos Itens dos fatores da categoria Implementação de Ações Estratégicas preconizadas nos AE	218
Quadro 69. Média dos Itens dos fatores da categoria Avaliação	220



INTRODUÇÃO

Apresenta-se neste estudo o resultado da análise e interpretação dos resultados alcançados com a aplicação de um questionário distribuído a nível nacional, que procurou compreender como os professores dos Ensino Básico e do Ensino Secundário abordaram e interpretaram a proposta curricular subjacente às AE, como decorreu o trabalho de operacionalização e de apropriação pelas escolas, e ainda a importância que os professores reconhecem a esses documentos enquanto orientação curricular e suporte ao trabalho pedagógico, bem como o valor global que lhes atribuem para a prossecução dos objetivos que lhes são inerentes ou de outros objetivos estratégicos com que direta ou indiretamente as AE estabelecem formalmente pontes.

Este estudo parcelar insere-se no Estudo de Avaliação da Implementação das Aprendizagens Essenciais (AE) desenvolvido pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa) por solicitação da Direção-Geral da Educação (DGE), em conformidade com o processo de desenvolvimento da Autonomia e Flexibilidade Curricular e em articulação com o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho e com o Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto.

O questionário aplicado foi estruturado, a partir da matriz geral do Estudo, em três grandes áreas ou domínios, precisamente aqueles em que fazia sentido organizar o trabalho de recolha e análise de dados baseada na auscultação dos docentes: i) Interpretação e Compreensão das AE (como é que este documento curricular é percebido pelos professores); ii) Operacionalização e Aplicação (como é que os professores e as escolas se organizaram tendo em vista a sua operacionalização e posterior apropriação); e iii) Avaliação e Valoração (como é que os professores avaliam as AE e que valor efetivamente lhes atribuem).

Neste estudo foram registadas 18095 submissões do questionário, das quais foram consideradas válidas 8800. Para análise das respostas foram utilizados procedimentos de análise estatística de natureza descritiva e inferencial, e para a única questão de resposta aberta foi utilizada a técnica de pendor qualitativo, análise de conteúdo.

O presente documento está organizado em quatro secções. A primeira expõe os resultados obtidos a partir da análise estatística e apresenta um ponto dedicado aos resultados descritivos e um segundo ponto dedicado aos resultados da análise estatística inferencial. A segunda secção reporta os resultados qualitativos obtidos com a análise de conteúdo realizada à questão aberta. A terceira secção sintetiza o conjunto de resultados da análise quantitativa e qualitativa do questionário e na última mostra-se uma síntese final.



1. RESULTADOS QUANTITATIVOS

A leitura e interpretação dos resultados obtidos com a aplicação do questionário é baseada em procedimentos de análise estatística de natureza descritiva e inferencial, inicia-se com uma análise descritiva decorrente da globalidade das respostas, considerando o foco no comportamento dos diferentes grupos de disciplinas ou de disciplinas específicas, bem como das restantes variáveis consideradas na caracterização sociodemográfica dos professores.

Os resultados descritivos são apresentados em torno das três dimensões que presidiram à elaboração do instrumento, isto é, Interpretação, Operacionalização e Avaliação das AE.

Após as conclusões extraídas a partir da análise descritiva das frequências de resposta a cada um dos itens e com o intuito de aprofundar esse conhecimento é realizado um conjunto de análises estatísticas de índole inferencial para avaliar e monitorizar a implementação das AE no Ensino Básico e no Ensino Secundário, a partir das percepções dos atores escolares, tendo em consideração o conjunto de interrogações formuladas pela DGE para a globalidade do estudo de avaliação a desenvolver e de outras que emergiram durante o processo de análise dos resultados.

1.1 Estatística Descritiva

1.1.1. Interpretação das AE

A análise do modo como os professores compreenderam as AE é apresentada tendo como base, em primeiro lugar, a importância que atribuíram a esse documento de natureza curricular e, em segunda instância, as dificuldades que sentiram na sua análise e interpretação.

Importância atribuída às AE

No que diz respeito à importância atribuída às AE, as respostas mais frequentes dos professores situam-se, de uma forma global, num nível “Elevado”, à exceção do aspeto relacionado com o objetivo de *Reforçar a ligação com as famílias/encarregados de educação*, com apenas 19,6% das respostas, e do aspeto que tem a ver com o propósito de *Facilitar o trabalho de articulação curricular com outras disciplinas*, embora este com um valor substancialmente superior, ou seja, 36,8% das respostas no nível “Elevado” (Quadro 1 e Gráfico 1). Uma vez que é aí que se verifica o valor mais elevado quando considerados em conjunto os níveis de “Muito baixo” e “Baixo”, com 37,4% das respostas, o



propósito de reforço da ligação com as famílias é de facto o que apresenta uma menor importância para os professores que responderam ao questionário.

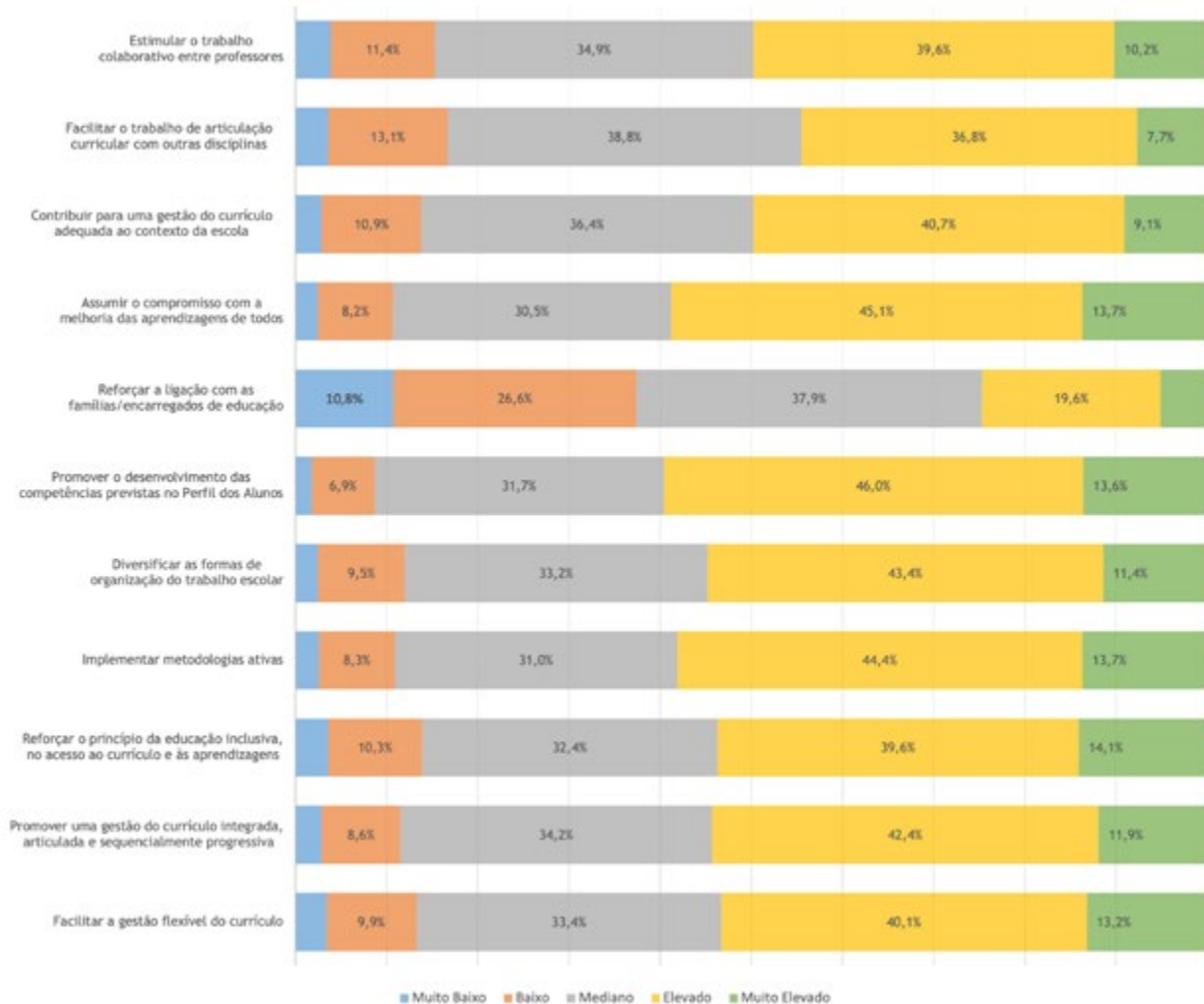
Quadro 1. Importância atribuída às AE tendo em vista diferentes propósitos inerentes ao trabalho escolar

ITENS	ESCALA					MEDIANA	IIQ
	1	2	3	4	5		
Estimular o trabalho colaborativo entre professores	3,9%	11,4%	34,9%	39,6%	10,2%	3	1
Facilitar o trabalho de articulação curricular com outras disciplinas	3,6%	13,1%	38,8%	36,8%	7,7%	3	1
Contribuir para uma gestão do currículo adequada ao contexto da escola	2,9%	10,9%	36,4%	40,7%	9,1%	3	1
Assumir o compromisso com a melhoria das aprendizagens de todos	2,5%	8,2%	30,5%	45,1%	13,7%	4	1
Reforçar a ligação com as famílias/ encarregados de educação	10,8%	26,6%	37,9%	19,6%	5,1%	3	2
Promover o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos	1,8%	6,9%	31,7%	46,0%	13,6%	4	1
Diversificar as formas de organização do trabalho escolar	2,5%	9,5%	33,2%	43,4%	11,4%	4	1
Implementar metodologias ativas	2,6%	8,3%	31,0%	44,4%	13,7%	4	1
Reforçar o princípio da educação inclusiva, no acesso ao currículo e às aprendizagens	3,6%	10,3%	32,4%	39,6%	14,1%	4	1
Promover uma gestão do currículo integrada, articulada e sequencialmente progressiva	2,9%	8,6%	34,2%	42,4%	11,9%	4	1
Facilitar a gestão flexível do currículo	3,4%	9,9%	33,4%	40,1%	13,2%	4	1

Por outro lado, quando considerados em conjunto os dois níveis que indicam maior importância atribuída às AE, há um grupo de propósitos que, com valores semelhantes, entre 53,3% e 59,6%, se destaca e que, de alguma forma, representam aspetos nucleares da concretização do desenvolvimento e gestão do currículo em que as AE podem assumir um papel relevante. Menciona-se, em concreto, os objetivos de *Promover o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos* (59,6%), *Assumir o compromisso com a melhoria das aprendizagens de todos* (58,8%), *Implementar metodologias ativas* (58,1%), *Diversificar as forma de organização do trabalho escolar* (54,8%), *Promover uma gestão do currículo integrada, articulada e sequencialmente progressiva* (54,3%), *Reforçar o princípio da educação inclusiva, no acesso ao currículo e às aprendizagens* (53,7%), e *Facilitar a gestão flexível do currículo* (53,3%).



Gráfico 1. Importância atribuída às AE tendo em vista diferentes propósitos inerentes ao trabalho escolar



Dificuldades na análise e interpretação das AE

No que se refere às dificuldades que os professores afirmam ter sentido na compreensão do documento das Aprendizagens Essenciais, é de assinalar, desde logo, uma concentração de respostas com valores mais elevados no nível de dificuldade intermédio (“Mediano”), com valores percentuais entre 33,3% e 44,5%. Constituem exceção a *linguagem utilizada*, os *domínios/organizadores da minha disciplina* e as finalidades que devem nortear o ensino da disciplina, ainda que com valores próximos, 32,3%, 30,9% e 30,2% respetivamente (Quadro 2 e Gráfico 2). São aliás, estes três aspetos nos quais os professores revelam ter tido menos dificuldades no que se refere à compreensão do documento. De facto, A *linguagem utilizada*, com 60,8% no conjunto das categorias com nível de dificuldade mais baixo (“Muito baixo” ou “Baixo”), os *domínios/organizadores*, com 55,1% e As *finalidades que devem nortear o ensino da disciplina*, com 53,7%, são os



aspectos em que a dificuldade percebida é menor para a globalidade dos professores que responderam ao questionário.

Quadro 2. Dificuldades percebidas na análise e interpretação dos documentos das AE

ITENS	ESCALA					MEDIANA	IIQ
	1	2	3	4	5		
A linguagem utilizada	24,5%	36,3%	32,3%	6,1%	0,8%	2	1
A articulação com o Perfil dos Alunos	10,0%	30,2%	44,5%	13,4%	1,9%	3	1
O contributo da minha disciplina para se atingir o Perfil dos Alunos	14,5%	32,1%	35,5%	15,1%	2,8%	3	1
Os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos	14,1%	32,4%	35,8%	15,1%	2,6%	3	1
Os descritores de competências que operacionalizam as aprendizagens pretendidas	11,1%	29,8%	39,7%	16,6%	2,8%	3	1
A identificação das aprendizagens relevantes para todos os alunos	15,4%	32,8%	33,3%	15,5%	3,0%	3	1
As finalidades que devem nortear o ensino da minha disciplina	18,0%	35,7%	30,2%	13,2%	2,9%	2	1
A articulação com outros níveis de ensino	9,7%	29,6%	41,2%	16,3%	3,2%	3	1
A articulação entre as aprendizagens essenciais de várias disciplinas	6,7%	24,0%	42,3%	21,8%	5,2%	3	2
Os exemplos sugeridos de ações estratégicas de ensino	13,0%	33,9%	38,6%	12,5%	2,0%	3	1
Os descritores que remetem para o Perfil dos Alunos	11,5%	31,2%	39,6%	14,8%	2,9%	3	1
Os domínios/organizadores da minha disciplina	20,5%	34,6%	30,9%	11,7%	2,3%	2	1

Legenda: IIQ = intervalo interquartil

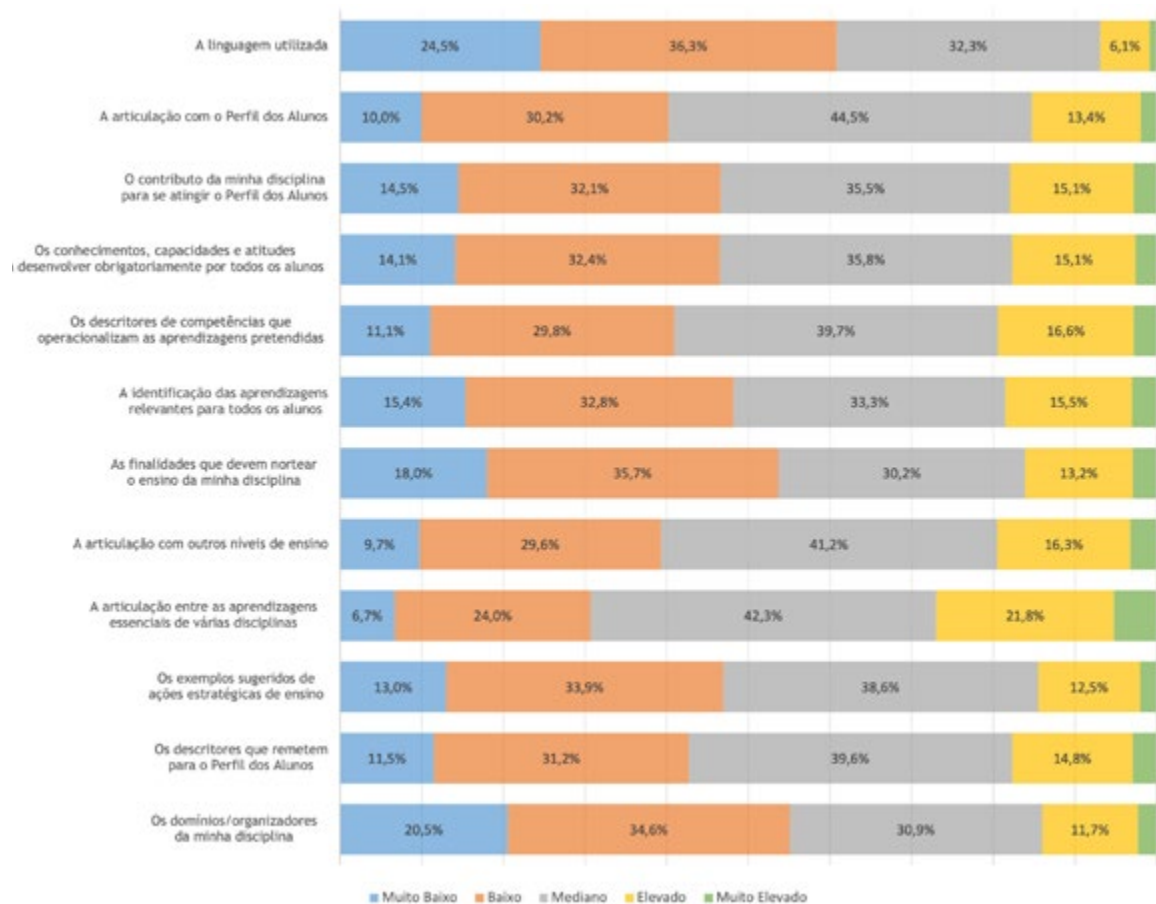
Nível de dificuldade: 1 = Muito Baixo; 2 = Baixo; 3 = Mediano; 4 = Elevado; 5 = Muito Elevado

De sinal contrário, ou seja, nos aspetos em que é percebido maior nível de dificuldade, destacam-se os que têm a ver com a articulação que é esperado fazer-se, em primeiro lugar, do ponto de vista interdisciplinar (articulação horizontal), ou seja, *A articulação entre as aprendizagens essenciais de várias disciplinas*, com 27,0% das respostas agregadas dos níveis “Elevado” ou “Muito elevado”, e em segundo lugar, a articulação entre níveis (articulação vertical), ou seja, *A articulação com outros níveis de ensino*, com 19,5% das respostas. *Os descritores de competências que operacionalizam as aprendizagens pretendidas*, com 19,4% no conjunto dos dois níveis que indicam maior dificuldade, a própria *Identificação das aprendizagens relevantes para todos os alunos*, com 18,5% e *os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos*, com 17,7% das respostas, constituem um segundo grupo de aspetos em que os professores afirmam ter havido maior dificuldade. Em terceiro lugar no grau de dificuldade, situam-se os dois itens que



se relacionam diretamente com o Perfil dos Alunos, isto é, *O contributo da minha disciplina para se atingir o Perfil dos Alunos e a identificação dos* Descritores que remetem para o Perfil dos Alunos, com respetivamente 17,9% e 17,7% das respostas no conjunto dos níveis que indicam maior dificuldade (“Elevado” ou “Muito elevado”).

Gráfico 2. Dificuldades percebidas na análise e interpretação dos documentos das AE



1.1.2. Operacionalização das AE

A sistematização que se segue incide sobre os aspetos relacionados com a utilização dos documentos curriculares em análise, procurando-se compreender desde logo o peso percebido das AE nas decisões de natureza curricular, assim como a frequência de utilização deste e de outros documentos de apoio à gestão e desenvolvimento do currículo. Estes resultados são ainda enriquecidos com a análise da frequência de participação de um conjunto diversificado de intervenientes no planeamento das atividades a desenvolver ao nível da turma ou grupo de alunos, finalizando-se com o que de mais essencial se apura em relação à implementação de ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos, como preconizado nas AE.



O peso das AE nas decisões curriculares

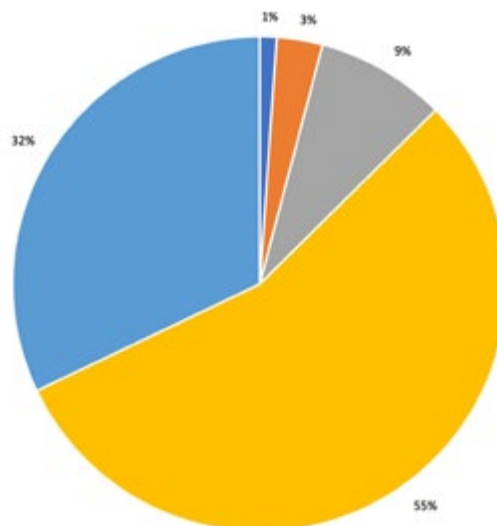
Mais de metade dos professores inquiridos (55,3%) responde afirmativamente à pergunta sobre se as AE têm sido o documento de orientação curricular privilegiado nas decisões relativas à planificação, concretização e avaliação do ensino e da aprendizagem (Quadro 3 e Gráfico 3), sendo inequívoca a sua concordância quando consideradas em conjunto as categorias “Concordo” e “Concordo totalmente”, com 87,4% das respostas (mediana=4 e dispersão=1). De facto, apenas uma percentagem muito reduzida dos professores manifesta a sua discordância relativamente à prevalência das AE nas decisões de natureza curricular (4,1% no conjunto das categorias “Discordo” e “Discordo totalmente”).

Quadro 3. Peso percebido das AE nas decisões curriculares

DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE	MEDIANA	IIQ
1,1%	3,0%	8,5%	55,3%	32,1%	4	1

Legenda: IIQ= intervalo interquartil

Gráfico 3. Peso percebido das AE nas decisões curriculares



Utilização das AE e de outros documentos de apoio às decisões curriculares

Quando inquiridos especificamente sobre a frequência de utilização das AE e de outros documentos que podem servir de referência no processo de decisão curricular (Quadro 4 e Gráfico 4), é possível observar que as *Aprendizagens Essenciais* continuam a constituir os documentos mais referidos pelos professores no conjunto das categorias que indicam maior frequência (“Frequentemente” ou “Sempre”), com 89,0%.



Quadro 4. Frequência de utilização das AE e de outros documentos de apoio às decisões curriculares

ITENS	ESCALA					MEDIANA	IIQ
	1	2	3	4	5		
Perfil dos Alunos	0,8%	5,0%	21,1%	44,9%	28,2%	4	2
Aprendizagens Essenciais	0,3%	1,4%	9,3%	43,8%	45,2%	4	1
Metas Curriculares	4,4%	7,2%	21,9%	44,2%	22,3%	4	1
Programas das disciplinas	1,0%	2,5%	10,7%	40,3%	45,5%	4	1
Cadernos ou guias de apoio	4,8%	14,9%	38,1%	34,8%	7,4%	3	1
Manuais escolares	1,1%	4,3%	13,3%	43,9%	37,4%	4	1
Outros documentos	21,0%	11,8%	32,0%	28,5%	6,7%	3	2

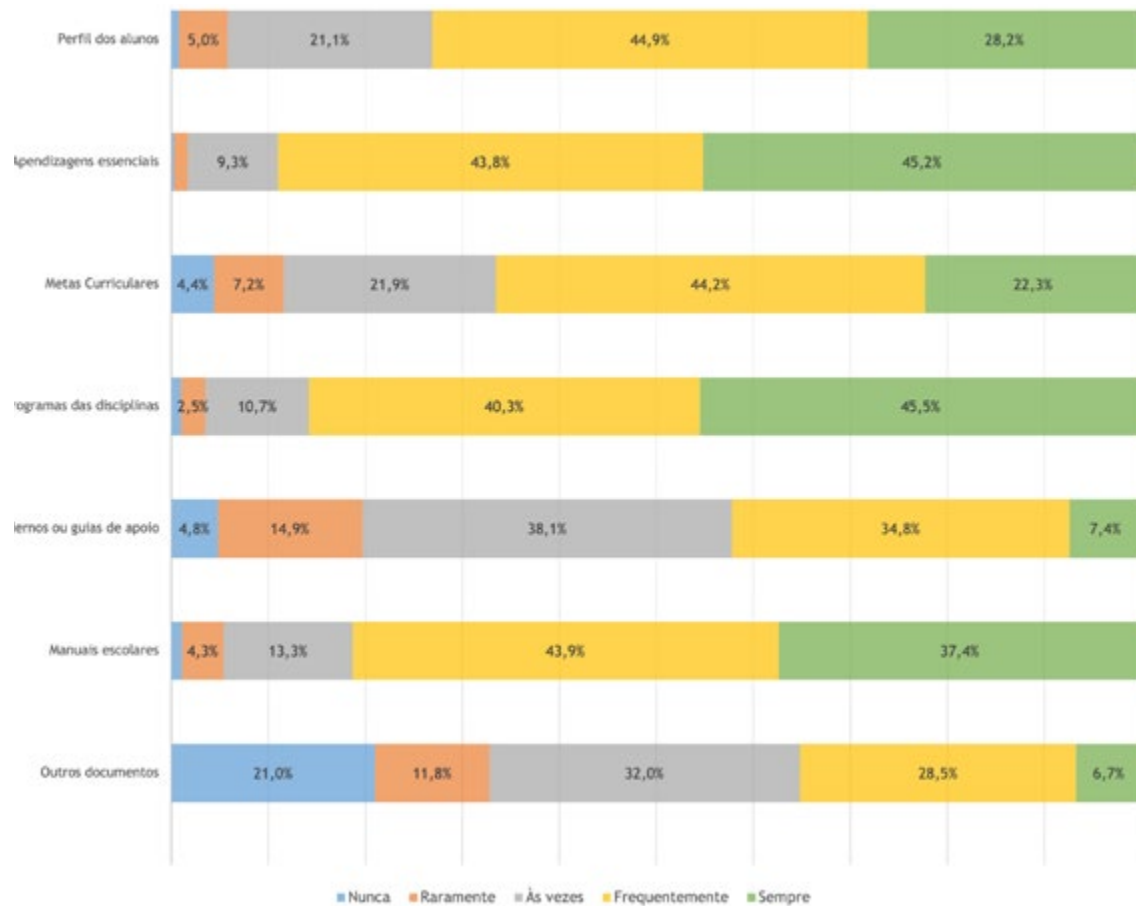
Legenda: IIQ = intervalo interquartil

Escala de frequência: 1 = Nunca; 2 = Raramente; 3 = Às Vezes; 4 = Frequentemente; 5 = Sempre

Situam-se, no entanto, em segundo lugar, na categoria “Sempre”, com 45,2%, ligeiramente abaixo dos 45,5% obtidos pelos *Programas das disciplinas* que, por sua vez, surgem na segunda posição no conjunto das categorias que indicam maior frequência, com 85,8% das respostas. Os *Manuais escolares* surgem logo em seguida no conjunto das referidas categorias, com 81,3% das respostas, sendo a sua utilização frequente referida por 43,9% dos professores. Embora na categoria “Frequentemente” o *Perfil dos Alunos* seja o documento com mais respostas, 44,9%, isto é, o documento com o valor mais elevado no conjunto de categorias que indicam maior frequência, este documento aparece apenas em quarto lugar, com 73,1% da frequência de utilização pelos professores, logo seguido das *Metas curriculares*, com 66,5% das respostas. Os restantes documentos incluídos nas opções de resposta apresentam valores de frequência de utilização mais baixos, ou seja, 42,2% para os *Cadernos ou guias de apoio*, e 35,2% para *Outros documentos*.



Gráfico 4. Frequência de utilização das AE e de outros documentos de apoio às decisões curriculares



Intervenientes no processo de decisão curricular

No que diz respeito aos potenciais intervenientes no processo de planeamento das atividades desenvolvidas para a turma ou grupo de alunos, é possível verificar que o Conselho de docentes/Conselho de turma e os Coordenadores de departamento são referidos como participando mais frequentemente, com 40,4% e 39,0% das respostas respetivamente (Quadro 5 e Gráfico 5). A mesma tendência é verificada se consideradas em conjunto as categorias “Frequentemente” e “Sempre”, com 57,4% no caso do Conselho de docentes/Conselho de turma e 56,8% no caso dos Coordenadores de departamento. Logo de seguida surge a participação das Equipas Educativas, com 35,4% das respostas “Frequentemente” e 47,6% se consideradas agregadas as duas categorias de maior frequência, e a participação dos Alunos, com 31,6% das respostas na categoria “Frequentemente” e 47,7% no conjunto das duas categorias que indicam maior frequência.



Quadro 5. Frequência de participação de diferentes intervenientes no planeamento das atividades

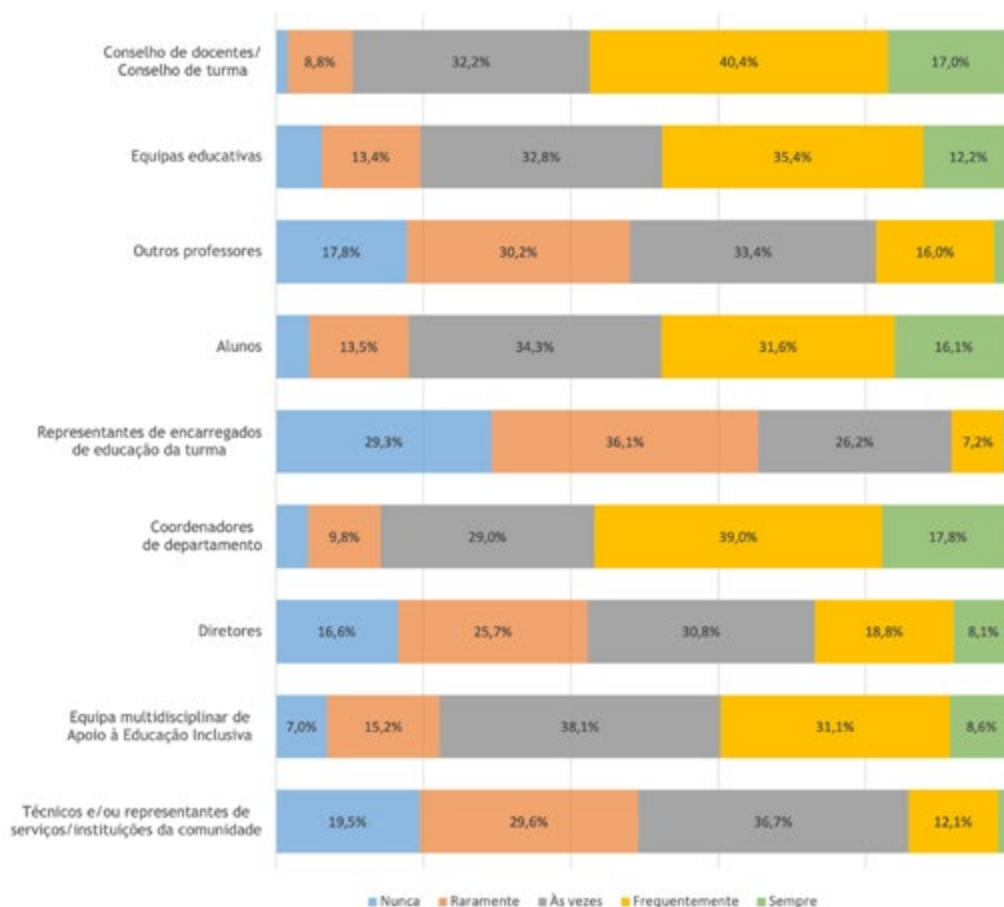
ITENS	ESCALA					MEDIANA	IIQ
	1	2	3	4	5		
Conselho de docentes/Conselho de turma	1,6%	8,8%	32,2%	40,4%	17,0%	4	1
Equipas educativas	6,2%	13,4%	32,8%	35,4%	12,2%	3	1
Outros professores	17,8%	30,2%	33,4%	16,0%	2,6%	3	1
Alunos	4,5%	13,5%	34,3%	31,6%	16,1%	3	1
Representantes de encarregados de educação da turma	29,3%	36,1%	26,2%	7,2%	1,2%	2	2
Coordenadores de departamento	4,4%	9,8%	29,0%	39,0%	17,8%	4	1
Diretores	16,6%	25,7%	30,8%	18,8%	8,1%	3	2
Equipa multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva	7,0%	15,2%	38,1%	31,1%	8,6%	3	1
Técnicos e/ou representantes de serviços/instituições da comunidade	19,5%	29,6%	36,7%	12,1%	2,1%	3	1

Legenda: IIQ = intervalo interquartil

Escala de frequência: 1 = Nunca; 2 = Raramente; 3 = Às Vezes; 4 = Frequentemente; 5 = Sempre



Gráfico 5. Frequência de participação de diferentes intervenientes no planeamento das atividades



O envolvimento e participação das *Equipas multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva*, com 31,1% das respostas em “Frequentemente” e 38,1% em “Às vezes”, é também uma evidência que se extrai dos resultados do questionamento sobre a frequência de participação dos diferentes intervenientes que podem ser chamados a contribuir na decisão curricular. Menor participação parecem ter os restantes potenciais participantes também considerados no questionamento realizado aos professores, com taxas de frequência a rondar um terço das respostas na categoria “Às vezes”, como é o caso de *Outros professores* (33,4%) e dos *Diretores de Agrupamento* (30,8%). Os *Representantes de encarregados de educação da turma* acabam por ser o interveniente com menor participação no processo de decisão curricular, com 26,2% das respostas na categoria “Às vezes”, 36,1% na categoria “Raramente” e 29,3% na categoria “Nunca”.

Implementação de ações estratégicas de ensino

No que se refere à implementação de estratégias de ensino induzidas e/ou alinhadas com o modelo de trabalho preconizado pelas Aprendizagens Essenciais, orientadas



para o Perfil dos Alunos, é de salientar, desde logo, que todas as ações estratégicas indicadas na respetiva questão do questionário (Quadro 6 e Gráfico 6) são frequentemente uma opção dos professores que responderam, com quase todas elas a ultrapassarem mais de metade das respostas ou perto de 50% na categoria “Frequentemente”.

Quadro 6. Frequência de implementação das ações estratégicas de ensino preconizadas nas AE

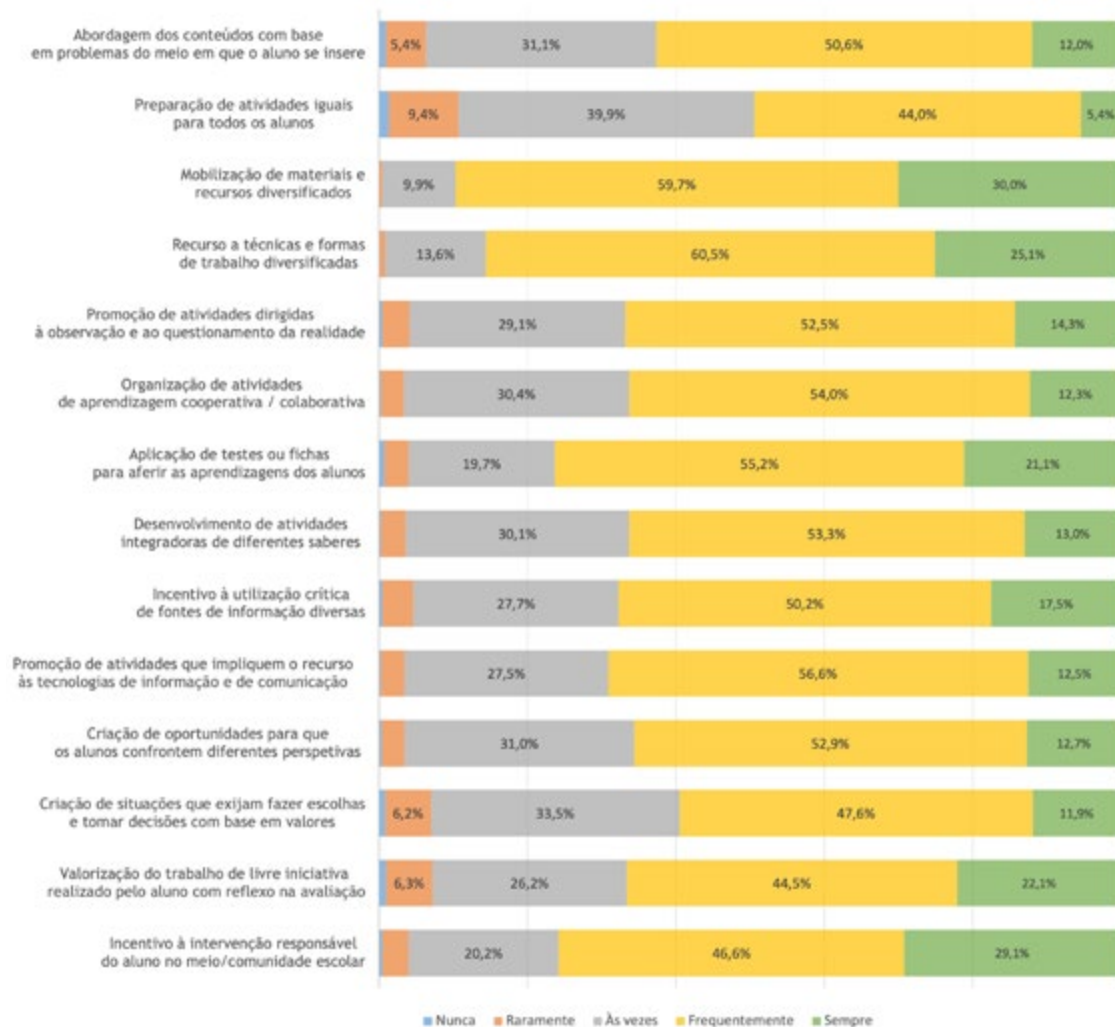
ITENS	ESCALA					MEDIANA	IIQ
	1	2	3	4	5		
Abordagem dos conteúdos com base em problemas do meio em que o aluno se insere	0,9%	5,4%	31,1%	50,6%	12,0%	4	1
Preparação de atividades iguais para todos os alunos	1,3%	9,4%	39,9%	44,0%	5,4%	3	1
Mobilização de materiais e recursos diversificados	0,0%	0,4%	9,9%	59,7%	30,0%	4	1
Recurso a técnicas e formas de trabalho diversificadas	0,1%	0,7%	13,6%	60,5%	25,1%	4	1
Promoção de atividades dirigidas à observação e ao questionamento da realidade	0,4%	3,7%	29,1%	52,5%	14,3%	4	1
Organização atividades de aprendizagem cooperativa / colaborativa	0,2%	3,1%	30,4%	54,0%	12,3%	4	1
Aplicação de testes ou fichas para aferir as aprendizagens dos alunos	0,7%	3,3%	19,7%	55,2%	21,1%	4	0
Desenvolvimento de atividades integradoras de diferentes saberes	0,2%	3,4%	30,1%	53,3%	13,0%	4	1
Incentivo à utilização crítica de fontes de informação diversas	0,4%	4,2%	27,7%	50,2%	17,5%	4	1
Promoção de atividades que impliquem o recurso às tecnologias de informação e de comunicação	0,2%	3,2%	27,5%	56,6%	12,5%	4	1
Criação de oportunidades para que os alunos confrontem diferentes perspetivas	0,3%	3,1%	31,0%	52,9%	12,7%	4	1
Criação de situações que exijam fazer escolhas e tomar decisões com base em valores	0,8%	6,2%	33,5%	47,6%	11,9%	4	1
Valorização do trabalho de livre iniciativa realizado pelo aluno com reflexo na avaliação	0,9%	6,3%	26,2%	44,5%	22,1%	4	1
Incentivo à intervenção responsável do aluno no meio/comunidade escolar	0,4%	3,6%	20,2%	46,6%	29,1%	4	1

Legenda: IIQ = intervalo interquartil

Escala de frequência: 1 = Nunca; 2 = Raramente; 3 = Às Vezes; 4 = Frequentemente; 5 = Sempre



Gráfico 6. Frequência de implementação das ações estratégicas de ensino preconizadas nas AE



Destacam-se, contudo, por uma maior taxa de implementação percebida, as que se referem à diversificação de meios e formas de trabalho, ou seja, o *Recurso a técnicas e formas de trabalho diversificadas*, com 60,5% das respostas na categoria “Frequentemente” (85,6% no conjunto das duas categorias que indicam maior frequência) e *Mobilização de materiais e recursos diversificados*, com 59,7% (89,7% no conjunto das categorias com maior frequência), e a *Promoção de atividades que impliquem o recurso às tecnologias de informação e de comunicação* com 56,6% na categoria “Frequentemente” e 69,1% no conjunto das categorias de maior frequência.

Surgem logo de seguida, e com valores muito próximos, o recurso ao trabalho colaborativo (*Organização atividades de aprendizagem cooperativa/colaborativa*), a promoção de trabalho de natureza interdisciplinar (*Desenvolvimento de atividades integradoras de diferentes saberes*; *Criação de oportunidades para que os alunos confrontem diferentes perspectivas*), e, ainda, o incentivo à observação, questionamento e resolução de problemas (*Promoção*



de atividades dirigidas à observação e ao questionamento da realidade; Abordagem dos conteúdos com base em problemas do meio em que o aluno se insere).

Merece ainda destaque a *Aplicação de testes ou fichas para aferir as aprendizagens dos alunos*, quer por reunir a maioria dos professores na categoria “Frequentemente” (55,2%), quer pelo facto de se observar uma menor variabilidade de resposta, apresentando uma dispersão nula. Em contraponto, verifica-se que a *Preparação de atividades iguais para todos os alunos* é a estratégia que reúne uma percentagem menor de professores na categoria “Frequentemente” (44%). Globalmente, estes resultados parecem indicar uma clara identificação dos professores que responderam ao questionário com o tipo de ações estratégicas de ensino preconizadas nas AE e que permitem desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos.

1.1.3. Avaliação das AE

Prossegue-se neste ponto com a análise do modo como os professores avaliaram as AE, observando-se primeiramente os valores de concordância apurados para um conjunto de afirmações relacionadas com os propósitos das AE enquanto referencial curricular e, num segundo momento, considerando as AE numa perspetiva de inovação.

As AE enquanto referencial curricular

Relativamente à avaliação que os professores fazem das AE enquanto referencial curricular para as suas disciplinas específicas, é de salientar, desde logo, que todos os aspetos sobre os quais foram questionados obtêm valores mais elevados na categoria “Concordo”, com percentagens entre 37,5% e 53,5 (Quadro 7 e Gráfico 7), com uma mediana de 4 pontos e uma dispersão de 1, revelando, portanto, consistência nas suas respostas.



Quadro 7. Avaliação das AE enquanto referencial curricular

ITENS	ESCALA					MEDIANA	IIQ
	1	2	3	4	5		
Considero que a adoção das AE permite maior foco no que é essencial	2,2%	7,3%	16,5%	53,5%	20,5%	4	1
Considero que a adoção das AE permite uma melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos	2,1%	9,6%	22,0%	51,7%	14,6%	4	1
Considero que a adoção das AE permite maior flexibilidade na gestão curricular	1,9%	9,1%	24,6%	50,9%	13,5%	4	1
Considero que a adoção das AE permite uma maior eficácia na consolidação das aprendizagens	2,7%	11,2%	27,2%	46,7%	12,2%	4	1
Considero que a adoção das AE permite o desenvolvimento de competências de nível mais elevado	3,8%	15,2%	34,1%	38,3%	8,6%	4	1
Considero que a adoção das AE permite mais trabalho interdisciplinar	2,5%	11,8%	32,7%	43,4%	9,6%	4	1
Considero que a adoção das AE facilita o trabalho colaborativo dos professores nos conselhos de turma e departamentos	3,1%	12,6%	33,8%	42,1%	8,4%	4	1
Considero que a adoção das AE permite uma maior diferenciação pedagógica	2,6%	11,7%	31,4%	44,6%	9,7%	4	1
Considero que a adoção das AE permite uma maior diversidade de ações estratégicas de ensino	2,4%	9,4%	28,2%	49,1%	10,9%	4	1
Considero que a adoção das AE permite maior diversidade de dinâmicas de avaliação	2,5%	10,2%	27,7%	48,4%	11,2%	4	1
Considero que a adoção das AE permite uma identificação mais precoce das dificuldades de aprendizagem	3,9%	15,5%	35,7%	37,5%	7,4%	4	1
Considero que a adoção das AE permite maior inclusão dos alunos	3,6%	13,3%	32,2%	41,4%	9,5%	4	1

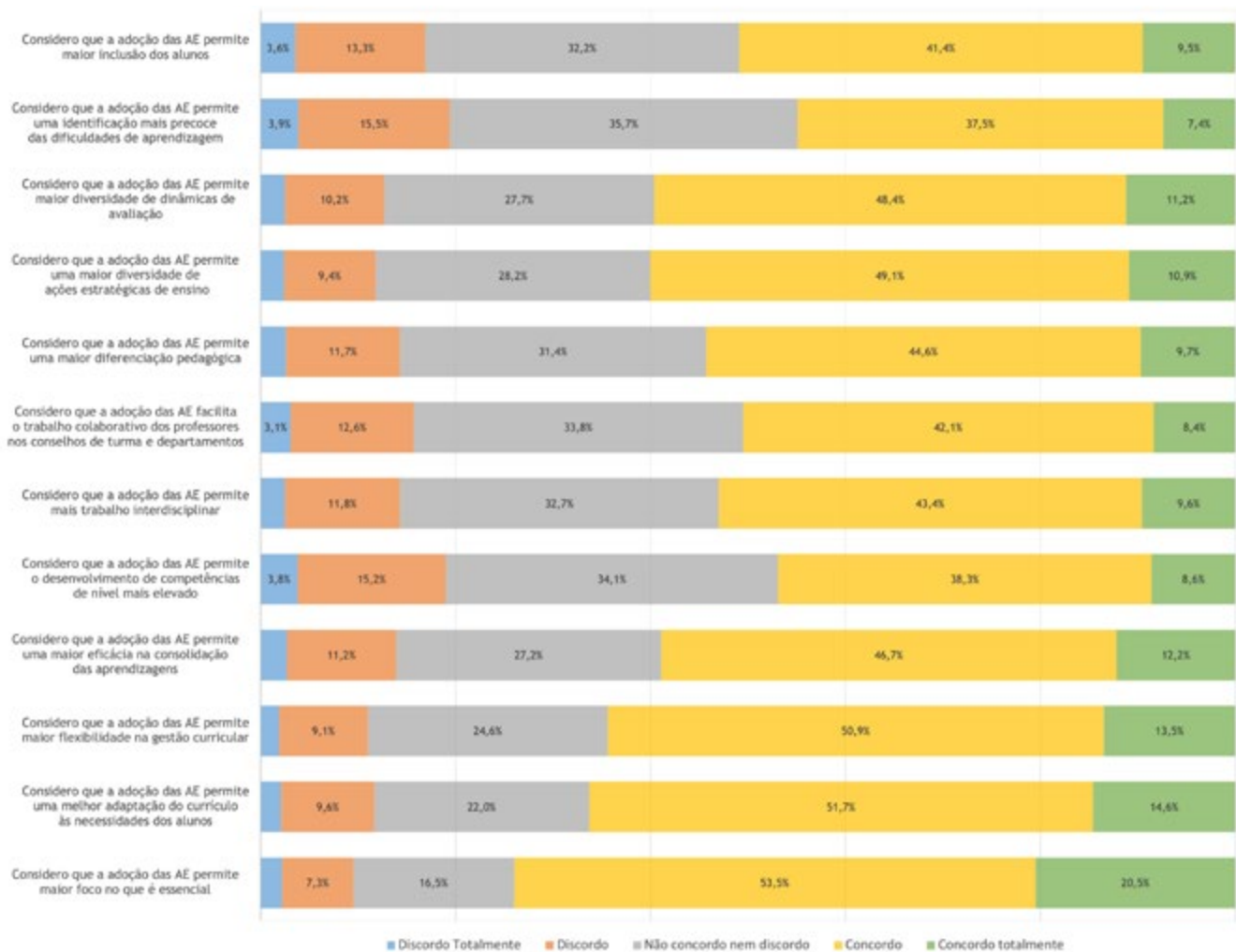
Legenda: IIQ= intervalo interquartil

Escala de concordância: 1= Discordo totalmente; 2=Discordo; 3= Não concordo nem discordo; 4=Concordo;

5=Concordo totalmente



Gráfico 7. Avaliação das AE enquanto referencial curricular



É possível destacar, no entanto, um grupo de respostas com percentagens mais elevadas, e que, apresentadas a seguir por ordem decrescente, se relacionam com: (i) o reconhecimento e a valorização de que a adoção das AE permite um maior foco no que é essencial (53,5%), (ii) uma melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos (51,7%), (iii) uma maior flexibilidade na gestão curricular (50,9%), (iv) uma maior diversidade de ações estratégicas de ensino (49,1%), (v) uma maior diversidade de dinâmicas de avaliação (48,4%), e, por último, (vi) uma maior eficácia na consolidação das aprendizagens (46,7%). Trata-se de um conjunto de aspetos que parecem estar em sintonia com o modelo curricular preconizado pelas AE.

Em reforço desta constatação, estão os resultados alcançados, quando somados os valores das categorias que representam maior concordância (“Concordo” ou “Concordo totalmente”), pois continuam a constituir os valores percentuais mais elevados e



mantendo a ordenação de valores atrás mencionada. Com percentagens ligeiramente menores do que as anteriores, mas sem qualquer distinção entre si que pudesse justificar outro tipo de análise, surgem outras facetas do modelo curricular preconizado pelas AE e que são também bastante valorizadas por cerca de metade dos professores. Referimo-nos, em particular, ao reconhecimento e valorização de que as AE permitem e facilitam: (vii) uma maior diferenciação pedagógica (54,3%), (viii) mais trabalho de natureza interdisciplinar (53,0%), (ix) maior inclusão dos alunos (50,9%), (x) o trabalho colaborativo dos próprios professores (50,5%), (xi) o desenvolvimento pelos alunos de competências de nível mais elevado (46,9%) e, por último, (xii) uma identificação mais precoce das dificuldades de aprendizagem (44,9%).

As AE enquanto inovação

Considerando, para efeitos deste estudo, as AE numa perspetiva de inovação, como referido na metodologia, foram incluídos no questionário alguns itens com o propósito de permitir captar a perceção dos professores relativamente à adoção das AE enquanto medida de política educativa que traz algo de novo relativamente às medidas anteriores. Nessa linha de análise, e considerando a média das percentagens de resposta obtidas nos doze itens considerados no ponto anterior (somando os valores das categorias que indicam concordância), como uma medida da adesão dos professores às AE (Vantagem Relativa), é possível observar um valor total, considerável, de 56,9%. Nos restantes quatro itens que, para além da Vantagem Relativa, procurámos que refletissem as restantes características percebidas que influenciam o processo de adoção individual da inovação (Compatibilidade, Complexidade, Aplicabilidade e Observabilidade), é possível observar também valores elevados, nomeadamente em termos de Compatibilidade (Considero que o que é proposto nas AE está próximo da minha prática (do que eu já fazia)), com 73,0% das respostas e em termos de Aplicabilidade (Considero que as AE têm aplicabilidade prática) com 72,4% (Quadro 8 e Gráfico 8).

Quadro 8. Avaliação das AE enquanto inovação

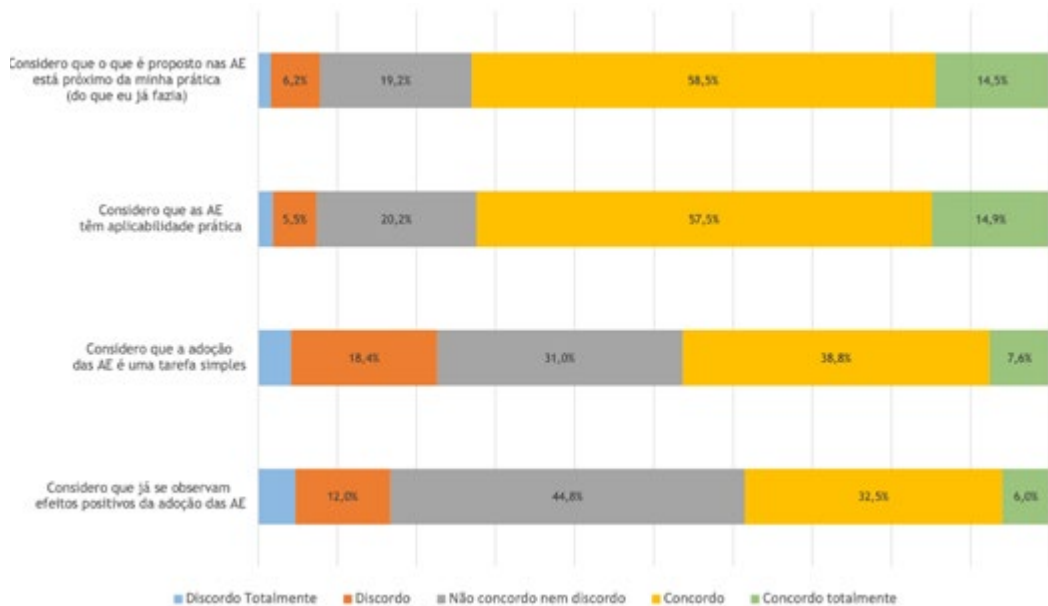
ITENS	ESCALA					MEDIANA	IIQ
	1	2	3	4	5		
Considero que o que é proposto nas AE está próximo da minha prática (do que eu já fazia)	1,6%	6,2%	19,2%	58,5%	14,5%	4	1
Considero que as AE têm aplicabilidade prática	1,9%	5,5%	20,2%	57,5%	14,9%	4	1
Considero que a adoção das AE é uma tarefa simples	4,2%	18,4%	31,0%	38,8%	7,6%	3	1
Considero que já se observam efeitos positivos da adoção das AE	4,7%	12,0%	44,8%	32,5%	6,0%	3	1

Legenda: IIQ = intervalo interquartil

Escala de concordância: 1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Não concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo totalmente



Gráfico 8. Avaliação das AE enquanto Inovação



No que se refere à Complexidade (*Considero que a adoção das AE é uma tarefa simples*) e à Observabilidade (*Considero que já se observam efeitos positivos da adoção das AE*), os valores não são tão elevados, em particular no caso em que é solicitado aos professores que se manifestem sobre se já se observam efeitos positivos decorrentes da adoção das AE, com um pouco mais de um terço (38,5%) a manifestar a sua concordância. Este valor mais baixo, que de alguma maneira indicia as dúvidas de muitos professores sobre já ser possível observar efeitos positivos, é reforçado pela percentagem elevada de respostas na categoria “Não concordo nem discordo”, com cerca de metade das respostas (44,8%) e mediana 3. Numa posição intermédia, com 46,4%, e também com mediana 3, situam-se as respostas relativas ao grau de complexidade percebido da tarefa. Se para estes professores a adoção das AE é uma tarefa simples, há ainda uma percentagem considerável de professores, cerca de um terço (31,0%), que diz não ter ainda opinião formada sobre o assunto e outros que manifestam a sua discordância (22,6%).

1.2. Estatística Inferencial

Na sequência da análise descritiva das frequências de resposta a cada um dos itens e com o intuito de aprofundar o estudo dos resultados obtidos são realizadas um conjunto de análises inferenciais, que, como já referido, tiveram em consideração o conjunto de interrogações iniciais formuladas pela DGE, mas também questões emergentes que se colocaram a partir dos resultados descritivos obtidos.

Assim, considerando as questões relativas à utilização das AE e do PA como referência principal para a planificação, desenvolvimento e avaliação das aprendizagens, cuja



resposta se encontra na expressão das frequências apresentadas no ponto 1.1.2, opta-se por explorar a forma como as características sociodemográficas influenciam essas respostas, como é apresentado nos pontos 1.2.1 e 1.2.2. De seguida, e assumindo a importância da variável frequência de utilização das AE, procura-se perceber de que forma esta frequência de utilização se relaciona com as respostas às restantes questões colocadas no questionário, procurando padrões e elementos com potencial explicativo/distintivo. Dada a dimensão das variáveis em causa procede-se ao processo de redução do número de variáveis e simultaneamente realiza-se a verificação da validade das dimensões e categorias que foram consideradas no questionário, cujo processo e detalhe se apresenta no ponto 1.2.3.

Prosseguindo a análise a partir das questões de génese do estudo, e considerando sempre que a variável frequência de utilização das AE é central, são realizados testes de acordo com a natureza das variáveis a considerar na procura da resposta a cada questão formulada pela DGE. No ponto 1.2.4. estão apresentados estes resultados.

Por fim, e ainda no âmbito da análise estatística, coloca-se uma questão adicional, no sentido de perceber se a postura face às AE permite encontrar perfis de professores relativamente à frequência de utilização do documento. No ponto 1.2.5 é detalhado este processo, bem como os resultados.

1.2.1. As AE como referência principal para a planificação, desenvolvimento e avaliação da aprendizagem

Numa perspetiva global, como se apresenta no ponto 1.1.2., mais de metade dos professores inquiridos (55,3%) responde afirmativamente à pergunta sobre se as *AE têm sido o documento de orientação curricular privilegiado nas decisões relativas à planificação, concretização e avaliação do ensino e da aprendizagem* (Quadro 3 e Gráfico 3). No entanto, analisando de forma mais detalhada as respostas, é possível verificar que algumas características sociodemográficas parecem interferir com a distribuição da frequência de resposta.

1.2.1.1. Por Disciplina/Grupo de Disciplinas

Considerando os itens *as Aprendizagens Essenciais têm sido o documento de orientação curricular privilegiado nas minhas decisões relativas à planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem* e *a frequência de utilização das Aprendizagens Essenciais no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens*, foi realizado um teste de qui-quadrado de independência e uma análise de resíduos (nível de significância de 5%) cruzando os scores da escala de cada um destes itens com a Disciplina (disciplina considerada pelo professor para responder ao questionário)/Grupo de Disciplinas (agrupando as respostas sobre o



grupos de recrutamento dos professores em áreas disciplinares afins). Assim, a relação entre o item *as AE têm sido um documento de orientação escolar privilegiado* com a Disciplina ($\chi^2 = 506,426$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,240$) pode ser visualizada no Quadro 9, e com o Grupo de Disciplinas ($\chi^2 = 116,585$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,115$) no Quadro 10; a relação entre o item *a frequência de utilização das AE no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens* com a Disciplina ($\chi^2 = 565,356$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,253$) pode ser visualizada no Quadro 11 e com o Grupo de Disciplinas ($\chi^2 = 196,130$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,149$) no Quadro 12. Observa-se que existe uma relação muito significativa entre a concordância de que as AE são um documento privilegiado na orientação curricular, bem como a frequência de utilização das AE na prática letiva tanto com a Disciplina como com o Grupo de Disciplinas, verificou-se que:

Considerando as disciplinas, os docentes que “Discordam” ou “Discordam Totalmente” que as AE têm sido um documento privilegiado nas suas decisões, “Nunca” ou “Raramente” utilizam as AE, como se verifica nos casos de Cidadania e Desenvolvimento, Psicologia e Oficina Multimédia. No sentido inverso, os que “Concordam” ou “Concordam Totalmente” que as AE têm sido um documento privilegiado nas suas decisões, tendem a utilizá-las com maior frequência, como nos casos de Português, Filosofia e Biologia e Geologia. Salienta-se, no entanto, que existem disciplinas onde apesar da concordância com a afirmação de que as AE são elemento privilegiado de planeamento, realização e avaliação do ensino e aprendizagem, não ser muito forte assumem a sua utilização.

No que se refere ao Grupo de Disciplinas, observa-se que na Matemática, Ciências e Tecnologias, bem como nas Línguas os docentes “Concordam Totalmente” com a importância das AE e estas são “Sempre” utilizadas. Já nas Expressões os docentes “Discordam” ou “Discordam Totalmente” da importância das AE, mas relativamente à frequência de utilização há uma variedade de situações possíveis. Por fim, os docentes do 1.º ciclo apresentam uma posição mais ambígua ora de concordância ou de indiferença em relação às AE e também de frequência de utilização, sendo as AE utilizadas “Às vezes” ou “Frequentemente”.



Quadro 9. Tabela de contingência e análise de resíduos da concordância das AE como documento de orientação privilegiado por Disciplina

DISCIPLINAS		CONCORDÂNCIA DE QUE AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS TÊM SIDO O DOCUMENTO DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR PRIVILEGIADO					TOTAL
		DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE	
Todas – 1.ºCEB	Contagem	2	12	27	161	76	278
	Resíduos ajustados	-,6	1,3	,7	,9	-1,7	
História	Contagem	4	14	23	165	91	297
	Resíduos ajustados	,4	1,8	-,5	,1	-,5	
Geografia	Contagem	4	8	28	173	91	304
	Resíduos ajustados	,4	-,4	,4	,6	-,8	
História e Geografia de Portugal	Contagem	2	6	14	129	58	209
	Resíduos ajustados	-,2	-,1	-1,0	1,9	-1,3	
Física e Química	Contagem	5	13	32	133	80	263
	Resíduos ajustados	1,3	1,9	2,2	-1,6	-,6	
Matemática	Contagem	22	50	119	762	416	1369
	Resíduos ajustados	1,9	1,5	,3	,3	-1,4	
Francês	Contagem	2	2	12	74	38	128
	Resíduos ajustados	,5	-1,0	,4	,6	-,6	
Educação Visual	Contagem	8	12	35	178	62	295
	Resíduos ajustados	2,7	1,1	2,1	1,8	-4,1	
Alemão	Contagem	0	0	1	2	6	9
	Resíduos ajustados	-,3	-,5	,3	-2,0	2,2	
Físico-Química	Contagem	2	8	25	186	100	321
	Resíduos ajustados	-,8	-,5	-,5	1,0	-,4	
Biologia	Contagem	1	0	2	7	6	16
	Resíduos ajustados	2,0	-,7	,6	-,9	,5	
Português	Contagem	10	34	126	1039	636	1845
	Resíduos ajustados	-2,6	-3,3	-2,9	1,0	2,5	



DISCIPLINAS		CONCORDÂNCIA DE QUE AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS TÊM SIDO O DOCUMENTO DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR PRIVILEGIADO					TOTAL
		DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE	
Cidadania e Desenvolvimento	Contagem	0	1	0	3	1	5
	Resíduos ajustados	-,2	2,2	-,7	,2	-,6	
Ciências Naturais	Contagem	5	6	39	221	163	434
	Resíduos ajustados	,1	-2,0	,4	-1,9	2,5	
Desenho A	Contagem	1	1	5	13	2	22
	Resíduos ajustados	1,5	,4	2,4	,4	-2,3	
Direito	Contagem	0	0	0	3	1	4
	Resíduos ajustados	-,2	-,4	-,6	,8	-,3	
Física e Química A	Contagem	0	0	0	5	5	10
	Resíduos ajustados	-,3	-,6	-1,0	-,3	1,2	
Educação Física	Contagem	10	24	47	327	172	580
	Resíduos ajustados	1,5	1,7	-,4	,5	-1,3	
Educação Moral e Religiosa Católica	Contagem	0	1	4	33	30	68
	Resíduos ajustados	-,9	-,7	-,8	-1,1	2,1	
Educação Tecnológica	Contagem	1	3	8	27	12	51
	Resíduos ajustados	,6	1,2	1,8	-,3	-1,3	
Economia A	Contagem	0	1	5	32	17	55
	Resíduos ajustados	-,8	-,5	,2	,4	-,2	
Economia	Contagem	0	1	0	1	0	2
	Resíduos ajustados	-,1	3,9	-,4	-,2	-1,0	
Filosofia	Contagem	2	3	16	102	137	260
	Resíduos ajustados	-,5	-1,8	-1,4	-5,3	7,2	
Economia C	Contagem	0	0	1	3	3	7
	Resíduos ajustados	-,3	-,5	,5	-,7	,6	
Educação Musical	Contagem	4	4	6	51	27	92
	Resíduos ajustados	3,0	,8	-,7	,0	-,6	



DISCIPLINAS		CONCORDÂNCIA DE QUE AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS TÊM SIDO O DOCUMENTO DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR PRIVILEGIADO					TOTAL
		DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE	
Artes Visuais	Contagem	0	0	1	3	0	4
	Resíduos ajustados	-,2	-,4	1,2	,8	-1,4	
Espanhol	Contagem	1	5	9	52	21	88
	Resíduos ajustados	,0	1,5	,6	,7	-1,7	
Física	Contagem	0	0	1	2	0	3
	Resíduos ajustados	-,2	-,3	1,5	,4	-1,2	
Francês Iniciação	Contagem	0	0	0	0	1	1
	Resíduos ajustados	-,1	-,2	-,3	-1,1	1,5	
Francês Continuação	Contagem	0	0	0	1	0	1
	Resíduos ajustados	-,1	-,2	-,3	,9	-,7	
Geometria Descritiva A	Contagem	1	5	3	20	21	50
	Resíduos ajustados	,6	2,9	-,6	-2,2	1,5	
Geografia A	Contagem	0	4	5	37	13	59
	Resíduos ajustados	-,8	1,7	,0	1,1	-1,7	
Geografia C	Contagem	0	0	0	2	0	2
	Resíduos ajustados	-,1	-,2	-,4	1,3	-1,0	
Inglês	Contagem	4	22	65	393	192	676
	Resíduos ajustados	-1,3	,4	1,1	1,5	-2,1	
História da Cultura e das Artes	Contagem	0	0	2	11	3	16
	Resíduos ajustados	-,4	-,7	,6	1,1	-1,1	
História A	Contagem	0	2	6	53	18	79
	Resíduos ajustados	-,9	-,2	-,3	2,1	-1,8	
História B	Contagem	0	1	0	3	2	6
	Resíduos ajustados	-,3	2,0	-,7	-,3	,1	
TIC	Contagem	1	1	16	82	46	146
	Resíduos ajustados	-,5	-1,7	1,1	,2	-,1	



DISCIPLINAS		CONCORDÂNCIA DE QUE AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS TÊM SIDO O DOCUMENTO DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR PRIVILEGIADO					TOTAL
		DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE	
Inglês Continuação	Contagem	0	0	0	0	2	2
	Resíduos ajustados	-,1	-,2	-,4	-1,6	2,1	
Latim	Contagem	0	0	0	1	0	1
	Resíduos ajustados	-,1	-,2	-,3	,9	-,7	
Latim B	Contagem	0	0	0	1	0	1
	Resíduos ajustados	-,1	-,2	-,3	,9	-,7	
Literatura Portuguesa	Contagem	0	0	0	2	2	4
	Resíduos ajustados	-,2	-,4	-,6	-,2	,8	
Matemática Aplicada às Ciências Sociais	Contagem	1	0	4	14	7	26
	Resíduos ajustados	1,3	-,9	1,3	-,2	-,6	
Biologia e Geologia	Contagem	0	4	8	118	116	246
	Resíduos ajustados	-1,7	-1,3	-3,0	-2,4	5,1	
Matemática A	Contagem	2	8	16	113	85	224
	Resíduos ajustados	-,3	,5	-,7	-1,5	1,9	
Matemática B	Contagem	0	0	0	0	1	1
	Resíduos ajustados	-,1	-,2	-,3	-1,1	1,5	
Oficina Multimídia	Contagem	1	0	0	0	0	1
	Resíduos ajustados	9,5	-,2	-,3	-1,1	-,7	
Música	Contagem	0	0	0	2	2	4
	Resíduos ajustados	-,2	-,4	-,6	-,2	,8	
Português Língua Não Materna	Contagem	0	0	4	7	2	13
	Resíduos ajustados	-,4	-,6	2,9	-,1	-1,3	
Psicologia	Contagem	0	2	0	3	0	5
	Resíduos ajustados	-,2	4,9	-,7	,2	-1,5	
Psicologia B	Contagem	0	0	0	6	2	8
	Resíduos ajustados	-,3	-,5	-,9	1,1	-,4	



DISCIPLINAS		CONCORDÂNCIA DE QUE AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS TÊM SIDO O DOCUMENTO DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR PRIVILEGIADO					TOTAL
		DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE	
Química	Contagem	0	0	1	1	4	6
	Resíduos ajustados	-,3	-,4	,7	-1,9	1,8	
Sociologia	Contagem	0	0	1	9	5	15
	Resíduos ajustados	-,4	-,7	-,3	,4	,1	
Estudo do Meio	Contagem	0	1	13	25	15	54
	Resíduos ajustados	-,8	-,5	4,1	-1,3	-,7	
Aplicações Informáticas B	Contagem	0	2	4	14	4	24
	Resíduos ajustados	-,5	1,5	1,4	,3	-1,6	
Expressão Dramática/Teatro	Contagem	0	0	0	0	1	1
	Resíduos ajustados	-,1	-,2	-,3	-1,1	1,5	
Educação Moral e Religiosa Evangélica	Contagem	0	0	0	1	0	1
	Resíduos ajustados	-,1	-,2	-,3	,9	-,7	
Área de Integração*	Contagem	1	1	2	5	0	9
	Resíduos ajustados	2,9	1,4	1,5	,0	-2,1	
Economia	Contagem	0	1	4	14	2	21
	Resíduos ajustados	-,5	,5	1,7	1,0	-2,2	
Educação Especial*	Contagem	0	1	8	41	23	73
	Resíduos ajustados	-,9	-,8	,8	,1	-,1	
	Contagem	0	0	1	3	1	5
	Resíduos ajustados	-,2	-,4	,9	,2	-,6	
TOTAL	Contagem	97	264	749	4869	2821	8800

*A Área de Integração não configura uma disciplina nem possui AE associadas, no entanto foi considerada, na medida em que se considerou as práticas em muitas escolas de assumir uma componente curricular específica para trabalhar em função das AE.



Quadro 10. Tabela de contingência e análise de resíduos da concordância com as AE como documento de orientação escolar privilegiado por Grupo de Disciplinas

GRUPO DE DISCIPLINAS		CONCORDÂNCIA DE QUE AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS TÊM SIDO O DOCUMENTO DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR PRIVILEGIADO					TOTAL
		DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE	
Sem disciplina	Contagem	0	0	5	24	16	45
	Resíduos ajustados	-,7	-1,2	,6	-,3	,5	
1.º CEB	Contagem	12	46	152	919	358	1487
	Resíduos ajustados	-1,2	,2	2,6	5,5	-7,2	
Humanidades	Contagem	13	46	111	788	473	1431
	Resíduos ajustados	-,8	,5	-1,1	-,2	,9	
Expressões	Contagem	25	49	105	620	299	1098
	Resíduos ajustados	4,0	3,0	1,3	,8	-3,7	
Matemática, Ciências e Tecnologias	Contagem	35	73	232	1459	945	2744
	Resíduos ajustados	1,0	-1,3	-,1	-2,7	3,2	
Línguas	Contagem	12	50	144	1059	730	1995
		-2,4	-1,5	-2,4	-2,3	4,9	
TOTAL	Contagem	97	264	749	4869	2821	8800



Quadro 11. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE por Disciplina

DISCIPLINAS		FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS					TOTAL
		NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	
Todas – 1.ºCEB	Contagem	0	5	40	141	92	278
	Resíduos ajustados	-1,0	,5	2,9	2,4	-4,1	
História	Contagem	1	8	19	118	151	297
	Resíduos ajustados	,0	1,9	-1,8	-1,4	2,0	
Geografia	Contagem	0	6	29	147	122	304
	Resíduos ajustados	-1,0	,8	,1	1,6	-1,8	
História e Geografia de Portugal	Contagem	1	1	17	93	97	209
	Resíduos ajustados	,4	-1,2	-,6	,2	,4	
Física e Química	Contagem	0	4	22	105	132	263
	Resíduos ajustados	-,9	,1	-,6	-1,3	1,7	
Matemática	Contagem	5	19	130	627	588	1369
	Resíduos ajustados	,3	-,1	,2	1,6	-1,8	
Francês	Contagem	0	2	7	58	61	128
	Resíduos ajustados	-,7	,1	-1,5	,4	,6	
Educação Visual	Contagem	2	7	44	131	111	295
	Resíduos ajustados	1,1	1,4	3,3	,2	-2,6	
Alemão	Contagem	0	0	1	0	8	9
	Resíduos ajustados	-,2	-,4	,2	-2,6	2,6	
Físico-Química	Contagem	1	3	29	157	131	321
	Resíduos ajustados	-,1	-,7	-,2	1,9	-1,6	
Biologia	Contagem	1	0	1	5	9	16
	Resíduos ajustados	4,1	-,5	-,4	-1,0	,9	
Português	Contagem	3	10	144	790	898	1845
	Resíduos ajustados	-1,4	-3,6	-2,6	-,9	3,4	



DISCIPLINAS		FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS					TOTAL
		NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	
Cidadania e Desenvolvimento	Contagem	0	1	0	4	0	5
	Resíduos ajustados	-,1	3,5	-,7	1,6	-2,0	
Ciências Naturais	Contagem	1	5	42	158	228	434
	Resíduos ajustados	-,4	-,5	,2	-3,2	3,2	
Desenho A	Contagem	0	1	3	9	9	22
	Resíduos ajustados	-,3	1,2	,7	-,3	-,4	
Direito	Contagem	0	0	0	4	0	4
	Resíduos ajustados	-,1	-,2	-,6	2,3	-1,8	
Física e Química A	Contagem	0	0	1	4	5	10
	Resíduos ajustados	-,2	-,4	,1	-,2	,3	
Educação Física	Contagem	5	17	66	281	211	580
	Resíduos ajustados	2,3	3,2	1,7	2,3	-4,4	
Educação Moral e Religiosa Católica	Contagem	0	1	7	25	35	68
	Resíduos ajustados	-,5	,0	,3	-1,2	1,1	
Educação Tecnológica	Contagem	2	1	6	24	18	51
	Resíduos ajustados	4,5	,3	,6	,5	-1,4	
Economia A	Contagem	0	0	3	25	27	55
	Resíduos ajustados	-,4	-,9	-1,0	,3	,6	
Economia	Contagem	0	0	0	2	0	2
	Resíduos ajustados	-,1	-,2	-,5	1,6	-1,3	
Filosofia	Contagem	2	1	15	81	161	260
	Resíduos ajustados	1,3	-1,4	-2,0	-4,2	5,5	
Economia C	Contagem	0	0	1	2	4	7
	Resíduos ajustados	-,2	-,3	,4	-,8	,6	
Educação Musical	Contagem	2	4	4	45	37	92
	Resíduos ajustados	3,1	2,4	-1,7	1,0	-1,0	



DISCIPLINAS		FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS					TOTAL
		NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	
Artes Visuais	Contagem	0	0	1	2	1	4
	Resíduos ajustados	-,1	-,2	1,1	,3	-,8	
Espanhol	Contagem	0	2	13	43	30	88
	Resíduos ajustados	-,5	,7	1,8	1,0	-2,1	
Física	Contagem	0	0	0	1	2	3
	Resíduos ajustados	-,1	-,2	-,6	-,4	,7	
Francês Iniciação	Contagem	0	0	0	0	1	1
	Resíduos ajustados	-,1	-,1	-,3	-,9	1,1	
Francês Continuação	Contagem	0	0	0	1	0	1
	Resíduos ajustados	-,1	-,1	-,3	1,1	-,9	
Geometria Descritiva A	Contagem	0	2	5	18	25	50
	Resíduos ajustados	-,4	1,5	,2	-1,1	,7	
Geografia A	Contagem	0	2	6	30	21	59
	Resíduos ajustados	-,4	1,3	,2	1,1	-1,5	
Geografia C	Contagem	0	0	1	0	1	2
	Resíduos ajustados	-,1	-,2	2,0	-1,2	,1	
Inglês	Contagem	1	12	78	305	280	676
	Resíduos ajustados	-,9	,8	2,0	,7	-2,0	
História da Cultura e das Artes	Contagem	0	0	3	8	5	16
	Resíduos ajustados	-,2	-,5	1,3	,5	-1,1	
História A	Contagem	0	1	3	41	34	79
	Resíduos ajustados	-,5	-,1	-1,7	1,5	-,4	
História B	Contagem	0	0	2	2	2	6
	Resíduos ajustados	-,1	-,3	2,0	-,5	-,6	
TIC	Contagem	0	1	22	62	61	146
	Resíduos ajustados	-,7	-,8	2,4	-,3	-,8	



DISCIPLINAS		FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS					TOTAL
		NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	
Inglês Continuação	Contagem	0	0	0	0	2	2
	Resíduos ajustados	-,1	-,2	-,5	-1,2	1,6	
Latim	Contagem	0	0	0	0	1	1
	Resíduos ajustados	-,1	-,1	-,3	-,9	1,1	
Latim B	Contagem	0	0	0	0	1	1
	Resíduos ajustados	-,1	-,1	-,3	-,9	1,1	
Literatura Portuguesa	Contagem	0	0	0	2	2	4
	Resíduos ajustados	-,1	-,2	-,6	,3	,2	
Matemática Aplicada às Ciências Sociais	Contagem	1	0	3	14	8	26
	Resíduos ajustados	3,1	-,6	,4	1,0	-1,5	
Biologia e Geologia	Contagem	0	0	7	83	156	246
	Resíduos ajustados	-,9	-1,9	-3,6	-3,2	5,8	
Matemática A	Contagem	0	2	12	87	123	224
	Resíduos ajustados	-,9	-,7	-2,1	-1,5	3,0	
Matemática B	Contagem	0	0	0	0	1	1
	Resíduos ajustados	-,1	-,1	-,3	-,9	1,1	
Oficina Multimédia	Contagem	0	1	0	0	0	1
	Resíduos ajustados	-,1	8,3	-,3	-,9	-,9	
Música	Contagem	0	0	0	2	2	4
	Resíduos ajustados	-,1	-,2	-,6	,3	,2	
Português Língua Não Materna	Contagem	0	0	3	7	3	13
	Resíduos ajustados	-,2	-,4	1,7	,7	-1,6	
Psicologia	Contagem	0	1	1	3	0	5
	Resíduos ajustados	-,1	3,5	,8	,7	-2,0	
Psicologia B	Contagem	0	0	0	5	3	8
	Resíduos ajustados	-,2	-,3	-,9	1,1	-,4	



DISCIPLINAS		FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS					TOTAL
		NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	
Química	Contagem	0	0	1	1	4	6
	Resíduos ajustados	-,1	-,3	,6	-1,3	1,1	
Sociologia	Contagem	0	0	1	5	9	15
	Resíduos ajustados	-,2	-,5	-,4	-,8	1,2	
Estudo do Meio	Contagem	0	2	10	23	19	54
	Resíduos ajustados	-,4	1,4	2,3	-,2	-1,5	
Aplicações Informáticas B	Contagem	0	2	2	17	3	24
	Resíduos ajustados	-,3	2,9	-,2	2,7	-3,2	
Expressão Dramática/Teatro	Contagem	0	0	0	0	1	1
	Resíduos ajustados	-,1	-,1	-,3	-,9	1,1	
Educação Moral e Religiosa Evangélica	Contagem	0	0	0	1	0	1
	Resíduos ajustados	-,1	-,1	-,3	1,1	-,9	
Área de Integração*	Contagem	1	0	4	3	1	9
	Resíduos ajustados	5,6	-,4	3,6	-,6	-2,1	
Economia	Contagem	0	0	7	9	5	21
	Resíduos ajustados	-,3	-,6	3,8	-,1	-2,0	
Educação Especial*	Contagem	0	1	6	40	26	73
	Resíduos ajustados	-,5	,0	-,3	1,9	-1,6	
	Contagem	0	0	0	2	3	5
	Resíduos ajustados	-,1	-,3	-,7	-,2	,7	
TOTAL	Contagem	29	125	822	3853	3971	8800

*A Área de Integração não configura uma disciplina nem possui AE associadas, no entanto foi considerada, na medida em que se considerou as práticas em muitas escolas de assumir uma componente curricular específica para trabalhar em função das AE.



Quadro 12. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE por Grupo de Disciplinas

GRUPO DE DISCIPLINAS		FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS					TOTAL
		NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	
Sem disciplina	Contagem	0	1	3	25	16	45
	Resíduos ajustados	-,4	,5	-,6	1,6	-1,3	
1.º CEB	Contagem	2	18	186	777	504	1487
	Resíduos ajustados	-1,4	-,8	4,6	7,2	-9,5	
Humanidades	Contagem	5	22	119	608	677	1431
	Resíduos ajustados	,1	,4	-1,5	-1,1	1,8	
Expressões	Contagem	11	32	129	511	415	1098
	Resíduos ajustados	4,2	4,5	2,9	2,0	-5,2	
Matemática, Ciências e Tecnologias	Contagem	9	30	227	1148	1330	2744
	Resíduos ajustados	,0	-1,7	-2,3	-2,5	4,2	
Línguas	Contagem	2	22	158	784	1029	1995
	Resíduos ajustados	-2,0	-1,4	-2,5	-4,6	6,6	
TOTAL	Contagem	29	125	822	3853	3971	8800

1.2.1.2. Por Zona geográfica

No Quadro 13 figura o teste de qui-quadrado de independência e análise de resíduos (nível de significância de 5%) entre o item *frequência de utilização das AE no planejamento, realização e avaliação das aprendizagens* com a Zona geográfica ($\chi^2=60,530$; $p<0,001$; $\Phi = 0,083$).



Quadro 13. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE por Zona geográfica

ZONA GEOGRÁFICA		APRENDIZAGENS ESSENCIAIS					TOTAL
		NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	
Norte	Contagem	7	38	227	1311	1406	2989
	Resíduos ajustados	-1,1	-,8	-4,0	,1	2,6	
Centro	Contagem	8	29	211	946	1103	2297
	Resíduos ajustados	,2	-,7	-,3	-2,9	3,2	
A.M.Lisboa	Contagem	8	41	286	1153	1018	2506
	Resíduos ajustados	-,1	1,1	4,2	2,7	-5,4	
Alentejo	Contagem	5	11	52	246	217	531
	Resíduos ajustados	2,5	1,3	,4	1,2	-2,0	
Algarve	Contagem	1	6	46	197	227	477
	Resíduos ajustados	-,5	-,3	,2	-1,1	1,1	
TOTAL	Contagem	29	125	822	3853	3971	8800

No que se refere à Zona geográfica, observou-se que não existe independência entre a Zona geográfica e a utilização das AE, ou seja, a zona onde se leciona influencia a maior ou menor tendência para utilizar as AE. Verifica-se que no Norte e Centro as AE são “Sempre” utilizadas e no Alentejo “Nunca”. Já na A.M. Lisboa não existe uma posição tão definida, oscilando entre utilizar as AE “Às vezes” ou “Frequentemente”.

1.2.1.3. Por existência de Plano de Inovação na escola

No Quadro 14 estão registados os resultados do teste de qui-quadrado de independência e análise de resíduos (nível de significância de 5%) entre o item *frequência de utilização das AE no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens* com a escola ter ou não Plano de Inovação ($\chi^2=49,648$; $p<0,001$; $\Phi = 0,075$). Verifica-se que não existe independência entre a escola ter Plano de Inovação e a utilização das AE, embora essa relação não seja muito intensa ($\Phi = 0,075$), sendo que quando o Plano de Inovação existe, há uma tendência para uma utilização mais frequente das AE do que quando não existe.



Quadro 14. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE por existência de Plano de Inovação

PLANO DE INOVAÇÃO		APRENDIZAGENS ESSENCIAIS					TOTAL
		NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	
Não ou Não Sei	Contagem	18	100	660	2846	2767	6391
	Resíduos ajustados	-1,3	1,9	5,2	2,3	-5,6	
Sim	Contagem	11	25	162	1007	1204	2409
	Resíduos ajustados	1,3	-1,9	-5,2	-2,3	5,6	
TOTAL	Contagem	29	125	822	3853	3971	8800

1.2.1.4. Por Escola TEIP

O teste de qui-quadrado de independência e análise de resíduos (nível de significância de 5%) entre o item *frequência de utilização das AE no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens* com a escola ser ou não TEIP ($\chi^2 = 4,415$; $p = 0,353$; $\Phi = 0,022$) pode ser visualizado no Quadro 15.

Quadro 15. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE por Escola TEIP

TEIP		APRENDIZAGENS ESSENCIAIS					TOTAL
		NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	
Não ou Não Sei	Contagem	25	114	722	3395	3547	7803
	Resíduos ajustados	-,4	,9	-,8	-1,5	1,8	
Sim	Contagem	4	11	100	458	424	997
	Resíduos ajustados	,4	-,9	,8	1,5	-1,8	
TOTAL	Contagem	29	125	822	3853	3971	8800

Não se verifica qualquer relação entre a utilização das AE e o facto de a escola ser ou não TEIP.



1.2.2. O PA como referência principal para a planificação, desenvolvimento e avaliação da aprendizagem

Da análise global inicial desenvolvida obtém-se que o PA é utilizado “Frequentemente” (44,9%) ou “Sempre” (28,2%) pela maioria dos docentes, embora seja o documento que da listagem proposta apareça como apenas o quarto mais utilizado. Explorando de forma mais detalhada estes resultados, verifica-se também que algumas características sociodemográficas influenciam a distribuição das respostas.

1.2.2.1. Por Disciplina/Grupo de Disciplinas

No Quadro 16 estão registados os resultados do teste de qui-quadrado de independência e análise de resíduos (nível de significância de 5%) entre o item *frequência de utilização do PA no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens* com a Disciplina ($\chi^2 = 502,171$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,239$).

Quadro 16. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização do PA por Disciplina

DISCIPLINAS		FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DO PA					TOTAL
		NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	
Todas – 1.ºCEB	Contagem	12	64		134	67	278
	Resíduos ajustados	-,9	-,5	,8	1,1	-1,5	
História	Contagem	1	10	55	138	93	297
	Resíduos ajustados	-1,0	-1,3	-1,1	,6	1,2	
Geografia	Contagem	2	16	64	146	76	304
	Resíduos ajustados	-,3	,2	,0	1,1	-1,3	
História e Geografia de Portugal	Contagem	0	1	25	109	74	209
	Resíduos ajustados	-1,3	-3,0	-3,3	2,1	2,3	
Física e Química	Contagem	1	17	66	108	71	263
	Resíduos ajustados	-,8	1,1	1,6	-1,3	-,4	
Matemática	Contagem	18	85	348	617	301	1369
	Resíduos ajustados	2,2	2,2	4,3	,2	-5,6	
Francês	Contagem	1	5	23	41	58	128
	Resíduos ajustados	-,1	-,6	-,9	-2,9	4,3	



DISCIPLINAS		FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DO PA					TOTAL
		NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	
Educação Visual	Contagem	2	10	47	121	115	295
	Resíduos ajustados	-,3	-1,3	-2,2	-1,4	4,2	
Alemão	Contagem	0	0	1	7	1	9
	Resíduos ajustados	-,3	-,7	-,7	2,0	-1,1	
Físico-Química	Contagem	2	31	82	139	67	321
	Resíduos ajustados	-,4	3,9	2,0	-,6	-3,0	
Biologia	Contagem	1	0	4	8	3	16
	Resíduos ajustados	2,4	-,9	,4	,4	-,8	
Português	Contagem	8	68	339	837	593	1845
	Resíduos ajustados	-2,1	-2,9	-3,2	,5	4,2	
Cidadania e Desenvolvimento	Contagem	0	1	1	3	0	5
	Resíduos ajustados	-,2	1,5	-,1	,7	-1,4	
Ciências Naturais	Contagem	7	23	86	177	141	434
	Resíduos ajustados	1,8	,3	-,7	-1,8	2,0	
Desenho A	Contagem	0	3	4	10	5	22
	Resíduos ajustados	-,4	1,9	-,3	,1	-,6	
Direito	Contagem	0	0	2	1	1	4
	Resíduos ajustados	-,2	-,5	1,4	-,8	-,1	
Física e Química A	Contagem	0	2	1	4	3	10
	Resíduos ajustados	-,3	2,2	-,9	-,3	,1	
Educação Física	Contagem	7	41	136	270	126	580
	Resíduos ajustados	1,0	2,3	1,4	,8	-3,6	
Educação Moral e Religiosa Católica	Contagem	0	4	6	35	23	68
	Resíduos ajustados	-,8	,3	-2,5	1,1	1,0	
Educação Tecnológica	Contagem	1	1	9	20	20	51
	Resíduos ajustados	,9	-1,0	-,6	-,8	1,8	



DISCIPLINAS		FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DO PA					TOTAL
		NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	
Economia A	Contagem	0	0	14	20	21	55
	Resíduos ajustados	-,7	-1,7	,8	-1,3	1,7	
Economia	Contagem	0	0	0	1	1	2
	Resíduos ajustados	-,1	-,3	-,7	,1	,7	
Filosofia	Contagem	3	12	50	114	81	260
	Resíduos ajustados	,6	-,3	-,7	-,3	1,1	
Economia C	Contagem	0	0	2	2	3	7
	Resíduos ajustados	-,2	-,6	,5	-,9	,9	
Educação Musical	Contagem	2	4	13	44	29	92
	Resíduos ajustados	1,4	-,3	-1,6	,6	,7	
Artes Visuais	Contagem	0	0	2	2	0	4
	Resíduos ajustados	-,2	-,5	1,4	,2	-1,3	
Espanhol	Contagem	0	8	13	41	26	88
	Resíduos ajustados	-,9	1,8	-1,5	,3	,3	
Física	Contagem	0	0	1	1	1	3
	Resíduos ajustados	-,2	-,4	,5	-,4	,2	
Francês Iniciação	Contagem	0	0	0	1	0	1
	Resíduos ajustados	-,1	-,2	-,5	1,1	-,6	
Francês Continuação	Contagem	0	0	0	0	1	1
	Resíduos ajustados	-,1	-,2	-,5	-,9	1,6	
Geometria Descritiva A	Contagem	1	4	12	24	9	50
	Resíduos ajustados	,9	1,0	,5	,4	-1,6	
Geografia A	Contagem	2	2	16	30	9	59
	Resíduos ajustados	2,2	-,6	1,1	,9	-2,2	
Geografia C	Contagem	0	0	1	0	1	2
	Resíduos ajustados	-,1	-,3	1,0	-1,3	,7	



DISCIPLINAS		FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DO PA					TOTAL
		NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	
Inglês	Contagem	3	25	125	304	219	676
	Resíduos ajustados	-1,2	-1,6	-1,7	,1	2,5	
História da Cultura e das Artes	Contagem	1	1	2	9	3	16
	Resíduos ajustados	2,4	,2	-,8	,9	-,8	
História A	Contagem	0	2	17	46	14	79
	Resíduos ajustados	-,8	-1,0	,1	2,4	-2,1	
História B	Contagem	1	1	1	2	1	6
	Resíduos ajustados	4,3	1,3	-,3	-,6	-,6	
TIC	Contagem	0	3	38	59	46	146
	Resíduos ajustados	-1,1	-1,7	1,5	-1,1	,9	
Inglês Continuação	Contagem	0	0	0	0	2	2
	Resíduos ajustados	-,1	-,3	-,7	-1,3	2,3	
Latim	Contagem	0	0	0	0	1	1
	Resíduos ajustados	-,1	-,2	-,5	-,9	1,6	
Latim B	Contagem	0	0	0	1	0	1
	Resíduos ajustados	-,1	-,2	-,5	1,1	-,6	
Literatura Portuguesa	Contagem	0	0	1	0	3	4
	Resíduos ajustados	-,2	-,5	,2	-1,8	2,1	
Matemática Aplicada às Ciências Sociais	Contagem	1	0	10	13	2	26
	Resíduos ajustados	1,7	-1,2	2,2	,5	-2,3	
Biologia e Geologia	Contagem	0	10	61	108	67	246
	Resíduos ajustados	-1,5	-,7	1,4	-,3	-,3	
Matemática A	Contagem	4	30	70	93	27	224
	Resíduos ajustados	1,6	5,8	3,8	-1,0	-5,4	
Matemática B	Contagem	0	0	0	1	0	1
	Resíduos ajustados	-,1	-,2	-,5	1,1	-,6	



DISCIPLINAS		FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DO PA					TOTAL
		NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	
Oficina Multimédia	Contagem	0	0	0	0	1	1
	Resíduos ajustados	-,1	-,2	-,5	-,9	1,6	
Música	Contagem	0	0	2	1	1	4
	Resíduos ajustados	-,2	-,5	1,4	-,8	-,1	
Português Língua Não Materna	Contagem	0	0	5	5	3	13
	Resíduos ajustados	-,3	-,8	1,5	-,5	-,4	
Psicologia	Contagem	1	0	1	2	1	5
	Resíduos ajustados	4,7	-,5	-,1	-,2	-,4	
Psicologia B	Contagem	0	0	1	5	2	8
	Resíduos ajustados	-,3	-,6	-,6	1,0	-,2	
Química	Contagem	0	0	2	1	3	6
	Resíduos ajustados	-,2	-,6	,7	-1,4	1,2	
Sociologia	Contagem	0	0	2	5	8	15
	Resíduos ajustados	-,4	-,9	-,7	-,9	2,2	
Estudo do Meio	Contagem	1	5	12	24	12	54
	Resíduos ajustados	,8	1,4	,2	-,1	-1,0	
Aplicações Informáticas B	Contagem	0	2	4	14	4	24
	Resíduos ajustados	-,4	,7	-,5	1,3	-1,3	
Expressão Dramática/Teatro	Contagem	0	0	0	0	1	1
	Resíduos ajustados	-,1	-,2	-,5	-,9	1,6	
Educação Moral e Religiosa Evangélica	Contagem	0	0	0	1	0	1
	Resíduos ajustados	-,1	-,2	-,5	1,1	-,6	
Área de Integração*	Contagem	1	0	1	5	2	9
	Resíduos ajustados	3,4	-,7	-,7	,6	-,4	
Economia	Contagem	0	1	7	9	4	21
	Resíduos ajustados	-,4	-,1	1,4	-,2	-,9	



DISCIPLINAS		FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DO PA					TOTAL
		NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	
Educação Especial*	Contagem	0	1	7	34	31	73
	Resíduos ajustados	-,8	-1,4	-2,4	,3	2,7	
	Contagem	0	0	0	2	3	5
	Resíduos ajustados	-,2	-,5	-1,2	-,2	1,6	
TOTAL	Contagem	73	441	1856	3949	2481	8800

O teste de qui-quadrado de independência e análise de resíduos entre o item *frequência de utilização do PA no planejamento, realização e avaliação das aprendizagens* com o Grupo de Disciplinas ($\chi^2 = 153,604$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,132$) figura no Quadro 17.

Quadro 17. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização do PA por Grupo de Disciplinas

GRUPO DE DISCIPLINAS		FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DO PA					TOTAL
		NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	
Sem disciplina	Contagem	0	1	4	21	19	45
	Resíduos ajustados	-,6	-,9	-2,0	,2	2,1	
1.º CEB	Contagem	7	54	334	705	387	1487
	Resíduos ajustados	-1,7	-2,7	1,4	2,2	-2,0	
Humanidades	Contagem	12	51	268	683	417	1431
	Resíduos ajustados	,0	-2,7	-2,4	2,4	,9	
Expressões	Contagem	13	63	224	492	306	1098
	Resíduos ajustados	1,4	1,2	-,6	,0	-,3	
Matemática, Ciências e Tecnologias	Contagem	34	185	688	1178	659	2744
	Resíduos ajustados	2,9	5,0	6,2	-2,5	-5,9	
Línguas	Contagem	7	87	338	870	693	1995
	Resíduos ajustados	-2,7	-1,5	-5,2	-1,3	7,4	
TOTAL	Contagem	73	441	1856	3949	2481	8800



No geral conclui-se que existe uma relação muito significativa entre a utilização do PA quer por Disciplina, quer por Grupo de Disciplinas, sendo que se verifica que em algumas disciplinas a tendência de utilização é evidente e em outras é mista.

De forma evidente:

- “Nunca” utilizam o PA: a Biologia, História e Cultura das Artes, História B e Psicologia.
- Utilizam “Raramente”: Física e Química A, Educação Física.
- Utilizam “Às vezes”: Matemática Aplicada às Ciências Sociais.
- Utilizam “Frequentemente”: Alemão e História A.
- Utilizam “Sempre”: Francês, Educação Visual, Português, Ciências Naturais, Inglês, Inglês continuação, Literatura Portuguesa, Sociologia e Educação Especial.

Nas disciplinas em que existe uma tendência mista de utilização, verifica-se que:

- Na Matemática o PA pode ser utilizado “Nunca” ou “Às vezes”.
- Na Matemática A e na Físico-Química existe uma dualidade entre o PA “Nunca” ser utilizado como ser “Às vezes”.
- Na História e Geografia de Portugal o PA tanto pode ser utilizado “Frequentemente” como “Sempre”.

No que se refere ao Grupo de Disciplinas, o PA é utilizado “Sempre” nas Línguas, “Frequentemente” no 1.º ciclo (idêntico à utilização das AE) e nas Humanidades. Nos restantes grupos de disciplinas apresenta uma diversidade de situações.

1.2.2.2. Por Zona geográfica

O teste de qui-quadrado de independência e análise de resíduos entre o item *frequência de utilização do PA no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens* com a Zona geográfica ($\chi^2 = 68,673$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,088$) figura no Quadro 18.

Tal como se verificou com a utilização das AE, não existe independência entre a Zona geográfica e a utilização do PA, sendo que no Norte é “Sempre” utilizado, na A.M. Lisboa “Raramente” ou “Às vezes”, no Alentejo “Raramente” e no Algarve “Frequentemente”.



Quadro 18. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização do PA por zona geográfica

ZONA GEOGRÁFICA		FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DO PA					TOTAL
		NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	
Norte	Contagem	21	123	559	1345	941	2989
	Resíduos ajustados	-,9	-2,8	-3,9	,2	4,9	
Centro	Contagem	16	100	510	1002	669	2297
	Resíduos ajustados	-,8	-1,7	1,5	-1,4	1,2	
A.M.Lisboa	Contagem	24	154	570	1125	633	2506
	Resíduos ajustados	,8	3,1	2,4	,0	-3,9	
Alentejo	Contagem	6	40	120	235	130	531
	Resíduos ajustados	,8	2,7	,9	-,3	-2,0	
Algarve	Contagem	6	24	97	242	108	477
	Resíduos ajustados	1,1	,0	-,4	2,6	-2,8	
TOTAL	Contagem	73	441	1856	3949	2481	8800

1.2.2.3. Por existência de Plano de Inovação na escola

No Quadro 19 figuram os resultados do teste de qui-quadrado de independência e análise de resíduos entre o item *frequência de utilização do PA no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens* com a escola ter ou não plano de Inovação ($\chi^2 = 81,569,756$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,096$).

Quadro 19. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização do PA por existência de Plano de Inovação

PLANO DE INOVAÇÃO		FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DO PA					TOTAL
		NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	
Não ou Não Sei	Contagem	56	359	1452	2852	1672	6391
	Resíduos ajustados	,8	4,2	6,1	-,8	-6,9	
Sim	Contagem	17	82	404	1097	809	2409
	Resíduos ajustados	-,8	-4,2	-6,1	,8	6,9	
TOTAL	Contagem	73	441	1856	3949	2481	8800



Quando existe Plano de Inovação na escola, a tendência é que o PA seja “Sempre” utilizado; se não existir plano de Inovação ou os docentes não souberem da sua existência, a frequência de utilização do PA diminui.

1.2.2.4. Por Escola TEIP

O teste de qui-quadrado de independência e análise de resíduos realizados entre o item *frequência de utilização do PA no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens* com a escola ser ou não TEIP ($\chi^2 = 1,456$; $p = 0,834$; $\Phi = 0,013$), cujos resultados são apresentados no Quadro 20, indicam que não se verifica qualquer relação entre o facto de a escola ser TEIP e a utilização do PA.

Quadro 20. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização do PA por escola TEIP

TEIP		FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DO PA					TOTAL
		NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE	
Não ou Não Sei	Contagem	56	359	1452	2852	1672	6391
	Resíduos ajustados	,8	4,2	6,1	-,8	-6,9	
Sim	Contagem	17	82	404	1097	809	2409
	Resíduos ajustados	-,8	-4,2	-6,1	,8	6,9	
TOTAL	Contagem	73	441	1856	3949	2481	8800

1.2.3. Frequência de utilização das AE – outras análises

Considerando a frequência de *utilização das AE no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens* como variável que traduz em que medida estas são de facto aplicadas e utilizadas pelos docentes, averigua-se como é feita a articulação da frequência de utilização das AE com outros documentos curriculares, bem como de que modo as AE potenciam a utilização de metodologias centradas nos alunos ou uma gestão curricular flexível que garanta a existência de espaços para consolidação e aprofundamento das aprendizagens, ou ainda se as AE são explícitas quanto aos conhecimentos a adquirir e às capacidades e atitudes a desenvolver.

Neste contexto, de modo a reduzir a dimensionalidade de itens do questionário, e facilitar o estudo da articulação da frequência de utilização das AE com as outras dimensões, realiza-se uma análise fatorial exploratória (AFE) para a extração de fatores que conformam dimensões específicas relacionadas com os itens em causa nas três



dimensões consideradas: (i) Interpretação das AE; (ii) Operacionalização das AE e (iii) Avaliação das AE, sendo que os scores dos fatores retidos são usados como novas variáveis quantitativas em aplicações futuras. Afere-se, através da estatística Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), a qualidade do ajustamento dos dados à modelação por fatores e posteriormente realiza-se uma análise fatorial confirmatória (AFC) para avaliar a qualidade do modelo estimado. Posteriormente, calcula-se o coeficiente de correlação de Spearman entre o item *frequência de utilização das AE como documento de planeamento, realização e avaliação das aprendizagens*, variável que é de escala ordinal, e os scores dos fatores.

A identificação dos fatores permite, em primeiro lugar, caracterizar tendências dentro de cada dimensão e, em segundo lugar, estabelecer relações entre estes fatores e as variáveis sociodemográficas com vantagem para identificar/propor padrões, e consequentemente, fundamentar as conclusões e sugestões a apresentar.

1.2.3.1. Análise Fatorial Exploratória e Confirmatória da dimensão Interpretação das AE

Categoria: Importância atribuída às AE

Sobre a importância atribuída pelos docentes às AE, a partir dos scores dos itens desta categoria extrai-se apenas um fator que explica 69,5% da variabilidade total ($KMO = 0,952$; $p < 0,001$), pelo que esta categoria se traduz apenas num conceito consistente e robusto, designado por “Importância” das AE, e confirmado pela análise fatorial confirmatória ($\chi^2 = 7302,558$; $p < 0,001$). No Gráfico 9 observa-se a correlação entre os itens iniciais e o fator.

Gráfico 9. Correlações dos itens iniciais da categoria Importância com o fator

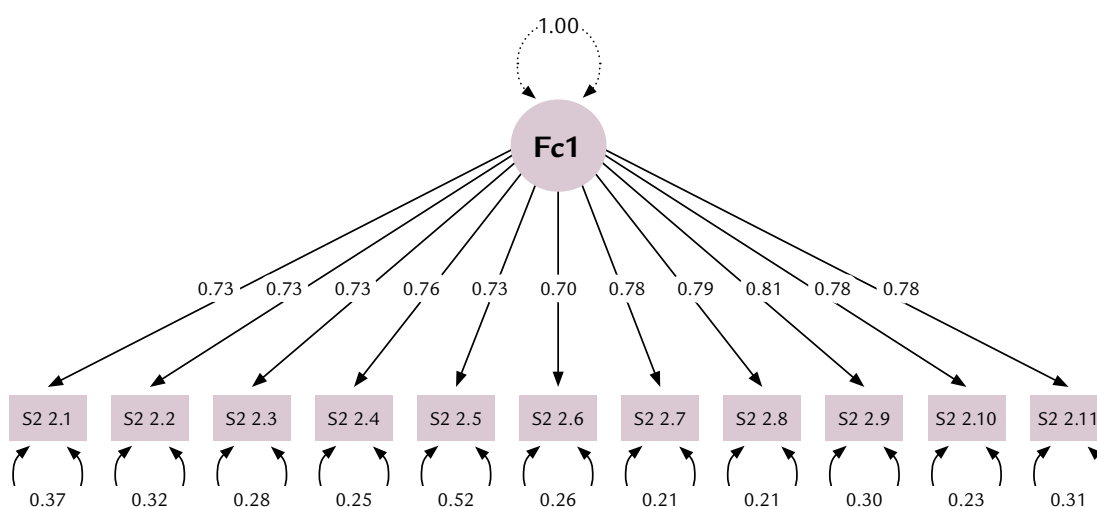
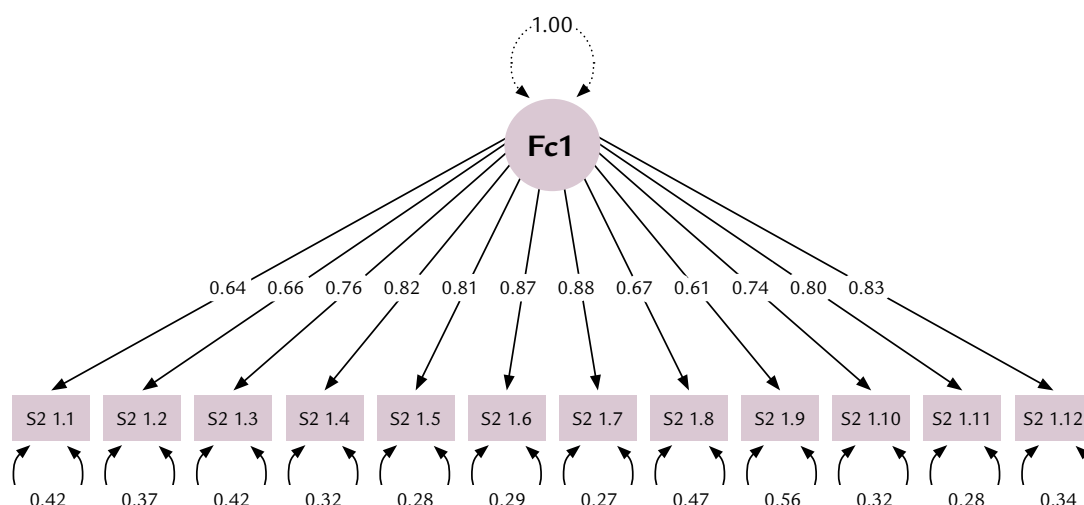


Gráfico 10. Correlações dos itens iniciais da categoria Dificuldade com o fator



Categoria: Dificuldade na análise e interpretação das AE

Procedendo-se à análise fatorial exploratória dos scores dos itens desta categoria extrai-se apenas um fator que explica maioritariamente a informação recolhida, 64,3% da variabilidade total ($KMO = 0,951$; $p < 0,001$), pelo que esta categoria também traduz apenas um conceito único, consistente e robusto, designado por “Dificuldade” de Interpretação das AE.

Realizada uma análise fatorial confirmatória ($\chi^2 = 6945,921$; $p < 0,001$), observa-se pelo Gráfico 10 a correlação entre os itens iniciais e o fator.

1.2.3.2. Análise Fatorial Exploratória e Confirmatória da dimensão Operacionalização

Categoria: Documentos utilizados no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens

Considerando os scores em cada um dos itens relativos à utilização de documentos de apoio à gestão curricular extraem-se três fatores (Quadro 21) que explicam 64,1% da variabilidade total ($KMO = 0,691$; $p < 0,001$):

- O Fator 1 (Fc1), que explica 24,7% da variabilidade total, corresponde à dimensão “PA e AE”, designado por “Documentos curriculares principais”.
- O Fator 2 (Fc2), explica 22,8% da variabilidade total, corresponde a “Outros documentos curriculares”.
- O Fator 3 (Fc3), explica 16,6% da variabilidade total, corresponde a “Recursos curriculares de suporte”.

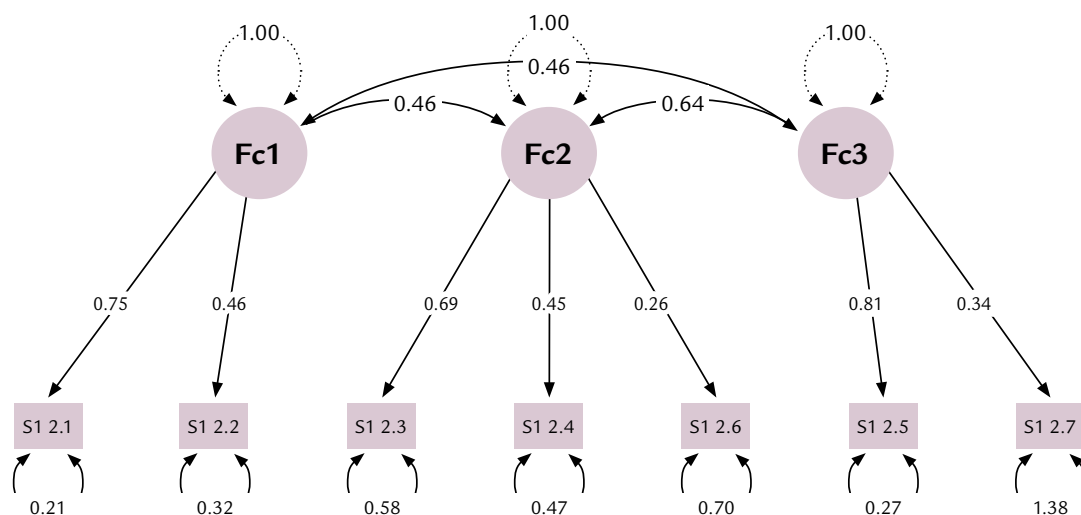


Realizada uma análise fatorial confirmatória ($\chi^2 = 390,416$; $p < 0,001$), verifica-se (Gráfico 11) que a correlação entre o Fator 1 e os restantes é baixa (0,46), mas os Fatores 2 e 3 encontram-se muito relacionados entre si (0,64).

Quadro 21. Correlações dos itens iniciais da categoria Documentos com os fatores

	Fc1 “DOCUMENTOS CURRICULARES PRINCIPAIS”	Fc2 “OUTROS DOCUMENTOS CURRICULARES”	Fc3 “RECURSOS CURRICULARES DE SUPORTE”
Perfil dos Alunos S1.2.1	,857		
Aprendizagens Essenciais S1.2.2	,836		
Programas das disciplinas S1.2.4		,747	
Manuais escolares S1.2.6		,710	
Metas Curriculares S1.2.3		,572	
Outros documentos S1.2.7			,939
Cadernos ou guias de apoio à implementação das orientações curriculares S1.2.5			,477
Percentagem de explicação	24,7%	22,8%	16,6%

Gráfico 11. Correlações dos itens iniciais da categoria Documentos com os fatores e correlação entre fatores



Aparentemente o fator relativo à utilização das AE e do PA como documentos curriculares principais (Fc1) está menos relacionado com os outros fatores. Assim, a frequência de utilização das AE parece distinta da frequência de utilização de outros documentos curriculares constantes nos fatores Fc2 e Fc3, isto é, os docentes que utilizam o PA e AE recorrem menos aos restantes documentos curriculares, enquanto os docentes que recorrem a “Outros documentos curriculares” ou a “Recursos curriculares de suporte” (Fc2 e Fc3) oscilam entre ambos.



Categoria: Intervenientes no planeamento das atividades ao nível da turma ou grupo de alunos

Após a realização da análise fatorial exploratória dos scores relativos aos itens da categoria Intervenientes no processo de decisão curricular extraem-se também três fatores (Quadro 22) que explicam 65,6% da variabilidade total ($KMO = 0,884$; $p < 0,001$):

- O Fator 1 (Fc1), que explica 30,2% da variabilidade total, corresponde aos “Gestores Intermédios”, e agrega os Coordenadores de departamento, os Diretores, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e o Conselho de docentes/Conselho de turma.
- O Fator 2 (Fc2), que explica 21,7% da variabilidade total, corresponde à intervenção de “Alunos e outros atores da comunidade educativa”, e integra os Alunos, os Representantes dos encarregados da educação e Outros técnicos.
- O Fator 3 (Fc3), que explica 13,7% da variabilidade total, é designado por “Pares”, e inclui Equipas educativas e Outros professores.

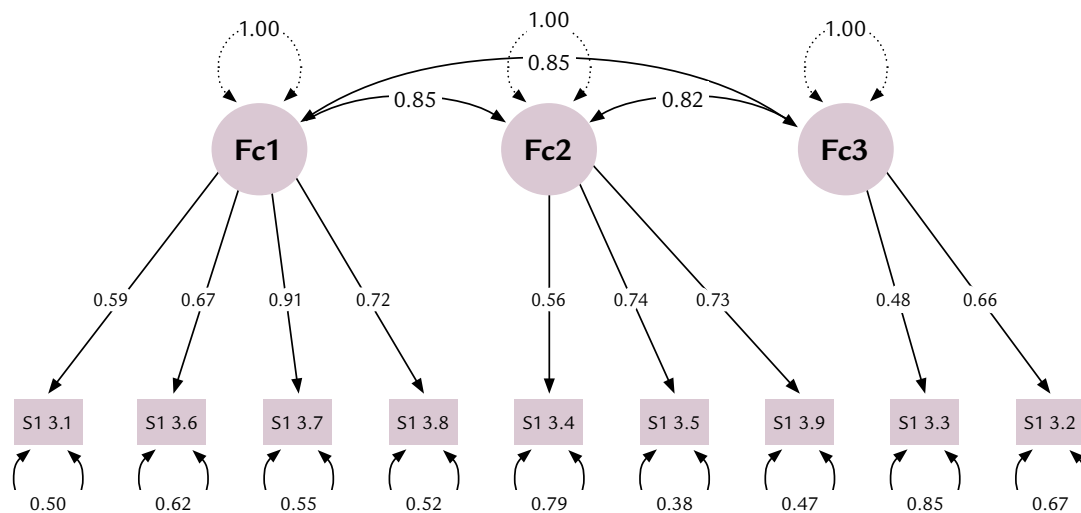
Realizada uma análise fatorial confirmatória ($\chi^2 = 1864,111$; $p < 0,001$), verifica-se (Gráfico 12) que as correlações entre os fatores são elevadas, nomeadamente entre o fator Fc1 e os restantes, sendo essa correlação de 0,85 e entre os fatores Fc2 e Fc3 de 0,82, isto é, os intervenientes no processo de decisão são distintos, mas estão muito relacionados entre si.

Quadro 22. Correlações dos itens iniciais da categoria Intervenientes com os fatores

	Fc1 “GESTORES INTERMÉDIOS”	Fc2 “ALUNOS E OUTROS ATORES DA COMUNIDADE EDUCATIVA”	Fc3 “PARES”
Coordenadores de departamento S1.3.6	,801		
Diretores S1.3.7	,712		
Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) S1.3.8	,687		
Conselho de docentes/Conselho de turma S1.3.1	,622		
Alunos S1.3.4		,824	
Representantes dos pais encarregados de educação da turma S1.3.5		,708	
Técnicos e/ou representantes de serviços/instituições da comunidade (ex. técnicos de saúde,..) S1.3.9		,574	
Equipas educativas S1.3.2			,545
Outros professores (de outras escolas, por exemplo) S1.3.3			,867
Percentagem de explicação	30,2%	21,7%	13,7%



Gráfico 12. Correlações dos itens iniciais da categoria Intervenientes com os fatores e correlação entre fatores



Categoria: Implementação de Ações Estratégicas preconizadas nas AE

Quando se procede à extração de fatores a partir dos scores dos itens desta categoria, surgem também três fatores (Quadro 23) que explicam 56,0% da variabilidade total ($KMO = 0,913$; $p < 0,001$):

- O Fator 1 (Fc1), que explica 27,8% da variabilidade total, e integra a *Criação de situações que exijam fazer escolhas e tomar decisões com base em valores, a Valorização do trabalho de livre iniciativa realizado pelo aluno com reflexo na avaliação, o Incentivo à intervenção responsável do aluno no meio/comunidade escolar, a Criação de oportunidades para que os alunos confrontem diferentes perspetivas, o Incentivo à utilização crítica de fontes de informação diversas, o Desenvolvimento de atividades integradoras de diferentes saberes, a Abordagem dos conteúdos com base em problemas do meio em que o aluno se insere e a Promoção de atividades que impliquem o recurso às tecnologias de informação e de comunicação*, traduz um conceito de “Foco no aluno”, em que as ações se centram essencialmente no aluno.
- O Fator 2 (Fc2), que explica 19,4% da variabilidade total, e agrega a *Mobilização de materiais e recursos diversificados, o Recurso a técnicas e formas de trabalho diversificadas, a Promoção de atividades dirigidas à observação e ao questionamento da realidade e a Organização de atividades de aprendizagem cooperativa/colaborativa*, traduz um conceito em que as ações se focam na estratégia, “Foco na estratégia”.
- O Fator 3 (Fc3), que explica 8,8% da variabilidade total, e integra a *Preparação de atividades iguais para todos os alunos e a Aplicação de testes ou fichas para aferir as aprendizagens dos alunos*, traduz um conceito de “Padronização”.



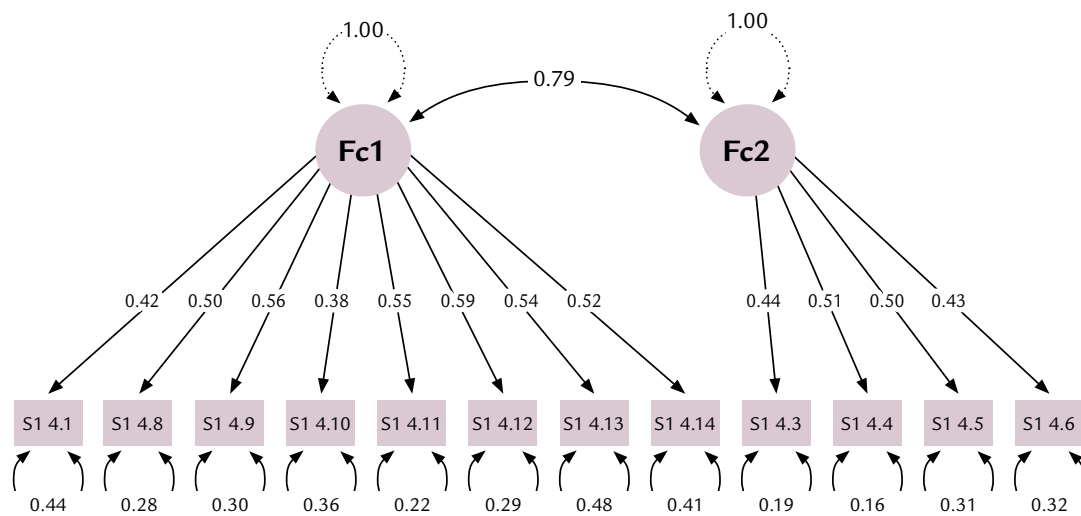
Realizada uma análise fatorial confirmatória ($\chi^2=4635,691$; $p<0,001$), verifica-se (Gráfico 13) que a correlação entre os dois primeiros fatores é de 0,79. Não é validado o terceiro fator “Padronização”, ou seja, este fator não se mostra relevante.

Quadro 23. Correlações dos itens iniciais da categoria Ações com os fatores

	Fc1	Fc2	Fc3
	“FOCO NO ALUNO”	“FOCO NA ESTRATÉGIA”	“PADRONIZAÇÃO”
Criação de situações que exijam fazer escolhas e tomar decisões com base em valores S1.4.12	,773		
Valorização do trabalho de livre iniciativa realizado pelo aluno com reflexo na avaliação S1.4.13	,744		
Incentivo à intervenção responsável do aluno no meio/comunidade escolar S1.4.14	,736		
Criação de oportunidades para que os alunos confrontem diferentes perspectivas S1.4.11	,720		
Incentivo à utilização crítica de fontes de informação diversas S1.4.9	,639		
Desenvolvimento de atividades integradoras de diferentes saberes S1.4.8	,573		
Abordagem dos conteúdos com base em problemas do meio em que o aluno se insere S1.4.1	,482		
Promoção de atividades que impliquem o recurso às tecnologias de informação e de comunicação S1.4.10	,425		
Mobilização de materiais e recursos diversificados S1.4.3		,850	
Recurso a técnicas e formas de trabalho diversificadas S1.4.4		,847	
Promoção de atividades dirigidas à observação e ao questionamento da realidade S1.4.5		,540	
Organização de atividades de aprendizagem cooperativa/colaborativa S1.4.6		,491	
Preparação de atividades iguais para todos os alunos S1.4.2			,745
Aplicação de testes ou fichas para aferir as aprendizagens dos alunos S1.4.7			,736
Percentagem de explicação	27,8%	19,4%	8,8%



Gráfico 13. Correlações dos itens iniciais da categoria Ações com os fatores e correlação entre fatores



1.2.3.3. Análise Fatorial Exploratória e Confirmatória da dimensão Avaliação das AE

Explorando o nível de concordância dos docentes relativamente à avaliação das AE, enquanto referencial curricular e enquanto perspectiva inovadora, extraem-se dois fatores (Quadro 24) a partir dos scores dos itens desta dimensão, que explicam 67,6% da variabilidade total ($KMO = 0,965$; $p < 0,001$):

- O Fator 1 (Fc1), que explica 42,0% da variabilidade total, e agrega onze dos doze itens da designada em 4.1.1.3. por “Vantagem relativa”.
- O Fator 2 (Fc2), que explica 25,6% da variabilidade total, e integra os itens relativos à Aplicabilidade, Complexidade, Compatibilidade e Observabilidade, em conjunto com o item *Considero que a adoção das AE permite maior foco no que é essencial*, e representa o papel de “Inovação” das AE.

Realizada uma análise fatorial confirmatória ($\chi^2 = 10250,822$; $p < 0,001$), observa-se no Gráfico 14 que a correlação entre os fatores é de 0,90, portanto bastante elevada.

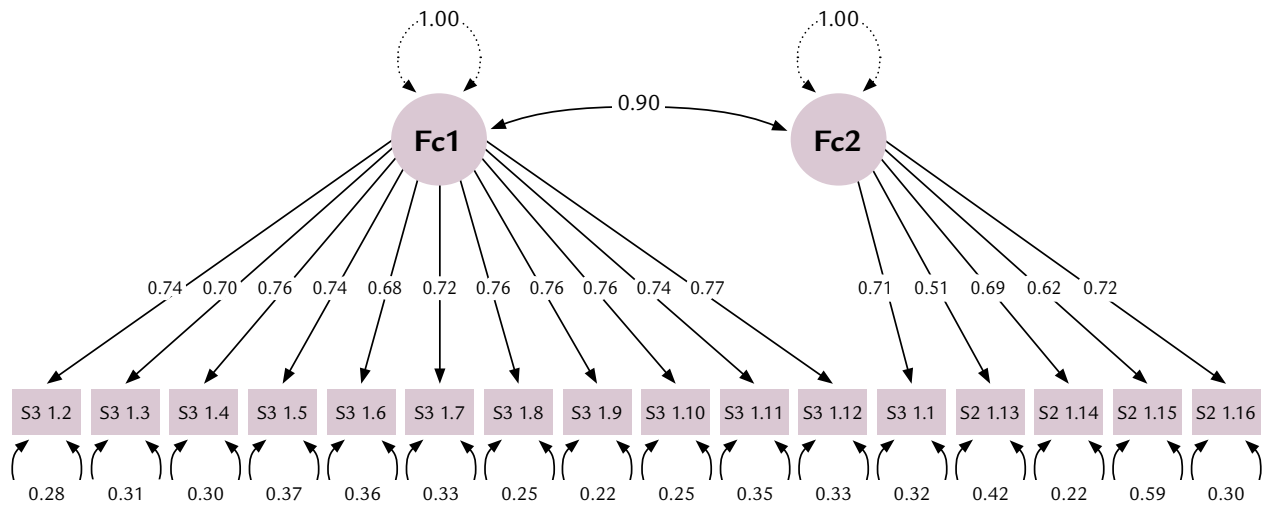


Quadro 24. Correlações dos itens iniciais da dimensão Avaliação com os fatores

	Fc1 “VANTAGEM RELATIVA”	Fc2 “INOVAÇÃO”
Considero que a adoção das AE permite uma maior diversidade de ações estratégicas de ensino S3.1.9	,815	
Considero que a adoção das AE permite uma maior diferenciação pedagógica S3.1.8	,815	
Considero que a adoção das AE permite maior diversidade de dinâmicas de avaliação S3.1.10	,795	
Considero que a adoção das AE permite mais trabalho interdisciplinar S3.1.6	,790	
Considero que a adoção das AE facilita o trabalho colaborativo dos professores nos conselhos de turma e departamentos S3.1.7	,776	
Considero que a adoção das AE permite maior inclusão dos alunos S3.1.12	,761	
Considero que a adoção das AE permite uma identificação mais precoce das dificuldades de aprendizagem S3.1.11	,699	
Considero que a adoção das AE permite maior flexibilidade na gestão curricular S3.1.3	,679	
Considero que a adoção das AE permite o desenvolvimento de competências de nível mais elevado S3.1.5	,668	
Considero que a adoção das AE permite uma melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos S3.1.2.	,629	
Considero que a adoção das AE permite uma maior eficácia na consolidação das aprendizagens S3.1.4	,612	
Aplicabilidade-Considero que a adoção das AE é uma tarefa simples S3.1.15		,809
Complexidade-Considero que as AE têm aplicabilidade prática S3.1.14		,735
Compatibilidade-Considero que o que é proposto nas AE está próximo da minha prática (do que eu já fazia) Considero que o que é proposto nas AE está próximo da minha prática (do que eu já fazia) S3.1.13		,682
Considero que a adoção das AE permite maior foco no que é essencial S3.1.1.		,659
Observabilidade-Considero que já se observam efeitos positivos da adoção das AE S3.1.16		,598
Percentagem de explicação	42,0%	25,6%



Gráfico 14. Correlações dos itens iniciais da dimensão Avaliação com os fatores e correlação entre fatores



1.2.3.4. Resumo dos fatores identificados

Das análises fatoriais efetuadas, identificam-se oito fatores que representam articulações robustas de aspetos que representam posicionamentos dos respondentes e que se encontram resumidas no Quadro 25.

Quadro 25. Quadro Resumo dos fatores extraídos

DIMENSÃO	CATEGORIA	FATOR
Interpretação	Importância	“Importância”
	Dificuldade	“Dificuldade”
Operacionalização	Documentos utilizados no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens	“Documentos curriculares principais” – AE e PA (Fc1)
		“Outros documentos curriculares” (Fc2)
		“Recursos curriculares de suporte” (Fc3)
	Intervenientes no planeamento das atividades ao nível da turma ou grupo de alunos	“Gestores Intermédios” (Fc1)
		“Alunos e outros atores da comunidade educativa” (Fc2)
		“Pares” (Fc3)
	Implementação de Ações Estratégicas preconizadas nas AE	“Foco no aluno” (Fc1)
		“Foco na estratégia” (Fc2)
Avaliação	Avaliação das AE, enquanto referencial curricular	“Vantagem relativa” (Fc1)
		“Inovação” (Fc2)



1.2.3.5. Interação entre a frequência de utilização das AE e os fatores extraídos

Os valores do coeficiente de correlação de Spearman entre o item frequência de utilização das AE como documento de planeamento, realização e avaliação das aprendizagens com os fatores pode ser visualizada no Quadro 26. O valor de p que habitualmente acompanha a apresentação das correlações, e que representa a probabilidade de observar um valor extremo deste coeficiente, é afetado pelo tamanho da amostra, pelo que se pode ter uma correlação baixa embora estatisticamente significativa, o que acontece frequentemente em estudos com grandes amostras ($n > 100$). Por este motivo é calculado o f^2 de Cohen como complemento de análise, em que é medido o tamanho do efeito, considerando-se valores abaixo de 0,08 de efeito negligenciável. Assim, apesar de estatisticamente significativas, só parecem ser de considerar as relações entre a frequência de utilização das AE e a atribuição de Importância e de Inovação ao documento, sendo esta relação positiva ou direta (os scores mais altos de uma escala estão emparelhados também com os scores mais altos da outra escala e vice-versa) e com relação negativa ou inversa com o nível de Dificuldade na leitura e interpretação do documento (os scores mais altos de uma escala estão emparelhados com os scores mais baixos da outra escala e vice-versa).

Quadro 26. Correlações entre a frequência de utilização das AE com os fatores

COEFICIENTE DE SPEARMAN		FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DAS AE	f^2 DE COHEN
Documentos – “Outros documentos curriculares”	Correlação	0,115**	0,013
Documentos – “Recursos curriculares de suporte”	Correlação	-0,052**	0,003
Intervenientes – “Gestores Intermédios”	Correlação	0,195**	0,040
Intervenientes – “Alunos e outros atores da comunidade educativa”	Correlação	0,087**	0,008
Intervenientes – “Pares”	Correlação	0,052**	0,003
Ações – “Foco no aluno”	Correlação	0,171**	0,030
Ações – “Foco na estratégia”	Correlação	0,214**	0,048
Interpretação – Dificuldade	Correlação	-0,276**	0,082
Interpretação – Importância	Correlação	0,338**	0,129
Avaliação – Vantagem relativa	Correlação	0,191**	0,038
Avaliação – Inovação (Aplicabilidade, Complexidade, Observabilidade, Compatibilidade e AE permitem maior foco no essencial)	Correlação	0,344**	0,134

Legenda: **valor $p < 0,01$



De modo a averiguar como se articulam as várias categorias, é realizada uma análise de regressão linear múltipla em que é estimado pelo método dos mínimos quadrados (OLS – Ordinary Least Squares) o modelo de regressão, tendo como variável resposta o fator “Documentos curriculares principais”, correspondente ao primeiro fator da dimensão Operacionalização, categoria Documentos que inclui AE e PA, e como preditores os restantes fatores, integrando também como variáveis de controle as variáveis sociodemográficas. Como muitas destas variáveis são nominais e têm mais de duas categorias foram divididas em variáveis binárias por categoria: Género (Feminino=1, Masculino=0, sendo omissa a categoria Prefere não dizer); Habilitação Académica (Bacharelato ou Licenciatura=1, Mestrado ou Doutoramento=0); 1.º Ciclo (1.º ciclo=1, restantes=0); 2.º Ciclo (2.º ciclo=1, restantes=0) ficando como referência o 3.º ciclo e o Ensino Secundário; Quadro Escola (Quadro Escola=1, restantes=0), Quadro Zona Pedagógica (Quadro Zona Pedagógica=1, restantes=0) ficando como referência a situação de Contratado; Urbano (Urbano=1, restantes=0), Rural (Rural=1, restantes=0), ficando como referência a situação de Misto; Norte (Norte=1, restantes=0), Centro (Centro=1, restantes=0), A.M. Lisboa (A.M.L.=1, restantes=0), Alentejo (Alentejo=1, restantes=0) ficando como referência zona do Algarve; Público (Público=1, restantes=0), Privado (Privado=1, restantes=0) ficando como referência o ensino Cooperativo; TEIP (Sim=1, Não=0); Plano de Inovação (sim=1, Não=0); Humanidades (Humanidades=1, restantes=0), Expressões (Expressões=1, restantes=0), Matemática, Ciência e Tecnologias (Matemática, Ciências e Tecnologias=1, restantes=0), Línguas (Línguas=1, 1.º Ciclo=0), ficando como referência o 1.º ciclo.

Obteve-se um modelo estimado com uma percentagem de explicação de 57,5% da variabilidade total ($R^2=0,575$; $p<0,001$). Foram verificadas as condições de aplicação do método de estimação OLS (Durbin-Watson=1,924; Breusch-Pagan=1,432, $p=0,052$; Kolmogorov-Smirnov=0,026, $n>100$).

Apresentam-se positivamente relacionados com a frequência de utilização dos “Documentos curriculares principais” (Quadro 27) todos os Intervenientes (“Gestores Inter-médios”, “Alunos e outros Atores da comunidade educativa” e “Pares”), a categoria Ações, tanto o “Foco no aluno” como o “Foco na estratégia”, a dimensão Interpretação, na categoria Importância, a dimensão Avaliação tanto em “Vantagem Relativa” e como em “Inovação”; A dimensão Interpretação, na categoria Dificuldade apresenta-se negativamente relacionada com a frequência de utilização dos “Documentos curriculares principais”, bem como os fatores “Outros documentos Curriculares” e “Recursos curriculares de suporte” da dimensão Operacionalização, o que já se tinha observado nas análises anteriores.



O grau de frequência na utilização dos “Documentos curriculares principais” depende essencialmente da categoria Importância atribuída às AE (Beta=0,209), do fator “Foco na estratégia” (Beta=0,151), e posteriormente dos fatores “Foco no aluno” (Beta=0,143), “Inovação” (Beta=0,142) e “Gestores Intermédios” (Beta=0,131).

Relativamente às variáveis sociodemográficas, encontram-se relações significativas junto das variáveis Idade, Género, Zona geográfica, Plano de Inovação e Grupo de Disciplinas.

Tendem a utilizar com maior frequência os “Documentos curriculares principais”: os docentes com idades superiores a 49 anos, os docentes femininos, os docentes das escolas que possuem Plano de Inovação e os docentes dos grupos disciplinares das Expressões, Matemática, Ciências e Tecnologias e Línguas, quando comparados com os do 1.º Ciclo. Tendem a utilizar com menor frequência os “Documentos curriculares principais”: os docentes da A.M. Lisboa e Alentejo quando comparados com os do Algarve. Sendo a contribuição mais importante, entre as variáveis sociodemográficas dada pelo Género (Beta=0,06).

Pode concluir-se que o modelo curricular preconizado pelas AE não se traduz numa frequência de utilização destas em interação com outros documentos curriculares, que parece ser pouco comum, atendendo ao Gráfico 7 e ao Quadro 26. Não é usual, portanto, ocorrer uma utilização das AE e de outros documentos curriculares simultaneamente.

Quadro 27. Resultados da estimação do modelo de regressão linear múltipla

COEFICIENTE DE SPEARMAN	COEFICIENTES NÃO PADRONIZADOS		MEDIDA DO EFEITO BETA	T	SIG.	ESTATÍSTICAS DE COLINEARIDADE VIF
	B	ERRO				
(Constante)	-,507	,134		-3,797	,000	
Documentos – “Outros documentos curriculares”	-,092	,009	-,092	-9,775	,000	1,119
Documentos – “Recursos curriculares de suporte”	-,118	,010	-,118	-12,308	,000	1,151
Intervenientes – “Gestores Intermédios”	,131	,010	,131	13,056	,000	1,274
Intervenientes – “Alunos e outros atores da comunidade educativa”	,061	,010	,061	6,016	,000	1,283
Intervenientes – “Pares”	,055	,010	,055	5,706	,000	1,168
Ações – “Foco no aluno”	,143	,011	,143	13,501	,000	1,403
Ações – “Foco na estratégia”	,150	,009	,151	15,880	,000	1,131



COEFICIENTE DE SPEARMAN	COEFICIENTES NÃO PADRONIZADOS		MEDIDA DO EFEITO BETA	T	SIG.	ESTATÍSTICAS DE COLINEARIDADE VIF
	B	ERRO				
Interpretação – “Dificuldade”	-,089	,010	-,089	-9,087	,000	1,215
Interpretação – “Importância”	,208	,014	,209	14,422	,000	2,639
Avaliação – “Vantagem relativa”	,087	,013	,087	6,711	,000	2,130
Avaliação – “Inovação” (Aplicabilidade, Complexidade, Obsevabilidade, Compatibilidade e AE permitem maior foco no essencial)	,141	,011	,142	13,202	,000	1,450
Idade	,005	,002	,039	2,003	,045	4,708
Género	,147	,023	,060	6,304	,000	1,120
Número de anos de serviço	-,001	,002	-,013	-,586	,558	6,076
Habilitação Académica	,026	,022	,011	1,198	,231	1,061
1.º ciclo	-,105	,057	-,041	-1,827	,068	6,453
2.º ciclo	,003	,024	,001	,124	,901	1,125
Quadro Escola	,065	,034	,030	1,909	,056	3,045
Quadro Zona Pedagógica	,010	,037	,003	,272	,786	1,811
Urbano	,012	,022	,006	,548	,584	1,456
Rural	,038	,028	,015	1,388	,165	1,376
Norte	-,006	,042	-,003	-,133	,894	5,019
Centro	-,055	,043	-,024	-1,267	,205	4,541
A.M.Lisboa	-,123	,042	-,056	-2,913	,004	4,622
Alentejo	-,127	,053	-,030	-2,374	,018	2,052
Público	,059	,073	,015	,813	,416	4,279
Privado	-,042	,082	-,009	-,506	,613	4,300
TEIP	-,042	,029	-,013	-1,435	,151	1,075
Plano de Inovação	,054	,020	,024	2,674	,008	1,048
Humanidades	,055	,062	,020	,881	,379	6,688
Expressões	,154	,063	,051	2,461	,014	5,421
Matemática, Ciências e Tecnologias	,169	,061	,079	2,770	,006	10,197
Línguas	,117	,061	,049	1,919	,049	8,153



Também a frequência de utilização das AE não parece estar muito relacionada com a frequência de implementação de ações estratégicas de ensino, nem com “Foco no aluno”, nem com “Foco na estratégia”. Este modelo curricular traduz essencialmente um efeito positivo e significativo de utilização das AE em função do nível de Importância e de Inovação atribuídos, ou seja, quanto maior a importância atribuída, maior a frequência de utilização. E, apesar de o efeito não ser significativo (f^2 de Cohen inferior a 0,08), existe uma tendência para que a utilização das AE seja menos frequente quando se considera um maior nível de dificuldade na análise e interpretação destas.

No entanto, quando considerada em conjunto a utilização das AE e do PA (Quadro 27) pode afirmar-se que estes documentos curriculares estão articulados de forma significativa com ações estratégicas com “Foco no aluno” e “Foco na estratégia”, e ainda com a intervenção direta no planeamento por parte dos atores que assumem funções de gestão intermédia.

1.2.4. Análises específicas

Olhando de forma mais detalhada para as questões que estão na génese do estudo, analisa-se o comportamento e articulação de algumas das variáveis, considerando-se como variável fulcral a *frequência de utilização das AE enquanto elemento central para o planeamento, implementação e avaliação das práticas de ensino e aprendizagem* e selecionam-se os itens considerados particularmente pertinentes na procura de respostas. O Quadro 28 resume os procedimentos estatísticos que respondem a cada uma das questões colocadas, assim como os itens utilizados e os respetivos resultados.



Quadro 28. Resumo dos procedimentos utilizados como resposta a cada uma das questões e respectivos resultados

PROCEDIMENTO	ITENS TESTADOS	RESULTADO
Análise das dificuldades na compreensão/leitura dos documentos das AE em função da frequência de utilização das AE		
Qui-Quadrado	Dificuldade atribuída à interpretação do documento	$\Phi = 0,318$
Análise da estrutura/layout das AE como elemento facilitador de articulação com o PA em função da frequência de utilização das AE		
Qui-Quadrado	Dificuldade de articulação com o Perfil dos Alunos	$\Phi = 0,285$
	Dificuldade de análise do contributo da disciplina para se atingir o Perfil dos Alunos	$\Phi = 0,270$
	Dificuldade de interpretação dos descritores que remetem para o Perfil dos Alunos	$\Phi = 0,266$
Análise da estrutura/layout das AE como elemento facilitador do trabalho colaborativo e articulação curricular com outras disciplinas desenvolver em função da frequência de utilização das AE		
Qui-Quadrado	Dificuldade de articulação com outros níveis de ensino	$\Phi = 0,221$
	Dificuldade de articulação das aprendizagens essenciais de várias disciplinas	$\Phi = 0,173$
	A importância em estimular o trabalho colaborativo entre professores	$\Phi = 0,388$
	Facilitar o trabalho de articulação curricular com outras disciplinas	$\Phi = 0,355$
Análise da clareza das AE quanto aos conhecimentos a adquirir e às capacidades e atitudes a desenvolver em função da frequência de utilização das AE		
Qui-Quadrado	Dificuldade de interpretação sobre os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos	$\Phi = 0,256$
	Dificuldade de interpretação dos descritores de competências que operacionalizam as aprendizagens pretendidas	$\Phi = 0,264$
	Dificuldade de identificação das aprendizagens relevantes para todos os alunos	$\Phi = 0,279$
Análise dos itens com relevância na interpretação e implementação dos Documentos das AE em função da frequência de utilização das AE		
Tamanho do efeito captado pelo valor de f^2 de Cohen	A linguagem utilizada	f^2 de Cohen = 0,081
	A articulação com o Perfil dos Alunos	f^2 de Cohen = 0,057
	O contributo da minha disciplina para se atingir o Perfil dos Alunos	f^2 de Cohen = 0,050
	Os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos	f^2 de Cohen = 0,048
	Os descritores de competências que operacionalizam as aprendizagens pretendidas	f^2 de Cohen = 0,048
	A identificação das aprendizagens relevantes para todos os alunos	f^2 de Cohen = 0,060
	As finalidades que devem nortear o ensino da minha disciplina	f^2 de Cohen = 0,073
	A articulação com outros níveis de ensino	f^2 de Cohen = 0,031



PROCEDIMENTO	ITENS TESTADOS	RESULTADO
Tamanho do efeito captado pelo valor de f^2 de Cohen	A articulação entre as aprendizagens essenciais de várias disciplinas	f^2 de Cohen = 0,011
	Os exemplos sugeridos de ações estratégicas de ensino	f^2 de Cohen = 0,048
	Os descritores que remetem para o Perfil dos Alunos	f^2 de Cohen = 0,053
	Os domínios/organizadores da minha disciplina	f^2 de Cohen = 0,073
	Estimular o trabalho colaborativo entre professores	f^2 de Cohen = 0,095
	Facilitar o trabalho de articulação curricular com outras disciplinas	f^2 de Cohen = 0,067
	Contribuir para uma gestão do currículo adequada ao contexto da escola	f^2 de Cohen = 0,100
	Assumir o compromisso com a melhoria das aprendizagens de todos	f^2 de Cohen = 0,126
	Reforçar a ligação com as famílias/encarregados de educação	f^2 de Cohen = 0,021
	Promover o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos	f^2 de Cohen = 0,134
	Diversificar as formas de organização do trabalho escolar	f^2 de Cohen = 0,106
	Implementar metodologias ativas	f^2 de Cohen = 0,112
	Reforçar o princípio da educação inclusiva, no acesso ao currículo e às aprendizagens	f^2 de Cohen = 0,073
	Promover uma gestão do currículo integrada, articulada e sequencialmente progressiva	f^2 de Cohen = 0,109
	Facilitar a gestão flexível do currículo	f^2 de Cohen = 0,091
Análise do desenvolvimento das AE com base nos Manuais Escolares em função da frequência de utilização das AE		
Tamanho do efeito captado pelo valor de f^2 de Cohen	Frequência de utilização dos Manuais Escolares	f^2 de Cohen = 0,012
Análise da adoção das AE como facilitador do trabalho colaborativo dos professores nos conselhos de turma e departamentos em função da frequência de utilização das AE		
Qui-Quadrado	A adoção das AE facilita o trabalho colaborativo dos professores nos conselhos de turma e departamentos	Φ = 0,376
Análise da adoção das AE como facilitador da articulação entre diferentes componentes do currículo em função da frequência de utilização das AE		
Qui-Quadrado	As AE reforçam o princípio da educação inclusiva, no acesso ao currículo e às aprendizagens	Φ = 0,362
	As AE promovem uma gestão do currículo integrada, articulada e sequencialmente progressiva	Φ = 0,413
	As AE facilitam a gestão flexível do currículo	Φ = 0,381
	A adoção das AE permite uma melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos	Φ = 0,464
	A adoção das AE permite maior flexibilidade na gestão curricular	Φ = 0,407
Análise da adoção das AE como facilitador da interdisciplinaridade em função da frequência de utilização das AE		
Qui-Quadrado	A adoção das AE permite mais trabalho interdisciplinar	Φ = 0,352



PROCEDIMENTO	ITENS TESTADOS	RESULTADO
Análise da adoção das AE potencializam uma gestão curricular flexível que garante a existência de espaços para consolidação e aprofundamento das aprendizagens em função da frequência de utilização das AE		
Qui-Quadrado	A adoção das AE potencia uma gestão curricular flexível que garante a existência de espaços para consolidação e aprofundamento das aprendizagens	$\Phi = 0,437$
Análise adoção das AE potencializam a utilização de metodologias centradas nos alunos, libertando espaço (tempo) para o desenvolvimento das aprendizagens visada em função da frequência de utilização das AE		
Qui-Quadrado	A adoção das AE permite uma maior diferenciação pedagógica	$\Phi = 0,370$
Análise das alterações concretizadas ao nível da avaliação interna das aprendizagens, decorrentes do modelo curricular preconizado pelas AE em função da frequência de utilização das AE		
Tamanho do efeito captado pelo valor de f^2 de Cohen	A adoção das AE permite maior foco no que é essencial	f^2 de Cohen = 0,188
	A adoção das AE permite uma melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos	f^2 de Cohen = 0,109
	A adoção das AE permite maior flexibilidade na gestão curricular	f^2 de Cohen = 0,081
	A adoção das AE permite uma maior eficácia na consolidação das aprendizagens	f^2 de Cohen = 0,129
	A adoção das AE permite o desenvolvimento de competências de nível mais elevado	f^2 de Cohen = 0,074
	A adoção das AE permite mais trabalho interdisciplinar	f^2 de Cohen = 0,046
	A adoção das AE facilita o trabalho colaborativo dos professores nos conselhos de turma e departamentos	f^2 de Cohen = 0,063
	A adoção das AE permite uma maior diferenciação pedagógica	f^2 de Cohen = 0,061
	A adoção das AE permite uma maior diversidade de ações estratégicas de ensino	f^2 de Cohen = 0,083
	A adoção das AE permite maior diversidade de dinâmicas de avaliação	f^2 de Cohen = 0,084
	A adoção das AE permite uma identificação mais precoce das dificuldades de aprendizagem	f^2 de Cohen = 0,048
	A adoção das AE permite maior inclusão dos alunos	f^2 de Cohen = 0,049
	Compatibilidade – O que é proposto nas AE está próximo da minha prática (do que eu já fazia)	f^2 de Cohen = 0,074
	Complexidade – As AE têm aplicabilidade prática	f^2 de Cohen = 0,153
	Aplicabilidade – A adoção das AE é uma tarefa simples	f^2 de Cohen = 0,082
	Observabilidade – Observam-se efeitos positivos da adoção das AE	f^2 de Cohen = 0,084



1.2.4.1. Dificuldades na compreensão/leitura dos documentos das AE

A partir da análise sobre o impacto da frequência de *utilização das AE como documento curricular utilizado no planejamento, realização e avaliação das aprendizagens*, sobre a variável *Dificuldade de compreensão/leitura* desses documentos (Quadro 28), pode aferir-se que a utilização das AE está negativamente relacionada com o grau de dificuldade atribuído à sua interpretação, ou seja, quanto maior o nível de dificuldade atribuído menor será a utilização desses documentos. A mesma conclusão é suportada pelo teste de qui-quadrado e análise de resíduos (Quadro 29) que cruza os scores do item relativo à frequência de utilização das AE com a questão do grau de dificuldade com *a linguagem utilizada* no documento ($\chi^2 = 889,159$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,318$).

Quadro 29. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com o grau de dificuldade na linguagem utilizada

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS		DIFICULDADE NA LINGUAGEM UTILIZADA					TOTAL
		MUITO BAIXO	BAIXO	MEDIANO	ELEVADO	MUITO ELEVADO	
Nunca	Contagem	9	1	9	6	4	29
	Resíduos ajustados	,8	-3,7	-,1	3,3	8,1	
Raramente	Contagem	16	35	51	18	5	125
	Resíduos ajustados	-3,1	-2,0	2,1	3,9	4,2	
Às vezes	Contagem	90	226	407	91	8	822
	Resíduos ajustados	-9,5	-5,5	11,1	6,2	,7	
Frequentemente	Contagem	595	1504	1505	232	17	3853
	Resíduos ajustados	-17,5	4,7	12,0	-,3	-3,0	
Sempre	Contagem	1448	1431	869	190	33	3971
	Resíduos ajustados	23,6	-,5	-18,9	-4,7	,7	
Total	Contagem	2158	3197	2841	537	67	8800

Os docentes que consideram a linguagem do documento com um grau de dificuldade “Mediano”, “Elevado” ou “Muito elevado” tendem a “Nunca”, “Raramente” ou apenas “Às vezes” utilizar as AE como referencial; os que consideram o nível de dificuldade “Baixo” ou “Muito baixo” têm tendência a utilizar “Frequentemente” ou “Sempre”.

O nível de dificuldade atribuído na interpretação das AE influencia assim a sua frequência de utilização, pelo que se pode afirmar que subsistem dificuldades de interpretação por parte de alguns docentes relativamente à leitura do documento e que esse facto determina a sua postura na frequência de utilização das AE.



1.2.4.2. A estrutura/layout das AE como elemento facilitador de articulação com o PA

Igualmente a partir de um teste de qui-quadrado que cruza os scores de resposta ao item *frequência de utilização das AE* com as questões relativas à *Dificuldade de articulação com o Perfil dos Alunos* ($\chi^2=715,886,159$; $p<0,001$; $\Phi = 0,285$), *Dificuldade de análise do contributo da disciplina para se atingir o Perfil dos Alunos* ($\chi^2=641,553,159$; $p<0,001$; $\Phi = 0,270$) e à *Dificuldade de interpretação dos descritores que remetem para o Perfil dos Alunos* ($\chi^2=623,441$; $p<0,001$; $\Phi=0,266$) obtêm-se os resultados que constam dos Quadros 30, 31 e 32.

Quadro 30. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com o grau de Dificuldade de articulação com o PA

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS		DIFICULDADE NA ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS					TOTAL
		MUITO BAIXO	BAIXO	MEDIANO	ELEVADO	MUITO ELEVADO	
Nunca	Contagem	6	3	6	10	4	29
	Resíduos ajustados	1,9	-2,3	-2,6	3,3	4,6	
Raramente	Contagem	8	31	39	31	16	125
	Resíduos ajustados	-1,4	-1,3	-3,0	3,8	8,9	
Às vezes	Contagem	29	151	436	177	29	822
	Resíduos ajustados	-6,5	-7,8	5,2	7,2	3,5	
Frequentemente	Contagem	196	1064	1984	562	47	3853
	Resíduos ajustados	-13,6	-4,7	11,8	2,9	-4,3	
Sempre	Contagem	644	1411	1442	399	75	3971
	Resíduos ajustados	17,5	9,8	-13,8	-8,4	-,3	
Total	Contagem	883	2660	3907	1179	171	8800

Quadro 31. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com o grau de Dificuldade de análise do contributo da disciplina para o PA

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS		DIFICULDADE NA ANÁLISE DO CONTRIBUTO DA MINHA DISCIPLINA PARA SE ATINGIR O PERFIL DOS ALUNOS					TOTAL
		MUITO BAIXO	BAIXO	MEDIANO	ELEVADO	MUITO ELEVADO	
Nunca	Contagem	6	5	4	7	7	29
	Resíduos ajustados	,9	-1,7	-2,4	1,4	7,0	
Raramente	Contagem	11	30	47	32	5	125
	Resíduos ajustados	-1,8	-2,0	,5	3,3	,8	
Às vezes	Contagem	42	188	395	173	24	822
	Resíduos ajustados	-8,0	-5,9	7,9	5,0	,2	
Frequentemente	Contagem	335	1180	1605	652	81	3853
	Resíduos ajustados	-13,7	-2,6	10,7	4,1	-3,4	
Sempre	Contagem	884	1421	1070	468	128	3971
	Resíduos ajustados	18,7	6,7	-15,2	-8,0	2,3	
Total	Contagem	1278	2824	3121	1332	245	8800



Quadro 32. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com o grau de Dificuldade de interpretação dos descritores que remetem para o PA

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS		DIFICULDADE NA INTERPRETAÇÃO DOS DESCRITORES QUE REMETEM PARA O PERFIL DOS ALUNOS					TOTAL
		MUITO BAIXO	BAIXO	MEDIANO	ELEVADO	MUITO ELEVADO	
Nunca	Contagem	5	6	8	5	5	29
	Resíduos ajustados	1,0	-1,2	-1,3	,4	4,6	
Raramente	Contagem	9	25	35	43	13	125
	Resíduos ajustados	-1,5	-2,7	-2,7	6,2	5,0	
Às vezes	Contagem	38	188	390	160	46	822
	Resíduos ajustados	-6,5	-5,4	4,8	4,0	4,8	
Frequentemente	Contagem	246	1084	1786	649	88	3853
	Resíduos ajustados	-13,3	-5,5	11,4	4,8	-3,1	
Sempre	Contagem	713	1445	1266	443	104	3971
	Resíduos ajustados	17,3	9,5	-13,4	-8,7	-1,5	
Total	Contagem	1011	2748	3485	1300	256	8800

Se o nível de dificuldade expresso para os itens analisados for “Elevado” ou “Muito elevado” há uma tendência para o documento curricular das AE ser ou “Nunca”, “Raramente” ou apenas “Às vezes” utilizado. Se o docente considerar um nível de dificuldade “Muito baixo” a tendência é para utilizar as AE mais “Frequentemente”. Esta conclusão é apoiada pelo sinal negativo no coeficiente do impacto da dificuldade na interpretação das AE sobre o fator “Documentos curriculares principais” (Quadro 27).

1.2.4.3. A estrutura/layout das AE como elemento facilitador do trabalho colaborativo e articulação curricular com outras disciplinas

De novo a partir de um teste de qui-quadrado que cruza as categorias de respostas de *frequência de utilização das AE* com as questões relativas à *Dificuldade de articulação com outros níveis de ensino* ($\chi^2 = 431,173,159$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,221$), com *as aprendizagens essenciais de várias disciplinas* ($\chi^2 = 264,242$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,173$), com *a Importância em estimular o trabalho colaborativo entre professores* ($\chi^2 = 1325,508$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,388$) e em *facilitar o trabalho de articulação curricular com outras disciplinas* ($\chi^2 = 1111,918$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,355$) obtêm-se os resultados que constam dos Quadros 33, 34, 35 e 36.



Quadro 33. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com o grau de Dificuldade de articulação com outros níveis de ensino

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS		DIFICULDADE NA ARTICULAÇÃO COM OUTROS NÍVEIS DE ENSINO					TOTAL
		MUITO BAIXO	BAIXO	MEDIANO	ELEVADO	MUITO ELEVADO	
Nunca	Contagem	7	3	5	10	4	29
	Resíduos ajustados	2,6	-2,3	-2,6	2,6	3,2	
Raramente	Contagem	12	28	38	28	19	125
	Resíduos ajustados	,0	-1,8	-2,5	1,8	7,6	
Às vezes	Contagem	35	183	381	180	43	822
	Resíduos ajustados	-5,5	-4,9	3,2	4,5	3,4	
Frequentemente	Contagem	224	1064	1771	696	98	3853
	Resíduos ajustados	-10,9	-3,6	8,2	3,9	-3,2	
Sempre	Contagem	576	1329	1423	524	119	3971
	Resíduos ajustados	13,8	7,2	-9,1	-7,2	-1,1	
Total	Contagem	854	2607	3618	1438	283	8800

Quadro 34. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com o grau de Dificuldade de articulação com as aprendizagens essenciais de várias disciplinas

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS		DIFICULDADE NA ARTICULAÇÃO ENTRE AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DE VÁRIAS DISCIPLINAS					TOTAL
		MUITO BAIXO	BAIXO	MEDIANO	ELEVADO	MUITO ELEVADO	
Nunca	Contagem	7	3	5	8	6	29
	Resíduos ajustados	3,8	-1,7	-2,7	,8	3,8	
Raramente	Contagem	11	22	33	36	23	125
	Resíduos ajustados	1,0	-1,7	-3,7	1,9	6,7	
Às vezes	Contagem	32	161	357	207	65	822
	Resíduos ajustados	-3,3	-3,1	,6	2,5	3,7	
Frequentemente	Contagem	149	911	1726	909	158	3853
	Resíduos ajustados	-9,3	-,6	4,0	3,7	-4,1	
Sempre	Contagem	387	1012	1612	754	206	3971
	Resíduos ajustados	10,5	3,0	-3,1	-5,7	-,1	
Total	Contagem	586	2109	3733	1914	458	8800



Quadro 35. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com o grau de Importância em estimular o trabalho cooperativo entre professores

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS		IMPORTÂNCIA EM ESTIMULAR O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES					TOTAL
		MUITO BAIXO	BAIXO	MEDIANO	ELEVADO	MUITO ELEVADO	
Nunca	Contagem	13	6	4	3	3	29
	Resíduos ajustados	11,4	1,6	-2,4	-3,2	,0	
Raramente	Contagem	39	46	30	9	1	125
	Resíduos ajustados	15,9	9,0	-2,6	-7,5	-3,5	
Às vezes	Contagem	75	206	372	151	18	822
	Resíduos ajustados	8,1	12,9	6,5	-13,1	-7,9	
Frequentemente	Contagem	128	441	1527	1569	188	3853
	Resíduos ajustados	-2,5	,0	8,2	1,9	-14,4	
Sempre	Contagem	88	307	1140	1753	683	3971
	Resíduos ajustados	-7,4	-9,9	-11,1	7,9	19,9	
Total	Contagem	343	1006	3073	3485	893	8800

Quadro 36. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com o grau de Importância em facilitar o trabalho de articulação curricular com outras disciplinas

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS		IMPORTÂNCIA EM ESTIMULAR O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES					TOTAL
		MUITO BAIXO	BAIXO	MEDIANO	ELEVADO	MUITO ELEVADO	
Nunca	Contagem	14	6	5	2	2	29
	Resíduos ajustados	13,0	1,2	-2,4	-3,3	-,2	
Raramente	Contagem	36	43	34	10	2	125
	Resíduos ajustados	15,3	7,1	-2,7	-6,7	-2,6	
Às vezes	Contagem	64	227	357	157	17	822
	Resíduos ajustados	6,8	13,0	2,8	-11,1	-6,4	
Frequentemente	Contagem	117	496	1657	1445	138	3853
	Resíduos ajustados	-2,5	-,5	7,1	1,2	-12,8	
Sempre	Contagem	85	378	1365	1625	518	3971
	Resíduos ajustados	-6,6	-9,0	-7,8	7,3	17,1	
Total	Contagem	316	1150	3418	3239	677	8800

Quando o nível de dificuldade expresso nos itens referentes ao grau de dificuldade de interpretação das AE é “Elevado” ou “Muito elevado” há uma tendência para o documento curricular das AE ser “Nunca”, “Raramente” ou apenas “Às vezes” utilizado e vice-versa. Para os itens referentes ao nível de importância das AE para um nível de importância “Muito baixo” ou “Baixo” a tendência é para utilizar as AE “Nunca” ou “Raramente” e vice-versa. Esta análise mais detalhada reforça o sentido da relação entre a frequência de utilização das AE com as categorias Dificuldade de interpretação e lei-



tura do documento e Importância atribuída, já observada no sinal dos coeficientes do impacto destas categorias no fator “Documentos curriculares principais” (ver Quadro 27).

1.2.4.4. Clareza das AE quanto aos conhecimentos a adquirir e às capacidades e atitudes a desenvolver

Na mesma linha de análise, investiga-se a relação individual das respostas à *frequência de utilização das AE* relativamente aos itens do nível de *Dificuldade de interpretação sobre os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos* ($\chi^2 = 578,619$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,256$), os *descritores de competências que operacionalizam as aprendizagens pretendidas* ($\chi^2 = 612,695$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,264$) e a *identificação das aprendizagens relevantes para todos os alunos* ($\chi^2 = 682,668$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,279$), cujos resultados estão apresentados nos Quadros 37, 38 e 39.

Quadro 37. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com o grau de Dificuldade de interpretação sobre os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS		DIFICULDADE DE INTERPRETAÇÃO DOS CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES A DESENVOLVER OBRIGATORIAMENTE POR TODOS OS ALUNOS					TOTAL
		MUITO BAIXO	BAIXO	MEDIANO	ELEVADO	MUITO ELEVADO	
Nunca	Contagem	7	4	8	6	4	29
	Resíduos ajustados	1,5	-2,1	-,9	,8	3,8	
Raramente	Contagem	12	33	42	26	12	125
	Resíduos ajustados	-1,5	-1,4	-,5	1,8	4,9	
Às vezes	Contagem	41	195	361	202	23	822
	Resíduos ajustados	-7,9	-5,6	5,1	8,0	,3	
Frequentemente	Contagem	324	1214	1599	636	80	3853
	Resíduos ajustados	-13,6	-1,6	9,9	3,3	-2,9	
Sempre	Contagem	861	1404	1137	456	113	3971
	Resíduos ajustados	18,4	5,4	-12,7	-8,5	1,1	
Total	Contagem	1245	2850	3147	1326	232	8800



Quadro 38. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com o grau de Dificuldade de interpretação dos descritores de competências que operacionalizam as aprendizagens pretendidas

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS		DIFICULDADE DE INTERPRETAÇÃO DOS DESCRITORES DE COMPETÊNCIAS QUE OPERACIONALIZAM AS APRENDIZAGENS PRETENDIDAS					TOTAL
		MUITO BAIXO	BAIXO	MEDIANO	ELEVADO	MUITO ELEVADO	
Nunca	Contagem	6	6	4	10	3	29
	Resíduos ajustados	1,6	-1,1	-2,9	2,6	2,5	
Raramente	Contagem	13	27	31	39	15	125
	Resíduos ajustados	-,3	-2,0	-3,4	4,4	6,3	
Às vezes	Contagem	31	169	387	189	46	822
	Resíduos ajustados	-7,0	-6,1	4,6	5,1	5,1	
Frequentemente	Contagem	224	1072	1774	702	81	3853
	Resíduos ajustados	-13,9	-3,6	10,8	3,5	-3,5	
Sempre	Contagem	703	1348	1294	525	101	3971
	Resíduos ajustados	17,9	7,7	-12,3	-7,8	-1,3	
Total	Contagem	977	2622	3490	1465	246	8800

Quadro 39. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com o grau de Dificuldade na identificação das aprendizagens relevantes para todos os alunos

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS		DIFICULDADE NA IDENTIFICAÇÃO DAS APRENDIZAGENS RELEVANTES PARA TODOS OS ALUNOS					TOTAL
		MUITO BAIXO	BAIXO	MEDIANO	ELEVADO	MUITO ELEVADO	
Nunca	Contagem	7	4	4	10	4	29
	Resíduos ajustados	1,3	-2,2	-2,2	2,8	3,5	
Raramente	Contagem	13	27	37	33	15	125
	Resíduos ajustados	-1,6	-2,7	-,9	3,3	6,0	
Às vezes	Contagem	46	183	355	194	44	822
	Resíduos ajustados	-8,2	-6,8	6,4	6,6	4,3	
Frequentemente	Contagem	349	1239	1506	676	83	3853
	Resíduos ajustados	-14,5	-1,1	10,3	4,4	-3,9	
Sempre	Contagem	937	1434	1024	462	114	3971
	Resíduos ajustados	19,4	6,0	-13,5	-9,3	-,4	
Total	Contagem	1352	2887	2926	1375	260	8800

Tal como no caso anterior, a frequência de utilização das AE depende de forma evidente do nível de dificuldade na interpretação do documento em que quanto maior o nível de dificuldade encontrado, menor a utilização das AE.



1.2.4.5. Itens com relevância na interpretação e implementação dos Documentos das AE

Na dimensão Operacionalização, atendendo às análises fatoriais realizadas aos itens das várias categorias em estudo, pode afirmar-se que na categoria Ações, os itens *Preparação de atividades iguais para todos os alunos* e *Aplicação de testes ou fichas para aferir as aprendizagens dos alunos* não são elementos que se articulem com a implementação ou interpretação das AE, uma vez que o fator estimado “Padronização” que reúne estas duas ações não é relevante (Gráfico 11). Também, da análise de correlação (Quadro 26) e da análise de regressão (Quadro 27) se verifica que, no âmbito do planeamento das atividades a desenvolver ao nível da turma na categoria Intervenientes, os fatores “Alunos e outros atores da comunidade educativa” e “Pares” se encontram pouco relacionados com a utilização das AE.

Relativamente à dimensão Interpretação, para as categorias Dificuldade e Importância, é calculado o coeficiente de correlação de Spearman entre a frequência de utilização das AE com cada um dos itens pertencentes a estas categorias, bem como o tamanho do efeito captado pelo valor de f^2 de Cohen e cujos resultados figuram no Quadro 40. Todos os itens propostos parecem integrar elementos que influenciam a implementação das AE e se enquadram no âmbito da interpretação do documento, sendo que os itens *A articulação com outros níveis de ensino*, *A articulação entre as aprendizagens essenciais de várias disciplinas* e *Reforçar a ligação com as famílias/encarregados de educação*, por apresentarem valores de f^2 de Cohen abaixo de 0,02 ou não são identificados como aspetos a considerar no âmbito do documento ou no qual este tenha impacto.

Quadro 40. Valores do coeficiente de correlação de Spearman entre a frequência de utilização das AE com os itens das categorias Dificuldade e Importância

		APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	f^2 DE COHEN
DIFICULDADE			
A linguagem utilizada	Correlação	-,274**	0,081
A articulação com o Perfil dos Alunos	Correlação	-,232**	0,057
O contributo da minha disciplina para se atingir o Perfil dos Alunos	Correlação	-,218**	0,050
Os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos	Correlação	-,214**	0,048
Os descritores de competências que operacionalizam as aprendizagens pretendidas	Correlação	-,214**	0,048
A identificação das aprendizagens relevantes para todos os alunos	Correlação	-,237**	0,060
As finalidades que devem nortear o ensino da minha disciplina	Correlação	-,260**	0,073



		APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	f ² DE COHEN
DIFICULDADE			
A articulação com outros níveis de ensino	Correlação	-,174**	0,031
A articulação entre as aprendizagens essenciais de várias disciplinas	Correlação	-,105**	0,011
Os exemplos sugeridos de ações estratégicas de ensino	Correlação	-,213**	0,048
Os descritores que remetem para o Perfil dos Alunos	Correlação	-,225**	0,053
Os domínios/organizadores da minha disciplina	Correlação	-,261**	0,073
IMPORTÂNCIA			
Estimular o trabalho colaborativo entre professores	Correlação	,295**	0,095
Facilitar o trabalho de articulação curricular com outras disciplinas	Correlação	,250**	0,067
Contribuir para uma gestão do currículo adequada ao contexto da escola	Correlação	,302**	0,100
Assumir o compromisso com a melhoria das aprendizagens de todos	Correlação	,334**	0,126
Reforçar a ligação com as famílias/encarregados de educação	Correlação	,142**	0,021
Promover o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos	Correlação	,344**	0,134
Diversificar as formas de organização do trabalho escolar	Correlação	,309**	0,106
Implementar metodologias ativas	Correlação	,317**	0,112
Reforçar o princípio da educação inclusiva, no acesso ao currículo e às aprendizagens	Correlação	,261**	0,073
Promover uma gestão do currículo integrada, articulada e sequencialmente progressiva	Correlação	,314**	0,109
Facilitar a gestão flexível do currículo	Correlação	,289**	0,091

Legenda: **valor $p < 0,01$



1.2.4.6. Desenvolvimento das AE com base nos Manuais Escolares

A utilização das AE e PA (“Documentos curriculares principais”) não parece estar muito relacionada com o fator “Outros documentos curriculares”, onde os Manuais escolares se incluem (Gráfico 7, Quadro 27). Ou seja, no estudo da relação individual da frequência de utilização das AE com a frequência de utilização dos Manuais Escolares obtém-se um valor baixo do coeficiente de correlação (correlação de Spearman = 0,108; $p < 0,001$; $f^2\text{Cohen} = 0,012$), e apesar desta relação ser significativa, o efeito é praticamente inexistente. Assim, pode afirmar-se que a utilização das AE não está a ser realizada em articulação com os Manuais escolares.

1.2.4.7. Adoção das AE como facilitador do trabalho colaborativo dos professores nos conselhos de turma e departamentos

Na mesma linha das análises anteriores procedeu-se ao cálculo da relação entre a frequência de utilização das AE com o item Considero que a adoção das AE facilita o trabalho colaborativo dos professores nos conselhos de turma e departamentos ($\chi^2 = 1246,673$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,376$) (Quadro 41)

Quadro 41. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com o nível de concordância de que A adoção das AE facilita o trabalho colaborativo dos professores nos conselhos de turma e departamento

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS		CONSIDERO QUE A ADOÇÃO DAS AE FACILITA O TRABALHO COLABORATIVO DOS PROFESSORES NOS CONSELHOS DE TURMA E DEPARTAMENTOS					TOTAL
		DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE	
Nunca	Contagem	15	4	6	3	1	29
	Resíduos ajustados	15,2	,2	-1,5	-3,5	-1,0	
Raramente	Contagem	39	38	34	14	0	125
	Resíduos ajustados	18,3	6,0	-1,6	-7,1	-3,4	
Às vezes	Contagem	60	213	350	184	15	822
	Resíduos ajustados	7,3	12,1	5,6	-12,0	-7,1	
Frequentemente	Contagem	95	471	1402	1718	167	3853
	Resíduos ajustados	-3,0	-,9	4,5	4,1	-12,1	
Sempre	Contagem	63	382	1185	1787	554	3971
	Resíduos ajustados	-7,4	-7,6	-7,2	5,0	17,1	
Total	Contagem	272	1108	2977	3706	737	8800



Verifica-se a existência de uma relação significativa entre ambos os itens, sendo que os docentes que “Frequentemente” ou “Sempre” utilizam as AE também “Concordam” ou “Concordam totalmente” que a adoção das AE facilita o trabalho colaborativo dos professores nos conselhos de turma e departamentos.

1.2.4.8. Adoção das AE como facilitador da articulação entre diferentes componentes do currículo

Para estudar a relação entre a *frequência de utilização das AE* com os itens da dimensão Interpretação, na categoria Importância: *As AE reforçam o princípio da educação inclusiva, no acesso ao currículo e às aprendizagens* ($\chi^2 = 1150,435$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,362$), *As AE promovem uma gestão do currículo integrada, articulada e sequencialmente progressiva* ($\chi^2 = 1501,342$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,413$) e *As AE facilitam a gestão flexível do currículo* ($\chi^2 = 1279,500$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,381$) e os itens da dimensão Avaliação: *A adoção das AE permite uma melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos* ($\chi^2 = 1897,234$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,464$) e *A adoção das AE permite maior flexibilidade na gestão curricular* ($\chi^2 = 1458,326$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,407$), é realizado um conjunto de testes de Qui-Quadrado que cruza os scores de resposta de cada item com a *frequência de utilização das AE*, e cujos resultados figuram nos Quadros 42, 43, 44, 45 e 46.

Quadro 42. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com a Importância atribuída a que estas reforcem o princípio da educação inclusiva, no acesso ao currículo e às aprendizagens

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS		IMPORTÂNCIA EM REFORÇAR O PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, NO ACESSO AO CURRÍCULO E ÀS APRENDIZAGENS					TOTAL
		MUITO BAIXO	BAIXO	MEDIANO	ELEVADO	MUITO ELEVADO	
Nunca	Contagem	15	4	4	4	2	29
	Resíduos ajustados	14,0	,6	-2,1	-2,8	-1,1	
Raramente	Contagem	34	36	27	23	5	125
	Resíduos ajustados	14,3	6,8	-2,6	-4,9	-3,3	
Às vezes	Contagem	78	160	357	190	37	822
	Resíduos ajustados	9,5	9,0	7,1	-10,1	-8,3	
Frequentemente	Contagem	107	395	1417	1615	319	3853
	Resíduos ajustados	-3,6	-,2	7,7	4,0	-13,8	
Sempre	Contagem	82	314	1048	1650	877	3971
	Resíduos ajustados	-7,0	-6,8	-11,0	3,4	19,5	
Total	Contagem	316	909	2853	3482	1240	8800



Quadro 43. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com a Importância atribuída a que estas promovam uma gestão do currículo integrada, articulada e sequencialmente progressiva

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS		IMPORTÂNCIA EM PROMOVER UMA GESTÃO DO CURRÍCULO INTEGRADA, ARTICULADA E SEQUENCIALMENTE PROGRESSIVA					TOTAL
		MUITO BAIXO	BAIXO	MEDIANO	ELEVADO	MUITO ELEVADO	
Nunca	Contagem	14	7	3	3	2	29
	Resíduos ajustados	14,7	3,0	-2,7	-3,5	-,8	
Raramente	Contagem	34	34	37	14	6	125
	Resíduos ajustados	16,4	7,5	-1,1	-7,1	-2,5	
Às vezes	Contagem	66	163	380	188	25	822
	Resíduos ajustados	9,3	12,0	7,6	-11,9	-8,3	
Frequentemente	Contagem	79	338	1571	1639	226	3853
	Resíduos ajustados	-4,0	,4	11,4	,3	-15,5	
Sempre	Contagem	59	217	1020	1884	791	3971
	Resíduos ajustados	-7,0	-9,6	-15,3	8,7	21,0	
Total	Contagem	252	759	3011	3728	1050	8800

Quadro 44. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com a Importância atribuída a que estas facilitem a gestão flexível do currículo

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS		IMPORTÂNCIA EM FACILITAR A GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO					TOTAL
		MUITO BAIXO	BAIXO	MEDIANO	ELEVADO	MUITO ELEVADO	
Nunca	Contagem	14	6	3	4	2	29
	Resíduos ajustados	13,3	2,0	-2,6	-2,9	-1,0	
Raramente	Contagem	36	33	34	16	6	125
	Resíduos ajustados	15,7	6,2	-1,5	-6,3	-2,8	
Às vezes	Contagem	78	146	392	175	31	822
	Resíduos ajustados	10,0	8,0	9,1	-11,6	-8,4	
Frequentemente	Contagem	102	398	1487	1584	282	3853
	Resíduos ajustados	-3,6	1,3	9,1	1,7	-14,4	
Sempre	Contagem	72	285	1022	1751	841	3971
	Resíduos ajustados	-7,6	-7,7	-13,8	6,9	20,0	
Total	Contagem	302	868	2938	3530	1162	8800



Quadro 45. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com a concordância atribuída a que adoção destas permite uma melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS		CONSIDERO QUE A ADOÇÃO DAS AE PERMITE UMA MELHOR ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO ÀS NECESSIDADES DOS ALUNOS					TOTAL
		DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE	
Nunca	Contagem	16	4	5	1	3	29
	Resíduos ajustados	19,9	,8	-,6	-5,2	-,6	
Raramente	Contagem	34	39	34	16	2	125
	Resíduos ajustados	19,6	8,2	1,4	-8,8	-4,1	
Às vezes	Contagem	46	192	300	259	25	822
	Resíduos ajustados	7,3	14,0	10,5	-12,1	-9,9	
Frequentemente	Contagem	61	341	954	2217	280	3853
	Resíduos ajustados	-3,1	-2,2	5,5	9,7	-17,2	
Sempre	Contagem	29	273	642	2053	974	3971
	Resíduos ajustados	-8,2	-8,0	-12,0	,1	23,9	
Total	Contagem	186	849	1935	4546	1284	8800

Quadro 46. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com a concordância atribuída a que adoção destas permite uma maior flexibilidade na gestão curricular

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS		CONSIDERO QUE A ADOÇÃO DAS AE PERMITE MAIOR FLEXIBILIDADE NA GESTÃO CURRICULAR					TOTAL
		DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE	
Nunca	Contagem	12	4	7	4	2	29
	Resíduos ajustados	15,5	,9	-,1	-4,0	-1,0	
Raramente	Contagem	31	33	37	20	4	125
	Resíduos ajustados	18,7	6,8	1,3	-7,9	-3,4	
Às vezes	Contagem	44	141	332	276	29	822
	Resíduos ajustados	7,5	8,4	11,1	-10,4	-8,8	
Frequentemente	Contagem	51	339	1037	2161	265	3853
	Resíduos ajustados	-3,7	-,9	4,5	8,7	-16,2	
Sempre	Contagem	32	284	748	2014	893	3971
	Resíduos ajustados	-7,0	-5,8	-11,3	-,2	22,2	
Total	Contagem	170	801	2161	4475	1193	8800

Existe sempre uma relação muito significativa entre a frequência de utilização das AE e o nível de Importância atribuída à sua articulação com o currículo, assim como com a Importância da sua adoção na adaptação do currículo às necessidades dos alunos ou a sua Importância para uma maior flexibilidade de gestão curricular.



No entanto, os itens da dimensão Avaliação têm mais impacto na utilização das AE do que os da categoria Importância. De facto, verifica-se que a *frequência de utilização das AE* tem uma correlação mais elevada com os itens presentes na dimensão Avaliação (*uma melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos*, $\Phi = 0,464$, e *uma maior flexibilidade curricular*, $\Phi = 0,407$) do que com os itens de Importância atribuída (*reforço do princípio da educação inclusiva*, $\Phi = 0,413$, seguidamente com a *gestão flexível do currículo*, $\Phi = 0,381$ e finalmente com o *acesso ao currículo e às aprendizagens*, $\Phi = 0,362$).

Considerando os resultados presentes na análise das características sociodemográficas, que indicam que nos grupos disciplinares de Línguas, Matemática, Ciências e Tecnologias as AE são sempre utilizadas (Quadro 12) e nas regiões Norte e Centro (Quadro 13), bem como nas escolas com Plano de Inovação (Quadro 14), poderá concluir-se que nessas situações as AE cumprem o propósito de facilitar a articulação com o currículo, o mesmo não acontecendo no Grupo de Disciplinas das Expressões onde a variabilidade de utilização das AE é muito elevada ou na região do Alentejo onde os docentes encontram maiores dificuldades na sua utilização.

1.2.4.9. Adoção das AE como facilitador da interdisciplinaridade

Com um procedimento estatístico idêntico aos anteriores, observa-se que no Quadro 47 a relação entre a *frequência de utilização das AE* e o nível de concordância do item pertencente à dimensão de Avaliação *A adoção das AE permite mais trabalho interdisciplinar* ($\chi^2 = 1088,907$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,352$) é significativa e elevada.

Quadro 47. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com a concordância atribuída a que adoção destas permite mais trabalho interdisciplinar

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS		CONSIDERO QUE A ADOÇÃO DAS AE PERMITE MAIS TRABALHO INTERDISCIPLINAR					TOTAL
		DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE	
Nunca	Contagem	14	4	7	3	1	29
	Resíduos ajustados	15,8	,3	-1,0	-3,6	-1,1	
Raramente	Contagem	33	39	39	12	2	125
	Resíduos ajustados	17,2	6,8	-,4	-7,7	-3,1	
Às vezes	Contagem	53	175	343	232	19	822
	Resíduos ajustados	7,6	8,8	5,8	-9,2	-7,5	
Frequentemente	Contagem	72	445	1318	1789	229	3853
	Resíduos ajustados	-3,4	-,7	2,7	5,2	-10,4	
Sempre	Contagem	49	378	1171	1776	597	3971
	Resíduos ajustados	-6,9	-6,1	-5,8	2,4	15,6	
Total	Contagem	221	1041	2878	3812	848	8800



Existe uma relação significativa entre ambos os itens, ou seja, os docentes que utilizam “Frequentemente” ou “Sempre” as AE também “Concordam” ou “Concordam totalmente” que a adoção das AE permite mais trabalho interdisciplinar.

1.2.4.10. Adoção das AE potenciam uma gestão curricular flexível que garante a existência de espaços para consolidação e aprofundamento das aprendizagens

Ainda com o mesmo procedimento estatístico, verifica-se que (Quadro 48) a relação entre a *frequência de utilização das AE* e o nível de concordância do item pertencente à dimensão de *Avaliação A adoção das AE potenciam uma gestão curricular flexível que garante a existência de espaços para consolidação e aprofundamento das aprendizagens* ($\chi^2 = 1683,160$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,352$) também é elevada e muito significativa.

Quadro 48. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com a concordância atribuída a que adoção das AE potenciam uma gestão curricular flexível que garante a existência de espaços para consolidação e aprofundamento das aprendizagens

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS		CONSIDERO QUE A ADOÇÃO DAS AE PERMITE UMA MAIOR EFICÁCIA NA CONSOLIDAÇÃO DAS APRENDIZAGENS					TOTAL
		DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE	
Nunca	Contagem	15	6	4	3	1	29
	Resíduos ajustados	16,3	1,6	-1,6	-3,9	-1,4	
Raramente	Contagem	32	43	37	13	0	125
	Resíduos ajustados	15,9	8,3	,6	-8,2	-4,2	
Às vezes	Contagem	74	186	345	200	17	822
	Resíduos ajustados	11,7	10,9	10,0	-13,5	-9,3	
Frequentemente	Contagem	77	475	1213	1866	222	3853
	Resíduos ajustados	-3,6	2,9	8,0	2,9	-16,2	
Sempre	Contagem	39	279	795	2027	831	3971
	Resíduos ajustados	-9,0	-11,3	-13,7	7,4	22,8	
Total	Contagem	237	989	2394	4109	1071	8800

Existe uma relação muito significativa entre ambos os itens, como acontece com todos os itens da Dimensão Avaliação, no sentido em que os docentes que utilizam “Frequentemente” ou “Sempre” as AE também “Concordam” ou “Concordam totalmente” que a adoção das AE potencia uma gestão curricular flexível que garante a existência de espaços para consolidação e aprofundamento das aprendizagens.



1.2.4.11. Adoção das AE potenciam a utilização de metodologias centradas nos alunos, libertando espaço (tempo) para o desenvolvimento das aprendizagens visadas

Pelo Quadro 49 observa-se também uma relação significativa entre a *frequência de utilização das AE* com o nível de concordância do item pertencente à dimensão de Avaliação *A adoção das AE permite uma maior diferenciação pedagógica* ($\chi^2 = 1205,260$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,370$).

Existe uma relação muito significativa entre ambos os itens, em que os docentes que “Frequentemente” ou “Sempre” utilizam as AE também “Concordam” ou “Concordam totalmente” que a adoção das AE *permite uma maior diferenciação pedagógica*.

Quadro 49. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com a concordância atribuída a que adoção das AE permite uma maior diferenciação pedagógica

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS		CONSIDERO QUE A ADOÇÃO DAS AE PERMITE UMA MAIOR DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICAS					TOTAL
		DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE	
Nunca	Contagem	13	6	5	2	3	29
	Resíduos ajustados	14,4	1,5	-1,6	-4,1	,1	
Raramente	Contagem	36	37	35	15	2	125
	Resíduos ajustados	18,7	6,3	-,8	-7,4	-3,1	
Às vezes	Contagem	50	185	352	217	18	822
	Resíduos ajustados	6,7	10,2	7,4	-11,0	-7,6	
Frequentemente	Contagem	72	445	1306	1821	209	3853
	Resíduos ajustados	-3,7	-,3	4,4	4,4	-11,9	
Sempre	Contagem	55	354	1068	1873	621	3971
	Resíduos ajustados	-6,4	-7,3	-8,3	4,3	17,1	
Total	Contagem	226	1027	2766	3928	853	8800

1.2.4.12. Alterações concretizadas ao nível da avaliação interna das aprendizagens, decorrentes do modelo curricular preconizado pelas AE

Também se pode observar pelo Quadro 50 a existência de uma relação muito significativa entre a *frequência de utilização das AE* com o nível de concordância do item pertencente à dimensão de Avaliação *A adoção das AE permite maior diversidade de dinâmicas de avaliação* ($\chi^2 = 1540,398$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,418$).



Quadro 50. Tabela de contingência e análise de resíduos da frequência de utilização das AE com a concordância atribuída a que adoção das AE permite uma maior diversidade de dinâmicas de avaliação

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS		CONSIDERO QUE A ADOÇÃO DAS AE PERMITE MAIOR DIVERSIDADE DE DINÂMICAS DE AVALIAÇÃO					TOTAL
		DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE	
Nunca	Contagem	17	4	4	1	3	29
	Resíduos ajustados	19,3	,6	-1,7	-4,8	-,1	
Raramente	Contagem	35	32	36	21	1	125
	Resíduos ajustados	18,2	5,7	,3	-7,1	-3,7	
Às vezes	Contagem	55	165	352	232	18	822
	Resíduos ajustados	8,0	9,8	10,1	-12,1	-8,5	
Frequentemente	Contagem	67	412	1169	1991	214	3853
	Resíduos ajustados	-4,2	1,2	4,8	5,5	-14,6	
Sempre	Contagem	49	288	880	2012	742	3971
	Resíduos ajustados	-7,0	-8,4	-10,6	3,9	20,5	
Total	Contagem	223	901	2441	4257	978	8800

Do mesmo modo, conclui-se que os docentes que “Frequentemente” ou “Sempre” utilizam as AE também “Concordam” ou “Concordam totalmente” que a adoção das AE *permite maior* diversidade de dinâmicas de avaliação.

1.2.4.13. Análise Complementar

Como complemento da análise anterior é também estudada a relação entre a frequência de utilização das AE com cada um dos itens pertencentes à Dimensão de Avaliação, assim como o respetivo tamanho do efeito captado pelo valor de f^2 de Cohen e cujos resultados figuram no Quadro 51.

Quadro 51. Valores do coeficiente de correlação de Spearman entre a frequência de utilização das AE com os itens da Dimensão – Avaliação

		APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	f^2 DE COHEN
Considero que a adoção das AE permite maior foco no que é essencial	Correlação	,398**	0,188
Considero que a adoção das AE permite uma melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos	Correlação	,314**	0,109
Considero que a adoção das AE permite maior flexibilidade na gestão curricular	Correlação	,273**	0,081
Considero que a adoção das AE permite uma maior eficácia na consolidação das aprendizagens	Correlação	,338**	0,129



		APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	f ² DE COHEN
Considero que a adoção das AE permite o desenvolvimento de competências de nível mais elevado	Correlação	,262**	0,074
Considero que a adoção das AE permite mais trabalho interdisciplinar	Correlação	,210**	0,046
Considero que a adoção das AE facilita o trabalho colaborativo dos professores nos conselhos de turma e departamentos	Correlação	,243**	0,063
Considero que a adoção das AE permite uma maior diferenciação pedagógica	Correlação	,240**	0,061
Considero que a adoção das AE permite uma maior diversidade de ações estratégicas de ensino	Correlação	,277**	0,083
Considero que a adoção das AE permite maior diversidade de dinâmicas de avaliação	Correlação	,279**	0,084
Considero que a adoção das AE permite uma identificação mais precoce das dificuldades de aprendizagem	Correlação	,215**	0,048
Considero que a adoção das AE permite maior inclusão dos alunos	Correlação	,217**	0,049
Compatibilidade-Considero que o que é proposto nas AE está próximo da minha prática (do que eu já fazia)	Correlação	,263**	0,074
Complexidade-Considero que as AE têm aplicabilidade prática	Correlação	,364**	0,153
Aplicabilidade-Considero que a adoção das AE é uma tarefa simples	Correlação	,275**	0,082
Observabilidade-Considero que já se observam efeitos positivos da adoção das AE	Correlação	,278**	0,084

Legenda: **valor $p < 0,01$

Conclui-se assim, a partir dos Quadros 40 e 51, que a frequência de utilização das AE depende essencialmente de se considerar que:

- A adoção das AE permite maior foco no que é essencial ($f^2 = 0,188$)
- As AE têm aplicabilidade prática ($f^2 = 0,153$)
- As AE promovem o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos ($f^2 = 0,134$)
- A adoção das AE permite uma maior eficácia na consolidação das aprendizagens ($f^2 = 0,129$)
- As AE são importantes para assumir um compromisso com a melhoria das aprendizagens de todos ($f^2 = 0,126$)



- As AE são importantes para implementar metodologias ativas ($f^2 = 0,112$)
- A adoção das AE permite uma melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos ($f^2 = 0,109$)
- As AE promovem uma gestão do currículo integrada, articulada e sequencialmente progressiva ($f^2 = 0,109$)
- As AE são importantes para diversificar as formas de organização do trabalho escolar ($f^2 = 0,106$)
- As AE contribuem para uma gestão do currículo adequada ao contexto da escola ($f^2 = 0,100$)

1.2.5. Análises adicionais

Adicionalmente ao âmbito do estudo, surgiu a hipótese de os resultados obtidos poderem ser consequência da existência de perfis de docentes relativamente ao seu posicionamento face ao documento curricular em análise, tendo-se por isso desenvolvido análises adicionais.

1.2.5.1. Definição de Perfis de Docentes

Na tentativa de determinar a existência de perfis de docentes é realizada uma análise classificatória, pelo método das K-médias, tendo como descritores os fatores obtidos nas análises fatoriais e resumidos no Quadro 25, sendo todos significativos para a análise em questão (Quadro 53). Após vários ensaios conclui-se que o melhor modelo seria a divisão em dois perfis de docentes (clusters), cujos resultados se apresentam no Quadro 52.

Agregando 4662 docentes (53,0%), o primeiro perfil caracteriza-se pelo conjunto de docentes que têm maior adesão à implementação dos “Documentos curriculares principais”, procuram como intervenientes os “Gestores Intermédios”, “Alunos e outros atores da comunidade educativa”, promovem ações com “Foco no aluno”, atribuem grande “Importância” ao documento, avaliam favoravelmente a “Vantagem relativa” e a “Inovação” deste documento. O segundo perfil é constituído pelo conjunto de docentes com menor adesão à implementação dos documentos curriculares principais e integra 4138 docentes (47,0%).



Quadro 52. Descrição dos clusters

	MAIOR ADEÇÃO	MENOR ADEÇÃO
Documentos – “Documentos curriculares principais”	,49161	-,55386
Documentos – “Outros documentos curriculares”	,12691	-,14298
Documentos – “Recursos curriculares de suporte”	,23408	-,26372
Intervenientes – “Gestores Intermédios”	,35660	-,40176
Intervenientes – “Alunos e outros atores da comunidade educativa”	,33891	-,38183
Intervenientes – “Pares”	,16278	-,18339
Ações – “Foco no aluno”	,43510	-,49020
Ações – “Foco na estratégia”	,26201	-,29518
Interpretação – “Dificuldade”	-,24316	,27395
Interpretação – “Importância”	,60238	-,67866
Avaliação – “Vantagem relativa”	,47571	-,53595
Avaliação – “Inovação” (Aplicabilidade, Complexidade, Observabilidade, Compatibilidade e AE permitem maior foco no essencial)	,30260	-,34091

Quadro 53. Estudo da significância dos descritores

	ESTATÍSTICA DE TESTE
Documentos – “Documentos curriculares principais”	3292,393**
Documentos – “Outros documentos curriculares”	162,619**
Documentos – “Recursos curriculares de suporte”	578,931**
Intervenientes – “Gestores Intermédios”	1471,441**
Intervenientes – “Alunos e outros atores da comunidade educativa”	1307,936**
Intervenientes – “Pares”	270,762**
Ações – “Foco no aluno”	2385,565**
Ações – “Foco na estratégia”	737,567**
Interpretação – “Dificuldade”	627,983**
Interpretação – “Importância”	6085,088**
Avaliação – “Vantagem relativa”	3011,153**
Avaliação – “Inovação” (Aplicabilidade, Complexidade, Observabilidade, Compatibilidade e AE permitem maior foco no essencial)	1012,119**

Legenda: **valor $p < 0,01$



1.2.5.2. Relação entre o perfil dos docentes com algumas variáveis sociodemográficas de interesse

Na procura de relações entre os perfis encontrados e as características sociodemográficas foram realizados vários testes de qui-quadrado de independência e uma análise de resíduos entre o perfil de docente e as variáveis sociodemográficas, mostrando apenas serem de interesse o Género, a Zona geográfica, o Grupo de Disciplinas, a Disciplina e o Plano de Inovação existente na escola.

Existe uma relação significativa entre o perfil do docente e o Género ($\chi^2 = 90,391$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,101$), cujos resultados se apresentam no Quadro 54.

Quadro 54. Tabela de contingência e análise de resíduos do perfil de docente com o Género

GÉNERO		MAIOR ADESÃO	MENOR ADESÃO	TOTAL
Feminino	Contagem	12	4	29
	Resíduos ajustados	15,5	,9	
Masculino	Contagem	31	33	125
	Resíduos ajustados	18,7	6,8	
Prefere não dizer	Contagem	44	141	822
	Resíduos ajustados	7,5	8,4	
Total	Contagem	170	801	8800

Os docentes do género feminino mostram maior recetividade ao documento.

Observou-se que também existe uma relação significativa entre o perfil do docente e a Zona geográfica ($\chi^2 = 31,258$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,060$), cujos resultados se apresentam no Quadro 55.

Quadro 55. Tabela de contingência e análise de resíduos do perfil de docente com a Zona geográfica

ZONA GEOGRÁFICA		MAIOR ADESÃO	MENOR ADESÃO	TOTAL
Norte	Contagem	1677	1312	2989
	Resíduos ajustados	4,2	-4,2	
Centro	Contagem	1247	1050	2297
	Resíduos ajustados	1,5	-1,5	
A.M.Lisboa	Contagem	1246	1260	2506
	Resíduos ajustados	-3,9	3,9	
Alentejo	Contagem	263	268	531
	Resíduos ajustados	-1,6	1,6	
Algarve	Contagem	229	248	477
		-2,2	2,2	
Total	Contagem	4662	4138	8800



Verificou-se que é no Norte onde os docentes têm percepções mais favoráveis ao documento.

Observou-se ainda que existe uma relação significativa entre o perfil do docente e o Grupo de Disciplinas ($\chi^2 = 270,529$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,175$), sendo esta a segunda característica mais importante na definição do perfil (Quadro 56).

Quadro 56. Tabela de contingência e análise de resíduos do perfil de docente com o Grupo de Disciplinas

GRUPO DE DISCIPLINAS		MAIOR ADEÇÃO	MENOR ADEÇÃO	TOTAL
Sem disciplina	Contagem	36	9	45
	Resíduos ajustados	3,6	-3,6	
1.º CEB	Contagem	959	528	1487
	Resíduos ajustados	9,8	-9,8	
Humanidade	Contagem	794	637	1431
	Resíduos ajustados	2,1	-2,1	
Expressões	Contagem	580	518	1098
	Resíduos ajustados	-,1	,1	
Matemática, Ciências e Tecnologias	Contagem	1131	1613	2744
	Resíduos ajustados	-14,9	14,9	
Línguas	Contagem	1162	833	1995
	Resíduos ajustados	5,4	-5,4	
Total	Contagem	4662	4138	8800

Os docentes dos grupos disciplinares de Línguas, Humanidades e 1.º Ciclo mostram maior adesão ao documento.

Verificou-se que existe uma relação significativa entre o perfil do docente e a Disciplina ($\chi^2 = 392,435$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,211$), sendo este a característica mais importante na definição do perfil (Quadro 57).

Quadro 57. Tabela de contingência e análise de resíduos do perfil de docente com a Disciplina

DISCIPLINAS		MAIOR ADEÇÃO	MENOR ADEÇÃO	TOTAL
Todas – 1.ºCEB	Contagem	176	102	278
	Resíduos ajustados	3,5	-3,5	
História	Contagem	158	139	297
	Resíduos ajustados	,1	-,1	
Geografia	Contagem	157	147	304
	Resíduos ajustados	-,5	,5	



DISCIPLINAS		MAIOR ADEÇÃO	MENOR ADEÇÃO	TOTAL
História e Geografia de Portugal	Contagem	136	73	209
	Resíduos ajustados	3,5	-3,5	
Física e Química	Contagem	107	156	263
	Resíduos ajustados	-4,1	4,1	
Matemática	Contagem	586	783	1369
	Resíduos ajustados	-8,2	8,2	
Francês	Contagem	71	57	128
	Resíduos ajustados	,6	-,6	
Educação Visual	Contagem	167	128	295
	Resíduos ajustados	1,3	-1,3	
Alemão	Contagem	4	5	9
	Resíduos ajustados	-,5	,5	
Físico-Química	Contagem	122	199	321
	Resíduos ajustados	-5,5	5,5	
Biologia	Contagem	10	6	16
	Resíduos ajustados	,8	-,8	
Português	Contagem	1193	652	1845
	Resíduos ajustados	11,3	-11,3	
Cidadania e Desenvolvimento	Contagem	3	2	5
	Resíduos ajustados	,3	-,3	
Ciências Naturais	Contagem	210	224	434
	Resíduos ajustados	-2,0	2,0	
Desenho A	Contagem	11	11	22
	Resíduos ajustados	-,3	,3	
Direito	Contagem	1	3	4
	Resíduos ajustados	-1,1	1,1	
Física e Química A	Contagem	4	6	10
	Resíduos ajustados	-,8	,8	
Educação Física	Contagem	288	292	580
	Resíduos ajustados	-1,7	1,7	
Educação Moral e Religiosa Católica	Contagem	55	13	68
	Resíduos ajustados	4,6	-4,6	



DISCIPLINAS		MAIOR ADEÇÃO	MENOR ADEÇÃO	TOTAL
Educação Tecnológica	Contagem	32	19	51
	Resíduos ajustados	1,4	-1,4	
Economia A	Contagem	31	24	55
	Resíduos ajustados	,5	-,5	
Economia	Contagem	1	1	2
	Resíduos ajustados	-,1	,1	
Filosofia	Contagem	146	114	260
	Resíduos ajustados	1,0	-1,0	
Economia C	Contagem	5	2	7
	Resíduos ajustados	1,0	-1,0	
Educação Musical	Contagem	60	32	92
	Resíduos ajustados	2,4	-2,4	
Artes Visuais	Contagem	2	2	4
	Resíduos ajustados	-,1	,1	
Espanhol	Contagem	48	40	88
	Resíduos ajustados	,3	-,3	
Física	Contagem	1	2	3
	Resíduos ajustados	-,7	,7	
Francês Iniciação	Contagem	1	0	1
	Resíduos ajustados	,9	-,9	
Francês Continuação	Contagem	0	1	1
	Resíduos ajustados	-1,1	1,1	
Geometria Descritiva A	Contagem	17	33	50
	Resíduos ajustados	-2,7	2,7	
Geografia A	Contagem	21	38	59
	Resíduos ajustados	-2,7	2,7	
Geografia C	Contagem	2	0	2
	Resíduos ajustados	1,3	-1,3	
Inglês	Contagem	366	310	676
	Resíduos ajustados	,6	-,6	
História da Cultura e das Artes	Contagem	8	8	16
	Resíduos ajustados	-,2	,2	



DISCIPLINAS		MAIOR ADEÇÃO	MENOR ADEÇÃO	TOTAL
História A	Contagem	38	41	79
	Resíduos ajustados	-,9	,9	
História B	Contagem	1	5	6
	Resíduos ajustados	-1,8	1,8	
TIC	Contagem	83	63	146
	Resíduos ajustados	,9	-,9	
Inglês Continuação	Contagem	2	0	2
	Resíduos ajustados	1,3	-1,3	
Latim	Contagem	0	1	1
	Resíduos ajustados	-1,1	1,1	
Latim B	Contagem	1	0	1
	Resíduos ajustados	,9	-,9	
Literatura Portuguesa	Contagem	2	2	4
	Resíduos ajustados	-,1	,1	
Matemática Aplicada às Ciências Sociais	Contagem	7	19	26
	Resíduos ajustados	-2,7	2,7	
Biologia e Geologia	Contagem	111	135	246
	Resíduos ajustados	-2,5	2,5	
Matemática A	Contagem	67	157	224
	Resíduos ajustados	-7,0	7,0	
Matemática B	Contagem	0	1	1
	Resíduos ajustados	-1,1	1,1	
Oficina Multimédia	Contagem	0	1	1
	Resíduos ajustados	-1,1	1,1	
Música	Contagem	2	2	4
	Resíduos ajustados	-,1	,1	
Português Língua Não Materna	Contagem	6	7	13
	Resíduos ajustados	-,5	,5	
Psicologia	Contagem	2	3	5
	Resíduos ajustados	-,6	,6	
Psicologia B	Contagem	4	4	8
	Resíduos ajustados	-,2	,2	



DISCIPLINAS		MAIOR ADEÇÃO	MENOR ADEÇÃO	TOTAL
Química	Contagem	4	2	6
	Resíduos ajustados	,7	-,7	
Sociologia	Contagem	12	3	15
	Resíduos ajustados	2,1	-2,1	
Estudo do Meio	Contagem	29	25	54
	Resíduos ajustados	,1	-,1	
Aplicações Informáticas B	Contagem	14	10	24
	Resíduos ajustados	,5	-,5	
Expressão Dramática/Teatro	Contagem	1	0	1
	Resíduos ajustados	,9	-,9	
Educação Moral e Religiosa Evangélica	Contagem	1	0	1
	Resíduos ajustados	,9	-,9	
Área de Integração	Contagem	3	6	9
	Resíduos ajustados	-1,2	1,2	
Economia	Contagem	10	11	21
	Resíduos ajustados	-,5	,5	
Educação Especial	Contagem	57	16	73
	Resíduos ajustados	4,3	-4,3	
	Contagem	5	0	5
	Resíduos ajustados	2,1	-2,1	
TOTAL	Contagem	4662	4138	8800

Os docentes com maior predisposição à implementação do documento encontram-se nas disciplinas de História e Geografia de Portugal, Português, Educação Moral e Religiosa Católica, Educação Musical, Sociologia, Educação Especial e 1.º Ciclo. No entanto, um perfil favorável de docente não necessariamente leva a que haja efetiva utilização das AE (Quadro 11). Com um perfil menos recetivo encontram-se os docentes das disciplinas de Física e Química, Matemática, Físico-Química, Ciências Naturais, Geometria Descritiva A, Geografia A, Matemática Aplicada às Ciências Sociais, Biologia e Geologia e Matemática A.

Finalmente, existe também uma relação significativa entre o perfil do docente e o facto de a escola ter Plano de Inovação ($\chi^2 = 119,488$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,117$).



Quadro 58. Tabela de contingência e análise de resíduos do perfil de docente com a existência de Plano de Inovação

A SUA ESCOLA TEM PLANO DE INOVAÇÃO?		MAIOR ADESÃO	MENOR ADESÃO	TOTAL
Sim	Contagem	1502	907	2409
	Resíduos ajustados	10,8	-10,8	
Não	Contagem	1652	1625	3277
	Resíduos ajustados	-3,7	3,7	
Não sei	Contagem	1508	1606	3114
	Resíduos ajustados	-6,3	6,3	
TOTAL	Contagem	4662	4138	8800

Constata-se uma maior adesão nos docentes das escolas com Plano de Inovação. Globalmente, as relações encontradas permitem afirmar que existem algumas tendências. O perfil dos docentes parece estar relacionado, por ordem decrescente de importância: com a Disciplina e por sua vez com o Grupo de Disciplinas, com o facto de a escola onde lecionam ter Plano de Inovação, com o Género e com a Zona Geográfica.



2. RESULTADOS QUALITATIVOS

Na questão aberta, em que se pretendia obter dos professores, de forma explícita, um conjunto de sugestões e medidas concretas tendo em vista a melhoria do documento das Aprendizagens Essenciais (*Considerando a sua experiência de utilização das AE na sua disciplina, que medida concreta sugere para melhorar esse documento curricular?*), foram consideradas as respostas de 3380 professores, o que corresponde a uma taxa de pouco mais de um terço dos professores que responderam ao questionário (38,4%).

2.1. Resultados gerais

Conforme se pode observar no Quadro 59, de entre o total de 3380 respostas, foram identificadas 2052 sugestões especificamente orientadas para a melhoria do próprio documento, ou seja, 60,7% do total de unidades de registo. Não remetendo diretamente para medidas concretas visando a melhoria do documento, mas constituindo sugestões de melhoria mais diretamente relacionadas com a implementação das próprias Aprendizagens Essenciais, foram identificadas 769 respostas, o que equivale a 22,8% das unidades de registo. Numa terceira categoria, com 358 unidades de registo, e correspondendo a apenas 10,6% do total, foram incluídas as manifestações dos professores referindo-se a obstáculos e críticas ao processo de implementação das Aprendizagens Essenciais. Por último, com um total de 201 unidades de sentido, incluem-se numa quarta categoria as unidades de registo que se situam fora do âmbito da pergunta, ou seja, não respondem à questão colocada (5,9%).



Quadro 59. Resultados gerais da análise de conteúdo da questão aberta

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	fr.	%	TOTAL
Sugestões concretas de melhoria do documento	Elementos a melhorar/incluir	951	46,3	
	Articulação com outros normativos	604	29,4	
	Forma/legibilidade do documento	341	16,7	
	Pressupostos/princípios orientadores	156	7,6	
	Total	2052	100,0	60,7
Sugestões globais de melhoria para implementação das AE	Organização do ensino	155	20,2	
	Recursos	135	17,6	
	Organização do trabalho	85	11,1	
	Considerações/balanco sobre as AE	76	9,9	
	Dinâmicas /estratégias que o docente deve considerar para implementar as AE	73	9,5	
	Desenvolvimento Profissional	70	9,1	
	Avaliação – orientações/aspetos a considerar	64	8,3	
	Política	51	6,6	
	Conteúdos – orientações/aspetos a considerar	30	3,9	
	Escola	24	3,1	
	Outros	6	0,7	
	Total	769	100,0	22,8
Obstáculos e críticas à implementação das AE	Decorrentes da apreciação do documento	195	54,5	
	Decorrentes das condições de implementação	158	44,1	
	Sem experiência/opinião	5	1,4	
	Total	358	100,0	10,6
Respostas fora do âmbito da pergunta		201		
	Total	201	100,0	5,9
Total geral		3380		100,00

2.2. Sugestões de melhoria do documento

Tendo em vista os objetivos gerais do presente relatório, nomeadamente no que se refere à elaboração de recomendações, importa incidir a análise sobretudo nas sugestões que os professores fazem relativamente ao documento curricular em si mesmo. Contribuindo para aprofundar a opinião manifestada sobre o conteúdo e forma do documento e ilustrar e dar substância ao que anteriormente foi referido na análise descritiva do questionário, apresenta-se de seguida uma sistematização das sugestões dadas para esse propósito.



De acordo com o Quadro 59, foi nesta categoria que se concentrou a maior parte das sugestões feitas pelos professores. Em função do seu teor, desse conjunto de sugestões resultaram quatro diferentes subcategorias que mais adiante serão objeto de análise individual e que aqui importa desde logo expor de forma a explicitar o peso relativo que lhes foi atribuído pelos professores: 1) sugestões de elementos a melhorar ou a incluir, com 46,3% do total de registos da categoria); 2) sugestões de articulação com outros normativos (29,4%); 3) Sugestões sobre a forma e a legibilidade do documento (16,7%); e, por último, 4) sugestões relacionadas com os pressupostos e princípios orientadores das Aprendizagens Essenciais (7,6%).

No que se refere a 1), ou seja, às sugestões de elementos a melhorar ou a incluir (*referências explícitas à necessidade de melhorar o conteúdo do documento no âmbito dos elementos que o compõem*), é de assinalar em primeiro lugar a grande diversidade de aspetos considerados pelos professores, num total de 22 diferentes indicadores identificados no processo de análise de conteúdo (Quadro 60).

Destacam-se, no entanto, quatro indicadores que, pela sua maior frequência, indiciam maior convergência nas respostas dos professores que se manifestaram. Referimo-nos em concreto às sugestões que agrupámos no indicador que remete para uma maior concretização/operacionalização dos diversos elementos do documento, com 190 registos, ou seja 20,0% das menções na subcategoria em apreço.



Quadro 60. Indicadores da Subcategoria “Elementos a melhorar/incluir”

INDICADORES	fr.	%	
Concretizar/operacionalizar os diversos elementos do documento	190	20,0	
Explicitar as possibilidades de articulação horizontal	146	15,4	
Incluir exemplos de suporte à implementação	136	14,3	
Sugestões específicas para uma disciplina	130	13,7	
Reduzir a extensão/n.º de AE	74	7,8	
Especificar os conteúdos	69	7,2	
Outras propostas de melhoria	37	3,8	
Explicitar níveis de desempenho a considerar na avaliação	28	2,9	
Especificar as estratégias	22	2,3	
Explicitar as possibilidades de articulação vertical	19	2,0	
Rever/refazer/reformular o documento	15	1,5	
Especificar os conteúdos por ano	11	1,2	
Especificar os domínios	10	1,1	
Explicitar critérios de avaliação	9	1,0	
Incluir especificações para a educação especial	9	1,0	
Incluir estratégias específicas para a educação especial	9	1,0	
Incluir mais estratégias operacionais /atividades/exemplos	9	1,0	
Especificar os diversos elementos relativos à avaliação (domínios, metodologias, métodos, tipos, instrumentos)	8	0,8	
Especificar os objetivos	7	0,7	
Incluir exemplos de dinâmicas, estratégias e propostas de avaliação	5	0,5	
Rever a coerência interna do documento	5	0,5	
Especificar os descritores do PA	3	0,3	
Total	951	100,00	46,3

Para uma melhor compreensão do conteúdo deste indicador, incluem-se no quadro de destaque seguinte alguns exemplos do que os professores consideraram nas sugestões fornecidas e que, de alguma maneira, sugerem um maior grau de concretização e especificação do que é pretendido com as Aprendizagens Essenciais.



|Ser mais concreto, especificando mais; assim, pode dar mais azo a “ler ou não” nas entrelinhas|

|Diminuir o grau de abstração|

|O documento deveria ser mais concreto. |

|O documento deveria ser menos geral e mais concreto. É difícil perceber quais são os conteúdos específicos de cada tema a abordar. |

|O documento está muito vago... deverá se mais concreto... |

Em segundo lugar, com 146 registos (15,4% das menções na subcategoria), surge o indicador que remete para a necessidade de uma maior explicitação das possibilidades ambicionadas de articulação horizontal, ou seja, com outras disciplinas do currículo. É o que ilustram os exemplos selecionados disponíveis no quadro de destaque seguinte, e em que, de alguma forma, está também presente a necessidade de uma maior concretização e exemplificação do que se pretende em termos curriculares com essa articulação horizontal.

|Em minha opinião poderia haver maior clareza nas atividades a desenvolver com outras disciplinas. É uma área que considero que com enorme potencial, sobretudo para os alunos mais fracos, mas que carece de melhores exemplificações e concretizações|

|A transversalidade com outras disciplinas. |

|Nos diferentes conteúdos da disciplina indicar qual ou quais as disciplinas que também desenvolvem esse mesmo conteúdo. |

Com 14,3% dos registos nessa mesma categoria (n=136), situa-se um terceiro indicador que, na mesma linha da necessidade de especificação anteriormente referida, remete para a necessidade de inclusão de exemplos de suporte à implementação das Aprendizagens Essenciais, isto é, exemplos concretos que ilustrem e constituam uma referência para os professores sobre o que se pretende e como fazê-lo.

|Colocar, eventualmente, um exemplo de operacionalização dessas mesmas aprendizagens essenciais, considerando as dimensões dos grupos turma (28 alunos). |

|Criar mais exemplos da sua aplicação / utilização prática e incentivar ou menor recurso ao “manual escolar” da editora como “guia” de lecionação da disciplina. |

|Devia haver exemplos mais concretos. |

Por último, em quarto lugar, com 13,7% das unidades de registo nesta subcategoria (n=130), surgem as sugestões específicas relativas a disciplinas em concreto, como ilustram os exemplos apresentados no quadro de destaque seguinte.



| Nas AE de Estudo do Meio os blocos/temas a serem trabalhados devem estar descritos nos domínios das AE desta disciplina, pois torna-se difícil, por vezes, perceber em que domínio se deve encaixar. |

| Nas áreas artísticas, a abordagem dos diversos conteúdos deveria ser mais simples e clara. |

| Nas Ciências Naturais não foram propostos Domínios, tal como noutras disciplinas. Esses Domínios ajudam a definir critérios de avaliação. |

No que se refere a 2), ou seja, às sugestões de articulação com outros normativos (*referências explícitas à necessidade de articulação com os restantes documentos curriculares*), e conforme pode observar-se no Quadro 61, é de registar uma maior frequência de sugestões relacionadas com a redução, adaptação, atualização dos Programas em função das Aprendizagens Essenciais, com cerca de metade das unidades de registo (50,7%) e de que se dão alguns exemplos no quadro de destaque seguinte.

| Rever os conteúdos programáticos que ainda fazem parte das AE, por serem muitos. |

| Revisão dos programas disciplinares. |

| Sugiro a revisão/reformulação dos programas curriculares em vigor, desajustados e desadequados. |

Quadro 61. Indicadores da subcategoria “Articulação com outros normativos”

INDICADORES	fr.	%	
reduzir/adaptar/articular/atualizar o programa em função das AE	306	50,7	
criar um documento curricular único	128	21,2	
adaptar/articular/atualizar as AE em função do programa	80	13,2	
articular as AE com os restantes documentos curriculares / orientações	37	6,1	
articular as AE com o PA	33	5,5	
articular as AE com as metas curriculares	16	2,6	
as AE devem substituir o programa	4	0,7	
Total	604	100,00	29,4

Em segundo lugar, com 21,2% das unidades de registo nesta subcategoria, incluem-se as sugestões relacionadas explicitamente com a criação de um documento curricular único, de que no quadro de destaque seguinte se dão alguns exemplos.



|A articulação cientificamente correta com o programa e as metas, de que resultasse um documento uno e claro de orientação curricular. |

|A existência de apenas um documento orientador para simplificar a operacionalização do trabalho do professor e diminuir o trabalho burocrático. Redução do currículo nacional do 1.º ciclo à disciplina de matemática. |

|Terminar com documentos que são pouco revelantes. ||Torná-lo o único documento de referência. |

Com 13,2% das unidades de registo desta subcategoria surgem sugestões que de alguma forma apontam na mesma direção, embora no sentido inverso, ou seja, sugestões que referem a adaptação, articulação, atualização das próprias Aprendizagens Essenciais em função dos Programas. No quadro de destaque seguinte podem observar-se alguns exemplos desse tipo de referências.

|Coerência entre AE e programa da disciplina. |

|Deveria apresentar uma parte dedicado ao programa da disciplina, ou seja, a relação que existe entre algum conteúdo e as AE respetivas. |

|Que as AE sejam mesmo as essenciais e mais efetivas no programa das disciplinas. |

Com menor expressão nesta subcategoria, com percentagens entre 2,6% e 6,1%, encontram-se as sugestões relacionadas com a articulação das AE com os restantes documentos curriculares e orientações em geral, com o Perfil dos Alunos ou com as Metas Curriculares, denotando, pois, menor preocupação por parte dos professores que contribuíram com sugestões nesta linha de articulação entre documentos curriculares.

Quadro 62. Indicadores da subcategoria “Forma e legibilidade do documento”

INDICADORES	fr.	%	
facilitar consulta documento (simplificar, reduzir, sintetizar, rever layout)	139	40,8	
clarificar os elementos do documento	77	22,6	
clarificar/rever/uniformizar/ terminologia	53	15,6	
objetivar os elementos do documento	51	14,9	
clarificar linguagem utilizada	17	5,0	
clarificar o documento para alunos e EE	4	1,1	
Total	341	100,0	16,7

No que se refere a 3), isto é, às sugestões sobre a forma e a legibilidade do documento (referências explícitas à necessidade de melhorar o formato do documento para uma melhor compreensão/utilização do mesmo), pode observar-se no Quadro 62 que o valor mais expressivo



de sugestões, com 40,8% das referências, se refere genericamente à necessidade de simplificar, reduzir, sintetizar e rever o layout de forma a facilitar a consulta do documento.

Com valores percentuais próximos, entre 14,9% e 22,6%, situam-se os indicadores que sugerem a clarificação e objetivação dos elementos que compõem o documento e a clarificação, revisão e uniformização da terminologia utilizada.

A clarificação da linguagem utilizada, com apenas 5,0% das referências, e a clarificação do documento para o tornar acessível aos encarregados de educação e aos alunos (1,1%) são as sugestões menos referidas pelos professores.

Quadro 63. Indicadores da subcategoria “Pressupostos e princípios orientadores”

INDICADORES	fr.	%	
adaptar à fase de desenvolvimento dos alunos	46	29,5	
considerar os contextos específicos das escolas	40	25,6	
flexibilidade curricular / de contextualização	21	13,5	
outros pressupostos a considerar	17	10,9	
adequação à disciplina / nível de ensino	5	3,2	
adequar à atualidade / estar em permanente atualização	5	3,2	
adequar à carga horária	5	3,2	
definir prioridades/ o essencial	5	3,2	
envolver os professores na sua elaboração/revisão	5	3,2	
ir além do básico / maior profundidade	4	2,6	
especificar por ano /ciclo	3	1,9	
Total	156	100,0	7,6

Relativamente a 4), ou seja, sugestões relacionadas com os pressupostos e princípios orientadores das AE (*referências explícitas a obstáculos e críticas à implementação das Aprendizagens Essenciais*), são diversos os indicadores em que se enquadram as sugestões dos professores, embora na sua maior parte sem grande expressão dentro da própria subcategoria. Como pode observar-se no Quadro 63, as sugestões com maior taxa de resposta nesta subcategoria, com percentagens entre 13,5% e 29,5%, referem-se a aspetos relacionados com a necessidade de contextualização das Aprendizagens Essenciais, por exemplo em termos de adaptação à faixa etária dos alunos ou às realidades das escolas. De salientar que a pouca expressão destes indicadores é reforçada por esta ser também, como se referiu anteriormente, a subcategoria com menor taxa de unidades de registo dentro das sugestões de melhoria (7,6%).



2.3. Sugestões para a implementação das Aprendizagens Essenciais

Uma vez que, como se refere no início desta análise, houve um conjunto não negligenciável de sugestões de melhoria não tanto referentes ao documento das Aprendizagens Essenciais, mas mais diretamente relacionadas com a sua implementação no terreno, importa apresentar também uma breve síntese das referências feitas pelos professores a este propósito. Trata-se de uma categoria que corresponde a 22,8% das unidades de registo, unidades essas que viriam a ser distribuídas, de acordo com o respetivo teor, por onze diferentes conjuntos específicos de sugestões (Quadro 59).

De entre essas sugestões, destacam-se as que têm a ver com a “organização do ensino”, com 20,2% das unidades de registo na categoria, e com a “organização do trabalho” (11,1%), em que se fazem propostas relacionadas com “adequar / ajustar / aumentar a carga horária” (9,2%) ou com “reduzir número de alunos por turma” (7,9%). Com 17,6% das unidades de registo, situam-se as sugestões relacionadas com a necessidade de garantir “recursos” de apoio à implementação e de que são exemplos “adaptar/adequar os manuais” (8,2%), “garantir condições de implementação / fornecer recursos às escolas” (3,0%), ou “disponibilizar caderno de apoio / exercícios / guias / planificações” (2,7%).

As restantes sugestões, com taxas de frequência pouco expressivas, abarcam diferentes indicadores que vão desde aspetos relacionados com considerações e balanço sobre as Aprendizagens Essenciais (“deviam ser eliminadas”, “é ainda necessário tempo para refletir sobre a aplicação das AE / avaliar resultados”), a aspetos que remetem para as dinâmicas e estratégias que os próprios professores devem considerar na sua implementação (“promover metodologias ativas / colaborativas / práticas”, “promover a diversificação de metodologias/estratégias”, “promover atividades contextualizadas / integradas no quotidiano”).

2.4. Obstáculos e críticas à implementação das Aprendizagens Essenciais

Tendo os professores aproveitado a questão aberta para se referirem a constrangimentos e obstáculos à implementação das Aprendizagens Essenciais e optando-se por não ignorar esta informação, uma vez que poderia contribuir para esclarecer alguns aspetos do presente estudo, faz-se aqui também uma breve síntese do que a este propósito foi explicitamente mencionado pelos docentes.

É de referir, em primeiro lugar, que o conjunto de obstáculos referidos, num total de 358 (10,6% do total de unidades de registo), foi subdividido em duas principais subcategorias, uma em que foram incluídos os obstáculos decorrentes da apreciação do



documento (*referências explícitas a obstáculos inerentes ao documento*), com 54,5%, e outra em que se incluíram os obstáculos decorrentes das condições de implementação das Aprendizagens Essenciais no terreno (*referências explícitas a obstáculos que dificultam a implementação das AE*), com 45,5% das referências na categoria. Em ambos os tipos de obstáculos é possível observar uma grande diversidade de aspetos considerados, com 15 diferentes indicadores em cada caso, o que naturalmente, dada a dispersão verificada, enfraquece o seu peso relativo, tal como pode observar-se no Quadro 64 e no Quadro 65, sempre com taxas de resposta na categoria abaixo dos 10 pontos percentuais.

Quadro 64. Indicadores da subcategoria “Obstáculos decorrentes da apreciação do documento”

INDICADORES	fr.	%	
generalistas/vago/interpretações múltiplas	35	17,9	
programas/conteúdos desadequados/extensos	31	15,9	
documento demasiado extenso	23	11,8	
não exequível/aplicável	17	8,7	
globalmente desadequadas	13	6,7	
abrangência das AE	12	6,2	
simplista/redutor	11	5,6	
desadequadas à fase de desenvolvimento dos alunos	10	5,1	
pouco exigente /nivelou pelo mínimo / prejudica os bons alunos	9	4,6	
aumentam desigualdades /não ajustados às necessidades dos alunos	7	3,6	
demasiado ambiciosas	7	3,6	
falta de articulação com outros documentos curriculares	7	3,6	
desadequado à disciplina /currículo/ ciclo	5	2,6	
extensão/número de AE	5	2,6	
prescritivo /pouco flexível	3	1,5	
Total	195	100,0	54,5



Quadro 65. Indicadores da subcategoria “Obstáculos decorrentes das condições de implementação”

INDICADORES	fr.	%	
outros obstáculos	32	19,6	
desadequação da carga horária	21	12,9	
desadequação da avaliação /exames	17	10,4	
diversidade de documentos curriculares orientadores	14	8,6	
falta de infraestruturas/ recursos/ recursos TIC das escolas	14	8,6	
condições de trabalho	13	8,0	
organização/cultura da escola	8	4,9	
atitude dos professores	7	4,3	
falta de tempo não letivo para preparação/trabalho colaborativo	7	4,3	
excesso de trabalho do professor	6	3,7	
manuals desadequados	6	3,7	
desadequação da carga horária e dimensão das turmas	5	3,1	
dificultam interdisciplinaridade	5	3,1	
contexto da pandemia	4	2,4	
desajustado à realidade / realidade dos alunos	4	2,4	
Total	163	100,0	45,5

Ainda assim, e no que diz respeito ao primeiro tipo de obstáculos mais diretamente relacionados com o documento das Aprendizagens Essenciais, apresentam taxas mais elevadas, entre outros, o carácter generalista, vago e prestando-se a interpretações múltiplas do conteúdo do documento, a desadequação ou extensão dos conteúdos, a extensão do próprio documento, etc. No que diz respeito ao segundo tipo de obstáculos, são a desadequação da carga horária, a desadequação da avaliação/exames, a falta de infraestruturas e de recursos das escolas, e a diversidade de documentos curriculares orientadores, que se apresentam como os indicadores mais frequentes, embora, como anteriormente se referiu, todos estes aspetos sejam muito pouco expressivos no conjunto da própria categoria referente aos obstáculos.



3. SÍNTESES INTEGRADORAS

Neste ponto, é apresentada a síntese integrada dos resultados obtidos a partir da análise quantitativa e qualitativa do questionário. Numa primeira parte abordam-se os resultados a partir da perspetiva das três dimensões (Interpretação, Operacionalização e Avaliação), seguida da apresentação na perspetiva das questões orientadoras.

3.1. Síntese a partir das Dimensões

3.1.1. Interpretação das AE

A análise da dimensão Interpretação, efetuada a partir de uma análise fatorial exploratória e posteriormente de uma análise fatorial confirmatória, conclui que cada categoria proposta, Importância e Dificuldade, corresponde a um fator com robustez interna e respeitando um conceito único, que engloba todos os itens propostos para essa categoria. A média de cada fator encontrado permite assumir que a importância atribuída às AE representa já uma valorização relativamente positiva e que há uma menor valorização das dificuldades que foram apreciadas, ou seja, a importância das AE parece sobrepor-se às dificuldades encontradas na sua compreensão.

De facto, no que diz respeito à Importância atribuída às AE, as respostas mais frequentes dos professores situam-se, de uma forma global, num nível “Elevado”, à exceção do aspeto relacionado com o objetivo de *Reforçar a ligação com as famílias/encarregados de educação*, com apenas 19,6% das respostas, que é o que apresenta uma menor importância para os professores que responderam ao questionário. Positivamente valorizados destacam-se os objetivos de *Promover o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos* (59,6%), *Assumir o compromisso com a melhoria das aprendizagens de todos* (58,8%), *Implementar metodologias ativas* (58,1%), *Diversificar as formas de organização do trabalho escolar* (54,8%), *Promover uma gestão do currículo integrada, articulada e sequencialmente progressiva* (54,3%), *Reforçar o princípio da educação inclusiva, no acesso ao currículo e às aprendizagens* (53,7%), e *Facilitar a gestão flexível do currículo* (53,3%).

A menor valorização das dificuldades é ainda suportada por uma concentração de respostas com valores mais elevados no nível de dificuldade intermédio (“Mediano”), com valores percentuais entre 33,3% e 44,5% nos itens propostos. Constituem exceção *A linguagem utilizada*, *Os domínios/organizadores da minha disciplina* e *As finalidades que devem nortear o ensino da disciplina*, ainda que com valores próximos, 32,3%, 30,9% e 30,2% respetivamente. São, aliás, estes três aspetos nos quais os professores revelam ter tido menos dificuldades no que se refere à compreensão do documento.



É, no entanto, de referir que os aspetos em que é percebido maior nível de dificuldade, são os que têm a ver com a articulação que é esperado fazer-se, em primeiro lugar, do ponto de vista interdisciplinar (articulação horizontal), ou seja, *A articulação entre as aprendizagens essenciais de várias disciplinas*, com 27,0% das respostas agregadas dos níveis “Elevado” ou “Muito elevado”, e em segundo lugar, a articulação entre níveis (articulação vertical), ou seja, *A articulação com outros níveis de ensino*, com 19,5% das respostas.

Em coerência com estes resultados, 54,5% dos professores que na resposta aberta apresentam *obstáculos e críticas à implementação das AE* referem aspetos que globalmente configuram um grupo de comentários decorrentes da apreciação do documento das AE a que se reportam. Ainda é de referir que 60,7% do global dos professores que deram a sua opinião apresentam *sugestões concretas de melhoria do documento*, nomeadamente especificando *elementos a melhorar/incluir, a articulação com outros normativos, forma/legibilidade do documento* e ainda melhoria em termos de *pressupostos/princípios orientadores*.

3.1.2. Operacionalização das AE

No que se refere ao peso das AE enquanto documentos orientadores nas decisões curriculares, mais de metade dos professores inquiridos (87,4%) assume que as *AE têm sido o documento de orientação curricular privilegiado nas decisões relativas à planificação, concretização e avaliação do ensino e da aprendizagem*, quando consideradas em conjunto as categorias “Concordo” e “Concordo totalmente”.

Também quando inquiridos especificamente sobre a frequência de utilização das AE e de outros documentos que podem servir de referência no processo de decisão curricular se observa que as *Aprendizagens Essenciais* continuam a constituir o documento mais referido pelos professores no conjunto das categorias que indicam maior frequência (“Frequentemente” ou “Sempre”), com 89,0%, ainda que, no âmbito das opiniões expressas na resposta aberta, existam obstáculos e sejam apresentadas críticas relativamente às condições concretas de implementação que experienciaram (10,6%). É, no entanto, de salientar que, considerando apenas a categoria de maior concordância, são os *Programas das disciplinas* que assumem a maior percentagem de respostas, com 45,5%.

Analisando de forma mais detalhada a frequência de resposta, é possível verificar que algumas características presentes na amostra parecem interferir com esta distribuição, nomeadamente a Disciplina que os respondentes estão a considerar para responder ao questionário, o Grupo de Disciplinas onde se inserem, a Zona geográfica de localização da escola e ainda a escola ter ou não um Plano de Inovação.

- Considerando a Disciplina, os docentes que “Discordam ou Discordam Totalmente” que as AE têm sido um documento privilegiado nas suas decisões,



“Nunca” ou “Raramente” utilizam as AE (Cidadania e Desenvolvimento, Psicologia ou Oficina Multimédia). No sentido inverso, os que “Concordam” ou “Concordam totalmente” que as AE têm sido um documento privilegiado nas suas decisões tendem a utilizá-las com maior frequência (Português, Filosofia e Biologia e Geologia).

- No que se refere ao Grupo de Disciplinas, observa-se que na Matemática, Ciências e Tecnologia e nas Línguas, os docentes “Concordam Totalmente” com a importância das AE como documento privilegiado para as decisões curriculares e assumem que as AE são “Sempre” utilizadas. Já nas Expressões os docentes “Discordam” ou “Discordam Totalmente” das AE como documento privilegiado nas suas decisões curriculares, mas a frequência de utilização é diversificada. Por fim, os docentes do 1.º ciclo apresentam uma posição mais ambígua, ora de concordância ora de indiferença, em relação à importância das AE como documento privilegiado, e a sua utilização oscila entre “Às vezes” e “Frequentemente”.
- No que se refere à Zona geográfica, verifica-se que no Norte e Centro as AE são “Sempre” utilizadas e no Alentejo “Nunca” o são. Já na A.M. Lisboa não existe uma posição tão definida oscilando entre utilizar as AE “Às vezes” e “Frequentemente”.
- Os resultados indicam que quando o Plano de Inovação existe, há tendência para uma utilização mais frequente das AE do que quando não existe.

Ainda no âmbito da análise dos documentos curriculares mais utilizados, verificou-se que na categoria “Frequentemente” o *Perfil dos Alunos* é o documento com mais respostas, 44,9%.

Aprofundando a distribuição da frequência de resposta relativamente à utilização do PA, verifica-se, tal como apresentado no ponto anterior, que as características socio-demográficas influenciam esta distribuição. No geral conclui-se que existe uma relação muito significativa entre a utilização do PA quer por Disciplina, quer por Grupo de Disciplinas, sendo que em algumas disciplinas a tendência de utilização é evidente (em Biologia, História e Cultura das Artes “Nunca” se utiliza o PA; Francês, Português ou Inglês utilizam “Sempre”) e em outras é mista (em Matemática ou Físico-Química tanto é utilizado “Às vezes” como “Nunca”).

- No que se refere ao Grupo de Disciplinas, o PA é utilizado “Sempre” nas Línguas, e “Frequentemente” no 1.º ciclo e nas Humanidades.
- Geograficamente verifica-se que no Norte é “Sempre” utilizado, na AM Lisboa “Raramente” ou “Às vezes”, “Raramente” se utiliza no Alentejo e é “Frequentemente” utilizado no Algarve.



- Quando existe Plano de Inovação na escola, a tendência é que o PA seja sempre utilizado; se não existir Plano de Inovação a frequência de utilização do PA diminui.

Procurando perceber em que medida a utilização dos diversos documentos poderia constituir algum tipo de padrão, verifica-se a existência de três fatores que indicam que a abordagem aos documentos se processa na articulação privilegiada de alguns documentos listados. Em concordância com as conclusões acima apresentadas, o Fator “Documentos curriculares principais”, que agrega as AE e o PA, apresenta a maior utilização, e o Fator “Recursos curriculares de suporte” a menor valorização, ainda que com uma utilização entre os níveis “Às vezes” e “Frequentemente”. A relação encontrada entre os três fatores identificados indicia que os docentes que utilizam o PA e as AE recorrem menos aos restantes documentos curriculares disponíveis, enquanto os docentes que recorrerem a um grupo específico de documentos (Fc2 e Fc3) variam entre as diversas possibilidades disponíveis.

Quadro 66. Média dos Itens dos fatores da categoria Documentos utilizados no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens

CATEGORIA	FATOR	MÉDIA DOS ITENS INSERIDOS EM CADA FATOR
Documentos utilizados no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens	“Documentos curriculares principais” – PA e AE (Fc1)	4,13
	“Outros documentos curriculares” (Fc2)	4,04
	“Recursos curriculares de suporte” (Fc3)	3,07

No que diz respeito aos potenciais intervenientes no processo de planeamento das atividades desenvolvidas para a turma ou grupo de alunos, é possível verificar que o *Conselho de docentes/Conselho de turma* e os *Coordenadores de departamento* são referidos como participando mais frequentemente, com 40,4% e 39,0% das respostas respetivamente. A menor participação parece estar associada às respostas na categoria “Às vezes”, como é o caso de *Outros professores* (33,4%), *Diretores de Agrupamento* (30,8%) e *Representantes de encarregados de educação da turma*, que são os intervenientes com menor participação no processo de decisão curricular.

De facto, aprofundando a análise, verifica-se que existem três fatores que indicam de que forma se articula a participação dos diversos intervenientes nos processos de planeamento de atividade, com particular ênfase nos Gestores Intermédios, e pouca valorização dos restantes potenciais intervenientes.



Quadro 67. Média dos Itens dos fatores da categoria Intervenientes no planeamento das atividades ao nível da turma ou grupo de alunos

CATEGORIA	FATOR	MÉDIA DOS ITENS INSERIDOS EM CADA FATOR
Intervenientes no planeamento das atividades ao nível da turma ou grupo de alunos	“Gestores Intermédios” (Fc1)	3,28
	“Alunos e outros atores da comunidade educativa” (Fc2)	2,68
	“Pares” (Fc3)	2,95

No que se refere à implementação de estratégias de ensino induzidas e/ou alinhadas com o modelo de trabalho preconizado pelas Aprendizagens Essenciais, orientadas para o Perfil dos Alunos, é de salientar, desde logo, que todas as ações estratégicas indicadas na respetiva questão do questionário obtêm 50% ou mais das respostas em “Frequentemente”. Destacam-se, considerando as categorias de maior concordância, o *Recurso a técnicas e formas de trabalho diversificadas*, (85,6%), a *Mobilização de materiais e recursos diversificados* (89,7%) e a *Promoção de atividades que impliquem o recurso às tecnologias de informação e de comunicação* (69,1%).

Aprofundando a análise desta categoria de Operacionalização, verifica-se que é possível encontrar dois fatores considerados relevantes, um que engloba estratégias com Foco no aluno e outro que engloba estratégias com Foco na estratégia, e um terceiro fator que não foi considerado relevante, que integra os itens *Preparação de atividades iguais para todos os alunos* e a *Aplicação de testes ou fichas para aferir as aprendizagens dos alunos*.

Quadro 68. Média dos Itens dos fatores da categoria Implementação de Ações Estratégicas preconizadas nos AE

CATEGORIA	FATOR	MÉDIA DOS ITENS INSERIDOS EM CADA FATOR
Implementação de Ações Estratégicas preconizadas nas AE	“Foco no aluno” (Fc1)	3,78
	“Foco na estratégia” (Fc2)	3,95



3.1.3. Avaliação das AE

Relativamente à avaliação que os professores fazem das AE enquanto referencial curricular para as suas disciplinas específicas, é de salientar, desde logo, que todos os aspetos sobre os quais foram questionados obtêm valores mais elevados nas categorias de concordância, destacando-se os itens que se relacionam com: i) *o reconhecimento e a valorização de que a adoção das AE permite um maior foco no que é essencial*, ii) *uma melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos*, iii) *uma maior flexibilidade na gestão curricular*, iv) *uma maior diversidade de ações estratégicas de ensino*, v) *uma maior diversidade de dinâmicas de avaliação*, e, por último, vi) *uma maior eficácia na consolidação das aprendizagens*. Trata-se de um conjunto de aspetos que parecem estar em sintonia com o modelo curricular preconizado pelas AE.

Considerando, para efeitos deste estudo, a comparação das AE numa perspetiva de Vantagem relativa com uma perspetiva de Inovação, é calculada uma medida da adesão dos professores às AE como Vantagem Relativa, através da frequência média ponderada nas categorias de concordância e cujo resultado é de 56,9%. Nos quatro itens relativos à inovação das AE (Compatibilidade, Complexidade, Aplicabilidade e Observabilidade) é possível observar também valores elevados de concordância, nomeadamente em termos de Compatibilidade (*Considero que o que é proposto nas AE está próximo da minha prática (do que eu já fazia)*), com 73,0% das respostas, e em termos de Aplicabilidade (*Considero que as AE têm aplicabilidade prática*) com 72,4% (Quadro 8 e Gráfico 8).

No que se refere à Complexidade (*Considero que a adoção das AE é uma tarefa simples*) e à Observabilidade (*Considero que já se observam efeitos positivos da adoção das AE*), os valores não são tão elevados, em particular no caso em que é solicitado aos professores que se manifestem sobre se já se observam efeitos positivos decorrentes da adoção das AE, com um pouco mais de um terço (38,5%) a manifestar a sua concordância. Este valor mais baixo, que de alguma maneira indicia as dúvidas de muitos professores sobre já ser possível observar efeitos positivos, é reforçado pela percentagem elevada de respostas na categoria “Não concordo nem discordo”, com cerca de metade das respostas (44,8%) e mediana 3. Numa posição intermédia, com 46,4% (“Concordo” e “Concordo totalmente”), e também com mediana 3, situam-se as respostas relativas ao grau de complexidade percebido da tarefa. Se para estes professores a adoção das AE é uma tarefa simples, há ainda uma percentagem considerável de professores, cerca de um terço (31,0%), que diz não ter ainda opinião formada sobre o assunto e outros que manifestam a sua discordância (22,6% em “Discordo” e “Discordo totalmente”).

Na validação da perspetiva acima apresentada, aprofundando a análise da dimensão Avaliação, conclui-se que cada categoria proposta, Avaliação das AE enquanto refe-



rencial curricular e Avaliação das AE enquanto perspectiva inovadora, corresponde a um fator com robustez interna e respeitando um conceito único, que engloba todos os itens propostos para essa categoria. A média de cada fator encontrado permite assumir que a apreciação efetuada sobre as AE apresenta já uma valorização claramente positiva, em particular enquanto perspectiva inovadora

Quadro 69. Média dos itens dos fatores da categoria Avaliação

DIMENSÃO	CATEGORIA	FATOR	MÉDIA DOS ITENS INSERIDOS EM CADA FATOR
Avaliação	Avaliação das AE, enquanto referencial curricular	“Vantagem relativa” (Fc1)	3,48
	Avaliação das AE, enquanto perspectiva inovadora	“Inovação” (Fc2)	3,58

3.1.4. Interseções e variabilidade dos resultados

Como complemento aos resultados acima apresentados, procurou-se perceber em que medida a frequência de utilização das AE como documento de planeamento, realização e avaliação das aprendizagens se correlaciona com os fatores identificados. Verificou-se que, apesar de estatisticamente significativas, só parecem ser de considerar como realmente impactantes as relações entre a frequência de utilização das AE e a atribuição de Importância e de Inovação ao documento, sendo esta relação positiva ou direta e com relação negativa ou inversa com o nível de Dificuldade na leitura e interpretação do documento.

3.2. Síntese a partir das questões na génese do estudo

Neste ponto, apresenta-se a síntese dos resultados a partir das questões que estiveram na génese do estudo, considerando como variável nuclear de análise a frequência de *utilização das AE enquanto elemento central para o planeamento, implementação e avaliação das práticas de ensino aprendizagem*.

Dificuldades na compreensão/leitura dos documentos das AE

Os docentes que consideram a linguagem utilizada com um grau de dificuldade “Mediano”, “Elevado” ou “Muito Elevado” tendem a “Nunca”, “Raramente” ou apenas “Às vezes” utilizar as AE como documento curricular principal, enquanto os que consideram de nível de dificuldade “Baixo” ou “Muito Baixo” as utilizam “Frequentemente” ou “Sempre”, concluindo-se que o nível de dificuldade está muito relacionado com a utilização das AE. Verifica-se ainda que subsistem dificuldades de interpretação



por parte de alguns docentes relativamente à leitura do documento. De facto, nas opiniões expressas, a *Forma/Legibilidade do documento* é apresentada como aspeto a melhorar no documento das AE.

A estrutura/layout das AE como elemento facilitador de articulação com o PA

O cruzamento dos valores da escala de resposta de utilização das AE com os itens relativos à *Dificuldade de articulação com o Perfil dos Alunos*, *Dificuldade de análise do contributo da disciplina para se atingir o Perfil dos Alunos* e à *Dificuldade de interpretação dos descritores que remetem para o Perfil dos Alunos* permite verificar que existe uma relação inversa. Se o nível de dificuldade expresso para os itens analisados for “Elevado” ou “Muito Elevado”, há uma tendência para o documento curricular das AE ser ou “Nunca”, “Raramente” ou apenas “Às vezes” utilizado. Se o docente considerar um nível de dificuldade “Muito Baixo”, a tendência é para utilizar as AE mais frequentemente. Este resultado está em concordância com a relação inversa do fator nível de “Dificuldade” na interpretação das AE com o fator “Documentos curriculares principais”.

A estrutura/layout das AE como elemento facilitador do trabalho colaborativo e articulação curricular com outras disciplinas

O cruzamento dos valores da escala de resposta de utilização das AE, com os itens relativos à *Dificuldade de articulação com outros níveis de ensino*, com as *aprendizagens essenciais de várias disciplinas*, com a *Importância em estimular o trabalho colaborativo entre professores* e em *Facilitar o trabalho de articulação curricular com outras disciplinas*, permite verificar que quando o nível de dificuldade expresso nos itens referentes ao grau de dificuldade de interpretação das AE é “Elevado” ou “Muito Elevado” há uma tendência para o documento curricular das AE ser ou “Nunca”, “Raramente” ou apenas “Às vezes” utilizado e vice-versa. Para os itens referentes ao nível de importância das AE para um nível de importância “Muito Baixo” ou “Baixo” a tendência é para utilizar as AE “Nunca” ou “Raramente” e vice-versa. Esta análise mais detalhada reforça a relação negativa entre a frequência de utilização das AE com os níveis de dificuldade de interpretação e leitura e uma relação positiva com os itens relativos à importância das AE.

Clareza das AE quanto aos conhecimentos a adquirir e às capacidades e atitudes a desenvolver

A análise da relação entre a frequência de utilização das AE, relativamente aos itens do nível de *Dificuldade de interpretação sobre os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos*, os *descritores de competências que operacionalizam as aprendizagens pretendidas*, e a *identificação das aprendizagens relevantes para todos os alunos* permitem observar que há sempre uma relação negativa entre a frequência de utiliza-



ção das AE com a dificuldade de interpretação do documento. Portanto, não existe de forma evidente clareza no modo de interpretação das AE no que concerne aos itens que constituem esta categoria.

Itens com relevância na interpretação e implementação dos Documentos das AE

A partir dos resultados obtidos pode afirmar-se que as Ações *Preparação de atividades iguais para todos os alunos* e *Aplicação de testes ou fichas para aferir as aprendizagens dos alunos* não são elementos que se articulem ou sejam influenciados pela utilização das AE ou interpretação das AE, uma vez que o fator estimado (“Padronização”) que reúne estas duas ações não é significativo. Também se verifica que, no âmbito do planeamento das atividades a desenvolver ao nível da turma, os intervenientes “Alunos e outros atores da comunidade educativa” e “Pares” não são relevantes, ou seja, não é cumprido o propósito previsto de inclusão destes atores.

Relativamente aos elementos integrados na dimensão Interpretação, os fatores Dificuldade e Importância parecem integrar elementos que influenciam a utilização das AE e se enquadram no âmbito do documento, sendo que os itens *A articulação com outros níveis de ensino*, *A articulação entre as aprendizagens essenciais de várias disciplinas* e *Reforçar a ligação com as famílias/encarregados de educação* não estão presentes ou não são identificados como elementos integrantes do documento ou nos quais este tenha impacto. Este resultado é concordante com os valores de frequência encontrados, com as maiores percentagens de respostas nas categorias de discordância sobre a forma como o documento promove estes aspetos.

Desenvolvimento das AE com base nos Manuais Escolares

A utilização das AE e PA (“Documentos curriculares principais”) não parece estar muito relacionada com o fator “Outros documentos curriculares”, onde os Manuais escolares se incluem. Ou seja, a relação apesar de significativa tem um efeito praticamente inexistente. Assim, pode afirmar-se que a utilização dos documentos curriculares não está a ser realizada em articulação com os Manuais escolares.

Adoção das AE como facilitador do trabalho colaborativo dos professores nos conselhos de turma e departamentos

Na mesma linha das análises anteriores, verifica-se uma relação significativa entre a frequência de utilização das AE e acreditar que as AE *facilitam o trabalho colaborativo dos professores nos conselhos de turma e departamentos*, ou seja, são tanto mais utilizadas quanto mais se perspetiva a sua utilidade para o trabalho colaborativo.



Adoção das AE como facilitador da articulação entre diferentes componentes do currículo

Os resultados obtidos permitem concluir que existe sempre uma relação muito significativa entre a frequência de utilização das AE e o nível de importância atribuída à sua articulação com o currículo, assim como com a importância da sua adoção na adaptação do currículo às necessidades dos alunos ou a sua importância para uma maior flexibilidade de gestão curricular. No entanto, a avaliação que os professores fazem sobre o referencial tem mais impacto sobre a utilização das AE do que a importância que atribuem aos seus propósitos.

É ainda de considerar os resultados presentes na análise a partir das características sociodemográficas, que indicam que nos grupos de disciplinas de Línguas, Matemática, Ciências e Tecnologias as AE são sempre utilizadas e assim como nas regiões Norte e Centro, e nas escolas com Plano de Inovação. Pode-se concluir que nessas situações as AE cumprem o propósito de facilitar a articulação com o currículo, o mesmo não acontecendo no grupo disciplinar das Expressões onde a variabilidade de utilização das AE é muito elevada ou na região do Alentejo onde os docentes encontram maiores dificuldades na sua operacionalização.

Adoção das AE como facilitador da interdisciplinaridade

Existe uma relação muito significativa entre a frequência de utilização das AE e o nível de concordância do item pertencente à dimensão *Avaliação A adoção das AE permite mais trabalho interdisciplinar*, ou seja, utilizam mais as AE os docentes que mais concordam que estas permitem mais trabalho interdisciplinar.

Adoção das AE como potenciadoras de uma gestão curricular flexível que garante a existência de espaços para consolidação e aprofundamento das aprendizagens

A relação entre a frequência de utilização das AE com o nível de concordância do item pertencente à dimensão de *Avaliação a adoção das AE potencia uma gestão curricular flexível que garante a existência de espaços para consolidação e aprofundamento das aprendizagens* é muito significativa.

Adoção das AE como potenciadoras da utilização de metodologias centradas nos alunos, libertando espaço (tempo) para o desenvolvimento das aprendizagens visadas

Observa-se também uma relação muito significativa entre a frequência de utilização das AE com o nível de concordância do item pertencente à dimensão *Avaliação*



a adoção das AE permite uma maior diferenciação pedagógica, ou seja, quem mais concorda que as AE permitem uma maior diferenciação pedagógica, também as utiliza mais frequentemente.

Alterações concretizadas ao nível da avaliação interna das aprendizagens, decorrentes do modelo curricular preconizado pelas AE

Verifica-se ainda uma relação muito significativa entre a frequência de utilização das AE com o nível de concordância do item pertencente à dimensão Avaliação *A adoção das AE permite maior diversidade de dinâmicas de avaliação*, no mesmo sentido dos anteriores relativamente à dimensão Avaliação.

3.3. Síntese a partir dos perfis de professores identificados

A testagem da hipótese de que poderiam existir padrões de professores no âmbito da frequência de utilização das AE resultou na identificação de dois perfis que marcam um posicionamento claro quanto às AE.

O primeiro perfil, que integra 4662 docentes (53,0%), caracteriza-se pelo conjunto de docentes que têm maior adesão à implementação dos Documentos curriculares principais, procuram como intervenientes os Gestores intermédios, Alunos e outros atores da comunidade educativa, promovem ações com Foco no aluno, atribuem grande importância ao documento, avaliam favoravelmente a Vantagem relativa e a Inovação deste documento. O segundo perfil é constituído pelo conjunto de docentes com menor adesão à implementação dos Documentos curriculares principais e abarca 4138 docentes (47,0%).

Explorando a forma como os perfis se constroem a partir das características sociodemográficas, verificou-se que o Género, a Zona geográfica, o Grupo de Disciplinas, a Disciplina de referência e a existência de Plano de Inovação apresentam relações significativas com o perfil.



4. SÍNTESE CONCLUSIVA

Em síntese, o modelo curricular preconizado pelas AE não se traduziu numa frequência de utilização dos documentos das AE em interação com outros documentos curriculares. Preferencialmente um professor recorre a um conjunto de documentos que ora integram as AE e o PA, ora outros documentos curriculares em conjunto.

No que se refere às ações estratégicas, a frequência de utilização das AE também não parece influenciar o tipo de estratégias a utilizar, embora se identifiquem dois grupos de estratégias que se interligam internamente de forma mais robusta. De forma relevante, o que aparece como tendo um efeito positivo e significativo de utilização das AE é o nível de importância atribuído às AE, ou seja, quanto maior a Importância ou a Inovação conferidas, maior a frequência de utilização do documento. Interessa ainda referir que pode haver influência negativa quando o docente assume maior nível de dificuldade na interpretação das AE. Apesar do efeito não ser significativo, existe uma tendência para que a utilização das AE seja menos frequente quando se considera um maior nível de dificuldade na análise e interpretação destas.

Interessa ainda referir que cerca de 23% dos docentes apresentam sugestões de melhoria, entre as quais as questões relativas à *forma/legibilidade do documento e a articulação com outros normativos*. De facto, se analisada individualmente a frequência de utilização das AE apresenta uma expressão limitada, quando considerada em conjunto a utilização das AE e do PA e pode afirmar-se que estes documentos curriculares estão articulados de forma significativa entre si e com a implementação das ações estratégicas preconizadas no enquadramento normativo das AE. Esta análise conjunta permite ainda concluir que o planeamento é realizado com recurso a um conjunto específico de atores: os que assumem funções de gestão intermédia.

Verifica-se ainda que a forma como as AE foram apropriadas e implementadas pelos docentes organiza-os em dois perfis, que englobam de forma quase equitativa o mesmo número de docentes na amostra estudada. Esses perfis são influenciados pelas características de Género, Disciplina e Grupo de Disciplinas, Zona geográfica de inserção da escola e ainda pela existência ou não de um Plano de Inovação em desenvolvimento. Para além desta influência identificada, foi ainda possível perceber que na opinião de cerca de 4% dos professores a implementação é alvo de crítica e da identificação de obstáculos, tanto relativos às características do documento, como relativas às condições concretas da sua implementação. E ainda, cerca de 8% apresentam sugestões concretas de melhoria das condições de implementação das AE com maior expressão na necessidade de reconsiderar as condições de organização das práticas letivas e os recursos disponíveis em cada escola.



ESTUDO 2

RESULTADOS DAS ENTREVISTAS EM GRUPO A PROFESSORES

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	228
1. SÍNTESE DA ENTREVISTA DO FG1 – LÍNGUAS	230
1.1 Interpretação das AE	230
1.2 Operacionalização das AE	232
1.3 Avaliação das AE	234
2. SÍNTESE DA ENTREVISTA DO FG2 – CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E TIC	236
2.1. Interpretação das AE	236
2.2. Operacionalização das AE	238
2.3. Avaliação das AE	242
3. SÍNTESE DA ENTREVISTA DO FG3 – HUMANIDADES	247
3.1. Interpretação das AE	247
3.2. Operacionalização das AE	252
3.3. Avaliação das AE	257
4. SÍNTESE DA ENTREVISTA DO FG4 – EXPRESSÕES	262
4.1. Interpretação das AE	262
4.2. Operacionalização das AE	264
4.3. Avaliação das AE	268
5. SÍNTESE DA ENTREVISTA DO FG5 – 1.º CICLO	274
5.1. Interpretação das AE	274
5.2. Operacionalização das AE	277
5.3. Avaliação das AE	281
6. SÍNTESE GLOBAL DO CONJUNTO DAS ENTREVISTAS	284
6.1. Interpretação das AE	284
6.2. Operacionalização das AE	287
6.3. Avaliação das AE	290



Introdução

Apresentam-se os resultados que advêm das entrevistas em grupo realizadas a professores, bem como da análise de planificações curriculares partilhadas por alguns dos entrevistados, com o propósito de aprofundar a informação recolhida através do questionário sobre os modos de entendimento e compreensão das AE pelos professores, sobre os modos como se encontram a implementá-las e como as avaliam, identificando alguns problemas e sugestões para a sua melhoria.

Nas entrevistas participaram 32 docentes, distribuídos por cinco grupos focais integrados por professores de (1) Línguas, (2) Ciências, Matemática e TIC, (3) Humanidades, (4) Expressões e (5) 1.º Ciclo. Os dados recolhidos nos cinco diferentes grupos focais foram sujeitos a uma análise temática, de acordo com o referido no capítulo da Metodologia (Parte I), seguindo, tal como o questionário, a Matriz de Avaliação. Alguns dos docentes entrevistados partilharam as suas planificações, que foram alvo de análise, totalizando 18 planificações assim distribuídas: duas da área de Línguas; quatro de Ciências, Matemática e TIC; cinco de Humanidades; três da área de Expressões e quatro do 1.º Ciclo.

Assim, apresentam-se os resultados com uma síntese sobre cada uma das entrevistas em grupo, nas quais se fazem referências à análise das respetivas planificações, e, posteriormente com uma síntese conclusiva, em que os resultados se encontram organizados em três partes, de acordo com as dimensões da Matriz de Avaliação, a saber: i) Interpretação, ii) Operacionalização, iii) Avaliação. Na primeira parte, apresenta-se a análise feita sobre o modo como os professores compreenderam as AE, tendo como base a auscultação sobre como são interpretadas, entendidas e valorizadas localmente, pelos professores dos EB e ES de diferentes escolas do país, bem como sobre o modo como os professores compreenderam o modelo curricular subjacente às AE. Procurámos entender diferentes aspetos desta compreensão, desde as instâncias através das quais se processou a receção e o esclarecimento sobre as AE nos seus contextos escolares até aos modos como procuraram entender e dar sentido às características do modelo curricular subjacente.

Na parte ii) Operacionalização, a sistematização incide sobre os aspetos relacionados com a implementação das AE, procurando-se compreender como é que os professores se apropriaram e operacionalizam as AE, como se organizaram, que decisões foram tomadas e que papel tiveram os documentos das AE na planificação e desenvolvimento curricular, assim como o modo de utilização destes e de outros documentos de apoio à gestão e desenvolvimento do currículo. Estes resultados são ainda enriquecidos com indicadores sobre a participação de um conjunto diversificado de intervenientes no



planeamento das atividades a desenvolver ao nível da turma ou grupo de alunos, finalizando-se com o que de mais essencial se apurou em relação à implementação de ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos, como preconizado nas AE.

E, por fim, na Avaliação das AE apresentam-se os resultados sobre o valor atribuído às AE, o modo como os professores as avaliam enquanto referencial curricular e que mudanças identificam nas práticas que advenham da implementação das AE. Também são identificados os principais problemas e as dificuldades sentidas na adoção das AE e que são reconhecidos pelos professores, e, nesse sentido, que implicações e recomendações fazem para a sua revisão e melhoria.

O desenvolvimento da globalidade do estudo, incluindo a preparação dos instrumentos e a recolha e análise de dados, situa-se antes da tomada de conhecimento do despacho 6605-A/2021, de 6 de julho, que procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular e que revoga os “documentos curriculares relativos às disciplinas do Ensino Básico e do Secundário com aprendizagens essenciais definidas” anteriores às AE e ao PA. Neste contexto, uma parte importante da discussão nestes grupos focais foi relativa à consideração das várias orientações curriculares em vigor e como poderiam ser articulados. Presentemente, já se encontram revogados.



1. Síntese da entrevista do FG1 – LÍNGUAS

1.1 Interpretação das AE

No grupo de professoras entrevistadas¹ que lecionam disciplinas de Línguas, o modo como tomaram conhecimento das AE varia. A maioria das entrevistadas tomou conhecimento em reunião de departamento ou grupo disciplinar, em um dos casos foi através da direção do Agrupamento.

Soube das AE quando nos foram apresentadas como mudança relativamente às Metas que eram muito orientadas para resultados. As AE foram debatidas em departamento. (P-8 NT/EB3, FG1)

No seguimento da tomada de conhecimento das AE, as ações levadas a cabo com vista à compreensão e análise dessas orientações curriculares apenas são explicitadas por duas professoras entrevistadas que referem que as AE foram debatidas nos seus Agrupamentos no seio dos departamentos, de modo a procurar articular com outras disciplinas:

Tentámos ver como poderíamos encaixar tudo no Projeto de Escola. Tentámos articular com os colegas de várias disciplinas. (P-1 CT/EB2, FG1)

Nos outros casos revelam dificuldades no entendimento das AE relativamente quer a características formais, como a linguagem, terminologia usada, estrutura e organização do documento, quer ao conteúdo e aos pressupostos definidores do conceito de AE, revelando dificuldades na compreensão das orientações curriculares:

(...) foi difícil compreender. O início foi complicado. Sou bastante crítica sobre o modo como foram estruturadas as AE. (...) A linguagem utilizada na produção deste tipo de documentos constitui também uma dificuldade na sua interpretação. As palavras têm o seu peso e acho que as AE estão muito ao nível do simbólico... (P-8 NT/EB3, FG1)

Não é fácil assumir as nossas dificuldades e aqui tivemos dificuldades. (...). Ainda estamos na fase de pisar o pântano... (P-1 CT/EB2, FG1)

O que é proposto nas AE é demais. O tempo é escasso para cumprir tudo o que é previsto. O aluno crítico? Como posso eu pensar em fazer isto com todos os alunos? Não dá para trabalhar este Perfil. É tudo muito ambicioso. (P-9 NT/ES, FG1)

Concordo que o documento é muito exigente. Temos sempre dificuldade quando as coisas novas chegam à escola. (P-2 AL/EB3, FG1)

¹ Neste grupo focal os participantes são todos do género feminino, daí o uso desse género quando nos referimos ao grupo de professoras entrevistadas.



As dificuldades referidas não foram, ainda, ultrapassadas de acordo com o que revelaram estas professoras, dando a entender que continuam a usar os documentos e as orientações curriculares que usavam anteriormente, entre os quais as Metas, os programas e os manuais escolares. Uma das professoras considera que “as AE são um pouco mais exigentes que o próprio Programa de Português”, afirmando que apenas considerou a alteração de conteúdos selecionados para ensinar através do apoio dos manuais escolares:

(...) as editoras têm-nos ajudado a perceber o que agora consta das AE (e do que estava ou não nas Metas), ou seja, conteúdos que saem, conteúdos que entram... (P-1 CT/EB2, FG1)

Em geral, denotam que ainda não se apropriaram das AE, sobretudo dos elementos definidores do conceito e dos pressupostos orientadores da ação pedagógica, isto é, das características constituintes do currículo nas AE que orientam a sua implementação:

(...) confesso que é um documento que não me ajuda. É demasiado complexo, muito exigente. Inclui capacidades que não nos é possível trabalhar. (P-9 NT/ES, FG1)

No seguimento das dificuldades apresentadas pelas professoras, verifica-se que as mesmas são relativas aos casos em que parece não ter havido, nos seus Agrupamentos, discussão e trabalho colaborativo entre professores no âmbito das estruturas intermédias, sendo que uma das professoras confirma que há falta de comunicação e trabalho colegial na sua escola:

Há falta de comunicação no Agrupamento e isso dificulta fazer o trabalho em conjunto no meu Agrupamento. (P-2 AL/EB3, FG1)

Entre as seis professoras presentes neste grupo, cinco denotam não estar ainda esclarecidas acerca das AE e apenas uma dá conta do entendimento e valorização atribuído às AE, sublinhando que:

Não me revejo no que as colegas disseram sobre as AE. Nós aproveitámos a oportunidade e temo-nos vindo a apropriar do que elas preconizam. (...) As AE estão elaboradas numa outra lógica, não conteudista e que privilegia o percurso dos alunos. Têm de ser entendidas como um caminho. Interessa-me valorizar as competências e não os conteúdos. Avaliamos os meninos pelas competências e não pelos conteúdos. (P-10 CT/EB3, FG1)

Nesse caso, explica que foi feito um percurso de trabalho conjunto no seu Agrupamento com vista à análise e compreensão das AE, em articulação com os outros documentos



que integram o presente referencial curricular em Portugal, nomeadamente o Perfil dos Alunos, denotando um profundo conhecimento dos documentos curriculares orientadores e do modo como foram trabalhados e acomodados no seu Agrupamento. Para tal, refere diversas medidas que implementaram (entre as quais a elaboração do Plano de Inovação) de forma a criar as melhores condições para facilitar a implementação das AE, envolvendo todas as estruturas de coordenação e gestão:

(...) ultrapassamos as dificuldades através do diálogo. Foi preciso muito trabalho! Um trabalho que envolveu todos os professores, incluindo o conselho pedagógico. (...) Eu “entranhei” as AE e foi muito importante o facto de a escola ter um PI. (P-10 CT/EB3, FG1)

Embora seja este o retrato feito a partir da entrevista com este grupo de professoras, as planificações que duas delas partilharam connosco trazem algumas contradições. Apesar do discurso tido quanto às AE, as planificações apresentadas consideram-nas, bem como às áreas de competência do PA, incluindo domínios de conteúdos, conhecimentos/capacidades/attitudes, e algumas das ações estratégicas presentes nas AE, ainda que sem qualquer alteração enquanto ajuste e adequação ao contexto específico de ensino.

1.2 Operacionalização das AE

Considerando as dificuldades de entendimento das AE reveladas pela maioria das professoras entrevistadas, a sua apropriação e implementação encontram-se evidentemente comprometidas, como as próprias revelam:

Foi no departamento que foi solicitado que incluíssemos as AE na avaliação, mas desconhecíamos em detalhe o que eram as AE. (P-2 AL/EB3, FG1)

A visão de cada organização escolar parece ser determinante neste processo, uma vez que, por um lado, as professoras entrevistadas que revelam estas dificuldades salientam que a visão e modos de organização e liderança do seu Agrupamento são fatores condicionantes do entendimento, apropriação e consequente implementação das AE, de acordo com o que foi preconizado, sendo fundamental a criação de condições:

(...) os nossos horários não permitem grande investimento por parte dos professores. (P-9 NT/ES, FG1)

(...) é muito difícil organizar as coisas porque não é fácil o trabalho colaborativo entre os professores. (P-2 AL/EB3, FG1)

Por outro lado, no caso em que as AE estão a ser implementadas, e se pode considerar que houve a sua apropriação, a visão do Agrupamento e o seu modo de agir neste processo é, também, referido como tendo sido fator-chave:



A perspectiva do Agrupamento sobre as AE é determinante e foi isso que fizemos. (P-10 CT/EB3, FG1)

Relativamente à operacionalização das AE, cinco professoras afirmam não as usar, não consideram os documentos das AE como orientadores da sua prática, usando essencialmente os manuais:

Não uso as AE. (P-8 NT/EB3, FG1)

Acabo por fazer o que dá resultado adaptando a cada turma, mas não o faço com base nas AE. Tenho utilizado as estratégias que têm resultado. (P-9 NT/ES, FG1)

Estou a usar as AE quando estou a usar o manual. (...) Por acaso temos os manuais, que nos ajudam a perceber o que os alunos têm de aprender. (P-4 AG/EB2, FG1)

Estas professoras não consideram exequível implementar este referencial curricular, que inclui o Perfil dos Alunos e as Aprendizagens Essenciais, sublinhando que a articulação é um dos aspetos mais difíceis, nomeadamente devido à coexistência com outros documentos de orientação curricular. Por sua vez, a única professora que afirma usar as AE em articulação com o Perfil dos Alunos, refere que considera que as AE permitem a articulação curricular e a flexibilidade, em condições que é possível criar através de opções tomadas a nível de coordenação e gestão organizacional, com a implementação de medidas específicas e adequadas a cada contexto escolar, dando o exemplo do seu:

As AE permitem flexibilidade ao professor para fazer a gestão de espaços e tempos. (...) Os alunos começam a compreender e a entrar nesta nova lógica que os valoriza e lhes dá um papel mais preponderante. (...) Com a semestralidade e com as AE, os alunos têm mais tempo, estão mais descansados.

(...) E outra coisa, anulámos praticamente os testes tradicionais. As aulas invertidas passaram a ser uma forma que remete para o aluno maior controle do processo, com bons resultados. Os alunos passaram a ter um papel mais preponderante e é isso que as AE e as restantes medidas de flexibilidade vieram trazer. (P-10 CT/EB3, FG1)

Na sua perspectiva, o conjunto de medidas enquadradas e articuladas com a autonomia e flexibilidade curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) permitiu criar melhores condições para a implementação das AE e para uma outra visão de escola, dos alunos e da aprendizagem.

Nas planificações analisadas, partilhadas por duas das professoras deste grupo, não se percebe, em concreto, como será operacionalizada a ação pedagógica, não são



explicitadas atividades e formas de organização do trabalho pedagógico (apenas em um dos temas é referida a criação de uma banda desenhada e noutra é indicada a apresentação de trabalho em grupo, sem se perceber sobre o quê e como). Como recursos apenas é referida a utilização do manual e respetivos recursos multimédia, disponíveis nas plataformas das editoras, indicando quais e as páginas ou endereços eletrónicos onde se encontram.

Entre o que se indica, quanto à avaliação das aprendizagens, denota-se alguma confusão entre estratégias e instrumentos de avaliação, sendo indicados os que privilegiam a avaliação de aprendizagens superficiais, predominantemente de carácter declarativo (questionários, fichas, testes de verificação). Apenas em alguns temas incluídos nas planificações são consideradas outras formas que permitem avaliar aprendizagens profundas e o nível de desempenho dos alunos em determinadas áreas de competências, como é exemplo a observação registada através de grelhas. Em várias partes das planificações, a avaliação é indicada como “trabalhos individuais”, “trabalhos de grupo/pares”, “apresentações orais”, “avaliação formativa” (P-10). Esta situação verifica-se, também, no caso da professora que revelou maior grau de compreensão das AE, demonstrando ainda persistirem algumas incoerências quanto à planificação da ação pedagógica de acordo com o referencial curricular atual, nomeadamente considerando a implementação das AE.

1.3 Avaliação das AE

De acordo com os testemunhos apresentados ao longo desta entrevista em grupo, as professoras atribuem pouco valor às AE, em geral e em particular no âmbito das disciplinas que lecionam, não identificando, portanto, vantagens ou aspetos que considerem positivos face a orientações curriculares anteriores. Apenas uma das professoras, cujos processos de entendimento e apropriação das AE se encontram estabilizados, considera-as orientações curriculares vantajosas e as avalia de forma bastante positiva e agradada, por considerar ser aquilo que a escola há muito precisava:

(...) A pouco e pouco as coisas vão-se concretizando. É um caminho, é preciso tempo, mas já se estão a ver resultados. (P-10 CT/EB3, FG1)

Ainda que a maioria das professoras não se tenha apropriado do conceito e modelo de currículo subjacente às AE, nem tão pouco as esteja a operacionalizar na sua prática pedagógica, todas têm sugestões a fazer sobre as AE de disciplinas:

(...) eu retiraria metade dos conteúdos de gramática dos 5.º e 6.º anos: o importante é que os alunos aprendam a pensar, argumentar... (P-1 CT/EB2, FG1)



(...) articular melhor as aprendizagens entre as várias disciplinas, por exemplo, entre Português e História. (...) Dou aulas com outros colegas na minha aula, não estão ali para me avaliar, mas para me ajudar. (P-10 CT/EB3, FG1)

Ou sobre as AE em geral, nomeadamente a propósito de outros fatores relacionados:

As AE têm de ser só orientadores. Não podem ser dominadores, impositivos... (P-8 NT/EB3, FG1)

Julgo que há a necessidade de reduzir a confusão que resulta de haver novos documentos cada vez que muda a política. (...) Uma sugestão será fazer formação dos professores que promova a articulação entre eles sobre o que se pretende. Envolver os professores desde o início do processo e não serem confrontados por algo que outros desenvolveram sem se perceber a sua necessidade. (P-2 AL/EB3, FG1)

Através destes testemunhos registam-se recomendações que vão para além das AE enquanto documentos de orientação curricular, sublinhando a importância destas orientações e mudanças curriculares serem acompanhadas de apoio dado às escolas e aos professores, fazendo formação com o propósito de esclarecer os intervenientes educativos sobre o seu conceito e modelo de currículo subjacente, bem como apoiar a sua implementação.

Um dos testemunhos aponta também para o envolvimento dos professores desde o início do processo de elaboração das AE, revelando não ter dado conta de que as mesmas foram elaboradas por professores, através das associações profissionais ou autores de manuais escolares, existindo um período de consulta pública durante o qual qualquer professor poderia analisar e manifestar-se sobre as AE, antes da sua homologação.

As professoras entrevistadas consideram também que as AE não explicitam nem facilitam a articulação entre as várias AE e uma das professoras defende que essa explicitação deve ser definida a nível macro:

Eu sugeria que houvesse maior articulação, na origem, entre quem elabora as diferentes AE, de forma a que ficasse mais claro como as coisas se articulam. (P-4 AG/EB2, FG1)



2. Síntese da entrevista do FG2 – CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E TIC

2.1. Interpretação das AE

No grupo de professores entrevistados que lecionam disciplinas nas áreas de Ciências, Matemática e TIC, observa-se que a difusão das AE não foi realizada de modo semelhante nas escolas de norte a sul, variando o modo como as professoras² entrevistadas neste grupo focal tomaram conhecimento das AE.

Três professoras tomaram conhecimento antes de as AE serem homologadas, durante o ano letivo 2017/2018, tendo nessa altura dado os seus contributos durante a consulta pública, como explicou uma das professoras:

Eu acho que foi antes de serem homologadas, houve uma versão de trabalho do 1.º ano e eu fui acompanhando desde essa altura. Aliás, elas estiveram em discussão e na altura tentei contribuir minimamente. (P-21 AML/ES, FG2)

Nos outros casos, as professoras tomaram conhecimento das AE aquando da necessidade da sua implementação nas suas escolas, com as respetivas turmas.

No seguimento da tomada de conhecimento das AE, as ações levadas a cabo com vista à compreensão e análise dessas orientações curriculares foram desenvolvidas no âmbito dos órgãos de gestão e coordenação das escolas, nomeadamente em reuniões ao nível dos departamentos, de coordenação de ano, de conselho de turma. Ou, como descrevem duas professoras, no âmbito da realização de formações, de modo individual ou através de redes de contacto e interações em comunidades informais:

No meu caso, eu tenho ideia de que a 1.ª vez que ouvi falar foi numa reunião de uma escola onde eu estava nessa altura, que se ia começar a implementar. E depois, entretanto eu tive a oportunidade de participar num MOOC da ANPRI, que é a Associação Nacional de Professores de Informática. E foi aí mais que eu comecei a perceber toda a lógica e o que é que isso vinha a mudar na disciplina de TIC, que mudou imenso, não é? (P-24 NT/EB2, FG2)

Portanto, para mim as aprendizagens em termos de trabalho chegam-me muito por trabalho individual e muitas vezes de grupos de professores da área que temos informalmente. E, depois, casualmente, em formações, e aí sim a planificação de atividades de articulação, mas quase forçadas porque ainda não se fazem. (P-26 AG/ES, FG2)

² Neste grupo focal os participantes são todos do género feminino, daí o uso desse género quando nos referimos ao grupo de professoras entrevistadas.



Em alguns casos, as ações desenvolvidas com vista à compreensão e interpretação das AE foram realizadas pelas professoras nas suas escolas em conjunto com os colegas e no seio dos órgãos de coordenação e gestão, de modo articulado e colaborativo, de forma a planificar atividades de articulação entre disciplinas e com o Perfil dos Alunos:

Em departamento, nós começamos por falar (...) e dentro de cada grupo disciplinar, começámos a estudar cada uma das disciplinas e, depois, começámos também a pensar em termos dos domínios de autonomia curricular, o que nos permitiu fazer essa interdisciplinaridade e criar aqui pontes entre as várias disciplinas para um começo de trabalho. (...) em linhas gerais foi isto que aconteceu. (P-18 AL/EB23, FG2)

(...) passou a ser um documento de trabalho, não só ao nível dos grupos disciplinares como também ao nível dos conselhos de turma (...), as Aprendizagens Essenciais eram utilizadas para, pronto, para além do quotidiano nas aulas, para planificar atividades de articulação, uma vez que elas são bastante claras e apontam perfeitamente para trabalho interdisciplinar. E, para além disso, aquando da revisão dos critérios de avaliação, elas também foram importantes uma vez que fazem o cruzamento com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Penso que neste momento são a bíblia, são a bíblia dos professores, espero eu que assim seja. (P-17 AL/EB23, FG2)

Num dos Agrupamentos do centro do país, os professores trabalharam a explicitação das AE para também serem lidas e entendidas pelos alunos:

Uma das coisas que foi feito no nosso Agrupamento foi transformar algumas das Aprendizagens Essenciais no que chamam no nosso Agrupamento aprendizagens-chave, em que se transforma a linguagem das aprendizagens em linguagem que os alunos conseguem entender, para quando nós as trabalhamos com eles, eles consigam compreender quais são as aprendizagens que eles já conseguiram atingir e como atingi-las. E também são trabalhadas entre disciplinas. Há muito esse tipo de trabalho no nosso Agrupamento. (P-20, CT/EB23, FG2)

Em outros casos, a compreensão das AE para algumas das professoras centrou-se em trabalho predominantemente individual, sem uma orientação estratégica organizacional, baseado na colaboração com outros professores, no âmbito de redes de contacto e grupos informais, nomeadamente nas redes sociais online:

As próprias planificações só este ano é que irão “à força” entrar com as AE porque elas não têm estado a ser usadas nas planificações. Portanto, não se trabalha ainda em departamento, não se trabalha em articulação e cada um anda a desbravar... (...) eu ando sempre com as Aprendizagens, mas é um trabalho muito individual. (...) Em redes sociais, nós temos um grupo pessoas de Biologia



e Geologia, o grupo de professores do Algarve. Depois com colegas que temos relações, às vezes colegas da mesma área mas às vezes também de outra área, às vezes dentro do grupo de professores e por causa das formações acabamos por formar grupos e partilhamos coisas muitas vezes com colegas de Físico-Química (P-26 AG/ES, FG2)

Em síntese, em termos de entendimento, para as professoras entrevistadas, as AE são definidas como o que é essencial os alunos aprenderem, indicando os conteúdos e as estratégias para o fazer.

Quanto às dificuldades que os professores pudessem ter sentido na compreensão do documento das Aprendizagens Essenciais, as entrevistadas não assinalaram dificuldades de fundo:

Em termos de entendimento, eu acho que elas são claras, não sinto ou pelo menos não senti grandes dificuldades em entender e perceber qual é o objetivo. (P-24 NT/EB2, FG2)

Consideram que são claras e fáceis de entender:

(...) relativamente às aprendizagens o documento é fácil de ser utilizado (...) e é muito fácil distinguir o que é que é importante e o que é que não é. (P-16 CT/EB3, FG2)

As professoras reconhecem também que as AE facilitam o trabalho colaborativo e a articulação curricular, quer em termos de progressão disciplinar quer entre disciplinas.

Contudo, são referidas algumas dificuldades relacionadas com a interpretação das AE aquando da sua operacionalização, nomeadamente no que se refere à seleção das aprendizagens:

(...) eu tenho muitas dificuldades com as aprendizagens em conseguir perceber dentro daquilo o que é que eu tenho mesmo, o que é que os meus alunos têm mesmo de saber. (P-26 AG/ES, FG2)

2.2. Operacionalização das AE

A apropriação e operacionalização das AE foi realizada de formas distintas, de acordo com as professoras entrevistadas e as suas vivências nas escolas onde lecionam. Na maioria dos casos houve um trabalho conjunto com outros professores da escola, no seio do grupo disciplinar, do grupo de ano (articulação horizontal) e/ou do conselho de turma:

Inicialmente dentro do grupo disciplinar, depois dentro do grupo ano para encontrar exatamente os elos de ligação entre cada umas das disciplinas dentro



do nosso, inicialmente dentro do departamento. Depois saltámos então para os conselhos de turma e aí conseguimos, através de reuniões de ano, fazer a articulação com outras disciplinas, o que nos tem permitido agilizar alguns conteúdos e aprofundar através dos Domínios de Articulação Curricular, trabalhando a Física e Química com a Matemática, trabalhando TIC com a Matemática, trabalhando com Cidadania. (P-18 AL/EB23, FG2)

Em dois dos casos, a sua operacionalização é feita de forma essencialmente individual e circunscrita ao trabalho realizado por cada professora em sala de aula, sem coordenação ou articulação com outras disciplinas ou colegas.

Num dos casos, ainda não há propriamente a implementação das AE nas suas práticas pedagógicas, não sendo a orientação curricular que efetivamente os professores usam no seu Agrupamento aquando da planificação e desenvolvimento curricular.

Uma das professoras salienta que as AE permitem algo que gostaria de ver concretizado no seu departamento: “trabalhar numa perspetiva de ciclo, trabalhando as AE das diferentes disciplinas sem serem estanques ao ano/a cada ano” (P-17 AL/EB23, FG2), trocando-as e a sua sequência em função do que seja útil e importante para o trabalho com os alunos, para cada projeto. No seu departamento — Ciências e Matemática — já fizeram “a identificação do que é que é comum e do que é que pode ser trabalhado em conjunto” (P-17 AL/EB23, FG2), sublinhando o tempo que pode ser ganho se se articularem temas e conteúdos das AE de várias disciplinas, planificando em conjunto e definindo por ciclo que AE são trabalhadas em que anos:

Por exemplo, nas Ciências e na Geografia, porque há temáticas que são comuns nomeadamente o ciclo da água, o ciclo do carbono, do oxigénio, as catástrofes e os recursos com a Geografia. (...) se pudéssemos fazer aqui uma articulação ainda melhor do que aquela que fazemos porque a que fazemos é essencialmente ao nível da planificação de projetos ou de DAC. (...) gostava de poder trabalhar as Aprendizagens Essenciais numa perspetiva de ciclo naquelas disciplinas em que se trabalham temáticas similares. (P-17 AL/EB23, FG2)

Ao analisarem-se as planificações partilhadas por quatro professoras deste grupo, observa-se que, neste caso em que as planificações são criadas em conjunto e que é feita articulação (P-17 e P-18), as planificações explicitam ainda o espartilhamento disciplinar com indicação separada sobre o que será feito em cada disciplina, que AE são consideradas, como vão ser avaliadas as aprendizagens. Não se observa o entrosamento entre disciplinas, de forma a identificar a interdisciplinaridade no trabalho pedagógico a desenvolver e uma verdadeira articulação entre AE de diferentes disciplinas e com o PA.



Para a planificação e desenvolvimento curricular, foram referidos como documentos de orientação curricular relevantes as Metas Curriculares, consideradas pelos professores na tomada de decisão na gestão curricular ao nível micro (em concreto nas disciplinas de Física e Química no Ensino Secundário e de Matemática no 3.º ciclo) e, ainda que desatualizados, os programas em vigor, por exemplo no caso de Biologia e Geologia:

(...) nas nossas planificações nós temos juntamente com as Metas. (P-16 CT/EB3, FG2)

(...) continuamos a usar o programa homologado em 2003, ou 2002, um pouco já desajustado. (P-26 AG/ES, FG2)

A articulação entre as AE e o Perfil dos Alunos é também referida, ainda que de modo incipiente, e em particular por professoras do 3.º ciclo, de Ciências Naturais, Matemática e TIC. Analisando as suas planificações, em concreto as que são relativas a atividades de articulação (nomeadamente no âmbito de Domínios de Autonomia Curricular – DAC), observa-se que é feita uma referência global sobre as áreas de competência do PA consideradas (P-17 e P-18). Apenas são mencionadas as designações das áreas de competência e assinaladas quase todas como sendo consideradas na planificação, sem se perceber de que forma.

O uso do manual escolar é feito enquanto recurso e não propriamente como orientação do desenvolvimento curricular.

Sobre a implementação das AE, é referido por uma das professoras que se observam mudanças na seleção das estratégias de ensino e de aprendizagem por parte dos professores do seu Agrupamento, relativamente às práticas anteriores, bem como em termos de avaliação, seguindo as orientações presentes nos documentos das AE:

Pelo menos na minha escola, depois de partir muita pedra, começam a aparecer outras atividades, outros instrumentos de registo, uma diversificação maior do que existia anteriormente. E eu acho que isso é positivo. Não sei se poderia ter mais exemplos, mas o facto de promover debates, projetos, apresentações... eu acho que isso é positivo. (P-21 AML/ES, FG2)

Dando alguns exemplos:

não desvalorizando o teste porque o teste é importante para aferir, mas o debate, (...) os trabalhos de projeto, as questões de aula, (...), o trabalho experimental. (...) que já existia, continua a existir. (P-17 AL/EB23, FG2).

(...) os relatórios, eles próprios produzem questionários para os colegas, apresentar trabalhos em formatos diferentes utilizando as TIC. (...) confesso que alguns alunos se queixam porque dá muito mais trabalho isto do que estarem



como espectadores passivos, mas de qualquer maneira eu penso que é o caminho é esse, não é? (...) mas é fácil continuar a fazer da mesma forma, pelo menos na minha escola há quem utilize testes mais testes mais testes... (P-21 AML/ES, FG2)

De facto, nas planificações analisadas, partilhadas por quatro professoras deste grupo, regista-se a referência a diferentes estratégias e instrumentos de avaliação, revelando alguma diversificação, incluindo por exemplo portefólio, observação, questões aula, fichas, produções escritas, apresentações orais. Contudo, as formas de avaliação são referidas em duas delas (P-16 e P-24) de forma global para trabalhar todas as AE consideradas nas planificações apresentadas, sem se perceber que estratégias são usadas para avaliar que aprendizagens, isto é, não há consistência curricular nas planificações. Relativamente às planificações partilhadas por outras duas professoras, de Matemática e de Ciências, dos 2.º e 3.º ciclos (que são do mesmo AE), incluem rubricas criadas para avaliação de trabalhos em grupo e apresentações orais, por exemplo, com os critérios e descritores de desempenho considerados. Neste caso, observa-se um entendimento acerca da operacionalização das orientações curriculares no que se refere à avaliação das aprendizagens.

Uma das professoras salientou que a autonomia e flexibilidade curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) bem como o estabelecimento do regime jurídico da educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) permitiram criar melhores condições para a implementação das AE:

(...) o 55 e 54 vieram também dar aqui uma ajuda a tudo isto, porque no nosso caso foram colegas para dentro da sala que nos podem ajudar em todas essas dificuldades e a implementar também as Aprendizagens Essenciais. Isto tudo junto tem contribuído para se obter, pelo menos penso que, mais sucesso e (...) ajudar na implementação das aprendizagens e a adequar às dificuldades que temos, que cada vez temos mais dificuldades. (P-18 AL/EB23, FG2)

No que se refere aos recursos mobilizados na planificação e desenvolvimento curricular, nas AE de TIC são mencionados equipamentos e recursos que dificilmente estão disponíveis nas escolas para serem usados no ensino-aprendizagem:

(...) algumas escolas em termos de TIC não têm os recursos para fazer tudo o que está (...) nas Aprendizagens Essenciais. Então é um bocadinho difícil arranjar estratégias, agora até há simuladores que ajudam, mas é um bocadinho difícil arranjar estratégias para que se consiga, que os alunos consigam aceder a tudo que está nas Aprendizagens Essenciais. São boas, são excelentes. Se conseguirmos fazer tudo ótimo. Mas é difícil para algumas escolas terem acesso a tudo. (P-20, CT/EB23, FG2)



Nas planificações analisadas, listam-se as AE e respetivas ações estratégicas consideradas, bem como as áreas de competência do PA e seus descritores, sem se perceber em concreto que ajustes e adequações são feitas a cada contexto de ensino-aprendizagem. Parece que as planificações pouco acrescentam aos documentos das AE de cada disciplina.

A pandemia é referida como condicionante da implementação (na íntegra) das AE devido, por um lado, às restrições colocadas ao trabalho presencial, nomeadamente no que se refere a medidas de distanciamento físico e ao uso dos espaços, recursos e equipamentos conjuntos/da escola, e devido, por outro lado, à falta de preparação para adaptação das atividades planeadas ao contexto de ensino online durante o período de ensino remoto de emergência.

2.3. Avaliação das AE

De acordo com os testemunhos apresentados ao longo desta entrevista em grupo, as professoras atribuem valor às AE em geral, identificando algumas das suas vantagens — focam o essencial, possibilitam maior flexibilidade, facilitam o trabalho colaborativo, agilizam a articulação curricular —, reconhecendo que houve o emagrecimento curricular há muito requerido: “aliviou conteúdo (...) está muito melhor para trabalhar, isso é muito positivo!” (P-26 AG/ES, FG2).

Consideram que os documentos estão bem construídos, quer as AE quer o PA:

Há grande interligação pronto e eu acho que isto é positivo. As coisas não caíram assim aos pedaços, embora eu seja crítica relativamente à minha disciplina que acho que se perdeu a oportunidade de fazer melhor, acho que os documentos estão interligados e estão bem construídos, portanto há uma base legislativa para fazermos diferente. Agora é preciso continuar a trabalhar nestas práticas. (P-21 AML/ES, FG2)

Outra das características das AE valorizada pelas professoras é a indicação das ações estratégicas que orientam para outras metodologias de ensino e de avaliação:

(...) a grande mais-valia das Aprendizagens Essenciais para mim é precisamente deixar pistas no papel para os professores se preocuparem com outros aspetos, com outras maneiras de ensinar e com outras maneiras de avaliar. É claro que quem quiser continuar a passar ao lado (...) mas é tendo esse olhar para as aprendizagens, para fazer critérios de avaliação das disciplinas. (...) Não sei se poderia ter mais exemplos, mas o facto de promover debates, projetos, apresentações... eu acho que isso é positivo. (P-21 AML/ES, FG2)



(...) há muitas orientações, muitas indicações, muitas sugestões. (P-17 AL/EB23, FG2)

Particularizando por AE de disciplinas, no caso das Ciências Naturais do 3.º ciclo consideram-nas bastante bem elaboradas. No entanto, o mesmo não acontece com as AE das disciplinas dessa área no Ensino Secundário — Física e Química, Biologia e Geologia. O grupo de professoras entrevistadas consideram-nas gerais e pouco explícitas sobre a profundidade das aprendizagens a realizar, por comparação com outros documentos de orientação curricular (as Metas Curriculares), nomeadamente em termos de conteúdos de conhecimento disciplinar.

(...) na nossa disciplina nós andamos completamente desorientados porque não temos Metas, ou pelo menos nunca me apresentaram. Não temos Metas, temos um programa que não está bem atual porque as aprendizagens e o programa não combinam bem e o que é informado, que é uma injustiça sobretudo para os alunos, e não digo só os alunos que são nossos, mas um aluno externo queira fazer também tem esse direito, não consegue perceber o que é que sai no exame. (...) As aprendizagens são tão pouco objetivas que não conseguimos perceber exatamente. (P-26 AG/ES, FG2)

Em Biologia no 10.º ano houve redução de unidades de trabalho. No entanto, no 11.º ano foi retirada a unidade temática relativa à geologia – problemas antrópicos – o que, na perspetiva de uma das professoras, permitia trabalhar competências como o pensamento crítico e outras consideradas no PA:

(...) para os alunos debaterem, serem críticos e, precisamente, a parte introdutória que era olhar para os problemas antrópicos causados à volta, para que eles conseguissem ver à sua volta como é que podia ser a gestão do ordenamento, quer dizer que é assim um tema muito apelativo à crítica e à participação cívica foi tirado. (P-26 AG/ES, FG2)

Nesse âmbito, parece-lhe que em vez dessa unidade poderiam ser retiradas outras que já teriam sido previamente trabalhadas no 7.º ano.

Em relação às AE de Matemática do 3.º ciclo, uma das professoras salienta mudanças que considera bem-sucedidas e que facilitam a interdisciplinaridade, dando o exemplo da ‘notação científica’ incluída no 7.º ano. Contudo, também considera que há excesso de aprendizagens no 8.º ano e que, por exemplo,

(...) as aprendizagens relativamente aos volumes acho que está muito concentrado no 8.º e temos um 8.º muito cheio de aprendizagens de equações, sistemas, equações 2.º grau, que se os volumes fossem mais distribuídos (...) acho que era mais fácil. (P-16 CT/EB3, FG2)



Sugere que isso possa ser revisto nas AE de Matemática ao longo do 3.º ciclo. A esse propósito, uma professora de outra escola refere:

(...) 8.º ano, na Matemática, tem uma carga mesmo muito pesada... no nosso caso aqui do Agrupamento nós próprios mudámos os volumes para o 9.º ano, por exemplo. (...) e acabou por ter algum fruto. (...) Era preciso aligeirar. (P-18 AL/EB23, FG2)

Em TIC, uma das professoras considera que

(...) realmente não há tempo para dar todas as aprendizagens essenciais (...) porque o tempo não chega (P-20, CT/EB23, FG2).

As professoras entrevistadas consideram também que as AE não explicitam, e que na sua perspetiva devia acontecer a articulação entre as várias AE, quer articulação conceptual-temática, quer disciplinar e em progressão.

Embora considere que as Aprendizagens são muito úteis, sou crítica das Aprendizagens de Física e Química do Secundário porque eu não consigo organizar aquilo que preciso de ensinar se não tiver as Metas Curriculares ao lado. Ou seja, elas são tão gerais que são insuficientes. (...). Também gostaria muito mais de ver a interdisciplinaridade que poderia fazer com a Biologia, com a Matemática. (P-21 AML/ES, FG2)

Uma das professoras defende que a explicitação da articulação entre as várias AE deve ser definida a nível macro, decidida pelo Ministério da Educação a quem, na sua opinião, compete esse papel, pois na sua perspetiva os professores não têm autonomia nem conhecimento para o fazerem:

(...) o Ministério da Educação continua a demitir-se desta função. Ou seja, é ao Ministério que cabe cruzar os programas e saber, por exemplo, (...) que os processos bioquímicos dados no 10.º ano pela Biologia não podem ser compreendidos sem oxidação-redução que eles só dão no 11.º ano. Isto continua sem existir e não são os professores na escola que têm autonomia para fazer isto sozinhos. Nem sabem. (...) eu estava à espera de que as Aprendizagens Essenciais nos ajudassem a fazer isso. (...)

O Ministério faz a escolha, decide (...). Não deixa serem os professores a decidirem, a terem que perceber naquele texto daquela aprendizagem o que é que cabe lá dentro. Se sou eu que decido e como não tenho a certeza, se calhar tento pôr todas. Tudo bem, isso seria válido, se no final eles não forem a exame nacional. (...) se eles forem a exame nacional, eu tenho receio, se não souber concretamente o que posso deixar de fora. (P-21 AML/ES, FG2)



Em particular, as AE são consideradas insuficientes enquanto referencial para orientar a preparação dos alunos para a avaliação externa:

Se eu estou a preparar alunos para exame eu não posso olhar apenas, não são todas, mas não posso olhar apenas para as aprendizagens para conseguir organizar-me, tenho de ir mais ao fundo indo às Metas Curriculares da disciplina, portanto, eu sinto essa dificuldade. (...) as Metas especificam, têm mais conteúdo. (...) em disciplinas com exame, as aprendizagens são demasiado gerais. (P-21 AML/ES, FG2)

Salientando as sugestões apresentadas para a melhoria das AE, face aos problemas identificados, uma das professoras destaca a importância de serem identificados os pré-requisitos de umas AE para as outras, em termos de sequência, progressão na aprendizagem, o que precisa ser feito a nível macro, não deixando às escolas e aos professores tomarem essas decisões. Verificar a sequencialidade nas AE, garantindo de modo articulado

(...) a mesma sequencialidade nas diferentes disciplinas afins, por exemplo, a Matemática, as Ciências, a Físico-Química... (P-17 AL/EB23, FG2)

Desse modo, podem ser minimizados alguns dos problemas já identificados, nomeadamente de gestão organizacional, como é o caso da transferência de alunos. Na perspetiva das professoras entrevistadas, a transferência de alunos entre escolas que possam não estar a trabalhar o currículo no mesmo momento temporal, devido à autonomia e flexibilidade curricular tida em cada AE, é, efetivamente, considerado um problema para o qual importa antecipar estratégias de resolução.

Também a explicitação nas AE das várias disciplinas sobre a sua articulação com as AE de outras disciplinas é uma sugestão considerada relevante por uma das professoras, de modo a promover/facilitar a articulação entre disciplinas.

Em síntese, as professoras consideram que, como acontece em todas as alterações que impliquem mudança de práticas, é preciso tempo pois há hábitos enraizados, sendo necessária a convicção por parte de todos, especialmente dos professores, sobre a importância de mudar:

(...) as práticas letivas não funcionam por decreto. Quando muito há alguém que avança e consegue contaminar pelo exemplo e mostrar trabalho feito. E consegue-se. (P-21 AML/ES, FG2)

Observa-se que se, por um lado, o grupo de professoras refere que as AE facilitam o trabalho colaborativo e de articulação curricular aquando da sua implementação, por outro lado, ao nível da interpretação das AE consideram que deveria ser explícito



nos documentos de cada disciplina a sua articulação com as AE de outras disciplinas, nomeadamente de áreas afins, concretizando a esse nível as orientações dadas para a sua operacionalização.

3. Síntese da entrevista do FG3 – HUMANIDADES

3.1. Interpretação das AE

No que respeita à tomada de conhecimento das AE, no caso do grupo de professores que lecionam disciplinas na área das Humanidades, cinco reportam que as suas escolas se iniciaram nas AE antes da sua homologação, ainda durante o ano letivo 2017/2018:

Foi mesmo antes de o ano começar, logo, antes até das férias começámos logo a analisar o documento e depois como introduzimos, isso foi em 17/18. (P-38 CT/EB3, FG3)

Nós fizemos em 17/18 uma análise daquilo que era o documento que estava em aberto para a consulta pública. Nesse ano, portanto, não fizemos qualquer tipo de alteração às nossas planificações nem ao sistema de avaliação, foi sendo assim, numa linguagem mais vulgar, “foi sendo móda a coisa”. E depois, a partir do momento em que ele entra em vigor, salvo erro entra em vigor em 2018 em 31 de agosto de 2018, por via do despacho 84/76-A, e a partir daí sim, a partir daí então fizemos toda a reconfiguração... (P-31 AML/SEC, FG3)

Apesar da precocidade e entusiasmo, não foi necessariamente um processo simples, nem foi tomado como prioritário por todos:

Nós tomámos conhecimento ainda do projeto inicial, o que estava em estudo e tomámos também conhecimento, como as outras colegas, a partir do pedagógico, a partir da direção, já não me recordo bem qual foi o órgão que enviou para nós, e também ao mesmo tempo, [enviou] o documento do Perfil dos Alunos. (...) Eu não me recordo se nesse ano, nesse 1.º ano, nós fizemos ainda planificações com base nisso, porque isto coincidiu com uma mudança ao nível da direção e também com um plano de acompanhamento da IGEC aqui na escola e, portanto, tivemos um plano de acompanhamento e tivemos que pensar... Só no 2.º ano já em 2018/19 é que é nos focamos mais na operacionalização das aprendizagens. (P-35 AL/EB3, FG3)

Por sua vez, duas outras professoras referem ter tomado conhecimento por inerência dos cargos, no conselho pedagógico e na coordenação da flexibilidade do seu Agrupamento. Apenas duas docentes deste grupo se referem à tomada de conhecimento já após a homologação dos Despachos n.º 6944-A/2018, de 18 de julho, n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. Uma destas entrevistadas não se apercebeu sequer da consulta pública, uma vez que lecionava nesse ano numa escola onde esta medida não foi discutida e, só ao mudar de escola, em 2018/19, tomou então conhecimento das AE.



No seguimento da tomada de conhecimento das AE, as ações levadas a cabo com vista à compreensão e análise dessas orientações curriculares foram desenvolvidas no âmbito dos órgãos de gestão e coordenação das escolas, nomeadamente em reuniões de departamento, de coordenação de ano, de conselho de turma, não havendo a reportar quaisquer ações individuais ou informais. Do mesmo modo, apenas uma docente se refere a uma formação na sua escola, mas mais concretamente sobre a flexibilidade curricular.

Em 18/19 [tomámos conhecimento]. Em 18 sai o Decreto 55/2018, que é o da autonomia e flexibilidade. E isso começa a enraizar outra vez e a discussão do que é isto da autonomia da flexibilidade, e aqui fizemos a formação. Uma escola fez ações de formação. Trouxemos formadores de fora, uma professora das Ciências da Educação para nos falar disto, autonomia e flexibilidade. Pronto! Isto foi 18/19, mas, entretanto só estávamos em discussão, porque implementação ainda não (...) (P-40 NT/SEC, FG3)

Podemos assim verificar que este processo se desenvolve inteiramente no nível meso, e que, de um modo geral, este processo teve uma configuração muito semelhante:

Os grupos foram convocados para começar a definir critérios também de avaliação novos, tendo em conta as competências, as novas competências transversais, que acabavam por ser transversais, e que cada disciplina concorria para o seu desenvolvimento nas planificações... isso foi um processo demorado, foi um processo muito discutido, muito difícil... sofrido, mesmo muito, muitas tentativas, muitas propostas... mas entretanto, nós iniciámos também no Agrupamento o projeto, o Agrupamento aderiu ao Plano de Inovação, temos projeto de inovação, e aí, no 2.º ano, digamos assim, já foi mais fácil porque o 1.º ano foi mesmo para compreender, para debater para propor e experimentar. Atualmente já está muito estabilizado porque nós temos uma série de aspetos que estamos a implementar. (P-38 CT/EB3, FG3)

Neste grupo focal, testemunha-se que o processo de tomada de conhecimento das AE se concretiza mediante a realização de várias ações que se prolongam num espaço de tempo, em que os docentes vão sendo envolvidos de modo participativo, quer por iniciativa e adesão pessoal, quer também pela organização letiva, dos anos de implementação das AE:

O meu Agrupamento entrou no projeto em 17/18, portanto foi um dos Agrupamentos que entrou antes da generalização a nível nacional e foi no ano anterior que nós tomámos conhecimento de que a diretora nos informou que tinha decidido que o Agrupamento iria entrar e nós começámos a tomar contacto com a primeira documentação. Eu faço parte do pedagógico e na altura foram-nos



apresentados os vários documentos inerentes ao projeto e depois foi fazer chegar aos departamentos, para as pessoas começarem a tomar consciência dos documentos, por exemplo, das aprendizagens, do Perfil dos Alunos. Embora o Perfil já fosse conhecido anteriormente porque o documento esteve em discussão. As aprendizagens na altura entraram nos departamentos para depois, em setembro, então iniciar o projeto. Nos anos iniciais 1.º ciclo, 2.º e 3.º, mas no Secundário não, portanto não iniciámos nesse ano. Só depois, quando se generalizou a nível nacional é que o Secundário entrou. Depois os departamentos tiveram que fazer esse trabalho de tomar consciência da documentação, ver o que é que eram as aprendizagens de acordo com cada disciplina e preparar aquilo que iria ser o ano que vinha a seguir. Os professores inteiraram-se do que é que tinha mudado com aquelas aprendizagens, relativamente aos documentos que eram conhecidos, o que é que se pretendia, e o que eram as Aprendizagens Essenciais. Foi aí que tudo começou, foi dessa forma que nós tomámos consciência, com esse documento. (P-34 AL/SEC, FG3)

Todos os professores referem que um dos elementos fundamentais com vista à compreensão e interpretação das AE foi o trabalho realizado em conjunto, quer nos conselhos de turma, quer no âmbito dos grupos disciplinares, enfatizando a importância de realizar um esforço colaborativo:

E é depois, a partir do momento em que ele entra em vigor, salvo erro entra em vigor em 2018, em 31 de agosto de 2018, por via do Despacho 84/76-A, e a partir daí sim, a partir daí, então, fizemos toda a reconfiguração... No caso da [nossa disciplina] do 10.º e 11.º ano, fizemos esse trabalho em conjunto com todos os membros do departamento, ainda que só alguns de nós tivéssemos a responsabilidade de lecionar, no meu caso 10.º, no 11.º caso da colega, mas a responsabilidade da elaboração das planificações é de todo o grupo e a partir daí é que foram sendo aplicadas, bem como os processos de avaliação também estão harmonizados em função do grupo disciplinar e do contributo de todos para o efeito. (P-31 AML/SEC, FG3)

Quanto às dificuldades assinaladas na compreensão do documento das Aprendizagens Essenciais, a opinião do grupo focal é unânime e pode ser sintetizada na frase lapidar de uma das entrevistadas: “A dificuldade não é do entendimento, é da operacionalização” (P-35 AL/EB3, FG3).

Por sua vez, a atribuição de valor às AE é um dos pontos que, neste grupo, se assinala desde logo como fundamentalmente polémico. Uma professora da região Norte lança a discussão, evidenciando que, apesar de reconhecer o valor do modelo curricular subjacente às AE, a sua mudança vinha sendo lançada apenas desde a homologação do



PA, onde se “traça uma escola completamente outra”, que “não era a escola em que nós estávamos a trabalhar” (P-40 NT/SEC, FG3). Esta falta de adaptação à realidade das escolas não é secundada por todos os professores, mas surgem outras críticas fraturantes, quando por exemplo se acusa uma lacuna no emagrecimento curricular há muito desejado, ou a dificuldade em concretizar as AE, ainda com um programa em vigor:

O problema coloca-se a outros níveis, que é o tempo, no caso do 3.º ciclo. Do Secundário não, porque temos uma carga horária que nos permite trabalhar as Aprendizagens Essenciais, também ajudam na medida em que há uma parte do programa que embora exista e possa ser explorada, mas há outra margem, há outra flexibilidade para ser trabalhada, agora não no 3.º ciclo. Dois tempos por semana para trabalhar um programa com tantas aprendizagens essenciais... Se alguém consegue, eu agradeço que me diga qual é a fórmula? (...) Portanto, o programa é extensíssimo. A carga horária foi sendo sempre reduzida, as Aprendizagens Essenciais ajudam a focar na essência, mas não reduzem assim tanto o programa e, portanto, com miúdos muito novos, como a História é uma disciplina que trabalha com conceitos complexos, e de gente adulta como eu costumo dizer, e para que os alunos possam ter uma aprendizagem centrada em estratégias de aprendizagem ativa é impossível cumprir estas aprendizagens essenciais todas.” (P-32 ALG/EB3, FG3)

Para mim, para a minha sensibilidade é mais no sentido da nossa adesão aos próprios DAC que não é de tirarmos partido das potencialidades dos DAC porque, por um lado, se põe a questão do cumprimento dos programas porque eles são extensos. E muitas vezes o trabalho articulado leva a que tenhamos de, entre aspas, “perder algumas aulas”, não é, e isso vai depois obrigar a uma reorganização da planificação que foi feita a pensar no modelo e depois a partir das primeiras reuniões de setembro parece que as... pelo menos as intercalares, parece que é quando estas questões se põem parece que vamos ter que reformular a planificação que é sempre o um trabalho acrescido e que muitas vezes desmobiliza as pessoas da adesão a este tipo de atividades, e não tanto pela questão da artificialidade. (P-31, AML/SEC, FG3)

Acho que, muitas vezes, muitas coisas que se fazem em Matemática e Português, podiam estar na música em que estávamos a trabalhar. Os conteúdos de música não tinham com a Matemática maior articulação. Vamos cavar uma coisa, é que esta é questão, está tudo por disciplinas, tudo tão encaixotado. E que estão com portas estão fechadas. (...) Eu sei que há experiências muito boas, (...) está-se a fazer experiências muito curiosas e esse nível de maior abertura, maior interseção. Eu acho que Aprendizagens Essenciais é isso mesmo. Elas só vão conseguir chegar ao seu pleno, eu só vou saber exatamente de uma forma mais concreta



que eles estão a funcionar corretamente, quando nós mudarmos essa prática, estamos tão fechados na nossa disciplina quando trabalharmos mais abertos, por exemplo, onde eu senti a fazer coisas muito interessantes, que estão nas Aprendizagens, foi quando trabalhei em parceria com a minha colega de Português na criação de poemas para serem musicados. (P-47, AML/EB2, FG4)

Dentro deste grupo de professores são apontadas algumas fragilidades às AE, e muito em particular, as AE são consideradas insuficientes enquanto referencial para orientar a preparação dos alunos para a avaliação externa:

Porque outra discussão que temos que fazer é como é que se faz a avaliação destas competências tão variadas. Primeiro, para mim é muito difícil e complexo. O que é que avalia um teste, dizia a colega, eu num teste avalio conhecimentos, algumas capacidades, resolução de problemas de interpretação de texto, essas coisas. Agora as atitudes, os processos, não é ali, não é avaliado, um exame nacional o que é que avalia, pergunto-lhe que competências do perfil é que avaliam o exame nacional? Como é que se faz? A avaliação interna é sem exame nacional, e eu então avalio o que trabalhei. É evidente que o que eu não trabalhei, não posso avaliar, deixo alguns conteúdos para segundo plano, ou então vou me limitar a expor. E agora esquecendo essa avaliação externa, temos este este tipo de trabalho. Este tipo de escola é muito mais lento, é mais consistente para os alunos, eu penso que eles desenvolvem de facto outras competências que não desenvolvem se tiverem uma atitude passiva de sala de aula, mas obriga a um processo de pesquisa e análise, é um processo de formação na avaliação formativa. O que é isso, a avaliação formativa leva muito tempo. (...) Tempo para a prática para o desenvolvimento de projetos para a resolução de problemas, para eles mobilizarem conhecimentos, ir ao Dr. Google buscar algum conhecimento e o conhecimento de alguns manuais que estão completamente desajustados também já sabemos, ou conhecimentos de sala de aula continua a ser o melhor Google e ajuda até a selecionar as fontes da informação e, portanto, também é um processo que eles aprendem. (P-40 NT/SEC, FG3)

Mas outros dois docentes discordam frontalmente desta posição, não encontrando peias nesta atribuição de valor das AE e permitindo-se rebater estes argumentos de um modo global e, mais concretamente, no que respeita ao modelo de avaliação:

Bom, com as Aprendizagens Essenciais o currículo mudou de figura, ele deixou de ser aquilo que era, portanto, uma aposta significativa no conhecimento, para também ser uma aposta nas capacidades e nas atitudes; portanto as AE são o currículo, e o conhecimento, as capacidades e atitudes fazem parte do currículo e é preciso levar isso para o interior da sala de aula. Uma vez que a nossa experiência pretérita não era muito neste domínio, obviamente que isto gerou algu-



mas entropias no processo letivo. Não tenho dúvidas nenhuma disso e eu também me dei conta das minhas perplexidades em termos, para já, de desenho, e, depois, de implementação daquilo que seriam as minhas aulas no concreto. Há uma segunda questão que penso que decorre desta, é como verter conhecimentos, capacidades e atitudes para uma pauta de Excel, isto é, para um processo de avaliação. Acresce ainda a tendência progressiva da passagem do processo de avaliação interno do sumativo para o formativo, que gera aqui também outras ambiguidades que é preciso esclarecer e é preciso ter, enfim, alguma clareza de perceção para depois implementar estas novas orientações do processo de avaliação. Com a questão associada da importância no processo de avaliação do aluno, da sua aprendizagem, de dar feedback, esta necessidade de constantemente dar o feedback. A colega dizia há pouco, ‘bom mas como é que eu tenho tempo para fazer avaliação formativa?’, bom, a avaliação formativa é constante uma vez que o feedback também. A avaliação formativa está-se sempre a fazer, não é preciso passar para um instrumento concreto para fazer avaliação formativa, quando se faz uma correção oral a um aluno já se está a fazer avaliação formativa. Já está a dar feedback de qualidade e isso também é importante chamarmos a atenção para essa necessidade de sermos mais pró-ativos no processo de avaliação formativa que também é uma... Não é uma coisa que se faça assim do pé para a mão. Nós também, é verdade, estamos aqui a passar todos por um processo de aprendizagem, há aqui uma historicidade associada que não pode ser ultrapassada, estamos todos a aprender obviamente.” (P-31 AML/SEC, FG3)

3.2. Operacionalização das AE

No caso tanto do 3.º ciclo como do Ensino Secundário, a operacionalização parece ser concretizada sempre a partir do grupo disciplinar, sendo procurada a articulação com disciplinas afins, sobretudo a partir do desenho de DAC. Por exemplo:

(...) se dentro daquilo que é a filosofia que está por detrás desta mudança está que cada área, cada área disciplinar, deve integrar-se nas outras, as abordagens tendencialmente deverão ser integradoras, ou seja, não haver tanta divisão por disciplina, daí a importância dos DAC, a importância dos trabalhos transdisciplinares do envolvimento para trabalhar projetos em que se envolve o maior número de disciplinas, não é? Ora se é essa a filosofia que está por detrás e são esses os grandes objetivos que é fazer com que o aluno faça abordagem aos temas, não de uma forma individualizada, ‘agora isto é sobre a história, aquilo é sobre a Geografia’, quando a realidade não está dividida assim e o grande desafio é precisamente nós conseguirmos, nos projetos, integrar essas aprendizagens essenciais, em simultâneo conseguirmos que os alunos desenvolvam as competências. Porque a questão aqui, a questão dos conteúdos, é aquela questão



que muitas vezes preocupa ou porque vamos falar que no fundo são conteúdos aquelas grandes etapas, as grandes aprendizagens essenciais têm um conjunto de conteúdos não são só o saber que o compreender, o relacionar, tem ali muitos conteúdos e são esses conteúdos que limitam os professores, porque quando surge um projeto aquilo que muitas vezes se pensa logo ‘Eu Não consigo integrar aí os temas, não tem a ver com os meus temas!’, quando eu acho que a História é tão global na vivência humana que encontramos sempre forma de pôr a História até na Matemática, com os egípcios e as pirâmides, e então na Geografia é muito fácil. Agora não podemos estar muito preocupados, eu sinceramente não estou, eu acho que é muito mais vantajoso na perspectiva da aprendizagem verdadeiramente significativa quando conseguimos, quando os alunos se envolvem e mobilizam e procuram em desafios em procurar e trabalhar a informação mais do que termos aquela preocupação em transmitir, em transmitir, não. Portanto, isto é uma grande mudança que implica uma mudança pedagógica, mudança de metodologia e também mudança na avaliação e é esse o caminho que estamos a tentar fazer.” (P-38 CT/EB3, FG3)

Apesar do entusiasmo manifestado, vários professores desta área disciplinar apontam limitações e problemas à operacionalização desta articulação horizontal, não sendo referidos casos de articulação vertical. São mencionados, por exemplo, problemas de alteração danosa no horário dos professores:

Porque foram criadas de facto as horas conjuntas para os professores daquele conselho de turma, era às terças e às quintas, os primeiros tempos da manhã estavam bloqueados, isto é, eram só para elaborar esses projetos de DAC, o que teoricamente estava muito bem pensado, mas este implicou em escolas grandes, como a minha, que professores entrassem às 8.15h da manhã e saíssem às 7.30h da tarde, com buracos no meio, porque nesses tempos a escola estava parada para DAC, não havia outro tipo de trabalhos. Ou seja, nesse sentido é que não correu bem, de tal maneira que no ano seguinte já não se fez. Até porque estávamos também num ano de aprendizagem não é e aqueles tempos dedicados às DAC estiveram muito vazios só pontualmente é que foram usados, porque também os professores têm de aprender estas dinâmicas, ninguém tem experiência desta escola. (P-40 NT/SEC, FG3).

Também no 3.º ciclo são relatadas dificuldades de fundo na organização dos DAC, na organização conjunta do trabalho curricular em articulação por parte dos professores envolvidos nesses domínios curriculares:

(...) no 2.º ano desta experiência também trabalhei em DAC com Geografia, mas isso é criar uma situação artificial, porque penso que temos um projeto em que se articulam diversos conteúdos para resolver aquele problema daquele projeto.



Agora manter um ano inteiro dois professores na sala de aula a articular duas disciplinas, isto é uma coisa artificial que não resulta. Eu fiz o que a colega disse, quer dizer, íamos trabalhando, procurando o que é que há de comum a numa disciplina e noutra, para os alunos fazerem aqui um trabalho prático, mas aquilo não permitia avançar não... Era uma situação artificial, é diferente de termos um projeto que dizemos que temos este problema vamos resolver esse problema, como é que entra aqui a História como é que entra a Geografia, e entra quando tem que entrar. Outra coisa é artificialmente colocar duas professoras destas disciplinas na sala de aula e forçosamente durante um ano inteiro terem que ter coisas em comum acaba por não... É um desperdício!” (P-32 ALG/EB3, FG3).

Ao nível dos recursos curriculares, sem dúvida que as AE são, de acordo com os testemunhos, aplicadas em concorrência com outros documentos curriculares. Neste sentido, uma docente chega a afirmar que a profusão de documentos não é benéfica para a operacionalização, mas que a promulgação das AE veio, por fim, permitir estabelecer as prioridades:

Quando aparecem de facto as Aprendizagens Essenciais, e aí vêm por disciplina, aí é que se faz mais luz, porque o cruzamento entre os documentos anteriores, o que é isso de DAC e da flexibilidade e da cidadania? O cruzamento disto com o Perfil dos Alunos? E aí finalmente houve cruzamento, porque os documentos são muito avulsos sempre... Vêm uns, depois vêm outros, tudo muito teórico e como é que se operacionaliza aquilo? E as Aprendizagens Essenciais tiveram um papel fundamental, isso é verdade para de facto os professores conseguirem focar-se e renovar e inovar a sua prática. (P-40 NT-SEC, FG3)

O documento mais recorrente é sem dúvida o programa de cada disciplina. Ao mesmo tempo, a articulação do programa com as AE parece ser fonte de dificuldades para quase todos os docentes deste painel. Como refere uma professora de História, “o programa é extensíssimo” e “carga horária foi sendo sempre reduzida, as Aprendizagens Essenciais ajudam a focar na essência, mas não reduzem assim tanto o programa” (P-32 ALG/EB3, FG3).

De facto, uma professora chega a questionar os colegas:

(...) a dúvida, a minha questão só para eu ficar esclarecida, é, quando fazem essa seleção, uma vez que trabalham tendo em conta as competências do Perfil, não trabalham todas as aprendizagens essenciais do programa ou conseguem fazê-lo? No programa, quer dizer definidas para o ano curricular de história, seja o 7.º 8.º, etc., trabalham-nas todas, conseguem ou selecionam? (P-32 ALG/EB3, SEC, FG3)



Apresentam-se duas sensibilidades, alguns docentes procuram de facto usar as AE como referencial de seleção dos conteúdos a trabalhar, usando o programa apenas como eventual apoio, ao passo que outros continuam a tentar desenvolver o currículo essencialmente a partir do programa.

Outra fonte de problemas muito apontada é a utilização dos manuais escolares, repetidamente apontados como desfasados da realidade das AE, em todas as disciplinas aqui auscultadas. Como frisa uma professora:

No básico estas aprendizagens não emagreceram muito o currículo. E os manuais dos alunos estão ainda pensados em função das Metas e depois sentimos muito esta dificuldade de operacionalização. (P-35 AL/EB3, FG3)

No que respeita ainda a outros recursos pedagógicos, são apontadas as lacunas ao nível das tecnologias:

Depois há também aqui uma aposta muito grande na Geografia, não sei nas outras disciplinas, mas na Geografia, nas novas tecnologias, (...) nas TIC e também nas TIG, nas Tecnologias de Informação Geográfica. E sinto uma grande dificuldade na medida em que nas TIG nem tenho formação, se calhar deveria haver mais formação para os professores de Geografia nessa área para poderem realizar trabalhos com os alunos de forma a desenvolverem esta capacidade, esta competência. E, por outro lado, há também situações em que escolas não têm equipamento, recursos sim, e eu até sou uma sortuda que até na minha escola até vai tendo e não é muito, mas vai tendo, tem uma sala de informática que podemos requisitar, tem alguns ipads, vai tendo alguns recursos e equipamentos. Mas nas outras escolas por onde estive, e novas, não tinham equipamento de informática e, portanto, gera depois aqui uma dificuldade. (P-39 CT/EB3, FG3)

Os professores manifestam, de modo geral, conhecimento de elementos definidores do conceito de AE (conhecimentos, capacidades e atitudes); elementos constituintes do currículo nas AE (objetivos de aprendizagem, conteúdos, estratégias...), descritores do PA e ações necessárias para aprender.

No que respeita ao desenvolvimento curricular, conforme já foi sendo avançado, têm sido trabalhadas sobretudo a flexibilidade curricular e a articulação horizontal, mas ainda com muitas lacunas no que respeita à interdisciplinaridade e ao fomento do trabalho colaborativo.

De igual modo, podemos perceber que embora os docentes almejem centrar as aprendizagens nas competências, mostram ainda dificuldades na articulação com os conhe-



cimentos, que continuam a ter grande importância de per se. Também no que se refere à seleção das estratégias, o desejo é que se centrem no aluno, preferencialmente com recurso a metodologias ativas, porém a operacionalização tende a esbarrar com a falta de tempo que, continuamente, se interpõe entre o que os professores procuram fazer e a efetiva aplicação destas metodologias no seu quotidiano escolar.

Verifica-se, porém, uma tomada de consciência acerca da necessidade de modificar as práticas avaliativas, de estabelecer critérios consentâneos com este referencial. De acordo com estes professores, tem sido possível efetivar esta mudança a nível interno, sendo sobretudo citado os grupos disciplinares como elemento estrutural da criação de novos critérios. Todavia, para alguns destes participantes na entrevista, persiste o grande obstáculo de a avaliação externa continuar a ser, para alguns, o entrave à modificação plena da avaliação, na medida em que, defendem que, por exemplo, os exames nacionais, não poderiam avaliar senão conhecimentos. Nem todos estão de acordo com esta opinião, como expressam dois docentes, por exemplo:

Considero que nos últimos dois, três anos os exames nacionais estão a adaptar-se já às Aprendizagens e aquilo que nos é pedido e aquela preocupação excessiva dos conteúdos de cumprir programa, eu acho que já não era necessário; se as pessoas olharem para os exames nas várias disciplinas se calhar começam a perceber que realmente não é cumprindo o programa que conseguem dar resposta, que os alunos vão conseguir dar resposta àqueles exames e se calhar deixavam se preocupar mais com o tal programa que é muito extenso e que tem que ser dado tudo e mais alguma coisa. Eu na História noto isso. (...) Nos últimos anos, eu acho que mudou precisamente de três anos para cá, seja desde que foi implementado o projeto de autonomia que os exames começaram a mudar. Eu noto grandes diferenças já nos exames nacionais e não acho que o que esteja a ser avaliado no exame nacional seja só conhecimento, muito pelo contrário, há muitas outras coisas que já estão a ser avaliadas e, portanto, as pessoas têm de começar a ver que realmente só o conhecimento não é suficiente para os alunos.” (P-34 AL/SEC, FG3)

Por último ressaltamos também o modo como os Agrupamentos escolares adaptaram os horários dos professores para permitir uma melhor articulação horizontal e idealmente também vertical. Como se observou em exemplos anteriores, nem sempre os docentes ficaram satisfeitos com estas medidas, mas ainda assim há exemplos de boas práticas:

Não tem sido dificuldade [promover o trabalho colaborativo e interdisciplinar]. Nós, no nosso caso, temos é uma coisa que tem facilitado que é a semestralidade na disciplina de História e de Geografia. (P-36 CT/EB3, FG3)



Neste grupo, cinco professoras compartilharam as planificações (P-32, P-35, P-38, P-39, P-40), registrando-se formatos bastante diversos. Na diversidade encontrada, observam-se planificações bastante personalizadas e ajustadas, revelando como são operacionalizadas as AE em cada contexto de ensino-aprendizagem, com explicitação das atividades, estratégias de ação, recursos e referências aos modos de avaliação das aprendizagens, em alguns casos mencionando a utilização das rubricas de avaliação existentes no AE ou departamento. Nos casos das planificações relativas a atividades de articulação (nomeadamente no âmbito de DAC), observa-se, ainda, o espartilhamento disciplinar com indicação separada sobre o que será feito em cada disciplina, sobre que AE são consideradas e como vão ser avaliadas as aprendizagens. Não se observa o entrosamento entre disciplinas, de forma a identificar a interdisciplinaridade no trabalho pedagógico a desenvolver e uma verdadeira articulação entre AE de diferentes disciplinas. Verifica-se também que são feitas referências globais sobre as áreas de competência do PA consideradas, mencionando apenas as suas designações, sendo consideradas na planificação quase todas, sem se perceber de que forma serão operacionalizadas.

3.3. Avaliação das AE

Todos os professores, independentemente dos problemas com que se depararam ou até com o seu grau de adesão, manifestaram um parecer positivo em relação às AE. São notórias as transformações nas práticas letivas que se situam claramente no nível meso, portanto, em estreita relação com a sua cultura organizativa, uma vez que se refere que as decisões curriculares foram tomadas essencialmente no seio das organizações escolares, de acordo com a sua cultura organizativa.

No que se refere tanto a problemas detetados quanto a sugestões relativas às AE, as indicações situam-se mais ao nível macro, direcionadas ao Ministério, embora a discussão que se gerou tenha apontado também a necessidade de modificações a título individual. Como referiu uma professora do Norte, com a manifesta concordância dos presentes, “é preciso acreditar nisto, porque senão não se avança”, isto é, aponta-se a necessidade de uma adesão individual aos princípios subjacentes às AE (P-40 NT/SEC, FG3), que se baseia na procura de entendimento sobre o que se propõe no referencial e orientações curriculares atuais.

São, com efeito, identificadas várias mudanças decorrentes da implementação das AE, em particular as alterações na avaliação e na forma de organizar o trabalho docente, embora seja também sublinhado que, nestes dois âmbitos, ainda será necessário operar uma mudança mais profunda, incidindo em processos cada vez mais colaborativos.



A avaliação é considerada um dos elementos mais problemáticos do currículo inerente às AE. Verifica-se que, nos casos enunciados, houve pelo menos em parte algum apoio externo, através de formações:

(...) quem se guiar pelos princípios da avaliação pedagógica já foi aqui várias vezes referido, como é que vou classificar atitudes e quando é que vou passar para o Excel, isso também já está tudo respondido. Por isso é que há agora aquelas formações MAIA que nos ensinam a avaliar por rubricas e também podemos lá incluir standards que nos facilitem, mas já tornam claro para os alunos o que é que nós esperamos deles e, portanto, quando eu estou a ensinar, ao trabalhar, ao promover atividades de aprendizagem, eu tenho que ter muito bem definido o que é que eu pretendo que os alunos aprendam, qual é a aprendizagem essencial que eu pretendo que eles realizem com aquele trabalho, com aquela atividade e os alunos também têm de conhecer, para isso tem que haver descritores. (P-32 ALG/EB3, FG3)

Também no que respeita à colaboração, foi por diversas vezes enunciado o trabalho colaborativo como a forma de trabalho estruturante na aplicação das AE, mas apesar de considerarem que se vai generalizando o trabalho conjunto, os professores apontam alguns entraves e possibilidades de investir e promover esta estratégia, que nos remetem para a cultura organizacional de cada Agrupamento:

É um trabalho colaborativo. Isto faz-se com trabalho colaborativo. Quando a colega estava a dizer há pouco que tinha uma hora para articulação, eu ao princípio pensei que era para fazer trabalho com os alunos, mas não é, é entre professores, entre pessoas, sim. Isso é fundamental porque só se consegue fazer estes DAC e esta articulação e cruzar as aprendizagens essenciais com trabalho colaborativo que exige preparação, exige estes tempos para articulação. (...) Em conjunto, por exemplo, na área das Humanidades, todas as disciplinas da opção têm conteúdos que se cruzam uns com os outros. E, portanto, é possível que esse trabalho seja feito na escola e pelos professores, se tiverem esse tempo. (P-32 ALG/EB3, FG3)

Quanto aos problemas das AE identificados por este grupo focal, podemos afirmar que se situam nos níveis micro, meso e macro.

Ao nível do trabalho docente individual, sem que haja consenso sobre esta matéria, aponta-se a resistência à inovação:

O problema mesmo, salvo melhor opinião e espero não magoar ninguém, está mesmo em nós, há aqui algumas resistências pessoais que ocorrem e que não permitem que as coisas possam funcionar e as pessoas ainda estão muito agarradas ao seu feudo. (P-31 AML/SEC, FG3)



A nível organizacional não são apontados problemas dentro da estrutura horizontal, embora os testemunhos revelam que existem de facto dificuldades, por exemplo, no entendimento e aplicação das DAC. Ao mesmo tempo, pensando nas estruturas de decisão e gestão, considera-se que, em alguns casos, as escolas não estão a dar todas as condições de organização que seriam necessárias, por exemplo, para a articulação horizontal.

De um modo geral, os maiores problemas encontram-se na relação com o poder decisório de homologação, a um nível macro. Uma docente manifesta claramente o sentido de entropia com as AE, baseada num equívoco: “porque à partida se o Ministério da Educação definiu Aprendizagens Essenciais a partir de um programa” (P-32 ALG/EB3, FG3).

Porém, a maioria dos apontamentos trazidos pelos docentes sobre a sua apreciação do nível macro baseiam-se em questões práticas da atividade docente e devem ser por isso consideradas com grande atenção, nomeadamente o esclarecimento do papel dos programas ou o apoio ao esclarecimento de questões suscitadas pelas AE.

Em síntese, os problemas mais graves situam-se fora do âmbito das AE, a saber, a manutenção dos programas, ainda a vigorar durante esta recolha, e os manuais escolares desfasados das AE. Para a maioria dos docentes neste grupo focal, os programas não são dispensáveis e as AE ajudaram a estabelecer um foco naquilo que mais importa.

(...) quando eu falei de Aprendizagens Essenciais, eu não estava a falar em programa, (...) o que se ouve mais os colegas a dizerem é que a sua preocupação é com o programa, mas eu não estou a pensar no programa, eu estou a pensar nas aprendizagens. (...) E é precisamente para que as pessoas se libertem do programa e possam trabalhar dentro desta nova perspetiva pedagógica e o programa existindo pode ser depois aprofundado conforme as possibilidades ou a aprofundar determinadas componentes regionais, portanto é por isso que surgiram as Aprendizagens Essenciais. (P-32 ALG/EB3, FG3).

Já no que concerne aos manuais, é unânime que estão desfasados em algumas disciplinas e anos, mas não se considera, em qualquer caso, a sua eliminação.

E os manuais dos alunos estão ainda pensados em função das Metas, não é? E depois sentimos muito esta dificuldade de operacionalização.” (P-35 AL/EB3, FG3)

(...) também sentimos a dificuldade, como as colegas já referiram, na articulação depois com os manuais porque isto ainda está tudo um bocadinho desfasado. Agora estamos a selecionar manuais para o 7.º, mas, entretanto ainda temos



8.º e 9.º com manuais antigos e que não estão de acordo com as aprendizagens essenciais. No caso das Geografias, isto é flagrante, no 7.º e no 9.º ano porque até mudaram conteúdos de um ano para outro. (P-39 CT/EB3, FG3)

E em última instância, algo que também criou alguma entropia foi o desajuste dos manuais, não é, portanto, estas questões elas entram-nos pela porta adentro a montante, mas a jusante, os manuais não estão desenhados para. É verdade, por exemplo, os manuais de 10.º, agora vai mudar a coisa obviamente no 10.º ano de Filosofia. Mas a verdade é que durante pelo menos dois anos, a lógica que estava inscrita no programa de Filosofia (...) do 11.º ano não estava aí escrita nos manuais do 10.º ano e os alunos do que tinham os manuais do 10.º e não podiam compulsar essa parte do manual onde estava a lógica, portanto eles tinham que adquirir... das duas uma, ou adquiriam manuais emprestados, alguma maneira de se emprestar os manuais (...) a colegas 11.º ano para poder estudar a lógica, o professor tinha de os socorrer com, enfim, com conteúdos que depois acabaram, acabavam sempre por ser mais trabalhosos porque não podendo os alunos ter acesso direto aos manuais com essa matéria tinha que o professor subsidiá-los com esse conteúdo. É verdade que algumas editoras se prontificaram a lançar manuais até gratuitamente na parte da pandemia, na 1.ª pandemia de março, mas a verdade é que essa falha ainda assim ocorreu e fez-se sentir, o que também gerou alguma entropia neste processo. (P-31 AML/SEC, FG3)

No que respeita às AE e à articulação com outros documentos, subsistem ainda problemas de linguagem, que confundem os docentes:

(...) porque a terminologia não é sempre a mesma nos documentos, às vezes é domínio. Por exemplo, os programas, às vezes é módulos, não temas. Isto nas Aprendizagens Essenciais também aparecem várias designações, mas o que é que encontramos, encontramos os domínios. A minha escola chama-lhe critérios. Critérios gerais, mas o grande critério é o domínio. Vou-lhe chamar assim, mas é [relativo ao] conhecimento. Nós temos um domínio de aprendizagens que tem que ver com conhecimento e assim inclui vários dos domínios do perfil. (P-40 NT/SEC, FG3)

Os programas parecem manter inúmeras ambiguidades e uma vasta extensão, pelo que causam dificuldades inultrapassáveis aos docentes que ainda os procuram articular com as AE. Porém, alguns docentes que usam as AE como principal documento orientador, tendo assumidamente dispensado os programas, encontram dificuldades em operacionalizar as orientações curriculares.



Hoje estamos a analisar as Aprendizagens Essenciais e as Aprendizagens Essenciais não se conseguem trabalhar todas fazendo isto. Portanto, das duas uma ou se reduzem as Aprendizagens Essenciais e se privilegia ... aquilo que são as competências práticas, ou há aqui uma forma de conciliar a aquisição dos conhecimentos através da realização de estratégias pedagógicas que levem os alunos a adquirir os conhecimentos ao mesmo tempo que adquirem outras competências, tornando o conhecimento útil, verdadeiramente útil. Agora, fazer isso tudo com o número de aprendizagem essenciais que temos e com o número de tempos letivos que temos no 3.º ciclo é... isso é que eu gostava de saber se alguém consegue. Ora neste caso também não conseguem? Não é que o trabalho não seja meritório! (P-32 ALG/EB3, FG3)

Mesmo que o argumento tivesse sido de imediato rebatido com uma explicação do trabalho realizado numa das escolas, com exemplos de boas práticas de DAC, evidencia-se que as fragilidades subsistem e pelo menos duas professores declararam não conseguir trabalhar todas as Aprendizagens, devido à articulação com o programa.

Quanto a sugestões, os docentes são unânimes na necessidade de mais formação, sobretudo em flexibilidade curricular, em apoio à implementação das AE e, sobretudo, na área das pedagogias ativas e da avaliação. Ademais, quase todos os docentes referiram a necessidade de mais tempo na sua disciplina.



4. Síntese da entrevista do FG4 – EXPRESSÕES

4.1. Interpretação das AE

No que respeita à tomada de conhecimento das AE, no caso do grupo de professores que lecionam disciplinas nas áreas das Expressões, todos reportam diferentes experiências. Três conheceram as AE antes da sua implementação, ainda no ano letivo 2017/18, e os dois restantes somente em 2018/19, após a sua homologação. No primeiro caso, a tomada de conhecimento das AE antes da sua implementação deveu-se a diversos fatores, entre os quais, o interesse pessoal, a formação profissional e a pertença a escolas que participaram no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC).

Um dos entrevistados que tomou conhecimento prévio à homologação teve contacto com as AE ainda durante a sua elaboração na condição de autor, mas posteriormente participou também como professor nas reuniões da escola: “Tivemos reuniões para ver cruzamentos entre disciplinas para trabalharmos em conjunto” (P-47 AML/EB2, FG4). Outra professora declara ter tomado conhecimento imediato das AE, pois há muito que as aguardava, na decorrência da formação num MOOC sobre autonomia e flexibilidade curricular e da homologação do PA. Ao mesmo tempo, chama a atenção para o facto de muitos dos seus colegas, em particular na Educação Musical, desconhecem ainda estes documentos. Por último, uma professora de Educação Visual e Educação Tecnológica procurou sem sucesso lembrar-se com precisão de como tomou conhecimento das AE, mas recordou que o contexto do seu AE teria sido facilitador, já que participou na experiência piloto da AFC; ao mesmo tempo, indica que o facto de integrar o projeto Gulbenkian XXI facilitou, pois “já apelava aqui ao envolvimento e ao entroncamento destas coisas todas” (P-50 AL/EB2, FG4).

Quanto aos dois professores que tomaram conhecimento das AE no ano da sua homologação, em 2018/19, ambos referem que o documento foi difundido através de reuniões de escola, num dos casos a partir de uma iniciativa da Direção:

(...) o conhecimento das Aprendizagens Essenciais a partir do momento em que algum documento sai, a direção tem sempre o cuidado de nos informar e nos pôr a par, é logo pedido para que seja analisado em departamento, em subestrutura, e de facto foi isso que aconteceu e nós implementámos logo no primeiro ano quando tivemos conhecimento no ano, saiu em 2018 e 18/19 começámos a implementação a nível de 5º ano. (P-49 CT, FG4)

No seguimento da tomada de conhecimento das AE, as ações levadas a cabo com vista à compreensão e análise dessas orientações curriculares foram desenvolvidas no



âmbito dos órgãos de gestão e coordenação das escolas, nomeadamente em reuniões ao nível dos departamentos, de coordenação de ano, de conselho de turma, mas também de modo individual. Como sublinham três professores, foi depois pela prática que foram apreendendo as Aprendizagens Essenciais.

(...) mas lembro-me perfeitamente do ‘à toa’ em que todo o grupo andava com esta história das aprendizagens curriculares... Ao princípio como qualquer documento novo que recebemos ficamos assim um bocadinho com a cabeça à roda porque é tudo novo, parece-nos estranho e existe sempre alguma resistência por parte de toda a gente e inclusive, não estou aqui a atirar fora, mas depois à medida que nós vamos juntando a teoria à prática as coisas começam-se a encaixar, começam a fazer algum sentido aquilo que nos parecia completamente alheio e exterior acaba por ter uma integração no trabalho dos projetos e descobrir quais são os domínios e os descritores, os domínios e as competências, que acabam por se integrar, porque acabam por se integrar muitas. (...) Não foi por uma discussão teórica de grupo, não, foi mesmo a nível individual como lhe digo, o meu grupo nesse aspeto é pouco aberto. (P-46 AML/EB2/3, FG3)

Dois professores também procuraram compreender melhor o modelo curricular subjacente às AE e, com vista a uma melhoria da gestão curricular realizada a nível micro, realizaram formações:

Eu mesmo, apesar de ter colaborado neste projeto das aprendizagens, nesta mudança radical de paradigma, isto não é um projeto, é muito mais do que isto, eu senti necessidade (...). As várias mudanças de paradigmas têm também afetado a área da Educação Musical tanto em termos nacionais como internacionais, mesmo assim necessitei de fazer formação e de alguma forma a minha colega também... Mas a questão é esta, ou seja, porque um dos problemas que eu estou a ver a avaliação. Como trabalhar a avaliação e as formações que tive nesse ramo realmente puxaram-me, para lá, que instrumentos podes ter, como é podes recolher? Têm feito experiências destas de pôr alunos a trabalharem sozinhos, eu tive porque a minha escola é grande neste momento foi reabilitada, a minha escola também é TEIP. (P-47 AML, FG4)

Em relação aqui às minhas dificuldades para a implementação das Aprendizagens Essenciais, (...) permitiu-me alguma formação que à semelhança do colega eu também senti essa necessidade de tentar, não exatamente nas minhas Aprendizagens Essenciais, porque aí não tive efetivamente nenhuma formação mas no todo e tudo o que estava a subjacente à implementação destas, e que acabou por me ajudar a interpretar e a conseguir trabalhar com as minhas. De facto, também já aqui foi dito, foi a experiência que ditou aqui a minha maior ou menor capacidade de trabalhar a com as aprendizagens. Eu sempre



gostei de trabalhar em projeto, à semelhança do colega, também este ano estou caótica, porque quanto mais nós mexemos nisto e mais queremos fazer e mais horizontes tentamos abarcar, mais refletimos sobre as questões e mais dúvidas temos. E, depois, a trabalhar numa subestrutura como são os grupos disciplinares nós somos três e também já aqui referi, inicialmente até tínhamos uma atitude mais parecida com aquele trabalho que desenvolvemos agora... (P-50 AL/EB2, FG4)

Ressalta-se ainda uma professora que declarou não ter sentido qualquer dificuldade na compreensão das AE, uma vez que tendo trabalhado num colégio internacional, que utilizava uma matriz curricular muito semelhante, estava completamente familiarizada com o conceito.

Neste grupo focal verificou-se unanimidade na consideração das AE como um documento fundamental, que vem alterar o modelo curricular que orienta as práticas pedagógicas, incentivando a sua transformação. Os professores compreendem e atribuem importância ao modelo que se propõe, mas ainda assim, são referidas algumas fragilidades que remetem para a dimensão da operacionalização, como sejam a dificuldade em realizar trabalho colaborativo, de articulação vertical ou mesmo horizontal, ou a limitação dos programas, conforme adiante se irá explicitar.

4.2. Operacionalização das AE

A apropriação e operacionalização das AE foi realizada de formas distintas, de acordo com vivências destes professores nas escolas onde lecionam. Embora valorizem o trabalho em conjunto e três professores efetivamente tenham declarado que trabalham de modo colaborativo, ativando a articulação vertical, não significa que não se encontrem entraves a esta operacionalização:

Quando eu há pouco falava no meu caos, o meu caos passa um bocadinho pela planificação, por tudo. Porque se a pessoa também é sozinha consegue definir ali o currículo do seu grupo e é mais fácil trabalhar-se a existência de outros elementos no próprio grupo disciplinar, (...) encontrar pontos comuns torna-se mais difícil. Na minha escola e concretamente em relação aos 5.ºs anos, àquilo que eu que eu estou a fazer atualmente, a minha planificação vive muito no âmbito do projeto curricular de turma, portanto é praticamente lá que ela se formaliza, que ela ganha ali enquadramento às vezes, [que permite] ir articulando com a disciplina x ou a disciplina y para concretizar um projeto qualquer. E praticamente a minha planificação parte da Aprendizagem Essencial, parte do projeto que vai ser desenvolvido e depois aquilo que, de acordo com o que as aprendizagens me dizem, tanto EV como a ET, o que é que eu posso selecionar



dali para servir de ponto de partida? Tendo em atenção depois os conteúdos que vou precisar. (P-50 AL/EB2, FG4)

Outros dois docentes trazem a experiência negativa dos seus Agrupamentos; pela mesma razão de dificuldade de articulação com os colegas, acabam por trabalhar sozinhos, seja por falta de convivência do colega de grupo ou de uma articulação horizontal ou vertical que permita quebrar essa dinâmica de entropia no próprio subgrupo. Estas considerações sobre as dificuldades manifestadas pelos professores de expressões, levam a considerar aqui, mais uma vez, a importância que poderiam ter os aspetos organizacionais de nível meso, no seio do Agrupamento Escolar.

Outra das orientações curriculares mencionada é também o documento das Metas, mas que, para estes professores, veio travar um caminho que se estava a fazer e que, na prática, acaba por subsumir as AE:

O que me parece uma aberração por causa das aprendizagens, acaba por menoreizar as Aprendizagens... Estou em total acordo com a colega é que estas camadas que têm por baixo e não estarem explicitamente revogadas, a estas camadas, programas, Metas tudo isso, não está explícito, traz ruído. (P-47 AML/EB2, FG4)

(...) depois quando vieram as Metas retrocedemos um pouco e as coisas eram mais formalizadas e mais sistematizadas e não saía muito daquela calha. O conteúdo, já se deu isto, dos materiais riscadores, já se deu isto, da textura já se deu isto, da estrutura... íamos caminhando por aí. Agora que as pessoas têm a oportunidade de voltar a fazer outra vez a mesma coisa tem sido o mais difícil e essas minhas colegas com quem eu trabalho, ao nível da EVT temos tido mais alguma dificuldade em que trabalhamos todas do mesmo modo, embora o trabalho do projeto e aprendizagem significativa e contextualizada em qualquer coisa que diga respeito à vida do aluno, à vida da escola tem sido essa a nossa prioridade. Portanto, o desenvolvimento do meu trabalho com as Aprendizagens tem sido um bocadinho... embora todo o Agrupamento mexa no assunto, o meu [trabalho] de Aprendizagens Essenciais de EV e ET tem sido talvez um bocadinho mais isolado a tentar perceber, a tentar... e depois enquanto coordenadora a tentar eu desbravar algum caminho para partilhar a seguir a ver se conseguimos encontrar pontos comuns e de equilíbrio entre o nosso trabalho. E quando planificamos as nossas atividades, portanto vamos tentando ultrapassar estas dificuldades. (P-50 AL/EB2, FG4)

Ao nível dos recursos curriculares, de acordo com os testemunhos, sem dúvida que as AE são aplicadas ainda em concorrência com outros documentos curriculares. Para vários destes docentes, são as AE e o PA os documentos mais importantes, mas na sua



prática docente ou uma docente em concreto enquanto coordenadora da flexibilidade e autonomia curricular, esbarra com a dificuldade em transmitir esta asserção:

Isto agora não é só na minha escola, tenho dado conta... também por outro motivo, é que sou coordenadora da implementação da autonomia e flexibilidade na minha escola e tenho graves problemas em tentar fazer perceber às pessoas que os programas são para arrumar num cantinho porque o que interessa são as Aprendizagens, porque vocês já devem ter ouvido estas frases que eu vou dizer agora a seguir que é: ‘Pois é mas os exames seguem os programas, os programas não foram deitados fora, continua-se a falar nos programas como documentos orientadores’(...). E, portanto, as Aprendizagens é mais um documento para de vez em quando olhar para ele, e é quando se olha! Portanto eu temo. E ainda bem que há este estudo porque eu temo que no meio desta amálgama de nomes de documentos e as coisas que não terminaram (...). Portanto, os programas ficaram sempre pendurados. Eu ainda agora tenho-os aqui, não é, quer dizer, eu olho para eles, eu tenho de olhar para eles! (P-51 CT/EB2, FG4)

Entretanto, eu por via de todas as estratégias que vou a tentar implementar e desenvolver nas minhas planificações, eu consigo chegar àquilo que se pretende com o Perfil dos Alunos, para [o aluno] ser mais criativo, para ele ser mais crítico, para ele saber cooperar, para aquilo que é pedido em termos de Perfil do Aluno. E ao mesmo tempo a levá-lo ali através daquilo que são as grandes finalidades das Aprendizagens Essenciais: Promover a autonomia, que é fundamental e que é a minha grande mágoa e que me desorganiza atualmente para trabalhar as Aprendizagens Essenciais é eu não conseguir ainda ter meninos que me permitem trabalhar em pleno as Aprendizagens Essenciais, porque há dois fatores que são fundamentais, a autonomia e o sentido de responsabilidade em contexto de sala de aula. (P-50 AL/EB2, FG4)

Embora dois docentes se tivessem manifestado contra a permanência dos programas, de um modo geral, os restantes docentes de expressões parecem usá-lo como mais um recurso. Ainda assim, uma docente também apontou a necessidade de cumprir essa orientação:

Não estarmos tão preocupados com os programas apenas sabemos que temos um programa para cumprir, temos conteúdos que temos que abordar, programas que temos que “cumprir”, entre aspas, mas interessa-nos mais desenvolver as competências dos miúdos... (P-49 CT/EB2/3, FG4)

Os manuais são, mais do que o programa, tema de consenso. De uma parte, a maioria dos docentes usa o manual apenas como mais um recurso, ou não utiliza de todo. De



outra parte, todos concordam que os manuais estão desfasados das AE, incluindo um coautor de manual que participou desta entrevista.

Podemos então concluir que os professores manifestam, de modo geral, conhecimento no que se refere a elementos definidores do conceito de AE, embora manifestem algumas dificuldades que decorrem da sua operacionalização.

Esta conclusão é apoiada pela análise das planificações, uma vez que dos cinco participantes três enviaram as suas planificações (P-47, P-50, P-51). Uma das planificações é de autoria singular e as outras duas não são assinadas, mas na entrevista é adiantado que se trata de um trabalho levado a cabo com o par pedagógico. Embora as planificações sejam apenas um indicador do que poderão ser as práticas em sala de aula, podemos verificar que, neste pequeno conjunto, todas derivam de um trabalho de compreensão e de seleção das aprendizagens, resultando em três documentos singulares de planeamento curricular do 2.º ciclo, dois relativos à Educação Musical e um outro à Educação Tecnológica.

Como referimos, todas estas planificações são diferenciadas, uma reverte de perfis de aprendizagem articulados a critérios de avaliação, outra de uma planificação anual bastante genérica e, por fim, ainda uma planificação bimensal é realizada com algum detalhe. Com relação ao que as entrevistas revelam, tanto de adesão às AE quanto de dificuldades, as planificações permitem ilustrar essa evidência, nomeadamente com a preocupação em criar estratégias de avaliação consentâneas com as AE. Sem entrar em contradição, mas mostrando uma outra dimensão do problema interpretação das AE no seu Agrupamento, ao compararmos a fala de uma das professoras entrevistadas que se manifestou contra o uso do manual escolar e acusou a dificuldade de articulação com o par pedagógico, verificamos que a planificação para o ano letivo revela o uso de um manual adotado, sem evidência de articulação com o PA e sem qualquer elucidação acerca de formas de avaliação ou sequer exemplos de ações estratégicas. Podemos aventar que, neste caso, a conceção desta professora, embora muito próxima do modelo curricular subjacente às AE, entra em contradição com o modo de trabalho da sua organização ou, pelo menos, do grupo com quem trabalha. Por sua vez, também uma outra professora demonstra, através da planificação, que as inúmeras dificuldades de operacionalização que reportou durante a entrevista são, na verdade, limites encontrados após um trabalho de apropriação em que as AE, devidamente articuladas com o PA, foram traduzidas para o projeto de turma, com avaliação adequada. Destaca-se também a cultura organizacional em que esta professora se insere, pese embora não se evidencie aqui trabalho colaborativo. Por último, reportamos um caso particular de um professor que, sendo autor das AE da sua disciplina, se destaca pela diferença, uma vez que optou por apresentar a operacionalização das AE, com



articulação ao PA, através da criação de perfis de aprendizagem operacionalizados com critérios de avaliação.

4.3. Avaliação das AE

Todos os professores, independentemente dos problemas com que se depararam, manifestaram na entrevista uma elevada adesão às AE. Foram mencionadas diversas mudanças nas práticas letivas que se situam no nível micro (individual) e no nível meso, o que nos leva a indicar a cultura organizativa do seu Agrupamento escolar como sendo fundamental para o desenvolvimento de uma compreensão e de uma prática pedagógica conivente com as AE. Fica claro que, para os professores da área de expressões, a última decisão das suas práticas pedagógicas cabe a cada um dos docentes. Como foi referido por uma docente, embora ela trabalhe com base nas AE, o seu colega de equipa não conhece sequer o documento: “é o que se passa na minha escola, eu trabalho de uma maneira, o meu colega de trabalho de outra” (P- 51, CT/EB2/3, FG4). Os professores deste grupo focal entendem que existe de facto uma grande vantagem na utilização das AE, pese embora essa prática não estar ainda universalizada.

No que se refere tanto a problemas detetados quanto a sugestões dadas sobre as AE, as mesmas situam-se mais ao nível macro, embora a discussão que se gerou tenha apontado também a necessidade de modificações a título individual do trabalho docente. Como referiram vários docentes, existe uma resistência natural à mudança que é preciso combater. Um professor da Área Metropolitana de Lisboa aprofunda mais este tema, mostrando que para modificar as práticas é preciso de facto assumir um processo de mudança:

E com as resistências que todos nós temos enquanto professores... nós somos altamente resistentes à mudança, porque ainda por cima não nos podemos esquecer de que a nossa formação inicial foi dada em paradigmas que estão a desaparecer e, portanto, por muito que eu diga ah estou a fazer isto, não, lá no cerne está aquilo que é a nossa base, a nossa formação inicial. Mais, eu enquanto aluno também apanhei com as pedagogias por objetivos e essas coisas, enquanto aluno já apanhei isso. E, portanto, eu próprio que, como o professor João Formosinho fala, assisti a minha vida toda a práticas que são do paradigma anterior. Quer dizer, também eu tinha as minhas resistências, as minhas resistências. Isto obriga-me a fazer uma análise pessoal, se o meu trabalho... eu vou já dizer, este ano sinto-me caótico, pus tudo em causa e, portanto, pus tudo em causa, criei um caos na minha prática docente, se olharem para os meus documentos de orientação do meu trabalho é o maior caos de todos os tempos, eu espero chegar a este ano com um princípio da organização. (P-47 AML EB2, FG4)



São, com efeito, identificadas várias mudanças decorrentes das AE, em particular as mudanças na avaliação e na forma de trabalhar, que passou a assumir-se em colaboração. Mas para que ambas as mudanças sejam concretizadas é também apontada a necessidade de continuar a investir, para que os docentes possam efetivamente tirar o maior partido possível das AE.

No que respeita à avaliação, de acordo com os testemunhos e as dificuldades apontadas, parece ser um aspeto menos conseguido nas práticas curriculares, uma vez que, tendo em consideração as dúvidas e problemas de operacionalização relatados, a avaliação surge como o elemento que está menos de acordo com as práticas curriculares e o modelo curricular subjacente às AE. Verifica-se que em um caso houve, pelo menos em parte, algum apoio externo, através de formações:

(...) eu acho que logo o ponto onde nós chocamos logo de frente é com as avaliações. Podemos chamá-las formativas, mas lá aparecem o raio das percentagens, as pontuações e este binómio qualitativo/quantitativo que eu acho que é um falso... A educação funciona qualitativamente, Ponto Final parágrafo. Ok! Ninguém anda a fazer uma escala intervalar ou de rácio, realmente andamos a fazer pontos se olharmos para os exames são 200 pontos. Não é, não são percentagens e, portanto, e o problema que temos aí começa aí, é que esbarra e vamos chegar à conclusão se aquilo que estamos a fazer está de acordo com as aprendizagens, ou se estamos a fazer outra coisa. E isso leva realmente a dinâmicas de mudança dentro da escola. Porque pensar a avaliação de outra maneira também obriga a pensar porque a avaliação está dependente de tudo aquilo que nós trabalhamos em contexto de aula como é óbvio portanto, não descobri a pólvora, mas aí esse é grande é grande chatice, sinto maior resistência e maior problemática nas aprendizagens e mesmo na minha organização relativamente às avaliações. O que fazer com os benditos ou os malditos testes, que função tem aquilo na educação musical? Penso que de maneira geral a área de Educação Artística está um bocadinho defendida. Sempre tivemos modos diferentes de avaliar. E ao nível, os colegas das áreas corrijam, se eu estou a mentir. A Educação Tecnológica tem os próprios produtos, há todo o processo até ao produto final e há sempre formas de educação visual...

(...) eu senti necessidade de formação para saber aplicar melhor, porque também houve algumas confusões sobre a aplicação do Perfil. As coisas foram confusas, a informação foi dada de maneira confusa. (P-47 AML/EB2, FG4)

Também no que respeita à colaboração, foi por diversas vezes enunciada como a forma de trabalho estruturante na aplicação das AE. Alguns professores frisaram como as expressões têm, por natureza, uma grande facilidade na aplicação deste princípio:



A mesma coisa pode haver ao nível de outros anos, uma parte, cá está uma parte podia ser trabalhada com a Matemática. Em algumas escolas já está a acontecer que parte das geometrias é dada na Educação Visual e não vai ocupar a Matemática porque já é outra possibilidade trabalhar. (P-47 AML EB2, FG4)

(...) a cooperação entre colegas, isso parece-me que é fundamental a articulação que nós fazemos. Somos poucos, também somos poucos elementos na subestrutura dois, três elementos habitualmente e é um bocadinho mais fácil quando estamos em escolas pequenas e trabalhamos dessa forma. Quando em escolas grandes que têm muitos elementos e cada um faz à sua maneira não partilha, parece-me que é um bocadinho mais complicada a situação. Connosco tem sido bastante tranquilo e parece-me que as pessoas, todos os elementos da subestrutura estão a par das competências essenciais e temos isso sempre em conta quando desenvolvemos as atividades. O que me parece ser uma mais-valia. Não estamos tão preocupados com os programas, apenas sabemos que temos um programa para cumprir, temos conteúdos que temos que abordar programas temos que cumprir entre aspas, mas interessa-nos mais desenvolver as competências dos miúdos até mais... Em escolas como estas, os miúdos não têm acesso a muitas coisas, são limitados nas experiências principalmente artísticas que têm, estes miúdos não vão ao museu, não sabem o que é um museu, não têm contacto com as realidades artísticas, (...) ainda agora, numa atividade que tive de desenvolver com os miúdos, tinha dois alunos numa turma que nunca tinham ido ao castelo, quando vivemos aqui, a escola está a 15 km. (P-49 CT/EB2/3, FG4)

Apesar de se ter generalizado, são ainda vislumbrados alguns entraves e possibilidades de investir e promover esta estratégia colaborativa do ponto de vista organizacional. Uma colega, comentando a boa experiência de coadjuvação no 1.º ciclo, refere-se à realidade do seu Agrupamento, onde não experiencia nem cooperação com o colega nem articulação vertical:

(...) o que é que é isto [escalas e conceitos musicais] para as nossas crianças que vão estar no 5.º e 6.º? Eu aqui não estou de acordo com o colega, porque ele tem o privilégio de poder trabalhar nas suas turmas de 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano. Eu não, não há coadjuvação nenhuma e aqui a conclusão a que nós chegamos é que é, e estando na Equipa de Educação Artística, é que muitas vezes as artes, não só a música, mas as outras também, não são trabalhadas no 1.º ciclo, como é devido, e a maior parte até não são, ponto. Porque estão direcionadas para o Português e Matemática. Não falámos aqui nas Aprendizagens Essenciais do 1.º ciclo, mas podíamos também ter falado, porque elas de facto estão patentes, estão bem explícitas, mas a maior parte das vezes não são



trabalhadas devidamente, portanto, nas escolas onde, no caso do colega, até vai fazer coadjuvação, mas a maior parte da realidade portuguesa não é essa não há. Se houver e isto é assim tão claro como este: se houver dois professores ou três professores na escola com horário na escola e é necessário dar-lhe turmas, então vão coadjuvar no 1.º ciclo, é isto, então vão coadjuvar. Porque se não houver necessidade, que é o caso do meu Agrupamento, somos dois professores, mas eu também trabalho a Expressão Dramática porque tenho essa valência, portanto, os dois só temos o 5.º e o 6.º ano, e eu tenho um 7.º, 8.º e 9.º na Expressão Dramática, portanto, não há sequer o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais na Educação Artística e em todas as áreas. Educação artística no 1.º ciclo com coadjuvação não existe, ponto final. Portanto, para mim, a Educação Musical é trabalhada no 5.º e no 6.º ano, pronto, é isto a realidade! (P-51 CT/EB2/3, FG4)

De um modo geral, os maiores problemas das AE encontram-se na relação com o poder decisório de homologação, a um nível macro. É de ressaltar que a maioria dos problemas apontados se relacionam com questões organizativas, exteriores às AE. Por exemplo, no caso da Educação Musical ressalta-se que os alunos apenas desfrutam de Educação Musical até ao 6.º ano, no melhor dos casos até ao 9.º ano, e na maioria dos casos apenas no 5.º e 6.º ano, quando as Aprendizagens Essenciais estão definidas até ao 12.º ano, e com possibilidade de articular com o ensino especializado. O tempo atribuído é também um fator de descontentamento e, em particular, os professores de Educação Musical lamentam ter sido retirado um tempo de 45 minutos por semana, que consideravam essencial para poderem desenvolver as competências dos alunos, mais uma vez porque, muitas vezes, a música é pela primeira vez trabalhada no 5.º ano e apenas até ao 6.º ano.

Dois professores referem ainda a dificuldade de trabalhar as atuais orientações curriculares com turmas tão grandes:

Fora do documento das Aprendizagens Essenciais, uma das sugestões é como é que é possível implementar um 55 ou 54, um Perfil dos Alunos, Aprendizagens Essenciais, quando os professores têm uma carrada enorme de turmas, não é compatível o trabalho que estes documentos defendem e o que as suas práticas implicam, nomeadamente, até os processos de avaliação que estão a eles associados, com a quantidade de turmas que os professores têm, sobretudo quando há disciplinas que têm só uma hora ou duas semanais, que implica um elevado número de turmas. Portanto, isso para mim é um ponto que contraria e dificulta não só as Aprendizagens Essenciais como toda a legislação, a implementação de toda a legislação que tem saído ultimamente. (P-50, AL/EB2, FG4)



Portanto, o que eu pediria: mais tempo, conseguir mais recursos humanos para termos menos turmas e mais possibilidade de termos este trabalho de equipa. (P-47, AML EB2, FG4)

Por fim, os mesmos dois professores declaram em uníssono a discordância com as provas de aferição, tendo já reportado a situação ao IAVE.

Confirma-se ainda a visão destes docentes sobre o facto de os problemas mais graves se situarem fora do âmbito das AE, quando se referem consensualmente a dois aspectos fundamentais: a dificuldade de articulação entre os documentos orientadores e o desfasamento dos manuais escolares com as AE:

Eu sinto isto numa manta de retalhos mais uma vez e estou no ensino desde 85, eu comecei muito cedo, e sinto que é mais uma manta de retalhos, não é que não tem consistência porque não é por pela falta de qualidade das coisas que aqui estão, porque eu vejo elencado o documento do Perfil o documento das Aprendizagens ou o 54 ou 55 e está tudo bem pensado, então, mas não se deitou fora o programa os manuais mantêm-se, as coisas continuam agarradas ao anterior, portanto, há que haver aqui qualquer coisa que faça com que haja uma linha orientadora não prescritiva que é isto que é o interesse das Aprendizagens Essenciais é que não prescreve, mas que os professores estão habituados a prescrição, certo? E, portanto, não foi há muito tempo que nós tivemos aquele, antes deste governo, tivemos um altamente prescritivo, portanto, é difícil quebrar estas barreiras do que está, principalmente quando o programa não foi alargado, fora quando os manuais continuam com o modelo anterior. (P-51 CT/EB2/3, FG4)

Os programas não eram considerados um problema de *per se* para a maioria, mas dois dos docentes entendiam já que os programas, ainda a vigorar durante esta recolha, deveriam ser abolidos.

Quanto às AE propriamente ditas, há também algumas questões que os docentes deixam em cima da mesa. Todos concordam com a necessidade de uma maior clarificação dos documentos, um “simplex”, pois, como afirma um professor, “...nós continuamos com toda a burocracia administrativa, que vai no sentido do paradigma anterior.” (P-47, AML EB2, FG4)

Por sua vez, os docentes também discutem a ambição proposta, uma vez que nem todos os alunos poderão alcançar os níveis mais elevados de complexidade.

Eu acho que nós fomos ambiciosos. Eu acho que algumas das competências que lá temos não sei se nós, ao nível nacional, conseguimos ter lá chegado, eu acho que é possível, é melhor estar lá a mais do que estar a menos. Não tem a ver com conteúdos, porque os conteúdos que se podem pôr, aquelas competências,



permitem que nós utilizemos tudo tipo de conteúdos. É porque o que para nós foi basilar é que temos miúdos com meios socio culturais, muito diferenciados... (P-47, AML/EB2, FG4).

Em relação às Aprendizagens Essenciais de EV e de ET, eu quase que não me atrevo a dizer que tirava isto ou aquilo porque eu de facto acho-as muito bem feitas e acho que tocam em pontos essenciais para a formação do cidadão nas suas múltiplas facetas. Agora, acho que foram ambiciosas, são ambiciosas e as assimetrias que nós temos no nosso país em termos regionais, não é, já aqui também foi focado esse aspeto, comprometem e frustram muitas vezes. A nossa satisfação quando queremos pegar naquele documento e cumpri-lo ao máximo, sabendo que ele é ali tão aberto e tão amplo que quase tudo lá cabe para fazer do ser humano um bom cidadão naquela que é a nossa área que estamos a trabalhar... Eu não sei se me atrevia a tirar alguma coisa a... simplificar, talvez não sei. Ambiciosas, sim, ambiciosas. Se de algum modo se pudesse amenizar um bocadinho essa ambição, seria positivo. Mas retirar, não retirava nada, absolutamente. E de resto, acho que não vale a pena estar aqui a referir mais nada, porque já foram aqui aflorados os aspetos que considero mais relevantes em termos de melhoria. (P-50, AML/EB2, FG4)

No parecer dos professores de EV, ET e EVT, ressalta ainda a opinião de um dos participantes, que considera ter havido cortes impensados nas AE:

Posso só sugerir um à laia de exemplo. A grande parte do desaparecimento de construções geométricas a nível das Aprendizagens Essenciais do 3.º ciclo, as construções geométricas acabam por ser necessárias por uma série de elementos, não só artísticos como de design, portanto, foram completamente negligenciadas. Eu digo isto enquanto autor de manual e não as acho dispensáveis na sua totalidade, acho que sim. que há grande parte que pode ser a reduzida, mas não dispensada na totalidade, é um exemplo só para referir. (P-46 AML/EB2/3, FG4)

Quanto a sugestões, os docentes discutiram durante uma parte da conversa se haveria ou não necessidade de formação. A haver, essa necessidade de mais formação seria sobre a questão da avaliação. Mas, no final, os docentes concordaram que a formação seria importante, nesta fase, “ao nível da administração das escolas e os diretores” (P-47, AML/EB2, FG4).

Por último, foi ainda destacado que pode ser importante que a DGE ausculte de novo os docentes, agora que têm já uma ideia de como as AE se operacionalizam. Foi também sugerido que, ao mesmo nível, sejam novamente escutadas as associações profissionais, uma vez que são estas as responsáveis por organizar alguns dos fóruns, debates e até de participação no CNE e outros organismos consultivos.



5. Síntese da entrevista do FG5 – 1.º CICLO

5.1. Interpretação das AE

No que respeita às instâncias através das quais os docentes tomaram conhecimento das novas diretrizes curriculares, no caso do 1.º ciclo, houve uma diferenciação entre as escolas que fizeram parte do projeto de autonomia e flexibilidade curricular, e as restantes. No caso das escolas incluídas no PACF, a informação circulou durante a preparação do ano letivo 2017/18, como responde uma professora da região Norte: “quando estive em consulta pública, chegou-nos a informação através da direção do Agrupamento e nós demos a nossa opinião e em reunião de departamento também foi solicitada” (P-61 NT/EB1, FG5). No caso das outras escolas onde as AE só foram implementadas a partir de 2018/19, foram também indicadas unanimemente as reuniões de departamento. Posteriormente à receção da informação, os procedimentos foram ainda idênticos, mas com algumas especificidades. Enquanto em algumas escolas, o documento “depois desceu às reuniões de ano e cada ano” (P-66 AL/EB1, FG5), noutras preferiu-se organizar por “pequenos grupos de trabalho” (P-62 NT/EB1, FG5).

Independentemente das pequenas variações locais, esta convivência de respostas dos oito respondentes, oriundos de Agrupamentos escolares diversificados, de norte a sul do país, situa sem qualquer margem para dúvida a difusão desta medida a ser operada a nível meso.

No que se refere às dificuldades que os professores pudessem ter sentido na compreensão do documento das Aprendizagens Essenciais, é de assinalar, desde logo, que os entrevistados não destacam dificuldades de fundo e, em qualquer caso, sempre que as dificuldades surgiram, os professores foram capazes de os resolver colegialmente. Como indicou uma docente, era um documento que se aguardava com expectativa: “Muitos de nós já esperavam estes momentos há algum tempo!” (P-61 NT/EB1, FG5). Verificaram-se, porém, algumas dificuldades mais específicas, que não devem ser descuradas.

Uma professora apresentou bem o processo colaborativo que foi necessário empreender para colmatar as dúvidas que foram surgindo:

Depois de o analisar, de lermos por alto nas reuniões de planificação, foram surgindo as dúvidas, mas nas reuniões seguintes fomos esclarecendo entre umas e outras. Porque cada uma que fazia a leitura tinha a sua análise. Isto então nas reuniões de ano. (P-64 CT/EB1, FG5)



Outra dificuldade reportada prende-se com a articulação dos vários documentos, mais uma vez solucionada graças ao trabalho colaborativo:

Nós tivemos inicialmente alguma dificuldade devido à interligação das Aprendizagens Essenciais com a articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade [Obrigatória]. Então aquela estrutura nova, que era nova para nós, em termos de alíneas a), b), c), d) etc., em termos de estrutura foi-nos um bocado difícil inicialmente, em pegar no documento e construir as anualizações. Como nós estávamos a fazer as coisas inicialmente. Mas depois da dinâmica, porque como os grupos são de ano, são muitos, entre todos conseguimos então colocar em pé as planificações. (P-66 AL/EB1, FG5)

Situação similar é reportada numa escola do Norte, onde se destaca como o grupo de professores foi tentativamente percebendo as orientações em grupo, até chegarem a operacionalizar alguma articulação horizontal, almejando também a concretização de alguma articulação vertical.

Obviamente que foi tudo ao mesmo tempo, obviamente houve sempre problemas que surgiram e que nós não tenhamos resposta, mas nós também temos um corpo docente bastante estável, e temos um bom grupo que gosta muito de discutir as ideias. E esse grupo fez valer a pena, porque às vezes as ideias eram contraditórias, ‘mas olha se calhar até tens razão porque esse ponto de vista parece até ir mais ao encontro daquilo que está escrito nesta aprendizagem essencial’. E fomos percebendo que as Aprendizagens não são estanques, não são próprias de uma disciplina só, que há muitas aprendizagens que são exatamente transversais apesar de estarem alocadas a uma outra.’ (P-61 NT/EB1, FG5)

Num dos Agrupamentos, menciona-se ainda a importância de alguns docentes estarem, no momento da aplicação das AE a terminarem formações, o que se considera ter sido um elemento facilitador da compreensão dos documentos:

Nós, antes de sair os documentos no verão de 2018, alguns elementos do [nosso] Agrupamento de Escolas (...) fizemos formação, o CFAE-Oeste disponibilizou formação e, na altura, sobre autonomia e flexibilidade e agora também fizemos há pouco formação sobre o projeto MAIA. Ou seja, todas estas formações que o CFAE-Oeste nos tem proporcionado, de alguma maneira, isto também nos vai ajudando a entender melhor os documentos, ou seja, o caminho que vamos fazendo vamos ter neste suporte também da formação externa que nos ajuda bastante. (P-63 CT/EB1, FG5)



Também uma docente da região Norte salienta, a este propósito, a importância de a “coordenadora de departamento” ter, “na altura”, realizado “formação, quer sobre a legislação que estava a sair, quer sobre a possível articulação”, o que permitiu que fossem fornecendo “orientações sobre o trabalho a realizar” (P-61 NT/EB1, FG5).

Um dos aspetos que mais perturbação causou prende-se com a articulação entre os diferentes documentos, pois como refere uma entrevistada, o docente “tem que olhar para uma série de documentos cada um com uma linguagem diferente e daí o trabalho...” (Entrevista P-67 AML/EB1, FG5). Em particular, salientaram que a articulação entre as AE e o PA foi, inicialmente, problemática.

Não houve, em qualquer dos casos, necessidade de recorrer especificamente a uma instância externa, situando-se mais uma vez o processo de esclarecimento no nível meso, com grande ênfase no trabalho colaborativo entre docentes da mesma escola ou do mesmo Agrupamento.

Procurámos ainda aferir o grau de conhecimento sobre as AE. Tendo em consideração os indicadores que norteiam a pesquisa, consideramos que, como se irá revelando ao longo dos próximos parágrafos, os professores do 1.º ciclo, manifestam, de modo geral, conhecimentos no que se refere a elementos definidores do conceito de AE (conhecimentos, capacidades e atitudes); elementos constituintes do currículo nas AE (objetivos de aprendizagem, conteúdos, estratégias...), descritores do PA, ações necessárias para aprender.

Como referem vários docentes, trata-se ainda de um processo em andamento, que vai sendo aperfeiçoado à medida que os docentes vão adquirindo prática. Uma docente menciona que inicialmente foi francamente difícil, por conta das diferenças de linguagem:

Portanto, esta dificuldade da linguagem e recorde de facto aquele verão em que ouviam as colegas em grandes dificuldades: ‘onde é que vamos? Onde é que vamos buscar a essência daquilo que é nossa planificação, vamos a conteúdos?’ E o currículo é mais... E as aprendizagens são mais do que conteúdos, não é? Hoje todos percebemos muito claramente quanto a conhecimentos, capacidades e atitudes, mas é uma linguagem pela qual todos nós já passamos do programa, dos programas antigos, que era por conteúdos e objetivos, depois as competências, depois as competências mas não eram isso que encontramos hoje no Perfil dos Alunos, aquela trança dos conhecimentos capacidades e atitudes que aparece no Perfil e que nas Aprendizagens Essenciais aparece de forma muito clara, foi algo que nós levamos muito tempo a perceber e, se calhar ainda não percebemos de todo, mas de facto estamos hoje com outro olhar para o



documento com uma com uma clareza que não foi imediata de modo algum nem poderia ser não é nem poderia ser. (P-67 AML/EB1, FG5).

A ideia salientada por esta professora de que existe hoje um novo olhar, e uma percepção que não foi imediata, é também confirmada por uma docente da região Norte, “fomos dando sentido, ainda estamos a dar sentido, nós ainda não estamos propriamente a fazer uma verdadeira flexibilização curricular, mas queremos trabalhar para isso.” (P-61 NT/EB1, FG5)

O conjunto de docentes consultados em grupo focal manifesta uma atribuição de valor muito elevado às AE, como verdadeiramente “essenciais”. “Portanto, para muitos de nós foi uma lufada ar fresco! Foi... finalmente isto começa a chegar às escolas e nós vamos começar a mudar as coisas”, nas palavras de uma docente do Norte (Entrevista P-61 NT). Os elementos identificados no modelo de currículo subjacente pelos docentes são, de uma parte, o reconhecimento de consistência curricular – articulação dos elementos curriculares (finalidades, objetivos de aprendizagem, conteúdos, estratégias), juntamente com a flexibilidade curricular, isto é, a gestão de conteúdos, processos de trabalho, tempos e lugares, sequências e modos de avaliação (de acordo com os seus contextos, numa perspetiva de geometria variável para finalidades comuns). Neste sentido, os professores manifestam a sua concordância no que se refere a um currículo organizado por competências, com a utilização de metodologias ativas e participativas, reconhecendo a importância da centralidade do aluno nas decisões curriculares.

5.2. Operacionalização das AE

No 1.º ciclo, de acordo com as informações prestadas em grupo focal, na operacionalização das AE foi dada atenção à planificação com base na articulação curricular:

Em termos de operacionalização, nós no ano passado antes do início da pandemia tínhamos organizadas as planificações e tínhamos coadjuvações que nos ajudavam a trabalhar esta parte da interdisciplinaridade. Tínhamos coadjuvação na área de Ciências Experimentais que trabalhávamos na disciplina de Estudo do Meio e tínhamos também coadjuvação na área de Educação Artística porque nós já estamos em flexibilidade há três anos. E a Educação Artística com docentes da área de Educação Visual e Educação Física. Com a pandemia parámos um pouco esta parte da coadjuvação porque os colegas de 2.º ciclo ficaram um bocado mais fechados na área deles, Física e nós, 1.º ciclo, na nossa. Ficámos só com os DAC, portanto, nós trabalhamos muito, quando fazemos as planificações, criamos DAC – Domínios de Autonomia Curricular – em que trabalhamos os temas comuns às várias disciplinas, tudo em conjunto. Portanto, indepen-



dentemente de quando o conteúdo surge no programa ser mais para o fim do 3.º período ou do 2.º período nós mexemos na estrutura toda do programa e criamos DAC e (...) trabalhamos tudo interdisciplinarmente. E essa planificação é feita, cá está, nas reuniões de ano. E depois é aplicado simultaneamente por todas as disciplinas, claro, adequando cada uma de nós à realidade que temos. (P- 66 AL/EB1, FG5)

Outra docente refere que a pandemia não teve qualquer peso nestas práticas, uma vez que foram adaptadas ao formato digital através da “plataforma de comunicação à distância Escola On”. (Entrevista P- 63 CT/EB1, FG5)

Podemos considerar que, neste âmbito, a articulação, e, em especial, a muito deficitária articulação vertical, é um dos aspetos menos conseguidos da operacionalização da AE em várias escolas, apesar do esforço de muitos Agrupamentos, sendo de considerar o retrocesso que a situação pandémica implicou a título pedagógico. Confirma-se ainda a importância do nível meso na tomada de decisões, ao nível dos docentes do mesmo ano.

Ainda assim, pelo menos uma docente referiu-se à parceria com a autarquia, na implementação de diversos projetos.

Por sua vez, o testemunho deste grupo de professores permitiu esclarecer sobre a utilização de diferentes recursos de planificação e desenvolvimento curricular. A este respeito, não restam dúvidas acerca da utilização das AE como diretriz primacial. As AE, em articulação com o PA, constituem o referencial curricular para os docentes. Inicialmente, o PA foi seguramente o documento mais citado como sendo um elemento crucial da orientação curricular:

Eu acho que o documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade está muito bem construído. Eu acho que era mesmo deste documento que nós estávamos todos a precisar para além de nós no 1.º ciclo já o conseguirmos implementar quase na íntegra, mesmo sem documento. Eu acho que para os outros anos de escolaridade ou para outros ciclos foi mesmo uma lufada de ar fresco, porque nós sem termos o papel já aplicávamos todas estas áreas de competência. (P-63 CT/EB1, FG5)

Outro recurso que continua a ser importante é o programa escolar. E, apesar da controvérsia que gera, também o manual é usado pelo menos numa escola aqui representada. Sendo coordenadora de departamento, e pese embora a postura crítica que suscita, uma professora refere-se ao modo como o manual continua a ser importante



para os professores, o que se pode confirmar num questionário lançado no seu Agrupamento:

Eu tenho de adotar manual, eu tenho que dizer qual é o manual adotado, mas isso também são questões políticas, ou seja, eu não posso hoje estar a usar um e amanhã estar a usar outro. Eu tenho que ter um manual adotado e atualmente, com a política de disponibilização dos manuais gratuitos. (...) com os manuais digitais, com os recursos digitais que temos ao nosso dispor, seria perfeitamente dispensável. (...) O manual é adotado, chegamos a um acordo de cavalheiros, qual é o menos mau... está ali, mas qualquer professor tem a liberdade para não adotar o manual. Não estou a dizer que isso acontece, ou seja, a maior segurança é o manual, inclusivamente se eu faltar, qualquer pessoa pode pegar naquilo. Se não tem lá, tem que ir fazer umas fotocópias. (...) Eu chego a uma qualquer turma e eu como professora trabalho aqui, com todas as turmas, vou dar horas de apoio, coadjuvação de projetos em várias turmas. Se faltar um professor, eu posso pegar em qualquer turma a qualquer momento. Isto dá-me uma visão sobre o currículo, mas a verdade é que se eu fosse só professora de apoio, se eu tiver que pegar numa turma de um momento para o outro, a maior segurança dos professores é pegar no manual, isso é indiscutível. E de facto muitos professores declararam no meu questionário que continuavam a utilizar o manual até como um apoio para fazer um recurso para as próprias planificações. (P-67, AML/EB1, FG5).

Foi também referido, de modo avulso, o uso das Metas como documento de orientação curricular por duas docentes, mas sem qualquer explicitação do modo como se poderiam articular “documentos curriculares, programa, Metas e Aprendizagens Essenciais” (P-67, AML/EB1, FG5), pelo que nos parece que não se trata de um documento verdadeiramente relevante nesta lógica atual do 1.º ciclo.

Por sua vez, no que concerne a outros recursos pedagógicos, à parte dos supramencionados manuais, não foram detetadas outras evidências.

Por último, no que se refere ainda à operacionalização, o estudo permitiu detetar várias formas através das quais os professores nas diferentes escolas levaram a cabo o desenvolvimento curricular, a partir das orientações das AE.

No que respeita ao trabalho docente, foram já amplamente mencionadas as estratégias de trabalho horizontal, com docentes do mesmo ano, mas também alguns exemplos de concertação com o 2.º ciclo. Neste sentido, encontramos alguns exemplos de articulação vertical que apostam também na flexibilidade curricular, como é o caso que agora se apresenta:



(...) está hoje em dia em funcionamento e sempre em análise no final de cada ano a coadjuvação do 230/110, ou seja, nós temos Profs. do 2.º ciclo de Matemática e Ciências que vão ao 1º ciclo, neste caso aos grupos do 3.ª e 4.º anos, fazer coadjuvação em Matemática. Para além do apoio que eu tive, que se foi desenvolvendo em grupos de aprendizagem com maior foco no 2.º e no 3.º ano, o apoio educativo tem aqui um peso diferente dos 230/110 que vão articulando aqui atividades, permitindo desenvolver atividades supra temáticas, resolução de problemas com os professores do 3.º e 4.º ano. Nós fizemos reuniões também preparatórias com os professores do 230 para fazer um mapeamento nas nossas qualificações, ou seja, nós definimos o que é que na Matemática do 3.º podia ser dado de forma introdutória e mais desenvolvida no 4.º ou no 5.º ano e exatamente a mesma coisa no 4.º ano, o que é que na Matemática do 4.º ano podia ser só desenvolvida de forma introdutória porque ia ser mais desenvolvida no 6.º ano. Ou seja, houve aqui uma grande articulação entre os professores do 230 e os professores 110 (...) para desenvolver então o Plano de Inovação. (P-63 CT, FG5)

Houve de facto uma aposta na adaptação às AE por parte destes docentes, incluindo a mudança de espaços e de tempos. Esta adaptação passou em algumas escolas por modificações da própria burocracia e organização dos tempos de trabalho docente conjunto, sendo amplamente citada a adoção da semestralidade como facilitadora da avaliação e, de um modo geral, da organização escolar.:

(...) por exemplo, o nosso horário para escrita de sumários é um horário flexível, não tem as áreas curriculares definidas, portanto, cada professor pode organizar o seu dia, não temos um horário estanque. Ou seja, claro que temos que fazer ali um controle, mas imaginemos que estamos a trabalhar situações problemáticas, também estamos a trabalhar português, (...) no nosso horário não tem que entrar em Português ou Matemática porque o nosso horário não é estanque, acho que também facilita um bocadinho. (P-62 NT/EB1, FG5)

Salienta-se a importância de, em contexto de flexibilidade curricular, flexibilizar os tempos atribuídos às disciplinas e ao modo como estas mudanças na organização do trabalho pedagógico são acompanhadas por mudanças de gestão organizacional que as facilitam e não as condicionam. Esta situação facilita verdadeiramente a articulação curricular nas práticas pedagógicas, até porque não se limita às planificações, antes mostrando que continua a existir um trabalho coletivo dos professores.

Porém, se esta discussão parece apontar sempre na mesma direção de uma adesão completa às AE, ao analisar os documentos de planificação que quatro das seis participantes enviaram (P-63, P-64, P-65, P-66), verificamos que a evidência de uma ope-



racionalização consonante com o modelo curricular subjacente às AE pode ainda ser desenvolvido de forma mais profícua. De facto, todas as planificações parecem, desde logo, ter origem no trabalho colaborativo a nível de departamento ou da coordenação de ano, marcando aqui a diferença com relação a outros ciclos na aquisição de práticas de trabalho colaborativo.

Todavia, todas as planificações enviadas revelam o desenvolvimento curricular a partir de cada uma das disciplinas e, talvez por terem o carácter anual, revertem umas quase diretamente das AE publicadas, outras com algum trabalho de apropriação mais evidente, mantêm a estrutura. Apenas a uma destas planificações se apensa a planificação de um DAC. Neste sentido, as planificações tal como no-lo são apresentadas, e apesar do esforço empreendido para desdobrar ações estratégicas ou explicitar formas de avaliação, estão um pouco distantes das conceções que as professoras deste grupo focal evidenciaram, pois apesar das dificuldades enunciadas, deram mostras de atribuírem grande importância às AE e de um elevado grau de adesão ao modelo curricular. Ao mesmo tempo, as planificações revelam também fatores importantes, como sejam a criação de DAC para a articulação horizontal, em alguns casos a adaptação aos PCT, flexibilização do tempo, e uma preocupação com a avaliação. Percebemos ainda que a planificação por área disciplinar releva uma tentativa de adaptação ao tempo online em que a pandemia Covid-19 manteve o ensino remoto à distância, razão pela qual, segundo as entrevistas, não foi também possível investir mais na articulação vertical.

Em suma, as planificações permitem ilustrar uma parte das dificuldades de operacionalização com que as AE ainda lutam, uma vez que a adesão às AE não se aprofundou ainda totalmente, já que, de um modo geral, fica patente a necessidade de estratégias de apropriação colaborativas pelos Agrupamentos.

5.3. Avaliação das AE

De acordo com os testemunhos aqui plasmados, os docentes claramente atribuem um elevado valor a esta medida, sendo notórias as modificações nas práticas letivas e também na organização do trabalho docente fora da sala de aula. As modificações mencionadas situam-se claramente no nível micro e meso, não sendo tão evidentes as alterações a nível meso mais elevado. Do ponto de vista dos professores, as grandes alterações que seriam ainda necessárias para que esta orientação tenha o sucesso que se pretende, situam-se ao nível macro.

No que se refere aos problemas detetados e relativas sugestões feitas pelos professores entrevistados para a melhoria das AE, as indicações situam-se mais ao nível macro, das estruturas do Ministério da Educação. Sugerem-se alterações, nunca muito profundas, no que respeita a estas orientações, por exemplo, na transformação da sugestão da



cooperação entre professores do mesmo ano ou de anos diferentes ser transformada numa “orientação clara e bem objetiva” (Entrevista P-64 CT).

Mas de facto, os problemas mais graves situam-se fora do âmbito das AE, no contexto alargado do referencial curricular orientador das práticas pedagógicas, a saber, a manutenção dos programas, que continuavam a vigorar, e dos manuais escolares. Para a maioria dos docentes neste grupo focal, ambos são dispensáveis, mas existem entraves de natureza vária que impedem a sua eliminação.

No caso dos programas, um testemunho paradigmático indica que os programas são muito extensos, necessitando de ser reduzidos e mais adequados ao nível de ensino, mas são ainda essenciais, devido justamente à articulação vertical:

Oh! Eu Não mudava as aprendizagens, mudava um bocado o programa que os programas são muito extensos. Mas não abdicava do programa, reduzia porque obviamente qualquer docente que esteja a trabalhar agora com uma turma, vê que, por exemplo, a Matemática eu este ano estou a lecionar 3.º ano, vê-se perfeitamente que o programa de Matemática não está adequado ao desenvolvimento de psíquico da criança e há conteúdos que os próprios colegas de 2.º ciclo, quando vinham fazer a coadjuvação, diziam que os miúdos não têm maturidade para abordar aqueles conteúdos tão cedo. (...) Era um dos temas que nós abordávamos quando fazíamos as planificações (...) nós fazemos a gestão ao nível de 1.º ciclo. Podemos articular, mas depois chegam ao 2.º ciclo e ao 9.º ano e têm os exames que todos irão ter de fazer independentemente do ritmo que cada um foi tendo ao longo do 1.º e do 2.º ciclo. Isso já é o que os colegas nos transmitem nas reuniões. De facto, nós podemos gerir mas depois há ali uma bitola no 9.º ano que é igual para todos independentemente da flexibilização que nós fazamos do currículo. (P-66 AL/EB1, FG5).

No caso dos manuais, uma professora frisa o problema que essa eliminação implicaria ter de enfrentar a falta de “recursos materiais que às vezes não são muito existentes nas escolas e os meios, porque os manuais é outro entrave” (P-64 CT/EB1, FG5).

Porém, esta visão não é consensual dentro do grupo e pelo menos cinco docentes declararam que a sua sugestão iria no sentido de “abolir manuais” e de “abolir o programa”, ao mesmo tempo que as AE deveriam ser revistas de modo a tornarem-se mais claras:

Os programas do 1.º ciclo são extensos a eu abdicava dos programas (...), continuava com as Aprendizagens Essenciais. No entanto, também pessoalmente acho que as Aprendizagens Essenciais deviam ser mais objetivas, mais incisivas, naquilo que se quer desenvolver... (...) talvez abolia também os manuais. Eu



acho que deve se focar mais nas Aprendizagens Essenciais e por ciclo porque isto vem nos dar também aqui uma ajuda. Os meninos têm os quatro anos para desenvolver aquelas aprendizagens, aquelas competências, não estamos aqui presas ao final de um ano letivo, ao final do 1.º, final do 2.º, ao final do 3.º, ao final do 4.º, temos aqui os quatro anos que nos ajudam também a desenvolver as competências nos nossos alunos. (P-63 CT/EB1, FG5)

No que se refere mais especificamente às AE de per se, de facto a ideia de clarificar a linguagem é uma das ideias referidas (Entrevista P-62 NT), mas há uma série de medidas organizacionais que são propostas quanto à aplicação, em particular a imperiosidade de formação e a redução do número de alunos por turma:

Acho que os professores precisam obrigatoriamente também de ter mais formação, no que a estas práticas pedagógicas inovadoras diz respeito, no que ao uso da tecnologia diz respeito. Nós estamos no século XXI, qualquer criança mexe num *tablet* a toda a hora e tem um *smartphone* que já utiliza para falar com toda a gente, porque não usar este recurso ao serviço da educação, nós estamos numa era em que se aprende a qualquer hora em qualquer lugar e isto já devia ter chegado às nossas crianças. Também concordo com a colega, que as turmas deviam ser mais pequenas é muitíssimo mais fácil trabalhar com grupos de 20 do que com 26, é muito mais fácil estar atento às necessidades das nossas crianças quando nós os conhecemos mais de perto e eu achei delicioso aquilo que eu creio que foi a outra colega que partilhou, que há sempre coadjuvação no 1.º ano. Eu também quero isso! (Entrevista P-62 NT, FG5)

Ao nível meso e micro, duas docentes falam muito abertamente da necessidade de mudar a avaliação, envolvendo os alunos ativamente nesse processo:

Eu acho que tem obrigatoriamente de mudar a forma como avaliamos; nós ainda avaliamos para um produto e nós, se queremos criar cidadãos que são ativos e interventivos desde tenra idade, temos obrigatoriamente que mudar a forma como avaliamos. Ou eles próprios têm que ser envolvidos neste processo de avaliação não há nada mais triste do que uma criança não ter a mínima consciência do que é que tem que aprender e que está a ser avaliado e acontece muito ainda nas nossas salas. (Entrevista P-62 NT, FG5)



6. Síntese global do conjunto das entrevistas

6.1. Interpretação das AE

No que respeita à difusão e consequente tomada de conhecimento das AE, não foi realizada de modo semelhante nas escolas de norte a sul, variando o modo como os professores entrevistados nos diferentes grupos focais tomaram conhecimento das AE. Os professores dos três ciclos do ensino básico e do Ensino Secundário, independentemente da sua área, reportam experiências muito semelhantes, que podemos começar por sistematizar como uma tomada conhecimento antes da implementação das AE, ainda no ano de 2017/18, e uma tomada de conhecimento após a homologação das AE, no ano letivo de 2018/19.

Os professores que tomaram conhecimento das AE antes da sua implementação não têm um perfil único. Ainda assim, podemos destacar, como fatores que condicionaram esta perceção prévia, o interesse pessoal, a formação profissional e a pertença a escolas que participaram no projeto de autonomia e flexibilidade curricular e/ou que são escolas TEIP e/ou com Plano de Inovação. Há múltiplos exemplos dentro deste quadro, sendo aqui selecionados alguns dos mais ilustrativos.

No que respeita a condicionantes organizativas, em que a escola proporcionou este contacto, temos também testemunhos diversos, desde professores que participaram na consulta pública, até outros que revelam os passos dados e as diferentes fases que caracterizaram a tomada de conhecimento.

Vários professores elencaram também que os aspetos da formação, do seu interesse pessoal ou da sua prática profissional foram decisivos para o primeiro contacto com as novas orientações curriculares ou para o seu desenvolvimento, ainda antes da sua homologação. São constatados casos em que a formação sobre autonomia e flexibilidade curricular, ou mais específicas de cada área, serviram de ponte para as AE. Há também situações particulares, tendo participado nas entrevistas um dos autores das AE, que revela que, posteriormente, participou também como professor nas reuniões da escola para tomar contacto com as novas orientações curriculares.

Por sua vez, os professores que tomaram conhecimento das AE já no ano letivo de 2018/19 relatam também experiências diferenciadas, mas em que o papel das escolas nesta tomada de conhecimento é unanimemente reconhecido. O documento foi difundido através de reuniões de escola, difundido a partir da Direção e depois através de diferentes estruturas intermédias, entre as quais se destacam o núcleo de departamento, de grupo disciplinar e de conselho de turma.



Independentemente das pequenas variações locais, esta convivência de respostas dos participantes nos grupos focais, oriundos de Agrupamentos escolares diversificados, de norte a sul do país, situa sem qualquer margem para dúvida a difusão desta medida a ser operada sempre de modo decisivo a nível meso, sem qualquer variação entre grupos focais.

No seguimento da tomada de conhecimento das AE, as ações levadas a cabo com vista à compreensão e análise dessas orientações curriculares foram desenvolvidas, de acordo com todos os participantes envolvidos, no âmbito dos órgãos de gestão e coordenação das escolas, nomeadamente em reuniões ao nível dos departamentos, de coordenação de ano, de conselho de turma.

Enquanto em algumas escolas o documento “depois desceu às reuniões de ano e cada ano” (P-66 AL/EB1, FG5), noutras preferiu-se organizar por “pequenos grupos de trabalho” (P-62 NT/EB1, FG5). Também as ações desencadeadas com vista ao esclarecimento de dúvidas e incompreensões situa-se habitualmente no nível meso, salientando-se em especial as escolas que se destacam pela cultura organizacional colaborativa. De acordo com estes participantes, é através dessa cultura de colaboração que se criaram as condições mais favoráveis a esta adaptação

Com efeito, nem sempre é possível elaborar um trabalho conjunto dentro de cada Agrupamento e, neste âmbito, são em particular os professores de Expressões que estão por vezes muito sozinhos na sua escola a tentar compreender e operacionalizar as AE.

Mas, como também pontuaram alguns professores, este esclarecimento teve igualmente lugar no âmbito da realização de formações, de modo individual ou através de redes de contacto e interações em comunidades e grupos informais, nomeadamente nas redes sociais online.

Apesar de algumas experiências negativas, é de destacar que o aspeto colaborativo quando não existe é apontado, normalmente, como estando em falta. De resto, foi mencionado por diversos participantes como tendo sido o fator decisivo na compreensão e apreensão das AE.

Exceção encontramos no grupo das Línguas, uma vez que a maioria das professoras entrevistadas demonstrou que não procuraram levar a cabo ações para a compreensão e apropriação das AE. Situando-se em Agrupamentos com ausência de indicações para a sua discussão e implementação, promovendo o trabalho colaborativo, as próprias admitem que não as procuraram analisar e compreender, individualmente ou



no âmbito de outros grupos ou instâncias de trabalho, revelando dificuldades na sua compreensão.

Com efeito, quando inquiridos sobre se tinham tido dificuldades no entendimento das AE, a maioria manifestou que não tinha sentido qualquer dificuldade, com exceção da maioria das professoras entrevistadas no grupo das Línguas. Uma professora do grupo de Expressões, por exemplo, referiu que, tendo trabalhado num colégio internacional, onde era utilizada uma matriz curricular muito semelhante, estava completamente familiarizada com o processo. Uma professora de 1.º ciclo referiu mesmo que não só não tinha sentido dificuldades como era um documento que se aguardava com expectativa. No grupo focal de Matemática, Ciências e Tecnologias, testemunhou-se que as AE são claras e fáceis de entender. Como também se referiu no grupo focal de Humanidades, “A dificuldade não é do entendimento, é da operacionalização” (P-35 AL/EB3, FG3). Essa dificuldade será, como veremos, de acordo com os respondentes, uma realidade em muitas escolas do país.

Outra dificuldade reportada prende-se com a articulação dos vários documentos, mais uma vez solucionada graças ao trabalho colaborativo.

De facto, conseguimos apurar que, embora de modo geral as AE sejam consideradas claras, há diversos apontamentos negativos sobre a linguagem utilizada. No que respeita às AE e à articulação com outros documentos, subsistem também problemas de linguagem, que confundem os docentes.

Apesar de não serem unânimes em relação à assunção de dificuldades, com relação ao valor atribuído às AE não há qualquer dissonância. Entre todos os participantes, de modo mais crítico ou com um entusiasmo mais enfático, todos consideraram as AE um documento fundamental, que, para alguns, mudou o paradigma educativo. Os professores compreendem e atribuem importância ao modelo que se propõe, mas ainda assim, são observadas algumas fragilidades, como sejam a dificuldade em realizar trabalho colaborativo, de articulação vertical ou mesmo horizontal, ou a limitação dos programas.

Em particular, no grupo de Humanidades, foram apontadas algumas fragilidades às AE, e muito em particular, as AE são consideradas insuficientes enquanto referencial para orientar a preparação dos alunos para a avaliação externa. O tema da avaliação externa preocupa bastante os professores entrevistados em todos os níveis de ensino, mas apesar desta preocupação, a maioria discorda que seja impeditivo, e atribui valor às AE também no que respeita ao modelo de avaliação e às mudanças que as AE, na prática, vieram acionar.



Outra fonte de problemas muito apontada nos diferentes *focus groups* é a utilização dos manuais escolares, repetidamente apontados como desfasados do referencial curricular das AE. Contudo, no grupo de professoras que lecionam disciplinas relativas a Línguas, consideram que os manuais escolares têm sido a sua ajuda para saber o que ensinar ou não ensinar desde que foram homologadas as AE, considerando que tem sido o recurso usado enquanto orientação curricular.

6.2. Operacionalização das AE

Relativamente à operacionalização das AE observam-se diversas situações, com a sua implementação a ocorrer em diferentes níveis nas escolas onde lecionam os professores entrevistados, níveis que variam em função dos modos de apropriação das AE quer pelas organizações escolares através dos seus órgãos de coordenação e dos seus órgãos de gestão intermédia (como são exemplo os departamentos ou grupos disciplinares, os conselhos de ano, concelhos de turma ou conselhos de ciclo, os grupos ou equipas pedagógicas formadas), quer por parte dos professores individualmente.

No que respeita ao desenvolvimento curricular, têm sido trabalhadas sobretudo a flexibilidade curricular e a articulação horizontal, mas ainda com muitas lacunas no que respeita à interdisciplinaridade e ao fomento do trabalho colaborativo docente. No grupo de Humanidades, entre os professores entrevistados foi de algum modo unânime que a operacionalização das AE está a ser concretizada, no caso do 3.º ciclo e do Ensino Secundário, sempre a partir do grupo disciplinar, sendo procurada a articulação com disciplinas afins.

Nos casos em que se verificam dificuldades no entendimento das AE e/ou na compreensão sobre os elementos constituintes do conceito e do modelo de currículo que lhe está subjacente, as mesmas tornam-se evidentes quando os professores se referem à sua operacionalização, manifestando-se por exemplo quando descrevem o modo como organizam o trabalho docente em torno da sua concretização e da articulação curricular, como é o caso dos grupos de Humanidades e o de Ciências, Matemática e TIC.

Em geral, e em consonância com o grau de entendimento, compreensão e apropriação das AE revelado pelos grupos de professores entrevistados, verifica-se que apenas em alguns casos as AE estão a ser implementadas nas práticas pedagógicas de modo holístico, articulado e consistente com o referencial curricular em curso. Nesses casos e nos outros, a implementação das AE parece dever-se a vários fatores, que se encontram em relação e interdependência com os aspetos referidos anteriormente (visão das direções escolares e consequente criação de condições, papel das estruturas e intervenientes nos órgãos de gestão intermédia nos AE/ENA, incluindo a visão de cada professor),



entre os quais se salientam os seguintes: i) processos e práticas de comunicação e de trabalho colaborativo em cada contexto escolar, promovendo e facilitando a ii) análise e discussão conjunta em torno dos documentos de orientação curricular, com vista a definir os modos de concretizar a iii) articulação curricular, vertical e horizontal, e com o Perfil dos Alunos e outros documentos e recursos de planificação e de desenvolvimento curricular, bem como a iv) seleção de estratégias de ensino e de aprendizagem, a par com a seleção dos modos de realizar a avaliação das aprendizagens, e de gestão dos tempos e espaços da ação pedagógica e curricular.

Na perspetiva dos professores que estão a implementar as AE de modo consistente e consciente, o conjunto de medidas enquadradas e articuladas com a autonomia e flexibilidade curricular permitiu criar melhores condições para a operacionalização das AE e para uma outra visão de escola, dos alunos e da aprendizagem em consonância com este cenário.

De modo mais ou menos explícito, os professores foram sinalizando alguns casos onde não se verifica nem cooperação com o par pedagógico, nem com grupo disciplinar, e não se tem possibilitado a articulação vertical.

As planificações partilhadas por alguns dos docentes entrevistados, alvo de análise, reforçam este diagnóstico, encontrando-se planificações individuais (de Línguas, Expressões, Humanidades e 1.º Ciclo), mesmo em casos de professores que afirmaram trabalhar com DAC, e outras planificações de pares pedagógicos ou coletivas, realizadas pelo departamento ou em equipa pedagógica.

Assim, registam-se diferentes práticas de implementação das AE, o que de acordo com alguns entrevistados, se integra num contexto que se caracteriza por novas lógicas de trabalho docente, que perspetivam que evolua e se altere localmente, de modo gradual. Em alguns casos, é salientada a realização de trabalho de articulação curricular no seio do ano de escolaridade, com a constituição de equipas pedagógicas/educativas que trabalham colaborativamente com vista a planificarem em conjunto e desenvolverem articulação horizontal (como é o caso sobretudo dos professores de Humanidades). Em outros casos, sobretudo professores das áreas de Ciências e Matemática e do 1.º Ciclo, esse trabalho de gestão curricular, das AE em articulação com o PA e com outros documentos e recursos curriculares, é feito no seio do ciclo de ensino ou relativo a articulação vertical entre ciclos.

Para considerar realizar uma gestão curricular ao nível de ciclo, como é sugerido por professoras de Ciências e Matemática, dos 2.º e 3.º ciclos, é fundamental antecipar formas de contornar alguns problemas que importa considerar para resolver no futuro de forma global, que se referem à transferência de alunos entre escolas que poderão



estar a funcionar com lógicas diferentes, podendo comprometer as aprendizagens desses alunos e a sua integração pedagógica.

Neste domínio, a análise das planificações partilhadas pelos docentes entrevistados mostra que não é evidenciada a articulação curricular nem a interdisciplinaridade, mesmo nos casos de planificações de DAC, que perpetuam o espartilhamento disciplinar ao explicitar o que será feito no âmbito de cada disciplina. Apenas uma planificação de Ciências e outra de TIC parecem evidenciar práticas de articulação vertical no 3.º ciclo.

No grupo das Línguas, a maioria das professoras entrevistadas não consideram exequível implementar este referencial curricular, que inclui o Perfil dos Alunos e as Aprendizagens Essenciais. Para além dessas, outros professores revelam que ainda não há propriamente a implementação das AE nas suas práticas pedagógicas, não sendo a orientação curricular que efetivamente usam no seu Agrupamento aquando da planificação e desenvolvimento curricular. Inclusivamente, as múltiplas orientações curriculares concretizadas em diversos documentos e recursos constitui, na perspetiva dos docentes entrevistados, um dos principais entraves à implementação das AE, dificultando a articulação tanto horizontal quanto vertical. Desse modo, para a gestão curricular das práticas em sala de aula, os entrevistados admitem usar em alguns casos as AE, articuladas com o PA em poucos casos, ou em alternativa privilegiam os programas, as Metas e/ou os manuais escolares.

Em todos os grupos entrevistados se registaram professores que afirmam considerar fundamentalmente o manual como orientador da sua prática pedagógica, assumindo este recurso, em alguns casos, um papel de orientação curricular — o peso do manual escolar na prática pedagógica. A análise das planificações partilhadas pelos professores reforça estes resultados, evidenciando-se o uso do manual escolar como praticamente o único recurso pedagógico referido nas planificações e respetivos materiais multimédia: vídeos, fichas, exercícios. Não é mencionada a utilização de outros recursos em todas as planificações partilhadas pelos professores entrevistados. Apenas em algumas planificações do 1.º Ciclo, de Línguas e de Humanidades é sublinhado a ausência de adoção de manual escolar.

O tempo é outro dos aspetos relevantes no que se refere à operacionalização das AE, discutido pelos professores de diferentes perspetivas. Por um lado, é associado à valorização da colegialidade docente, ao ser atribuído tempo no horário dos professores para dedicarem ao trabalho colaborativo de preparação e planificação das atividades pedagógicas com vista a desenvolverem articulação curricular.



Por outro lado, o tempo associado à valorização dos saberes disciplinares, considerando que menos tempo atribuído à sua disciplina na matriz curricular adotada pelo Agrupamento (em contexto de autonomia e flexibilidade curricular, no âmbito da elaboração de plano de inovação) constitui um entrave à implementação das AE, porque “realmente não há tempo para dar todas as aprendizagens essenciais (...) porque o tempo não chega” (P-20, CT/EB23, FG2). Os professores que adotam esta perspetiva, por exemplo das áreas de TIC, História e Geografia, denotam falta de conhecimento e/ou de entendimento dos pressupostos curriculares subjacentes ao conceito das AE e do referencial curricular atual.

Com menor relevância são mencionados por alguns professores aspetos que condicionam a operacionalização das AE, como é o caso da falta de recursos ou de equipamentos técnicos e específicos para trabalhar em áreas disciplinares concretas ou dificuldades relativamente aos espaços para desenvolver trabalhos de projeto ou outras estratégias de ensino centradas em metodologias ativas de aprendizagem. A análise das planificações mostrou que não são explicitadas as estratégias ou ações consideradas para promover a realização das Aprendizagens Essenciais mencionadas nos documentos de planificação, embora elas tenham sido enfatizadas nas entrevistas.

De modo global, ao analisarmos as planificações partilhadas pelos professores entrevistados, observa-se que os documentos não são globalmente coincidentes com os seus discursos, uma vez que nas planificações pouco mais fazem do que elencar em quadros as AE que irão trabalhar com os alunos, sem especificar que atividades vão ser desenvolvidas, com que estratégias e como farão a avaliação. Não se trata de uma planificação do ensino-aprendizagem a desenvolver num dado contexto com determinado grupo de alunos, pois não são explicitados processos nem práticas de ensino-aprendizagem.

Não há qualquer adaptação e adequação das AE ao contexto específico, características e circunstâncias em que decorrerá a ação pedagógica. A modalidade de avaliação, as estratégias e os instrumentos que serão usados são mencionados, ainda que de forma geral. Apenas nas planificações de um AE da zona do Alentejo (de Matemática e Ciências, dos 2.º e 3.º ciclos) e de um professor de Expressões (Educação Musical) da zona de Lisboa são apresentados os critérios de avaliação.

6.3. Avaliação das AE

A maioria dos professores entrevistados, independentemente dos problemas com que se depararam, manifestaram uma elevada adesão às AE, com exceção de algumas professoras entrevistadas no grupo de Línguas e duas professoras das áreas de Ciências. Foram identificadas diversas transformações nas práticas letivas que se situam



claramente no nível individual e no nível da organização escolar, portanto, em estreita relação com a sua cultura organizativa.

De acordo com os testemunhos apresentados nas diferentes entrevistas, a maioria dos professores atribui um elevado valor às AE em geral, identificando algumas das suas vantagens — focam o essencial, possibilitam maior flexibilidade, facilitam o trabalho colaborativo, agilizam a articulação curricular —, e reconhecem vantagens na sua utilização. Em particular, no grupo focal de Matemática, Ciências e Tecnologias, foi indicada a implementação das AE como decisiva para o emagrecimento curricular há muito requerido: “aliviou conteúdo (...) está muito melhor para trabalhar, isso é muito positivo!” (P-26 AG/ES, FG2). Outra das características das AE valorizada neste grupo é a indicação das ações estratégicas que orientam para outras metodologias de ensino e de avaliação.

Também entre as docentes do 1.º ciclo foi partilhado que as AE modificaram as práticas letivas e também influenciaram uma nova organização do trabalho docente fora da sala de aula. Porém, nos restantes grupos, embora se reconheça valor às AE, considera-se que as práticas docentes que estão associadas a este modelo curricular não estão ainda universalizadas.

No que se refere tanto a problemas detetados, quanto a sugestões, as indicações situam-se mais ao nível macro, mais concretamente do ME e da DGE, embora a discussão que se gerou tenha indicado também a necessidade de modificações a título individual. De facto, vários docentes apontaram nas diferentes entrevistas que a resistência à mudança tem impedido alguns docentes de aderir inteiramente a este novo modelo curricular.

Como referiu uma professora do Norte, com a manifesta concordância dos presentes, “é preciso acreditar nisto, porque senão não se avança”, isto é, aponta-se a necessidade de uma adesão individual aos princípios subjacentes às AE (P-40 NT/SEC, FG3), baseada na procura de entendimento sobre o que se propõe no referencial e orientações curriculares atuais.

Apesar destas resistências, são ainda assim globalmente identificadas várias mudanças decorrentes das AE, em particular as mudanças na avaliação (embora com problemas associados) e na forma de trabalhar, que passou a assumir-se em colaboração. Estes dois aspetos parecem ter sido, transversalmente, aqueles em que os professores mais se reviram, seja por considerarem que essa mudança foi concretizada na sua escola, seja por reconhecerem a premência desta mudança. Mas para que ambas as mudanças sejam concretizadas é também apontada a necessidade de continuar a investir, para que os docentes possam efetivamente tirar o maior partido possível das AE.



No que se refere aos problemas detetados pelos professores entrevistados, as indicações situam-se mais uma vez ao nível da decisão política, da DGE ou do Ministério. Há também que referir que não incluiremos neste apartado muitos dos problemas que, tendo sido reportados, não têm relação com as AE.

De um modo geral, os principais problemas que atravessam as diferentes áreas prendem-se, de facto, com dificuldades de operacionalização detetadas na avaliação. De acordo com os testemunhos, este parece ser um aspeto menos conseguido nas práticas curriculares, uma vez que, tendo em consideração as dúvidas e problemas de operacionalização relatados, a avaliação surge como o elemento que está menos de acordo com as práticas curriculares e o modelo curricular subjacente às AE.

Serão estes problemas passíveis de ser resolvidos por via da formação de professores? Os grupos focais de Humanidades e de Expressões abordaram este tema, mas enquanto para o primeiro seria uma formação para professores, nomeadamente na área da avaliação, para o segundo grupo colocou-se também esta hipótese, mas enveredou-se por uma possível formação “ao nível da administração das escolas e dos diretores” (P-47, AML/EB2, FG4).

No que respeita a problemas detetados no âmbito do documento das AE, apenas o grupo de 1.º ciclo não se referiu a problemas de fundo, tendo reportado apenas a necessidade de clarificação da linguagem, tendo em conta as diferentes áreas disciplinares das AE que precisam de articular na sua transposição pedagógica. Todos os outros grupos identificaram, desde logo, cortes no tempo de determinadas disciplinas, bem como a falta de conteúdos muito específicos. Estas especificidades, pelo seu carácter detalhista, não serão aqui abordadas, devendo o leitor consultar a síntese de cada entrevista. Há, porém, que ressaltar como, de modo geral, muitos professores assinalaram que os documentos das AE não explicitam, o que na sua perspetiva devia acontecer, a articulação entre as várias AE, quer articulação conceptual-temática, quer disciplinar e em progressão.

Importa, todavia, ressaltar que, no que diz respeito à apreciação global das AE, os participantes referem-se consensualmente a dois aspetos fundamentais: a dificuldade de articulação entre os documentos orientadores e o desfasamento dos manuais escolares com as AE.

Quanto a sugestões, os docentes discutiram nos vários grupos se haveria ou não necessidade de formação. A haver, essa necessidade de mais formação seria sobre a questão da avaliação. Mas, no final, os docentes concordaram que a formação seria importante, nesta fase, “ao nível da administração das escolas e dos diretores” (P-47, AML/EB2, FG4).



Por último, foi ainda destacado que pode ser importante que a DGE ausculte os docentes, agora que têm já uma ideia de como as AE se operacionalizam. Foi também sugerido que, ao mesmo nível, sejam novamente escutadas as associações profissionais, uma vez que são estes os responsáveis por organizar alguns dos fóruns, debates e até de participação no CNE e outros organismos consultivos.

A pandemia é, de algum modo, referida como condicionante da implementação (na íntegra) das AE devido, por um lado, às restrições colocadas ao trabalho presencial, nomeadamente no que se refere a medidas de distanciamento físico e ao uso dos espaços, recursos e equipamentos conjuntos da escola, e devido, por outro lado, à falta de preparação para adaptação das atividades planeadas ao contexto de ensino online durante o período de ensino remoto de emergência.



ESTUDO 3

RESULTADOS DAS ENTREVISTAS EM GRUPO A ALUNOS

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	296
1. ENTREVISTAS AOS ALUNOS DO 1.º CICLO	297
1.1 Trabalho Escolar	297
1.2 Atividades de Suporte à Aprendizagem	297
1.3 Valorização da Escola e Sugestões	298
2. ENTREVISTAS AOS ALUNOS DO 2.º CICLO	300
2.1 Trabalho Escolar	300
2.2 Atividades de Suporte à Aprendizagem	300
2.3 Valorização da Escola e Sugestões	301
3. ENTREVISTAS AOS ALUNOS DO 3.º CICLO	303
3.1 Trabalho Escolar	303
3.2 Atividades de Suporte à Aprendizagem	304
3.3 Valorização da Escola e Sugestões	305
4. ENTREVISTAS AOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO	307
4.1 Trabalho Escolar	307
4.2 Atividades de Suporte à Aprendizagem	308
4.3 Valorização da Escola e Sugestões	309
5. SÍNTESE GLOBAL DO CONJUNTO DAS ENTREVISTAS	312

Lista de Quadros

Quadro 5.1. Quadro-resumo relativo ao tema “Trabalho Escolar”	313
Quadro 5.2. Quadro-resumo relativo ao tema “Atividades de Suporte à Aprendizagem”	314
Quadro 5.3. Quadro-resumo relativo ao tema “Valorização da Escola e Sugestões”	314



Introdução

Apresentam-se neste estudo parcelar os resultados da análise das entrevistas em grupo com alunos dos diferentes níveis de ensino da escolaridade obrigatória, realizadas com o propósito de caracterizar a sua perceção sobre a escola e, em particular, sobre o trabalho que desenvolvem nas diferentes disciplinas do currículo. Com a inclusão da perspetiva dos alunos procurou-se complementar os resultados apresentados nos Estudos 1 e 2, desenvolvidos a partir dos dados recolhidas junto dos professores, nomeadamente através de questionário e de entrevistas.

Participaram nas entrevistas em grupo um total de 39 alunos (14 raparigas e 25 rapazes), a frequentar o 1.º Ciclo ($n=14$), o 2.º Ciclo ($n=12$), o 3.º Ciclo ($n=7$) e o Ensino Secundário ($n=6$).

A apresentação dos resultados que se segue destaca o que de mais relevante se apurou em cada um dos níveis de escolaridade abrangidos no estudo, considerando, para o efeito, as três dimensões analíticas previamente definidas no guião para a recolha dos dados referidos no capítulo da Metodologia: i) *Trabalho escolar*, visando conhecer/descrever a perceção dos alunos sobre as dinâmicas inerentes ao trabalho escolar, organizado pela escola e professores, descortinando eventuais relações com os pressupostos inerentes às AE; ii) *Atividades de suporte à aprendizagem*, objetivando conhecer/descrever a perceção dos alunos sobre questões relacionadas com o desenvolvimento e avaliação das aprendizagens; e iii) *Valorização da escola e sugestões*, com a finalidade de conhecer/descrever a perceção dos alunos sobre o papel da escola e sobre a utilidade das aprendizagens que aí desenvolvem.



1. Entrevistas aos alunos do 1.º Ciclo

1.1 Trabalho escolar

Questionados sobre aspetos referentes às atividades que desenvolvem em contexto escolar, gostos e preferências de aprendizagem, os relatos dos alunos inquiridos denotam uma conceção muito superficial do conceito ‘aprendizagens essenciais’, emergindo nas narrativas por referência a “algumas coisas essenciais, tais como ler” (A09-1CEB, AG, FG2). Evidenciam ainda, de forma expressiva, a existência de dinâmicas de trabalho interdisciplinar, sustentadas em metodologias colegiais de trabalho, envolvendo, para além do professor titular, outros professores no desenho das atividades que são oferecidas aos alunos, nomeadamente professores de TIC e de Inglês (A12-1CEB, AML, FG2).

Ainda de acordo com os relatos dos alunos, destaca-se a ideia de flexibilidade na gestão de conteúdos curriculares, assim como a ideia de desenvolvimento progressivo da aprendizagem, ambas muito vinculadas à conceção de professor como o principal agente, decisor e responsável pela organização do percurso de aprendizagem (“A professora acha que é importante saber as coisas básicas primeiro, para depois aprendermos as coisas mais difíceis”, A09-1CEB, AG, FG2).

Merece ainda destaque a ideia de articulação vertical, expressa mediante a descrição detalhada de atividades que envolvem a realização de trabalhos e projetos com turmas que integram alunos de outros níveis, sendo, todavia, mais saliente a ligação entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo (“Fizemos uma assembleia para resolver um problema que os meninos do pré-escolar nos enviaram através de uma carta”, A10-1CEB, AL, FG2).

1.2 Atividades de suporte à aprendizagem

No que respeita à organização de atividades de suporte à aprendizagem, os relatos dos alunos inquiridos reforçam a ideia do papel preponderante do professor na organização e gestão do currículo localmente, em sala de aula. Regista-se, neste aspeto, um relativo consenso sobre dois elementos de referência que, secundando os alunos, servem de apoio às decisões do professor: um referente interno (as ideias do próprio professor) e um referente externo (o manual escolar). Ou seja, para decidir o que e o como organizar as atividades de suporte à aprendizagem o professor “tira as ideias da sua cabeça ou dos manuais” (A12-1CEB, AML, FG2)

De um modo geral, pode ainda perceber-se que as propostas de trabalho em sala de aula são diversificadas e seguem a estrutura definida no cronograma/horário de trabalho que os alunos denotam conhecer muito bem. Em alguns casos, verifica-se que a



integração das tecnologias digitais emerge como uma prática já com alguma expressão, havendo mesmo dias específicos para rentabilizar a sua utilização (“Nós fazemos muitos kahoots à sexta-feira”, A08-1CEB, AG, FG2).

O manual, além de emergir como um referencial essencial para a definição de ações estratégicas de ensino, também se afigura como um importante recurso de apoio à aprendizagem escolar, nomeadamente para orientar o estudo em casa (“Estudamos na escola e levamos livros para casa”, A03-1CEB, NT, FG1). Pesquisas em outras fontes são realizadas pelos alunos, mas “a maior parte das vezes é a professora que pede para fazermos as pesquisas.” (A14-1CEB, CT, FG2).

A autoavaliação da aprendizagem também emerge como uma prática regular e inerente à atividade dos alunos, incentivada e intencionalmente definida pelos professores, tendo por base fichas elaboradas com esse propósito. Para além do suporte fornecido pelo professor para ajudar a superar dificuldades de aprendizagem emergentes ao longo do processo, os alunos fazem também referência a modalidades de apoio que se aproximam da lógica de tutoria entre pares, pressupondo que os alunos se ajudem entre si (“Às vezes, vamos ajudar os meninos que têm mais dificuldades”, A04-1CEB, NT, FG1).

A componente lúdica da aprendizagem emerge com algum destaque nas atividades que os alunos consideram como mais satisfatórias e também como uma forma divertida de desenvolver, de forma intencional, atividades que promovam a exploração e articulação de “matérias” de diversas e distintas disciplinas (“Às vezes, as professoras fazem atividades de brincar com a matéria e isso é mais divertido (...) Brinca com as matérias de Português, da História, da Matemática e com o Estudo do Meio”, A08-1CEB, AG, FG2).

1.3 Valorização da escola e sugestões

Todos os alunos inquiridos manifestaram apreço pelo que estudam na escola, afirmando ainda que gostam de aprender coisas novas (A07-1CEB, CT, FG1), que preferem as aulas presenciais e que gostariam de fazer mais experiências (A01-1CEB, AL, FG1). Pensando ainda em aspetos que nos seus contextos gostariam de modificar para reforçar ainda mais a sua motivação para o estudo, propõem mudanças nos espaços exteriores, com a aquisição de mais equipamentos para parques infantis, principalmente escorregas e baloiços (A08-1CEB, AG, FG2; A13-1CEB, CT, FG2), e também referem que gostariam que o horário de funcionamento das bibliotecas escolares fosse mais flexível para requisitarem mais livros e lerem quando quisessem (A08-1CEB, AG, FG2; A10-1CEB, AL, FG2; A11-1CEB, CT, FG2).



Quando questionados sobre que outras “matérias” gostariam de estudar na escola, referem Informática e Artes (música e teatro) com algum destaque, mas também mencionam outras atividades que realizam fora do contexto escolar, como a natação. Sugerem ainda a renovação do parque informático existente nas escolas (“devíamos melhorar os computadores, pois são muito antigos”, A11-1CEB, CT, FG2) e a melhoria das condições de acessibilidade à Internet (“queria que houvesse mais Internet”, A11-1CEB, CT, FG2; A11-1CEB, CT, FG2; A13-1CEB, CT, FG2).



2. Entrevistas aos alunos do 2.º Ciclo

2.1 Trabalho escolar

Considerando a percepção dos alunos sobre as dinâmicas inerentes ao trabalho escolar, destaca-se o número de alusões a trabalhos de natureza interdisciplinar (projetos, etc.). Porém, percebe-se alguma heterogeneidade no que respeita à frequência com que o fazem, com maior ou menor periodicidade. Não tendo sido possível observar um padrão a este respeito, percebem-se duas tendências: por um lado, registam-se exemplos que ilustram situações pontuais, restritas à realização de trabalhos sobre um determinado evento ou época festiva (“Na época de Natal, também fizemos um trabalho...”, A17-2CEB, NT, FG1); e, por outro lado, ainda que em número reduzido, são mencionados trabalhos de natureza interdisciplinar que, além de requererem uma maior amplitude temporal, também se associam a uma intencionalidade pedagógica mais vincada e bem mais reconhecida pelos alunos (A20-2CEB, CT, FG1).

Já o desenvolvimento de trabalhos que envolvam alunos de diferentes níveis de ensino, no caso, trabalhos com alunos do 1.º Ciclo e/ou 3.º Ciclo, parece ser uma prática com pouca expressão nos contextos dos alunos auscultados. Ainda assim, destacam-se algumas situações em que as escolas dispõem de espaços inovadores, oferecendo uma diversidade de clubes que podem integrar alunos de diferentes anos de escolaridade (A20-2CEB, CT, FG1).

No que se refere a medidas de apoio ao reforço das aprendizagens nas escolas, os alunos fazem referência à componente de Apoio ao Estudo (A16-2CEB, AL, FG1, A18-2CEB, NT, FG1; A20-2CEB, CT, FG1) prevista na matriz-curricular e cuja oferta e regras de funcionamento, no caso do 2.º Ciclo, constituem matérias de decisão da escola. De um modo geral, percebe-se que nos contextos dos alunos auscultados, trata-se de um espaço de suporte às aprendizagens de todos os alunos que tanto pode ser usado por alunos com mais dificuldades como, na inversa, por alunos que querem consolidar aprendizagens, sobretudo na época dos testes. Também, em alguns contextos, se destaca o desenvolvimento de projetos de mentoria, em que os alunos que têm mais facilidade podem autopropor-se para ajudar os colegas com mais dificuldades na aprendizagem e com níveis de desempenho mais baixos (A20-2CEB, CT, FG1).

2.2 Atividades de suporte à aprendizagem

No que respeita à organização das atividades de suporte à aprendizagem, os alunos reconhecem a importância de haver alguém que defina o que devem aprender na escola, nas diferentes disciplinas, atribuindo essa função aos professores. Sentem que há uma certa adaptação dos conteúdos em sala de aula, referindo, por exemplo, o



estudo de “matérias” que são de anos distintos (A15-2CEB, AL, FG1). Consideram que os professores dão a “matéria” que mais interessa aos alunos, tentando sempre fazer com que eles se divirtam (A20-2CEB, CT, FG1).

Regra geral, não se veem no papel dos professores, nem mesmo como parceiros com responsabilidade partilhada na organização e desenvolvimento da aprendizagem, colaborando, por exemplo, na identificação de temas concretos para serem estudados. Colocados perante a possibilidade de desenvolverem atividades em sala de aula a partir dos seus próprios interesses, emergem muitas dúvidas sobre a eficácia e o sucesso da aprendizagem, uma vez que, segundo pensam, “se fossem todos sugerir coisas, ninguém ia aprender nada” (A19-2CEB, AML, FG1).

No que respeita a dinâmicas de trabalho em sala de aula, dizem notar algumas limitações decorrentes da situação pandémica, assinalando, por exemplo, a ausência de visitas de estudo (A25-2CEB, CT, FG2), mas consideram que as atividades em sala de aula são bastante dinâmicas. Nesta ótica, o uso de tecnologias digitais é muito frequentemente referido como sendo algo que já fazem em sala de aula (A17-2CEB, NT, FG1), sobretudo para ver vídeos e realizar atividades do tipo pergunta-resposta, essencialmente para consolidar determinadas matérias ou avaliar o desempenho em determinadas áreas.

O manual parece ser um recurso importante para o estudo, mas referem também a frequente utilização da Internet para fazerem pesquisas sobre os temas que estão a estudar e que, por vezes, os manuais não abordam ou fazem-no de forma superficial (A15-2CEB, AL, FG1; A16-2CEB, AL, FG1).

2.3 Valorização da escola e sugestões

Perspetivando o papel da escola e a utilidade das aprendizagens que aí desenvolvem, as narrativas dos alunos inquiridos tendem a assumir um estatuto de consenso e legitimação social das aprendizagens escolares. Recorrendo a argumentos que dizem ouvir dos seus pais, notam que a escola serve para “ganhar mais cultura geral” e também para os ajudar a “decidir o que querem ser quando forem grandes” (A21-2CEB, AG, FG2, A23-2CEB, CT, FG2).

De um modo geral, sentem que a escola responde às suas necessidades e interesses, consideram que as aulas correm bem e que todas as “matérias” são importantes, umas mais do que outras, mas todas elas são necessárias para o seu futuro (A15-2CEB, AL, FG1; A16-2CEB, AL, FG1; A19-2CEB, AML, FG1; A20-2CEB, CT, FG1). Neste registo, destacam com entusiasmo alguns conteúdos de aprendizagem com aplicação prática, dando exemplos concretos de situações reais em que conseguiram agir e aplicar os



conhecimentos adquiridos em contexto escolar (ex. “o que fazer em caso de desmaio”, A20-2CEB, CT, FG1).

No entanto, também pensam que há “matérias” pouco interessantes, mais aborrecidas e com menor utilidade para o seu futuro (ainda que necessárias!). Deste conjunto de “matérias” consideradas descartáveis, essencialmente por não entenderem a sua utilidade prática, emergiram conteúdos referentes à Matemática (nomeadamente “frações e sólidos”, A24-2CEB, CT, FG2), ao Português (“frases simples e frases complexas, em português, não entendo como é que isso me vai ajudar”, A23-2CEB, CT, FG2), ao Inglês (“acho que não vou precisar de saber todos os verbos de cor”, A25-2CEB, CT, FG2) e à História e Geografia de Portugal (“Reis de Portugal”, A21-2CEB, AG, FG2).

Pensando em medidas que poderiam melhorar o trabalho desenvolvido na escola, sugerem mais aulas para se divertirem (A20-2CEB, CT, FG1), mais visitas de estudo e mais trabalho no exterior das salas de aula (A25-2CEB, CT, FG2; A26-2CEB, CT, FG2). Propõem ainda, com grande insistência, mais equipamentos tecnológicos (A19-2CEB, AML, FG1), incluindo a substituição dos livros físicos pelos livros digitais, com o argumento principal de evitar as mochilas muito pesadas (A15-2CEB, AL, FG1; A20-2CEB, CT, FG1), mas também em virtude da restrição de cacifos imposta no quadro das medidas de contenção da evolução epidemiológica (A22-2CEB, AL, FG2).



3. Entrevistas aos alunos do 3.º Ciclo

3.1 Trabalho escolar

Questionados sobre as dinâmicas inerentes ao trabalho escolar, organizado pela escola e professores, os alunos notam que no corrente ano letivo “os professores trabalharam menos sincronizados” (A31-3CEB, CT, FG1; A28-3CEB, CT, FG1). Fazem referência a alguns trabalhos de articulação, mas percebe-se que a sua realização foi muito pontual e com o envolvimento de poucas disciplinas (A27-3CEB, AG, FG1; A28-3CEB, CT, FG1). De um modo geral, prevalece a ideia de que os professores trabalharam mais de forma isolada, seguindo uma lógica de “cada um por si para tentar dar as matérias” (A31-3CEB, CT, FG1).

Os poucos relatos que evidenciam alguma articulação entre docentes surgem muito associados a disciplinas afins e a tarefas de baixa complexidade (“Os professores, alguns, realizam fichas em conjunto, mas isso acontece muito poucas vezes, apenas nas disciplinas que têm matérias que coincidem. Nota-se mais isso, o trabalho conjunto de professores, em Físico-Química e Matemática, mas isso acontece muito poucas vezes”, A33-3CEB, AG, FG2).

No que respeita a medidas de apoio ao reforço das aprendizagens nas escolas, todos os alunos indicam a disponibilidade dos próprios professores para esclarecer dúvidas, ainda que, de acordo com as suas opiniões, nem todos os professores pareçam sentir-se à vontade com essa prática e o façam com eficácia. Verifica-se ainda que, de um modo geral, o apoio é visto sobretudo como uma estratégia orientada para a melhoria das classificações, podendo a sua operacionalização ser realizada, inclusivamente, através da proposta de um teste facultativo para todos os alunos que, numa dada disciplina, queiram melhorar a nota.

Para os alunos que revelam mais dificuldades numa dada disciplina, “os professores mandam exercícios para os alunos fazerem em casa ou, então, são propostos para o apoio ao estudo dessa disciplina” (A33-3CEB, AG, FG2). Para além deste apoio direto por parte dos professores, constata-se que são poucos os alunos, de entre os inquiridos, que revelam saber se a sua escola dispõe ou não de medidas específicas para apoiar a consolidação de aprendizagens.

Para além disso, percebe-se uma certa incompreensão relativamente a apoios que são oferecidos especialmente a alunos “que normalmente deviam reprovar”, descritos “como empurrões para a frente por alguns professores que lhes sobem as notas”, não como apoio efetivo a mais e melhores aprendizagens (A30-3CEB, AL, FG1; A31-3CEB, CT, FG1). Considerando que “educação é educação e que não se pode fingir que se



aprendeu uma coisa que não se aprendeu”, chegam mesmo a referir que seria “melhor reprovarem” esses alunos até “para ver se aprendiam também a lição que a escola não é para brincar” (A30-3CEB, AL, FG1).

3.2 Atividades de suporte à aprendizagem

No que respeita à organização das atividades de suporte à aprendizagem, as narrativas dos alunos revelam o predomínio de atividades baseadas na lógica do ensino simultâneo, com uma sequência que passa por ouvir o professor, copiar os apontamentos e treinar a matéria a partir de exercícios que o professor propõe (A27-3CEB, AG, FG1; A29-3CEB, AML, FG1; A30-3CEB, AL, FG1; A31-3CEB, CT, FG1; A32-3CEB, CT, FG1).

Dentro da sala de aula, parece predominar o trabalho individual, facto que alguns dos alunos associam ao cenário de pandemia da Covid-19 (A33-3CEB, AG, FG2) e outros à falta de tempo que se sente para trabalhar as “matérias” por razões que associam à pressão inerente ao cumprimento de “um Programa Nacional definido pelo ME que determina a matéria que vai ser dada” (A31-3CEB, CT, FG1). Referem que gostariam de ter mais trabalhos de grupo, sublinhando o potencial desta forma de organização e desenvolvimento do trabalho escolar para aprenderem mais e melhor, ajudando-se uns aos outros (A28-3CEB, CT, FG1). Ainda assim, não parecem dispensar “uma boa aula de explicação da matéria” para complementar os trabalhos de grupo (A31-3CEB, CT, FG1).

De uma maneira geral, percebe-se que os professores dos alunos entrevistados usam muito os manuais, mas nem sempre seguem a sequência proposta (A27-3CEB, AG, FG1; A33-3CEB, AG, FG2), havendo ainda alguns professores que preferem construir os seus próprios recursos e os seus próprios manuais. Para além do manual propriamente dito, destaca-se a utilização e exploração, em contexto de sala de aula, de uma vasta gama de recursos digitais produzidos pela Escola Virtual (A32-3CEB, CT, FG1), nomeadamente apresentações eletrónicas e vídeos que os professores utilizam para “dar a matéria”.

Do ponto de vista dos alunos, o manual é um recurso muito importante e usado com muita frequência para o estudo, surgindo geralmente como a primeira opção para a realização de trabalhos autónomos por considerarem que “a matéria está mais organizada no manual do que ir a um site na Internet” (A29-3CEB, AML, FG1). No entanto, sabem, pelos seus próprios professores, que há determinados manuais que têm conteúdos desatualizados face ao “programa” (A27-3CEB, AG, FG1; A33-3CEB, AG, FG2).

A liberdade para os alunos intervirem na seleção de conteúdos/temas/tópicos/ surge como algo muito restrito, limitado e muito dependente da abertura individual de cada



professor (A30-3CEB, AL, FG1; A31-3CEB, CT, FG1). É em aulas dedicadas a temas da atualidade, frequentemente associadas à disciplina de Cidadania, “onde mais [levantam] o braço” para intervir e dar a sua opinião (A30-3CEB, AL, FG1). Por norma, sentem que os temas estão muito fechados e confessam que nunca tinham pensado que podiam sugerir um tema para abordar em sala de aula. Ainda no que respeita à abordagem e exploração dos temas, e considerando o trabalho realizado no ano letivo corrente, sentem que “os professores exageraram um bocado nas matérias e nos TPC, porque a matéria era muito diversa e muito espalhada” (A30-3CEB, AL, FG1).

O uso de tecnologias digitais é referido sobretudo na lógica de apoio às atividades de ensino, especialmente para aceder a recursos digitais disponíveis na Escola Virtual (“Os temas são escolhidos pelos professores, ou então os professores indicam as páginas dos manuais escolares e os alunos desenvolvem o tema recorrendo também a sites na Internet”, A33-3CEB, AG, FG2). Percebe-se que o uso de tecnologias digitais, por parte dos alunos, em contexto de sala de aula, ocorre com pouca frequência e abrangência, sendo limitado a uma ou duas disciplinas, onde os alunos referem ter a oportunidade de realizar jogos interativos e fazerem vídeos para resumir a matéria.

No que respeita à avaliação, os alunos percebem que tudo o que fazem em contexto escolar pode ser objeto de avaliação, acreditando-se que, como um dos alunos bem explícita, “desde o momento em que pomos os pés dentro da sala aula estamos a ser avaliados”. Dos objetos de avaliação referidos, destaca-se “a maneira como se expõe, a interação com os professores e com a matéria... se a gente somos responsáveis, se fazemos os TPC, se chegamos às aulas a horas, esse tipo de coisas” (A30-3CEB, AL, FG1).

Percebe-se ainda, pelas narrativas dos alunos, que a avaliação é uma tarefa da responsabilidade exclusiva dos professores, notando-se, em alguns casos, que o recurso a formas de avaliação mais diversificadas é considerado como uma mudança positiva, dando origem “a classificações mais justas” (A32-3CEB, CT, FG1).

3.3 Valorização da escola e sugestões

De um modo geral, os alunos gostam da escola e das oportunidades de aprendizagem que aí lhes são proporcionadas. Quem diz que não gosta da escola, segundo pensam, é porque não se apercebe das vantagens da escola, isto é, “não percebem que seriam ignorantes e que não teriam amigos” (A27-3CEB, AG, FG1). Para estes alunos “aprender é um grande prazer” (A31-3CEB, CT, FG1) e nota-se que, apesar de valorizarem muito a componente formal da aprendizagem, estão bem cientes que as aprendizagens escolares não se limitam ao estipulado no currículo formal. A escola, como referem, é vista como o local “onde aprendemos as nossas lições de vida.... coisas que não vêm no programa de escola” (A30-3CEB, AL, FG1).



Ainda assim, o gosto pelas disciplinas e pelas “matérias” que estudam surge muito associado ao perfil dos professores e, de forma mais específica, à relação pedagógica que se estabelece entre professor-aluno. Reconhecendo que, em certas situações, essa é uma relação que fica aquém das suas expectativas e necessidades, propõem que a relação professor-aluno passe a ser considerada como um critério determinante no processo de atribuição de turmas aos professores, argumentando que “não valerá a pena manter um professor com uma turma se no ano anterior a relação que se estabeleceu não foi a mais adequada” (A31-3CEB, CT, FG1).

Para além desta sugestão, referem, com elevada concordância, que gostariam de mudar o “método de estudo”, tornando-o “mais baseado no tecnológico, com menos livros” (A29-3CEB, AML, FG1; A28-3CEB, CT, FG1). No seguimento desta ideia, reconhecem e sublinham a necessidade de um maior investimento nos equipamentos existentes nas escolas, porque “os computadores já são todos obsoletos” (A30-3CEB, AL, FG1), assim como na formação de professores na área do digital (“há muitos professores que ainda não lidam muito bem com estas ferramentas”, A32-3CEB, CT, FG1). Paralelamente, consideram que os professores poderiam usar mais plataformas, dar acesso às apresentações eletrónicas que utilizam para “dar a matéria” e também fornecer indicações de outros sítios para que os alunos possam complementar o estudo individual (A33-3CEB, AG, FG2).

Pensando ainda em medidas que poderiam melhorar o trabalho desenvolvido na escola, terminam as sugestões expondo algumas práticas vivenciadas no início da pandemia, baseadas na inversão dos papéis tradicionais de professor e aluno (sobretudo no que toca ao domínio das tecnologias), para frisarem o seu agrado relativamente a esta troca de papéis e, na sequência, proporem a adoção de práticas similares e com mais frequência nos seus contextos escolares habituais (A30-3CEB, AL, FG1). Realçam, por último, que gostariam de “ter mais liberdade na escola, nomeadamente não estar sempre na sala de aula, todos os dias à mesma hora... também seria interessante ter aulas fora da sala” (A32-3CEB, CT, FG1).



4. Entrevistas aos alunos do Ensino Secundário

4.1 Trabalho escolar

Os relatos dos alunos sobre as atividades que desenvolvem em contexto escolar revelam, em termos gerais, um conhecimento muito vago sobre os documentos orientadores das decisões relativas ao que aprendem em contexto escolar, havendo apenas alguns a referir que já ouviram falar desse assunto em algumas disciplinas (A37-SEC, NT, FG1; A36-SEC, CT, FG1; A34-SEC, CT, FG1). Ainda assim, o Perfil dos Alunos emerge como o documento curricular mais distanciado das vivências dos alunos inquiridos, sendo aliás alvo de interpretações muito distorcidas por parte dos poucos que referem já ter ouvido falar desse documento. Por falta de informação credível, esses poucos alunos acabam inclusivamente por fazer apreciações bastante equivocadas (“É assim, eu sei que tem a ver com as aptidões com que o aluno sai do Ensino Secundário, mas honestamente, pelo que eu ouço, não me parece que seja algo que faça muito sentido. Acho que tem mais a ver com conhecimentos, acho que aquilo que eles dizem que são as aptidões necessárias é saber a matéria e pronto”, A37-SEC, NT, FG1)

Quanto aos modos de trabalho dos professores, nomeadamente no que respeita a dinâmicas de articulação, os dados analisados evidenciam o predomínio de lógicas de trabalho muito individualizadas, com raras ou nenhuma ocasiões para “misturar disciplinas” (A39-SEC, NT, FG2). Na maioria dos casos, como relatado pelos alunos, “é sempre a andar para a frente” (A35-SEC, AML, FG1). Apesar da fraca articulação que percecionam entre os professores, os alunos notam que há determinados conteúdos que são abordados em disciplinas distintas numa lógica de complementaridade.

Porém, essas coincidências, de acordo com a sua perceção, justificam-se “porque os manuais apresentam a matéria naquela ordem” (A39-SEC, NT, FG2). Em alguns casos, notam que os professores fazem um certo esforço em termos de articulação e colaboração, aproveitando novos espaços criados no âmbito da flexibilidade e autonomia curricular (ex. DAC), ou na disciplina de Cidadania. No entanto, o balanço que fazem é pouco animador, referindo que “a intenção é boa, mas a execução é horrível” (A37-SEC, NT, FG1), chegando-se mesmo a qualificar algumas dessas experiências como “uma treta” (A36-SEC, CT, FG1).

No geral, a ideia que sobressai é que os alunos não têm conhecimento de medidas que a própria escola organiza para reforçar as aprendizagens, referindo-se a esta componente do trabalho escolar como algo muito dependente da iniciativa individual dos docentes (A38-SEC, NT, FG2; A39-SEC, NT, FG2). Nesta ordem de ideias, reconhecem o esforço que, de uma maneira geral, todos os professores fazem para ajudar os alunos em contexto de sala de aula. Todavia, também constataam que nem sempre o fazem



com a eficácia desejada para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, realçando que em determinadas disciplinas, como é o caso da Química, prevalecem as negativas (“Na minha turma, em 25 alunos, 20 tiveram negativas em química”, A37-SEC, NT, FG1).

Entre as estratégias e medidas de apoio mais referidas pelos alunos, destinadas especificamente a alunos com mais dificuldades, destacam-se três: a realização de “testes mais fáceis”, a disposição desses alunos na “primeira fila” (A39-SEC, NT, FG2) e a adoção de uma atitude “mais calma” por parte dos professores (A39-SEC, NT, FG2). Destaca-se ainda o reconhecimento, por parte dos inquiridos, da necessidade de um maior esforço individual dos próprios alunos para melhorar o seu desempenho, o que implica “trabalhar mais sozinhos” e, eventualmente, “pedir apoio aos pais para explicações” fora do contexto escolar (A38-SEC, NT, FG2).

De uma maneira geral, os alunos assumem uma postura bastante crítica quanto à flexibilização e adaptação de algumas tarefas, particularmente no que respeita à realização de “testes mais fáceis”, questionando se “isso [não] vai prejudicar um bocado certas pessoas e beneficiar outros” (A35-SEC, AML, FG1). Importa assinalar que este olhar sobre o tema em discussão, bastante controverso, é, no fundo, o reflexo de um profundo desconhecimento das razões e dos princípios que suportam estas decisões. Por fim, e ainda a respeito da flexibilidade, os alunos reconhecem a liberdade do professor para gerir os conteúdos curriculares, não na escolha dos mesmos, mas em termos da sua ordenação e sequencialização.

4.2 Atividades de suporte à aprendizagem

Considerando a tipologia de atividades que os alunos inquiridos dizem realizar de forma mais frequente, é possível identificar um padrão que se pode sintetizar em dois passos: explicação da “matéria” e realização de exercícios. Atividades “mais livres”, baseadas em debates, por exemplo, são pouco frequentes nos contextos dos alunos entrevistados (A35-SEC, AML, FG1; A36-SEC, CT, FG1; A37-SEC, NT, FG1; A34-SEC, CT, FG1). As narrativas sobre o que se faz habitualmente em contexto escolar fazem sobressair uma gestão curricular muito marcada pela pressão dos exames, com aulas “sem flexibilidade nenhuma, sem descanso, [com] muita matéria e muitos exercícios”.

Poucas situações foram relatadas em que os professores dão efetivamente alguma liberdade para fazer trabalhos diferentes e de modo diferente. Por exemplo, circular dentro da sala de aula para interagir com os pares, ver e discutir os trabalhos dos colegas, são práticas muitíssimo residuais (A36-SEC, CT, FG1). No mesmo sentido, trabalhos de grupo são muito escassos e muitos dos trabalhos que se enquadram



nessa tipologia parecem limitar-se à realização de uma ficha de trabalho em conjunto (A35-SEC, AML, FG1).

O uso de tecnologias, em sala de aula, surge muito associado ao relato de atividades de apoio ao ensino. Destaca-se, a este respeito, a mobilização de muitos recursos das editoras para “explicação da matéria” e, com menos frequência, surgem alguns relatos de experiências que envolvem dinâmicas de perguntas-respostas interativas e o recurso a simulações (A35-SEC, AML, FG1). O estudo individual para consolidação das aprendizagens é feito basicamente a partir dos apontamentos e resumos elaborados pelos dos professores, dos manuais das disciplinas e do manual do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) (A36-SEC, CT, FG1; A37-SEC, NT, FG1; A34-SEC, CT, FG1).

Percebe-se que a realização de exercícios incorporados nos exames aplicados em outros anos letivos é uma das estratégias que os alunos consideram mais eficazes de preparação para os exames nacionais. Por isso, esses recursos acabam por se afigurar como determinantes na modelação dos processos de ensino e de aprendizagem, sobrepondo-se inclusivamente, em certos casos, aos próprios manuais. Dizem a este respeito, com elevada concordância, que “nos manuais há muita informação que não serve para nada” (A34-SEC, CT, FG1) – leia-se, informação que não serve para garantir boas notas nos exames.

A pressão dos exames é uma constante do trabalho escolar, contudo, os alunos referem que este ano letivo alguns professores os deixaram “relaxar mais um bocado... as pessoas estavam mais tranquilas por ter havido uma mudança nas regras devido à Covid-19” (A34-SEC, CT, FG1). Quanto aos exames, vistos na ótica dos inquiridos como um mal necessário, destaca-se um conjunto de críticas que aludem à validade deste instrumento para definir o futuro dos alunos. Reconhecem que a avaliação, além de difícil, é muito incompleta, sobretudo “numa escala de 0 a 20 ... porque há outros valores que também são importantes para entrarmos na universidade” (A37-SEC, NT, FG1). A discussão sobre este tema acabou por conduzir os alunos à partilha de outras práticas de acesso ao ensino superior, conhecidas por alguns, com recurso a entrevistas para avaliar e reconhecer o mérito de outras aprendizagens e vivências que, segundo a opinião dos alunos inquiridos, não cabem nos exames, como é o caso das experiências de voluntariado.

4.3 Valorização da escola e sugestões

Muitos dos alunos entrevistados já definiram a área que pretendem seguir, alguns ainda estão em dúvida e poucos se sentem um “bocadinho mais contrariados” por terem sido “obrigados” a escolher disciplinas que não correspondiam exatamente às suas expectativas (A39-SEC, NT, FG2). No entanto, todos reconhecem a importância social



da escola e das aprendizagens que aí desenvolvem, muito embora também apontem conteúdos que, à luz dos seus interesses, lhes parecem de pouca relevância e de grande complexidade. Por exemplo, no curso de Humanidades (A39-SEC, NT, FG2), os alunos destacam o capítulo da lógica (Filosofia) e gramática (Português). Outros conteúdos, ainda que importantes, são apontados como muito repetitivos (“Inglês, nós damos sempre a mesma coisa... casa, apresentações, desporto... os temas são sempre os mesmos, todos os anos os mesmos temas”). Outros ainda, demasiadamente focados no passado, neste caso, destacando-se o foco excessivo na época medieval (História).

Como propostas de melhorias para estimular ainda mais o gosto por aprender, destacam-se sugestões relativas à avaliação das aprendizagens, não totalmente coincidentes. De um lado, salienta-se um grupo de alunos que sugere a realização de “testes” com mais frequência, tornando-os semanais ou quinzenais, e simultaneamente reduzindo a sua dimensão (A39-SEC, NT, FG2). Por outro lado, temos um outro grupo de alunos que propõe menos avaliações, mas avaliações mais dinâmicas, mais práticas e que permitam avaliar conhecimentos, mas também o “saber fazer” e o “saber imaginar” (A35-SEC, AML, FG1)

Uma outra categoria de sugestões, igualmente relacionada com estratégias pedagógicas, recai no reconhecimento de um maior investimento no desenvolvimento intencional da criatividade em contexto escolar. Para isso, como sugerem os alunos, será necessário dar mais liberdade aos alunos (A34-SEC, CT, FG1), criar mais oportunidades para que trabalhem mais em grupo e romper com a lógica baseada na ajuda do passo a passo, limitando os alunos a fazer o lhes mandam e, por essa via, condicionando a sua autonomia e as possibilidades de imaginarem e criarem outras alternativas para resolverem problemas (A35-SEC, AML, FG1).

Do ponto de vista das disciplinas, e considerando as dificuldades expressas de forma transversal em português, os alunos também veem com muito agrado a possibilidade de, seguindo o exemplo da matemática, variar/adaptar a disciplina de Português à especificidade cada curso. (“Por exemplo, o curso de Humanidades tem uma variação da Matemática que é mais aplicado ao curso deles. Porque é que o curso de Ciências não tem uma variação do Português que seja mais aplicado ao que nós estamos a aprender? Ou, porque o curso de Artes não tem uma variação do Português que seja mais aplicado ao que eles estão a aprender? A mesma coisa para economia. Porque é que nós podemos variar a Matemática?”, A35-SEC, AML, FG1).

Ainda no que respeita a sugestões que remetem para propostas de mudança curriculares, e considerando os exemplos de conteúdos que foram emergindo e qualificados como “completamente inúteis” (A36-SEC, CT, FG1), complexos, complicados ou excessivos, os alunos também sublinharam a necessidade de rever as “Metas” (A37-



SEC, NT, FG1; A36-SEC, CT, FG1). Destaca-se a este propósito, a reflexão de uma aluna que demonstrou estar razoavelmente informada sobre o assunto em discussão:

“quanto às metas essenciais, aquilo está.... eu não sei quem as fez, não sei se foram professores, não faço ideia, sei que aquilo está um bocadinho mal feito. Aquilo tem matéria excessiva, coisas que nós não vamos precisar para nada, não faz sentido. Há coisas completamente desatualizadas. Portanto, eu acho que se deviam juntar. Não sei se foram professores, mas, se não foram, juntar um grupo de professores e fazer com que eles decidissem quais é que são as metas que eles acham que os alunos precisam de saber. E, talvez, também juntar um grupo de psicólogos, não sei, alguma coisa ali que nos desse também aptidões para o futuro”. (A37-SEC, NT, FG1)

Para além dos conteúdos, os alunos afirmam que suportam elevadas cargas de trabalho, não compatíveis com as horas que têm disponíveis para trabalhar nas disciplinas, em contexto de sala de aula, sugerindo por isso reduzir essa carga letiva (A36-SEC, CT, FG1). Por fim, mas não menos importante, destaca-se o apelo à modernização do ensino, como o pedido expresso, por parte dos alunos inquiridos, para ampliação das dinâmicas e das oportunidades de aprendizagem com as tecnologias (A35-SEC, AML, FG1; A36-SEC, CT, FG1), algo que, ainda de acordo com a perspetiva dos alunos, deverá ser equacionado em articulação com a formação de professores (FG1; A36-SEC, CT, FG1).



5. Síntese global do conjunto das entrevistas

Globalmente é possível afirmar que, no conjunto dos alunos auscultados, há um reconhecimento da importância da escola e das oportunidades de aprendizagem que a elas são proporcionadas. Não sendo tão clara a convergência entre os diferentes ciclos, os alunos não deixam de referir em geral que a escola responde às suas necessidades e interesses. Dizem, no entanto, gostar mais de umas matérias do que outras para além de considerarem também que umas são mais importantes do que outras.

No geral, é muito vago ou superficial o conhecimento que os alunos denotam do conceito de “aprendizagens essenciais” e dos documentos orientadores das decisões relativas ao que aprendem na escola independentemente do nível de ensino considerado. É, no entanto, de salientar uma certa unanimidade nos quatro ciclos, ainda que expressa de forma diversas, relativamente à flexibilidade que sentem que os professores têm na gestão dos conteúdos curriculares, nomeadamente em termos da sua sequentialização.

Quanto aos modos de trabalho dos professores, em particular no que respeita a dinâmicas de articulação, os alunos parecem evidenciar o predomínio de lógicas de trabalho muito individualizadas nomeadamente nos níveis de ensino mais avançados (3.º Ciclo e Secundário). No caso dos primeiros níveis, muito embora se perceba alguma heterogeneidade, os alunos referem-se a dinâmicas de trabalho interdisciplinar, como por exemplo, através da realização de projetos que articulam mais do que uma área. É também no 1.º Ciclo que a ideia de articulação vertical é mais saliente, em particular na ligação com o pré-escolar.

Em termos gerais, observa-se que são poucos os alunos que revelam saber se a sua escola dispõe ou não de medidas específicas para apoiar a consolidação de aprendizagens. Também no que respeita à organização de atividades de suporte à aprendizagem, os alunos dos diferentes níveis reconhecem a importância de haver alguém que defina o que devem aprender na escola, reforçando o papel preponderante que reconhecem ao professor, nomeadamente em termos de organização e gestão do currículo localmente, em sala de aula. Quando questionados sobre a sua própria participação nas decisões curriculares, a reação é de alguma estranheza, não se vendo no papel de professores, nem mesmo como parceiros com responsabilidade partilhada, colaborando, por exemplo, na identificação de temas concretos para serem estudados.

No caso dos níveis mais avançados (3.º Ciclo e Ensino Secundário), é claramente assumida a pressão dos exames como uma constante do trabalho escolar. Nesses dois níveis, com especial incidência no Ensino Secundário, as narrativas sobre o que se



faz habitualmente em contexto escolar fazem sobressair, de facto, uma gestão curricular muito marcada pela preparação para os exames, com aulas “sem flexibilidade nenhuma, sem descanso, [com] muita matéria e muitos exercícios”.

Em termos de recursos utilizados, percebe-se, de uma maneira geral, que os professores dos alunos entrevistados usam muito os manuais para “dar a matéria”, embora nem sempre seguindo a sequência proposta, havendo ainda alguns professores que preferem construir os seus próprios recursos e os seus próprios manuais. O uso de tecnologias digitais nas atividades letivas é também algo referido pelo conjunto de alunos dos quatro ciclos de ensino, como uma prática já com alguma expressão, muito embora com finalidades diferenciadas, naturalmente, com particular incidência na preparação para os testes no caso do 3.º Ciclo e Ensino Secundário. No 2.º Ciclo, por exemplo, apesar de o manual parecer ser um recurso importante para o estudo, os alunos referem também uma frequente utilização da Internet para fazerem pesquisas sobre os temas que estão a estudar e que, por vezes, os manuais não abordam ou fazem-no de forma superficial.

Conclui-se esta síntese com uma perspetiva integrada dos resultados mais salientes da auscultação dos alunos recorrendo a três quadros-resumo elaborados para o efeito e nos quais se procura destacar, por níveis de ensino, os principais indicadores emergentes das entrevistas em grupo.

Quadro 5.1. Quadro-resumo relativo ao tema “Trabalho Escolar”

	1.º CICLO	2.º CICLO	3.º CICLO	SECUNDÁRIO
Dinâmicas de trabalho interdisciplinar	X	X		
Gestão flexível de conteúdos	X	X	X	X
Desenvolvimento progressivo da aprendizagem	X			
Articulação vertical do currículo (anos/ciclos)	X	X		
Apoio ao Estudo		X	X	
Outras medidas de apoio à aprendizagem	X	X		
Melhoria das aprendizagens/classificações /notas			X	X



Quadro 5.2. Quadro-resumo relativo ao tema “Atividades de Suporte à Aprendizagem”

	1.º CICLO	2.º CICLO	3.º CICLO	SECUNDÁRIO
Papel do professor nas decisões curriculares	X	X	X	X
Diversificação das propostas de trabalho	X	X		
Lógica do ensino simultâneo			X	X
Trabalho individual			X	
Cumprimento do programa/matéria			X	X
Uso de tecnologias digitais nas atividades letivas	X	X	X	X
Presença do manual escolar	X	X	X	X
Manuais do IAVE				X
Práticas de autoavaliação da aprendizagem	X			
Aprendizagem e divertimento	X	X		

Quadro 5.3. Quadro-resumo relativo ao tema “Valorização da Escola e Sugestões”

	1.º CICLO	2.º CICLO	3.º CICLO	SECUNDÁRIO
Fazer mais experiências	X			
Realização de mais trabalhos no exterior		X		
Aumento da componente lúdica		X		
Mais oportunidades para inversão dos papéis professor-aluno			X	
Realização de testes com mais frequência				X
Reduzir as avaliações, torná-las mais dinâmicas e práticas				X
Incrementar o desenvolvimento (intencional) da criatividade				X
Reforço da “Informática”	X			
Integração de outras componentes (natação, teatro, música...)	X			
Supressão de alguns conteúdos curriculares		X		X
Adaptar a disciplina de português à especificidade cada curso				X
Redução da carga letiva dos alunos				X
Melhoria dos espaços exteriores	X			
Maior flexibilidade no horário das bibliotecas	X			
Valorização da relação professor-turma			X	
Renovação do parque informático	X		X	
Substituição dos livros físicos pelos livros digitais		X	X	
Modernização do ensino (com tecnologias)				X
Formação na área digital para os professores				X



ESTUDO 4

RESULTADOS DAS ENTREVISTAS EM GRUPO A PAIS/ ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO



ÍNDICE

INTRODUÇÃO	317
1. ENTREVISTAS AOS PAIS/EE DE ALUNOS DO 1.º CICLO	318
1.1 Conhecimento dos documentos curriculares	318
1.2 Conhecimento do trabalho escolar	319
1.3 Participação na vida da escola	320
1.4 Valorização da escola e sugestões	321
2. ENTREVISTAS AOS PAIS/EE DE ALUNOS DO 2.º CICLO	323
2.1 Conhecimento dos documentos curriculares	323
2.2 Conhecimento do trabalho escolar	323
2.3 Participação na vida da escola	325
2.4 Valorização da escola e sugestões	326
3. ENTREVISTAS AOS PAIS/EE DE ALUNOS DO 3.º CICLO	328
3.1 Conhecimento dos documentos curriculares	328
3.2 Conhecimento do trabalho escolar	329
3.3 Participação na vida da escola	330
3.4 Valorização da escola e sugestões	330
4. ENTREVISTAS AOS PAIS/EE DE ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO	332
4.1 Conhecimento dos documentos curriculares	332
4.2 Conhecimento do trabalho escolar	333
4.3 Participação na vida da escola	334
4.4 Valorização da escola e sugestões	335
5. SÍNTESE GLOBAL DO CONJUNTO DAS ENTREVISTAS	337

Lista de Quadros

Quadro 5.1. Quadro-resumo relativo ao tema “Conhecimento dos Documentos Curriculares”	341
Quadro 5.2. Quadro-resumo relativo ao tema “Conhecimento do Trabalho Escolar”	342
Quadro 5.3. Quadro-resumo relativo ao tema “Participação na Vida da Escola”	342
Quadro 5.4. Quadro-resumo relativo ao tema “Valorização da Escola e Sugestões”	343



Introdução

Apresentam-se neste estudo parcelar os resultados da análise das entrevistas em grupo a Pais/Encarregados de Educação (EE), realizadas com o propósito de caracterizar o modo como estes intervenientes na ação educativa veem e participam na vida da escola, em geral, e, em particular, o conhecimento que têm sobre o currículo e sobre as atividades que os seus filhos/educandos desenvolvem em contexto escolar. À semelhança do estudo que envolveu os Alunos, a auscultação dos Pais/EE visou complementar a informação recolhida através do questionário e das entrevistas aos professores, apresentada nos Estudos 1 e 2.

Participaram nas entrevistas em grupo um total de 22 Pais/EE (18 mães e 4 pais), quase todos licenciados (81,8%), com idades compreendidas entre os 38 os 61 anos de idade (média 45,9 anos), e com filhos/educandos a frequentar o 1.º Ciclo (n=6), o 2.º Ciclo (n=6), o 3.º Ciclo (n=4) e o Ensino Secundário (n=6).

A apresentação dos resultados que se segue destaca o que de mais essencial se apurou em cada um dos grupos focais, num total de quatro, sustentando-se nas quatro dimensões analíticas previamente definidas para a recolha dos dados, designadamente: i) *Conhecimento dos documentos curriculares*, visando conhecer/descrever a perceção dos Pais/EE sobre os documentos curriculares que conhecem e o modo como têm (ou não) acompanhado as alterações e a evolução nesta matéria; ii) *Conhecimento do trabalho escolar*, focalizando a análise das perceções dos Pais/EE em relação as dinâmicas do trabalho escolar, descortinando eventuais afinidades com os pressupostos inerentes às AE; iii) *Participação na vida da escola*, procurando incidir nos modos de participação dos Pais/EE na vida da escola, nomeadamente no que respeita ao tratamento de questões relacionadas com o desenvolvimento e avaliação das aprendizagens dos alunos; e iv) *Valorização da escola e sugestões*, dando conta da perceção dos Pais/EE sobre o papel da escola e sobre a utilidade das aprendizagens que aí desenvolvem, incluindo ainda um conjunto de medidas que na opinião inquiridos serão necessárias para incrementar os pontos fortes e mitigar as fragilidades que encontram no trabalho que é desenvolvido na escola.



1. Entrevistas aos Pais/EE de alunos do 1.º Ciclo

1.1 Conhecimento dos documentos curriculares

Questionados sobre a perceção de mudanças ocorridas nos últimos anos em termos de orientações curriculares, sobressai, desde logo, uma dificuldade expressiva no uso do conceito Aprendizagens Essenciais (AE) enquanto documento curricular base da planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem. Esta dificuldade que se traduz numa linguagem muito intrincada e de difícil entendimento sobre o que realmente está em discussão, além de ilustrar uma compreensão muito superficial ou mesmo inexistente sobre o conteúdo que consta das AE, não deixa de ser um importante indicador da polissemia e complexidade discursiva que caracteriza o campo do currículo na atualidade. Evidencia-se, assim, uma fraca ou inexistente associação do conceito AE à ideia de documento curricular que, entre outros aspetos, define os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, observando-se, ao invés, uma certa preferência pelos termos “metas” (EE6 – 1CEB, AL), “metas curriculares” (EE4 – 1CEB, CT), “currículos” (EE3 – 1CEB, AG) e “metas curriculares e programas” (EE1 – 1CEB, AG).

No mesmo sentido se destaca, em termos globais, um desconhecimento generalizado do Perfil dos Alunos (PA), registando-se apenas 1 Pai/EE que referiu ter tido conhecimento deste documento no início do presente ano letivo, em reunião inicial com a professora (EE3 – 1CEB, AG), momento em que também ouviu falar das AE, e que entende como os “objetivos que os miúdos têm que aprender em cada ano” (EE3 – 1CEB, AG). De resto, e na tentativa de se perceber as ideias dos Pais/EE sobre as fontes que os professores usam como base para organizar os processos de ensino e de aprendizagem dos seus filhos, emergem referências muito diversificadas, designadamente alusões às “matérias” que os professores têm de cumprir e que estão definidas nos “programas” (EE1 – 1CEB, AG; EE3 – 1CEB, AG). Pela natureza das ideias discutidas e analisadas, pode concluir-se que os Pais/EE inquiridos não têm uma real noção do conjunto de princípios e de valores que constituem os elementos orientadores de um currículo focado em competências, sustentadas em conhecimentos sólidos, e organizadas como aprendizagens essenciais.

Nesse sentido se justifica e compreende que, do ponto de vista de mudanças curriculares, a maioria dos Pais/EE tenha referido que nada foi notado em termos de “conteúdos” propriamente ditos (EE6 – 1CEB, AL, EE1 – 1CEB, AG; EE3 – 1CEB, AG). Ainda que se reconheça uma abordagem a temas mais atuais (EE5 – 1CEB, AL), constata-se que apenas um dos Pais/EE inquiridos refere como novidade, no plano do currículo formal, a introdução das TIC como disciplina no 1.º Ciclo (“os próprios miúdos têm



TIC na escola, que é algo que para mim é novidade – não tinha noção de que existia essa disciplina”, EE1 – 1CEB, AG).

Não obstante, outras mudanças foram assinaladas neste nível de ensino, sobretudo, nos níveis organizacional e pedagógico. No primeiro caso, notam-se mudanças associadas ao desenvolvimento de projetos de inovação e à organização semestral do currículo (EE1 – 1CEB, AG, EE6 – 1CEB, AL), com implicações para o plano pedagógico que se traduzem essencialmente na percepção de grandes mudanças na avaliação das aprendizagens (“percebemos que se faz um esforço muito grande para a avaliação ser mais ao longo do tempo”, EE6 – 1CEB, AL). Importa aqui notar que a mudança percebida ao nível da avaliação também se fez sentir em contextos que mantêm a organização do ano letivo nos moldes tradicionais (“Portanto, os currículos mantêm-se... Agora, em termos de avaliação, nota-se uma diferença. Não em termos semestrais, mas em termos da avaliação, da estratégia que os professores adotam”, EE3 – 1CEB, AG).

1.2 Conhecimento do trabalho escolar

Relativamente ao conhecimento que os Pais/EE inquiridos denotam possuir sobre as dinâmicas que ocorrem dentro da sala de aula, regista-se a percepção de uma gestão do tempo escolar um tanto condicionada pela definição de blocos de aprendizagem organizados em função da “matriz disciplinar”. Percebe-se, neste sentido, que o trabalho que se desenvolve em contexto escolar é, regra geral, organizado em conformidade com um horário (semanal) previamente estipulado e dado a conhecer aos Pais/EE. Constata-se, assim, a existência e previsão de tempos bem determinados para explorar temas e desenvolver as aprendizagens previstas nas várias disciplinas, com maior ou menor autonomia por parte dos alunos (“E no horário da disciplina, normalmente, ela tem uma altura em que é mais o trabalho escrito, para trabalhar a escrita especialmente no Português. Mas depois, quando falamos de Matemática e de Estudo do Meio, a maior parte do tempo é trabalho autónomo”, EE1 – 1CEB, AG). Neste aspeto, importa ainda referir que a autonomia surge muito associada à possibilidade que é dada aos alunos para desenvolverem um tema previamente definido pelo professor, cuja abordagem e exploração pode fazer-se fora da sala de aula e muitas vezes, como já mencionado, exigindo o acompanhamento dos Pais/EE (“A Professora propõe um tema e, depois, eles desenvolvem esse tema”, EE5 – 1CEB, AL).

Considerando ainda percepção dos Pais/EE sobre o trabalho escolar, verifica-se que a preocupação com o fortalecimento das ligações entre disciplinas é uma característica que também tem lugar nas atividades do 1.º Ciclo, notando-se o desenvolvimento de alguns projetos sustentando em dinâmicas de trabalho que os Pais/EE inquiridos reconhecem como “interdisciplinaridade” (“No meu caso, também vejo muitas vezes interdisciplinaridade, há ligação entre disciplinas em alguns projetos. Em outros já é



muito mais partido, é mais dedicado a determinadas coisas, mas nota-se, às vezes, a interdisciplinaridade”, EE3 – 1CEB, AG). Embora pareça predominar uma certa orientação para uma abordagem mais integrada dos conteúdos, nomeadamente através de projetos “que funcionam para eles irem aprendendo a Matemática com o Estudo do Meio, o Português com a Matemática, ...” (EE6 – 1CEB, AL), também se registam situações em que as lógicas de trabalho seguem os padrões do chamado ensino tradicional, associadas e descritas por referência à imagem de “professor da velha guarda”. Nestas situações, é muito evidente no discurso de um dos Pais/EE inquiridos, que considera que não se nota qualquer ligação entre disciplinas (“Eu não noto nada essa ligação...As matérias são muito separadas, muito fracionadas”, EE2 – 1CEB, CT).

A registar ainda a elevada relevância atribuída ao manual escolar, por parte dos inquiridos, destacando o seu contributo enquanto fio condutor para o processo de ensino, mas também como um recurso de apoio fundamental para chegar a todos os alunos (“Se calhar, há professores que optam por ter esse fio condutor, pronto, e assim todos terão de ter o manual e todos conseguem fazer o trabalho de casa”, EE4 – 1CEB, CT). Apesar do “peso grande, até físico” que se reconhece ao manual, os Pais/EE inquiridos também destacam e reconhecem a importância de outras ferramentas e da própria capacidade dos professores para delas tirar partido (“Não só o manual, mas depois tudo o resto que está à volta do manual e que permite ir buscar outras ferramentas”, EE2 – 1CEB, CT). Neste sentido, o manual é encarado como uma ferramenta que o professor integra no quadro de uma abordagem que faz uso de vários recursos (“Eu acho que os manuais são um apoio, uma ajuda, embora a Professora também, na sala de aula, ponha vídeos e... leia livros”, EE5 – 1CEB, AL).

1.3 Participação na vida da escola

No que respeita à participação dos Pais/EE na vida da escola, importa, desde logo, registar a perceção geral da existência de um conhecimento bastante aprofundado de todas as atividades que se desenrolam em contexto escolar, beneficiando tanto das informações recebidas logo por altura de arranque do ano letivo (“...no início do ano letivo o Professor fez uma reunião com os pais e apresentou os vários projetos que iam ser feitos”, EE6 – 1CEB, AL), como do acompanhamento regular e do apoio que os Pais/EE vão disponibilizando para a realização de trabalhos que, inclusivamente, vão para além do próprio contexto de sala de aula (“Ela também tem um hábito de estudo, também com os trabalhos de casa, que os fazemos quando chega”, EE3 – 1CEB, AG).

Nesse sentido, os dados coligidos e analisados evidenciam um forte envolvimento, por parte dos inquiridos, na educação escolar dos seus filhos/educandos, sustentando a importância decisiva dos Pais/EE no reforço das aprendizagens e no progresso escolar das crianças. Trata-se, contudo, de um envolvimento que não denota uma partici-



pação ativa dos Pais/EE nos processos de tomadas de decisão sobre o que e o como concretizar e avaliar as aprendizagens desejadas. Destacam-se, sobre este assunto, um conjunto de referências que, embora reconheça a possibilidade de contextualização e gestão flexível dos conteúdos escolares, também evidencia a ausência dos Pais/EE na definição de planos e ações estratégicas para a integração e o sucesso de todos os alunos (“Eu penso que seja o agrupamento que decide quais são os assuntos que devem abordar, os mais importantes, os que se adequam mais àquelas crianças” (EE5 – 1CEB, AL). No essencial, a ideia com que se fica é que os Pais/EE percebem que há realmente um plano a cumprir, mas não fica claro quem são os decisores nem as bases em que assenta a feitura desse plano (“Sei que existia um plano no agrupamento que tinha que ser cumprido. Agora, a sua base, se foi criado no agrupamento ou se foi dado ao agrupamento, eu não tenho essa informação neste momento”, EE6 – 1CEB, AL).

Apesar de tudo, percebe-se que a participação Pais/EE na vida da escola é reconhecida e legitimada no quadro das decisões organizacionais, sobretudo através da organização de reuniões destinadas à participação da família, essencialmente informativas sobre os planos e projetos existentes ou em curso. No entanto, pelas evidências coligidas, constata-se que estes espaços não têm sido utilizados como oportunidades para explicitação e/ou clarificação de questões relacionadas com os programas e as alterações curriculares verificadas nos últimos anos, facto que também poderá ajudar a explicar o desconhecimento generalizado sobre os documentos curriculares atuais, nomeadamente sobre as AE e o PA, como notado anteriormente.

Quanto ao conhecimento de medidas concretas de resposta a necessidades específicas dos alunos, os Pais/EE discriminam e valorizam a existência de espaços especificamente criados para o Apoio ao Estudo, previstos no próprio horário letivo (“têm 2 horas por semana especificamente dedicadas ao apoio”, EE1 – 1CEB, AG), mas também há casos em que “o apoio é sempre em sala de aula, tanto para um dos meninos com NEE que faz parte da turma, como para os alunos com outras necessidades” (EE3 – 1CEB, AG).

1.4 Valorização da escola e sugestões

Quando instigados a partilhar o que pensam sobre o papel da escola e sobre a utilidade das aprendizagens que os filhos/educandos aí desenvolvem, destaca-se um sentimento global de satisfação, contudo, mais evidente nos casos em que a satisfação com o trabalho feito pelo professor também é elevada, valorizando-se a este respeito a continuidade pedagógica, mas também capacidade de adaptação dos professores às exigências atuais (“Felizmente, um bocadinho ao contrário do que o EE2 – 1CEB, CT disse..., tivemos a sorte de ter a mesma Professora desde o início do 1.º ano. (...) estou



bastante satisfeita...e noto que ela também, obviamente, está adaptada ao tempo de agora”, EE6 – 1CEB, AL).

Apesar do notório sentimento global de satisfação com a escola, emergem algumas críticas associadas ao currículo e ao desenvolvimento curricular, com apreciações que acabam por questionar a adequação de determinados conteúdos por referência ao estágio de desenvolvimento cognitivos dos alunos. Sobre esta matéria, destaca-se a alusão a alguns tópicos que os Pais/EE inquiridos consideram ser demasiado exigentes e complexos para as capacidades dos alunos como, por exemplo, o estudo das frações aos 8 anos de idade (EE6 – 1CEB, AL). Embora percebam que a abordagem prematura de alguns conteúdos possa estar inserida numa estratégia de aprofundamento progressivo (EE1 – 1CEB, AG), os Pais/EE mostram-se bastante apreensivos com o rumo e as exigências escolares da atualidade para este nível de ensino, alertando para um outro conjunto de aspetos que se afiguram, do seu ponto de vista, muito críticos para um desenvolvimento global e harmonioso. Sublinham a este respeito, com elevada concordância, a perceção de uma desvalorização das capacidades pessoais e sociais, o excesso de informação para as crianças gerirem e a redução do tempo necessário para as crianças serem efetivamente crianças.

Complementarmente, e seguindo ainda a opinião dos Pais/EE inquiridos, importará dar maior atenção às estratégias de comunicação pais-escola e às implicações desta parceria na construção de uma escola mais inclusiva e promotora de uma participação ativa e devidamente informada (“O que eu sinto é a falta de informação para os pais. A comunicação pais-escola é muito, muito, muito má... quando a minha filha entrou para o primeiro ciclo, eu tive de ligar para o agrupamento para saber qual era o projeto educativo, porque nós não tínhamos acesso ao projeto educativo”, (EE2 – 1CEB, CT). Destaca-se ainda a dificuldade de aproximação dos pais à escola, facto que, secundando a opinião dos inquiridos, se poderá explicar pela crescente heterogeneidade dos públicos escolares e respetivos agregados familiares (“...temos vários tipos de escolas e na escola em que o meu filho está existe um maior número de famílias um pouco mais desestruturadas. Então, há maior dificuldade em a família estar presente na escola”, (EE6 – 1CEB, AL).

Em termos de sugestões e medidas concretas, sobressai ainda o apelo ao reforço das abordagens pedagógicas centradas nos interesses e nas necessidades dos alunos, consideradas “mais apropriadas para o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas” (EE2 – 1CEB, CT). Destaca-se, por fim, o reconhecimento da necessidade de intensificação do investimento no apoio à transição digital, tanto em termos de equipamento, como de conhecimentos e competências na área do digital (EE4 – 1CEB, CT).



2. Entrevistas aos Pais/EE de alunos do 2.º Ciclo

2.1 Conhecimento dos documentos curriculares

Instigados a discorrer sobre o conhecimento que detêm acerca dos novos documentos curriculares e sobre eventuais mudanças que perceberam nos últimos anos, a primeira nota que um dos participantes introduz na discussão remete para a compreensão de mudanças ao nível da “metodologia dentro da sala de aula”, nomeadamente no domínio da avaliação da aprendizagem. Destaca-se a este respeito a alusão à “avaliação por áreas de competência” previstas no PA, mas às quais se associa a noção de “competências essenciais” (“...não sei se está a referir a avaliarem agora por áreas de competência, não é? Estamos a falar das competências essenciais, pronto, ...nós agora recebemos os registos de avaliação não só com a nota... têm [também] as 10 áreas de competência avaliadas com insuficiente, suficiente...”, (EE12 – 2CEB, CT).

Apesar de alguma confusão que se regista na mobilização de conceitos afins, mas distintos, designadamente “áreas de competência”, “competências essenciais” e “aprendizagens essenciais”, observa-se que cerca de metade dos Pais/EE inquiridos neste grupo evidenciou conhecer o modelo curricular vigente, assim como algumas das suas implicações para o trabalho pedagógico (EE7 – 2CEB, CT; EE9 – 2CEB, CT; EE12 – 2CEB, CT). Porém, a outra metade dos Pais/EE que participou neste grupo focal assumiu, de forma explícita, que desconhece quer as mudanças feitas no plano propriamente curricular, quer os novos documentos orientadores da gestão curricular, nomeadamente as AE e o PA (EE8 – 2CEB, AG; EE10 – 2CEB, AL; EE11 – 2CEB, AML). Ainda assim, importa assinalar a constatação de mudanças relacionadas com a própria gestão e organização do trabalho escolar, associadas ao desenvolvimento de projetos de inovação que se encontram em curso em alguns contextos e que exploraremos de forma mais detalhada no ponto seguinte.

2.2 Conhecimento do trabalho escolar

Globalmente, pode dizer-se que todos os Pais/EE inquiridos neste grupo denotam um conhecimento bastante aprofundado sobre o que os filhos fazem na escola. Constatou-se ainda um conhecimento efetivo das lógicas de trabalho escolares inerentes às exigências de cada disciplina/professor, e para o qual terá certamente contribuído a situação pandémica que a todos permitiu entrar (remotamente) nas “salas de aula” (“Tivemos esta pandemia que nos fez ver muita coisa... eu estive em teletrabalho e tive a noção do que é uma aula, do que os professores sofrem um bocadinho e da aprendizagem, como ela é feita”, EE10 – 2CEB, AL). Esta circunstância, associada à crise pandémica, terá ainda contribuído para o reconhecimento do esforço realizado pelos docentes para que, muito rapidamente, respondessem às exigências culturais, sociais



e sanitárias do momento. Como refere um dos Pais/EE inquiridos, “isto da quarentena, em dois anos seguidos, veio trazer algumas dificuldades” ao desenvolvimento das aprendizagens, mas “este ano letivo os professores já estavam mais bem preparados” (EE7 – 2CEB, CT).

Para além deste aspeto, destaca-se um outro conjunto de referências que sinaliza o reconhecimento de novas lógicas de trabalho escolar em alguns contextos. Estas “inovações”, que se podem situar âmbito da gestão e da organização das escolas, identificam-se por alusão à adoção de Planos de Inovação (EE7 – 2CEB, CT; EE12 – 2CEB, CT). É justamente nestes contextos, em que a referência a novas medidas de organização do ano letivo, com destaque para a semestralização, assim como a referência a novas lógicas de trabalho pedagógico, assentes em práticas de articulação entre disciplinas, são mais evidentes no conjunto dos dados analisados (“O nosso agrupamento também está organizado por semestres... os conteúdos em si relacionam-se muito uns com os outros... os professores tentam conjugar trabalhos entre as várias disciplinas para se completarem entre si”, EE7 – 2CEB, CT).

Contudo, não é possível concluir que esta é a tendência prevalecente ou dominante, apenas que a mesma se observa num registo de grande variabilidade, onde também se destacam experiências e perceções que apontam nitidamente para a hegemonia da “matriz” disciplinar. Percebe-se, nestes casos, que o trabalho escolar pouco mudou por comparação às experiências escolares dos próprios inquiridos, continuando muito centrado nas disciplinas, sem espaço para misturas ou cruzamentos, como bem ilustra a seguinte reflexão de um dos Pais/EE inquiridos:

“...da experiência que tenho, noto exatamente o oposto. Eu acho que as disciplinas são muito separadas, muito estanques dentro delas próprias. Embora, eu reconheça bastante competência a grande parte dos professores, até porque eu acho que este ano os pais conheceram bastante os professores e ouviram algumas aulas, quem quis... mas, realmente, Matemática é Matemática, Português é Português, Inglês é Inglês, Ciências é Ciências. E eu, este ano, estive muito presente! Não houve nenhum cruzamento de nada, pronto... A perceção que eu tenho é que o ensino é igual ao ensino que eu tive há 30 anos ... eu olho para as fichas dos miúdos e são iguais às minhas de há 30 anos... E as crianças... o que eu sinto é que, com os estímulos que eles têm, a necessidade de motivação é maior. E eu sinto que o programa, ou a forma como as coisas são apresentadas, não consegue... os professores têm alguma dificuldade em captar a atenção e a motivação deles.” (EE11 – 2CEB, AML).

Como se pode depreender pela leitura deste testemunho, é também nesses contextos, onde parece predominar lógicas de trabalho mais individualistas, que se observam referências que sinalizam práticas pedagógicas consideradas desajustadas às necessi-



dades atuais, incapazes de responder aos interesses dos alunos e, nesse sentido, totalmente desalinhadas com as orientações curriculares vigentes.

Podemos, assim, concluir que coexistem no sistema escolar lógicas de trabalho e práticas pedagógicas muito diversas, percebendo-se, à luz das reflexões produzidas pelos Pais/EE inquiridos, que “há professores que realmente levam o programa muito como ele está... e as coisas parece que não mudaram nada, mas há outros professores que não, que tentam... modernizar um bocadinho a forma de aprender” (EE10 – 2CEB, AL), permitindo inclusivamente o uso do telemóvel em contexto de sala de aula (EE12 – 2CEB, CT). É justamente nos contextos onde mais se procura inovar que se sente um menor peso do manual, muito embora se continuem a perceber casos de “professores que seguem o manual à risca” e se reconheça no manual um suporte de apoio à aprendizagem para todos, inclusive para os próprios pais.

2.3 Participação na vida da escola

Pelo que atrás ficou exposto, pode perceber-se que a pandemia representou uma oportunidade para que muitos pais se apercebessem, de forma mais ou menos intencional, das dinâmicas de ensino e da aprendizagem, sendo ainda inquestionável o elevado envolvimento de todos os EE/pais inquiridos no processo de aprendizagem dos seus filhos/educandos. Contudo, este envolvimento de grande intensidade não é sinónimo de uma participação efetiva na definição das políticas locais, nomeadamente na identificação das opções curriculares da escola, como previsto legalmente.

De facto, nenhum dos Pais/EE inquiridos referiu ter sido convocado ou instigado a participar em processos que implicassem a tomadas de decisões sobre as mudanças em curso. Destaca-se, no entanto, a referência à realização de reuniões destinadas especificamente ao esclarecimento de mudanças em curso (“quando ocorreu esta diferença a nível da avaliação, reuniram com todos os encarregados de educação... e explicaram”, EE12 – 2CEB, CT). Esclarecimentos que, em alguns casos, são prestados através dos canais de comunicação e divulgação online das próprias escolas (“As alterações são publicadas na página da escola”, EE9 – 2CEB, CT).

Para além das reuniões de carácter informativo, consta-se que a participação dos pais na vida da escola pode assumir outras formas, ainda que menos frequentes. Por exemplo, em alguns contextos, os Pais/EE são incentivados a participar nas aulas dos filhos, muito embora, por conta da pandemia, tenham suprimido tais práticas (“...aqui, os pais são convidados a estar dentro da sala... agora com a pandemia, não, mas antes, organizadas por grupos... cada pai está em uma mesa e orienta [o trabalho]”, EE7 – 2CEB, CT).



Já em outros contextos, como asseguram os Pais/EE, não se nota qualquer possibilidade de interferência externa na vida escolar e, mais concretamente, nas dinâmicas de ensino de aprendizagem, onde a mera presença de um pai na escola é percebida como “coisa estranha” (“O meu filho ficou sem professor de matemática este último mês... não havendo professor, eu perguntei, eu ofereci-me para ir à escola ajudar os meninos... não sou professora, mas tenho formação matemática... Isto não foi possível... não é possível aceitar isso dos pais, porque só a presença de um pai numa escola já é uma coisa estranha”, EE11 – 2CEB, AML).

Apesar de tudo, na maioria dos casos, verifica-se que há um bom relacionamento entre família-escola, fortalecido essencialmente em reuniões promovidas pela escola. Verifica-se ainda que os Pais/EE inquiridos denotam possuir um conhecimento significativo dos projetos em curso em cada contexto escolar, destacando-se, a este respeito, uma forte associação entre as mudanças percebidas no domínio da avaliação das aprendizagens e a referência ao projeto MAIA (EE7 – 2CEB, CT; EE8 – 2CEB, AG).

2.4 Valorização da escola e sugestões

As evidências coligidas sobre o valor que os pais atribuem à escola refletem uma imagem globalmente positiva e muito satisfatória, quer com o trabalho desenvolvido pelos professores, quer com os desempenhos alcançados pelos seus educados (“estou contente com o trabalho desenvolvido pelos professores e estou contente com o desempenho da minha filha”, EE7 – 2CEB, CT). A aposta em projetos de inovação, que articulem várias disciplinas é destacada com um aspeto muito positivo do trabalho que está a ser feito em algumas escolas, tendo em conta as exigências do nosso tempo (“Nos tempos que correm, não é só decorar conceitos e, se calhar, este Plano de Inovação que a escola... está a tentar implementar... acho que isso é fundamental e acho que isso é o futuro”, EE10 – 2CEB, AL).

Apenas um dos Pais/EE inquiridos denota, de forma explícita, uma certa insatisfação com o modo como a escola, em abstrato, vem respondendo e acompanhando as mudanças e evoluções que se fazem sentir em todas as esferas da vida humana (“... o que eu sinto é que realmente houve uma evolução do mundo nos últimos anos, e de conhecimento e de acesso, que o resto não acompanha. Ou seja... há 30 anos eu tinha que decorar um conceito, não havia de Internet... se calhar, hoje em dia, mais importante do que se decorar um conceito, é aproveitar as ferramentas que estão ao seu alcance para descobrir mais sobre aquilo”, EE11 – 2CEB, AML).

Apesar dos distintos posicionamentos, mais ou menos críticos sobre o papel da escola e sobre o que e o modo como se aprende em contexto escolar, todos os Pais/EE apresentam sugestões de melhoria. Destaca-se, a este respeito, alusões ao reforço de situa-



ções que promovam a interdisciplinaridade (EE7 – 2CEB, CT) e o desenvolvimento de competências transversais consideradas fulcrais (EE9 – 2CEB, CT), nomeadamente o “debate de ideias”, em detrimento da lógica da memorização (EE11 – 2CEB, AML). A este conjunto de propostas, os inquiridos acrescentam a eliminação dos “testes, porque a avaliação condiciona o trabalho que se faz” (EE8 – 2CEB, AG) e a melhoria da mochila dos alunos, minimizando o seu peso, com um “tablet associado a uma boa internet” (EE12 – 2CEB, CT). Sugerem ainda “mais formação para os professores, porque temos muitos professores que ainda não estão adaptados [às novas modalidades de ensino]” e, por fim, apelam à necessidade de “substituir rapidamente as faltas de professores” (EE10 – 2CEB, AL).



3. Entrevistas aos Pais/EE de alunos do 3.º Ciclo

3.1 Conhecimento dos documentos curriculares

No que respeita às entrevistas realizadas a Pais/EE com filhos/educandos no 3.º ciclo de escolaridade, importa começar por referir que três dos quatro Pais/EE inquiridos, pelo facto de serem professores, evidenciaram conhecer os diferentes documentos curriculares vigentes à data da entrevista, designadamente as AE e o PA (EE13 – 3CEB, AG; EE14 – 3CEB, AG; EE16 – 3CEB, CT). Porém, trata-se de um conhecimento que não traduz o resultado de um processo de apropriação sobre o que os filhos/educandos deverão aprender em cada uma das disciplinas referentes ao ano de escolaridade que frequentam. Espelha, ao invés, um “saber profissional” necessário ao desempenho dos docentes.

Considerando o exposto em articulação com o teor das considerações tecidas pelo quarto participante que integrou este grupo focal, não só na qualidade de pai/EE, mas também enquanto presidente de uma Associação de Pais (EE15 – 3CEB, AML), pode concluir-se que não há verdadeiramente uma apropriação do conceito de Aprendizagens Essenciais enquanto referencial curricular, prevalecendo a ideia de “currículo” e com ela uma discussão em torno da adequação das “matérias” escolares, o que também acaba por revelar um distanciamento da noção de competências presente nos referencias de apoio à gestão curricular.

Evidencia-se, neste particular, a ideia de que “os currículos são extensos, são exaustivos e... até desajustados para estes miúdos que já estão com registo muito diferente” (EE15 – 3CEB, AML). No mesmo sentido, e embora se saliente o facto de ter sido um ano muito atípico para se conseguir fazer uma avaliação “correta”, nota-se a prevalência de uma conceção de desenvolvimento curricular muito focada no desenvolvimento e aquisição do “conhecimento da matéria” (“eles aprendem muita matéria que vão esquecer muito rapidamente”, EE15 – 3CEB, AML), acreditando-se que, “mais do que os conteúdos [definidos no currículo formal], a forma como o professor aborda a matéria é fundamental para o sucesso das aprendizagens” (EE16 – 3CEB, CT).

Apesar de não se notar no plano discursivo uma apropriação da nova terminologia, evidenciando a tão conhecida dificuldade de introdução da “lógica de competencialização” no nosso sistema educativo, os resultados indicam que os Pais/EE auscultados percebem mudanças em diversos planos da vida e do trabalho escolar. Estas mudanças, como veremos ponto seguinte, surgem muito associadas à perceção de alterações organizacionais e pedagógicas, muito evidentes em contextos que, no dizer dos Pais/EE inquiridos, “estão na linha da frente” no que respeita a projetos de inovação e flexibilização curriculares.



3.2 Conhecimento do trabalho escolar

Considerando os registos compilados e analisados, verifica-se que o conjunto de Pais/EE inquiridos possui um bom conhecimento do trabalho escolar, podendo perceber-se, pelas atividades que descrevem, a existência de escolas com lideranças “com uma boa vontade em inovar” (EE15 – 3CEB, AML), com determinação para “mudar o rumo dos acontecimentos e romper com lógicas tradicionais” (EE14 – 3CEB, AG), que tentam “combater o ensino clássico” (EE13 – 3CEB, AG) e que revelam abertura para “trabalhar em conjunto com a associação de pais” (EE16 – 3CEB, CT ; EE15 – 3CEB, AML).

Constata-se, assim, que estaremos perante casos em que os Pais/EE reconhecem que os professores dos seus filhos/educandos, na sua generalidade, “acabam por ser obrigados a trabalhar em conjunto, ...estão na linha da frente no que respeita a projetos, à flexibilidade, à criação de domínios de autonomia curricular (DAC), etc.” (EE13 – 3CEB, AG). Em alguns casos, “a organização do tempo é semestral, permitindo uma maior flexibilidade na gestão do currículo” (EE16 – 3CEB, CT), estando também em curso “novas experiências do ponto de vista da avaliação” motivadas pela adesão do agrupamento ao Projeto MAIA (EE14 – 3CEB, AG).

Apesar disso, como evidenciam os relatos coligidos e analisados, os Pais/EE inquiridos reconhecem que as mudanças desejadas não se conseguem “em todas as disciplinas... isso também depende do professor que está à frente da disciplina” (EE13 – 3CEB, AG). De igual modo, embora se perceba que o “intercâmbio entre disciplinas” constitui uma prática em franca expansão (EE16 – 3CEB, CT), não se nota uma “articulação de conteúdos ou projetos que envolvam anos de escolaridade distintos” (EE13 – 3CEB, AG). A “interdisciplinaridade”, quando acontece, “é limitada ao mesmo ano de escolaridade” (EE16 – 3CEB, CT), sentindo-se que “deveria existir muito mais interação entre os professores” (EE15 – 3CEB, AML). Nestas circunstâncias, pode concluir-se que a articulação entre os professores é um caminho que “ainda precisa de se fazer, porque as coisas nesse sentido parecem estar um pouco mais atrasadas” (EE14 – 3CEB, AG).

Olhando para o conjunto de considerandos a propósito do manual escolar, sobre a forma como é usado, o seu papel e influência na modelação das atividades escolares, ficam evidentes duas lógicas distintas, correspondentes, por sua vez, a orientações pedagógicas igualmente bem diferenciadas e em linha com o que vem sendo exposto. Por um lado, uma orientação que, aproximando-se do modelo da chamada escola tradicional, se concretiza numa prática de ensino e de aprendizagem que avança em função da ordenação imposta pelo manual (EE15 – 3CEB, AML). Regista-se, por outro lado, um conjunto de evidências que sinaliza uma abertura dos professores à utilização de novas fontes e recursos, percebendo-se, nesses casos, que o manual perdeu o protagonismo a favor das “novas tecnologias” (EE13 – 3CEB, AG).



3.3 Participação na vida da escola

Os dados coligidos e analisados revelam que todos os Pais/EE inquiridos participam e colaboram ativamente no desenvolvimento das atividades escolares, procurando reforçar algumas áreas de aprendizagem em que sentem que os seus filhos/educandos têm maiores dificuldades ou investindo em áreas que consideram relevantes, mas que não estão a ser trabalhadas na escola (“A Português e Línguas é a mãe que ajuda, o pai ajuda em Matemática e como adora História consegue pô-lo a ver filmes e a discutir temas como ele. Na escola, não, estas competências não são trabalhadas” EE15 – 3CEB, AML).

Salienta-se, além disso, um relativo consenso quanto à necessidade de haver “muito trabalho adicional em casa... para tentar consolidar as matérias, porque não há tempo na escola para [esse fim]” (EE14 – 3CEB, AG). Neste processo de apoio às aprendizagens e à consolidação das “matérias”, evidencia-se a participação dos pais e de outros familiares, nomeadamente irmãos mais velhos, admitindo-se ainda que “para quem não tem este apoio será muito complicado, porque os conteúdos são muito extensos” (EE16 – 3CEB, CT). Entre as disciplinas/programas muito extensos e que exigem muito acompanhamento, os Pais/EE inquiridos mencionam a Matemática e a Físico-Química (EE16 – 3CEB, CT).

Relativamente ao apoio disponibilizado nas escolas para o reforço e consolidação da aprendizagem, destacam-se algumas medidas que vão além do Apoio ao Estudo, havendo casos que optam pela constituição de “turmas bússola” (“os meninos identificados com mais dificuldade são deslocados para uma outra turma, para não perderem o andamento na carruagem”, EE16 – 3CEB, CT), outros pela “coadjuvação, com dois professores em sala de aula para apoiar os alunos” (EE15 – 3CEB, AML), e outros ainda, mais tradicionais, optam pela criação de “explicotecas em 5 ou 6 disciplinas, mas aumentam a carga letiva dos alunos” (EE13 – 3CEB, AG).

3.4 Valorização da escola e sugestões

Incitados a discorrer sobre a importância da escola, tornou-se impossível fugir ao tempo presente, muito marcado pela pandemia da Covid-19 que afeta todas as dimensões da vida humana, em toda e qualquer parte do mundo. Nesse sentido, emerge um reconhecimento profundo da colaboração de toda a comunidade no processo educativo, destacando-se o elevado profissionalismo dos docentes para responder às exigências do momento, mas também o desempenho dos alunos e o suporte dos pais. Como refere um dos Pais/EE inquiridos, “no meio deste caos, falando como EE, quer alunos, quer professores, tiveram um bom desempenho, mas como EE também não foi fácil” (EE13 – 3CEB, AG).



No desenvolvimento do tema em apreço, e procurando focalizar a análise nos aspetos que, do ponto de vista dos Pais/EE inquiridos, poderiam ser melhorados para garantir o sucesso escolar no respeito pela diversidade e igualdade de oportunidades, observa-se que as considerações tecidas giram em torno de três grandes problemas: 1) a falta de professores em algumas disciplinas, nomeadamente em História e Geografia, TIC e Inglês (EE15 – 3CEB, AML; EE16 – 3CEB, CT); 2) a excessiva carga letiva e a falta de tempo para os alunos participarem em clubes que as escolas oferecem (EE13 – 3CEB, AG); e 3) a pouca partilha entre professores e a fraca articulação de conteúdos (EE14 – 3CEB, AG).

Embora estes problemas possam ser categorizados em diversos domínios de intervenção educativa, abrangendo medidas administrativas, curriculares e até mesmo pedagógicas, as soluções vislumbradas e alvo de elevada concordância pelos Pais/EE inquiridos passam essencialmente pelo reconhecimento da necessidade de criação de espaços de aprendizagem mais inovadores, onde houvesse “maior interação entre as disciplinas” (EE15 – 3CEB, AML) para os miúdos aprenderem efetivamente de forma diferente, “em vez de terem mais horas para matemática e para português” (EE13 – 3CEB, AG). Nesta perspetiva, defende-se a criação de “clubes interdisciplinares, mas como se fossem a própria disciplina” (EE15 – 3CEB, AML), implicando que esse tempo fosse contemplado no “horário dos alunos”, mas também “na prática letiva dos professores, de forma a fortalecer a articulação e a colaboração entre professores” (EE14 – 3CEB, AG).



4. Entrevistas aos Pais/EE de alunos do Ensino Secundário

4.1 Conhecimento dos documentos curriculares

A análise da entrevista de grupo realizada a Pais/EE de alunos/educandos a frequentar o Ensino Secundário revela que todos eles, sem exceção, desconhecem as Aprendizagens Essenciais. Inclusivamente, três dos seis Pais/EE inquiridos que exercem a função docente, e lidam no dia a dia com estes documentos, assumem este alheamento de diversas formas: “...como mãe não faço ideia do que são as aprendizagens essenciais, nunca olhei para elas, não faço ideia se os professores da minha filha as têm em consideração quando fazem a planificação das suas aulas” (EE19 – SEC, CT); “...nunca vi as aprendizagens essenciais das disciplinas da minha filha,... portanto, não me dou ao trabalho de consultar na net ou coisa assim...” (EE22 – SEC, AL); “Eu, exatamente a mesma coisa. Portanto, ... sinceramente, aprendizagens essenciais só conheço as da disciplina que leciono” (EE21 – SEC, AL).

Apesar do desconhecimento explicitamente assumido, também em relação ao Perfil dos Alunos, importa sinalizar um conjunto de razões que, num certo sentido, evidencia um elevado grau de expectativas a respeito do profissionalismo dos docentes que acompanham os seus educandos, a quem se reconhece o papel de principais responsáveis pela condução do processo de ensino, mas também em relação aos próprios educandos, de quem, nesta fase do percurso escolar, já se espera maior autonomia, independência e responsabilidade (“Também nesta fase acho que ela já é mais independente e, portanto, nem sequer é uma preocupação minha olhar para as planificações, ou o que quer que seja, esse é o trabalho dos professores dela, não é!?, EE19 – SEC, CT).

Este sentimento de confiança, tanto no trabalho dos professores como no trabalho dos alunos, nota-se com mesma convicção nos pais que não são docentes, reforçando, por isso, o reconhecimento e o respeito pela autoridade dos professores no exercício da sua profissão. Ainda assim, estes resultados também nos permitem questionar a eficácia dos mecanismos de comunicação escola-pais existentes e o seu contributo para um efetivo envolvimento dos pais no desenvolvimento do currículo. Embora também seja importante ter presente todas as implicações e mudanças realizadas no período de isolamento social, o certo é que as entrevistas realizadas evidenciam que existe uma falta de clareza do sentido e da direção do processo formativo que se exige aos alunos do nosso tempo e, neste particular, aos jovens que frequentam o Ensino Secundário. Ainda assim, e à semelhança das perceções identificadas nos grupos focais anteriores, também neste caso se identificam alterações significativas em determinados contextos, mormente organizacionais e pedagógicas, conforme analisaremos no ponto seguinte.



4.2 Conhecimento do trabalho escolar

No que tange ao conhecimento do trabalho escolar, verifica-se que os Pais/EE fazem referência a medidas e atividades que se enquadram no âmbito do projeto de autonomia e gestão curricular, notando-se, em alguns casos, uma mudança mais significativa no paradigma de avaliação dos alunos (“O agrupamento...foi dos primeiros agrupamentos a entrar na autonomia e flexibilidade curricular. Portanto, em termos de organização daquilo que é o Secundário... a cidadania existia como disciplina, mas a avaliação da disciplina de cidadania também tinha um peso em todas as outras disciplinas, não sei se é assim que funciona em todos os agrupamentos, mas ali é assim”, EE19 – SEC, CT).

Outro grupo de referências evidencia a implementação de ações estratégicas de ensino orientadas para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e o trabalho em equipa (“Eu, por acaso, apercebi-me.... na disciplina de Físico-Química eles desenvolveram muitos trabalhos que eles procuravam muitas vezes por iniciativa deles... iam procurar no exterior pessoas ligadas àquilo que eles estavam a desenvolver”, EE17 – SEC, CT).

Todavia, as práticas e dinâmicas acima referenciadas não parecem caracterizar a generalidade das situações e contextos formais de aprendizagem no âmbito do Ensino Secundário. De acordo com a opinião dos Pais/EE inquiridos, tudo poderia ser diferente, no sentido de maior alinhamento com as necessidades e exigências atuais, se os “programas” não fossem tão vastos (“A verdade é que os programas são, a meu ver, como mãe, ... tão extensivos... pondo-me do lado do professor, se calhar, também não há muito tempo para inventar, entre aspas, não é!?”), EE20 – SEC, NT).

Para além do peso dos programas que se sente na modelação das práticas de ensino, as narrativas dos Pais/EE inquiridos destacam ainda, com elevada concordância, a influência “negativa” da avaliação externa no investimento da aprendizagem, tanto por parte dos pais, como dos alunos (“Para nós e para os nossos miúdos o exame está sempre na cabeça... já estão com o exame na cabeça e querem aquela formatação para o exame. E, às vezes, ficam nervosos quando a gente lhes diz 'vai fazer outra coisa!' – Eles têm essa formatação.”), EE22 – SEC, AL).

Esta formatação, “quer se queira quer não”, como notam os Pais/EE inquiridos, condiciona muito a autonomia do professor para “conseguir fugir daquilo que é o trabalho que ele habitualmente faz” (EE19 – SEC, CT), sobretudo no caso dos docentes que se ocupam de disciplinas que são alvo de exame nacional (EE21 – SEC, AL). Para além do controlo e da pressão que os exames exercem nas práticas letivas, há também a pressão que se sente por parte dos próprios Pais/EE quanto ao cumprimento do “programa”, admitindo-se que “alguém que seja muito inovador, corre sério risco de



ter os pais à perna” (EE22 – SEC, AL). Nestes termos, e embora se reconheça o valor do trabalho desenvolvido em contextos que se identificam como “pioneiros na flexibilidade curricular”, os Pais/EE inquiridos não deixam de notar o impacto negativo da avaliação, dos rankings e dos exames nacionais no processo de aprendizagem e nas próprias dinâmicas familiares (“A partir do 10.º ano (ensino regular), a vida dos alunos centra-se nos exames e nas classificações. Não há vida familiar, há stress, há perturbações nas famílias e muitos alunos tomam medicação para a ansiedade e depressão. Deixam as atividades de desporto, não saem com a família e com os amigos, vivem fechados”, EE17 – SEC, CT).

Da análise realizada, percebe-se ainda que o manual escolar é parte integrante do trabalho escolar. Visto como um recurso fundamental para as práticas de ensino e de aprendizagem, os Pais/EE inquiridos também reconhecem que os manuais não abarcam tudo aquilo que se exige aos alunos em termos de aprendizagem (“Eu acho que os manuais são importantes obviamente, mas confesso que, para a minha filha que está no 10.º ano, os manuais ficam um pouco aquém daquilo que hoje na realidade precisam estudar”, EE20 – SEC, NT). Para além da ampliação de recursos que os Pais/EE percebem como necessária, também se destaca um conjunto de referências que sugere algum desajustamento dos manuais face às novas orientações curriculares, contemplando “conteúdos que... já não estão nas Aprendizagens Essenciais” (EE19 – SEC, CT).

Face às limitações referidas, constata-se que os Pais/EE inquiridos reconhecem e valorizam a autonomia pedagógica dos professores para rentabilizar outros suportes ao serviço dos processos de ensino e de aprendizagem (“...eu acho que é fundamental os professores recorrerem a outros materiais, mesmo em disciplinas em que os manuais são fundamentais, não é!”, EE17 – SEC, CT). Assim, e secundando a opinião dos inquiridos, conclui-se que “o papel que o que os manuais têm agora é igual ao que tinham antes das Aprendizagens Essenciais... há manuais bons, há manuais maus e há manuais que precisam de mais complemento” (EE21 – SEC, AL).

4.3 Participação na vida da escola

Com base nos dados coligidos e analisados, verifica-se que a participação dos Pais/EE inquiridos na vida da escola enquadra-se numa perspetiva em que se reconhece e valoriza a responsabilidade dos docentes na organização dos processos de ensino e, simultaneamente, em que os filhos/educandos já são vistos como jovens independentes e responsáveis. Importa igualmente reforçar e ter em conta as mudanças provocadas pela pandemia, condicionando diversos aspetos da vida das escolas e, em particular, a participação dos Pais/EE nas reuniões escolares (“...este ano foi muito complicado... porque, por causa da pandemia, também não houve reuniões”, EE22 – SEC, AL).



Todas estas mudanças exigiram da parte de todos uma reinvenção das práticas, hábitos e rotinas que, como fica bem expresso nos relatos dos Pais/EE inquiridos, dificultaram um acompanhamento consciente do que se exige atualmente em termos de aprendizagens. Apesar disso, todos os Pais/EE denotam um forte envolvimento e compromisso com o sucesso escolar dos filhos, percebendo-se pelas narrativas uma forte preocupação e um esforço acrescido para lidar com problemas psicológicos associados ao impacto da pandemia por Covid-19 (“neste momento, (...) um quarto da turma da minha filha, um quarto dos alunos estão a ter acompanhamento psicológico, dentro e fora da escola”, EE21 – SEC, AL). No quadro desta preocupação, destaca-se uma certa insatisfação com o trabalho e as exigências feitas em algumas disciplinas que importará rever à luz das novas orientações curriculares (“Na escola dos meus filhos há disciplinas que exigem trabalho a nível universitário, que muitas vezes não premeia os alunos e só acarreta stress”, EE17 – SEC, CT).

4.4 Valorização da escola e sugestões

Em jeito de balanço sobre o papel da escola, destaca-se um conjunto de referências que, uma vez mais, realçam o carácter atípico dos dois últimos anos letivos para fazer notar a necessidade de alguma prudência na avaliação do trabalho que escolas, professores, alunos e demais implicados no processo educativo realizaram (EE20 – SEC, NT). Neste quadro de prudência, volta a entrar na discussão a problemática da avaliação das aprendizagens, dos exames e, por arrasto, questões relativas ao acesso ao Ensino Superior que se vislumbram como fatores dissuasores de práticas realmente inovadoras, nomeadamente no âmbito da avaliação das aprendizagens (“A partir do momento em que o acesso ao Ensino Superior está dependente de exames feitos na escola pelo IAVE, enfim, do modelo que nós conhecemos, inevitavelmente a avaliação vai gravitar à volta deste modelo”, EE19 – SEC, CT).

Volta também a acentuar-se um sentimento de alguma insatisfação dos Pais/EE inquiridos face à escola, quer por via de referências que uma vez mais denotam um desconhecimento das exigências preconizadas nos novos documentos curriculares (“relativamente ao currículo, gostava de perceber de forma mais clara o que é efetivamente essencial nas disciplinas”, EE20 – SEC, NT), quer pelas expectativas expressas em relação às finalidades da escola, desejando-se que a escola possa ser, acima de tudo, um local mais feliz para alunos e professores (“eu gostava que houvesse de facto alguma coisa para que a escola mudasse, para a escola ser um local mais feliz para os alunos,... mas também para os professores irem mais felizes para a escola”, EE22 – SEC, AL).

Pensando em medidas que, de alguma forma, pudessem minimizar os problemas detetados e dar corpo às aspirações declaradas, os Pais/EE inquiridos consideram que para se mudar a avaliação, no sentido de alterar as práticas, “seria importante não



divulgar os rankings” (EE21 – SEC, AL). No que respeita a dinâmicas que potenciam uma vivência mais rica e significativa para todos, sugerem a “criação de espaços curriculares que permitam aprender coisas da atualidade” (EE21 – SEC, AL). Seguindo ainda o raciocínio dos Pais/EE inquiridos, esta medida deveria ser acompanhada por uma efetiva redução dos “currículos” e também implicaria “articular melhor as coisas”, nomeadamente tópicos idênticos que são trabalhados em disciplinas diferentes (EE18 – SEC, AML).

Salientam, por fim, a necessidade de melhorar os mecanismos de comunicação e divulgação, junto dos próprios Pais/EE, dos quadros de referência que expressam de forma unívoca as expectativas de aprendizagem definidas a nível nacional (“eu acho que o que aqui falha gravemente é comunicação, a má comunicação. O Ministério fala com as escolas, mas uns interpretam de uma maneira, outros interpretam de outra...assim, não há uma clarificação, se elas (as aprendizagens essenciais) fossem claras não havia cá... 2+2 são quatro, não é!?”), EE20 – SEC, NT).



5. Síntese global do conjunto das entrevistas

Por último, inclui-se aqui uma breve síntese dos resultados mais salientes do conjunto das entrevistas em grupo realizadas.

No que se refere ao conhecimento dos documentos curriculares, e de uma forma global, pode afirmar-se que é bastante superficial o entendimento que os Pais/EE denotam, quer das Aprendizagens Essenciais, quer do Perfil dos Alunos. Isso verifica-se, mesmo no caso em que alguns dos Pais/EE também são professores, como nos casos das entrevistas referentes ao 3.º Ciclo e ao Ensino Secundário.

No caso do 3.º Ciclo, a conclusão que sobressai é que ainda não parece haver verdadeiramente uma apropriação do conceito de “Aprendizagens Essenciais” enquanto referencial curricular, o que também acaba por revelar um distanciamento da noção de competências e de outros conceitos existentes nesses referenciais curriculares.

Estes Pais/EE evidenciam, no entanto, a ideia de que os currículos são extensos e até, de alguma maneira, desajustados face às expectativas dos alunos. Nesse sentido, e embora salientem o facto de ter sido um ano muito atípico para se conseguir fazer uma avaliação adequada, referem a prevalência de uma conceção de desenvolvimento curricular muito focada no desenvolvimento e aquisição do “conhecimento da matéria”.

Denotando também um certo distanciamento do novo referencial curricular, também está o caso dos Pais/EE do Ensino Secundário, uma vez que todos eles, sem exceção, dizem desconhecer as Aprendizagens Essenciais, incluindo três dos seis Pais/EE que exercem funções docentes, muito embora na entrevista não tenham respondido enquanto professores.

No caso do 1.º Ciclo, o distanciamento relativamente às Aprendizagens Essenciais é também evidente, observando-se, neste caso uma certa preferência pelos termos “metas”, “metas curriculares”, “currículos” e “metas curriculares e programas”. Quando questionados sobre a perceção de mudanças ocorridas nos últimos anos em termos de orientações curriculares, no caso destes Pais/EE do 1.º Ciclo sobressai, aliás, a dificuldade no uso da expressão “aprendizagens essenciais” e na sua assunção enquanto documento curricular que está na base da planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem.

No caso do 2.º Ciclo, e apesar de metade dos Pais/EE inquiridos neste grupo mostrar conhecer o modelo curricular vigente, assim como algumas das suas implicações para o trabalho pedagógico, a outra metade assumiu, de forma explícita, que desconhece quer as mudanças curriculares operadas, quer os novos documentos orientadores da



gestão curricular propriamente ditos, ou seja, as AE e o PA. Ressaltam, ainda assim, as referências que fazem à constatação de mudanças relacionadas com a gestão e organização do trabalho escolar, associadas ao desenvolvimento de projetos de inovação que se encontram em curso em algumas das escolas tomadas como referência.

Quando questionados sobre eventuais mudanças verificadas nos tempos mais recentes, os Pais/EE do 1.º Ciclo referem explicitamente as mudanças associadas ao desenvolvimento de Projetos de Inovação e à organização semestral do currículo, com implicações para o plano pedagógico e que se traduzem essencialmente na perceção de grandes mudanças na avaliação das aprendizagens.

Apesar de um certo desconhecimento geral do PA e de um entendimento superficial das AE, o conjunto de Pais/EE entrevistados, denota, no entanto, no geral, expectativas de alguma forma elevadas a respeito do profissionalismo dos docentes que acompanham os seus educandos, a quem reconhecem e atribuem o papel de principais responsáveis pela condução do processo de ensino.

No caso do Ensino Secundário, isso é particularmente visível também em relação aos próprios educandos, de quem, nesta fase do percurso escolar, já dizem esperar maior autonomia, independência e responsabilidade.

No que se refere ainda ao tipo de trabalho que é realizado, no caso do 1.º Ciclo, os Pais/EE manifestam a perceção de que existe por parte dos professores uma preocupação com o fortalecimento das ligações entre áreas disciplinares, referindo a esse propósito o desenvolvimento de projetos com dinâmicas de trabalho que reconhecem como “interdisciplinaridade”.

Em síntese, e embora pareça predominar a perceção de uma orientação por parte dos docentes em que prevalece uma abordagem mais integrada dos conteúdos, nomeadamente através da realização de projetos, também se referem a situações em que as lógicas de trabalho seguem os padrões do chamado ensino tradicional, associadas e descritas por referência à imagem de “professor da velha guarda”.

No caso do 3.º Ciclo, e embora se perceba que para os Pais/EE o intercâmbio entre disciplinas constitui uma prática em franca expansão, já o mesmo não acontece com a articulação de conteúdos ou projetos que envolvam anos de escolaridade distintos. Na perspetiva destes Pais/EE, a interdisciplinaridade, quando acontece, é limitada ao mesmo ano de escolaridade, considerando, no entanto, que deveria existir mais interação entre os professores.



Ainda sobre o conhecimento do trabalho escolar, importa referir que no caso específico do Ensino Secundário, os Pais/EE auscultados não se referem tanto ao que é feito em concreto no contexto de cada disciplina, mas expressando uma visão mais ampla, fazendo referência a medidas e atividades que se enquadram no âmbito do projeto de autonomia e gestão curricular. Outro grupo de referências evidencia o seu conhecimento sobre a implementação de ações estratégicas de ensino orientadas para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e o trabalho em equipa.

No seu conjunto, estes Pais/EE denotaram ser muito críticos relativamente ao peso dos programas e à influência negativa da avaliação externa no investimento da aprendizagem, tanto por parte dos pais, como dos alunos. Referem-se, aliás, a uma formação que, em sua opinião, acaba por condicionar muito a autonomia do professor para conseguir fugir do modo trabalho que habitualmente desenvolve, sobretudo no caso dos docentes que se ocupam de disciplinas que são alvo de exame nacional.

Para além do controlo e da pressão que os exames exercem nas práticas letivas, estes Pais/EE referem também a pressão que é sentida quanto ao cumprimento do “programa”, admitindo que não será fácil a um professor ser inovador, pois correria “o risco de ter os pais à perna”. Nestes termos, e embora reconheçam o valor do trabalho desenvolvido em contextos escolares que identificam como “pioneiros na flexibilidade curricular”, os Pais/EE inquiridos não deixam de reiterar e reforçar o impacto negativo da avaliação, dos rankings e dos exames nacionais no processo de aprendizagem e nas próprias dinâmicas familiares.

Relativamente aos recursos utilizados no apoio ao trabalho escolar, e em particular ao uso do manual escolar, parece haver alguma unanimidade entre os Pais/EE oriundos dos quatro níveis de ensino, sendo de destacar a elevada relevância atribuída ao manual escolar, sublinhando o seu contributo enquanto fio condutor para o processo de ensino e de aprendizagem, mas também como um recurso de apoio fundamental para chegar a todos os alunos. A este propósito e apesar de reconhecerem que o manual representa uma orientação que se aproxima do modelo tradicional de ensino, os Pais/EE do 3.º Ciclo fazem alusão a um conjunto de evidências que parecem indiciar uma abertura dos professores à utilização de novas fontes e recursos, percebendo-se, nesses casos, que o manual perdeu o protagonismo a favor das “novas tecnologias”.

No que se refere à participação dos Pais/EE na vida da escola, é visível que grande parte dos inquiridos denota uma preocupação em acompanhar, de uma forma ou de outra, o que os seus educandos aí fazem, revelando, aliás, um conhecimento por vezes bastante aprofundado das atividades que se desenvolvem em contexto escolar. Este conhecimento é mais evidente nos três ciclos do Ensino Básico, tendo a pandemia sido apresentada pelos Pais/EE, aliás, como a oportunidade para que muitos se apercebes-



sem melhor das dinâmicas de ensino e aprendizagem, uma vez que puderam, de forma mais ou menos intencional, assistir às aulas realizadas a distância.

Em termos de envolvimento e participação ativa dos Pais/EE na vida da escola, isso é sobretudo concretizado através da organização de reuniões destinadas à participação da família dos alunos, reuniões de natureza informativa em que se abordam, entre outros, os planos de trabalho e projetos em curso.

Na prática, parece ser claro que o envolvimento dos Pais/EE não é sinónimo de uma participação efetiva na definição de políticas locais de escola ou agrupamento. De facto, pelas evidências recolhidas, verifica-se que esses espaços de interação com as famílias não têm sido aproveitados como oportunidades para explicitação ou clarificação de questões relacionadas com os programas e as alterações curriculares verificadas recentemente.

No caso dos Pais/EE do 3.º Ciclo, é referida a sua participação ativa no apoio indireto ao desenvolvimento das atividades escolares dos seus filhos/educandos, procurando reforçar algumas áreas de aprendizagem em que sentem que têm maiores dificuldades, ou investindo em áreas que consideram relevantes, mas que não estão a ser trabalhadas na escola.

Sem prejuízo de algumas críticas e considerações concretas sobre problemas relacionados com a vida das escolas que os seus educandos frequentam, o conjunto dos Pais/EE inquiridos acaba por dar uma imagem globalmente positiva da escola em geral, a avaliar pelas referências que fazem ao longo das entrevistas.

No caso dos Pais/EE do 1.º Ciclo, em que essas referências são mais explícitas, a valorização está sobretudo associada à satisfação com o trabalho que é desenvolvido pelos professores e à sua capacidade de adaptação às exigências decorrentes da pandemia.

No caso do 2.º Ciclo, por outro lado, os Pais/EE destacam como aspeto muito positivo, a aposta em projetos de inovação que promovam nomeadamente a articulação de várias disciplinas.

O reforço de situações que promovam a interdisciplinaridade, mas também o desenvolvimento de competências transversais consideradas fulcrais, nomeadamente o “debate de ideias”, em detrimento de uma lógica da memorização, são também aspetos explicitamente referidos pelos Pais/EE do 3.º Ciclo. Para estes Pais/EE, isso passaria essencialmente pelo reconhecimento da necessidade de criação de espaços de aprendizagem mais inovadores, onde houvesse maior interação entre as disciplinas,



para que os alunos pudessem de facto aprender de forma diferente, “em vez de terem mais horas para matemática e para português”.

Outras sugestões e recomendações relacionadas com o currículo e que, na opinião dos Pais/EE, poderão contribuir para a melhoria do trabalho que é desenvolvido na escola, sobressai, no caso 1.º Ciclo, o apelo ao reforço das abordagens pedagógicas centradas nos interesses e nas necessidades dos alunos consideradas “mais apropriadas para o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas”, e no desenvolvimento de conhecimentos e competências digitais.

No caso do Ensino Secundário, embora não se tratando propriamente de apresentação de sugestões, os Pais/EE acabariam por eleger a problemática da avaliação das aprendizagens e dos exames como uma área a merecer atenção por parte dos decisores, assinalando, aliás, as questões relativas ao acesso ao Ensino Superior como fatores dissuasores de práticas realmente inovadoras, nomeadamente em termos da avaliação das aprendizagens.

Conclui-se este ponto com uma perspetiva integrada dos resultados mais salientes referentes à auscultação dos Pais/EE com o recurso a quatro quadros-resumo, nos quais se procura destacar, por níveis de ensino, os principais indicadores emergentes das entrevistas em grupo.

Quadro 5.1. Quadro-resumo relativo ao tema “Conhecimento dos Documentos Curriculares”

	1.º CICLO	2.º CICLO	3.º CICLO	SECUNDÁRIO
Entendimento superficial das AE	X	X		X
Desconhecimento geral do PA	X	X		X
Conhecimento dos documentos curriculares enquanto “saber profissional”			X	X
Inconsistências e contradições na apropriação de conceitos centrais (competências e aprendizagens essenciais)	X	X	X	
Perceção de alterações nas dinâmicas pedagógicas, nomeadamente ao nível da avaliação das aprendizagens	X	X	X	X
Identificação de mudanças organizacionais (ex. semestralização do calendário escolar, planos de inovação, ...)	X	X	X	X



Quadro 5.2. Quadro-resumo relativo ao tema “Conhecimento do Trabalho Escolar”

	1.º CICLO	2.º CICLO	3.º CICLO	SECUNDÁRIO
Gestão do tempo escolar condicionada pela definição de blocos de aprendizagem (horário semanal)	X			
Promoção da autonomia dos alunos focalizada na exploração de temas previamente definidos	X			X
Efeito “negativa” da avaliação externa no investimento da aprendizagem				X
Condicionamento resultante da pressão dos próprios Pais/EE quanto ao cumprimento do “programa”				X
Identificação e valorização de dinâmicas de trabalho interdisciplinar (projetos e práticas interdisciplinares)	X	X	X	
Reconhecimento do papel e o do investimento das lideranças nas mudanças em curso			X	
(Co)existência de lógicas de trabalho mais individualistas, mais orientadas pela “matriz” disciplinar		X	X	
Legitimação do contributo do manual escolar nas práticas de ensino e de aprendizagem	X	X	X	X
Reconhecimento e valorização da autonomia pedagógica dos docentes para mobilizarem uma diversidade de recursos	X	X	X	X

Quadro 5.3. Quadro-resumo relativo ao tema “Participação na Vida da Escola”

	1.º CICLO	2.º CICLO	3.º CICLO	SECUNDÁRIO
Envolvimento na supervisão/acompanhamento dos trabalhos/tarefas escolares	X	X	X	
Reconhecimento da autonomia e responsabilidade de professores e alunos				X
Esforço acrescido para lidar com problemas psicológicos associados ao impacto da pandemia por Covid-19				X
Participação legitimada essencialmente através de reuniões organizadas especificamente para Pais/EE	X	X		
Oportunidades mais diversificadas para participação da família na vida escola, nomeadamente em contexto de sala de aula		X		
Ausência dos Pais/EE na definição de planos e ações estratégicas para a integração e o sucesso de todos os alunos	X	X		
Poucas oportunidades para garantir um melhor entendimento acerca das mudanças curriculares em curso	X			
Perceção e valorização de dinâmicas de Apoio ao Estudo existentes na escola	X		X	
Identificação de outras medidas de apoio ao reforço e consolidação da aprendizagem (incluindo apoio psicológico)			X	X



Quadro 5.4. Quadro-resumo relativo ao tema “Valorização da Escola e Sugestões”

	1.º CICLO	2.º CICLO	3.º CICLO	SECUNDÁRIO
Melhoria das estratégias de comunicação pais-escola para a construção de uma escola mais inclusiva	X			
Reforço de abordagens pedagógicas centradas nos interesses das crianças	X			
Intensificação do investimento no apoio à transição digital (apetrechamentos e reforço das competências)	X			
Reforço de situações/espços curriculares que promovam a interdisciplinaridade (ex. clubes interdisciplinares)		X	X	X
Incremento de competências transversais (ex. debate de ideias)		X		
Eliminação dos testes em prol da qualidade do trabalho escolar		X		
Digitalização dos manuais e melhoria das condições de acesso à Internet		X		
Reforço da formação de professores para adaptação às novas modalidades de ensino		X		
Não divulgar os rankings das escolas				X
Fortalecer a possibilidade de articulação de conteúdos (ex. identificação de tópicos idênticos em disciplinas diferentes)				X
Melhorar os mecanismos de comunicação e divulgação dos referenciais que definem as aprendizagens a desenvolver				X



APÊNDICES

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

APÊNDICE II – DADOS DE CARACTERIZAÇÃO
DOS PROFESSORES

APÊNDICE III – FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO
INFORMADO DOS PROFESSORES

APÊNDICE IV – GUIÃO DAS ENTREVISTAS
AOS PROFESSORES

APÊNDICE V – FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO
INFORMADO DOS ALUNOS

APÊNDICE VI – GUIÃO DAS ENTREVISTAS
AOS ALUNOS

APÊNDICE VII – FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO
INFORMADO DOS PAIS/EE

APÊNDICE VIII – GUIÃO DAS ENTREVISTAS
AOS PAIS/EE



Apêndice I – Questionários aos professores



Estudo de avaliação da implementação das Aprendizagens Essenciais

Enquadramento



QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

O Instituto de Educação da Universidade de Lisboa está a desenvolver um estudo por solicitação da Direção-Geral da Educação com o objetivo de recolher a opinião dos docentes dos ensinos básico e secundário sobre o processo de apropriação das Aprendizagens Essenciais (AE) e sobre a eficácia e utilidade desse referencial curricular. Os resultados deste estudo serão usados para elaborar recomendações e orientações práticas, sobretudo nas dimensões curricular e pedagógica.

Como é do seu conhecimento, as Aprendizagens Essenciais são documentos



de orientação curricular de base às decisões dos professores na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, incluindo exemplos de ações estratégicas de ensino orientadas para o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA).

Enquanto docente e sendo um elemento-chave na implementação das AE, a sua opinião é essencial para que os objetivos do estudo sejam alcançados. Por essa razão, convidamo-la/o a pronunciar-se sobre as AE e a sua implementação no terreno, respondendo ao questionário que a seguir se apresenta.

Estima-se que a sua resposta dure entre 10 a 15 minutos.

As suas respostas são confidenciais e o tratamento de dados será feito globalmente, não havendo qualquer referência a dados de identificação individuais. Poderá cancelar a sua participação a qualquer momento.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Nota importante: Este questionário destina-se exclusivamente a docentes do Ensino Básico e do Ensino Secundário (dos Cursos Científico-Humanísticos).

Declaro que li e compreendi os objetivos do estudo, que compreendi que a minha participação é voluntária e que os meus dados serão tratados de forma anónima e confidencial, em respeito pelo Regulamento Geral de Proteção de Dados (Lei nº58/2019, de 8 de agosto).

- ☐ Sim
☐ Não

Preâmbulo

Em que ano letivo começou a utilizar as Aprendizagens Essenciais?



Para que a sua resposta ao questionário tenha como base as AE de uma disciplina concreta, pedimos-lhe que indique qual a disciplina (e ano de escolaridade) que irá tomar como referência.

Disciplina:

Ano de escolaridade:

(ou Nível de Proficiência Linguística para o caso de indicar Português Língua Não Materna, ou Nível de Ensino para o caso de indicar Educação Artística (1.º CEB), Educação Visual (2.º CEB ou 3.º CEB), Educação Tecnológica (2.º CEB) ou Educação Musical (2.º CEB))

Parte 1

1. As Aprendizagens Essenciais têm sido o documento de orientação curricular privilegiado nas minhas decisões relativas à planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem:

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo totalmente

2. Considerando os documentos curriculares que podem ser utilizados no



processo de desenvolvimento curricular abaixo indicados, estime a frequência de utilização de cada um desses documentos no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Perfil dos Alunos	☐	☐	☐	☐	☐
Aprendizagens Essenciais	☐	☐	☐	☐	☐
Metas Curriculares	☐	☐	☐	☐	☐
Programas das disciplinas	☐	☐	☐	☐	☐
Cadernos ou guias de apoio à implementação das orientações curriculares	☐	☐	☐	☐	☐
Manuais escolares	☐	☐	☐	☐	☐
Outros documentos	☐	☐	☐	☐	☐

2.1. Se utiliza outros documentos, indique quais.

3. Estime a frequência de participação dos potenciais intervenientes abaixo identificados no planeamento das atividades que desenvolve ao nível da turma ou grupo de alunos.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Conselho de docentes/Conselho de turma	☐	☐	☐	☐	☐
Equipas educativas	☐	☐	☐	☐	☐



Outros professores (de outras escolas, por exemplo)	☐	☐	☐	☐	☐
Alunos	☐	☐	☐	☐	☐
Representantes dos pais encarregados de educação da turma	☐	☐	☐	☐	☐
Coordenadores de departamento	☐	☐	☐	☐	☐
Diretores	☐	☐	☐	☐	☐
Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)	☐	☐	☐	☐	☐
Técnicos e/ou representantes de serviços/instituições da comunidade (ex. técnicos de saúde,...)	☐	☐	☐	☐	☐

4. Estime a frequência de implementação das ações estratégicas de ensino abaixo indicadas nas suas práticas letivas, dentro ou fora da sala de aula.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Abordagem dos conteúdos com base em problemas do meio em que o aluno se insere	☐	☐	☐	☐	☐
Preparação de atividades iguais para todos os alunos	☐	☐	☐	☐	☐
Mobilização de materiais e recursos diversificados	☐	☐	☐	☐	☐
Recurso a técnicas e formas de trabalho diversificadas	☐	☐	☐	☐	☐



Promoção de atividades dirigidas à observação e ao questionamento da realidade	☐	☐	☐	☐	☐
Organização de atividades de aprendizagem cooperativa/colaborativa	☐	☐	☐	☐	☐
Aplicação de testes ou fichas para aferir as aprendizagens dos alunos	☐	☐	☐	☐	☐
Desenvolvimento de atividades integradoras de diferentes saberes	☐	☐	☐	☐	☐
Incentivo à utilização crítica de fontes de informação diversas	☐	☐	☐	☐	☐
Promoção de atividades que impliquem o recurso às tecnologias de informação e de comunicação	☐	☐	☐	☐	☐
Criação de oportunidades para que os alunos confrontem diferentes perspetivas	☐	☐	☐	☐	☐
Criação de situações que exijam fazer escolhas e tomar decisões com base em valores	☐	☐	☐	☐	☐
Valorização do trabalho de livre iniciativa realizado pelo aluno com reflexo na avaliação	☐	☐	☐	☐	☐
Incentivo à intervenção responsável do aluno no meio/comunidade escolar	☐	☐	☐	☐	☐



Parte 2

5. Estime o nível de dificuldade que teve na análise e interpretação das AE em cada um dos aspetos abaixo identificados:

	Muito Baixo	Baixo	Mediano	Elevado	Muito elevado
A linguagem utilizada	☐	☐	☐	☐	☐
A articulação com o Perfil dos Alunos	☐	☐	☐	☐	☐
O contributo da minha disciplina para se atingir o Perfil dos Alunos	☐	☐	☐	☐	☐
Os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos	☐	☐	☐	☐	☐
Os descritores de competências que operacionalizam as aprendizagens pretendidas	☐	☐	☐	☐	☐
A identificação das aprendizagens relevantes para todos os alunos	☐	☐	☐	☐	☐
As finalidades que devem nortear o ensino da minha disciplina	☐	☐	☐	☐	☐
A articulação com outros níveis de ensino	☐	☐	☐	☐	☐
A articulação entre as aprendizagens essenciais de várias disciplinas	☐	☐	☐	☐	☐



Os exemplos sugeridos de ações estratégicas de ensino	☐	☐	☐	☐	☐
Os descritores que remetem para o Perfil dos Alunos	☐	☐	☐	☐	☐
Os domínios/organizadores da minha disciplina	☐	☐	☐	☐	☐

6. Que nível de importância atribui às AE para a concretização de cada um dos aspetos abaixo identificados?

	Muito Baixo	Baixo	Mediano	Elevado	Muito elevado
Estimular o trabalho colaborativo entre professores	☐	☐	☐	☐	☐
Facilitar o trabalho de articulação curricular com outras disciplinas	☐	☐	☐	☐	☐
Contribuir para uma gestão do currículo adequada ao contexto da escola	☐	☐	☐	☐	☐
Assumir o compromisso com a melhoria das aprendizagens de todos	☐	☐	☐	☐	☐
Reforçar a ligação com as famílias/encarregados de educação	☐	☐	☐	☐	☐
Promover o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos	☐	☐	☐	☐	☐



Diversificar as formas
de organização do
trabalho escolar

Implementar
metodologias ativas

Reforçar o princípio da
educação inclusiva, no
acesso ao currículo e às
aprendizagens

Promover uma gestão
do currículo integrada,
articulada e
sequencialmente
progressiva

Facilitar a gestão flexível
do currículo

☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

Parte 3

7. Considerando o conhecimento e a experiência que tem de utilização das Aprendizagens Essenciais (AE), gostaríamos que se pronunciasse sobre a avaliação que faz desse referencial curricular para a sua disciplina. Assinale, na seguinte escala, a sua concordância com cada um dos aspetos indicados.

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Considero que a adoção das AE permite maior foco no que é essencial	☐	☐	☐	☐	☐
Considero que a adoção das AE permite uma melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos	☐	☐	☐	☐	☐



Considero que a adoção das AE permite maior flexibilidade na gestão curricular	☐	☐	☐	☐	☐
Considero que a adoção das AE permite uma maior eficácia na consolidação das aprendizagens	☐	☐	☐	☐	☐
Considero que a adoção das AE permite o desenvolvimento de competências de nível mais elevado	☐	☐	☐	☐	☐
Considero que a adoção das AE permite mais trabalho interdisciplinar	☐	☐	☐	☐	☐
Considero que a adoção das AE facilita o trabalho colaborativo dos professores	☐	☐	☐	☐	☐
Considero que a adoção das AE permite uma maior diferenciação pedagógica	☐	☐	☐	☐	☐
Considero que a adoção das AE permite uma maior diversidade de ações estratégicas de ensino	☐	☐	☐	☐	☐
Considero que a adoção das AE permite maior diversidade de dinâmicas de avaliação	☐	☐	☐	☐	☐
Considero que a adoção das AE permite uma identificação mais precoce das dificuldades de aprendizagem	☐	☐	☐	☐	☐



Considero que a
adoção das AE permite
maior inclusão dos
alunos

☐☐☐☐☐

Considero que o que é
proposto nas AE está
próximo da minha
prática (do que eu já
fazia)

☐☐☐☐☐

Considero que as AE
têm aplicação prática

☐☐☐☐☐

Considero que a
adoção das AE é uma
tarefa simples

☐☐☐☐☐

Considero que já se
observam efeitos
positivos da adoção
das AE

☐☐☐☐☐

8. Considerando a sua experiência de utilização das AE na sua disciplina, que medida concreta sugere para melhorar esse documento curricular?

Parte 4

Dados de caracterização

Idade:



Género:

Número de anos de serviço:

Habilitação Académica:

Nível de ensino que lecionou no último ano:

(Assinale todas as opções que se apliquem)

- ☐ 1.º CEB
- ☐ 2.º CEB
- ☐ 3.º CEB
- ☐ Ensino Secundário

Grupo de recrutamento:

Vínculo contratual:

Contexto no qual o seu agrupamento/escola se localiza:



Zona Geográfica:

Estabelecimento de ensino:

A sua escola é uma escola TEIP?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

A sua escola tem Plano de Inovação?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

Chegou ao fim do questionário! Clique em avançar para concluir.



Apêndice II – Dados de caracterização dos professores

Quadro 1. Distribuição por idades e n.º de anos de serviço

VARIÁVEL	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIA	VARIABILIDADE
Idade	21	69	7,9	
Anos de serviço	1	48	25,3	9,4

Quadro 2. Distribuição por escalão etário

ESCALÃO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM	PERCENTAGEM POPULACIONAL
< 30 anos	95	1,1	1,2
30 – 39 anos	522	5,9	13,0
40 – 49 anos	3158	36,0	36,8
> 49 anos	5009	57,0	49,0
Total	8784	100,0	

Quadro 3. Distribuição por Género

GÉNERO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM	PERCENTAGEM SEM O ITEM “PREFERE NÃO DIZER”	PERCENTAGEM POPULACIONAL
Masculino	1738	19,8	20,4	24,5
Feminino	6786	77,1	79,6	75,5
Prefere não dizer	276	3,1		
Total	8800	100,0		

Quadro 4. Distribuição por Habilitação Académica

HABILITAÇÃO ACADÊMICA	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM		PERCENTAGEM POPULACIONAL
Bacharelato/outras	152	1,7		6,7
Licenciatura ou equiparado	6562	74,6		80,6
Mestrado	1897	21,6	23,7	12,7
Doutoramento	189	2,1		
Total	8800	100,0		

Quadro 5. Distribuição por Vínculo contratual

VÍNCULO CONTRATUAL	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM		PERCENTAGEM POPULACIONAL
Quadro de Escola	6139	69,8	81,8	81,8
Quadro de Zona Pedagógica	1055	12,0		
Contrato	1606	18,2		
Total	8800	100,0		



Quadro 6. Distribuição por Grupo de Recrutamento

GRUPO DE RECRUTAMENTO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM	PERCENTAGEM POPULACIONAL
110	1399	15,9	-
120	84	1,0	-
200	263	3,0	2,4
210	86	1,0	1,1
220	233	2,6	2,6
230	485	5,5	4,4
240	179	2,0	2,6
250	95	1,1	1,5
260	147	1,7	2,0
290	68	,8	0,6
300	936	10,6	8,2
310	1	,0	0,01
320	102	1,2	1,3
330	461	5,2	4,8
340	1	,0	0,05
350	80	,9	0,8
360	3	,0	-
400	393	4,5	3,6
410	274	3,1	2,0
420	364	4,1	3,2
430	110	1,3	1,6
500	860	9,8	7,0
510	605	6,9	4,8
520	614	7,0	4,8
530	40	,5	1,1
540	1	,0	0,4
550	173	2,0	2,7
560	2	,0	0,1
600	215	2,4	2,9
610	2	,0	0,4
620	429	4,9	5,0
910	93	1,1	-
920	1	,0	-
930	1	,0	-
Total	8800	100,0	



Quadro 7. Distribuição por nível de ensino que lecionou no último ano

NÍVEL DE ENSINO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
1.º CEB	1498	17,1
1.º CEB, 2.º CEB	52	,6
1.º CEB, 2.º CEB, 3.º CEB	54	,6
1.º CEB, 2.º CEB, 3.º CEB, Ensino Secundário	31	,4
1.º CEB, 2.º CEB, Ensino Secundário	7	,1
1.º CEB, 3.º CEB	15	,2
1.º CEB, 3.º CEB, Ensino Secundário	20	,2
1.º CEB, Ensino Secundário	11	,1
2.º CEB	1389	15,9
2.º CEB, 3.º CEB	208	2,4
2.º CEB, 3.º CEB, Ensino Secundário	70	,8
2.º CEB, Ensino Secundário	20	,2
3.º CEB	1998	22,8
3.º CEB, Ensino Secundário	1393	15,9
Ensino Secundário	1993	22,8
Total	8759	100

Quadro 8. Distribuição por nível de ensino que lecionou no último ano comparado com percentagem populacional

NÍVEL DE ENSINO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM		PERCENTAGEM POPULACIONAL
Apenas 1.º CEB	1498	21,8		22,8
Apenas 2.º CEB	1389	20,2		18,1
Apenas 3.ª CEB	1998	29,0	58,0	59,1
Apenas Ensino Secundário	1993	29,0		
Total	6878	100,0		

Quadro 9. Distribuição por Zona Geográfica

ZONA GEOGRÁFICA	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM	PERCENTAGEM POPULACIONAL
Norte	2989	34,0	36,6
Centro	2297	26,1	21,9
A.M. Lisboa	2506	28,5	28,8
Alentejo	531	6,0	7,5
Algarve	477	5,4	5,2
Total	8800	100,0	



Quadro 10. Distribuição por Contexto

CONTEXTO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
Urbano	4886	55,5
Rural	1501	17,1
Misto	2413	27,4
Total	8800	100,0

Quadro 11. Distribuição por Tipo de Instituição

TIPO DE INSTITUIÇÃO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM	PERCENTAGEM POPULACIONAL
Público	8196	93,1	89,9
Privado	461	5,3	10,1
Cooperativo	143	1,6	
Total	8800	100,0	

Quadro 12. Distribuição por escola TEIP

ESCOLA TEIP	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
Sim	997	11,3
Não	7437	84,5
Não sei	366	4,2
Total	8800	100,0

Quadro 13. Distribuição por Escola com Plano de Inovação

PLANO DE INOVAÇÃO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
Sim	2409	27,4
Não	3277	37,2
Não sei	3114	35,4
Total	8800	100,0



Apêndice III – Formulário de Consentimento Informado dos Professores



Estudo de avaliação da implementação das Aprendizagens Essenciais



Ficha de Caracterização Docentes

O Instituto de Educação da Universidade de Lisboa está a desenvolver um estudo por solicitação da Direção-Geral da Educação com o objetivo de recolher a opinião dos docentes dos ensinos básico e secundário sobre o processo de apropriação das Aprendizagens Essenciais (AE) e sobre a eficácia e utilidade desse referencial curricular. Os resultados deste estudo serão usados para elaborar recomendações e orientações práticas, sobretudo nas dimensões curricular e pedagógica.

Enquanto docente e sendo um elemento-chave na implementação das AE, a sua opinião é essencial para que os objetivos do estudo sejam alcançados. Por essa razão, convidamo-la/o a pronunciar-se sobre as AE e a sua implementação no terreno, participando numa entrevista coletiva. Como participante, solicitamos ainda o preenchimento de alguns dados de caracterização que enquadrarão os resultados obtidos.

As suas respostas são confidenciais e o tratamento de dados será feito globalmente, não havendo qualquer referência a dados de identificação individuais. Poderá cancelar a sua participação a qualquer momento.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Nota importante: Este formulário destina-se exclusivamente a docentes do Ensino Básico e do Ensino Secundário (dos Cursos Científico-Humanísticos) participantes nas entrevistas coletivas.

Declaro que li e compreendi os objetivos do estudo, que compreendi que a minha participação é voluntária e que os meus dados serão tratados de forma anónima e confidencial, em respeito pelo Regulamento Geral de Proteção de Dados (Lei nº58/2019, de 8 de agosto).

☐ Sim

☐ Não



Apêndice IV – Guião das entrevistas aos professores

OBJETIVO GERAL: Conhecer as percepções, opiniões e representações dos informantes-chave sobre a implementação das Aprendizagens Essenciais (AE), em conformidade com o processo de desenvolvimento da Autonomia e Flexibilidade Curricular e em articulação com o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho e com o Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto.

LEGITIMAÇÃO

- Informar qual é o âmbito da entrevista e introduzir a temática.
- Motivar os entrevistados.
- Solicitar a sua colaboração.
- Garantir o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas.

BLOCO A

Objetivos:

- Obter uma visão diacrónica do processo de receção/interpretação/compreensão de informação sobre as AE
- Identificar os intervenientes e processos de esclarecimento acerca (de dúvidas sobre as) das AE
- Conhecer/descrever os modos e o grau de entendimento das AE (forma, conteúdo, conceito, ...)

DIMENSÕES	QUESTÕES	TÓPICOS
Dimensão histórica do processo de receção e interpretação das AE	Como é que tomaram conhecimento das Aprendizagens Essenciais (da disciplina que lecionam)?	– níveis em que chegou a informação e meios envolvidos (central, associações profissionais, órgãos de gestão e coordenação do AE/ENA, individual) – processos/ações – intervenientes no processo • Despacho n.º6944-A/2018, de 19 de julho • Informação no website do ME/DGE • Circular por carta/mail • Reunião / Encontro • Site/newsletter de AP • CP / CG AE/Escola • Coord. dep. curriculares / ciclo / ano / DT • Conselho de turma • Equipas pedagógicas/educativas • Colega da mesma E/AE; de outra E/AE • Outros conhecimentos pessoais/profissionais • Comunicação social • Ação de formação • Outra ação de informação



DIMENSÕES	QUESTÕES	TÓPICOS
	E no seguimento da tomada de conhecimento, que ações desenvolveram/levaram a cabo para análise/compreensão das AE da disciplina que lecionam? ...	– leitura, análise e compreensão do documento (estrutura, terminologia, ...) – entendimento do conteúdo específico (conceito AE, elementos curriculares que as constituem, ações estratégicas, PA)
	Que dificuldades sentiram/questões surgiram na compreensão/entendimento/inter-pretação das AE? Como as resolveram/esclareceram? A quem recorreram?	– documento (estrutura, conteúdo) – orientações curriculares (modelo de currículo, elementos constituintes do currículo, ...) – conceito AE – articulação com o PA – especificidades das AE da disciplina que leciona
	E, hoje, que conhecimento consideram ter sobre as AE?	– interpretação das orientações curriculares – compreensão do conceito AE – compreensão das formas de articulação com o PA
	Do que conhecem destas orientações, o que consideram que define as AE? Quais são no vosso entender os elementos /características que definem as AE no que se refere ao modelo curricular que lhe está subjacente	Características/ elementos reconhecidos nas AE relativamente ao modelo de currículo subjacente: • Aluno no centro / centrado no aluno/ aprendizagem (significativa, profunda) • Currículo por competências (complexidade dos conteúdos – competência como constructo complexo, transversal e mobilizador de diferentes tipos de conhecimento) • Foco no processo ou na tarefa • Qualidade de conteúdos (processos cognitivos de nível superior) • Metodologias ativas e participativas • ...
	Que possibilidades têm/trazem as AE para o ensino-aprendizagem? (facilitam, promovem, ...)	• consistência curricular – articulação dos elementos curriculares (finalidades, objetivos de aprendizagem, conteúdos, estratégias) • flexibilidade curricular – gestão de conteúdos, processos de trabalho, tempos e lugares, sequências e modos de avaliação (de acordo com os seus contextos, numa perspetiva de geometria variável para finalidades comuns) • articulação curricular (horizontal, vertical, ...) / progressão • trabalho colaborativo • interdisciplinaridade • diferenciação/ inclusão • ...



BLOCO B

Objetivos:

- Caracterizar as ações e os processos desenvolvidos, as decisões tomadas e os atores envolvidos na implementação das AE (apropriação e operacionalização)
- Conhecer as implicações das AE na gestão da matriz curricular, nas estratégias de ensino-aprendizagem e na avaliação
- Identificar as orientações e documentos curriculares utilizados para planificar as aulas

DIMENSÕES	QUESTÕES	TÓPICOS
Apropriação e operacionalização das AE	Como procederam para a implementação das AE (nas vossas práticas)? (nos AE/E, órgãos de coordenação, grupos/equipas, individual) Que decisões foram tomadas ao nível institucional, de grupos/equipas (intermédias) e individual)? Como se organiza o trabalho docente em torno das AE nas vossas escolas/AE?	Planeamento e organização das atividades pedagógicas e curriculares: – ações, processos para a implementação das AE – decisões tomadas/opções – níveis de ação e de decisão (AE/Escola, órgãos de gestão e coordenação, grupos/equipas, = disciplina = ano, = disciplina outro ano, individual, associações profissionais...) – atores envolvidos (CT, prof = grupo disciplinar, prof = nível de ensino, prof de outros AE/Escolas, alunos, ...) • flexibilidade curricular – DAC, matrizes curriculares-base, ... • articulação curricular (horizontal, vertical, ...) / progressão • trabalho colaborativo • interdisciplinaridade • ...
	Que estratégias e práticas de ensino-aprendizagem são privilegiadas? Das ações estratégias previstas/recomendadas nas AE da vossa disciplina quais desenvolvem na prática? Podem dar exemplos? Quais os recursos pedagógicos que habitualmente mobilizam? Como é feita a gestão do tempo e dos espaços? (alterações em função das AE)? Em termos de metodologias de avaliação, que estratégias e práticas privilegiaram? Porquê? Exemplos.	• Material didático publicado • Informação sobre experiências em outras escolas • Equipamentos socioculturais • Recursos educativos digitais •
	Que documentos curriculares utilizam para planificar as vossas aulas? Que articulação é estabelecida entre esses documentos de natureza curricular e as AE?	• PA • AE • Programa da disciplina em vigor • Manuais escolares • Metas curriculares • Metas de aprendizagem • Outros documentos curriculares ...



BLOCO C

Objetivos:

- Descrever os efeitos da implementação das AE
- Conhecer as mudanças que a implementação das AE implicou nas práticas de ensino aprendizagem e de avaliação
- Identificar as preocupações/estratégias e dificuldades sentidas

DIMENSÕES	QUESTÕES	TÓPICOS
Avaliação Balanço e resultados	Como vos parece que, nas vossas práticas, as AE se distinguem das outras orientações curriculares (PA, programas, metas, ...)? E qual o grau de importância que as AE têm nas vossas práticas relativamente a outras orientações curriculares? Quais os principais constrangimentos que encontraram na implementação das AE? Como os contornaram? Que balanço global fazem da implementação das AE?	
	Que mudanças se verificaram nas práticas dos diferentes agentes envolvidos com a implementação das AE? As AE tiveram efeitos na motivação dos alunos? E dos Professores? Que efeitos sentem ao nível da cultura e do clima de escola? A implementação das AE tem implicações nos processos de ensino-aprendizagem? Se sim, quais? E do ponto de vista da avaliação das aprendizagens? Se sim, quais?	– carga horária/áreas disciplinares; – conteúdos curriculares; – reorganização das metas em competências por ciclo – gestão do currículo (Interdisciplinaridade, multi, etc.,) – inclusão /diferenciação – ...
	Quais são as alterações concretizadas ao nível da avaliação interna das aprendizagens, decorrentes do modelo curricular preconizado pelas AE?	
	Considerando o vosso conhecimento das AE e a vossa experiência, como avaliam estas orientações curriculares? Que conhecimentos, capacidades e atitudes não essenciais subsistem nas AE? (ou subsistem nas práticas?) Com o conhecimento que detêm hoje e a vossa experiência, que fatores consideram determinantes para que a implementação das AE seja bem-sucedida? Que recomendação / sugestões têm para a melhoria das AE?	



Apêndice V – Formulário de Consentimento Informado dos Alunos

Consentimento Informado

Este é um formulário de consentimento para a participação do/a seu/sua educando/a no Estudo de Avaliação da Implementação das Aprendizagens Essenciais

Caro/a Encarregado/a de Educação,

Por solicitação da Direção-Geral da Educação, o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa está a desenvolver um estudo de avaliação sobre a aplicação dos documentos de orientação curricular mais recentes – as Aprendizagens Essenciais.

Para a realização deste estudo, é necessário recolher dados através de entrevistas com grupos de alunos de diferentes escolas e de diferentes níveis de ensino. Pretende-se recolher informações sobre o modo como as escolas e os professores estão a organizar as experiências de ensino e de aprendizagem dos seus alunos.

Nesse sentido, o seu consentimento terá em conta o seguinte:

1. A participação do seu educando resume-se à participação numa entrevista de grupo que será realizada online, por videoconferência.
2. A participação neste estudo é voluntária e não trará nenhuma despesa ou risco associado para o/a seu/sua educando/a.
3. A duração da entrevista terá aproximadamente 1 hora, sendo que o seu educando terá o direito a interromper essa participação a qualquer momento, se assim o desejar.
4. Os dados recolhidos serão analisados globalmente, não havendo qualquer referência a dados de identificação individuais.
5. Qualquer dúvida que tenha deverá ser dirigida ao coordenador do estudo, Prof. Fernando Albuquerque Costa, através de e-mail: fc@ie.ulisboa.pt.

Os procedimentos éticos aplicáveis à investigação científica exigem que os participantes expressem explicitamente a sua concordância com essa participação e com a forma como os dados recolhidos serão usados.

Este formulário de consentimento é necessário para garantir que compreende o objetivo da sua participação e do/a seu/sua educando/a, e como está de acordo com os procedimentos propostos para o estudo.

Para nos dar o seu consentimento informado, deverá preencher todos os campos de informação que se seguem.

Muito obrigado pela sua colaboração!

*Obrigatório



Tendo em conta o texto anterior, autorizo o meu educando /a minha educanda a participar numa entrevista de grupo que será realizada online, por videoconferência, no âmbito do Estudo de Avaliação da Implementação das Aprendizagens Essenciais. *

☐ Sim

☐ Não

Nome completo do(a) Encarregado(a) de Educação: *

Para efeitos de controlo e garantia de participação informada no estudo, é obrigatório que nos indique o seu nome. De forma a garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos, os nomes serão posteriormente transformados em códigos.

A sua resposta

Nome completo do(a) educando(a): *

Para efeitos de controlo e garantia de participação informada no estudo, é obrigatório que nos indique o nome do seu educando. De forma a garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos, os nomes serão posteriormente transformados em códigos.

A sua resposta

Nome da Escola/Agrupamento de Escolas do(a) seu(sua) educando(a): *

A sua resposta

Ano de escolaridade do(a) seu(sua) educando(a): *

A sua resposta

Submeter

Página 1 de 1

Limpar formulário



Apêndice VI – Guião das entrevistas aos Alunos

Objetivo geral: Recolher dados que permitam caracterizar a perceção dos alunos sobre o trabalho que desenvolvem na escola, em particular, sobre o tipo de atividades que desenvolvem nas diferentes disciplinas do currículo.

BLOCOS	OBJETIVOS	TÓPICOS E QUESTÕES
A. Legitimação	Informar os alunos sobre o objetivo da entrevista Criar clima favorável e solicitar a sua colaboração. Garantir o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas.	- Contextualização do estudo - Questões éticas
B. Trabalho escolar	Conhecer/descrever a perceção dos alunos sobre as dinâmicas inerentes ao trabalho escolar, organizado pela escola e professores, descortinando eventuais relações com os pressupostos inerentes às AE.	Fazem referência / denotam conhecimento do trabalho dos professores, nomeadamente em termos de: - Realização de trabalho interdisciplinar (Articulação horizontal / Articulação vertical) - Diversidade de estratégias de ensino e aprendizagem - Flexibilidade curricular e reorganização das componentes do currículo (ex. DAC, espaços de aprendizagem “inovadores”; espaços de apoio ao estudo) - Outras medidas de apoio ao reforço das aprendizagens (ex. prevenção de comportamentos de risco e saúde; medidas concretas de inclusão de todos os alunos (...)
C. Atividades de suporte à aprendizagem	Conhecer/descrever os a perceção dos alunos sobre questões relacionadas com o desenvolvimento e avaliação das aprendizagens.	Referem-se a atividades e projetos concretos em que participa, descrevendo elementos típicos da organização dos processos de ensino e de aprendizagem, nomeadamente em termos de: - ações estratégias de ensino mais recorrentes (considerando eventualmente as particulares de cada disciplina ou área do curso) - grau de liberdade/autonomia dos alunos para propor e apresentar “coisas” do seu interesse - papel dos intervenientes principais (professores e aluno) para decidir o que fazer, como fazer e como avaliar as aprendizagens e os progressos utilidade das aprendizagens (...)
D. Valorização da escola e sugestões	Conhecer/descrever a perceção dos alunos sobre o papel da escola e sobre a utilidade das aprendizagens que aí desenvolvem. Identificar as medidas que na opinião dos alunos poderão melhorar o trabalho desenvolvido e mitigar as fragilidades identificadas.	- Que opinião têm sobre a escola em geral? - Que opinião têm, em concreto, sobre o que aprendem na escola e sobre as dinâmicas de ensino e aprendizagem - Que pontos fortes identificam relativamente ao trabalho que é desenvolvido na escola? - Quais são em sua opinião os principais problemas com que se confrontam? - Com base nos problemas identificados, que sugestões concretas gostariam de fazer?

Nota: os tópicos B e C serão explorados de forma articulada tendo por base a apresentação de um estímulo visual, com a ilustração de um conjunto de cenários de aprendizagem passíveis de ocorrer em contexto escolar



Apêndice VII – Formulário de Consentimento Informado dos Pais/EE

Consentimento Informado

Estudo de avaliação da implementação das Aprendizagens Essenciais

Caro/a Encarregado/a de Educação,

Por solicitação da Direção-Geral da Educação, o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa está a desenvolver um estudo que se enquadra no processo de monitorização e avaliação das Aprendizagens Essenciais nos ensinos básico e secundário (cursos Científico-Humanísticos).

As Aprendizagens Essenciais, publicitadas na Internet, no sítio da Direção-Geral da Educação (DGE), afirmam-se como documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Para a realização do referido estudo, é necessário recolher dados através de entrevistas com grupos de pais/encarregados de educação (Pais/EE) de diferentes escolas e de diferentes níveis de ensino.

A análise destes dados permitir-nos-á conhecer as perceções de Pais/EE sobre a eficácia e utilidade dos atuais documentos de orientação curricular, permitindo que se possa elaborar recomendações e orientações práticas que induzam, em última instância, melhorias nas aprendizagens dos alunos.

Reiterando a importância da sua opinião para a concretização dos objetivos visados, convidamo-lo/a a participar numa entrevista de grupo que será realizada online, por videoconferência.

A participação neste estudo é voluntária e não trará nenhuma despesa ou risco associado, pelo que pode recusar participar em qualquer momento do processo. Mais se informa que, por razões éticas, os dados recolhidos serão analisados globalmente, não havendo qualquer referência a dados de identificação individuais.

Qualquer dúvida que tenha sobre o projeto deverá ser dirigida ao coordenador do estudo, Prof. Fernando Albuquerque Costa, através de e-mail: fc@ie.ulisboa.pt.

Para nos dar o seu consentimento, deverá preencher todos os campos de informação que se seguem.

Muito obrigado pela sua colaboração!

*Obrigatório



Declaro que li e compreendi os objetivos do estudo, que compreendi que a minha participação é voluntária e que os meus dados serão tratados de forma anónima e confidencial, em respeito pelo Regulamento Geral de Proteção de Dados (Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto). *

☐ Sim

☐ Não

Nome completo do(a) Encarregado(a) de Educação: *

Para efeitos de controlo e garantia de participação informada no estudo, é obrigatório que nos indique o seu nome. De forma a garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos, os nomes serão posteriormente transformados em códigos.

A sua resposta _____

Género: *

☐ Masculino

☐ Feminino

Idade: *

A sua resposta _____



Habilitações académicas: *

Selecionar ▼

Grau de parentesco com o seu educando: *

Selecionar ▼

Nome completo do(a) educando/a: *

Para efeitos de controlo e garantia de participação informada no estudo, é obrigatório que nos indique o seu nome. De forma a garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos, os nomes serão posteriormente transformados em códigos.

A sua resposta

Nome da Escola/Agrupamento de Escolas do(a) seu(sua) educando(a): *

A sua resposta

Submeter

Página 1 de 1

Limpar formulário



Apêndice VIII – Guião das entrevistas aos Pais/EE

Objetivo geral: Recolher dados que permitam caracterizar o modo como os pais e encarregados de educação veem e participam na vida da escola, em geral, e, em particular, o conhecimento que têm sobre o currículo escolar e as atividades que os filhos aí desenvolvem.

BLOCOS	OBJETIVOS	TÓPICOS E QUESTÕES
A. Legitimação	Informar os pais/EE sobre o objetivo da entrevista Criar clima favorável e solicitar a sua colaboração. Garantir o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas.	- Contextualização do estudo - Questões éticas
B. Conhecimento dos documentos curriculares	Conhecer/descrever a perceção dos pais/EE sobre os documentos curriculares que conhecem e o modo como têm (ou não) acompanhado as alterações e a evolução nesta matéria.	- Conhecem os diferentes documentos curriculares? (AE, PA, etc.) - Têm acompanhado as alterações recentes nos documentos curriculares e programas?
C. Conhecimento do trabalho escolar	Conhecer/descrever a perceção dos pais/EE sobre as dinâmicas inerentes ao trabalho escolar, descortinando eventuais relações com os pressupostos inerentes às AE	Que conhecimento têm, em geral, do que os filhos fazem na escola? Referem-se a projetos concretos em que os alunos participam? Fazem referência ao trabalho dos alunos e/ou denotam conhecimento sobre os diferentes eixos nucleares que caracterizam as AE, tais como: - Implementação de estratégias de diferenciação pedagógica; - realização de trabalho interdisciplinar - preocupação com a inclusão de todos os alunos - promoção explícita da autonomia dos alunos (..) Fazem referência / denotam conhecimento do trabalho dos professores, nomeadamente em termos de: - Articulação horizontal - Articulação vertical - Diversidade de estratégias de ensino e aprendizagem - Flexibilidade curricular - Autonomia (...)



BLOCOS	OBJETIVOS	TÓPICOS E QUESTÕES
D. Participação na vida da escola	Conhecer/descrever os modos de participação dos pais/EE na vida da escola, nomeadamente no que respeita ao tratamento de questões relacionadas com o desenvolvimento e avaliação das aprendizagens dos alunos.	Costumam participar nas reuniões da escola destinadas à participação das famílias? Costumam participar nas reuniões com o diretor de turma? Nessas reuniões são tratadas as questões relacionadas com os programas e as alterações curriculares verificadas nos últimos anos? Integram as Associações de Pais? Discutiram as AE nesse contexto? E o Perfil dos Alunos? Têm conhecimento de que na escola houve decisões específicas, nomeadamente sobre: • Atividades de apoio ao estudo • Atividades de orientação escolar e profissional • Atividades de prevenção de comportamentos de risco e saúde • Medidas concretas de inclusão de todos os alunos • Medidas concretas de resposta a necessidades específicas dos alunos
E. Valorização da escola e sugestões	Conhecer/descrever a perceção dos pais/EE sobre o papel da escola e sobre a utilidade das aprendizagens que aí desenvolvem. Identificar as medidas que na opinião dos pais/EE serão necessárias para incrementar os pontos fortes e mitigar as fragilidades que encontram no trabalho que é desenvolvido na escola.	• O que acham da escola em geral? • Que opinião têm, em concreto, do que os alunos aprendem na escola? • Que pontos fortes identificam relativamente ao trabalho que é desenvolvido na escola? • Quais os principais problemas? • Com base nos problemas identificados, que sugestões concretas gostariam de fazer?



ANEXOS

ANEXO I – CONJUNTO DE INTERROGAÇÕES
FORMULADAS PELA DGE

ANEXO II – DOCUMENTOS CURRICULARES
(ENSINO BÁSICO)

ANEXO III – DOCUMENTOS CURRICULARES
(ENSINO SECUNDÁRIO)

Anexo I – Conjunto de interrogações formuladas pela DGE

- 1.** AS AE estão a ser referência principal para a planificação, desenvolvimento e avaliação da aprendizagem?
- 2.** Como é que o PA está a ser operacionalizado e que implicações práticas tem no desenvolvimento do currículo?
- 3.** Como é feita a operacionalização das AE e que articulação é feita tendo por referência outros documentos curriculares?
- 4.** As AE potenciam a utilização de metodologias centradas nos alunos, libertando espaço (tempo) para o desenvolvimento das aprendizagens visadas?
- 5.** As AE potenciam uma gestão curricular flexível que garante a existência de espaços para consolidação e aprofundamento das aprendizagens?
- 6.** As AE são explícitas quanto aos conhecimentos a adquirir e às capacidades e atitudes a desenvolver?
- 7.** Que conhecimentos, capacidades e atitudes não essenciais subsistem nas AE?
- 8.** As AE facilitam a articulação entre diferentes componentes do currículo?
- 9.** As AE facilitam o trabalho de articulação curricular ao nível da planificação, pelo conselho de turma?
- 10.** As AE facilitam o trabalho interdisciplinar?
- 11.** Quais as implicações dos espaços físicos na implementação das AE?
- 12.** Os Manuais Escolares adotados são adequados ao desenvolvimento das AE?
- 13.** Existem dificuldades na compreensão/leitura dos documentos das AE?
- 14.** A estrutura/layout das AE facilita a sua compreensão e articulação com o PA?
- 15.** A existência de uma estrutura/layout comum a todas as AE facilita o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de trabalho de articulação curricular com outras disciplinas?
- 16.** Quais as alterações concretizadas ao nível da avaliação interna das aprendizagens, decorrentes do modelo curricular preconizado pelas AE?



Anexo II – Documentos Curriculares (Ensino Básico)¹

Documentos Curriculares em Vigor

Ensino Básico				
Disciplinas/ áreas disciplinares	Programa/ ciclo de ensino/ ano escolaridade	Programa/ ano de homologação	Metas Curriculares (entrada em vigor)	Documentos de Apoio
Português	1.º, 2.º e 3.º Ciclos	(2015)	1.º, 3.º, 4.º, 5.º, 7.º, 9.º anos 2013/14 2.º, 6.º, 8.º anos 2014/15	Cad. Ap. MC Vídeo FAQ Mat. Ap. Impl. MC DT Gramática PT
Matemática	1.º, 2.º e 3.º Ciclos	(2013)	1.º, 3.º, 5.º, 7.º anos 2013/14 2.º, 4.º, 6.º, 8.º anos 2014/15 9.º 2015/16	Cad. Ap. MC Mat. Ap. Impl. MC
Inglês	2.º e 3.º Ciclos	2.º e 3.º (1991)	5.º, 7.º, 8.º anos 2014/15 3.º, 6.º, 9.º anos 2015/16 4.º ano 2016/17 Reajustadas 5.º e 7.º anos 2017/18 6.º e 8.º anos 2018/19 9.º ano 2019/20	QECR PEL Cad. Ap. MC
Língua Estrangeira II	Francês Espanhol Alemão	3.º Ciclo 3.º Ciclo 3.º Ciclo	1991 1991 1991	QECR PEL
Ciências Naturais	2.º e 3.º Ciclos	2.º (1991) 3.º (2001) a)	5.º, 7.º, 8.º anos 2014/15 6.º, 9.º anos 2015/16	
Físico-Química	3.º Ciclo	(2001) a)	7.º, 8.º anos 2014/15 9.º ano - 2015/16	
História e Geografia de Portugal	2.º Ciclo	(1991)	5.º ano - 2014/15 6.º ano - 2015/16	Doc. Ap. MC
História	3.º Ciclo	(1991)	7.º, 8.º anos 2014/15 9.º ano 2015/16	Doc. Ap. MC
Geografia	3.º Ciclo	(2001) a)	7.º, 8.º anos 2014/15 9.º ano - 2015/16	Doc. Ap. MC
Estudo do Meio	1.º Ciclo	1990		

Disciplinas/ áreas disciplinares	Programa/ ciclo de ensino/ ano escolaridade	Programa/ ano de homologação	Metas Curriculares (entrada em vigor)	Documentos de Apoio
Educação Física	2.º e 3.º Ciclos	2.º (1991) 3.º (2001)		
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	1.º Ciclo	(1990)		
Educação Musical	1.º e 2.º Ciclos	1.º (1990) 2.º (1991)		
Educação Tecnológica	2.º Ciclo		5.º, 6.º anos 2013/14	
Educação Visual	2.º e 3.º Ciclos	3.º (1991)	5.º, 6.º, 7.º, 8.º, 9.º anos 2013/14	
Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	3.º Ciclo 7.º e 8.º anos		7.º, 8.º anos 2014/15	
Português Língua Não Materna (PLNM)	1.º, 2.º e 3.º Ciclos	b)		QECR PEL Documento de Apoio (Testes de diagnóstico)
Língua Gestual Portuguesa	EPE, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos	(2007)		
Português Língua Segunda (PL2)	1.º, 2.º e 3.º Ciclos	(2011)		
Educação Moral e Religiosa	1.º, 2.º e 3.º Ciclos	c) i) (1998) ii) (1998) iii) (2000) iv) (2014)		

Informação adicional:

1990 – Despacho n.º 139/ME/90, de 16 de agosto, publicado no Diário da República n.º 202, II Série, de 1 de setembro.
1991 – Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de julho, publicado no Diário da República n.º 188, II Série, de 17 de agosto.

Notas:

a) Orientações Curriculares;

b) O documento curricular em vigor para a disciplina de PLNM dirige-se ao ensino secundário, sendo, contudo, a sua utilização recomendada também para o ensino básico, com as devidas adaptações à faixa etária dos alunos;

c) Existem Programas para várias confissões religiosas (cf. <http://www.dge.mec.pt/educacao-moral-e-religiosa>), a saber: i) Programa de Educação Moral e Religiosa Evangélica; ii) Ensino Religioso Segundo os Ensinamentos Baha'is; iii) Programa de Ensino do Budismo; iv) Programa de Educação Moral e Religiosa Católica do Ensino Básico e Secundário.

Legenda:

EPE – Educação Pré-Escolar;

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas;

PEL – Portefólios Europeus de Línguas;

Cad. Ap. MC – Cadernos de Apoio às Metas Curriculares;

FAQ – Perguntas Frequentes;

Mat. Ap. Impl. MC – Materiais de Apoio à Implementação das Metas Curriculares;

Vídeo – Leitura e Escrita: princípios, métodos e técnicas de alfabetização;

Doc. Ap. MC – Documento de Apoio às Metas Curriculares;

DT – Dicionário Terminológico.

¹ Fonte:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/quadro_sintese_documentos_curriculares.pdf



Anexo III – Documentos Curriculares (Ensino Secundário)²

Documentos Curriculares em Vigor

Ensino Secundário

Disciplinas	Programa/ ano de homologação	Metas Curriculares (entrada em vigor)	Documentos de Apoio
Português	11.º e 12.º anos (2002)	Documento único (Programa e Metas Curriculares) (10.º, 11.º e 12.º anos) (2015/16)	Dicionário Terminológico GramTIC ^a .pt
Língua Estrangeira I, II, III	Alemão	10.º e 11.º anos Iniciação (2001) Continuação (2002)	QECR
	Espanhol	10.º, 11.º e 12.º anos 10.º Iniciação (2001) 11.º Iniciação/Continuação (2002) 12.º Iniciação/Continuação (2004)	QECR
	Francês	10.º, 11.º e 12.º anos Iniciação/Continuação (2001)	QECR Anexo ao Programa Iniciação/Continuação
	Inglês	10.º, 11.º e 12.º anos Iniciação (2001) Continuação – 10.º e 11.º (2001) Continuação – 12.º (2003)	QECR Quadro de Conteúdos (Iniciação)
	Mandarim LE III	10.º e 11.º anos (2015 a)	QECR
Latim A	10.º e 11.º anos (2001)	10.º e 11.º anos (2015/16)	
Latim B	12.º ano (2002)		
Grego	12.º ano (2002)		
Literatura Portuguesa	10.º e 11.º anos (2001)		
Clássicos da Literatura	12.º ano (2004)		
Literaturas de Língua Portuguesa	12.º ano (2002)		

Disciplinas	Programa/ ano de homologação	Metas Curriculares (entrada em vigor)	Documentos de Apoio
Filosofia	10.º e 11.º anos (2001)		Orientações para avaliação sumativa externa (2011)
Filosofia A	12.º ano (2002)		
Psicologia B	12.º ano (2005)		
Educação Física	10.º, 11.º e 12.º anos (2001)		
Matemática A	11.º e 12.º anos (2002)	10.º ano Programa e Metas Curriculares (2015/16)	Materiais de Apoio à Implementação das M.C. Cadernos de Apoio 10.º, 11.º e 12.º anos
Matemática B	10.º ano (2001) 11.º ano (2002)		
Matemática Aplicada às Ciências Sociais	10.º e 11.º anos 2001		
Física e Química A	10.º ano (2001) 11.º ano (2003)	10.º e 11.º anos Programas/ Metas Curriculares (2015/16)	
Física	12.º ano (2004)	12.º ano (2017/18)	
Química	12.º ano (2004)	12.º ano (2017/18)	
Biologia e Geologia	10.º ano (2001) 11.º ano (2003)		
Biologia	12.º ano (2004)		
Geologia	12.º ano (2004)		

Disciplinas	Programa/ ano de homologação	Metas Curriculares (entrada em vigor)	Documentos de Apoio
Desenho A	10.º ano (2001) 11.º e 12.º anos (2002)		
Geometria Descritiva A	10.º e 11.º anos (2001)		
Oficina de Artes	12.º ano (2005)		
Oficina de Multimédia B	12.º ano (2006)		
Materiais e Tecnologias	12.º ano (2006)		
História A	10.º ano (2001) 11.º e 12.º anos (2002)		
História B	10.º ano (2001) 11.º ano (2002)		
História da Cultura e das Artes	10.º e 11.º anos (2004)		
Economia A	10.º ano (2001) 11.º anos (2002)		
Economia C	12.º ano (2005)		
Direito	12.º ano (2005)		
Geografia A	10.º e 11.º anos (2001)		
Geografia C	12.º ano (2005)		

Disciplinas	Programa/ ano de homologação	Metas Curriculares (entrada em vigor)	Documentos de Apoio
Aplicações Informáticas B	12.º ano (2009)		
Sociologia	12.º ano (2005)		
Antropologia	12.º ano (2006)		
Ciência Política	12.º ano (2006)		
Português Língua Não Materna (PLNM)	Orientações Programáticas (2008)		QECR PEL Documento de Apoio (Testes de diagnóstico)
Português Língua Segunda (PL2) (alunos surdos)	Ensino Básico e Secundário (2011)		
Português Adaptado a Alunos com deficiência auditiva	10.º, 11.º e 12.º anos (2006)		
Educação Moral e Religiosa	Ensino Básico e Secundário b)		

Notas:

a) Orientações Curriculares;
b) Existem Programas para várias confissões religiosas (cf. <http://www.dge.mec.pt/educacao-moral-e-religiosa>), a saber: 1998, Programa de Educação Moral e Religiosa Evangélica | 1998, Ensino Religioso Segundo os Ensinamentos Bahá'ís | 2000, Programa de Ensino do Budismo | 2014, Programa de Educação Moral e Religiosa Católica do Ensino Básico e Secundário.

2 Fonte:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/quadro_sintese_documentos_curriculares.pdf



RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

INVESTIGADORES RESPONSÁVEIS

Fernando Albuquerque Costa (coord.)

Ana Paz

Carolina Pereira

Elisabete Cruz

Gilda Soromenho

Joana Viana

janeiro de 2022

