



AQUISIÇÃO DE SERVIÇOS DE “AVALIAÇÃO AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR PARA O PROGRAMA TEMÁTICO DEMOGRAFIA, QUALIFICAÇÕES E INCLUSÃO (PESSOAS 2030)”

Procedimento por Concurso Público com publicação no JOUE
Procedimento nº 45/PESSOAS 2030/2024

RELATÓRIO FINAL – ANEXOS E APÊNDICE

30 de setembro de 2025

ELEMENTOS	FUNÇÕES
Maria Álvares	Coordenação do Estudo de Avaliação (até 31 de maio 2025) Coconstrução da Teoria da Mudança Inquérito, entrevistas, estudos de caso e análise documental Resposta às questões de avaliação Elaboração das conclusões
Pedro Quintela	Coordenação do Estudo de Avaliação (desde 01 de junho 2025) Entrevistas, estudos de caso e análise documental Resposta às questões de avaliação Elaboração das conclusões e recomendações
Filipa Barreira	Responsável pela validação das bases de inquirição, extração de resultados e análise estatística Coconstrução da TdM Entrevistas, estudos de caso e análise documental Elaboração das conclusões e recomendações
Patrícia Amaral	Entrevistas, estudos de caso e análise documental Coconstrução da TdM Resposta às questões de avaliação Elaboração das conclusões e recomendações
Clara Correia	Especialista em Educação Coconstrução da TdM Interpretação dos estudos de caso Elaboração das conclusões e recomendações
António Manuel Figueiredo	Perito em avaliação de programas e políticas Coconstrução da TdM
Prof. Fernando Albuquerque Costa	Doutorado em Ciências da Educação, com especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação em Educação Apoio no aprofundamento e na revisão crítica das respostas às questões de avaliação Elaboração das conclusões e recomendações
Artur Costa	Responsável pela qualidade do processo de avaliação
Carlos Fontes	Responsável pela coordenação do processo de inquirição por questionário

ÍNDICE

1. INSTRUMENTOS AUXILIARES DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO (ANEXO A)	2
1.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A ALUNOS	2
1.2. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A DOCENTES	12
1.3. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A DIRETORES	35
1.4. GUIÃO DE GRUPO FOCAL EQUIPAS REGIONAIS	52
1.5. GUIÃO DE GRUPO FOCAL EQUIPAS DE COORDENAÇÃO NACIONAL	53
1.6. GUIÃO DE GRUPO FOCAL CFAE	54
1.7. ESTUDOS DE CASO: ROTEIRO DE ESTUDO DE CASO, GUIÕES DE ENTREVISTA, GUIÕES DE GRUPOS FOCAIS, FICHA SÍNTESE	55
2. MATRIZES DE SÍNTESE E SISTEMATIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO RECOLHIDA (ANEXO B)	64
2.1. SÍNTESE DOS GRUPOS FOCAIS	65
2.2. SÍNTESE DOS ESTUDOS DE CASO	76
3. DISTRIBUIÇÃO DAS AMOSTRAS OBTIDAS E MARGENS DE ERRO (ANEXO C)	121
4. MATRIZ AUXILIAR DE ANÁLISE DOS INQUÉRITOS SEGUNDO VARIÁVEIS-CHAVE POR QUESTÃO DE AVALIAÇÃO (ANEXO D)	124
5. RELATÓRIO TÉCNICO RELATIVO ÀS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (APÊNDICE)	128

1. INSTRUMENTOS AUXILIARES DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO (ANEXO A)

1.1. Inquérito por Questionário a Alunos

Caro/a Aluno/a

Bem-vindo(a) ao nosso inquérito! Queremos conhecer a tua opinião sobre a tua experiência na escola e como te sentes em relação às aulas, à avaliação e à participação em atividades. Este inquérito faz parte de um estudo sobre as mudanças na educação e como elas te afetam.

As tuas respostas são muito importantes para ajudar a melhorar a escola e a aprendizagem de todos. **Elas são anónimas, ninguém saberá o que respondeste. Não coloques o teu nome ou qualquer outro dado que te possa identificar.** Responde com sinceridade e, se não souberes responder a alguma pergunta, podes deixá-la em branco.

Muito obrigado pela tua colaboração!

C1. Em que região se situa a escola que frequentas?

Norte	(1)
Centro	(2)
Lisboa	(3)
Alentejo	(4)
Algarve	(5)

C2. Qual o ano de escolaridade que frequentas?

5º ano	(1)
6º ano	(2)
7º ano	(3)
8º ano	(4)
9º ano	(5)
10º ano	(6)
11º ano	(7)
12º ano	(8)

C3. E qual o ensino/ modalidade que frequentas?

Ensino básico geral	(1)
Cursos CEF	(2)
Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)	(3)
Ensino Secundário científico-humanístico	(4)
Ensino Secundário Profissional	(5)
Cursos com plano próprios	(6)
Cursos artísticos especializados	(7)
Outro. _____ Qual?	(8)

C4. Qual é o teu género?

Masculino	(1)
Feminino	(2)
Outro	(3)
Prefiro não responder	(4)

C5. Idade: _____

2. Envolvimento/ Participação

P1. Notaste alguma diferença no que aprendes ou na forma como as aulas são dadas em comparação com anos anteriores?

Sim	(1)
Não	(2)
Não sei dizer	(3)

P2. Que tipo de mudanças identificas? Só aparece se responder Sim na P1

Tenho novas disciplinas	(1)
Mais liberdade para dar ideias e participar em atividades	(1)
Atividades nas aulas são agora mais práticas e relacionadas com a vida real	(1)
Trabalho mais vezes em grupo ou em projetos com colegas	(1)
Os professores ajudam mais quando os alunos têm dificuldades	(1)
Os professores procuram mais participação dos alunos nas aulas	(1)
Os professores avaliam de forma diferente e não só com recurso aos testes	(1)
Não sei dizer	(1)
Outro. _____ Qual?	(1)

P3. Já te foi dada a oportunidade de ajudar a planear atividades ou tarefas nas aulas?

Sim, frequentemente	(1)
Sim, ocasionalmente	(2)
Não, nunca	(3)

P4. Compreendes como funciona a avaliação dos alunos nas aulas?

Sim, compreendo muito bem	(1)
Sim, mas tenho dúvidas em algumas partes	(2)
Não, acho confuso	(3)

P5. Gostarias que os professores explicassem melhor como funciona a avaliação e como podes melhorar as aprendizagens?

Sim, seria útil	(1)
Não. Acho que está claro	(2)
Não sei	(3)

P6. Os professores costumam perguntar o que os alunos acharam das atividades realizadas na sala de aula e como elas ajudaram a aprender?

Sim, muitas vezes	(1)
Sim, algumas vezes	(2)
Não, nunca	(3)

P7. Com que regularidade participas nas mudanças que ocorrem na tua escola atual? Utiliza, por favor, uma escala de 1 a 5 em que 1 significa “Nunca” e 5 significa “Sempre”:

	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Com alguma frequência	5 - Sempre	NS/ NR
Participo nos debates sobre mudanças que acontecem na minha escola	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Sou informado/a sobre as mudanças que acontecem na minha escola	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Pedem-me a opinião sobre o modo como a escola funciona (por exemplo, atividades, disciplinas, ambiente escolar, etc.)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)

P8. Consideras que todos os alunos na tua escola têm as mesmas oportunidades para aprender e participar?

Sim, todos têm as mesmas oportunidades	(1)
Não, há alunos que têm mais dificuldades e precisam de mais apoio	(2)
Não sei dizer	(3)

3. Experiência

P9. Com que frequência ocorrem as seguintes situações, dentro ou fora da sala de aula. (utiliza uma escala de 1 a 5, em que 1 significa “nunca” e 5 “sempre”)?

	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Com alguma frequência	5 - Sempre	NS/ NR
Nas aulas, discutimos problemas (sociais, ambientais ou culturais) relacionados com o local onde vivo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Nas aulas, os trabalhos são iguais para todos os alunos	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Nas aulas, utilizamos tecnologias (tablet, computadores...)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Nas aulas, fazemos atividades propostas pelos alunos	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Nas aulas, eu e os meus colegas ajudamo-nos uns aos outros em tarefas ou trabalhos	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Nas aulas, fazemos muitos trabalhos de grupo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Nas aulas, utilizamos o manual escolar e realizamos fichas de trabalho de forma frequente	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Tenho aulas, com professores de várias disciplinas ao mesmo tempo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Nas aulas, fazemos projetos/ experiências científicas	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Nas aulas, fazemos atividades que envolvem alunos de outros anos de escolaridade	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Nas aulas, fazemos atividades diferentes uns dos outros	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)

P10. Na tua opinião que tipo de tarefas ou atividades sentes que te ajudam mais a aprender? (**escolhe no máximo 3 opções**)

Aulas expositivas (o professor a explicar)	(1)
Trabalhos de grupo	(1)
Projetos interdisciplinares (várias disciplinas juntas)	(1)
Trabalhos práticos/laboratoriais	(1)
Debates e discussões em sala de aula	(1)
Trabalhos individuais de pesquisa	(1)
Outro. Qual? _____	(1)

P11. Na tua opinião, em que momentos/tipo de atividades/aulas consideras que aprendes mais? (**escolhe até três opções**)

Em momentos com atividades práticas e projetos	(1)
Quando recebo apoio personalizado dos professores (ex.: explicação de dúvidas, ajuda em tarefas)	(1)
Em atividades ligadas à vida real (ex.: resolução de problemas práticos, situações aplicáveis fora da escola)	(1)
Quando trabalho em grupo com colegas	(1)
Quando utilizo as novas tecnologias (computadores, tablets) nas aulas	(1)
Quando tenho o apoio de colegas	(1)
Outro. Qual? _____	(1)

4. Avaliação

P12. Descreve as práticas de avaliação nas diferentes disciplinas

	1 - Na maioria das disciplinas	2 - Em algumas disciplinas	3 - Em muito poucas disciplinas	4 - Não acontece em nenhuma disciplina	NS/NR
A nota final depende principalmente de testes escritos	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Para a nota final contam diferentes trabalhos (ex.: trabalhos de grupo, apresentações, projetos, testes, participação nas aulas, portfólios)	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Tenho oportunidade de avaliar o trabalho dos meus colegas (avaliação entre pares)	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Participo no processo da minha própria avaliação	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Outros tipos de avaliação são utilizados.	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)

P12.1. Outros tipos de avaliação são utilizados (especificar) Só aparece se responder na P12 em opções de Outros tipos de avaliação são utilizados

P13. Quando pensas na avaliação, qual a tua forma preferida de ser avaliado para efeitos de atribuição de uma classificação? (escolhe uma opção):

Em momentos específicos, só através da realização de testes	(1)
De forma contínua, através de testes, de trabalhos realizados em grupo ou individualmente, da participação nas aulas, de apresentações ou debates	(2)
Outra forma (especifica): _____	(3)

P14. Pensas sobre as tuas aprendizagens?

Sim, com muita frequência	(1)	(passa para P14.1)
Sim, algumas vezes	(2)	(passa para P14.1)
Raramente	(3)	(passa para P15)
Nunca	(4)	(passa para P15)

P14.1. Pensas sobre as tuas aprendizagens, com quem?

Sozinho	(1)
Juntamente com os colegas	(2)
Com os professores	(3)
Com pais/ EE's	(4)
Outro. Quem? _____	(5)

P15. Como te sentes neste momento em relação à tua aprendizagem, em comparação com aos anos letivos anteriores?

Aprendo melhor e entendo mais os conteúdos do que antes	(1)
Sinto que aprendo de forma semelhante a anos anteriores	(2)
Estou a ter mais dificuldades em acompanhar as matérias ou as aulas	(3)
Não sei dizer	(4)
Outro motivo (especifica, se quiseres): _____	(5)

P16. Quando tens dificuldades, recibes o apoio de que precisas dos professores ou outros profissionais da escola (ex.: apoio ao estudo, acompanhamento extra)?

Sim, sempre	(1)
Sim, às vezes	(2)
Não recebo o apoio necessário	(3)
Não precisei de apoio até agora	(4)

P17. Tens algum tipo de apoio ao estudo fora da escola (ex. explicações, frequência centro de estudo)?

Sim	(1)
Não	(2)

P18. Em que medida concordas ou discordas com das seguintes afirmações sobre a tua experiência na escola e em sala de aula? Utiliza uma escala de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente).

	1 - Discordo totalmente	2	3	4	5 - Concordo totalmente	NS/ NR
Sinto-me motivado/a para participar nas aulas e atividades escolares	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Consigo organizar o meu trabalho e estudar de forma autónoma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Percebo que aprendi mais este ano em comparação com os anos anteriores	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Percebo que melhorei a forma como aprendo e aplico os conteúdos	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Sinto que melhorei a trabalhar em grupo com os meus colegas	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
A escola preocupa-se em adaptar-se às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
O ambiente na sala de aula promove a colaboração entre colegas	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
O ambiente na sala de aula é competitivo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
O ambiente na sala de aula é calmo e organizado	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)

P19. Na tua opinião, quais são os fatores que mais influenciam os bons resultados dos alunos? (**escolhe no máximo 3 opções**)

O estudo e esforço dos alunos	(1)
A dedicação e esforço dos professores	(1)
A relação dos professores e alunos	(1)
A forma como os professores explicam a matéria	(1)
O apoio individualizado (ex.: tutoria, apoio ao estudo)	(1)
O envolvimento dos alunos nas aulas e nas atividades escolares	(1)
A cooperação e trabalho em grupo entre colegas	(1)
A organização e autonomia dos alunos para estudar e gerir o tempo	(1)
A motivação e interesse dos alunos pelo que está a ser ensinado	(1)
As condições físicas da escola e das salas de aula (ex.: iluminação, conforto)	(1)
O apoio e incentivo familiar	(1)
Outro _____ (especifica):	(1)

P20. O que gostarias de mudar na escola?

Observações/ comentários

1.2. Inquérito por Questionário a Docentes

Estimado(a) docente,

No âmbito da Avaliação da aplicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 5 de julho, que visa compreender a implementação e os impactos deste normativo no sistema educativo português, convidamo-lo(a) a participar preenchendo o seguinte questionário.

A sua contribuição é essencial para analisarmos a eficácia desta implementação e identificarmos oportunidades de melhoria que beneficiem docentes, alunos e a comunidade escolar em geral.

Informações importantes:

- **Duração:** O preenchimento do questionário demora, em média, 20 minutos. No entanto, pode ser interrompido e retomado posteriormente, conforme a sua conveniência (opção disponível a partir da segunda página no canto superior direito).
- **Acessibilidade:** O questionário pode ser preenchido através de dispositivos móveis, como o telemóvel ou tablet.
- **Confidencialidade:** Garantimos total anonimato nas suas respostas. Todos os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para esta avaliação, respeitando os mais rigorosos princípios éticos e deontológicos.

Estamos cientes do valor do seu tempo e agradecemos antecipadamente a sua colaboração e disponibilidade para partilhar a sua experiência e perspetiva.

A sua opinião faz toda a diferença!

Para qualquer questão, por favor, contacte-nos através do email: carfontes@quaternaire.pt

C1. Idade

20-29 anos	(1)
30-39 anos	(2)
40-49 anos	(3)
50-59 anos	(4)
60-69 anos	(5)
70 anos ou mais	(6)

C2. Género

Masculino	(1)
Feminino	(2)
Não binário	(3)
Prefiro não responder	(4)

C3. Indique, por favor o código do grupo de recrutamento a que pertence

100	(1)
101	(1)
110	(1)
111	(1)
120	(1)
200	(1)
210	(1)
220	(1)
230	(1)
240	(1)
250	(1)
260	(1)
290	(1)
300	(1)
310	(1)
320	(1)
330	(1)
340	(1)
350	(1)
360	(1)
400	(1)
410	(1)
420	(1)
430	(1)
500	(1)
510	(1)
520	(1)
530	(1)
540	(1)

550	(1)
560	(1)
600	(1)
610	(1)
620	(1)
700	(1)
910	(1)
920	(1)
930	(1)
999	(1)
NS/NR	(1)
Outro. Qual? _____	(1)

C3.1 Qual/ quais as disciplinas(s) que leciona?

C4. Qual é o seu vínculo contratual?

Do quadro da escola / agrupamento de escolas	(1)
Do quadro de Zona Pedagógica	(2)
Contratado	(3)
Outro. _____ Qual?	(4)

C5. Número de anos de serviço: _____

C6. Número de anos de serviço no estabelecimento de ensino em que leciona atualmente:

C7. Em que ofertas educativas e formativas lecionou e leciona e respetivo ano de escolaridade:

	2023/ 2024	Ano de escolaridade 23/24	2024/ 2025	Ano de escolaridade 24/25
Ensino básico geral	(1)	_____	(1)	_____
Cursos CEF	(1)	_____	(1)	_____
Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)	(1)	_____	(1)	_____
Ensino Secundário científico- humanístico	(1)	_____	(1)	_____
Ensino Secundário Profissional	(1)	_____	(1)	_____
Cursos com plano próprios	(1)	_____	(1)	_____
Cursos artísticos especializados	(1)	_____	(1)	_____
Outro	(1)	_____	(1)	_____

C.7.1. Outro. Qual? Só aparece se responder Outro na C7

C8. Quantas turmas leciona no ano letivo 2024/2025?

C9. Para além da atividade letiva, que outras funções exerce na escola?

Coordenação de departamento	(1)
Coordenação de Diretores de Turma	(1)
Coordenação de equipa de avaliação interna/autoavaliação	(1)
Coordenação de Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)	(1)
Coordenação de equipa educativa	(1)
Coordenação de projeto	(1)
Coordenação de Cidadania e Desenvolvimento	(1)
Coordenação da Biblioteca Escolar	(1)
Coordenação dos Cursos de Educação Formação (CEF)	(1)
Coordenação do Cursos Profissionais	(1)
Direção de turma	(1)
Não exerce mais nenhuma	(1)
Outro. _____ Qual?	(1)

2. Caracterização do estabelecimento de ensino

P1. Assinale os projetos, programas ou metodologias que a escola desenvolve ou em que participa:

Beneficiário no âmbito de um PIPSE	(1)
Programa TEIP	(1)
Plano de ação no âmbito da Promoção do Sucesso Escolar	(1)
Plano de Inovação	(1)
Metodologia Fenix	(1)
Metodologia Turma Mais	(1)
Outra. Qual? _____	(1)

P2. Que recursos de apoio à implementação do DL 55/2018 AFC estão disponíveis na sua escola?

Acompanhamento pedagógico	(1)
Formação contínua	(1)
Recursos materiais e tecnológicos	(1)
Apoio de especialistas técnicos especializados (ex. psicólogos)	(1)
Redes de colaboração entre docentes	(1)
Equipas Pedagógicas	(1)
Créditos horários	(1)
Opções curriculares flexíveis	(1)
Outro. Qual? _____	(1)

P2.1. Desses recursos de apoio à implementação do DL 55/2018 AFC, quais utiliza/ está envolvido?

Acompanhamento pedagógico	(1)	Só aparece se responder na P2
Formação contínua	(1)	Só aparece se responder na P2
Recursos materiais e tecnológicos	(1)	Só aparece se responder na P2
Apoio de especialistas técnicos especializados (ex. psicólogos)	(1)	Só aparece se responder na P2
Redes de colaboração entre docentes	(1)	Só aparece se responder na P2
Equipas Pedagógicas	(1)	Só aparece se responder na P2
Créditos horários	(1)	Só aparece se responder na P2
Opções curriculares flexíveis	(1)	Só aparece se responder na P2
Outro. Qual? _____	(1)	Só aparece se responder na P2

P2.2. No âmbito das opções curriculares, quais foram adotadas pela escola e se mantêm: Só aparece se responder Opções curriculares flexíveis P2

Combinação parcial de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou UFCD, com recurso a domínios de autonomia curricular, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com partilha de horário entre diferentes disciplinas	(1)
Combinação total de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou UFCD, com recurso a domínios de autonomia curricular, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com partilha de horário entre diferentes disciplinas	(1)
A alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo	(1)
O desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização, para além da prevista na matriz curricular-base	(1)
A integração de projetos desenvolvidos na escola nas disciplinas, em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada	(1)
A organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização	(1)
Outras. Quais?	(1)

P3. Considera existirem condições físicas (arquitetónicas, de espaço e segurança) para aplicar a flexibilidade curricular?

Sim	(1)
Não	(2)
NS/NR	(99)

P3.1. Indique a principal razão/ fundamentação para essa a perceção? Só aparece se responder Sim ou Não P3

P4. Considera que existe na sua escola um ambiente favorável à inovação?

Sim	(1)
Não	(2)
NS/NR	(99)

P5. Em que ações globais de apoio às escolas no âmbito da implementação dos Decreto-Leis n.º 54 e 55/ de 2018, ambos de 6 de julho participou/participa?

	Participou	Participa
Capacitação/ formação das Equipas (ex. EMAEI, AFC, Cidadania, etc.)	(1)	(1)
Encontros Nacionais	(1)	(1)
Encontros Regionais Seminários Temáticos	(1)	(1)
Apoio às Escolas: visitas de proximidade pelas Equipas Regionais	(1)	(1)
Formação contínua para docentes	(1)	(1)
Capacitação de Lideranças	(1)	(1)
Reuniões de Rede	(1)	(1)
Outra	(1)	(1)

P5.1. Outra. Qual? Só aparece se responder Outra na P5

P5.2. No âmbito da formação contínua que participou ou participa, quais os temas e horas creditadas? Só aparece se responder Participou ou Participa na opção Formação contínua para docentes na P5

	Participou	Horas creditadas
Gestão autónoma do currículo	(1)	
Avaliação das Aprendizagens	(1)	
Educação Inclusiva	(1)	
Cidadania e Desenvolvimento	(1)	
Trabalho Interdisciplinar e Projetos	(1)	
Outra(s)	(1)	

P5.2.1. Outra(s). Qual/Quais? Só aparece se responder Participou ou Participa na opção Outra (s) na P5.2

P6. Como avalia a relevância e a qualidade dos recursos disponibilizados para a operacionalização das Aprendizagens Essenciais e do DL 55/2018? As formações e os materiais pedagógicos têm sido adequados para enfrentar os desafios na sala de aula?" Utilize uma escala de 1 a 5, em que 1 significa 'Nada relevante'/ 'Sem qualidade' e 5 'Muito relevante'/'Elevada qualidade'?"

	Relevância	Qualidade
Formação contínua e desenvolvimento profissional	(1 - Nada relevante)	(1 - Sem qualidade)
	(2)	(2)
	(3)	(3)
	(4)	(4)
	(5 - Muito relevante)	(5 - Elevada qualidade)
	(99 – NS/NR)	(99 – NS/NR)
Materiais e recursos pedagógicos incluindo os tecnológicos	(1 - Nada relevante)	(1 - Sem qualidade)
	(2)	(2)
	(3)	(3)
	(4)	(4)
	(5 - Muito relevante)	(5 - Elevada qualidade)
	(99 – NS/NR)	(99 – NS/NR)
Outros	(1 - Nada relevante)	(1 - Sem qualidade)
	(2)	(2)
	(3)	(3)
	(4)	(4)
	(5 - Muito relevante)	(5 - Elevada qualidade)
	(99 – NS/NR)	(99 – NS/NR)

P6.1. Outros. Quais? Só aparece se responder Outros na P6

P6.2. Utilizou os materiais facultados?

Sim	(1)
Não	(2)

P6.3. Que uso deu à formação?

Aplicação direta na sala de aula (ex.: adaptação de práticas pedagógicas)	(1)
Planeamento curricular (ex.: reorganização de atividades ou conteúdos)	(1)
Trabalho colaborativo com colegas (ex.: desenvolvimento de projetos interdisciplinares)	(1)
Desenvolvimento profissional individual (ex.: enriquecimento teórico ou técnico)	(1)
Partilha de práticas com a comunidade escolar (ex.: workshops ou reuniões pedagógicas)	(1)
Nenhum uso específico	(1)
Outra(s). Qual/ quais? _____	(1)

P7. O Agrupamento de escolas / Escola não agrupada (AE/ENA) onde leciona desenvolve processos de autoavaliação para melhorar a implementação das Aprendizagens Essenciais?

Sim	(1)
Não	(2)

P7.1. Considera que esses processos são úteis? Só aparece se responder Sim na P7

Sim	(1)
Não	(2)

P8. Qual é a frequência com que utiliza os seguintes documentos no processo de desenvolvimento curricular?

	1 – Nunca utiliza	2 – Utiliza pouco	3 - Utiliza com alguma frequência	4 - Utiliza muito	5 - Utiliza sempre	NS/ NR
Perfil dos Alunos	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Aprendizagens Essenciais	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Cadernos ou guias de apoio à implementação das orientações curriculares	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Manuais escolares	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Outros documentos	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)

P8.1. Outros documentos. Quais? Só aparece se responder que utiliza outros documentos na P8

P9. Em que grau tem aplicado as medidas da flexibilidade? Considere uma escala em que “elevado” implica uma aplicação abrangente e consistente das medidas de flexibilidade, com alterações significativas na prática e reduzido refere-se a uma aplicação mínima ou limitada das medidas de flexibilidade, mantendo-se práticas mais tradicionais.

	Elevado	Médio	Reduzido
Conteúdo curricular	(1)	(2)	(3)
Carga horária/ disciplinar	(1)	(2)	(3)
Dinâmicas Pedagógicas	(1)	(2)	(3)
Avaliação das aprendizagens	(1)	(2)	(3)

P10. Que medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão mobiliza? Sinalize as que mobiliza e a essas resposta acerca da frequência utilizando uma escala (1- Pouco frequente; 2 – Com alguma frequência; 3- muito frequente; 4- Sempre)

	Mobiliza	Frequência
Diferenciação pedagógica	(1)	(1- Pouco frequente) (2 – Com alguma frequência) (3- Muito frequente) (4- Sempre)
Acomodações curriculares	(1)	(1- Pouco frequente) (2 – Com alguma frequência) (3- Muito frequente) (4- Sempre)
Enriquecimento curricular	(1)	(1- Pouco frequente) (2 – Com alguma frequência) (3- Muito frequente) (4- Sempre)
Promoção do comportamento pró-social	(1)	(1- Pouco frequente) (2 – Com alguma frequência) (3- Muito frequente) (4- Sempre)

Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos	(1)	(1- Pouco frequente) (2 – Com alguma frequência) (3- Muito frequente) (4- Sempre)
Outro(s)	(1)	(1- Pouco frequente) (2 – Com alguma frequência) (3- Muito frequente) (4- Sempre)

P10.1. Outro(s). Qual(ais)? Só aparece se responder que Mobiliza Outro(s) na P10

P10.2. Nas medidas de diferenciação pedagógica que tem adotado, assinale a(s) mais frequente(s): Só aparece se selecionar Mobiliza Diferenciação pedagógica na P10

Diferenciar os conteúdos (adaptar e propor conteúdos de aprendizagem em função de características dos alunos)	(1)
Diferenciar os processos de aprendizagem (meios para a compreensão de conteúdos)	(1)
Diferenciar as produções dos alunos	(1)
Diferenciar a estruturação do trabalho em aula	(1)

P10.3. Na implementação de medidas de acomodação curricular que tem adotado, assinale a(s) mais frequente(s): Só aparece se selecionar Mobiliza Acomodações curriculares na P10

Organização do espaço e do equipamento visando a remoção de barreiras	(1)
Adaptações de materiais e recursos educativos	(1)
Diversificação e combinação de vários métodos e estratégias de ensino	(1)
Diferentes instrumentos e modalidades de avaliação	(1)

P11. Qual é a frequência de implementação das abordagens abaixo indicadas nas suas práticas letivas (utilizando uma escala de 1 a 5, em que 1 significa “nunca implementa” e 5 “implementa sempre”)?

	1 - Nunca implementa	2 - Implementa pouco	3 - Implementa com alguma frequência	4 - Implementa com muita frequência	5 - Implementa sempre	NS/ NR
Abordagem dos conteúdos com base em problemas do meio em que o aluno se insere	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Preparação de atividades iguais para todos os alunos	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Mobilização de materiais e recursos diversificados	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Recurso a técnicas e formas de trabalho diversificadas	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Promoção de atividades dirigidas à observação e ao questionamento da realidade	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Organização de atividades de aprendizagem cooperativa/colaborativa	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Aplicação de testes ou fichas de conteúdos	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Desenvolvimento de atividades integradoras de diferentes saberes	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Incentivo à utilização crítica de fontes de informação diversas	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Promoção de atividades que impliquem o recurso às tecnologias de informação e de comunicação	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Criação de oportunidades para que os alunos confrontem diferentes perspectivas	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Criação de situações que exijam fazer escolhas e tomar decisões com base em valores	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Valorização do trabalho de livre iniciativa realizado pelo aluno com reflexo na avaliação	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Incentivo à intervenção responsável do aluno no meio/comunidade escolar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Atividades envolvendo alunos de diferentes anos de escolaridade	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)

Atividades envolvendo alunos de diferentes turmas do mesmo ano	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Articulação com outras disciplinas/ áreas disciplinares	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)

P12. Quanto do seu tempo de lecionação é dedicado a desenvolver trabalhos de projeto/ trabalho prático/ experimental?

Menos de 25%	(1)
Entre 25% e 49%	(2)
Entre 50% e 74%	(3)
75% ou mais	(4)

P13. Com que frequência participam os seguintes intervenientes no planeamento das atividades que desenvolve ao nível da turma ou grupo de alunos?

	1- Nunca participa m	2- Particip am Pouco	3- Participam muito	4- Participam sempre	NS/ NR
Conselho de docentes/ Conselho de turma	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Equipas educativas	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Outros professores	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Alunos	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Pais / encarregados de educação	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Coordenadores de departamento	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Diretor	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Técnicos da escola (psicólogos, terapeutas, assistentes sociais, ...)	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Técnicos e/ou representantes de serviços/instituições da comunidade (ex. técnicos de saúde...)	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Outros	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)

P13.1. Outros. Quais? Só aparece se responder Outros na P13

P14. Com que frequência executa as seguintes atividades:

	1 – Nunca	2 – Pouca frequência	3 – Alguma frequência	4 – Muita frequência	NS/ NR
Gere o currículo em equipa	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Planifica aulas com os professores do CT	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Planifica aulas com os professores do Grupo Disciplinar	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Monitoriza e discute os efeitos das opções curriculares adotadas	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Planifica em conjunto a intervenção pedagógica	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Reflete com colegas sobre práticas pedagógicas	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Monitoriza e discute os efeitos das práticas pedagógicas	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Realiza partilhas de horários com outros docentes	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Desenvolve projetos interdisciplinares que integram conteúdos de diferentes disciplinas	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Avalia de forma colaborativa (pelo conjunto de professores do conselho de turma) projetos que aglutinam aprendizagens interdisciplinares, com reflexo nas avaliações de cada disciplina.	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)

P15. Como avalia os seguintes aspetos, utilizando uma escala de 1 a 5, em que 1 significa “Muito negativo” e 5 “Muito positivo”?

	1 – Muito negativo	2 - Negativo	3 - Neutro	4 - Positivo	NS/ NR
O modelo de equipas educativas utilizado	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
O trabalho colaborativo com outros docentes	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)

P16. No caso de ter experiência letiva anterior a 2018, diria que comparativamente com a entrada em vigor do DL 55 em 2018, atualmente (por favor, utilize uma escala de 1 a 5, em que 1 significa “Piorou muito” e 5 “Melhorou muito”)....

	1 – Piorou muito	2 - Piorou	3 – Está igual	4 - Melhorou	5 – Melhorou muito	NS/ NR
A articulação com outros docentes da mesma disciplina	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
A articulação com docentes de outras disciplinas	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
O envolvimento dos alunos na identificação das opções curriculares e pedagógicas	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
O envolvimento da comunidade escolar e dos pais na identificação das opções curriculares e pedagógicas	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)

P17. No âmbito da implementação do DL 55/2018 está/esteve envolvido/a em trabalhos de articulação interdisciplinares?

Sim	(1)
Não	(2)
NS/NR	(99)

P17.1 Considerando o último ano letivo (2023/2024) em quantos? Só aparece se responder Sim na P17

P17.2. Com que disciplina ou disciplinas articula/articulou? Só aparece se responder Sim na P17

P17.3. Se está ou esteve envolvido em trabalho de articulação disciplinar, avalie, a facilidade de avaliar as Aprendizagens Essenciais (AE) da sua disciplina a partir dos trabalhos realizados. Só aparece se responder Sim na P17

Muito difícil	(1)
2	(2)
3	(3)
Muito fácil	(4)

P18. Que fatores considera que facilitam a colaboração entre professores? (Selecione no máximo 4 opções)

Disponibilidade de tempo para a realização de atividades colaborativas integrado no horário	(1)
Existência de redes de colaboração	(1)
Existência de equipas educativas	(1)
Apoio da direção	(1)
Apoio das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica	(1)
Formações focadas em trabalho interdisciplinar	(1)
Ambiente de trabalho	(1)
Reconhecimento pelas lideranças	(1)
Acesso a recursos e materiais pedagógicos adequados	(1)
Espaços físicos adequados para reuniões e planeamento colaborativo	(1)

P19. Que fatores considera que dificultam a colaboração entre professores? (Selecione no máximo 4 opções)

Falta de tempos compatíveis para planeamento conjunto	(1)
Falta de incentivos ou reconhecimento do trabalho colaborativo	(1)
Diferenças de visão ou abordagem entre disciplinas	(1)
Escassez de formação para o trabalho interdisciplinar	(1)
Recursos pedagógicos insuficientes ou inadequados	(1)
Falta de apoio das lideranças	(1)
Excesso de tarefas burocráticas	(1)

P20. Indique as principais dificuldades e obstáculos que se colocaram à operacionalização do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho? (selecione no máximo 3 opções).

Formação insuficiente	(1)
Dificuldade de aplicar, no meu contexto, aprendizagens decorrentes de formação realizada	(1)
Resistência da escola à mudança (ambiente escolar)	(1)
Falta de materiais e recursos pedagógicos	(1)
Escassez de tempo para planeamento	(1)
Escassez de tempo para implementação	(1)

Dificuldade por parte de pais e alunos em conciliar os objetivos da flexibilidade curricular com a avaliação	(1)
Ausência de colaboração entre pares	(1)
Falta de apoio da direção da escola	(1)
Pouca partilha de informação	(1)
Outra. Qual? _____	(1)

P21. Qual o grau de dificuldade na análise e operacionalização das Aprendizagens Essenciais em cada um dos aspetos abaixo identificados, utilizando uma escala de 1 a 5, em que 1 significa “Muito difícil” e 5 “Muito fácil”)?

	1 – Muito difícil	2 - Difícil	3 - Fácil	4 – Muito fácil	NS/ NR
Linguagem utilizada	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Articulação com o Perfil dos Alunos	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Contributo da disciplina para o desenvolvimento das áreas de competências do Perfil dos Alunos	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Descritores de competências que operacionalizam as aprendizagens pretendidas	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Identificação das aprendizagens relevantes para todos os alunos	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
As finalidades que devem nortear o ensino da minha disciplina	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
A articulação com outros anos de escolaridade e níveis de ensino	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
A articulação de aprendizagens essenciais de outras disciplinas	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Exemplos sugeridos de ações estratégicas de ensino	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Descritores que remetem para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Domínios organizadores da minha disciplina	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Extensão das Aprendizagens Essenciais	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Prática consolidada de avaliação	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)

P22. Em que medida concorda ou discorda com as seguintes afirmações. Por favor, utilize uma escala 1 a 5, em que 1 significa “Discordo totalmente” e 5 significa “Concordo totalmente”:

	1. Discordo totalmente	2	3	4	5. Concordo totalmente	NS/ NR
As Aprendizagens Essenciais têm aplicação prática	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
A adoção das Aprendizagens Essenciais é uma tarefa simples	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)

P23. Considerando o conhecimento e a experiência que tem de operacionalização das Aprendizagens Essenciais (AE), que avaliação faz desse referencial no contexto da sua disciplina. Por favor, utilize uma escala 1 a 5, em que 1 significa “Discordo totalmente” e 5 significa “Concordo totalmente”:

A adoção das AE permite...

	1. Discordo totalmente	2	3	4	5. Concordo totalmente	NS/ NR
Maior foco no que é essencial	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Maior flexibilidade na gestão curricular	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Maior eficácia na consolidação das aprendizagens	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Desenvolvimento de competências de nível mais complexo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
O desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Mais trabalho interdisciplinar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Facilitar o trabalho colaborativo dos professores	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Maior diferenciação pedagógica	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Mais trabalho prático/ experimental	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Maior diversidade de ações estratégicas de ensino	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Maior diversidade de dinâmicas de avaliação	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Identificação mais precoce das dificuldades de aprendizagem	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Melhor inclusão dos alunos	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)

Aproximar-me da minha prática (do que já fazia)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Orientar a avaliação para a melhoria das aprendizagens	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)

P24. Que nível de importância atribui às AE para a concretização de cada um dos aspetos abaixo identificados, utilizando uma escala de 1 a 5, em que 1 significa “nada importante” e 5 “muito importante”)?

	1 – Nada importante	2 - Pouco importante	3 - Importante	4 - Muito importante	NS/ NR
Estimular o trabalho colaborativo entre professores	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Facilitar o trabalho de articulação curricular com outras disciplinas	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Contribuir para uma gestão do currículo adequada ao contexto e à escola	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Assumir o compromisso com a melhoria das aprendizagens de todos	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Reforçar a ligação com as famílias/encarregados de educação	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Promover o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Diversificar as formas de organização do trabalho escolar	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Implementar metodologias ativas	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Reforçar o princípio da educação inclusiva no acesso ao currículo e às aprendizagens	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Promover uma gestão do currículo integrada, articulada e sequencialmente progressiva	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Facilitar a gestão flexível do currículo	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Dedicar mais tempo a apoiar os alunos com mais dificuldades	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Desenvolver práticas de avaliação para as aprendizagens	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)

P25. Na sua opinião, a implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho tem permitido ... (utilize uma escala de 1 a 5, em que 1 significa “Nunca permitiu” e 5 “Sempre permitiu”)

	1. Nunca permitiu	2. Tem permitido pouco	3. Tem permitido	4. Tem permitido muito	5. Sempre permitiu	NS/NR
Melhorar as aprendizagens dos alunos	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Promover o gosto pela aprendizagem	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Promover competências colaborativas nos alunos	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Promover a participação ativa dos alunos	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Promover competências colaborativas nos professores	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Promover o gosto pelo ensino	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Melhorar a qualidade do sucesso	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Melhorar as taxas do sucesso escolar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Promover a avaliação formativa	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Privilegiar o trabalho prático e/ experimental e o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da autoestima dos alunos	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos alunos	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Reduzir as desigualdades entre alunos de grupos vulneráveis	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Outra	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)

P25.1. Outra. Qual? Só aparece se responder Outra na P25

P26. Que condições ou recursos considera essenciais para a continuidade da implementação das Aprendizagens Essenciais e da flexibilidade curricular ao longo dos próximos anos?

Formação contínua e atualização pedagógica para docentes sobre estratégias de ensino flexíveis	(1)
Formação contínua e atualização pedagógica para docentes sobre interdisciplinaridade	(1)
Apoio especializado e técnico (psicólogos, especialistas) para apoiar práticas inclusivas e atender a diversidade dos alunos	(1)
Recursos materiais e tecnológicos adaptados e suficientes para suportar práticas de ensino diversificadas e colaborativas	(1)
Tempo atribuído para o planeamento e desenvolvimento colaborativo de atividades curriculares.	(1)
Ambiente físico adequado (espaços e infraestrutura) que permita práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas.	(1)
Apoio e supervisão da direção para a integração e aplicação das Aprendizagens Essenciais e flexibilidade curricular.	(1)
Apoio e supervisão da coordenação pedagógica para a integração e aplicação das Aprendizagens Essenciais e flexibilidade curricular.	(1)
Redes de colaboração e equipas pedagógicas que facilitem o trabalho conjunto entre docentes de diferentes disciplinas.	(1)
Incentivos e valorização do trabalho colaborativo para motivar os docentes a participarem de forma ativa e consistente.	(1)
Processos de monitorização e avaliação contínua para ajustar e aprimorar melhorar a implementação das AE conforme as necessidades da escola e dos alunos.	(1)
Envolvimento da comunidade escolar (alunos, pais, comunidade) nas tomadas de decisão da gestão curricular .	(1)
Outra. Qual? _____	(1)

P27. Qual o seu grau de concordância com as seguintes afirmações? Por favor, utilize uma escala 1 a 5, em que 1 significa “Discordo totalmente” e 5 significa “Concordo totalmente”.

Durante a pandemia...

	1. Discordo totalmente	2	3	4	5. Concordo totalmente	NS/NR
O trabalho colaborativo entre professores diminuiu	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Não existiu diversificação de práticas pedagógicas	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Não foram realizadas adaptações curriculares	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Não foi realizada articulação curricular com outras disciplinas	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Não foi possível a melhoria das aprendizagens de todos	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Não existiu ligação com as famílias/ pais e encarregados de educação	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
As dinâmicas de avaliação dos alunos foram alteradas	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
A participação dos alunos diminuiu	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

1.3. Inquérito por Questionário a Diretores

Estimado(a) Diretor(a),

A Secretaria-Geral do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (SGMTSSS) está a realizar um estudo de avaliação de “Autonomia e Flexibilidade Curricular” para o PROGRAMA DEMOGRAFIA, QUALIFICAÇÕES E INCLUSÃO (PESSOAS 2030), tendo contratado a empresa Quatenaire Portugal, Consultoria para esse efeito.

No âmbito dessa Avaliação da aplicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que tem como objetivo compreender a implementação e os impactos deste normativo no sistema educativo português, convidamo-lo(a) a participar no preenchimento deste questionário.

A sua opinião e experiência são essenciais para analisarmos as práticas, desafios e resultados associados à implementação deste decreto, de modo a identificar oportunidades de melhoria que beneficiem as escolas, os docentes e, sobretudo, os alunos.

Informações importantes:

- **Duração:** O preenchimento do questionário demora, em média, 20 minutos. Pode ser interrompido e retomado mais tarde, de acordo com a sua conveniência.
- **Confidencialidade:** As suas respostas são totalmente anónimas e serão utilizadas exclusivamente para fins desta avaliação, respeitando os mais elevados padrões éticos e deontológicos.
- **Acessibilidade:** O questionário pode ser preenchido em qualquer dispositivo, como computador, tablet ou telemóvel.

Estamos cientes do valor do seu tempo e agradecemos profundamente a sua colaboração nesta avaliação, que é fundamental para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e de qualidade.

A sua participação faz a diferença!

Para quaisquer esclarecimentos ou dúvidas, por favor contacte-nos através do email: carfontes@quatenaire.pt

1. Caracterização do AE/ENA

C1. Indique (aproximadamente) o número de alunos por ciclo do AE/ENA

Educação Pré-escolar	
Ensino básico (1.º ciclo)	
Ensino básico (2.º ciclo)	
Ensino básico (3.º ciclo)	
Ensino secundário	

C2. Localização:

Norte	(1)
Centro	(2)
LVT	(3)
Alentejo	(4)
Algarve	(5)

C3. O AE/ Escola não agrupada está localizado:

Numa zona predominantemente urbana	(1)
Numa zona semi-urbana	(2)
Numa zona predominantemente rural	(3)
NS/NR	(99)

C4. Ofertas educativas pelo AE/ Escola não agrupada (assinale todas as opções que se aplicam):

Ensino básico geral	(1)
Cursos CEF	(1)
Ensino Secundário científico-humanístico	(1)
Ensino Secundário Profissional	(1)
Cursos com plano próprios	(1)
Cursos artísticos especializados	(1)
Ensino básico geral: Percursos curriculares alternativos (PCA)	(1)
Ensino básico geral: Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)	(1)

C5. Assinale todos os projetos/ programas/ metodologias que o AE/ Escola não agrupada tem ou participa:

Projeto TEIP	(1)
Plano de Inovação	(1)
PNPSE	(1)
Metodologia Fenix	(1)
Metodologia Turma Mais	(1)
Projetos de integração curricular: DAC ou Guiões/Referenciais de integração curricular	(1)
PIPSE	(1)
Outro. Qual? _____	(1)

C6. Assinale os créditos horários que foram atribuídos ao AE/ENA nos últimos anos letivos

2018/19	
2019/20	
2020/21	
2021/22	
2022/23	
2023/24	
2024/25	

C7. A sua escola oferece percursos formativos próprios para alunos do ensino secundário, conforme previsto no DL 55/2018?

Sim	(1)
Não	(2)
Não se aplica (a escola não oferece ensino secundário)	(99)

C8. Quantos alunos estão atualmente inscritos nesses percursos formativos próprios? Só aparece se C7= Sim

1-5	(1)
6-10	(2)
Mais de 10	(3)

C9. Se não há alunos inscritos em percursos formativos próprios, qual a principal razão? Só aparece se C7= Não

Os alunos não manifestaram interesse	(1)
A escola não conseguiu oferecer devido a incompatibilidades de horários	(2)
Outra razão _____	(3)

C10. A sua escola possui um Plano de Inovação aprovado?

Sim	(1)
Não	(2)

2. Implementação AFC

P1. O AE/ENA participou no projeto piloto de autonomia e flexibilidade curricular?

Sim	(1)
Não	(2)
NS/NR	(99)

P2. Em 2018/19 a AFC iniciou-se nesta AE com quantas turmas? _____

P3. O desenvolvimento da AFC foi decidido no AE em virtude de

Pressão da legislação publicada	(1)
Na sequência de uma reflexão interna da direção	(1)
Na sequência de uma proposta do conselho pedagógico	(1)
Na sequência de uma reflexão interna alargada a toda a comunidade escolar	(1)
Outra razão. Qual? _____	(1)

P4. Que motivos levaram à decisão pela implementação?

Cumprimento de legislação	(1)
Para resolver o problema de insucesso escolar	(1)
Para melhorar um problema de desmotivação dos alunos	(1)
Para resolver um problema de desmotivação dos professores	(1)
Outras razões. Quais? _____	(1)

P5. Foram realizadas sessões para a reflexão/debate sobre a implementação do DL 55/2018?

Sim	(1)
Não	(2)
NS/NR	(99)

P5.1. Com quem foram realizadas as sessões? Só aparece se P5= Sim

Conselho Geral	(1)
Conselho pedagógico	(2)
Departamentos curriculares	(3)
Conselhos de turma	(4)
Assembleia de escola	(5)
Outros. Quais? _____	(6)

P6. Foram constituídas equipas específicas para o desenvolvimento da AFC?

Sim	(1)
Não	(2)
NS/NR	(99)

P7. No AE/ENA estão a ser implementados Domínios de Autonomia Curricular?

Sim	(1)
Não	(2)
NS/NR	(99)

P8. O AE/ENA possui Oferta de Escola/ Oferta Complementar?

Sim	(1)
Não	(2)
NS/NR	(99)

P9. Quais foram as principais ações de implementação do DL 55/2018 no AE/ENA?

Formação de professores	(1)
Criação de novas equipas educativas	(1)
Criação de projetos de cidadania ativa	(1)
Adoção de medidas diversificadas e adequadas ao contexto local, envolvendo famílias	(1)
Promoção de projetos em parceria	(1)
Partilha de recursos locais da escola e da comunidade	(1)
Outras. Quais? _____	(1)

P10. O processo de implementação do DL55/2018 gerou a reformulação dos documentos internos da escola?

Sim	(1)
Não	(2)
NS/NR	(99)

P10.1. Gerou a reformulação dos documentos internos, quais? Só aparece se P10= Sim

Projeto Educativo	(1)
Regulamento Interno	(1)
Plano Anual/ Plurianual de Atividades	(1)
Projeto Curricular de Agrupamento	(1)
Plano de ação estratégica	(1)
Critérios de avaliação	(1)
Outra. Qual?	(1)

P11. Quais são as principais estratégias pedagógicas espelhadas nos documentos da escola para responder ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória? (Selecione até três opções)

Projetos interdisciplinares	(1)
Domínios de Autonomia Curricular	(1)
Trabalho por projetos	(1)
Adoção de metodologias ativas (ex.: ensino por descoberta, aprendizagem colaborativa)	(1)
Diferenciação pedagógica	(1)
Avaliação formativa	(1)
Outra. Qual? _____	(1)

P12. Que recursos associados ao Decreto-Lei n.º 55/2018 estão disponíveis no AE/ ENA?

Supervisão/ intervenção pedagógica	(1)
Formação contínua	(1)
Recursos materiais e tecnológicos	(1)
Apoio de especialistas (ex. psicólogos, pedagogos)	(1)
Redes de colaboração entre docentes	(1)
Equipas pedagógicas	(1)
Créditos horários	(1)
Avaliação do trabalho colaborativo	(1)
Opções curriculares flexíveis	(1)

P12.1. Formação contínua, em que áreas: Só aparece se responder Formação contínua na P12

Articulação curricular	(1)
Avaliação das aprendizagens	(1)
Capacitação digital	(1)
Diferenciação pedagógica	(1)
Metodologias centradas nos alunos	(1)
Monitorização e avaliação de projetos	(1)
Trabalho colaborativo	(1)
Educação inclusiva	(1)
Gestão curricular	(1)
Promoção da integração e do sucesso escolar das crianças e jovens das comunidades ciganas	(1)
Relações interpessoais e gestão de conflitos	(1)
Cidadania e desenvolvimento	(1)
Outro. Qual? _____	(1)

P13. Considera que os recursos físicos e tecnológicos disponíveis no AE/ENA são adequados para apoiar práticas flexíveis e colaborativas de ensino?

Sim	(1)
Não	(2)
NS/NR	(99)

P14. Identifique as principais carências. Selecione até três carências principais que mais impactam a implementação das práticas flexíveis e colaborativas de ensino. Só aparece se P13= Não

Espaços físicos inadequados para atividades colaborativas (ex.: salas polivalentes, espaços para trabalho em grupo)	(1)
Salas de aula com mobiliário inadequado para reconfiguração e práticas flexíveis	(1)
Falta de equipamentos tecnológicos básicos (ex.: computadores, tablets) para todos os alunos	(1)
Acesso limitado à internet nas salas de aula e em outros espaços da escola	(1)
Falta de equipamentos para atividades interativas (ex.: quadros interativos, projetores)	(1)
Escassez de tecnologias de apoio para alunos com necessidades educativas específicas (equipamentos e dispositivos tecnológicos: software educativo, apoios físicos e materiais adaptados)	(1)
Espaços para apresentações e eventos (ex.: auditório, sala de conferências)	(1)
Espaços e equipamentos laboratoriais insuficientes para atividades práticas e experimentais	(1)
Dificuldade de manutenção e atualização dos recursos tecnológicos já existentes	(1)
Outro. Qual? _____	(1)

P15. De que forma têm sido geridas as opções curriculares adotadas?

Combinação parcial de componentes do currículo ou formação	(1)
Combinação total de componentes de currículo ou de formação	(1)
Tempos de trabalho interdisciplinar	(1)
Partilha de horário entre diferentes disciplinas	(1)
Alternância, ao longo do ano letivo de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar	(1)
Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização	(1)
Integração de projetos em blocos que se inscrevem no horário semanal de forma rotativa ou outra adequada	(1)
Organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização.	(1)
Outras. Quais? _____	(1)

P15.1. A que anos de escolaridade estão a ser aplicadas essas opções curriculares?

P16. De uma forma global como avalia a adaptação do AE/ ENA ao DL 55/2018?

Muito difícil	(1)
Difícil	(2)
Relativamente fácil	(3)
Muito fácil	(4)

3. Operacionalização AFC

P17. O AE/ENA recebeu apoio ou orientação específica para a implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018?

Sim	(1)
Não	(2)
NS/NR	(99)

P17.1. Qual foi a natureza do apoio? Só aparece se P17= Sim

Formação para diretores	(1)
Formação para professores	(1)
Orientações pedagógicas e curriculares	(1)
Apoio financeiro para recursos educativos	(1)
Apoio técnico por parte do Ministério da Educação ou entidades regionais	(1)
Encontros Nacionais	(1)
Encontros Regionais Seminários Temáticos	(1)
Outro. Qual? _____	(1)

P17.2. Avalie a suficiência dos apoios disponibilizados numa escala de 1 a 5 em que 1 é "Muito insuficiente" e 5 "Elevada suficiência"

	Suficiência	
Formação para diretores	(1 - Muito insuficiente) (2 -2) (3 - 3) (4 -4) (5 - Elevada suficiência)	Só aparece se responder na P17.1
Formação para professores	(1 - Muito insuficiente) (2 -2) (3 - 3) (4 -4) (5 - Elevada suficiência)	Só aparece se responder na P17.1
Orientações pedagógicas e curriculares	(1 - Muito insuficiente) (2 -2) (3 - 3) (4 -4) (5 - Elevada suficiência)	Só aparece se responder na P17.1
Apoio financeiro para recursos educativos	(1 - Muito insuficiente) (2 -2) (3 - 3) (4 -4) (5 - Elevada suficiência)	Só aparece se responder na P17.1
Apoio técnico por parte do Ministério da Educação ou entidades regionais	(1 - Muito insuficiente) (2 -2) (3 - 3) (4 -4) (5 - Elevada suficiência)	Só aparece se responder na P17.1
Encontros Nacionais	(1 - Muito insuficiente) (2 -2) (3 - 3) (4 -4) (5 - Elevada suficiência)	Só aparece se responder na P17.1
Encontros Regionais Seminários Temáticos	(1 - Muito insuficiente) (2 -2) (3 - 3) (4 -4) (5 - Elevada suficiência)	Só aparece se responder na P17.1
Outro	(1 - Muito insuficiente) (2 -2) (3 - 3) (4 -4) (5 - Elevada suficiência)	Só aparece se responder na P17.1

P17.3. Avalie a qualidade dos apoios disponibilizados numa escala de 1 a 5 em que 1 é "Reduzida qualidade" e 5 "Elevada qualidade"

	Suficiência	
Formação para diretores	(1 - Reduzida qualidade) (2 -2) (3 - 3) (4 -4) (5 - Elevada qualidade)	Só aparece se responder na P17.1
Formação para professores	1 - Reduzida qualidade) (2 -2) (3 - 3) (4 -4) (5 - Elevada qualidade))	Só aparece se responder na P17.1
Orientações pedagógicas e curriculares	(1 - Reduzida qualidade) (2 -2) (3 - 3) (4 -4) (5 - Elevada qualidade)	Só aparece se responder na P17.1
Apoio financeiro para recursos educativos	1 - Reduzida qualidade) (2 -2) (3 - 3) (4 -4) (5 - Elevada qualidade)	Só aparece se responder na P17.1
Apoio técnico por parte do Ministério da Educação ou entidades regionais	1 - Reduzida qualidade) (2 -2) (3 - 3) (4 -4) (5 - Elevada qualidade)	Só aparece se responder na P17.1
Encontros Nacionais	1 - Reduzida qualidade) (2 -2) (3 - 3) (4 -4) (5 - Elevada qualidade)	Só aparece se responder na P17.1
Encontros Regionais Seminários Temáticos	1 - Reduzida qualidade) (2 -2) (3 - 3) (4 -4) (5 - Elevada qualidade)	Só aparece se responder na P17.1
Outro	1 - Reduzida qualidade) (2 -2) (3 - 3) (4 -4) (5 - Elevada qualidade)	Só aparece se responder na P17.1

P18. Que tipo de formação considera que ainda seria necessária para uma melhor implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018? Só aparece se responder na P17.2 Formação para diretores = 1 ou 2 e/ou na P17.2 Formação para professores = 1 ou 2

Avaliação das aprendizagens	(1)
Capacitação digital	(1)
Diferenciação pedagógica	(1)
Metodologias centradas nos alunos	(1)
Monitorização e avaliação de projetos	(1)
Trabalho colaborativo	(1)
Educação inclusiva	(1)
Gestão curricular	(1)
Promoção da integração e do sucesso escolar das crianças e jovens das comunidades ciganas	(1)
Relações interpessoais e gestão de conflitos	(1)
Cidadania e Desenvolvimento	(1)
Flexibilidade Curricular	(1)
Outro Qual? _____	(1)

P20. Que percentagem (aproximada) do total da carga horária é gerida pelo AE/ Escola não agrupada em autonomia?

0%-5%	(1)
6%-10%	(2)
11%-15	(3)
16%-20%	(4)
21%-25%	(5)
>25%	(6)

P21. Quais as principais dificuldades e obstáculos que se colocaram à operacionalização da Autonomia e Flexibilidade Curricular? (selecione no máximo 3 opções).

Formação insuficiente	(1)
Dificuldade de aplicar, no meu contexto, aprendizagens decorrentes de formação realizada	(1)
Resistência institucional (ambiente escolar)	(1)
Falta de materiais e recursos pedagógicos	(1)
Falta de clareza dos normativos	
Escassez de tempo para planeamento e implementação	(1)
Rigidez curricular	(1)
Idade média avançada do corpo docente	(1)
Pouca valorização do trabalho de articulação entre docentes	(1)
Dificuldade dos alunos em lidar com a flexibilidade	(1)
Instabilidade do corpo docente	(1)
Falta de autonomia (financeira, organizacional)	(1)
Excessiva burocracia	(1)
Dispersão curricular dos planos de estudos	(1)
Outra. Qual? _____	(1)

P22. Como avalia o nível de aceitação e apoio dos diferentes atores escolares (professores, alunos, encarregados de educação) às novas opções curriculares e pedagógicas implementadas na sua escola? Utilize uma escala em que 1 significa “resistentes, com pouco ou nenhum envolvimento” e 4 “totalmente favoráveis e muito envolvidos”

Professores	(1 - resistentes, com pouco ou nenhum envolvimento) (2 - 2) (3 - 3) (4 - totalmente favoráveis e muito envolvidos)
Alunos	(1 - resistentes, com pouco ou nenhum envolvimento) (2 - 2) (3 - 3) (4 - totalmente favoráveis e muito envolvidos)
Encarregados de Educação	(1 - resistentes, com pouco ou nenhum envolvimento) (2 - 2) (3 - 3) (4 - totalmente favoráveis e muito envolvidos)

4. Envolvimento e Participação

P23. Com que frequência participam no planeamento das atividades do AE/ENA os seguintes intervenientes? Utilize uma escala de 1 a 4 em que 1 é "Nunca participam" e 4 "Participam muito"

	1 – Nunca participam	2	3	4- Participam muito	NS/NR
Conselho de docentes/Conselho de turma	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Equipas educativas	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Outros professores	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Alunos	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Representantes dos pais/ encarregados de educação	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Coordenadores de departamento	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Técnicos da escola	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Técnicos e/ou representantes de serviços/instituições da comunidade (ex. técnicos de saúde...)	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)

P24. Que iniciativas desenvolveu para promover o trabalho colaborativo no AE/ENA?

Criação de horários específicos para reuniões de trabalho colaborativo.	(1)
Criação de equipas pedagógicas interdisciplinares.	(1)
Criação de canais de comunicação interna para partilha de boas práticas e resultados.	(1)
Promoção de formação contínua sobre trabalho colaborativo e interdisciplinaridade	(1)
Promoção de espaços informais de partilha, como cafés pedagógicos ou workshops.	(1)
Reconhecimento de práticas colaborativas nos processos de avaliação dos docentes	(1)
Estabelecimento de parcerias externas para desenvolver projetos colaborativos	(1)
Disponibilização de recursos ou ferramentas específicas para apoiar o trabalho colaborativo	(1)
Outra. Qual? _____	(1)

P25. Que fatores específicos dificultam o trabalho colaborativo e interdisciplinar entre professores do AE/ENA? (Selecione até quatro opções)

Falta de tempo para planeamento conjunto	(1)
Diferenças metodológicas entre disciplinas	(1)
Falta de incentivo e valorização do trabalho colaborativo	(1)
Falta de materiais e recursos pedagógicos	(1)
Dificuldade de coordenação de horários entre professores	(1)
Falta de formação em práticas interdisciplinares	(1)
Resistência a mudanças nas práticas tradicionais	(1)
Escassez de recursos pedagógicos adequados para projetos interdisciplinares	(1)
Ambiente escolar pouco favorável à inovação e colaboração	(1)
Excesso de burocracia e processos administrativo	(1)
Outra. Qual? _____	(1)

P26. No seu AE/ENA como avalia os seguintes aspetos? Utilize uma escala de 1 a 4, em que 1 significa “Nada positivo” e 4 “Muito positivo”

	1 – Nada positivo	2	3	4 -Muito positivo	NS/NR
O modelo de equipas pedagógicas utilizado	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
O trabalho colaborativo com outros docentes	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)

5. Resultados

P27. Como avalia o apoio prestado à adoção do DL 55/22018 no contexto do AE/ENA que dirige? (por favor, utilize uma escala de 1 a 4, em que 1 significa “Nada satisfeito” e 4 “Muito Satisfeito”

	1 – Nada satisfeito	2	3	4 -Muito satisfeito	NS/NR
Pelo centro de formação do AE/ENA	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Pelas equipas regionais	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Pelas equipas centrais do ME ou Coordenação Nacional	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)

P28. De que forma se tem realizado no AE/ENA a monitorização dos resultados da implementação das Aprendizagens Essenciais e do DL 55/2018?

Análise de dados de avaliação interna e externa dos alunos	(1)
Revisão regular de planos curriculares e planos de aula	(1)
Reuniões de reflexão pedagógica com docentes e coordenação	(1)
Questionários e feedback de alunos e encarregados de educação	(1)
Acompanhamento de indicadores de sucesso escolar e retenção	(1)
Relatórios anuais de progresso e adaptação de estratégias	(1)
Parcerias com centros de formação e apoio pedagógico	(1)
Outras práticas de monitorização e avaliação. Especifique. _____	(1)

P29. Que indicadores específicos são acompanhados para avaliar o impacto das Aprendizagens Essenciais na inclusão e equidade?

Desempenho de grupos vulneráveis (ex.: alunos de minorias, migrantes, alunos com planos individuais)	(1)
Taxas de retenção e abandono escolar	(1)
Participação em atividades extracurriculares (ex.: clubes, projetos interculturais, atividades de cidadania)	(1)
Taxas de sucesso escolar por ciclo/ nível de ensino	(1)
Atendimentos apoio pedagógico e psicológico	(1)
Avaliações de competências sociais e emocionais (ex.: empatia, cooperação)	(1)
Participação em projetos de cidadania ex.: projetos de voluntariado, intercâmbios culturais)	(1)
Satisfação e feedback de alunos e encarregados de educação sobre práticas inclusivas e oportunidades de participação	(1)
Níveis de participação e envolvimento nas atividades de sala de aula (ex.: frequência de participação ativa, colaboração entre pares)	(1)
Distribuição de recursos e apoios especializados por perfil de aluno (ex.: frequência de uso de tutoria, tecnologias de apoio)	(1)
Cobertura de planos educativos individuais (PEI) para alunos com necessidades educativas especiais	(1)
Dados de comportamento e disciplina (ex.: número de ocorrências e sua resolução em ambiente inclusivo)	(1)
Desempenho em competências transversais (ex.: resolução de problemas, pensamento crítico)	(1)

P30. Atualmente e comparativamente com o ano letivo em que entrou em vigor o DL 55/2018 como avalia a evolução dos seguintes aspetos. Por favor, utilize uma escala de 1 a 4, em que 1 significa “Piorou muito” e 4 “Melhorou muito”

	1 -Piorou muito	2	3	4 – Melhorou muito	NS/NR
Trabalho interdisciplinar	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Articulação com outros docentes da mesma disciplina	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Articulação com docentes de outras disciplinas	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Participação dos alunos	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Participação da comunidade escolar e dos pais	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)

P31. Que avaliação global faz do DL 55/2018? Por favor, utilize uma escala 1 a 4, em que 1 significa “Discordo totalmente” e 4 significa “Concordo totalmente”
A adoção do Decreto-Lei n.º 55/2018 permite...

	1 – Discordo totalmente	2	3	4 - concordo totalmente	NS/NR
Melhorar as aprendizagens dos alunos	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Promover maior gosto pela aprendizagem	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Promover competências colaborativas nos alunos	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Promover maior motivação de professores	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Promover competências colaborativas nos professores	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Promover maior gosto pelo ensino	(1)	(2)	(3)	(4)	
Promover a avaliação formativa	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Privilegiar o trabalho prático/ experimental e as capacidades de pesquisa, relação e análise	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Maior incorporação de competências pessoais e sociais nos alunos	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Melhorar o prosseguimento de estudos	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Adequar o currículo aos tempos letivos	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)

P32. Que práticas inclusivas considera terem sido reforçadas pela implementação das Aprendizagens Essenciais? (Escolha até quatro opções)

Diferenciação pedagógica	(1)
Envolvimento de famílias e encarregados de educação	(1)
Integração de competências sociais e emocionais	(1)
Apoio ao desenvolvimento de competências de cidadania ativa	(1)
Utilização de recursos tecnológicos e diversificados	(1)
Promoção de aprendizagem ativa	(1)
Criação de grupos de apoio e tutoria entre alunos	(1)
Trabalho colaborativo de docentes	(1)
Articulação curricular	(1)
Interdisciplinaridade	(1)
Outro. Qual? _____	(1)

P33. Na sua opinião qual o contributo dos seguintes programas, medidas e iniciativas educativas na melhoria dos resultados escolares dos alunos? Por favor, utilize uma escala 1 a 4, em que 1 significa “Não contribui nada” e 4 significa “Contribui muito”:

	1 -Não contribui nada	2	3	4 – Contribui muito	NS/NR
Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE)	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Decreto-Lei n.º 55/2018)	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Planos Intermunicipais de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE)	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Metodologia Fénix	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Metodologia Turma Mais	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Plano Nacional das Artes	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Clubes Ciência Viva nas escolas	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)
Plano 21 23 Escola +	(1)	(2)	(3)	(4)	(99)

P34. Na sua opinião, a implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018 contribuiu para a inclusão e equidade no acesso à educação no seu AE/ Escola não agrupada?

Sim, significativamente	(1)
Sim, de forma moderada	(2)
Não, não houve alteração	(3)
Não, agravou as desigualdades	(4)

P35. Durante a pandemia, que dinâmicas observou? Considere escala: 1 a 5 em que 1 significa “Discordo totalmente” e 5 significa “Concordo totalmente”

	1. Discordo Totalmente	2	3	4	5. Concordo totalmente	NS/NR
O trabalho colaborativo entre professores diminuiu	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Não existiu diversificação de práticas pedagógicas	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Não foram realizadas adaptações curriculares	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Não foi realizada articulação curricular com outras disciplinas	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Não foi possível a melhoria das aprendizagens de todos	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
Não existiu ligação com as famílias/ pais e encarregados de educação	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
As dinâmicas de avaliação dos alunos foram alteradas	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)
A participação dos alunos diminuiu	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(99)

P36. Por último, que sugestões gostaria de deixar para melhorar a implementação da AFC?

Observações/ comentários

1.4. Guião de Grupo Focal Equipas Regionais

Estratégias de Apoio e Metodologias Implementadas

- A diversidade de estratégias de apoio parece ter sido o mote no acompanhamento às escolas. Quais as que esta equipa experimentou? Quais foram os principais desafios encontrados?
- Que estratégias de monitorização foram utilizadas para avaliar a eficácia das metodologias aplicadas no apoio às escolas?
- De que forma as prioridades nacionais e locais têm sido articuladas, respeitando a autonomia das escolas?

Dinamização e Redes de Partilha

- Quais são os efeitos observados da criação e dinamização das redes de partilha no desenvolvimento de práticas pedagógicas entre escolas?
- Como têm as reuniões de rede promovido a reflexão e a partilha de boas práticas pedagógicas, e qual tem sido o papel das Equipas Regionais nesse processo?
- Que impacto teve a inclusão de diferentes atores, como professores e coordenadores, nas redes de partilha promovidas pelas Equipas Regionais?

Formação e Desenvolvimento Profissional

- Como avaliam o papel dos Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAEs) no apoio à formação contínua dos docentes para a implementação do DL 55/2018? Que melhorias sugeririam?
- Quais as principais necessidades de formação, quais os modelos formativos experimentados e que *feedback* têm tido dos modelos de formação adotados?
- As Equipas Regionais também foram objeto de capacitação? Qual a sua relevância? Concretize em que medida contribuíram para melhorar a ação junto dos AE.

Desafios e Resistências

- Quais têm sido as principais resistências dos professores à implementação do DL 55/2018 e como as Equipas Regionais têm atuado para mitigar esses desafios?
- De que forma a diversidade em sala de aula e a operacionalização da diferenciação pedagógica têm sido abordadas como desafios para os professores?
- Como a criação de espaços de partilha e reflexão contribuiu para transformar resistências em práticas colaborativas e inovadoras?

Propostas de Melhoria

- Que áreas consideram que poderiam ser melhoradas na interação e no apoio às escolas?
- Que recomendações têm para reforçar o apoio e comunicação entre as equipas regionais e a equipa técnica? Existem propostas de ações inovadoras que gostariam de ver implementadas para melhorar a comunicação e o apoio às escolas?

1.5. Guião de Grupo Focal Equipas de Coordenação Nacional

Planeamento e Estruturação

- Que principais etapas e indicadores foram definidos para a monitorização e avaliação do DL 55/2018?
- Houve desafios iniciais na definição da metodologia e planificação das atividades? Quais e como foram ultrapassados?
- Que tipo de apoio adicional seria necessário para otimizar a estrutura atual?
- Quais áreas específicas de formação para as Equipas Regionais são priorizadas pela CN, e como se determina essa priorização?

Gestão e Sistematização de Informação

- Como é gerida e sistematizada a informação recolhida junto das equipas regionais e escolas? Existem desafios?
- Há alguma iniciativa em curso para harmonizar os procedimentos entre as diferentes regiões?

- A análise dos planos de ação das ER evidencia duas estratégias: uma abordagem baseada na priorização de AE/ENA e o foco nos Planos de Inovação. Como e porquê foi decidida esta estratégia?

Colaboração e Comunicação

- Como tem sido a articulação com as equipas regionais e técnicas? Que mecanismos estão em prática para assegurar uma comunicação eficaz?
- Existem áreas de colaboração que consideram cruciais para o sucesso do processo de monitorização?
- Que desafios surgem na coordenação entre entidades?

Monitorização e Acompanhamento

- Em que medida a equipa nacional está envolvida na análise e sistematização de dados fornecidos pelas equipas regionais?
- Como a equipa acompanha e avalia as práticas colaborativas entre as escolas? Que resultados têm sido observados?

Impacto e Aprendizagens

- Há algum indicador ou fator emergente que altere a perceção do impacto do DL 55/2018?
- Que aprendizagens retiraram das avaliações intercalares e como estas podem contribuir para o aperfeiçoamento do programa?
- Quais consideram ser os principais obstáculos à implementação do DL 54/2018?

Propostas de Melhoria

- Que ações ou recursos adicionais poderiam facilitar a continuidade do DL 55/2018?
- Há recomendações específicas que consideram importantes para apresentar ao Ministério para reforçar o processo de avaliação?

1.6. Guião de Grupo Focal CFAE

Planeamento e articulação

- Como o CFAE planeou as formações específicas para apoiar a implementação do DL 55/2018?
- Que critérios foram utilizados para definir as áreas prioritárias de formação?

Relação com as escolas e professores

- Como é feita a articulação com os diretores e equipas pedagógicas para planeamento de formações?
- Há dificuldades específicas no alinhamento entre CFAE e escolas quanto às prioridades pedagógicas do DL 55/2018?
- Como avalia a adesão e o interesse dos professores nas ações de formação oferecidas?
- Há lacunas ou necessidades formativas que o CFAE identifica como recorrentes no apoio às escolas?
- Que tipos de resistências observa por parte das escolas ou professores na adoção das mudanças propostas pelo decreto?
- Como têm sido abordadas questões de resistência à mudança pedagógica?

Articulação com as Equipas Regionais e DGE

- Existe comunicação frequente e orientações claras da parte das Equipas Regionais e da DGE?
- Que melhorias podem ser feitas para aumentar a eficácia dessa articulação?

Barreiras operacionais

- Quais têm sido os maiores desafios enfrentados pelo CFAE na implementação de ações ligadas ao DL 55/2018?
- Há recursos ou apoios adicionais que o CFAE considera essenciais para uma implementação mais eficaz?

Impacto e recomendações

- Em que medida as formações promovidas pelo CFAE têm apoiado os professores na adoção das Aprendizagens Essenciais e na implementação de práticas de flexibilidade curricular?
- Identifica mudanças nas práticas pedagógicas dos professores que tenham resultado das formações realizadas?
- Como o CFAE avalia o impacto do seu trabalho na implementação do DL 55/2018, até ao momento?
- Que indicadores ou evidências utiliza para monitorizar o sucesso das ações formativas?
- Que recomendações faria ao Ministério da Educação ou aos próprios CFAE para fortalecer o apoio às escolas?
- Há práticas específicas que poderiam ser replicadas ou reforçadas para alcançar maior sucesso na implementação?

1.7. Estudos de Caso: Roteiro de Estudo de Caso, Guiões de Entrevista, Guiões de Grupos Focais, Ficha Síntese

Roteiro de Estudo de Caso

Preparação Prévia

Análise documental

- Análise do Projeto Educativo da Escola (PEE), Plano Anual de Atividades (PAA), e relatórios de autoavaliação.
- Identificação de dados relevantes sobre a implementação do DL 55/2018 (Aprendizagens Essenciais e flexibilidade curricular).

Coordenação logística

- Articulação com representante AFC:
- Agendamento com a escola.
- Confirmação dos participantes nos grupos focais (professores, alunos, pais).

Cronograma do Dia de Visita

10:30 - 11h00: Chegada e reunião inicial

- Reunião breve com o diretor.
- Objetivo: Apresentar a equipa avaliadora, alinhar o plano do dia e esclarecer objetivos do estudo de caso.

11h00 - 12h00: Entrevista individual com a coordenação da AFC

Foco nas seguintes questões:

- Implementação do DL 55/2018 na escola.
- Gestão curricular e trabalho colaborativo entre docentes.
- Desafios e resultados observados.
- Suporte recebido pelo representante AFC e outras entidades.

12h30 - 13h30: Grupo focal com professores de diferentes disciplinas e níveis (incluindo um professor de 1º CEB).

Tópicos a explorar:

- Práticas de trabalho interdisciplinar e flexibilidade curricular.
- Adesão às Aprendizagens Essenciais e impacto no ensino.
- Apoio formativo recebido e lacunas percebidas.
- Desafios na implementação do DL 55/2018.

15h30- 16h30: Grupo focal com alunos

Composição: Composição: 6 a 8 alunos representativos de diferentes anos

Tópicos a explorar:

- Perceção dos alunos sobre as mudanças nas metodologias de ensino.
- Experiências de aprendizagem em atividades interdisciplinares.
- Envolvimento em decisões curriculares e impacto nas aprendizagens.

16h30-17h30: Grupo focal com pais (pode ser online)

Composição: Representantes da Associação de Pais ou pais seleccionados.

Tópicos a explorar:

- Perceção das famílias sobre as mudanças no ensino.
- Dinâmica da escola e impacto nas aprendizagens dos filhos.
- Sugestões e recomendações para melhorias.

Guião de Entrevista Diretores

1. Implementação do DL 55/2018 na escola

1. Que opções curriculares flexíveis decididas pelo AE se revelaram mais sustentáveis ou com maior impacto na escola?
2. Que mudanças organizacionais exigiram essas opções, incluindo a gestão de tempos e espaços?
3. Que fatores facilitaram ou dificultaram a adoção do modelo de flexibilidade curricular?

2. Gestão curricular e trabalho colaborativo

1. Como são operacionalizadas as decisões curriculares no agrupamento? (ex.: integração das AE, planificação comum, DAC, supervisão entre pares)
2. Existem equipas educativas com tempos atribuídos ao trabalho colaborativo? Com que regularidade são usados esses tempos?
3. Que condições têm sido criadas para sustentar a articulação entre ciclos e a interdisciplinaridade, e que efeitos têm observado nessas práticas?
4. Existem barreiras específicas que dificultam a articulação curricular e a colaboração docente? Se sim, quais e como procuram ultrapassar?
5. Tem existido aprendizagem entre escolas? Em que iniciativas têm participado?

3. Monitorização e Resultados

1. Como monitorizam o impacto da flexibilização curricular e das AE? Observam efeitos positivos nas aprendizagens e na participação dos alunos?
2. Que perceções têm recolhido dos docentes? E dos pais e alunos?
3. Que principais dificuldades enfrentam na consolidação do modelo, e como têm sido superadas? Que papel têm os pais e alunos nas decisões sobre o currículo?

4. Apoios e recomendações

1. Que apoios têm sido disponibilizados (formação, acompanhamento, recursos)? Tem alguma coisa faltado?
2. Que papel tem tido o representante AFC? Que melhorias poderiam ser introduzidas?
3. Que recomendações fariam para melhorar a implementação do DL 55/2018? Há algum aspeto que não foi abordado e que considerem essencial para a avaliação?

Guião de Grupo Focal de Professores

1. FLEXIBILIDADE CURRICULAR E METODOLOGIAS DE ENSINO

1. Que mudanças trouxeram as medidas do DL 55/2018 para as vossas práticas? Em que disciplinas e anos foi mais visível?
2. Que dificuldades encontraram na reorganização dos tempos e planificações?
3. Que metodologias passaram a utilizar ou reforçar? Em que contextos funcionam melhor? (ex.: trabalho de projeto, aprendizagem por resolução de problemas, aulas invertidas, tutoria entre pares)
4. Para os docentes do secundário: o DL 55/2018 permitiu alargar as opções dos alunos? Têm experienciado percursos formativos próprios?

2. AUTONOMIA, COLABORAÇÃO E APOIO

1. Têm tempos e equipas para planificação conjunta? Que impacto tem tido?
2. Como articulam o trabalho entre disciplinas e ciclos? Em que situações funciona melhor?
4. Sentem que tiveram apoio e formação suficientes? Que recursos foram mais úteis?

3. QUALIDADE E APLICABILIDADE DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS E PASEO

1. Como fazem a avaliação das competências definidas no PASEO e nas AE ao longo dos ciclos?
2. As AE são adequadas ao nível e às características dos alunos? O que mudavam?
3. Como integram os descritores das AE na avaliação das aprendizagens, especialmente no desenvolvimento de atitudes e competências transversais? (e.g. rubricas de avaliação; instrumentos de observação; portefólios reflexivos; autoavaliação e heteroavaliação; projetos interdisciplinares; dinâmicas de feedback formativo; registos narrativos; critérios qualitativos de desempenho).
4. As AE são mais fáceis de aplicar em algumas disciplinas do que noutras? Quais?

4. CIDADANIA ATIVA E COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS

1. Como têm integrado cidadania ativa, diversidade e participação democrática nas vossas práticas letivas?
2. Notaram mudanças na participação e interesse dos alunos em questões de cidadania e em debates sobre temas atuais?
3. Que estratégias usam para promover o pensamento crítico e a autonomia dos alunos? Têm agora melhores condições para estimular essas competências?

5. IMPACTO NAS APRENDIZAGENS E MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

1. Que impacto sentem nas aprendizagens e no envolvimento dos alunos?
2. Notam evolução em competências como comunicação, trabalho em equipa e resolução de problemas?
3. Os alunos estão mais motivados com as novas abordagens?

6. DESAFIOS E SUGESTÕES

1. Quais foram os principais desafios que enfrentaram na implementação do DL 55/2018?
2. Que tipos de apoio adicionais consideram necessários para melhorar a aplicação do DL?
3. Que alterações sugeririam ao DL para melhorar a sua aplicação?

Guião de Grupo Focal com Pais e Encarregados de Educação

- 1.1. O que acham que mais ajuda os vossos filhos a aprender e a ter bons resultados na escola?
- 1.2. Acham que a escola está diferente daquela que frequentámos? O que mudou?

2. Conhecimento sobre o DL 55/2018 e as Mudanças no Currículo

- 2.1. Já ouviram falar do currículo que a escola segue (DL 55/2018)? Acham que as atividades e os projetos ajudam os vossos filhos a aprender e a preparar-se para o futuro?
- 2.2. Sentem que a escola explica bem o que está a fazer e porquê?

3. Impacto nas Aprendizagens e no Comportamento dos Alunos

- 3.1. Notam diferenças na forma como os vossos filhos falam sobre a escola e o que fazem lá?
- 3.2. Acham que estas mudanças ajudam a preparar melhor os vossos filhos para o futuro?

4. Participação em Atividades de Cidadania e Projetos

- 4.1. Os vossos filhos participam em atividades ou projetos sobre cidadania ou temas da sociedade?
- 4.2. Acham importante que a escola promova temas como cidadania, diversidade e debate?

5. Satisfação e Motivação

- 5.1. Sentem que os vossos filhos estão mais motivados e interessados nas atividades escolares?

6. Comunicação e Apoio da Escola

- 6.1. Acham que a escola apoia bem os alunos e as famílias nesta mudança para um currículo mais flexível?

7. Sugestões

- 7.1. Que tipo de apoio gostavam que a escola desse às famílias?
- 7.2. O que sugerem para melhorar a escola e a aprendizagem dos vossos filhos?

Guião de Grupo Focal com Alunos

1. Dinâmica das aulas

- 1.1. Como são as vossas aulas? Fazem trabalhos em grupo, projetos ou debates?
- 1.2. Os professores dão as aulas sempre sozinhos ou por vezes com outros professores e disciplinas?
- 1.3. Que atividades gostam mais de fazer nas aulas? Sentem que aprendem mais dessa forma?
- 1.4. Sentem que têm liberdade para dar ideias ou escolher atividades?

2. Cidadania ativa e pensamento crítico

- 2.1. Falam nas aulas sobre temas importantes do mundo ou da sociedade?
- 2.2. Costumam fazer debates nas aulas? Gostam dessas atividades?
- 2.3. Os professores falam também de atitudes e valores, como a cooperação, o respeito ou a empatia? Isso ajuda-vos a pensar melhor e a aprender?

3. Desenvolvimento de competências

- 3.1. As aulas ajudam-vos a trabalhar em equipa, resolver problemas e dar a vossa opinião?
- 3.2. Como são avaliados? Contam só os testes ou também outras atividades?
- 3.3. Os professores explicam o que é avaliado e como podem melhorar o vosso trabalho?

4. Satisfação e motivação

- 4.1. Gostam das aulas? Sentem-se motivados a participar?
- 4.2. O que fazem os professores quando alguém tem dificuldades?

5. Sugestões

- 5.1. O que gostavam de mudar nas aulas ou na escola para aprenderem melhor?
- 5.2. Se fossem ministros/as da educação, o que mudavam na escola?

Ficha Síntese de Estudo de Caso

1. Identificação da Escola:

Nome da Escola:

Região:

Ciclos de ensino:

Número de alunos:

Número de docentes e técnicos:

Breve contextualização sociodemográfica:

Documentos consultados:

Relevância curricular e adequação pedagógica das AE e do DL55/2018
Identificar projetos, programas e metodologias pedagógicas existentes na escola; Especificação das opções curriculares do DL55/2018 adotados pela escola (ex: percursos formativos próprios, componentes flexíveis, plano de inovação, áreas disciplinares integradas, projetos interdisciplinares, planos de inovação curricular. Evidências da implementação de competências complexas (interdisciplinares, autonomia, cooperação, pensamento crítico) nos projetos escolares e documentos do AE/ENA. Identificar práticas concretas de colaboração com pais, comunidade e outras escolas promovidas pela implementação do DL55/2018 e DL54/2018.

Condições e Apoios à Implementação
Condições disponibilizadas à escola para implementar o DL55/2018 e as Aprendizagens Essenciais, incluindo os apoios recebidos (formação, apoio técnico, materiais pedagógicos), o papel efetivo do representante AFC, a suficiência dos recursos humanos e financeiros atribuídos, e aspetos considerados facilitadores ou obstáculos à implementação prática. Indicar ações de formação contínua realizadas e perceção dos docentes sobre a sua relevância.

3. Implementação prática e impacto pedagógico

Identificar mudanças nas estruturas organizacionais internas (equipas educativas, gestão dos tempos letivos, etc.) implementadas pela escola para operacionalizar as A; Identificar metodologias pedagógicas adotadas em sala de aula que promovam interdisciplinaridade, autonomia, cooperação, pesquisa, pensamento crítico e reflexão dos alunos; Projetos de cidadania ativa e aquisição de competências transversais Descrever brevemente as práticas e instrumentos de avaliação adotados pelos professores em alinhamento com as AE (ex.: diversificação dos instrumentos, critérios de avaliação); Registrar percepções sobre a clareza, rigor e aplicabilidade técnica e científica das AE para docentes, identificando dificuldades específicas ou desafios sentidos pelos professores.

4. Resultados e impactos observados

Descrever brevemente resultados escolares internos e externos antes e depois da implementação das AE. Sintetizar impactos qualitativos e quantitativos observados na equidade educativa e na motivação de alunos. Identificar fatores considerados determinantes para as mudanças nas aprendizagens e resultados escolares. Identificar condições facilitadoras ou dificultadoras da sustentabilidade das práticas implementadas. Indicadores qualitativos ou quantitativos e métodos adequados para monitorizar os efeitos das AE no longo prazo.

5. Balanço, desafios e sugestões

Desafios, balanço, tipos de apoio necessários, alterações.

2. MATRIZES DE SÍNTESE E SISTEMATIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO RECOLHIDA (ANEXO B)

2.1. Síntese dos Grupos Focais

	Dimensão	Grupos Focais com Equipas Regionais / Equipa Central
Relevância	Condições de implementação da flexibilidade curricular (QA 1.1)	<p>Na perspetiva das Equipas Regionais (ER), o DL 55/2018 facilitou a adoção de opções curriculares mais flexíveis ao oferecer um enquadramento legal que legitima a autonomia e proporciona condições operacionais para a sua concretização. Os Planos de Inovação Curricular (PI) são apontados como instrumentos-chave para reorganizar práticas pedagógicas, com apoio técnico e articulação entre níveis central e local. No acompanhamento das escolas as ER referem estratégias de priorização que variam consoante os contextos: a ER Algarve centrou-se em escolas “fora do radar”; a ER Norte adotou um modelo de “semáforo”; a ER Centro definiu três níveis de acompanhamento; e a ER Alentejo cruzou visitas presenciais com dados dos questionários AFC. Estas abordagens ilustram como o decreto criou condições efetivas, ainda que desafiadoras, para uma gestão curricular mais autónoma e ajustada.</p> <p>Quanto às Aprendizagens Essenciais (AE), as ER consideram-nas, em teoria, um instrumento válido para simplificar o currículo e recentrar as práticas no essencial. Contudo, percebem que essa potencialidade nem sempre se concretiza: persistem dificuldades na consolidação das aprendizagens e na operacionalização de competências complexas, em especial nos níveis em que existem exames. A ER Norte e a ER Centro referem resistências à mudança em metodologias de sala de aula e à avaliação formativa. A ER Algarve destaca os desafios da heterogeneidade dos alunos e defende o uso das AE em articulação com metodologias ativas. Ainda assim, segundo referem, muitas escolas veem-nas como uma exigência burocrática. Em algumas, como referem as ER Alentejo e LVT, o trabalho com o Perfil dos Alunos tem permitido uma abordagem mais centrada na cidadania e na participação dos alunos.</p> <p>A perceção das ER sobre a adequação das AE ao nível etário e às características dos alunos é mista. Reconhecem a intenção de promover coerência curricular, mas reportam que muitos docentes têm dificuldade em traduzir as AE em práticas pedagógicas ajustadas aos diferentes perfis. A ER Centro observa que a diferenciação continua a ser vista como excepcional; a ER Algarve aponta a necessidade de adaptar as AE em contextos com forte diversidade linguística e cultural; e a ER Alentejo reconhece avanços em algumas escolas, embora lentos e exigentes em termos de apoio. De forma transversal, as ER consideram que a adequação das AE depende de formação contínua, tempo e condições institucionais que permitam uma prática pedagógica realmente contextualizada.</p>
	Adequação das Aprendizagens Essenciais – AE (QA 1.2 e 1.3)	

	Dimensão	Grupos Focais com Equipas Regionais / Equipa Central
Coerência	Integração das AE e PASEO na gestão curricular (QA 2.1)	<p>As ER consideram que o DL 55/2018 contribuiu para um maior alinhamento entre a gestão curricular e os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), ainda que esse alinhamento não esteja consolidado em todas as escolas. A criação dos Domínios de Autonomia Curricular e dos Planos de Inovação abriu espaço para uma gestão mais intencional do currículo. A ER LVT salienta o papel das redes e da formação para promover autorreflexão sobre os objetivos do ensino; já a ER Centro destaca que a articulação com o PASEO continua condicionada pela pressão dos exames e segmentação disciplinar. As ER sublinham que a consolidação deste alinhamento depende do papel das lideranças e da capacidade das escolas para promover práticas colaborativas.</p>
	Cultura colaborativa e inclusiva com envolvimento da comunidade escolar (QA 2.2)	<p>Na ótica das ER, a articulação entre o DL 55/2018 e o DL 54/2018 tem incentivado uma cultura de maior colaboração, ainda que com diferenças entre escolas e territórios. As redes de partilha e os PI têm reforçado o trabalho conjunto entre professores, e em alguns casos com famílias e parceiros locais. A ER Alentejo destaca o impacto das reuniões de rede na articulação entre ciclos; a ER Algarve considera que o DL 55/2018 valoriza as práticas inclusivas em contextos multiculturais. No entanto, a ER Norte e a ER Centro alertam para a fragilidade da colaboração com pais e comunidades, muitas vezes dependente de lideranças empenhadas e estruturas de apoio consistentes.</p> <p>Quanto à implementação das AE no quotidiano pedagógico, as ER reconhecem avanços, mas sublinham que ainda não é uma prática generalizada. A ER Norte e a ER Centro observam que o ensino continua frequentemente centrado na transmissão de conteúdos, dificultando o desenvolvimento de competências como a cidadania ou o pensamento crítico. A ER LVT assinala que a formação e o papel dos representantes CFAE têm contribuído para uma abordagem mais formativa. Na ER Algarve, o impacto das AE é mais visível em escolas com PI e apoio sistemático, com metodologias centradas nos alunos. No entanto, persistem obstáculos estruturais: falta de tempo, resistência à mudança e escassa cultura de trabalho colaborativo.</p>

	Dimensão	Grupos Focais com Equipas Regionais / Equipa Central
	Implementação efetiva das AE na sala de aula (QA 2.3)	<p>Por fim, as ER referem que os professores têm perceções distintas sobre o rigor científico e pedagógico das AE. A maioria valoriza a sua clareza e exequibilidade, mas alguns docentes, sobretudo no secundário, questionam a profundidade científica e a aplicabilidade pedagógica. A ER Centro refere que alguns docentes têm dúvidas sobre o grau de exigência em certas disciplinas; a ER Norte sublinha a tensão entre a simplificação proposta e as exigências dos exames. A ER Alentejo nota que o apoio formativo pode ajudar na apropriação das AE, embora a sua aplicação continue a depender da leitura feita em cada contexto. Globalmente, o grau de rigor percecionado parece depender tanto das AE em si como das condições de apoio à sua implementação.</p>
Eficácia	Mudanças organizacionais e pedagógicas nas escolas (QA 3.1)	<p>As ER e a Coordenação Nacional percecionam que o DL 55/2018 tem impulsionado mudanças nas práticas de ensino, avaliação e organização escolar, ainda que de forma desigual. A reorganização dos tempos letivos, o reforço do trabalho colaborativo e a introdução de abordagens mais formativas, como as promovidas pelo Projeto MAIA, são referidos como avanços. Estes são mais visíveis em escolas com Planos de Inovação Curricular (PI). A ER Algarve sublinha que o acompanhamento próximo favorece a adoção de práticas centradas nos alunos, enquanto a ER Centro e a ER Norte apontam que a continuidade destas mudanças está fortemente dependente da liderança escolar e da estabilidade das equipas docentes.</p> <p>Na sequência dessas mudanças, as ER relatam a constituição de novas estruturas de trabalho, como o acompanhamento de equipas educativas, redes de partilha e micro-redes. A ER Centro destaca a importância da formação em contexto escolar e da articulação com os Conselhos de Turma. A ER</p>

	Dimensão	Grupos Focais com Equipas Regionais / Equipa Central
	Implementação de novas estruturas de trabalho (equipas educativas) (QA 3.2)	<p>Norte realça a eficácia das micro-redes temáticas criadas pela ER. A ER Alentejo valoriza os encontros presenciais e a participação de professores sem cargos. A Coordenação Nacional refere que a capacitação inicial das lideranças foi decisiva para gerar condições favoráveis ao trabalho em equipa, embora o seu impacto dependa da continuidade local.</p> <p>No que toca à reorganização de turmas, grupos de alunos e gestão do tempo, as ER observam algumas experiências inovadoras, especialmente em escolas com PI. A ER Algarve e a ER Alentejo destacam a adaptação da matriz curricular para responder à diversidade dos alunos. A ER Centro salienta o uso dos Domínios de Autonomia Curricular como instrumento de reorganização. No entanto, todas as ER sublinham que persistem barreiras estruturais, como a sobrecarga horária dos docentes.</p>
	Reformulação da organização escolar (turmas, grupos, gestão dos tempos letivos e disciplinas) (QA 3.3)	<p>A diversificação das escolhas pedagógicas é percecionada como um dos principais efeitos do DL 55/2018, embora mais evidente em contextos com apoio próximo. A ER Centro e a ER LVT referem que formações focadas em metodologias ativas e avaliação formativa têm induzido mudanças. A ER Norte valoriza oficinas e seminários curtos, e a ER Algarve aponta que tarefas práticas em formação facilitam a experimentação em sala de aula. Ainda assim, as ER reconhecem que a pressão dos exames, sobretudo no secundário, limita a generalização dessas práticas.</p> <p>Quanto ao desenvolvimento de competências comunicativas e à valorização da autoria dos alunos, as ER referem boas práticas em escolas com PI e projetos interdisciplinares. A ER Norte e a ER Algarve observam experiências de expressão multimodal e comunicação ativa, enquanto a Coordenação</p>

	Dimensão	Grupos Focais com Equipas Regionais / Equipa Central
	<p>Inovação pedagógica e desenvolvimento de competências comunicativas (QA 3.4 e 3.5)</p>	<p>Nacional destaca o papel das assembleias de turma e fóruns de alunos, que reforçam a sua voz no processo de aprendizagem. No entanto, estas práticas ainda não são transversais e estão muito dependentes da cultura pedagógica de cada escola.</p> <p>A articulação entre direção, coordenação pedagógica e docentes é apontada como essencial para o sucesso da implementação das AE. A ER Centro sublinha a importância do papel das lideranças escolares. A ER LVT destaca a evolução das redes para incluir diferentes níveis de responsabilidade pedagógica. A ER Alentejo aponta a valorização de docentes sem cargos formais como fator de mudança. A Coordenação Nacional reconhece o impacto da formação de diretores, mas alerta para os riscos associados à rotatividade e descontinuidade de equipas.</p>
	<p>Participação dos diferentes níveis de gestão e colaboração nas escolas (QA 3.6 e 3.9)</p>	<p>Quanto à participação de outros atores, como pais e alunos, as ER percebem que houve avanços, mas ainda de forma limitada. A Coordenação Nacional refere experiências de auscultação ativa dos alunos, reconhecidas pela OCDE, e a ER LVT confirma o esforço crescente de envolver estudantes nos processos de mudança. A ER Algarve aponta boas práticas em escolas com diversidade cultural, embora reconheça que a participação de famílias continua pouco sistematizada. A ER Norte e a ER Centro referem que a articulação com as comunidades locais depende de iniciativas isoladas, não sendo ainda parte da cultura institucional de muitas escolas.</p> <p>A formação contínua é vista como um eixo central na implementação das AE, embora nem sempre adequada às necessidades. A ER Centro e a ER Alentejo defendem a formação em contexto escolar como estratégia eficaz de alinhamento das equipas. A ER Norte destaca oficinas e metodologias aplicadas, e a ER Algarve valoriza a diversidade de públicos e a aposta em tarefas práticas. A Coordenação Nacional reconhece o esforço feito na capacitação inicial e defende o reforço da continuidade e aplicabilidade das formações, especialmente no secundário.</p> <p>A colaboração entre equipas educativas (inclusão, apoio educativo, entre outras) é percebida como um objetivo importante, mas ainda pouco sistemático. A ER Alentejo assinala exemplos de articulação eficaz em contextos vulneráveis. A ER Norte observa que, onde existem lideranças pedagógicas fortes, há maior integração. A ER Algarve enfatiza a necessidade crescente dessa colaboração face à diversidade nas turmas. A Coordenação Nacional reconhece o potencial dessa articulação, mas sublinha que ainda falta institucionalização e mecanismos estruturados de trabalho conjunto.</p>

	Dimensão	Grupos Focais com Equipas Regionais / Equipa Central
		<p>As ER identificam nas AE um potencial facilitador da articulação curricular horizontal e vertical, mas admitem que este ainda está longe de ser amplamente concretizado. A ER Centro e a ER Norte referem que, em algumas escolas, se registam avanços na ligação entre disciplinas e ciclos, sobretudo através dos Domínios de Autonomia Curricular. A ER Algarve destaca o papel dos PI na promoção de uma visão mais integrada. Contudo, alertam para a fragilidade desta articulação na maioria dos contextos, sendo ainda muito dependente do envolvimento das lideranças e da cultura colaborativa instalada.</p> <p>Por fim, as ER percecionam dificuldades na implementação das AE dentro dos prazos estipulados, sem comprometer a qualidade das aprendizagens. A ER Norte refere a persistência da pressão para “dar todo o programa”, enquanto a ER Centro destaca a sobrecarga horária como obstáculo à planificação diferenciada. A ER Algarve observa que contextos com diversidade cultural exigem um ritmo mais flexível. A Coordenação Nacional confirma que, sem tempo e apoio adequados, o cumprimento formal das AE pode comprometer a sua apropriação pedagógica.</p>

	Dimensão	Grupos Focais com Equipas Regionais / Equipa Central
Eficiência	Gestão de recursos financeiros, humanos e formação contínua (QA 4.1)	<p>As ER são unânimes na perceção de que os recursos disponíveis – humanos, temporais e financeiros – têm sido insuficientes para garantir a plena implementação das AE e do DL 55/2018. A sobrecarga horária dos professores, o elevado número de turmas e alunos, e a dificuldade em gerir tempo para planificação, formação e trabalho colaborativo são fatores transversais. A ER Norte destaca que os docentes portugueses continuam entre os mais sobrecarregados da Europa, e a ER Centro e Alentejo reforçam que a falta de tempo é uma barreira transversal à mudança. A ER Algarve evidencia a escassez de docentes na região, especialmente em zonas com grande diversidade linguística e cultural, o que compromete práticas pedagógicas diferenciadas.</p> <p>A formação contínua, embora vista como eixo central da mudança, nem sempre é adequada às necessidades reais das escolas. As ER referem que há excesso de oferta teórica e pouca aplicabilidade prática, e que os créditos horários atribuídos são insuficientes face à ambição das transformações previstas. A Coordenação Nacional reconhece o investimento feito na capacitação inicial de diretores e professores, mas admite que a continuidade do modelo exige um reforço consistente de recursos e de mecanismos de apoio, especialmente nos territórios mais vulneráveis.</p>

	Dimensão	Grupos Focais com Equipas Regionais / Equipa Central
Impacto	Participação e envolvimento dos alunos, gestão curricular e bem-estar escolar (QA 5.1, 5.4 e 5.5)	<p>As ER e a Coordenação Nacional percecionam que a implementação das AE e do DL55/2018 tem promovido, em algumas escolas, maior envolvimento dos alunos nas aprendizagens e nas dinâmicas escolares. A Coordenação Nacional destaca iniciativas como as assembleias de turma e fóruns de alunos, que reforçam a sua voz no processo educativo, sendo até reconhecidas pela OCDE. A ER Algarve e a ER Alentejo referem melhorias na motivação e participação em escolas com PI e acompanhamento de proximidade. Contudo, alertam que esse envolvimento ainda é desigual e muito dependente do contexto e das lideranças escolares.</p> <p>Quanto à participação em projetos e atividades extracurriculares, as ER observam que as AE e o DL 55/2018 incentivaram práticas interdisciplinares e mais abertas ao território. A ER Centro e a ER LVT destacam o uso dos Domínios de Autonomia Curricular para integrar essas experiências. A ER Algarve menciona uma maior valorização dos projetos nas escolas com PI, embora todas as ER reconheçam que o registo formal dessas atividades nos certificados dos alunos é ainda incipiente e pouco sistematizado.</p> <p>No que respeita à equidade e à redução de disparidades, as ER percecionam uma maior atenção às desigualdades, embora os impactos sejam ainda frágeis. A ER Algarve, em particular, aponta o desafio da inclusão de alunos migrantes e a necessidade de respostas pedagógicas mais diferenciadas. A ER Centro refere que a avaliação formativa tem contribuído para ajustar práticas a diferentes perfis de alunos, mas a ER Norte alerta que a pressão dos exames continua a limitar abordagens inclusivas. A Coordenação Nacional reconhece o potencial do modelo para reduzir desigualdades, mas sublinha que a sua eficácia depende da capacidade organizacional de cada escola.</p> <p>Relativamente à gestão e desenvolvimento do currículo, as ER consideram que as AE e o DL55/2018 proporcionaram maior margem de manobra a algumas escolas, sobretudo nas que apostaram nos PI. A ER Norte e a ER Centro referem ganhos de coerência curricular através dos DAC e de maior integração entre disciplinas. No entanto, a generalização dessas práticas ainda é limitada, sobretudo</p>

	Dimensão	Grupos Focais com Equipas Regionais / Equipa Central
	<p>Equidade educativa, igualdade de oportunidades e redução das disparidades entre alunos (QA 5.3)</p>	<p>pela rigidez da matriz curricular, pela sobrecarga horária dos docentes e pela ausência de tempo para planificação colaborativa. A Coordenação Nacional aponta a falta de observação direta das aulas como uma limitação na monitorização destes impactos.</p> <p>Sobre o bem-estar de professores, alunos e pessoal não docente, as perceções recolhidas pelas ER são ambivalentes. A ER Alentejo e a ER Centro assinalam que, onde há maior apropriação do modelo, os alunos mostram maior sentido de pertença e os docentes sentem mais autonomia. Por outro lado, referem que muitos professores se sentem pressionados e sobrecarregados. A ER Algarve alerta para o cansaço das equipas, sobretudo em contextos com grande diversidade cultural e escassez de recursos. A Coordenação Nacional reconhece que a qualidade da implementação tem impacto direto no bem-estar e defende maior apoio interinstitucional para mitigar esses efeitos.</p> <p>Em relação à evolução dos resultados escolares, as ER indicam que não têm dados sistemáticos, mas assinalam melhorias pontuais em escolas com PI e práticas inovadoras. A ER Algarve e a ER Centro observam maior envolvimento e assiduidade dos alunos em contextos com maior flexibilidade curricular. A Coordenação Nacional observa que algumas escolas evidenciam mudança, embora sem recolha sistemática que permita avaliar os efeitos nos resultados escolares. Todas as ER concordam que a pressão dos exames e a ausência de dados comparáveis dificultam a avaliação do impacto.</p> <p>As ER percecionam avanços na qualidade das aprendizagens em escolas que adotaram abordagens centradas nos alunos, mas admitem que o efeito sobre o abandono escolar é difícil de isolar. A ER Centro refere ganhos na coerência pedagógica e na diversificação das estratégias, enquanto a ER Alentejo menciona melhorias nas relações pedagógicas em contextos com forte acompanhamento. No entanto, alertam que a melhoria da qualidade exige tempo, estabilidade e acompanhamento contínuo. A Coordenação Nacional reforça que, sem dados estruturados, o impacto deve ser lido com prudência.</p> <p>Entre os fatores que mais influenciam as mudanças nos resultados e na qualidade das aprendizagens, as ER destacam: o compromisso e estabilidade das lideranças, a existência de PI, a formação centrada na prática e o acompanhamento de proximidade. A ER Norte valoriza a ação das micro-redes e oficinas, e a ER Algarve aponta a articulação com os CFAE e a diversidade de estratégias como motores de mudança. Em contrapartida, a rotatividade docente, a escassez de tempo e a falta de cultura colaborativa são vistos como obstáculos significativos. A Coordenação Nacional reafirma a</p>

	Dimensão	Grupos Focais com Equipas Regionais / Equipa Central
		<p>importância de uma abordagem sistémica e sustentada.</p> <p>Quanto ao alargamento das opções no ensino secundário, as ER percebem que o DL55/2018 abriu espaço para novas ofertas, mas que a sua concretização é ainda limitada. A ER LVT e a ER Centro referem algumas experiências de reorganização curricular, mas condicionadas pela rigidez da matriz e pela centralidade dos exames. A ER Algarve assinala práticas inovadoras no ensino profissional e artístico, embora sem carácter sistémico. A Coordenação Nacional confirma que o potencial do decreto existe, mas que a sua concretização exige maior apoio técnico e normativo.</p> <p>Por fim, as ER referem que o impacto das AE e do DL55/2018 varia bastante entre ciclos. O 1.º e 2.º ciclos são percecionados como mais recetivos à mudança, com maior flexibilidade e menor pressão externa. A ER Norte e a ER Centro indicam que nestes ciclos se observa maior articulação curricular e abertura a metodologias ativas. Em contraste, o secundário mantém práticas mais tradicionais, condicionadas pelos exames e pela segmentação disciplinar. A Coordenação Nacional confirma estas diferenças, reconhecendo que a consolidação das mudanças no secundário exige mais tempo e investimento.</p>

	Dimensão	Grupos Focais com Equipas Regionais / Equipa Central
Sustentabilidade	<p>Em que medida os efeitos das intervenções efetuadas pelas escolas, decorrentes da introdução das Aprendizagens Essenciais e da implementação do DL 55/2018, perduram ao longo do tempo?</p> <p>Que indicadores quantitativos e qualitativos podem ser utilizados, e que métodos de recolha de dados serão mais eficazes para monitorar a sustentabilidade desses efeitos em diferentes períodos?</p>	<p>As ER consideram que a sustentabilidade das mudanças promovidas pelo DL55/2018 depende fortemente da estabilidade das lideranças escolares, da continuidade das equipas docentes e do acompanhamento próximo. A ER Centro e a ER Alentejo referem que as escolas com direções consistentes e práticas colaborativas tendem a manter as inovações ao longo do tempo. A ER Algarve assinala que os PI têm permitido consolidar práticas mais autónomas e adaptadas, mas alerta para o risco de regressão em contextos de rotatividade elevada ou de perceção de instabilidade política. A Coordenação Nacional confirma que a continuidade dos efeitos requer condições institucionais robustas, nomeadamente tempo, apoio técnico e valorização do trabalho pedagógico das escolas.</p> <p>Relativamente à monitorização da sustentabilidade, as ER apontam a falta de instrumentos sistemáticos como uma lacuna crítica. A ER Centro e a ER Alentejo sugerem desenvolver ferramentas simples que permitam acompanhar as práticas ao longo do tempo, articulando dados qualitativos (relatos, portefólios, autoavaliações) com indicadores quantitativos (formações realizadas, envolvimento em projetos, resultados escolares). A ER Norte refere que os inquéritos pontuais não bastam para captar a complexidade do processo. A Coordenação Nacional reconhece esta fragilidade e destaca iniciativas como o e-book de boas práticas e os encontros nacionais, mas sublinha que é necessário um sistema mais articulado de recolha, análise e devolução de informação útil às escolas e à decisão política.</p>
Valor Acrescentado Europeu	<p>As intervenções financiadas pela CE foram implementadas e como elas contribuíram para o desenvolvimento de competências, acessibilidade e inclusão no sistema educativo?</p>	<p>As ER e a Coordenação Nacional reconhecem que diversas intervenções financiadas por fundos europeus, em particular no âmbito do POCH, tiveram um papel importante no apoio à implementação do DL55/2018. Projetos como o MAIA (avaliação pedagógica) e o APOIAR (práticas inclusivas) foram mencionados pelas ER Norte, Centro e LVT como contributos relevantes para a capacitação dos docentes e a consolidação de práticas pedagógicas centradas nos alunos. A ER Algarve e a ER Alentejo referem ações de formação financiadas que incidiram sobre inclusão, cidadania e metodologias ativas. A Coordenação Nacional destaca também a presença de peritos internacionais e a partilha de experiências entre escolas como práticas facilitadas por apoio europeu. Apesar da relevância de algumas ações financiadas por fundos europeus, as ER não referem explicitamente a origem desses apoios.</p>

2.2. Síntese dos Estudos de Caso

	Dimensão	AE TEIP Lisboa
Relevância	Condições de implementação da flexibilidade curricular (QA 1.1)	<p>A escola destaca-se na promoção da cidadania ativa, com projetos como Ubuntu e EcoEscolas, que estimulam o debate e a participação crítica dos alunos em contextos democráticos e interculturais. A integração das Aprendizagens Essenciais (AE) e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) na gestão curricular é evidente e bem consolidada. A direção da escola destaca-se por uma liderança forte, inovadora e respeitada, promovendo um plano de inovação curricular que inclui disciplinas interdisciplinares como “Integração” e “Comunicação” e Domínios de Articulação Curricular (DAC), reorganizando equipas e horários para garantir a articulação curricular horizontal e vertical. As equipas educativas são a base da organização pedagógica, e os professores beneficiam de tempos comuns para trabalho colaborativo, embora a escassez de docentes e a redução de horas de crédito tenham sido apontadas como obstáculos à continuidade destas dinâmicas</p> <p>O Decreto-Lei 55/2018 teve um impacto significativo na promoção de opções curriculares</p>

Dimensão	AE TEIP Lisboa
<p>Adequação das Aprendizagens Essenciais – AE (QA 1.2 e 1.3)</p>	<p>flexíveis no Agrupamento de Escolas, facilitando a diferenciação pedagógica, uma necessidade há muito identificada pelos docentes. O agrupamento implementou percursos formativos próprios, componentes flexíveis e Domínios de Articulação Curricular (DAC), criando disciplinas integradoras como “Integração” e “Comunicação”. Embora os professores já aplicassem algumas destas práticas antes do decreto, reconhecem que este veio legitimá-las. Destacam, sobretudo, a importância das equipas pedagógicas, cuja colaboração é central, com reuniões semanais viabilizadas por uma organização horária adequada, ainda que limitada recentemente pela falta de professores.</p> <p>Existe uma cultura consolidada de supervisão pedagógica, com práticas de intervenção e observação mútua entre docentes, referida tanto por professores como por alunos. A colaboração estende-se a práticas como tertúlias dialógicas e à partilha ativa de métodos e estratégias. No 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), há reuniões mensais específicas para partilha de metodologias. As dificuldades em assegurar todas as reuniões presenciais são parcialmente compensadas por recursos digitais como a “drive” e videoconferências.</p> <p>As Aprendizagens Essenciais (AE) contribuíram de forma clara para uma gestão curricular alinhada com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), sendo reconhecidas pelos professores pela sua clareza técnica, rigor científico e aplicabilidade prática. Permitiram resolver o problema da extensão excessiva dos programas, promovendo a consolidação das aprendizagens com conteúdos essenciais bem definidos por disciplina e ano de escolaridade.</p> <p>As AE também potenciaram a diferenciação pedagógica, em particular no apoio a alunos vulneráveis ou com necessidades educativas especiais, em articulação com o DL 54/2018. Embora tenha havido dificuldades iniciais na integração de competências transversais e na promoção de atividades interdisciplinares, estas foram superadas através da colaboração entre docentes e com o apoio dos professores da educação especial.</p> <p>A implementação das AE foi mais fácil nas áreas das línguas e humanidades, devido à tradição de trabalho por competências, mas também foi bem-sucedida nas áreas de matemática e ciências, onde existiam maiores desafios curriculares. No 1.º CEB, a estrutura centrada num único docente por turma facilitou a aplicação das AE, sendo destacada a prática do Desenho Universal</p>

	Dimensão	AE TEIP Lisboa
		<p>da Aprendizagem (DUA) como altamente compatível com estas orientações. Já no 2.º e 3.º ciclos, a complexidade aumentou com a multiplicação de disciplinas e professores. Ainda assim, foram criadas disciplinas interdisciplinares como “Integração” e “Comunicação”, cuja implementação foi inicialmente facilitada por alocações horárias específicas, mas depois dificultada por constrangimentos de recursos humanos.</p> <p>Uma dificuldade transversal prende-se com a adaptação das práticas de avaliação às AE, exigindo mudanças na avaliação contínua e maior enfoque em competências. Isso gerou alguma incompreensão por parte de alunos e resistência de alguns pais, devido à multiplicidade de classificações por teste. Ainda assim, os professores consideram as AE adequadas ao perfil etário dos alunos e realçam a sua utilidade prática, mesmo reconhecendo desafios iniciais, nomeadamente a ausência de manuais adequados e a escassez de tempo letivo.</p>
Coerência	Integração das AE e PASEO na gestão curricular (QA 2.1)	<p>Verifica-se uma integração clara e intencional das Aprendizagens Essenciais (AE) e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) na gestão curricular. Os critérios de avaliação são organizados por domínios e competências definidos no PASEO, como comunicação, pensamento crítico, criatividade, cooperação e autonomia, estando diretamente ancorados nos descritores das disciplinas. Esta articulação é evidente nos documentos curriculares e nas práticas pedagógicas, que operacionalizam as AE de forma precisa e coerente com os objetivos definidos no DL55/2018. Os professores referem-se ao PASEO como um documento tecnicamente bem elaborado e às AE como promotoras de um planeamento rigoroso e alinhado com o desenvolvimento de competências transversais. A estratégia da escola inclui</p>

	Dimensão	AE TEIP Lisboa
	Cultura colaborativa e inclusiva com envolvimento da comunidade escolar (QA 2.2)	<p>ainda uma forte aposta na avaliação formativa, com instrumentos diversificados, como rúbricas e grelhas de observação construídas em equipa, refletindo um esforço conjunto para garantir que a gestão curricular responde de forma efetiva aos princípios orientadores do PASEO. Os critérios de avaliação e as práticas educativas no Agrupamento de Escolas incorporam explicitamente as competências previstas no PASEO, como comunicação, pensamento crítico e autonomia. A articulação do DL55 com o DL54/2018 impulsionou também uma cultura mais inclusiva e colaborativa.</p> <p>A implementação das Aprendizagens Essenciais na sala de aula no Agrupamento de Escolas concretiza-se por via de metodologias pedagógicas ativas, colaborativas e centradas no desenvolvimento de competências transversais. Os professores relatam o uso regular de estratégias como tertúlias dialógicas, dinâmicas problema-solução, debates, simulações, trabalhos de projeto e coavaliação. A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento está fortemente articulada com as AE e o Perfil dos Alunos, sendo trabalhada em coadjuvação com TIC. Os alunos referem que participam ativamente em muitos projetos e descrevem atividades que envolvem investigação, apresentações orais e decisões coletivas sobre as tarefas a desenvolver em Cidadania e nas outras disciplinas.</p>
	Implementação efetiva das AE na sala de aula (QA 2.3)	<p>Consideram que há espaço para falarem dos problemas da turma. Também promovem que os alunos tragam temas atuais e os debatam nas aulas (notícia da semana, em algumas turmas). Falam de política nas aulas. Um debate que se recordam foi “porque continuam a existir guerras?”, a propósito da aprendizagem da história e das notícias da guerra na Ucrânia. Apontam ainda a existência de debates sobre temas da atualidade, organização de grupos e assembleias interturmas e práticas regulares de autoavaliação. Os pais confirmam que os alunos trazem para casa temas de debate, revelando interesse e consciência crítica, e observam uma aprendizagem mais calma, autónoma e significativa. Os professores consideram esta abordagem pedagógica é adequada para o desenvolvimento de competências de cidadania ativa, responsabilidade, reflexão e cooperação, em coerência com os princípios do DL55/2018. Os professores referem que neste novo ambiente de sala de aula, o professor de educação especial funciona em par pedagógico e o apoio específico a alunos com medidas seletivas e adicionais é menos evidente, o que contribui para a sua integração e autoestima. Também destacam que este novo contexto é mais favorável a um envolvimento efetivo dos pais, alunos e comunidade, nomeadamente através de diversos projetos que reforçam a ligação escola-família-comunidade. Os pais reconhecem que a escola faz um esforço para envolver os pais e que alguns professores convidam os pais para irem à aula. Referem que existem muitas dinâmicas a tentar envolver os</p>

	Dimensão	AE TEIP Lisboa
		<p>pais. Consideram que o professor de referência uma forma de organização que facilita - sobretudo – o trabalho dos professores. Com o INOVAR e as Classrooms os professores enviam toda a informação. Desde a pandemia, os pais estão mais informados.</p> <p>A implementação prática das AE está claramente refletida nas metodologias adotadas diariamente, com destaque para a abordagem interdisciplinar dos DAC, os debates e assembleias de turma, e o trabalho em projetos cooperativos e integrados. As AE permitiram o desenvolvimento de competências complexas, como o pensamento crítico, a autonomia e a cooperação, através de metodologias ativas como aprendizagem cooperativa, grupos interativos, tertúlias dialógicas, assembleias de turma e trabalhos de projeto. Os alunos reconhecem que os professores diversificam métodos e tipos de atividades nas aulas, ainda que considerem que se poderia ir ainda mais longe e peçam mais visitas de estudo.</p>
Eficácia	Mudanças organizacionais e pedagógicas nas escolas (QA 3.1)	<p>Em resposta às AE, a escola adotou mudanças significativas nas suas práticas organizacionais, criando equipas educativas estáveis, estruturando os tempos letivos e implementando supervisão pedagógica interpares com regularidade. A criação destas equipas educativas é considerada uma das melhores contribuições do DL55/2018, promovendo uma cultura colaborativa muito forte entre os docentes, apesar das dificuldades causadas pela falta de recursos humanos.</p> <p>A reorganização curricular incluiu alterações na gestão das turmas e dos tempos letivos, com disciplinas e DAC integradoras, visando promover equidade educativa e sucesso escolar. A escola implementa metodologias ativas e diversificadas, favorecendo o desenvolvimento de competências como pesquisa, reflexão crítica, debate e trabalho cooperativo. Estas práticas tiveram impactos muito positivos na autoestima, bem-estar e motivação dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais autónoma, reduzindo o "pico dos testes" e criando ambientes de aprendizagem mais colaborativos e inclusivos.</p> <p>Alunos e pais reportam mudanças claras e positivas, destacando sobretudo uma maior motivação dos alunos para aprender e participar ativamente, assim como melhorias na qualidade das aprendizagens, visíveis também em alunos que passaram para o ensino secundário.</p> <p>Quanto à participação dos atores escolares nas decisões e implementação das AE, verifica-se uma abordagem bastante colaborativa, envolvendo regularmente docentes, alunos, pais e a própria direção, através de dinâmicas de participação, debates e reuniões sistemáticas.</p> <p>O Agrupamento de Escolas promoveu um significativo investimento na formação contínua dos</p>
	Implementação de novas estruturas de trabalho (equipas educativas) (QA 3.2)	

	Dimensão	AE TEIP Lisboa
	<p>Reformulação da organização escolar (turmas, grupos, gestão dos tempos letivos e disciplinas) (QA 3.3)</p>	<p>docentes para apoiar a implementação das Aprendizagens Essenciais (AE) e do DL55/2018. O Plano de Formação do Agrupamento contemplou ações específicas diretamente alinhadas com o desenvolvimento curricular e com as novas orientações pedagógicas, abordando áreas como a autonomia curricular, interdisciplinaridade, cidadania e desenvolvimento, metodologias ativas e competências digitais. Os docentes destacaram, de forma particular, o valor das formações internas e das oficinas pedagógicas realizadas em colaboração com o CFAE, assim como a importância atribuída à partilha interpares, frequentemente promovida no contexto escolar.</p>
	<p>Inovação pedagógica e desenvolvimento de competências comunicativas (QA 3.4 e 3.5)</p>	<p>Foi referido explicitamente que a existência destas ações formativas internas contribuiu significativamente para que a aplicação das AE dependesse menos do perfil individual de cada docente e mais de uma cultura pedagógica institucionalizada e partilhada coletivamente. No entanto, a escola (tanto professores como diretor) identificou dificuldades acrescidas relacionadas com a chegada de docentes novos, especialmente os contratados com habilitação própria e sem formação pedagógica prévia suficiente. Esses professores revelaram-se frequentemente menos preparados para uma aplicação imediata e eficaz das AE, representando um desafio claro para a escola, exigindo, assim, reforço de apoio específico e formativo que nem sempre foi possível garantir plenamente.</p> <p>Neste contexto, os professores do Agrupamento de Escolas mencionaram explicitamente a relevância e eficácia do apoio técnico recebido através da figura do representante AFC (Autonomia e Flexibilidade Curricular). Este apoio, articulado com os serviços centrais, mostrou-se essencial na resolução prática de dúvidas e dificuldades na implementação do DL55/2018 e das AE. Os docentes valorizaram especialmente a proximidade e disponibilidade constante do representante AFC para esclarecer dúvidas e prestar suporte técnico durante reuniões de rede e</p>

	Dimensão	AE TEIP Lisboa
	Participação dos diferentes níveis de gestão e colaboração nas escolas (QA 3.6 e 3.9)	<p>encontros interpares, sendo esta figura vista como um recurso estratégico fundamental na implementação prática do decreto.</p> <p>Apesar da clara relevância deste apoio, subsistem desafios específicos relativos aos novos docentes. Os professores referem que, embora tenha existido uma cultura consolidada de formação e apoio técnico, os docentes mais recentes nem sempre receberam formação suficiente ou adequada à sua necessidade inicial, o que constituiu um entrave à plena eficácia das AE e obrigou a escola a adotar estratégias adicionais, como a supervisão pedagógica sistemática, observação de aulas e a partilha informal entre docentes mais experientes e menos experientes.</p>
Eficiência	Gestão de recursos financeiros, humanos e formação contínua (QA 4.1)	<p>Apesar do forte compromisso da direção e dos docentes, existem limitações claras ao nível da eficiência, sobretudo relacionadas com a gestão dos recursos humanos e financeiros. A carência de professores e assistentes operacionais é um desafio constante que tem prejudicado a sustentabilidade das práticas implementadas. Os docentes referem claramente que os créditos horários- que possuem no âmbito do TEIP e do PRA e que foram significativamente reduzidos com a passagem do Agrupamento a TEIP 2 e o fim do PRA - são insuficientes para garantir plenamente a implementação desejada do DL55/2018 e que a redução das horas para reuniões e coordenação tem afetado negativamente a qualidade do trabalho desenvolvido.</p> <p>O elemento mais relevante para a implementação do DL55/2018 é a existência de tempo para reuniões, planificações em conjunto e coadjuvações. Com a passagem do Agrupamento a TEIP 2 e o fim do PRA houve uma redução de créditos horários que impactou negativamente a implementação do DL. Com a falta de professores o Plano de Inovação teve de ser suspenso. A otimização do tempo e espaço tem sido feita com esforço significativo da escola, que recorre ao uso de horas extras e soluções internas para mitigar os efeitos da escassez de recursos humanos.</p>

	Dimensão	AE TEIP Lisboa
Impacto	Participação e envolvimento dos alunos, gestão curricular e bem-estar escolar (QA 5.1, 5.4 e 5.5)	<p>Observa-se uma melhoria sustentada dos resultados escolares até 2020, com elevadas taxas de conclusão (95% no 2.º ciclo e 92% no 1.º ciclo), acompanhadas de níveis significativos de equidade (índices de 2,2 e 5,5 respetivamente). Contudo, a pandemia teve um impacto negativo nos alunos mais vulneráveis, especialmente no 3.º ciclo. A existência de um sistema estruturado de monitorização contínua, com indicadores definidos no Projeto Educativo, contribui para a sustentabilidade das práticas. A responsável pela monitorização e avaliação destaca melhorias, sobretudo nas aprendizagens da leitura e da escrita.</p> <p>O envolvimento dos pais aumentou e os alunos mostram-se satisfeitos com as aulas, valorizando a autonomia e a liberdade de aprender. Referem que “os professores agora puxam muito por nós, querem diálogo” e destacam o fim do “pico dos testes”, percecionando um trabalho mais contínuo e notando que estes servem sobretudo para diagnosticar as aprendizagens. Sentem que a aprendizagem é mais calma e significativa, com espaço para debate de temas atuais, como a guerra na Ucrânia.</p>
	Equidade educativa, igualdade de oportunidades e redução das disparidades entre alunos (QA 5.3)	<p>Os professores consideram o desenvolvimento do pensamento crítico um dos principais impactos dos projetos e apontam a valorização da autoestima dos alunos como um efeito transversal. A possibilidade de apresentarem trabalhos de seu interesse transmite-lhes reconhecimento, sendo especialmente relevante para os alunos com medidas seletivas ou adicionais.</p> <p>Embora alguns professores ainda adotem métodos mais tradicionais, os alunos reconhecem que são uma minoria. Os pais confirmam a mudança, referindo um ensino mais prático, participado e com mais trabalho autónomo, que prepara bem os alunos para o ensino secundário. Uma mãe recorda que a filha, agora no 12.º ano e candidata a medicina, beneficiou de articulações curriculares inovadoras entre história, ciências e matemática. Outro encarregado de educação salienta a diferença entre os filhos, apontando que o mais novo, já no contexto do DL55/2018, fala muito mais em casa sobre os projetos e atividades escolares.</p> <p>Apesar da resistência pontual de alunos e pais às mudanças na avaliação por competências, os efeitos são percebidos como positivos na motivação e na qualidade das aprendizagens. O bom ambiente escolar é destacado pelos alunos como uma das marcas distintivas da escola face a outras da região.</p>

	Dimensão	AE TEIP Lisboa
Sustentabilidade	<p>Em que medida os efeitos das intervenções efetuadas pelas escolas, decorrentes da introdução das Aprendizagens Essenciais e da implementação do DL 55/2018, perduram ao longo do tempo?</p> <p>Que indicadores quantitativos e qualitativos podem ser utilizados, e que métodos de recolha de dados serão mais eficazes para monitorar a sustentabilidade desses efeitos em diferentes períodos?</p>	<p>Os efeitos das intervenções realizadas ao abrigo das AE são vistos como sustentáveis desde que sejam atribuídos créditos horários para reuniões, planificação conjunta e coadjuvações. Também é essencial que sejam garantidos recursos humanos suficientes e se continue a investir em formação contínua, especialmente dirigida aos professores mais recentes e aos que não têm formação pedagógica adequada. A existência de um sistema estruturado de monitorização é um aspeto facilitador, mas há riscos evidentes associados à escassez de recursos e à rotatividade docente.</p>
Valor Acrescentado Europeu	<p>As intervenções financiadas pela CE foram implementadas e como elas contribuíram para o desenvolvimento de competências, acessibilidade e inclusão no sistema educativo?</p>	<p>O Agrupamento de Escolas participa ativamente em iniciativas europeias, como Erasmus+ e eTwinning, que claramente contribuem para o desenvolvimento de competências de acessibilidade, interculturalidade e inclusão, complementando as práticas pedagógicas inovadoras estimuladas pelo DL55/2018 e pelas AE. A participação nestes projetos europeus constitui um valor acrescentado claro, alinhado com os objetivos educativos nacionais e europeus.</p>

	Dimensão	Escola Profissional
Relevância	Condições de implementação da flexibilidade curricular (QA 1.1)	<p>Na opinião da direção da escola os legisladores do DL55/2018 tinham um grande conhecimento sobre o funcionamento das escolas profissionais, uma vez que este documento veio legitimar aquilo que já faziam. Desta forma a implementação da flexibilidade curricular na escola era uma coisa que já acontecia antes do DL55/2018 e continuou a acontecer de forma natural após a saída deste diploma. Assim, a dificuldade foi passar a registar as evidências do que já faziam, como por exemplo os DAC, sempre o fizeram de forma natural e não era hábito registar que o faziam. Consideram que a única novidade do DL55/2018 foi a disciplina de cidadania e desenvolvimento, os professores discutem com a turma qual o projeto/tema que querem desenvolver, daí que cada turma tem o seu projeto/tema e cada professor vê como pode colaborar.</p> <p>A Escola Profissional implementa e dinamiza vários projetos integradores, abrangentes e complementares ao currículo, de modo a garantir a oportunidade aos seus alunos de experienciarem novas ideias, conhecimentos e pontos de vista, a saber: Plano Cultural de Escola/Plano Nacional das Artes; Plano de Desenvolvimento Pessoal Social e Comunitário; Projeto de Cidadania e Desenvolvimento; Projeto de Promoção da Educação para a Saúde; Escola Ubuntu; Prevenção de comportamentos aditivos e de risco; Parlamento dos Jovens; Rede Escolas Anticorrupção; Rede Escolas para a Educação Intercultural; Eco-escolas; Clube de Ciência Viva.</p>
	Adequação das Aprendizagens Essenciais – AE (QA 1.2 e 1.3)	<p>Tal como consta do Projeto Educativo 2024/28, na distribuição do serviço docente os critérios são definidos pela diretora e visam a gestão eficiente e eficaz dos recursos disponíveis, tanto na adaptação aos fins educativos a que se destinam, como na otimização do potencial de formação de cada um dos docentes. Os docentes podem, independentemente do grupo pelo qual foram recrutados, lecionar outra disciplina ou unidade de formação do mesmo ou de diferente ciclo ou nível de ensino, desde que sejam titulares da adequada formação científica e certificação de idoneidade nos casos em que esta é requerida. O tempo remanescente que resulte da distribuição de serviço letivo, decorrente do tempo letivo adotado em cada escola, é gerido de forma flexível, repartidos ao longo do ano, e preenchido com atividades letivas.</p> <p>A planificação é feita no primeiro mês após o início das aulas, uma vez que é consensual entre os professores de que primeiro é necessário conhecer os alunos, o seu perfil, as suas necessidades e só depois a planificação. procuram sempre adaptar as AE à parte curricular e ajustar o currículo aos alunos que têm.</p>

	Dimensão	Escola Profissional
Coerência	Integração das AE e PASEO na gestão curricular (QA 2.1)	<p>A implementação das Aprendizagens Essenciais na sala de aula concretiza-se por via de trabalho prático, trabalho de projeto, trabalho experimental e trabalho para o mercado de emprego. A implementação das AE está delegada no coordenador de departamento. Selecionam projetos que vão ao encontro das AE dos cursos com uma implementação baseada em metodologias ativas e colaborativas. São selecionados os projetos que fazem sentido para o perfil dos alunos que frequentam a escola.</p> <p>Os professores consideram as AE adequadas, uma vez que ao serem constituídas por módulos opcionais permite uma adaptação aos cursos. Referem que os manuais adaptados ao ensino profissional contêm todas as AE.</p> <p>A avaliação é essencialmente formativa.</p> <p>A implementação das AE na sala de aula concretiza-se por via de metodologias e técnicas ativas com aprendizagem experiencial, aprendizagem baseada em projetos e aprendizagem colaborativa. Os professores utilizam com frequência discussões e debates, gamificação, brainstorming, role-play, dinâmicas de grupo. Exemplos de alguns projetos: Integr@ - atividades de integração realizadas com alunos com alunos e professores com base num World Caffé, Alter Learn: promoção de competências de leitura e escrita através de atividades lúdico-pedagógicas, (Re)contar-me: programa de competências socioemocionais baseado no currículo/disciplinas e Free Tech Day: atividades com recurso a jogos de tabuleiro e desportivos para trabalhar temas relacionados com saúde, cultura geral e conhecimentos técnicos.</p>
	Cultura colaborativa e inclusiva com envolvimento da comunidade escolar (QA 2.2)	<p>Os alunos referem que fazem debates entre turmas e debates na sala sobre temas da atualidade, visitas de estudo a herdades, a empresas e muitas atividades que a escola organiza.</p> <p>Referem que o estágio é uma mais-valia na aquisição das competências transversais e técnicas. Para os alunos entrevistados “na Escola os professores conversam connosco e faz que se leve melhor”, nas aulas de campo “os professores pedem muito a opinião”, “as atividades são planeadas em função do nosso bem-estar”.</p> <p>A equipa de psicólogos está muito envolvida com os professores na definição e realização dos projetos.</p> <p>Um exemplo de um projeto de gestão interdisciplinar do currículo/aprendizagens é o Futuro à La</p>

	Dimensão	Escola Profissional
	Implementação efetiva das AE na sala de aula (QA 2.3)	<p>carte: workshops sobre diversos temas como empreendedorismo, exames nacionais, métodos e hábitos de estudo, como fazer uma apresentação em público que envolvem docentes de todas as áreas e os alunos inscrevem-se no tema que querem.</p> <p>Outro bom exemplo de inter e transdisciplinaridade e de envolvimento dos alunos aconteceu na disciplina de inglês em que os alunos escolheram livremente abordar temáticas de outras disciplinas e partilhar a sua visão na disciplina de inglês.</p> <p>É consensual que o trabalho por projeto e a abertura da escola à comunidade permite o desenvolvimento de diversas competências, como o pensamento crítico, a autonomia e a cooperação. Os projetos que envolvem toda a comunidade escolar e também a comunidade local são vários como sendo: a realização da Feira de São Marcos, a organização de provas e concursos equestres, o desbaste e apresentação das poldras e dinamização do leilão.</p>
Eficácia	Mudanças organizacionais e pedagógicas nas escolas (QA 3.1)	<p>O ano letivo é iniciado com uma reunião geral, primeiro com os não docentes e depois com os docentes. Na reunião com os docentes apresenta-se o projeto educativo e as atividades/projetos uma vez que algumas são plurianuais. Depois reúnem em departamentos, existem 3: ciências sociais e humanas e línguas, técnico e expressões e matemática e ciências. Por fim reúnem a coordenação de curso. Daqui nascem projetos, alguns interdisciplinares através de conselho de turma. Muitas vezes os projetos saem do âmbito de turma e de grupo disciplinar para a escola. Para os docentes a flexibilidade curricular e inovação pedagógica sempre funcionou naturalmente na Escola Profissional, existindo muita partilha de conhecimento entre diferentes disciplinas.</p>
	Implementação de novas estruturas de trabalho (equipas educativas) (QA 3.2)	<p>Exemplos de flexibilidade curricular e inovação pedagógica: gestão do currículo: seleção fundamentada de módulos/UFCD opcionais; Formação em contexto de trabalho: seleção de entidades acolhedoras em função do perfil do aluno e dos seus interesses, definição dos timings de acordo com as aprendizagens, articulação do currículo com certificações externas: exames de selas, curso de treinadores, condução de trator e declaração de fitofármacos; investimento na efetivação da educação inclusiva (EMAEI).</p> <p>Um bom exemplo pra incrementar a participação dos pais é o projeto Pais de Camisolas Verdes que surgiu no SPO e visa a aproximação à família. Temas propostos pela Escola e pelos pais, que permite reforçar a ligação da escola à família e ouvir os pais. Propõem também sessões com parceiros, embora a adesão seja maior com os temas propostos pela escola. No início do ano</p>

	Dimensão	Escola Profissional
	<p>Reformulação da organização escolar (turmas, grupos, gestão dos tempos letivos e disciplinas) (QA 3.3)</p>	<p>fazem um levantamento de temas. Alguns temas são sugeridos pela escola de acordo com interesse dos pais, mas dão abertura para que sejam propostos outros pelos pais. A implementação de metodologias ativas e o trabalho por projeto favorece o desenvolvimento de competências transversais e o envolvimento de toda a comunidade escolar com impactos muito significativos no sucesso das aprendizagens, no bem estar dos alunos e na sua motivação. Os alunos reconhecem que “os professores conversam connosco e faz que se leve melhor”, nas aulas de campo “os professores pedem muito a opinião”, “as atividades são planeadas em função do nosso bem-estar”.</p> <p>Como desafios destacam: Tempo para fazer a articulação (penaliza a hora de almoço dos docentes, intervalos, do tempo dedicado aos cargos de DT e sobra como trabalho de casa). Alteração de corpo docente. Implica reestruturar tudo. Mudam as pessoas com as quais trabalhavam há anos. Para a os mais novos/recentes na escola há um período de adaptação inicial. O trabalho é muito diferente das outras escolas. Burocracias roubam tempo para trabalhar o processo do aluno. Psicólogos queriam formação quer relativa ao DL55/2018 quer ao DL54/2018. Uma vez que ficam de fora da formação contínua de professores. Na perspetiva da direção uma alteração ao DL55/2018 era existir um número de horas mínimo obrigatório nas disciplinas dos cursos científico-humanísticos</p>
	<p>Inovação pedagógica e desenvolvimento de competências comunicativas (QA 3.4 e 3.5)</p>	

	Dimensão	Escola Profissional
	Participação dos diferentes níveis de gestão e colaboração nas escolas (QA 3.6 e 3.9)	
Eficiência	Gestão de recursos financeiros, humanos e formação contínua (QA 4.1)	Nos últimos anos decresceu o número de professores e o número de não docentes. A falta de pessoal não docente tem impacto nas tarefas diárias. A escola só recebe tarefeiros que muitas vezes estão a part-time e acabam por ir embora assim que conseguem.

	Dimensão	Escola Profissional
Impacto	<p>Participação e envolvimento dos alunos, gestão curricular e bem-estar escolar (QA 5.1, 5.4 e 5.5)</p>	<p>Segundo dados do info escolas a Escola superou a % de alunos do país com perfil semelhante antes do secundário e que concluíram o ensino profissional em 3 anos quer em 2020/21, quer em 2022/2023, sendo que neste último ano letivo a % de alunos da escola que concluíram o curso profissional em 3 anos foi de 69%, no ano letivo anterior tinha sido de 57% e em 2020/2021 de 89%.</p> <p>De acordo com os docentes, há dados que revelam o bom caminho. No ano letivo de 2023/24 não tiveram retenções. Taxas de empregabilidade e feedback dos empregadores muito boas. Empresas do estrangeiro que ligam para a Escola a pedir referências de alunos porque sabem que os alunos são bons. Cada vez mais alunos a quererem prosseguir estudos, com maior motivação.</p> <p>Na opinião dos alunos um dos principais fatores de sucesso nas aprendizagens, para além da componente mais prática/experimental é o sentimento de pertença: "É uma família", "toda a gente se conhece", "senti que fui acolhido", "funcionários são mais simpáticos, disponíveis", "a funcionária da cantina sabe o nome de todos".</p> <p>Para a direção e professores o sucesso advém de na Escola o aluno estar realmente no centro do processo educativo e no facto de ser uma escola de todos para todos. Através dos vários projetos que implementam procuram formar bons cidadãos, tanto quanto bons profissionais.</p> <p>Os alunos ouvidos confirmam que "todos são iguais, todos com as mesmas oportunidades", "todos mais humanos".</p>

	Dimensão	Escola Profissional
	Equidade educativa, igualdade de oportunidades e redução das disparidades entre alunos (QA 5.3)	
Sustentabilidade	<p>Em que medida os efeitos das intervenções efetuadas pelas escolas, decorrentes da introdução das Aprendizagens Essenciais e da implementação do DL 55/2018, perduram ao longo do tempo?</p> <p>Que indicadores quantitativos e qualitativos podem ser utilizados, e que métodos de recolha de dados serão mais eficazes para monitorar a sustentabilidade desses efeitos em diferentes períodos?</p>	Os efeitos das intervenções realizadas ao abrigo das AE são vistos como sustentáveis, até porque coincidem com aquilo que sempre foi a maneira de trabalhar da Escola.
Valor Acrescentado Europeu	As intervenções financiadas pela CE foram implementadas e como elas contribuíram para o desenvolvimento de competências, acessibilidade e inclusão no sistema educativo?	

	Dimensão	AE Médio Periurbano
Relevância	Condições de implementação da flexibilidade curricular (QA 1.1)	A direção do Agrupamento de Escola tem vindo a aplicar de forma consistente várias das possibilidades abertas pelo DL55/2018. Entre as opções adotadas destacam-se a criação de Domínios de Autonomia Curricular (DAC), a reorganização de tempos letivos com adoção da semestralidade para algumas disciplinas, e a constituição de equipas educativas com tempo semanal atribuído para planificação e articulação. A gestão do currículo foi flexibilizada com medidas como a introdução da disciplina “À Roda do Saber”, oficinas interdisciplinares, apoio tutorial e desdobramentos. No entanto, persistem barreiras, como a ausência de mancha horária comum, a instabilidade do corpo docente em alguns ciclos e a rigidez dos exames nacionais, que limitam a profundidade da aplicação da AFC, sobretudo no ensino secundário. Do ponto de vista dos professores, registam-se mudanças relevantes na planificação, nomeadamente maior atenção à articulação vertical, ao trabalho colaborativo e à priorização das AE.
	Adequação das Aprendizagens Essenciais – AE (QA 1.2 e 1.3)	Os professores consideram que as AE são tecnicamente válidas e úteis para organizar o trabalho pedagógico, mas apontam como principais desafios a sua extensão e o desfasamento face às exigências das provas externas, sobretudo em disciplinas como Matemática, Biologia e Português. Sentem dificuldade em conciliar a abordagem por competências com o cumprimento integral dos conteúdos exigidos nos exames. Os alunos, por seu lado, valorizam a forma como as AE são operacionalizadas em aulas com metodologias ativas, nomeadamente em DAC e projetos. Referem sentir-se mais envolvidos quando há debate, trabalho de grupo e ligação com o mundo real, mas reconhecem que isso acontece de forma desigual entre professores. Os pais identificam impacto positivo das AE nas aprendizagens dos filhos, sobretudo quando estas são acompanhadas por práticas pedagógicas diferenciadas. Contudo, nem sempre compreendem os conceitos associados, como rúbricas e avaliação formativa, o que exigiu um esforço de mediação por parte da escola.

	Dimensão	AE Médio Periurbano
Coerência	Integração das AE e PASEO na gestão curricular (QA 2.1)	A direção do agrupamento destaca a integração progressiva do PASEO na gestão curricular, concretizada através da articulação entre o Projeto Educativo, o Plano de Inovação e a Estratégia de Educação para a Cidadania. Embora o Relatório de Avaliação Externa tenha apontado a falta de sistematização explícita das competências do PASEO nos documentos orientadores, o agrupamento argumenta que estas estão efetivamente integradas na prática pedagógica e nas opções curriculares implementadas, mesmo que nem sempre formalizadas de forma exaustiva. Os professores relatam práticas que articulam diretamente com o PASEO, como os projetos interdisciplinares, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e as oficinas temáticas. A planificação privilegia competências como pensamento crítico, comunicação, cooperação e autonomia, ainda que, em ciclos mais avançados, esta intencionalidade seja por vezes ofuscada pela pressão dos programas disciplinares e exames.
	Cultura colaborativa e inclusiva com envolvimento da comunidade escolar (QA 2.2)	A direção tem investido na promoção de uma cultura colaborativa, evidenciada na constituição formal de equipas educativas com tempo letivo atribuído para trabalho conjunto e no envolvimento de todos os níveis de gestão na concretização da AFC. Há uma aposta clara em parcerias externas, como com a Câmara Municipal, instituições de ensino superior e associações locais, que contribuem para a dinamização de projetos com forte dimensão inclusiva e cidadã, como o “Ubuntu”, o “Calmamente” ou o “Parque das Serras do Porto”. Os pais referem-se positivamente ao envolvimento da escola com a comunidade, embora reconheçam que a sua própria participação nas dinâmicas escolares poderia ser reforçada. Os alunos manifestam satisfação com o ambiente escolar e sentem-se envolvidos em atividades extracurriculares, DAC e projetos. Valorizam especialmente os espaços onde têm liberdade para debater temas relevantes e assumir papéis ativos, como na disciplina de Cidadania ou nos projetos interdisciplinares.

	Dimensão	AE Médio Periurbano
	Implementação efetiva das AE na sala de aula (QA 2.3)	Na prática letiva, os professores relatam a utilização de metodologias que favorecem o desenvolvimento das competências previstas nas AE: trabalho por projeto, co-docência, aula invertida, ensino entre pares, uso de tecnologias e articulação entre disciplinas. Estas práticas são mais frequentes nos 1.º e 2.º ciclos, sendo progressivamente mais difíceis de manter no 3.º ciclo e secundário, onde a pressão programática é maior. Os alunos referem experiências concretas de cidadania ativa, como a escolha de critérios de avaliação, a participação em debates sobre temas da atualidade, ou a criação de produtos colaborativos em DAC, como momentos significativos de aprendizagem. No entanto, assinalam que estas oportunidades dependem fortemente do professor e da disciplina, sendo ainda assimetrias entre turmas e ciclos.
Eficácia	Mudanças organizacionais e pedagógicas nas escolas (QA 3.1)	A direção aponta como mudanças estruturantes a criação de equipas educativas formais com tempo de reunião quinzenal, a reorganização do tempo escolar com adoção da semestralidade para algumas disciplinas e a implementação da disciplina “À Roda do Saber” no 1.º ciclo, promovendo uma abordagem integradora das áreas curriculares. Também se destaca a aposta em oficinas interdisciplinares, desdobramentos, apoio tutorial e mentorias. Os professores confirmam que estas mudanças permitiram planificar de forma mais articulada e promover práticas pedagógicas mais diferenciadas, embora refiram que o impacto é desigual entre ciclos. No 3.º ciclo e no secundário, persistem dificuldades ligadas à pressão dos exames e à compartimentação disciplinar. Os alunos, por sua vez, percebem uma mudança positiva na dinâmica das aulas, sobretudo quando estas envolvem metodologias ativas, debate e trabalho em grupo, mas assinalam que a experiência varia muito consoante o docente.
	Implementação de novas estruturas de trabalho (equipas educativas) (QA 3.2)	A organização das equipas educativas é formal e regular. Estas reúnem com tempo semanal protegido (120 minutos) e são responsáveis pela articulação curricular, acompanhamento dos alunos e aplicação das medidas de apoio. Professores reconhecem avanços significativos no trabalho colaborativo e valorizam o papel destas equipas, mas apontam como entraves a ausência de mancha horária comum e a sobrecarga de tarefas. Em alguns casos, o trabalho das equipas ocorre fora do horário letivo, o que limita a sua continuidade e apropriação por todos os docentes. A direção reconhece a importância destas estruturas e a necessidade de lhes conferir maior estabilidade e apoio técnico.

	Dimensão	AE Médio Periurbano
	Reformulação da organização escolar (turmas, grupos, gestão dos tempos letivos e disciplinas) (QA 3.3)	<p>A escola adotou uma reorganização semestral das disciplinas em alguns anos de escolaridade e definiu quatro momentos formais de avaliação, sendo dois qualitativos e descritivos. Introduziu também tempos letivos destinados a atividades específicas como o “Espaço de Turma”. Estas alterações permitiram maior flexibilidade na gestão do currículo e na regulação das aprendizagens. Os professores referem que estas mudanças tiveram efeitos positivos no planeamento e no acompanhamento dos alunos, mas apontam a falta de continuidade no secundário como uma limitação. A gestão dos tempos letivos continua a enfrentar desafios relacionados com a ocupação plena dos espaços e a ausência de tempos comuns de planificação.</p>
	Inovação pedagógica e desenvolvimento de competências comunicativas (QA 3.4 e 3.5)	<p>As mudanças organizacionais foram limitadas, com equipas pedagógicas restritas aos Conselhos de Turma. Houve, no entanto, uma significativa introdução de meios digitais e tecnológicos, além da diversificação de estratégias de ensino. As mudanças organizacionais são limitadas. A disciplina "Descobrir e Aprender" é a principal inovação, mas é usada sobretudo para gestão da turma. A avaliação é mais diversificada, mas a perceção de injustiça mantém-se. O foco excessivo em Português e Matemática compromete o desenvolvimento de competências transversais.</p> <p>As equipas educativas resumem-se aos Conselhos de Turma. As reuniões quinzenais são pouco eficazes, e o trabalho colaborativo é dificultado pela falta de liderança clara.</p>

	Dimensão	AE Médio Periurbano
	Participação dos diferentes níveis de gestão e colaboração nas escolas (QA 3.6 e 3.9)	<p>A direção tem procurado envolver os diferentes níveis de gestão pedagógica na dinamização da AFC, garantindo coerência entre as estruturas intermédias, os conselhos de turma e as equipas educativas. Os professores reconhecem que existe uma cultura colaborativa consolidada, que se reflete em práticas de planificação conjunta e partilha de instrumentos, apesar das limitações organizacionais. As equipas educativas são espaços centrais de decisão pedagógica e são reconhecidas pelos docentes como instâncias legítimas para pensar e melhorar as práticas. Contudo, referem que a ausência de uma figura dedicada exclusivamente à coordenação da AFC constitui uma fragilidade, sobretudo no que toca à continuidade e monitorização do trabalho pedagógico desenvolvido.</p>
Eficiência	Gestão de recursos financeiros, humanos e formação contínua (QA 4.1)	<p>A direção reconhece que, embora o agrupamento tenha conseguido assegurar uma organização funcional para a aplicação do DL55/2018, persistem dificuldades significativas na gestão de recursos humanos. A sobrecarga letiva dos docentes, a escassez de técnicos especializados e a instabilidade do corpo docente — sobretudo no 3.º ciclo e no ensino secundário — são obstáculos à consolidação de práticas pedagógicas inovadoras. A falta de uma mancha horária comum e de espaços adequados para reuniões são também limitações operacionais que dificultam o trabalho colaborativo regular. A gestão dos créditos horários tem sido orientada para reforçar o tempo de reunião das equipas educativas e apoiar práticas de supervisão entre pares, mas os docentes indicam que frequentemente esse trabalho é realizado fora do horário letivo.</p> <p>Relativamente à formação contínua, os professores valorizam sobretudo a formação situada, baseada em contextos práticos da escola, como a promovida em parceria com a Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Esta formação tem apoiado o desenvolvimento de ferramentas de planificação, o mapeamento curricular e a supervisão entre pares. Em contraste, muitos docentes manifestam insatisfação com as formações externas, que consideram excessivamente teóricas e pouco adaptadas à realidade das escolas. Há um consenso claro sobre a necessidade de formação transversal e obrigatória centrada no DL55/2018, na avaliação formativa e nas metodologias ativas. A direção destaca ainda o esforço feito para integrar a formação nas prioridades definidas no Plano de Ação Estratégica, com foco em áreas estruturantes como Português, Matemática e Liderança.</p>

	Dimensão	AE Médio Periurbano
Impacto	Participação e envolvimento dos alunos, gestão curricular e bem-estar escolar (QA 5.1, 5.4 e 5.5)	<p>Os alunos relatam sentir-se mais motivados e envolvidos quando as aulas incorporam metodologias participativas, como debates, trabalhos de grupo e projetos interdisciplinares. Referem com particular apreço as atividades que envolvem pesquisa autônoma, apresentação de trabalhos ou discussão de temas da atualidade, sobretudo na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Sentem que estas experiências favorecem o desenvolvimento de competências úteis, como a comunicação oral, o pensamento crítico e a cooperação. Contudo, alertam para a pressão associada à avaliação externa, que tende a reduzir o espaço para este tipo de práticas, sobretudo no secundário.</p> <p>Do ponto de vista dos pais, há reconhecimento de que os filhos demonstram maior interesse por aprendizagens quando as aulas são mais práticas e participadas. Valorizam também o apoio individualizado proporcionado por mentorias, apoio tutorial e oficinas do saber, observando melhorias no envolvimento escolar, particularmente entre alunos com mais dificuldades. Professores e direção destacam que a reorganização do tempo letivo, a introdução do “Espaço de Turma” e os projetos de cidadania ativa têm contribuído para um ambiente escolar mais positivo e centrado no bem-estar dos alunos. Projetos como o “Calmamente” e o “Ubuntu” foram especialmente destacados pelos alunos como espaços de escuta, autoconhecimento e promoção da empatia.</p> <p>Apesar destes avanços, reconhecem-se desigualdades na experiência dos alunos entre turmas e ciclos, muito condicionadas pela estabilidade do corpo docente e pelo estilo de ensino de cada professor. A cultura escolar é, no entanto, descrita como promotora da participação dos alunos e da valorização do seu bem-estar.</p>

	Dimensão	AE Médio Periurbano
	<p>Equidade educativa, igualdade de oportunidades e redução das disparidades entre alunos (QA 5.3)</p>	<p>A direção e os professores apontam evidências concretas de progresso no plano da equidade educativa. A monitorização dos resultados escolares mostra que os alunos com medidas educativas seletivas ou adicionais e aqueles oriundos de contextos socioeconómicos mais vulneráveis têm melhorado os seus percursos escolares. A redução sustentada das taxas de retenção, sobretudo no 3.º ciclo, é vista como um sinal positivo, associado à implementação de medidas diferenciadas como o apoio tutorial específico, oficinas do saber e articulação com o GAAF.</p> <p>A escola tem procurado ajustar as práticas pedagógicas às necessidades dos alunos, promovendo abordagens mais individualizadas e inclusivas. Do ponto de vista dos pais, também se nota maior capacidade da escola para responder à diversidade dos alunos, embora permaneçam dificuldades relacionadas com o acesso atempado a apoio psicológico e técnico especializado.</p> <p>No geral, considera-se que a aposta na flexibilização curricular e nas AE tem contribuído para a redução de disparidades, ainda que seja necessário reforçar a avaliação sistemática dos seus efeitos para garantir que os resultados se consolidam ao longo do tempo.</p>

	Dimensão	AE Médio Periurbano
Sustentabilidade	<p>Em que medida os efeitos das intervenções efetuadas pelas escolas, decorrentes da introdução das Aprendizagens Essenciais e da implementação do DL 55/2018, perduram ao longo do tempo?</p> <p>Que indicadores quantitativos e qualitativos podem ser utilizados, e que métodos de recolha de dados serão mais eficazes para monitorar a sustentabilidade desses efeitos em diferentes períodos?</p>	<p>Os efeitos da implementação do DL55/2018 no Agrupamento de Escolas evidenciam sinais de consolidação, sobretudo nos primeiros ciclos de ensino, onde as práticas interdisciplinares, a avaliação formativa e o trabalho colaborativo estão mais enraizados. A estrutura organizativa do agrupamento, com equipas educativas formais, momentos regulares de articulação curricular e dispositivos de autoavaliação interna, sustenta a continuidade das práticas. A cultura pedagógica colaborativa, o envolvimento de diferentes níveis de gestão e a articulação com parceiros externos são igualmente fatores facilitadores da sustentabilidade.</p> <p>No entanto, os grupos focais indicam que a sustentabilidade a médio e longo prazo está condicionada por fatores estruturais persistentes: instabilidade do corpo docente, falta de tempo institucional para planificação, escassez de técnicos especializados e pressão das avaliações externas. A ausência de uma figura dedicada exclusivamente à coordenação da AFC com tempo letivo atribuído é também percebida como um entrave à manutenção e aprofundamento das mudanças.</p> <p>O Agrupamento de Escolas já utiliza diversos instrumentos de monitorização: grelhas de planificação comum, registos de práticas pedagógicas partilhadas, <i>templates</i> de avaliação, análises de resultados internos e externos, e relatórios de autoavaliação. A equipa de direção reconhece, no entanto, a necessidade de reforçar a sistematização e a utilização efetiva destes dados para orientar decisões pedagógicas e avaliar o impacto real das medidas implementadas.</p> <p>Entre os indicadores qualitativos e quantitativos que podem ser mobilizados incluem-se: taxas de retenção por ciclo e perfil de aluno, número e regularidade de DAC e oficinas interdisciplinares, indicadores de sucesso dos alunos com medidas educativas, resultados das provas externas, níveis de participação em mentorias e clubes, e indicadores de bem-estar escolar recolhidos através de inquéritos a alunos, pais e docentes. A recolha sistemática de dados por ciclo e ano, cruzada com tipologias de aluno, é vista como essencial para aferir a sustentabilidade das práticas de flexibilização e diferenciação.</p>

	Dimensão	AE Médio Periurbano
Valor Acrescentado Europeu	As intervenções financiadas pela CE foram implementadas e como elas contribuíram para o desenvolvimento de competências, acessibilidade e inclusão no sistema educativo?	participa em vários projetos de inspiração europeia e alinhados com objetivos comunitários, nomeadamente o Programa Eco-Escolas, o “Lipor Geração +”, e o “Parque das Serras do Porto”, que promovem competências de cidadania ambiental, sustentabilidade e participação ativa. Estes projetos complementam o trabalho desenvolvido nas DAC e no Clube Ciência Viva e reforçam a transversalidade das aprendizagens, a articulação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e o reforço da acessibilidade e da inclusão. O envolvimento do município e das redes locais é um fator relevante de reforço da ligação entre escola, território e valores europeus.

	Dimensão	AE Pequeno e Rural
Relevância	Condições de implementação da flexibilidade curricular (QA 1.1)	<p>A implementação do DL55/2018 em Castro Marim é reduzida. A principal opção curricular adotada foi a escolha entre tempos letivos de 45 ou 55 minutos. A flexibilidade curricular concretiza-se pontualmente, como na disciplina “Descobrir e Aprender”, mas esta serve sobretudo para gestão de turma. Não foram desenvolvidos percursos formativos próprios nem planos de inovação curricular estruturados. A articulação disciplinar é esporádica e depende sobretudo da formação contínua. O trabalho colaborativo é escasso e carece de liderança dedicada.</p> <p>Barreiras incluem sobrecarga docente, ausência de liderança clara e plano de horas insuficiente para trabalho colaborativo.</p>
	Adequação das Aprendizagens Essenciais – AE (QA 1.2 e 1.3)	<p>A adequação das AE revelou-se desafiadora. Os professores perceberam tempos letivos insuficientes para aprofundar conteúdos, uma dependência excessiva de manuais escolares para compreender qual a profundidade a dar a cada AE e conteúdos considerados muito extensos. Identificou-se um desajuste entre o tempo disponível e a complexidade das AE, com um foco excessivo em Português e Matemática e dificuldades no trabalho com competências transversais. Na perspetiva dos alunos, houve maior motivação em disciplinas com participação ativa, preferência por aulas práticas e valorização de disciplinas com debates e atividades dinâmicas. Alunos valorizam metodologias práticas, mas referem injustiças na avaliação. Os pais reconhecem maior motivação dos filhos em aulas com atividades práticas, mas criticam a rapidez do ensino e a dificuldade de consolidação das aprendizagens.</p> <p>As recomendações principais incluem revisão da extensão dos conteúdos, maior flexibilidade na gestão do tempo letivo e desenvolvimento de competências além das disciplinas nucleares.</p>
Coerência	Integração das AE e PASEO na gestão curricular (QA 2.1)	<p>Apesar de os documentos orientadores serem considerados claros, a integração efetiva do PASEO é reduzida. A gestão curricular permanece tradicional, com pouca inovação e articulação interdisciplinar limitada a contextos pontuais.</p>

	Dimensão	AE Pequeno e Rural
	Cultura colaborativa e inclusiva com envolvimento da comunidade escolar (QA 2.2)	A colaboração docente foi caracterizada por reuniões quinzenais de 90 minutos, com 93% dos A articulação com a comunidade existe, mas sem grande profundidade. Alunos sentem-se escutados em algumas atividades, mas desconhecem os resultados dos processos participativos. Os pais reconhecem envolvimento, mas observam cansaço docente e impacto na motivação dos alunos. A coordenação considera necessário reforçar apoio psicológico e criar tempo para colaboração. Os principais desafios incluem a falta de tempo para planeamento conjunto e a necessidade de estruturas de apoio ao trabalho colaborativo.
	Implementação efetiva das AE na sala de aula (QA 2.3)	Metodologias ativas como trabalhos de grupo e quizzes são usadas pontualmente. O foco excessivo em disciplinas nucleares, a extensão das AE e o tempo letivo insuficiente impedem uma implementação sistemática. Há valorização de temas de cidadania, mas as experiências são dispersas.
Eficácia	Mudanças organizacionais e pedagógicas nas escolas (QA 3.1)	As mudanças organizacionais foram limitadas, com equipas pedagógicas restritas aos Conselhos de Turma. Houve, no entanto, uma significativa introdução de meios digitais e tecnológicos, além da diversificação de estratégias de ensino. As mudanças organizacionais são limitadas. A disciplina "Descobrir e Aprender" é a principal inovação, mas é usada sobretudo para gestão da turma. A avaliação é mais diversificada, mas a perceção de injustiça mantém-se. O foco excessivo em Português e Matemática compromete o desenvolvimento de competências transversais.
	Implementação de novas estruturas de trabalho (equipas educativas) (QA 3.2)	As equipas educativas resumem-se aos Conselhos de Turma. As reuniões quinzenais são pouco eficazes, e o trabalho colaborativo é dificultado pela falta de tempo, horas atribuídas e liderança clara.
	Reformulação da organização escolar (turmas, grupos, gestão dos tempos letivos e disciplinas) (QA 3.3)	Não houve reformulações estruturantes nas turmas ou na gestão do tempo escolar, para além da escolha entre tempos letivos. A alteração da semestralidade não avançou por falta de adesão suficiente.

	Dimensão	AE Pequeno e Rural
	Inovação pedagógica e desenvolvimento de competências comunicativas (QA 3.4 e 3.5)	A inovação pedagógica é reconhecida em disciplinas práticas e com alguns professores motivados. Há relatos positivos sobre o ensino experimental e práticas em cidadania. A diversificação de atividades é valorizada pelos alunos, mas não é generalizada.
	Participação dos diferentes níveis de gestão e colaboração nas escolas (QA 3.6 e 3.9)	Há envolvimento das várias estruturas, mas sem uma estratégia colaborativa consistente. A necessidade de uma figura dedicada à coordenação da flexibilidade é recorrente. As equipas de apoio educativo são pouco articuladas com o trabalho pedagógico regular.
Eficiência	Gestão de recursos financeiros, humanos e formação contínua (QA 4.1)	Os recursos humanos e técnicos são suficientes, mas a sobrecarga docente é evidente. A formação contínua existe, mas muitas vezes implica deslocações, o que limita a sua eficácia. Os professores sentem falta de tempo e de reconhecimento institucional para se envolverem em formação e inovação pedagógica. A formação é difícil de frequentar: sempre em horário pós-laboral, tal não estimula à participação. O facto da escola ser pequena faz com que não existam muitas oficinas formativas no Agrupamento de Escolas que seriam mais uteis para suportar a mudança desejada.
Impacto	Participação e envolvimento dos alunos, gestão curricular e bem-estar escolar (QA 5.1, 5.4 e 5.5)	Os alunos valorizam atividades práticas e sentem-se mais envolvidos quando têm liberdade e apoio. Porém, referem falta de motivação de alguns docentes e um ambiente escolar repetitivo. Os pais destacam a importância da relação aluno-professor e apontam o ritmo acelerado do ensino como problema. A desmotivação dos docentes impacta o bem-estar dos alunos.

	Dimensão	AE Pequeno e Rural
	Equidade educativa, igualdade de oportunidades e redução das disparidades entre alunos (QA 5.3)	<p>Os resultados mostraram uma taxa de sucesso crescente e melhoria dos resultados internos, com 91% considerando as opções curriculares relevantes. A satisfação e motivação dos alunos variaram conforme as disciplinas e professores, com valorização do convívio e atividades práticas.</p> <p>A escola apresenta bons resultados em equidade: 95% dos alunos com medidas seletivas e 100% com medidas adicionais transitaram de ano. Estratégias como articulação curricular e medidas de suporte reforçam a inclusão.</p>
Sustentabilidade	<p>Em que medida os efeitos das intervenções efetuadas pelas escolas, decorrentes da introdução das Aprendizagens Essenciais e da implementação do DL 55/2018, perduram ao longo do tempo?</p> <p>Que indicadores quantitativos e qualitativos podem ser utilizados, e que métodos de recolha de dados serão mais eficazes para monitorar a sustentabilidade desses efeitos em diferentes períodos?</p>	<p>A sustentabilidade das práticas é frágil, devido à fraca apropriação do DL55/2018 e à ausência de uma estrutura organizativa robusta. A autoavaliação contínua e o envolvimento da comunidade educativa são pontos positivos. Sugere-se o uso de indicadores como taxas de sucesso por tipologia de aluno, registos de DAC e indicadores de participação em projetos de cidadania para monitorizar a sustentabilidade.</p>
Valor Acrescentado Europeu	As intervenções financiadas pela CE foram implementadas e como elas contribuíram para o desenvolvimento de competências, acessibilidade e inclusão no sistema educativo?	<p>A implementação trouxe contribuições significativas, como promoção de metodologias participativas, foco em competências transversais, desenvolvimento de cidadania ativa e uma abordagem inclusiva da educação. No entanto, a implementação ainda é limitada, com necessidade de mais recursos e desenvolvimento de práticas mais sistemáticas.</p>

	Dimensão	AE Centro da Cidade Média Dimensão
Relevância	Condições de implementação da flexibilidade curricular (QA 1.1)	A implementação do DL55/2018 é incipiente. Apenas alguns objetivos do Plano de Melhoria foram cumpridos, e não existe um Plano de Inovação. O planeamento colaborativo entre departamentos está consolidado, mas a articulação interdisciplinar é pontual. Os DAC realizados entre ciências e português foram descontinuados. Há experiências pontuais de gestão flexível, como a hora semanal de Direção de Turma no secundário. O Agrupamento de Escolas prevê avançar na flexibilidade em 2024-25, dependendo das orientações do ME.
	Adequação das Aprendizagens Essenciais – AE (QA 1.2 e 1.3)	Os professores reconhecem que as AE introduziram mudanças, nomeadamente maior atenção ao <i>feedback</i> e diversificação dos instrumentos de avaliação. Contudo, a carga horária e os conteúdos continuam a dificultar a sua aplicação plena. A transição foi mais natural em línguas, mas controversa em matemática. Os alunos valorizam metodologias ativas, mas a sua aplicação depende do docente. Os pais destacam a importância de aulas participativas e criticam a instabilidade docente.
Coerência	Integração das AE e PASEO na gestão curricular (QA 2.1)	O Projeto Educativo afirma o compromisso com o PASEO, mas é omissivo quanto à gestão flexível do currículo. A articulação vertical é valorizada, e os projetos extracurriculares são os principais contextos de integração do PASEO.
	Cultura colaborativa e inclusiva com envolvimento da comunidade escolar (QA 2.2)	Existem boas relações com parceiros externos (ex. CMP, UNESCO, PNA), envolvimento das associações de pais e um ambiente de proximidade com a Direção. A participação dos alunos tem vindo a crescer, mas é necessário aprofundá-la. Há fragilidades na partilha interna de boas práticas e na formalização da colaboração docente.
	Implementação efetiva das AE na sala de aula (QA 2.3)	As práticas variam por docente e ciclo. Há experiências relevantes no 1.º ciclo e com professores estagiários. Os alunos destacam atividades fora da sala e práticas participativas, como a escolha de critérios de avaliação. A disciplina de Cidadania é apontada como espaço-chave para desenvolver competências de cidadania, mas com temas por vezes desajustados ao nível etário.

	Dimensão	AE Centro da Cidade Média Dimensão
Eficácia	Mudanças organizacionais e pedagógicas nas escolas (QA 3.1)	Houve reforço da articulação vertical e entre departamentos. O planeamento interdisciplinar é limitado e informal. Algumas experiências inovadoras foram descontinuadas. A ausência de um responsável com crédito horário para a AFC é vista como entrave.
	Implementação de novas estruturas de trabalho (equipas educativas) (QA 3.2)	Não existem estruturas específicas dedicadas à flexibilização curricular. A colaboração entre docentes é dificultada por horários, falta de tempo e envelhecimento do corpo docente. Há sobrecarga relacionada com substituições.
	Reformulação da organização escolar (turmas, grupos, gestão dos tempos letivos e disciplinas) (QA 3.3)	A introdução da hora de Direção de Turma no secundário é vista como uma prática positiva, mas ainda não foi generalizada a outros ciclos. As práticas organizacionais não são associadas diretamente ao DL55/2018.
	Inovação pedagógica e desenvolvimento de competências comunicativas (QA 3.4 e 3.5)	Existem práticas inovadoras, como aulas ao ar livre e semanas temáticas (ex. Jardim Botânico no 1.º ciclo). Os professores estagiários são apontados como agentes de inovação. A avaliação inclui <i>feedback</i> , atitudes e critérios propostos pelos alunos, mas os testes ainda predominam.
	Participação dos diferentes níveis de gestão e colaboração nas escolas (QA 3.6 e 3.9)	A participação da Direção é valorizada, mas falta uma liderança pedagógica dedicada à AFC. Os espaços de partilha entre docentes são escassos e informais. A colaboração entre ciclos e estruturas intermédias carece de sistematização.

	Dimensão	AE Centro da Cidade Média Dimensão
Eficiência	Gestão de recursos financeiros, humanos e formação contínua (QA 4.1)	Há falta de formação específica para diretores e coordenadores. O plano de formação está em construção, mas a oferta atual não responde às necessidades. A escassez de tempo e a sobrecarga impedem o trabalho colaborativo. As parcerias externas (CMP, universidades, PNA, UNESCO) compensam parcialmente estas lacunas.
Impacto	Participação e envolvimento dos alunos, gestão curricular e bem-estar escolar (QA 5.1, 5.4 e 5.5)	Os alunos demonstram maior motivação quando envolvidos em práticas participativas. O bem-estar é comprometido pela pressão dos exames, concentração de testes e pela instabilidade docente. A relação com os professores é valorizada, sobretudo no 1.º ciclo. Os pais apontam falta de tempo para experiências práticas e valorizam a diversificação metodológica quando presente.
	Equidade educativa, igualdade de oportunidades e redução das disparidades entre alunos (QA 5.3)	O Agrupamento de Escolas enfrenta desafios relacionados com indisciplina, escassez de recursos e apoios pedagógicos. A redução da oferta no secundário e a crescente presença de alunos migrantes colocam novos desafios à equidade. A integração social e pedagógica destes alunos é assumida como prioridade futura.
Sustentabilidade	Em que medida os efeitos das intervenções efetuadas pelas escolas, decorrentes da introdução das Aprendizagens Essenciais e da implementação do DL55/2018, perduram ao longo do tempo? Que indicadores quantitativos e qualitativos podem ser utilizados, e que métodos de recolha de dados serão mais eficazes para monitorar a sustentabilidade desses efeitos em diferentes períodos?	O processo de autoavaliação está em fase inicial. A sustentabilidade das práticas depende de mudanças estruturais: tempo para planificação, liderança dedicada à AFC, reforço da formação e monitorização sistemática dos impactos. O envolvimento continuado dos pais e dos alunos é um ponto favorável.

	Dimensão	AE Centro da Cidade Média Dimensão
Valor Acrescentado Europeu	As intervenções financiadas pela CE foram implementadas e como elas contribuíram para o desenvolvimento de competências, acessibilidade e inclusão no sistema educativo?	

	Dimensão	AE AML
Relevância	Condições de implementação da flexibilidade curricular (QA 1.1)	<p>O Agrupamento de Escolas foi escola piloto AFC em 2017/2018. Arrancaram logo com um DAC - combinação das disciplinas de ciências naturais e físico-química primeiro no 7.º ano - sempre os dois professores em sala de aula. O primeiro impacto foi a diminuição da taxa de insucesso. Este DAC foi posteriormente alargado aos restantes anos de escolaridade. Avançaram depois com mais um DAC - EV e ET no 2.º CEB. São horas separadas, mas o professor é comum sempre que é possível.</p> <p>Equipas Educativas sempre tiveram desde o 1.º TEIP. Formadas por 2 turmas em que o conselho de turma é comum às duas turmas (por exemplo 5.º 1.º e 5.º 2.º têm 1 equipa educativa). Fazem 2 reuniões anuais calendarizadas logo no início do ano letivo. Para além destas, 2 reuniões por semestre, a inicial do ano letivo. Organizam o trabalho curricular da turma e é de onde saem os DAC.</p> <p>Consideram que a principal transformação que o DL55 trouxe foi a avaliação, o foco era o produto e não o processo. Essa transformação vem alterar a postura do professor com as aprendizagens dos alunos, por que o professor é o orientador e os alunos são os atores principais. Com a implementação do DL55 a articulação passou a ser também vertical e não apenas horizontal, as práticas pedagógicas alteraram-se com metodologias ativas - atividades experimentais e trabalho de projeto.</p> <p>Coadjuvação em sala de aula a português, matemática e inglês, pelo menos 1 tempo letivo. Coadjuvação de matemática e música no 1.º CEB. Articulação vertical - professores de CN e FQ vão ao 1.º CEB e pré-escolar fazer experiências, já iam antes do projeto Ciência Viva.</p> <p>Fazem o desenho universal das aprendizagens por turma para a partir daí se contruir o plano de trabalho de turma - contém um pequeno diagnóstico com identificação das potencialidades e problemas reais do grupo, depois as atividades interdisciplinares / DAC a desenvolver ao longo do ano letivo, outras atividades, as medidas universais a desenvolver, e por fim a participação de alunos em clubes/projetos.</p>

	Dimensão	AE AML
	Adequação das Aprendizagens Essenciais – AE (QA 1.2 e 1.3)	<p>Consideram que as AE são adequadas às faixas etárias dos alunos e não sentem dificuldades na sua operacionalização. Quando as AE não se adequam à faixa etária, passam essas aprendizagens para o ano seguinte. Os docentes de CN e FQ referem que gostavam que as AE fossem mais essenciais.</p> <p>Mais projetos e mais atividade experimental e ter de cumprir o programa é uma tarefa difícil.</p>
Coerência	Integração das AE e PASEO na gestão curricular (QA 2.1)	<p>Atividades e projetos como visitas de estudo, parlamento dos jovens, reuniões de delegado e subdelegado, teatro, facilitam a integração do PASEO. Articulação vertical também.</p>

	Dimensão	AE AML
	<p>Cultura colaborativa e inclusiva com envolvimento da comunidade escolar (QA 2.2)</p>	<p>Existe na escola uma cultura colaborativa, os docentes referem, aliás que a escola se diferencia pelo ambiente de interajuda que existe entre professores. Existem momentos informais de colaboração da iniciativa dos próprios professores como o "pequeno-almoço às 10h" e momentos formais como as equipas educativas. A plataforma teams onde todos participam, desde professores a alunos, também é um mecanismo de trabalho colaborativo implementado na escola.</p> <p>No que se refere ao envolvimento da comunidade o Agrupamento de Escolas tem procurado desenvolver uma dimensão europeia, através da participação na iniciativa Clubes Europeus, desde 1992, no Comenius, Aprendizagem ao Longo da Vida e Erasmus+. No âmbito das tecnologias de informação e comunicação, integra o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE), desde 2021, participa na Academia Digital para Pais (2.ª, 3.ª e 4.ª edições) e no Projeto Manuais Digitais.</p> <p>No domínio das ciências experimentais, o Agrupamento integra o Projeto Clube de Ciência Viva na Escola, desde 2022, - "MONTEs de Ciência" –, e, nos domínios artístico e desportivo, tem desenvolvido atividades no âmbito do Desporto Escolar, do Plano Nacional de Cinema (PNC) e do Plano Nacional das Artes (PNA). Dinamiza um clube de música – Projeto "A Outra Banda" e, em colaboração com a Ludoteca, um Clube de Teatro.</p> <p>O Agrupamento de Escolas integrou o Projeto Piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), em regime de experiência pedagógica, no ano letivo de 2017/2018, abrangendo inicialmente as turmas do 1.º ciclo, do 5.º e 7.º anos de escolaridade e alargado, nos anos letivos seguintes, aos anos de escolaridade subseqüentes.</p> <p>Em 2019/2020, integrou o Projeto "Novos Tempos para Aprender", em conjunto com os quinze Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas do Concelho, com o apoio e envolvimento da autarquia e do Centro de Formação de Associação de Escolas de Almada (AlmadaForma).</p> <p>O Agrupamento foi distinguido com o Selo de Escola Intercultural de nível II, em 2016; com o Selo Escola MILAGE APRENDER+, em 2023/2024; com primeiros prémios e distinções de mérito atribuídas pelo Ministério de Educação ao Clube Europeu, em 2016, 2018, 2019, 2021, 2022 e 2023.</p> <p>Para os pais a Escola articula bem com a comunidade escolar.</p>

	Dimensão	AE AML
	Implementação efetiva das AE na sala de aula (QA 2.3)	Os alunos revelam participar em múltiplas atividades, desde atividades em sala de aula a atividades ao ar livre, no desporto escolar (badminton; judo) ou atividades culturais (teatro e banda de música da escola). Dizem sentir-se motivados. Gostam de debater temas da atualidade em sala de aula e dizem que os ajuda a entenderem outros pontos de vista. Gostam de fazer trabalhos em grupo, embora sinalizem que o trabalho de grupo também lhes traz desafios acrescidos quando os colegas não fazem a parte que lhes compete
Eficácia	Mudanças organizacionais e pedagógicas nas escolas (QA 3.1)	Para os professores a colaboração é a chave para a implementação do DL55. Mas para isso há que existir vontade e o ambiente é fundamental, e nesta escola existe por parte dos professores um enorme sentimento de pertença. Equipas Educativas sempre tiveram desde o 1.º TEIP. Formadas por 2 turmas em que o conselho de turma é comum às duas turmas (por exemplo 5.º 1.º e 5.º 2.º têm 1 equipa educativa). Fazem 2 reuniões anuais calendarizadas logo no início do ano letivo. Para além destas, 2 reuniões por semestre, a inicial do ano letivo. Organizam o trabalho curricular da turma e é de onde saem os DAC. Existem também momentos informais, como o que designam por "pequeno-almoço às 10H" que são a continuação das reuniões das equipas educativas.
	Implementação de novas estruturas de trabalho (equipas educativas) (QA 3.2)	O referencial de formação foi alterado no final de 2022 depois de várias sessões de formação e de perceber junto de todos quais os critérios transversais. Procurou-se equilibrar mais a avaliação sumativa, diversificando os instrumentos (questões de aula, vídeos, apresentações) com a formativa (kawoot, quizz, mapas de conceitos interativos). É explicado aos alunos o que é avaliado e para que é avaliado. Existe uma abordagem multinível onde procuram potenciar aquilo em que os alunos são bons e trabalhar as fragilidades. Existe uma preocupação constante com o sucesso dos alunos não só a nível académico como também ao nível da cidadania.
	Reformulação da organização escolar (turmas, grupos, gestão dos tempos letivos e disciplinas) (QA 3.3)	Procuram transformar a sala de aula em oficinas de trabalho, onde existe um permanente <i>feedback</i> e uma escuta ativa. No 1.º CEB é feita uma planificação semanal com os alunos, onde estes dizem o que precisam de aprender. Os alunos participam no processo de avaliação e é-lhes dado <i>feedback</i> constante.
	Inovação pedagógica e desenvolvimento de competências comunicativas (QA 3.4 e 3.5)	

	Dimensão	AE AML
	Participação dos diferentes níveis de gestão e colaboração nas escolas (QA 3.6 e 3.9)	<p>Aos pais também é passado <i>feedback</i> mensal de forma simples de como estão os seus filhos. Para os alunos é importante o feedback regular e nesse sentido valorizam as fichas no final ou questões de aula no final de cada tema para perceberem como estão a evoluir. Para além das questões de aula, valorizam os trabalhos de grupo, as visitas de estudo que estão sempre relacionadas com os temas que estão a dar nas aulas, as apresentações e as experiências. também valorizam os debates sobre os temas da atualidade eu "levam para o intervalo e continuam a discutir". Os alunos referem que os professores os deixam questionar e dessa forma sentem que podem participar no processo de aprendizagem. "Temos ideais em conjunto com os professores".</p> <p>A escola procura envolver os pais. Os pais participam nas equipas educativas. Existe a academia digital para pais, projetos que envolvem os pais como o teatro ou a banda da escola, existe um serviço de atendimento ao aluno onde está sempre um professor que atendem sempre os pais que vão à escola. No 1.º CEB é dado <i>feedback</i> regular aos pais sobre as aprendizagens.</p> <p>Na opinião dos pais auscultados existe diferenciação pedagógica, articulação entre os professores do 2.º e 3.º ciclo, coadjuvação a matemática e que está prevista também para educação física e a música.</p> <p>Existe na escola a preocupação em chegar ao aluno. Preocupam-se com o bem-estar e a felicidade. "prezo muito que o meu filho seja feliz na escola". Saber as tarefas que vai fazer. Trabalhar em conjunto/grupo. Não é uma avaliação tradicional, juntam-se e comunicam.</p>
Eficiência	Gestão de recursos financeiros, humanos e formação contínua (QA 4.1)	<p>A direção considera que a formação é sempre fundamental e necessária. Só com muita formação conseguirem, por exemplo implementar o referencial de avaliação feito em 2021/2022 e implementado no ano letivo seguinte.</p> <p>Os professores também valorizam a formação, referem que a formação no projeto MAIA ajudou muito, assim como o PADE.</p> <p>A direção diz ter mais crédito horário que outras escolas, e diz ser suficiente. Por exemplo para a DAC de FQ e CN são 45m * o número de turmas para a professora de CN e a professora de FQ.</p>

	Dimensão	AE AML
Impacto	Participação e envolvimento dos alunos, gestão curricular e bem-estar escolar (QA 5.1, 5.4 e 5.5)	<p>Segundo dados do infoescolas o Agrupamento de Escolas no 1.º CEB, não conseguiu, nos últimos anos letivos, superar a percentagem nacional de conclusões do 1.º ciclo em quatro anos com perfil semelhante (em 2020/21 foram 78% os alunos que terminaram o 1.º CEB em 4 anos contra 84% da média nacional para alunos semelhantes; em 2021/22 foram 81% contra 85% e em 2022/23 foram 79% contra 84%). No 2.º CEB, a proporção de alunos do Agrupamento que concluíram o 2.º CEB em 2 anos foi superior à média nacional para alunos semelhantes nos anos letivos 2020/21 (94% contra 87%) e 2021/22 (96% contra 89%) e ligeiramente abaixo no ano letivo 2022/23 (89% contra 90%). No 3.º CEB os alunos do Agrupamento superaram a % de alunos dos país com perfil semelhante que concluíram o 3.º CEB em 3 anos em 2020/21 (82% contra 78%) e ficaram iguais em 2021/22 (82%), sendo que neste último ano letivo a % de alunos da escola que concluíram o 3.º CEB em 3 anos foi de 72%, e nos país foi 77%.</p> <p>Os alunos referem que se sentem motivados com os vários trabalhos de grupo, com os vários projetos, com a forma como são avaliados, com as visitas de estudo, com as questões de aula, com as apresentações em sala de aula, com os debates, com as atividades experimentais e com as atividades extra aulas como a banda, o teatro ou o desporto escolar. Sentem que os professores os deixam questionar que dessa forma sentem que podem participar no processo de aprendizagem "ter ideias em conjunto com os professores", principalmente para atividades mais dinâmicas. Consideram que as coadjuvações dentro da sala de aula, assim como os trabalhos de grupo permitem que "todos tenham as mesmas oportunidades", no sentido em que os colegas ajudam-se uns aos outros e os professores também ajudam todos.</p> <p>Os pais consideram que o que faz a diferença é o modelo de avaliação da escola, sentem que a avaliação mais formativa permitiu diagnosticar problemas, acompanhar os alunos e valorizar as partes mais fortes e contribuir para a equidade. Consideram que os alunos "são valorizados pelo que de melhor têm e que os professores incentivam os alunos participar mais". Consideram também que conseguem acompanhar mais de perto as aprendizagens dos filhos e se sentem envolvidos.</p>

	Dimensão	AE AML
	Equidade educativa, igualdade de oportunidades e redução das disparidades entre alunos (QA 5.3)	O Agrupamento de Escolas enfrenta desafios com o absentismo e abandono.
Sustentabilidade	<p>Em que medida os efeitos das intervenções efetuadas pelas escolas, decorrentes da introdução das Aprendizagens Essenciais e da implementação do DL55/2018, perduram ao longo do tempo?</p> <p>Que indicadores quantitativos e qualitativos podem ser utilizados, e que métodos de recolha de dados serão mais eficazes para monitorar a sustentabilidade desses efeitos em diferentes períodos?</p>	
Valor Acrescentado Europeu	As intervenções financiadas pela CE foram implementadas e como elas contribuíram para o desenvolvimento de competências, acessibilidade e inclusão no sistema educativo?	

	Dimensão	AE Cidade Média Litoral e Industrial
Relevância	Condições de implementação da flexibilidade curricular (QA 1.1)	O Agrupamento de Escolas fez parte do projeto piloto de 2016/17 no âmbito da AFC. Realizam reuniões semanais de equipas pedagógicas que permitem planejar de forma articulada até ao 9.º ano. Desenvolvem um trabalho interdisciplinar e flexibilidade associada a projetos ligados à vida dos alunos, bem como parcerias com a CIM da região e empresas locais que reforçam a articulação escola-comunidade. o Projeto “Supera-te” combate absentismo e reforça coesão de turma. Ações de reforço da coesão da turma e de apoio a alunos com situações de absentismo regular e com dificuldades de concentração e atenção às tarefas de aprendizagem, concretiza-se através: do acompanhamento de alunos sinalizados pelos diretores de turma, da informação semanal das faltas dos alunos aos respetivos encarregados de educação e da sensibilização destes para a necessidade de um acompanhamento de proximidade dos seus educandos; e ainda no estabelecimento de planos motivacionais para alunos em risco de abandono (tutorias).
	Adequação das Aprendizagens Essenciais – AE (QA 1.2 e 1.3)	Passaram a utilizar no 1.º ciclo Oficinas Projeto metodologias centradas em aprendizagens essenciais, assembleias de turma e partilha com pais. No 2.º ciclo, oficinas com pares pedagógicos com temas definidos em diálogo com alunos. No 3.º ciclo, co docência e foco em dinâmicas de grupo e no secundário, projetos de literacias, co docência e investigação em grupo, com flexibilidade limitada no 12.º ano devido a exames.
Coerência	Integração das AE e PASEO na gestão curricular (QA 2.1)	O Agrupamento de Escolas definiu como objetivo claro garantir equidade no acesso ao currículo e desenvolvimento das competências do Perfil do Aluno, bem como o desenvolvimento de projetos e atividades integrados no currículo, incluindo DAC e PCT/PCG - que define, em função das características da turma/grupo a operacionalização e implementação do currículo através da definição de objetivos, áreas de competência, articulação disciplinar, atividades (DAC/Projetos), calendarização, identificação de recursos e modelo de monitorização/avaliação - articulados com as AE.

	Cultura colaborativa e inclusiva com envolvimento da comunidade escolar (QA 2.2)	As estratégias do Agrupamento de Escolas para promover a colaboração passam por iniciativas de auscultação dos alunos em assembleias gerais e Conselho Consultivo dos Alunos, pela participação em projetos como o Parlamento Jovem e jornal escolar, as parcerias com os pais e a comunidade em ações de voluntariado e atividades na biblioteca.
	Implementação efetiva das AE na sala de aula (QA 2.3)	De acordo com os professores, a implementação efetiva das AE em sala de aula faz-se através de metodologias ativas como os debates, a pesquisa, os trabalhos de grupo e dramatizações. Acresce ainda a articulação interdisciplinar (Ciências, Físico-Química, Matemática) e a participação e envolvimento em clubes, concursos e atividades de cidadania como o Parlamento Jovem, "Café com Livros" e a mediateca. Os professores dizem privilegiar as aprendizagens essenciais.
Eficácia	Mudanças organizacionais e pedagógicas nas escolas (QA 3.1)	Organização de equipas educativas com reuniões semanais. Para os professores a reunião semanal da equipa pedagógica permite-lhes refletir sobre os objetivos até ao 9.º ano de escolaridade. Todos os professores têm de estar presentes. Existe um trabalho interdisciplinar, uma flexibilidade através de projetos que têm a ver com a vida dos alunos. Flexibilidade horária para projetos e co-docência. Oficinas Projeto implementadas em todos os ciclos.
	Implementação de novas estruturas de trabalho (equipas educativas) (QA 3.2)	Os professores destacam o trabalho colaborativo em equipas pedagógicas e co-docência e os projetos articulados entre disciplinas e ciclos.
	Reformulação da organização escolar (turmas, grupos, gestão dos tempos letivos e disciplinas) (QA 3.3)	

	Inovação pedagógica e desenvolvimento de competências comunicativas (QA 3.4 e 3.5)	<p>Atividades práticas e investigativas em literacias, estatística, criptografia. Práticas diversificadas de avaliação (apresentações, quizzes, formulários, dramatizações). Incentivo à participação ativa dos alunos.</p>
	Participação dos diferentes níveis de gestão e colaboração nas escolas (QA 3.6 e 3.9)	
Eficiência	Gestão de recursos financeiros, humanos e formação contínua (QA 4.1)	<p>Destaca-se a relevância da formação recebida destacada, mas identificada necessidade de reforço de recursos humanos, bem como a identificação por parte dos professores de uma preparação e capacitação maior para investirem nas metodologias de investigação, nas metodologias ativas. Desafios que se colocam na estabilidade docente. Utilização eficiente de créditos horários para projetos e apoio aos alunos.</p>

Impacto	<p>Participação e envolvimento dos alunos, gestão curricular e bem-estar escolar (QA 5.1, 5.4 e 5.5)</p>	<p>Escola vista como acolhedora e inclusiva. Os alunos falam de um agrupamento de escolas acolhedor, que não exclui e que se centra nos alunos com mais dificuldades e com todos os alunos. Organizam a semana intercultural e a sentem que “a escola faz de tudo para nos sentirmos melhores”.</p> <p>Participação dos alunos em atividades extracurriculares e cidadania ativa.</p> <p>Pais valorizam métodos de avaliação diversificados e mais oportunidades de participação. Para os EE o agrupamento de escola fomenta o espírito de entreajuda. “Crianças diferentes, projetos diferentes”, onde se dá a liberdade do aluno fazer. Um agrupamento de escolas que aposta na educação e desenvolvimento das crianças.</p> <p>Os pais dos alunos do secundário destacam a importância de os jovens poderem escolher disciplinas de acordo com os seus interesses. Essa abertura gera mais motivação porque lhes permite frequentar aulas que são importantes para o futuro.</p> <p>Os pais destacam ainda o impacto positivo de outras formas de avaliação. Os trabalhos são valorizados, fazem mais trabalhos e têm mais possibilidades de serem avaliados no processo de aprendizagem. A escola prepara-os para intervirem a qualquer momento. Consideram que a aprendizagem está mais relacionada com a realidade do dia a dia e que as formas de trabalhar são diferentes e preparam os alunos para saber estar e saber ser e fazer. Os EE destacam ainda importância dos professores de apoio, das assembleias de turma no qual aprendem a fazer autoavaliação. E valorizam que o Agrupamento de Escolas não fomenta a competitividade no mau sentido. Por exemplo, os pais não sabem as notas dos outros alunos. Alunos aprendem a argumentar e a auto avaliar-se.</p> <p>Os pais referem ainda a possibilidade de frequentarem um vasto conjunto de atividades, nomeadamente desportivas e culturais (Hip Hop, teatro, dança, exposições, etc.) e de promoção do bem-estar, como o Mindfulness (estratégias de autorregulação).</p>
	<p>Equidade educativa, igualdade de oportunidades e redução das disparidades entre alunos (QA 5.3)</p>	<p>O Agrupamento de Escolas desenvolve projetos e práticas promovem a equidade e inclusão (trabalho com alunos de PLNM, apoio individualizado, etc). Os pais destacam a importância das aulas de apoio e grupos de trabalho que ajudam os alunos a ultrapassar as dificuldades. Reforçam ainda a abertura da escola à comunidade e facilmente contactam os professores e são frequentemente chamados a dar a opinião, no sentido de promoverem a entreajuda e o desenvolvimento integral.</p>

Sustentabilidade	<p>Em que medida os efeitos das intervenções efetuadas pelas escolas, decorrentes da introdução das Aprendizagens Essenciais e da implementação do DL55/2018, perduram ao longo do tempo?</p> <p>Que indicadores quantitativos e qualitativos podem ser utilizados, e que métodos de recolha de dados serão mais eficazes para monitorar a sustentabilidade desses efeitos em diferentes períodos?</p>	<p>A sustentabilidade assenta nas condições de gestão, nomeadamente na estrutura de reuniões semanais, na co-docência e nas Oficinas Projeto.</p> <p>A sustentabilidade da implementação do DL55 depende da estabilização do corpo docente e do reforço de recursos humanos.</p> <p>Para monitorizar a sustentabilidade: taxas de retenção e desistência, participação em projetos, perceção de alunos e EE, resultados de avaliações internas. Atualmente no Agrupamento de Escolas as taxas de retenção e desistência são muito baixas.</p>
Valor Acrescentado Europeu	<p>As intervenções financiadas pela CE foram implementadas e como elas contribuíram para o desenvolvimento de competências, acessibilidade e inclusão no sistema educativo?</p>	<p>Projetos integrados no currículo (ex.: Parlamento Jovem, DAC) fomentam competências-chave (pensamento crítico, cidadania, literacia digital) e o trabalho com os alunos migrantes contribui para a acessibilidade e inclusão.</p>

3. DISTRIBUIÇÃO DAS AMOSTRAS OBTIDAS E MARGENS DE ERRO (ANEXO C)

Amostra Docentes:

Grupo etário	Universo Público e Privado (2022/2023) - sem EPE		Amostra		Margem de erro para um intervalo de confiança de 95%
	N	%	n	%	
20-29 anos	3 073	2,5%	74	1,2%	11,3%
30-39 anos	8 274	6,7%	171	2,7%	7,4%
40-49 anos	41 902	34,0%	1 693	26,4%	2,3%
50-59 anos	45 069	36,6%	3 040	47,3%	1,7%
60+	24 936	20,2%	1 447	22,5%	2,5%
Total	123 254	100,0%	6 425	100,0%	1,19%
Sexo	N	%	n	%	
Masculino	29 707	24,1%	1 402	21,8%	2,6%
Feminino	93 547	75,9%	4 982	77,5%	1,4%
Não binário			5	0,1%	
Prefiro não responder			36	0,6%	
Total	123 254	100,0%	6 425	100,0%	1,19%
Nível de Ensino	N	%	n	%	
1.º CBE	28 799	23,4%	1 285	20,0%	2,7%
2.º CEB	21 162	17,2%	983	15,3%	3,1%
3.º CEB e Secundário	73 293	59,5%	3 738	58,2%	1,6%
Língua gestual portuguesa e Ensino especial			367	5,7%	
Outro			45	0,7%	
NS/NR			7	0,1%	
Total	123 254	100,0%	6 425	100,0%	1,19%
Vínculo Contratual	N	%	n	%	
Do quadro	92 877	77,8%	5 853	91,1%	1,2%
Contratado	26 570	22,2%	525	8,2%	4,2%
Outro			47	0,7%	
Total	119 447	100,0%	6 425	100,0%	1,19%
Grupo de Recrutamento	N	%	n	%	
110 Ensino Básico – Total 1º Ciclo	28 799	23,4%	1236	19,2%	2,67%
120 Inglês		0,0%	49	0,8%	
200 Português e Estudos Sociais/História	3 060	2,5%	157	2,4%	7,62%
210 Português e Francês	1 214	1,0%	69	1,1%	11,46%
220 Português e Inglês	2 967	2,4%	150	2,3%	7,80%
230 Matemática e Ciências da Natureza	4 963	4,0%	259	4,0%	5,93%
240 Educação Visual e Tecnológica	2 927	2,4%	139	2,2%	8,11%
250 Educação Musical	1 827	1,5%	68	1,1%	11,66%
260 Educação Física	2 352	1,9%	104	1,6%	9,40%
290 Educação Moral e Religiosa	712	0,6%	37	0,6%	15,70%
998 Planos estrangeiros	119	0,1%			
Outros	1 021	0,8%			
Total 2.º CEB	21 162	100,0%	983	100,0%	3,10%
300 Português	10 228	8,3%	565	8,8%	4,01%
310 Latim e Grego	10	0,0%	2	0,0%	65,33%
320 Francês	1 602	1,3%	73	1,1%	11,21%
330 Inglês	5 773	4,7%	335	5,2%	5,20%
340 Alemão	48	0,0%	1	0,0%	98,00%
350 Espanhol	932	0,8%	51	0,8%	13,35%
360 Língua Gestual Portuguesa		0,0%	5	0,1%	
400 História	4 532	3,7%	253	3,9%	5,99%
410 Filosofia	2 517	2,0%	138	2,1%	8,11%

	Universo Público e Privado (2022/2023) - sem EPE		Amostra		Margem de erro para um intervalo de confiança de 95%
	N	%	n	%	
420 Geografia	3 975	3,2%	224	3,5%	6,36%
430 Economia e Contabilidade	1 836	1,5%	96	1,5%	9,74%
500 Matemática	8 409	6,8%	504	7,8%	4,23%
510 Física e Química	6 041	4,9%	368	5,7%	4,95%
520 Biologia e Geologia	6 051	4,9%	361	5,6%	5,00%
530 Educação Tecnológica	983	0,8%	35	0,5%	16,28%
540 Eletrotecnia	428	0,3%	27	0,4%	18,28%
550 Informática	3 759	3,0%	200	3,1%	6,74%
560 Ciências Agro-pecuárias	67	0,1%	3	0,0%	55,72%
600 Artes Visuais	3 736	3,0%	192	3,0%	6,89%
610 Música	596	0,5%	3	0,0%	56,49%
620 Educação Física	6 669	5,4%	307	4,8%	5,46%
910 Educação Especial		0,0%	352	5,5%	
920 Educação Especial		0,0%	7	0,1%	
930 Educação Especial		0,0%	3	0,0%	
998 Planos estrangeiros	619	0,5%			
290 Educação Moral e Religiosa	622				
Outro	3 860	3,1%	45	0,7%	
NS/NR		0,0%	7	0,1%	
Total 3.º CEB e secundário	73 293		3738		1,56%
Total	123 254	100,0%	6 425	100,0%	1,19%

Amostra Diretores:

Região	Universo AE/ ENA Público e Privado (2022/2023) - sem EPE		Amostra		Margem de erro para um intervalo de confiança de 95%
	N	%	n	%	
Norte	523	33,4	173	37,9	6,10%
Centro	329	21,0	93	20,4	8,62%
LVT	527	33,7	126	27,6	7,62%
Alentejo	120	7,7	44	9,6	11,81%
Algarve	67	4,3	20	4,4	18,49%
Total	1 566	100	456	100	3,86%

Amostra Alunos:

Sexo	Universo Público e Privado (2022/2023) – 5.º - 12.º ano		Amostra		Margem de erro para um intervalo de confiança de 95%
	N	%	n	%	
Masculino	430 585	51,4%	18 048	47,3%	0,71%
Feminino	406 902	48,6%	18 975	49,8%	0,70%
Outro			311	0,8%	
Prefiro não responder			783	2,1%	
Total	837 487	100,0%	38 117	100,0%	0,49%
Nível de ensino	N	%	n	%	
2.º CEB	197 105	23,5%	8 997	11,8%	1,01%
3.º CEB	312 747	37,3%	17 620	23,1%	0,7%
Secundário	327 635	39,1%	11 500	15,1%	0,9%
Total	837 487	100,0%	76 234	100,0%	0,49%
Oferta	N	%	n	%	
Ensino básico geral	499 315	60,8%	26 170	68,7%	0,59%
Cursos CEF	4 755	0,6%	81	0,2%	10,8%
Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)	1 724	0,2%	42	0,1%	14,9%
Ensino Secundário científico- humanístico	199 985	24,3%	8 678	22,8%	1,03%

	Uníverson Públíco e Privado (2022/2023) – 5.º - 12.º ano		Amostra		Margem de erro para um intervalo de confiança de 95%
	N	%	n	%	
Ensino Secundário Profissional	106 285	12,9%	2 713	7,1%	1,86%
Cursos com plano próprios	3 306	0,4%	46	0,1%	14,4%
Cursos artísticos especializados	6 338	0,8%	358	0,9%	5,0%
Outro			29	0,1%	
Total	821 708	100,0%	38 117	100,0%	0,49%
Região	N	%	n	%	
Norte	289 891	34,6%	16 700	43,8%	0,74%
Centro	176 298	21,1%	9 841	25,8%	0,96%
AML	271 825	32,5%	7 910	20,8%	1,09%
Alentejo	56 577	6,8%	2 351	6,2%	1,98%
Algarve	42 896	5,1%	1 315	3,4%	2,66%
Total	837 487	100,0%	38 117	100,0%	0,49%

4. MATRIZ AUXILIAR DE ANÁLISE DOS INQUÉRITOS SEGUNDO VARIÁVEIS-CHAVE POR QUESTÃO DE AVALIAÇÃO (ANEXO D)

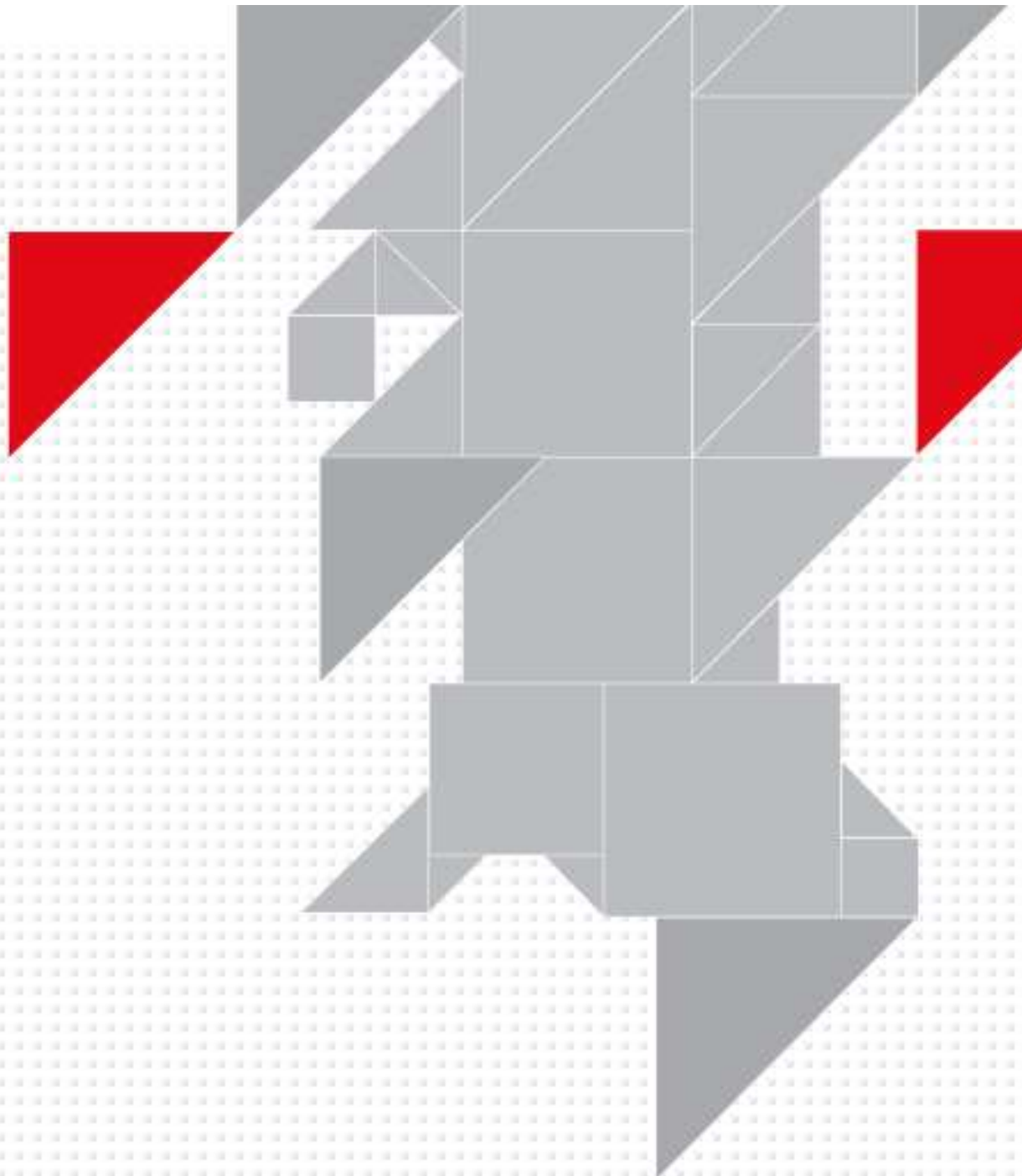
Relevância	Estratégia	Diretores	Professores	Alunos
1.1. Em que medida o DL55/2018 facilitou as condições para a adoção, pelas escolas, de opções curriculares adaptáveis e flexíveis?	Para além da recolha e análise de dados secundários (DGEEC e escolas inquiridas) os FG com as equipas regionais e as entrevistas aos diretores serão relevantes na resposta.	<p>P15– gestão das opções curriculares.</p> <p>P9 – principais ações de implementação do DL 55/2018.</p> <p>P16 – avaliação da adaptação ao DL 55/2018.</p> <p>P12 e P13 – recursos disponíveis (materiais, humanos, pedagógicos).</p> <p>P20 – percentagem da carga horária gerida em autonomia.</p> <p>P21 – obstáculos à AFC.</p> <p>P31 – itens como “adequar o currículo aos tempos letivos”, “privilegiar trabalho prático”, “melhorar aprendizagens”.</p> <p>P27 – apoio recebido na adoção do DL.</p> <p>P34 – contributo do DL para a inclusão e equidade.</p>	<p>P2 – recursos de apoio disponíveis (inclui opções curriculares flexíveis, créditos horários).</p> <p>P2.2 – descrição das opções curriculares adotadas (ex.: blocos rotativos, desdobramento, interdisciplinaridade).</p> <p>P9 – grau de aplicação das medidas de flexibilidade ao nível do conteúdo, carga horária, dinâmicas pedagógicas e avaliação.</p> <p>P12 – tempo dedicado a trabalho de projeto/prático/experimental.</p> <p>P14 – frequência com que gere o currículo em equipa, planifica em conjunto, avalia práticas.</p> <p>P24 – importância atribuída às AE na gestão do currículo adequado ao contexto e à gestão flexível.</p> <p>P26 – condições consideradas essenciais para continuidade da flexibilidade curricular.</p>	<p>P1 e P2 – mudanças nas aulas, novas disciplinas, atividades práticas, trabalho em grupo.</p> <p>P9 – frequência de experiências diferenciadas (projetos, professores em simultâneo, agrupamentos por anos).</p> <p>P10 e P11 – atividades em que mais aprendem (ex.: interdisciplinares, práticas).</p> <p>P15 – perceção da melhoria das aprendizagens.</p>

Relevância	Estratégia	Diretores	Professores	Alunos
<p>1.2. Em que medida as Aprendizagens Essenciais (AE)</p> <p>a) respondem ao problema identificado de extensão excessiva dos documentos curriculares, permitindo uma simplificação efetiva do currículo?</p> <p>b) contribuem para a consolidação efetiva das aprendizagens ao identificarem um conjunto essencial de conteúdos, capacidades e atitudes, por disciplina e ano curricular?</p> <p>c) permitem desenvolver competências mais complexas, que requerem mais tempo e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a</p>	<p>Esta questão centra-se da efetividade e na capacidade das medidas responderem aos objetivos para os quais foram concebidas. Está ligada à implementação - sendo AE, respeitante a sala de aula – e será respondida com base sobretudo no inquérito a docentes e aprofundado com os grupos focais realizados em Estudo de Caso.</p>	<p>a)</p> <p>P28 – práticas de monitorização da implementação das AE.</p> <p>P30 – evolução da articulação curricular e interdisciplinaridade (pode refletir simplificação e integração).</p> <p>P31 – item “adequar o currículo aos tempos letivos”.</p> <p>b)</p> <p>P28 – monitorização das AE (ex: análise de dados de avaliação, planos curriculares).</p> <p>P29 – indicadores de impacto das AE, incluindo sucesso escolar, desempenho de grupos vulneráveis.</p> <p>P31 – item “melhorar as aprendizagens”.</p> <p>c)</p> <p>P11 e P19 – estratégias pedagógicas adotadas (ex.: projetos interdisciplinares, metodologias ativas, avaliação formativa).</p> <p>P30 – evolução do trabalho interdisciplinar.</p> <p>P31 – itens “trabalho prático/experimental”, “capacidades de pesquisa, relação e análise”, “competências colaborativas”.</p>	<p>a)</p> <p>P8 – frequência de uso das AE e outros documentos curriculares.</p> <p>P23 – perceção de maior foco no que é essencial.</p> <p>P22 – aplicação prática das AE e facilidade de adoção.</p> <p>P21 – grau de dificuldade na análise e operacionalização das AE (inclui extensão e linguagem).</p> <p>b)</p> <p>P23 – itens: “maior eficácia na consolidação das aprendizagens”, “orientar a avaliação para melhoria”.</p> <p>P25 – perceção sobre melhoria das aprendizagens, qualidade do sucesso e taxas de sucesso.</p> <p>P10 e P11 – medidas e abordagens pedagógicas aplicadas (inclui diferenciação, atividades integradoras, reflexão, avaliação).</p> <p>c)</p> <p>P11 – promoção de competências como pesquisa, colaboração, reflexão, uso crítico da informação.</p> <p>P23 – itens: “desenvolvimento de competências complexas”, “competências pessoais e sociais”, “trabalho interdisciplinar”.</p>	<p>a)</p> <p>P2 – perceção de maior clareza e foco nas aprendizagens.</p> <p>P4 e P5 – compreensão da avaliação e sugestões para maior clareza.</p> <p>P23 (implícita) – perceção de foco no essencial e simplificação pode estar refletida na experiência.</p> <p>b)</p> <p>P15, P18 – perceção de melhoria nas aprendizagens e aplicação dos conteúdos.</p> <p>P14 – pensar sobre as aprendizagens.</p> <p>P19 – fatores percebidos como influentes no sucesso.</p> <p>c)</p> <p>P9 – atividades de grupo, interdisciplinares, pesquisa, colaboração.</p> <p>P11 – uso de tecnologias, atividades com ligação à vida real.</p> <p>P18 – organização, trabalho autónomo, trabalho em grupo.</p> <p>P19 – fatores como cooperação, autonomia, motivação.</p> <p>d)</p> <p>P9 – atividades diferentes entre alunos.</p>

Relevância	Estratégia	Diretores	Professores	Alunos
<p>capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia., como a realização de trabalhos que envolvem pesquisa, análise, debate e reflexão?</p> <p>d) facilitam a diferenciação pedagógica efetiva na sala de aula e assim atender às necessidades de diferentes perfis de alunos?</p> <p>e) promovem desenvolvimento de competências de cidadania ativa, capacitando os alunos para participar de maneira crítica e informada em contextos democráticos, colaborar em projetos interculturais e debater questões da atualidade em ambientes diversos e inclusivos?</p>		<p>P32 – práticas inclusivas reforçadas (ex.: promoção de aprendizagem ativa, competências sociais e emocionais).</p> <p>P24 e P25 – promoção e dificuldades do trabalho colaborativo e interdisciplinar.</p> <p>d)</p> <p>P11, P19 e P32 – presença de estratégias de diferenciação pedagógica.</p> <p>P18 – formação necessária, incluindo diferenciação pedagógica.</p> <p>P21 – obstáculos relacionados com a diferenciação e a adequação ao contexto.</p> <p>P31 – item “avaliação formativa”.</p> <p>P12.1 – formação em diferenciação.</p> <p>e)</p> <p>P9 – criação de projetos de cidadania ativa.</p> <p>P12.1 e P18 – formação em cidadania e desenvolvimento.</p> <p>P29 – indicadores: participação em projetos de cidadania, avaliação de competências sociais e emocionais.</p>	<p>P25 – promoção de competências e valorização de trabalho prático/experimental.</p> <p>P14 e P17 – partilha, articulação, interdisciplinaridade e avaliação colaborativa.</p> <p>P12 – tempo dedicado a projetos/trabalho prático.</p> <p>d)</p> <p>P10 e P10.2 – medidas de diferenciação mobilizadas e frequência.</p> <p>P21 – facilidade de identificar aprendizagens relevantes para todos os alunos.</p> <p>P23 – itens: “maior diferenciação pedagógica”, “melhor adaptação às necessidades dos alunos”.</p> <p>P25 – melhoria das aprendizagens, inclusão e redução das desigualdades.</p> <p>P26 – necessidade de formação e recursos para apoiar práticas inclusivas.</p> <p>e)</p> <p>P11 – promoção de atividades com base em problemas reais, confronto de perspectivas e intervenção na comunidade.</p> <p>P23 – desenvolvimento de competências pessoais e sociais.</p>	<p>P8 – percepção de igualdade de oportunidades e apoio diferenciado.</p> <p>P16 – apoio recebido em caso de dificuldades.</p> <p>e)</p> <p>P3, P6, P7 – participação dos alunos na planificação, nas mudanças e nas decisões.</p> <p>P9 – discussão de problemas reais e sociais.</p> <p>P18 – motivação, envolvimento, ambiente de colaboração.</p>

Relevância	Estratégia	Diretores	Professores	Alunos
		<p>P32 – apoio ao desenvolvimento de competências de cidadania ativa, interculturalidade, empatia, cooperação.</p> <p>P31 – item “incorporação de competências pessoais e sociais”.</p>	<p>P24 – importância atribuída às AE para o desenvolvimento das competências do PASEO, envolvimento das famílias, articulação curricular.</p> <p>P25 – itens: “participação ativa dos alunos”, “reforço da autoestima”, “promoção de competências colaborativas”.</p>	
<p>1.3. Em que medida as AE estão adequadas ao nível etário e às características dos alunos, garantindo a sua relevância pedagógica e o desenvolvimento das competências esperadas?</p>	<p>Idem: sobretudo a partir das reflexões (questionário e grupo-focal) de professores, mas também com contributos de alunos e de pais (entrevista)</p>	<p>P28 – práticas de monitorização da implementação das AE (indicadores como avaliação interna/externa e planos curriculares).</p> <p>P29 – indicadores relacionados com inclusão, equidade e adequação às necessidades dos alunos (e.g., PEI, tecnologias de apoio).</p> <p>P34 – contributo das AE para inclusão e equidade.</p>	<p>P21 – dificuldades na articulação vertical, identificação de aprendizagens relevantes e extensão das AE.</p> <p>P23 – perceção de adequação das AE ao contexto da disciplina e dos alunos.</p> <p>P25 – melhoria das aprendizagens, inclusão e sucesso.</p> <p>P26 – condições necessárias para continuidade (ex.: apoio especializado, adequação de materiais e tempo de planeamento).</p>	<p>P2 e P9 – adaptação das metodologias e atividades.</p> <p>P15 e P18 – perceção de aprendizagem adequada e motivadora.</p> <p>P16 e P8 – apoio recebido e perceção de equidade.</p> <p>Cruzamento com ano de escolaridade</p>

5. RELATÓRIO TÉCNICO RELATIVO ÀS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (APÊNDICE)



—
Matosinhos

R. Tomás Ribeiro, nº 412 – 2º
4450-295 Matosinhos Portugal

Tel (+351) 229 399 150

Fax (+351) 229 399 159

—
Lisboa

R. Duque de Palmela, nº25 – 2º
1250-097 Lisboa Portugal

Tel (+351) 213 513 200

Fax (+351) 213 513 201

—
geral@quaternaire.pt
www.quaternaire.pt



RELATÓRIO TÉCNICO RELATIVO ÀS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

AQUISIÇÃO DE SERVIÇOS DE “AVALIAÇÃO AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR PARA O PROGRAMA TEMÁTICO DEMOGRAFIA, QUALIFICAÇÕES E INCLUSÃO (PESSOAS 2030)”

Procedimento por Concurso Público com publicação no JOUE
Procedimento nº 45/PESSOAS 2030/2024

SINTESE DE RESULTADOS INTERMÉDIOS #1

28 DE FEVEREIRO 2025 (Revisto em abril 2025)

ELEMENTOS	FUNÇÕES
Maria Álvares	Coordenação da investigação Coconstrução da Teoria da Mudança Inquérito, entrevistas, estudos de caso e análise documental Resposta às questões de avaliação Elaboração das recomendações
Filipa Barreira	Responsável pela coordenação do processo de inquirição por questionário Coconstrução da TdM Entrevistas, estudos de caso e análise documental Resposta às questões de avaliação Elaboração das recomendações
Patrícia Amaral	Entrevistas, estudos de caso e análise documental Coconstrução da TdM Resposta às questões de avaliação Elaboração das recomendações
Pedro Quintela	Entrevistas, estudos de caso e análise documental Resposta às questões de avaliação Elaboração das recomendações
Clara Correia	Especialista em educação Coconstrução da TdM Interpretação dos estudos de caso Elaboração das recomendações
António Manuel Figueiredo	Perito em avaliação de programas e políticas Coconstrução da TdM Resposta às questões de avaliação Elaboração das recomendações
Artur Costa	Responsável pela qualidade do processo de avaliação
Carlos Fontes	Técnico estatístico de suporte

Sumário Executivo

Este relatório intermédio apresenta os principais resultados da avaliação da implementação das Aprendizagens Essenciais (AE) nas escolas públicas portuguesas, a partir dos dados obtidos através de inquéritos por questionário *online* aplicados entre dezembro de 2025 e fevereiro de 2025, com o objetivo de compreender de que forma as AE têm sido apropriadas pelos professores e pelas escolas, quais os desafios encontrados na sua operacionalização e qual o impacto percecionado na organização curricular e na equidade educativa. Responderam ao inquérito 6.425 docentes e 456 diretores de escola¹.

Os resultados evidenciam que 79.8% dos docentes utilizam muito ou sempre AE no planeamento curricular. Apesar de alguns desafios na sua aplicação prática, especialmente no que se refere ao trabalho interdisciplinar e à integração plena dos referenciais das AE na avaliação das aprendizagens, há um reconhecimento crescente do seu valor pedagógico. No entanto, 67,7% dos docentes consideram que a adoção das AE apresenta dificuldades, apontando principalmente a escassez de tempo para planificação (64,6%), a falta de materiais e recursos pedagógicos disponíveis (24%) e, ainda, a necessidade de maior formação específica (24,9%).

Os diretores de escola reconhecem as AE como um instrumento relevante para a flexibilização curricular e a inclusão escolar, mas apontam obstáculos à sua implementação efetiva. Embora 45,4% dos diretores identifiquem melhorias na aprendizagem dos alunos, apenas 30,7% consideram que essas mudanças foram ou são significativas. Entre os principais desafios enunciados, destacam-se a resistência da escola à mudança (ambiente escolar), a dificuldade na reorganização dos tempos letivos e a sobrecarga de responsabilidades administrativas dos docentes. O impacto percecionado na motivação dos professores é mais discreto (47,7% dos inquiridos consideram que o impacto foi positivo, sendo que apenas 13,6% apontam para uma melhoria significativa da motivação dos professores por via das AE). As AE são mais valorizadas na avaliação formativa (50,1%), no trabalho prático e experimental (42,6%) e no desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos (41,1%).

A análise integrada dos resultados dos inquéritos sugere que a efetividade das AE depende, segundo professores e diretores de escola, de fatores estruturais, como a formação docente, a disponibilização de materiais pedagógicos adequados -guias e documentos orientadores, exemplos de planificações, recursos didáticos e digitais, etc. - e a flexibilização das condições institucionais - horários com tempo

¹ Para um universo de 123.254 docentes em 2022/23 (Continente, público e privado), o número total de respostas obtidas (6.425) corresponde a uma margem de erro de 1,19% para um intervalo de confiança de 95%. Para as análises focadas nas Aprendizagens Essenciais e que consideram o Grupo de Recrutamento (GR), foram incluídas 6.331 respostas válidas. Este número resulta da exclusão de 94 casos que não indicaram o grupo de recrutamento ou pertenciam a grupos que não foram considerados na análise, nomeadamente os grupos 290, 360 e outros associados à formação técnica e profissional. No caso de diretores de escola, para um universo de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas públicas e privadas no Continente (sem JI) em 2022/23 de 1.566, o número total de respostas obtidas (456) corresponde a uma margem de erro de 3,86% para um intervalo de confiança de 95%.

para planificação, liderança pedagógica ativa, estabilidade das equipas - para um trabalho colaborativo mais estruturado. A escassez de tempo para planificação e a sobrecarga de tarefas burocráticas continuam a ser consideradas barreiras significativas para a apropriação plena das AE.

Os dados indicam que, embora a implementação das AE tenha avançado e seja amplamente reconhecida pelos professores como uma ferramenta fundamental para a gestão curricular, ainda há um caminho a percorrer para garantir a sua utilização efetiva como elemento central na melhoria das aprendizagens dos alunos e na promoção da equidade educativa. Reforçar a formação, otimizar condições de trabalho colaborativo e assegurar maior apoio institucional são fatores críticos para consolidar este processo.

ÍNDICE

SUMÁRIO EXECUTIVO.....	2
INTRODUÇÃO	8
1. QUESTIONÁRIO A DOCENTES	9
1.1. CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES INQUIRIDOS	9
1.2. CARACTERIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO.....	14
1.3. TRABALHO COLABORATIVO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	22
1.4. FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	28
1.5. APLICAÇÃO PRÁTICA DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS.....	33
1.6. IMPACTO DO DL 55/2018 NA PERSPETIVA DOS DOCENTES	48
1.7. PERFIS DE DOCENTES NA SUA RELAÇÃO COM AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	55
2. QUESTIONÁRIO A DIRETORES	65
2.1. INQUÉRITO A DIRETORES – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	65
2.2. ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE)	66
2.3. DIFICULDADES E OBSTÁCULOS À IMPLEMENTAÇÃO	67
2.2. ENVOLVIMENTO NA IMPLEMENTAÇÃO DAS AE	69
2.3. TRABALHO COLABORATIVO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	69
2.4. IMPACTO DO DL 55/2018 NA INCLUSÃO E EQUIDADE.....	71
3. ANÁLISE INTEGRADA DOS RESULTADOS DOS INQUÉRITOS AOS DOCENTES E DIRETORES	74
3.1. ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS IMPLEMENTADAS.....	74
3.2. TRABALHO COLABORATIVO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	74
3.3. DIFICULDADES E OBSTÁCULOS À IMPLEMENTAÇÃO DAS AE	75
3.4. IMPACTO DAS AE NA INCLUSÃO E EQUIDADE	75
3.5. CONCLUSÃO	76

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

1.1. GÉNERO DOS INQUIRIDOS _____	9
1.2. IDADE DOS DOCENTES INQUIRIDOS _____	10
1.3. CICLO DE ENSINO EM QUE LECIONAM OS DOCENTES INQUIRIDOS _____	10
1.4. GRUPO DE RECRUTAMENTO DOS DOCENTES INQUIRIDOS (% DE RESPOSTA POR GRUPO DE RECRUTAMENTO) _____	11
1.5. NÚMERO DE ANOS DE SERVIÇO E ANOS NO ESTABELECIMENTO ONDE LECIONAM ATUALMENTE OS DOCENTES INQUIRIDOS _____	12
1.6. VÍNCULO CONTRATUAL DOS DOCENTES INQUIRIDOS _____	13
1.7. NÚMERO DE TURMAS LECIONADAS NO ANO LETIVO 2024/2025 _____	13
1.8. FUNÇÕES EXERCIDAS NA ESCOLA PARA ALÉM DA ATIVIDADE LETIVA _____	14
1.9. PROJETOS, PROGRAMAS OU METODOLOGIAS QUE A ESCOLA DESENVOLVE OU EM QUE PARTICIPA _____	14
1.10. PERCEÇÃO DE UM AMBIENTE FAVORÁVEL À INOVAÇÃO NA ESCOLA _____	15
1.11. EXISTÊNCIA NO AE DE PROCESSOS DE AUTOAVALIAÇÃO PARA MELHORAR A IMPLEMENTAÇÃO DAS AE E SUA UTILIDADE _____	16
1.12. OPÇÕES CURRICULARES QUE FORAM ADOTADAS PELA ESCOLA E SE MANTÊM _____	17
1.13. RECURSOS DE APOIO AO DL 55/2018 DISPONÍVEIS NA ESCOLA E RECURSOS QUE O DOCENTE UTILIZA/ ESTÁ ENVOLVIDO _____	18
1.14. MÉDIAS, DESVIOS PADRÕES E TESTES T DA SIGNIFICÂNCIA DAS DIFERENÇAS ENTRE A UTILIZAÇÃO DE DIFERENTES TIPOS DE RECURSOS DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS E A FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DAS AE _____	20
1.15. AÇÕES GLOBAIS DE APOIO ÀS ESCOLAS NO ÂMBITO DA IMPLEMENTAÇÃO DOS DL 54 E 55/ 2018 _____	20
1.16. TEMAS DA FORMAÇÃO CONTINUA PARA DOCENTES _____	21
1.17. USOS DA FORMAÇÃO _____	22
1.18. FREQUÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO NO PLANEAMENTO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA TURMA/ GRUPO _____	23
1.19. FREQUÊNCIA DAS ATIVIDADES COLABORATIVAS _____	24
1.20. AVALIAÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO E MODELO DE EQUIPAS _____	25
1.21. ASPETOS QUE FACILITAM A COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES _____	26
1.22. FATORES QUE DIFICULTAM A COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES _____	27
1.23. COM O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA COM AS SEGUINTE AFIRMAÇÕES? _____	27
1.24. FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DE DOCUMENTOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (%) _____	28
1.25. MÉDIA DE UTILIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS _____	29
1.26. AVALIAÇÃO DA RELEVÂNCIA DOS RECURSOS PARA AS AE E DO DL 55/2018 (%) _____	31
1.28. RELAÇÃO ENTRE A PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÃO CONTÍNUA E A UTILIZAÇÃO DAS AE- MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO E TESTES T PARA A SIGNIFICÂNCIA DAS DIFERENÇAS. _____	32

1.29. MÉDIAS, DESVIOS PADRÕES E TESTES T DA SIGNIFICÂNCIA DAS DIFERENÇAS ENTRE A AVALIAÇÃO DA RELEVÂNCIA E QUALIDADE DA FORMAÇÃO E DOS MATERIAIS E A FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DAS AE	33
1.28. RELAÇÃO ENTRE LECIONAR NO ENSINO SECUNDÁRIO E A UTILIZAÇÃO DAS AE- MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO E TESTES T PARA A SIGNIFICÂNCIA DAS DIFERENÇAS	33
1.30. GRAU DE CONCORDÂNCIA/ DISCORDÂNCIA COM AFIRMAÇÕES (%)	34
1.31. DIFERENÇAS NA PERCEÇÃO DA APLICAÇÃO E SIMPLICIDADE DAS AE ENTRE DOCENTES DO 1.º CEB E DO 3.º CEB/SECUNDÁRIO MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO E TESTES T PARA A SIGNIFICÂNCIA DAS DIFERENÇAS	35
1.32. CONCORDÂNCIA COM A SIMPLICIDADE DE ADOÇÃO DAS AE POR AGRUPAMENTOS DISCIPLINARES	35
1.33. MEDIDAS UNIVERSAIS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO MOBILIZADAS	36
1.34. FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DAS MEDIDAS UNIVERSAIS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO	37
1.35. GRAU DE APLICAÇÃO DAS MEDIDAS DE FLEXIBILIDADE	37
1.36. MEDIDAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA MAIS FREQUENTES	38
1.37. MEDIDAS DE ACOMODAÇÃO CURRICULAR QUE TEM ADOTADO	38
1.38. FREQUÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DAS ABORDAGENS INDICADAS NAS SUAS PRÁTICAS LETIVAS	39
1.39. RELAÇÃO ENTRE A IMPLEMENTAÇÃO DE ABORDAGENS E A UTILIZAÇÃO DAS AE- MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO E TESTES T PARA A SIGNIFICÂNCIA DAS DIFERENÇAS.	41
1.40. TEMPO DE LECIONAÇÃO EM TRABALHOS DE PROJETO/ TRABALHO PRÁTICO/ EXPERIMENTAL	42
1.41. ENVOLVIMENTO EM TRABALHOS DE ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR DL 55/2018	42
1.42. PARTICIPAÇÃO EM TRABALHOS DE ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR NO ÚLTIMO ANO LETIVO (2023/2024)	43
1.43. RELAÇÃO ENTRE A PARTICIPAÇÃO EM ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR E A UTILIZAÇÃO DAS AE: MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO E TESTES T PARA A SIGNIFICÂNCIA DAS DIFERENÇAS	43
1.44. INDIQUE AS PRINCIPAIS DIFICULDADES E OBSTÁCULOS QUE SE COLOCARAM À OPERACIONALIZAÇÃO DO DL 55/2018?	44
1.45. QUAL O GRAU DE DIFICULDADE NA ANÁLISE E OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS EM CADA UM DOS SEGUINTE ASPETOS	45
1.46. GRAU DE DIFICULDADE EM AVALIAR AS AE DA SUA DISCIPLINA A PARTIR DOS TRABALHOS REALIZADOS	47
1.47. FACILIDADE (MÉDIA) PERCEBIDA PELOS DOCENTES PARA AVALIAR AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS A PARTIR DOS TRABALHOS DOS ALUNOS, POR GRUPO DE RECRUTAMENTO	47
1.48. AVALIAÇÃO DA EVOLUÇÃO PERCEBIDA EM DIFERENTES DIMENSÕES EDUCATIVAS APÓS A ENTRADA EM VIGOR DO DL N.º 55/2018	49
1.49. QUE AVALIAÇÃO FAZ DAS AE NO CONTEXTO DA SUA DISCIPLINA	50
1.50. QUE NÍVEL DE IMPORTÂNCIA ATRIBUI ÀS AE PARA A CONCRETIZAÇÃO DE ASPETOS CENTRAIS DO DL 55/2018	52
1.52. QUE CONDIÇÕES OU RECURSOS CONSIDERA ESSENCIAIS PARA A CONTINUIDADE DA IMPLEMENTAÇÃO DAS AE E DA FLEXIBILIDADE CURRICULAR AO LONGO DOS PRÓXIMOS ANOS?	54
1.53. TIPOLOGIAS DE DOCENTES	56
2.1. LOCALIZAÇÃO DO AE/ENA	65
2.2. PROGRAMAS, MEDIDAS E INICIATIVAS	66

2.3. PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ESPELHADAS NOS DOCUMENTOS DA ESCOLA PARA RESPONDER AO PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (PASEO)	66
2.4. AVALIAÇÃO DO MODELO DE EQUIPAS E TRABALHO COLABORATIVO NO AE	67
2.5. PRINCIPAIS DIFICULDADES E OBSTÁCULOS QUE SE COLOCARAM À OPERACIONALIZAÇÃO DA AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR	67
2.6. FATORES QUE DIFICULTAM O TRABALHO COLABORATIVO E INTERDISCIPLINAR ENTRE PROFESSORES DO AE/ENA	68
2.7. AVALIAÇÃO DA ACEITAÇÃO DOS DIFERENTES ATORES ESCOLARES ÀS NOVAS OPÇÕES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS A ESCOLA	69
2.8. INICIATIVAS DESENVOLVIDAS PARA PROMOVER O TRABALHO COLABORATIVO	70
2.9. DINÂMICAS OBSERVADAS DURANTE A PANDEMIA	71
2.10. INDICADORES ACOMPANHADOS PARA AVALIAR O IMPACTO DAS AE NA INCLUSÃO E EQUIDADE	71
2.11. AVALIAÇÃO DA EVOLUÇÃO A PARTIR DO DL 55/2018	72
2.12. PRÁTICAS INCLUSIVAS REFORÇADAS PELA IMPLEMENTAÇÃO DAS AE	73
2.13. AVALIAÇÃO GLOBAL DO DL 55/2018	73

INTRODUÇÃO

O presente relatório intermédio enquadra-se no processo de avaliação da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) no âmbito do Programa Temático Demografia, Qualificações e Inclusão (PESSOAS 2030). Especificamente, este documento foca-se na análise da implementação das Aprendizagens Essenciais (AE) nas escolas públicas portuguesas, com base em dados recolhidos junto de docentes e diretores escolares.

Na reunião de arranque do processo de avaliação, realizada a 10 de outubro de 2024 na Direção-Geral de Educação (DGE), foi definida a entrega de um produto intermédio com os resultados da inquirição com um foco específico nas AE, o que levou à antecipação da aplicação do inquérito a docentes e à incorporação de questões sobre o currículo nesse instrumento de recolha de informação. Por outro lado, o período para a entrega deste produto intermédio foi alargado de forma a incluir também uma análise integrada dos resultados do inquérito a diretores de escola.

Deste modo, foram aplicados, entre dezembro de 2024 e fevereiro de 2025, dois inquéritos *online* ao universo de docentes e de diretores escolares de agrupamentos de escola e escolas não agrupadas públicas portuguesas, tendo sido obtido um total de 6.881 respostas, das quais 6.425 foram de docentes e 456 de diretores.

Este relatório intermédio faz parte de um exercício de análise mais alargado e visa sintetizar os principais resultados no que se refere às perceções e experiências dos profissionais da educação sobre a utilização das AE, as suas potencialidades e desafios, bem como o impacto da sua implementação na inclusão, na equidade escolar e nos resultados dos alunos. A partir da análise dos inquéritos realizados serão identificadas tendências, dificuldades e impactos percecionados, permitindo um diagnóstico mais detalhado da integração das AE no sistema educativo português.

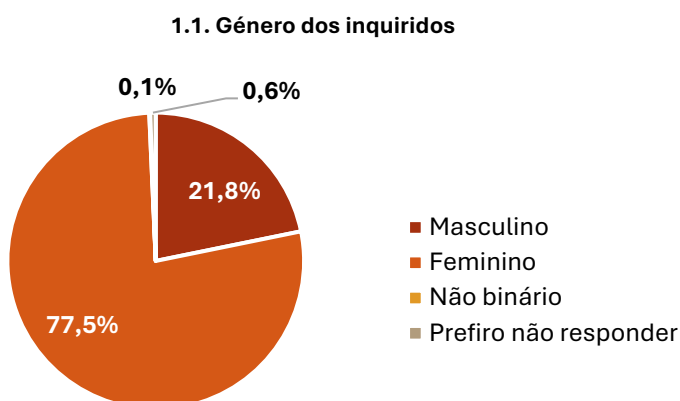
1. QUESTIONÁRIO A DOCENTES

1.1. Caracterização dos docentes inquiridos

A amostra de docentes inquiridos foi construída com o objetivo de refletir, de forma tão fidedigna quanto possível, a diversidade existente no corpo docente nacional, abrangendo diferentes faixas etárias, géneros, níveis de ensino, vínculos contratuais e grupos de recrutamento. Embora não se trate de uma amostragem probabilística estrita, o seu volume e distribuição confere-lhe solidez para fins de avaliação.

A representatividade da amostra assenta, sobretudo, na capacidade de cobrir os principais segmentos estruturais da população docente. Estão incluídos docentes dos vários ciclos de ensino, com predominância nos níveis de maior peso no sistema, bem como diferentes grupos disciplinares, permitindo captar uma pluralidade de práticas e de experiências com a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC).

A amostra é composta por 6.425 docentes, com predominância do sexo feminino (77,5%), sendo que os homens representam 21,8% e uma proporção residual identifica-se como não binária (0,1%) ou preferiu não responder (0,6%). Esta amostra é representativa dos dois principais segmentos da população docente: feminino e masculino. Ambos apresentam tamanhos amostrais suficientemente robustos para garantir margens de erro inferiores ao limiar de 5%, assegurando representatividade estatística para um intervalo de confiança de 95%. Já os grupos de docentes que se identificam como não binários ou que preferiram não responder, embora contemplados por razões de inclusão e reconhecimento da diversidade, não atingem a dimensão necessária para permitir inferências estatísticas fiáveis.



Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

A distribuição etária reflete um predomínio de docentes com idades entre os 50 e 59 anos (47,3%), seguidos pelo grupo dos 40 a 49 anos (26,4%) e dos 60 a 69 anos (22,5%). As faixas etárias mais jovens têm menor representatividade, com 2,7% entre os 30 e 39 anos e 1,2% entre os 20 e 29 anos, não havendo registo de docentes com 70 ou mais anos.

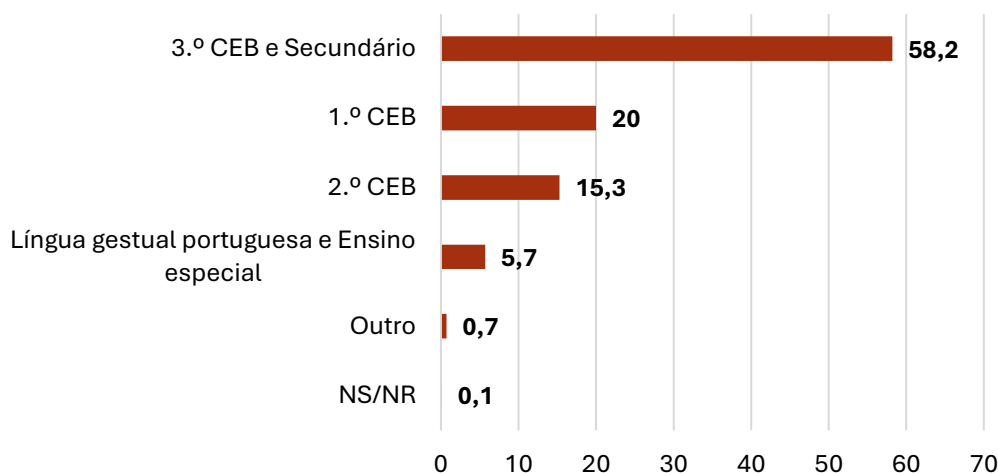
1.2. Idade dos docentes inquiridos

Idade (anos)	%
20-29	1,2
30-39	2,7
40-49	26,4
50-59	47,3
60-69	22,5
≥70	0

Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

Com base na análise da margem de erro para um intervalo de confiança de 95%, conclui-se que todas as faixas etárias incluídas na amostra de docentes apresentam representatividade estatística aceitável, com margens de erro inferiores ou muito próximas ao limiar de 5%. Mais especificamente, mesmo os segmentos com menor expressão no universo docente — como os grupos etários de 20-29 anos e 30-39 anos — apresentam tamanhos amostrais suficientes para garantir uma margem de erro inferior a 4%, assegurando, assim, representatividade estatística nesse nível de confiança.

1.3. Ciclo de ensino em que lecionam os docentes inquiridos



Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

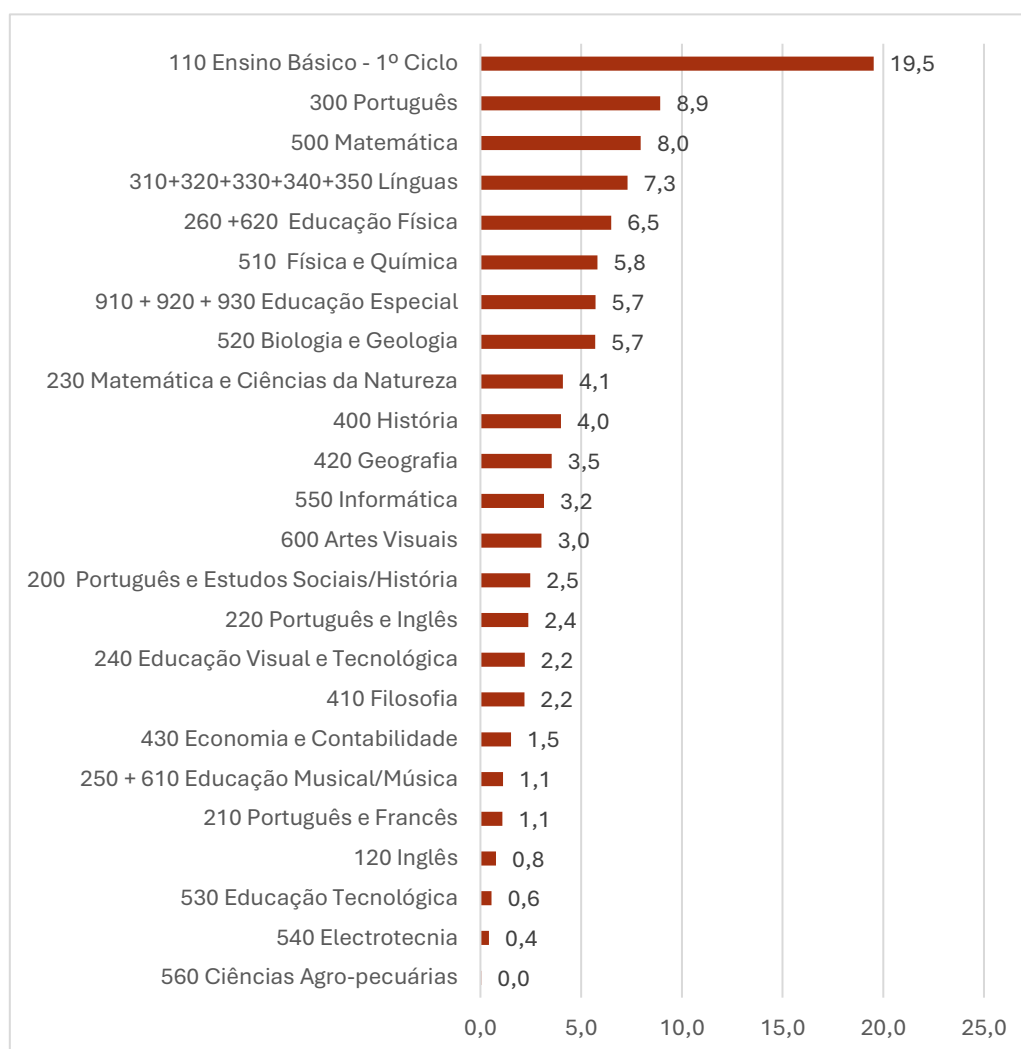
Relativamente ao ciclo de ensino, a maioria dos docentes leciona o 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário (58,2%), enquanto 20% lecionam no 1.º ciclo e 15,3% no 2.º ciclo. Docentes de Língua Gestual Portuguesa e Educação Especial representam 5,7%, sendo residual o número de docentes noutras situações (0,7%) ou sem indicação (0,1%).

A distribuição da amostra por nível de ensino revela-se estatisticamente representativa para o total de docentes do 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo/ensino secundário, com margens de erro inferiores a 4% para um intervalo de confiança de 95%. Estes três segmentos cobrem a maioria da população docente e asseguram a robustez da análise por nível de ensino.

A amostra inclui docentes de uma ampla diversidade de áreas disciplinares, com destaque para o Ensino Básico – 1.º Ciclo, que representa 19,5% do total, seguido por Português (8,9%), Matemática (8%) e

Línguas (7,3%). Estes dados indicam uma predominância de docentes das áreas curriculares nucleares e do ensino básico, o que pode influenciar as perceções recolhidas, nomeadamente no que respeita à apropriação das Aprendizagens Essenciais (AE), à articulação curricular e à flexibilidade na organização do ensino.

1.4. Grupo de recrutamento dos docentes inquiridos (% de resposta por grupo de recrutamento)



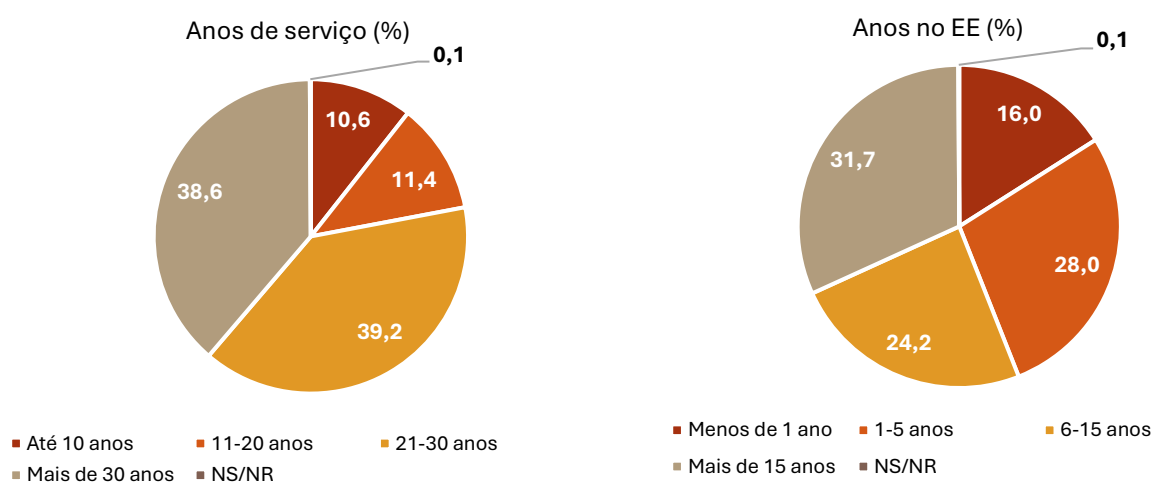
Base: Total de docentes inquiridos (n=6.331)

A análise da representatividade da amostra por grupo de recrutamento revela níveis diferenciados de confiança estatística, determinados pelos respetivos tamanhos amostrais e pelo peso de cada grupo no universo docente². Alguns grupos apresentam margens de erro inferiores a 5% para um intervalo de confiança de 95%, o que permite classificá-los como representativos do universo. É o caso, por exemplo, dos GR 110 (Ensino Básico – 1.º Ciclo), o Português (GR 300), Matemática (GR 500), Física e Química (GR 510), Biologia e Geologia (GR 520), cujas dimensões amostrais asseguram inferências estatisticamente robustas, considerando um intervalo de confiança de 95%.

² Nesta análise e em todas as que incluam o grupo de recrutamento a amostra é composta por um total de 6331 respostas válidas.

No conjunto, 12 dos 31 grupos de recrutamento analisados (39%) apresentam representatividade estatística, com margens de erro iguais ou inferiores a 7%. Os restantes grupos ou apresentam margens de erro superiores a 7% ou não dispõem de informação suficiente para o cálculo da representatividade, nomeadamente por ausência de dados do universo ou número muito reduzido de respostas. Nestes casos, os resultados devem ser considerados de natureza exploratória, úteis para análise qualitativa, mas sem validade estatística para generalização. A consulta do Quadro 1 em anexo permite identificar, de forma detalhada, o nível de representatividade estatística associado a cada grupo de recrutamento.

1.5. Número de anos de serviço e anos no estabelecimento onde lecionam atualmente os docentes inquiridos

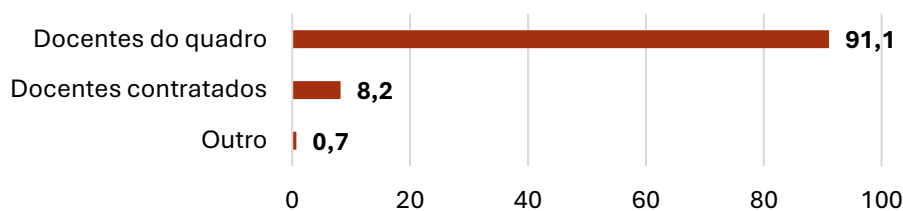


Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

A distribuição dos docentes de acordo com o tempo total de serviço revela que a maioria tem uma carreira longa, com 77,8% a acumular mais de 20 anos de experiência docente (39,2% entre 21 e 30 anos e 38,6% há mais de 30 anos). Um grupo menor, 11,4%, tem entre 11 e 20 anos de serviço, enquanto 10,6% se encontra nos primeiros 10 anos da carreira. Apenas 0,1% não indicou esta informação.

Já no que respeita à permanência no estabelecimento de ensino atual, evidenciam-se alguns indícios de mobilidade: 31,7% lecionam na mesma unidade orgânica há mais de 15 anos, enquanto 24,2% permanecem entre 6 e 15 anos. Um grupo expressivo (28%) leciona no mesmo estabelecimento entre 1 e 5 anos, e 16% têm menos de 1 ano de permanência na escola. Apenas 0,1% não respondeu.

1.6. Vínculo Contratual dos docentes inquiridos

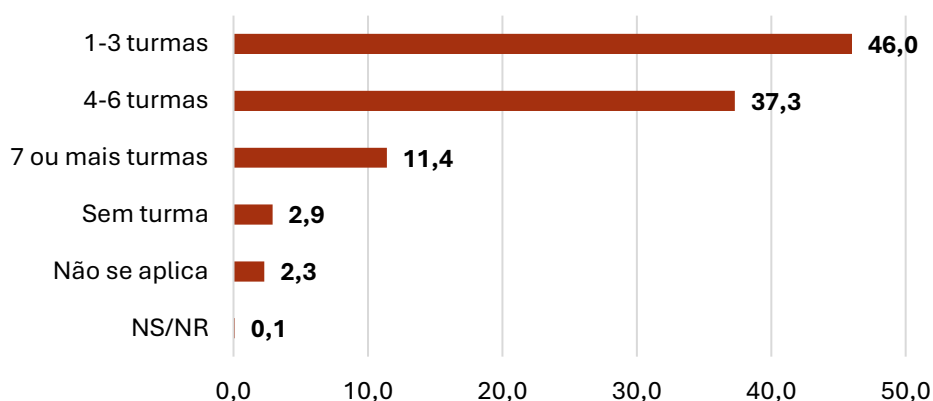


Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

Quanto ao vínculo contratual, a grande maioria dos docentes (91,1%) pertence aos quadros da carreira docente, sendo que 80% destes são quadros de escola ou de agrupamento de escolas (AE). Os docentes contratados representam 8,2% da amostra, enquanto 0,7% indicaram outro tipo de vínculo. A representatividade da amostra por vínculo contratual está assegurada nos dois principais segmentos da população docente: professores do quadro e contratados, ambos com margens de erro inferiores a 5%, garantindo elevada robustez estatística para um intervalo de confiança de 95%. O número de respostas recolhidas nestes dois grupos permite inferências confiáveis sobre as suas experiências no âmbito da implementação do Decreto-Lei 55/2018. Já o grupo classificado como “Outro” não reúne dimensão suficiente para garantir representatividade estatística, sendo os seus resultados considerados válidos apenas para leitura qualitativa ou indicativa.

Relativamente ao número de turmas atribuídas, a maioria dos docentes leciona entre 1 e 3 turmas (46%) ou entre 4 e 6 turmas (37,3%). Uma proporção menor (11,4%) assume a responsabilidade por 7 ou mais turmas, enquanto 2,9% não têm turmas atribuídas. 2,3% dos docentes encontram-se em situações em que esta questão não se aplica, e 0,1% não respondeu.

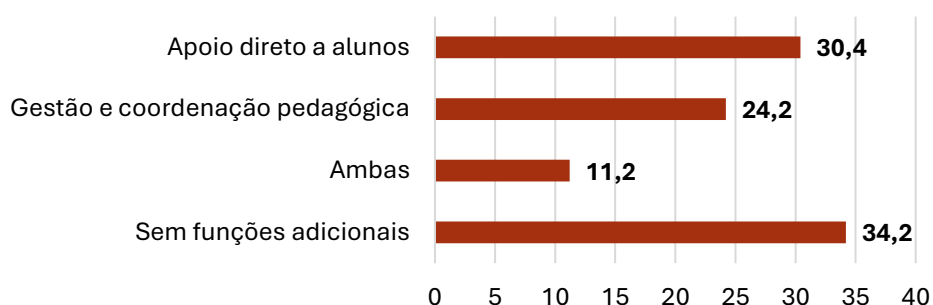
1.7. Número de turmas lecionadas no ano letivo 2024/2025



Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

No que diz respeito às funções desempenhadas para além da docência, 34,2% dos docentes indicam não ter responsabilidades adicionais. Entre os que acumulam outras funções, 30,4% prestam apoio direto aos alunos, 24,2% integram equipas de gestão e coordenação pedagógica, e 11,2% desempenham ambas as funções.

1.8. Funções exercidas na escola para além da atividade letiva

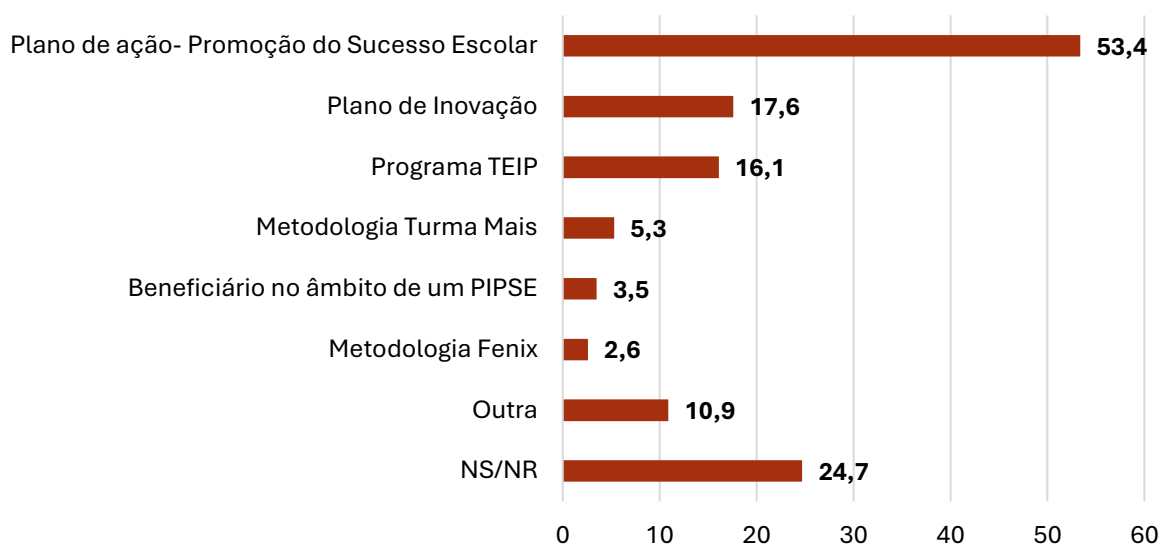


Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

Em conclusão, a amostra revela um corpo docente maioritariamente feminino e experiente, evidenciando uma profissão marcada pela estabilidade. A maioria dos docentes tem um longo percurso na carreira e permanece na mesma escola durante vários anos refletindo um forte enraizamento institucional e uma possível falta de renovação geracional. A predominância de docentes do quadro reforça essa perspetiva de estabilidade, contrastando com a menor expressão de inquiridos com vínculos precários. No que respeita às áreas de recrutamento, destaca-se uma forte presença nas ciências e tecnologias, nas humanidades e no 1ºCEB, refletindo a diversidade das especializações docentes. A maioria leciona no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário e assume apenas funções letivas. Para além da docência, uma parte expressiva dos professores assume funções adicionais, seja no apoio direto aos alunos, seja na gestão pedagógica, revelando um envolvimento que vai além da sala de aula.

1.2. Caracterização do estabelecimento de ensino

1.9. Projetos, programas ou metodologias que a escola desenvolve ou em que participa



Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

Os dados indicam que as escolas representadas na amostra estão envolvidas em programas e iniciativas que promovem o sucesso escolar, com abordagens que variam entre medidas estruturais, planos de inovação e metodologias aplicadas diretamente à sala de aula.

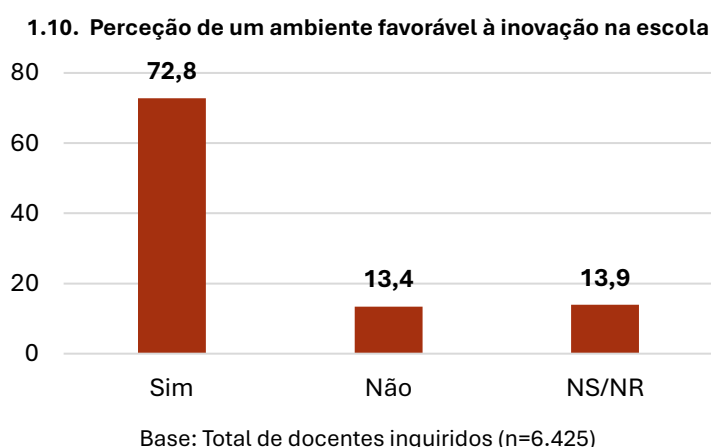
Os programas mais amplos e estruturantes incluem o Plano de Ação no âmbito da Promoção do Sucesso Escolar, presente em 53,4% das escolas, e o Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), que abrange 16,1% dos estabelecimentos em que lecionam os docentes da amostra. Ambos os programas têm um caráter estratégico e estão associados a políticas públicas que procuram reduzir desigualdades e melhorar os resultados dos alunos. De forma complementar, 3,5% das escolas beneficiam de um PIPSE (Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar), reforçando a aposta em medidas direcionadas ao sucesso educativo.

Para além destes programas estruturais, um conjunto de escolas tem apostado em dinâmicas de inovação educativa através da gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação: 17,6% dos docentes referem que a sua escola desenvolve um Plano de Inovação, o que sugere um envolvimento ativo na adaptação e experimentação de novas práticas pedagógicas e organizacionais, alinhadas com a autonomia curricular conferida pelo DL 55/2018.

Num plano mais específico e diretamente relacionado com as práticas letivas, algumas escolas implementam metodologias pedagógicas estruturadas para responder às necessidades efetivas de cada aluno. Entre elas, destacam-se a Metodologia Turma Mais (5,3%) e a Metodologia Fénix (2,6%), ambas focadas na gestão diferenciada dos alunos e na recuperação de aprendizagens.

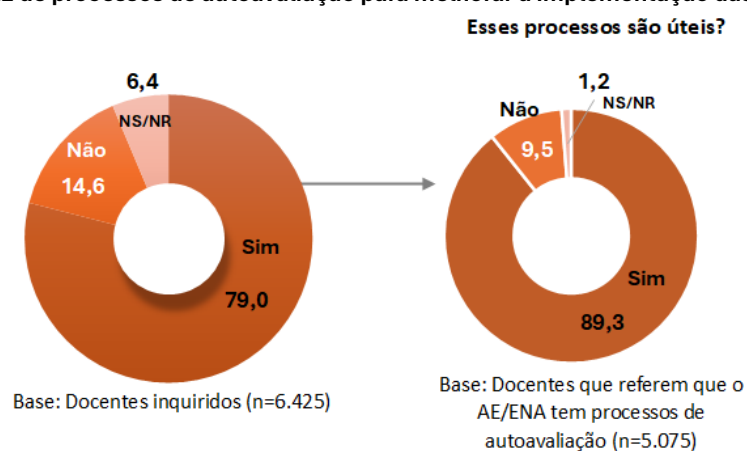
Além dos programas e metodologias identificados, 10,9% dos docentes referem a existência de outras iniciativas de natureza muito variada, o que revela a diversidade de estratégias adotadas pelas escolas para responder aos desafios educativos. No entanto, um número significativo de docentes (24,7%) não especifica se a sua escola implementa alguma destas abordagens, o que pode indicar um menor envolvimento nestas dinâmicas ou uma falta de conhecimento sobre as iniciativas em curso no seu estabelecimento de ensino.

Os dados parecem sugerir uma maior presença de programas estruturais nas escolas, em comparação com metodologias aplicadas diretamente à sala de aula. O facto de, segundo os professores inquiridos, mais de metade das escolas (53,4%), implementarem Planos de Ação para a Promoção do Sucesso Escolar, enquanto apenas uma pequena percentagem utiliza metodologias como Turma Mais (5,3%) ou Fénix (2,6%), pode indicar que a aposta no combate ao insucesso escolar tem sido feita sobretudo através de estratégias de nível organizacional e políticas mais abrangentes e menos por meio de metodologias pedagógicas específicas. A presença de Planos de Inovação (17,6%) nas escolas dos inquiridos sugere que algumas escolas procuram explorar novas formas de organização curricular, mas ainda de forma menos expressiva do que os programas estruturais.



A percepção de que a escola proporciona um contexto favorável à inovação pedagógica indica que, segundo a maioria dos docentes inquiridos (72,8%), existem condições institucionais e culturais que incentivam a experimentação de novas práticas de ensino. Neste caso, "inovação pedagógica" refere-se à adoção de metodologias mais ativas, centradas no aluno, ao uso de tecnologias e à reorganização do trabalho letivo com vista ao desenvolvimento de competências complexas, tal como preconizado pelas Aprendizagens Essenciais e pelo DL 55/2018. Esta abertura à mudança é vista como um fator facilitador da implementação efetiva das orientações curriculares. No entanto, 13,4% indicam que esse ambiente não é favorável, o que pode sugerir constrangimentos institucionais nas escolas, como resistência a mudanças ou falta de recursos para a implementação de novas práticas. Um grupo adicional de 13,9% não respondeu a esta questão.

1.11. Existência no AE de processos de autoavaliação para melhorar a implementação das AE e sua utilidade



A existência de processos de autoavaliação nos Agrupamentos de Escolas (AE) ou Escolas Não Agrupadas (ENA) para melhorar a implementação das Aprendizagens Essenciais (AE) é amplamente reconhecida pelos docentes. Apenas cerca de 15% indicam que a sua escola não desenvolve este tipo de mecanismos, o que sugere que a grande maioria das instituições adota práticas de monitorização e reflexão sobre a aplicação das AE.

Entre os docentes que confirmam a existência destes processos, a percepção sobre a sua utilidade é muito positiva, com 89,3% a considerá-los úteis. Este dado indica que a autoavaliação não é apenas uma prática formalizada, mas é efetivamente percebida como um instrumento relevante para ajustar estratégias pedagógicas, melhorar a implementação curricular e apoiar a tomada de decisão. No entanto, a existência de 15% de respostas de docentes que referem que a escolas em que lecionam não possuem processos de autoavaliação pode revelar ou falta de comunicação interna e participação dos docentes nos processos ou desigualdades na apropriação e monitorização das Aprendizagens Essenciais, o que pode impactar a coerência e a eficácia da sua implementação a nível nacional.

A caracterização da escola e do ambiente de ensino-aprendizagem revela um conjunto diversificado de opções curriculares adotadas pelas escolas, refletindo diferentes abordagens na organização do currículo e das disciplinas. A organização trimestral ou semestral das disciplinas é a opção mais frequentemente referida (59,7%) como sendo adotada na escola, sugerindo uma estrutura que permite maior flexibilidade na gestão do ensino. Outra estratégia amplamente utilizada é a combinação parcial de componentes curriculares, áreas disciplinares ou unidades de formação de curta duração (UFCD), mencionada por 47,8% dos inquiridos. O desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com desdobramento de turmas ou outra organização dos alunos surge como uma prática relevante, adotada

por 46,3% das escolas, o que indica um esforço para proporcionar experiências de aprendizagem mais ativas.

1.12. Opções curriculares que foram adotadas pela escola e se mantêm

Opções curriculares adotadas pela escola	%
A organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização	59,7
Combinação parcial de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou UFCD (..)	47,8
O desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização, para além da prevista na matriz curricular-base	46,3
A integração de projetos desenvolvidos na escola nas disciplinas, em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada	37,8
A alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo	26,7
Combinação total de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou UFCD (..)	19,4
Outro	2,7

Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

Outras opções incluem a integração de projetos desenvolvidos na escola nas disciplinas (37,8%), permitindo uma abordagem interdisciplinar e que pode aumentar a articulação curricular. A alternância entre períodos disciplinares e períodos multidisciplinares, promovendo o trabalho colaborativo, é uma estratégia seguida por 26,7% das escolas, sugerindo que esta ainda não é uma prática generalizada, apesar do incentivo a abordagens mais interdisciplinares. Por fim, a combinação total de componentes curriculares, áreas disciplinares ou UFCD é menos comum, com apenas 19,4% das escolas a adotá-la, o que pode indicar desafios na implementação de uma integração curricular mais profunda.

A caracterização da escola e do ambiente de ensino-aprendizagem evidencia a disponibilidade e utilização dos recursos de apoio (Quadro 1.13) à implementação do DL 55/2018. No entanto, os dados mostram que, embora muitos desses recursos estejam acessíveis, a sua utilização efetiva pelos docentes é, para alguns deles, reduzida.

De forma geral, o apoio de especialistas técnicos, como psicólogos, destaca-se como o recurso mais amplamente referido como disponível, com uma média de menções próxima dos 80%. Esta expressão transversal indica que estes profissionais são amplamente reconhecidos nas escolas, o que poderá refletir a sua presença regular e a valorização do seu papel na resposta às necessidades educativas dos alunos e na promoção da inclusão — pilares centrais do quadro legislativo em análise.

O acompanhamento pedagógico surge como o segundo recurso mais frequentemente assinalado como disponível, com uma média na ordem dos 66%. Já os recursos materiais e tecnológicos, bem como as equipas pedagógicas, registam níveis intermédios de disponibilidade (cerca de 50%), o que poderá indicar assimetrias no acesso ou na valorização atribuída à sua presença em diferentes contextos disciplinares. A formação contínua, por seu turno, regista uma média de 44% de menções de disponibilidade, evidenciando disparidades entre grupos de recrutamento.

Recursos mais diretamente associados à organização curricular, como os créditos horários e as redes de colaboração entre docentes, parecem menos disponíveis (cerca de 30% consideram estar disponível na escola), o que poderá refletir dificuldades estruturais na sua disponibilização e na criação de condições institucionais para a colaboração efetiva. Por fim, as opções curriculares flexíveis — instrumento central do DL 55/2018 — revelam uma presença bastante limitada (média inferior a 20%), o que sugere entraves significativos à sua disponibilização ou reconhecimento, sejam estes obstáculos de ordem organizacional, cultural ou normativa.

1.13. Recursos de apoio ao DL 55/2018 disponíveis na escola e recursos que o docente utiliza/ está envolvido

	Disponível na escola (%)	Utiliza (%)	Não utiliza (%)
Apoio de especialistas técnicos especializados (ex. psicólogos)	78,8	25,2	53,6
Acompanhamento pedagógico	66,9	35,7	31,2
Recursos materiais e tecnológicos	50,9	28	22,9
Equipas Pedagógicas	50,9	28,6	22,3
Formação contínua	44,1	21,6	22,5
Créditos horários	31	8,9	22,1
Redes de colaboração entre docentes	30,7	22,3	8,4
Opções curriculares flexíveis	15,8	5,7	10,1

Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

Considerando na análise os grupos de recrutamento, a utilização dos recursos disponíveis associados à implementação do DL 55/2018 revela disparidades significativas, sugerindo que a apropriação das condições oferecidas pelas escolas não é homogénea, estando condicionada por fatores organizacionais e, eventualmente, culturais³.

A formação contínua, embora reconhecida como um pilar essencial para a atualização pedagógica e curricular dos docentes, regista níveis de utilização globalmente reduzidos, com uma média a rondar os 21.5%. No entanto, destaca-se a maior expressão deste recurso entre os docentes de Biologia e Geologia, Educação Especial e do 1.º CEB, com valores acima dos 26%. Esta distribuição sugere que a oferta formativa disponível poderá estar mais alinhada com as necessidades percebidas por estes grupos ou que estes docentes sentem uma maior urgência em adaptar as suas práticas às exigências do novo quadro curricular. Em contraste, grupos das línguas e humanidades (línguas, Português-francês) e matemática e ciências da natureza, apresentam níveis mais reduzidos de frequência, o que poderá indicar a perceção de uma menor necessidade por parte destes docentes, desajustamentos na oferta formativa, menor valorização da formação contínua, ou dificuldades de acesso por motivos de carga letiva ou disponibilidade institucional.

As equipas pedagógicas são outro recurso crítico em que, sob uma média de utilização de 28.7%, uma das mais altas entre os tipos de recursos utilizados, se evidenciam diferenças por grupo de recrutamento. Estas equipas estão associadas à promoção de práticas colaborativas e à construção de culturas pedagógicas partilhadas, sendo especialmente importantes para fomentar a articulação horizontal e vertical do currículo. Verifica-se que grupos como Português e Inglês (44%), Português e Francês (40,6) e Biologia e Geologia (33%) apresentam os valores mais expressivos, sugerindo uma maior predisposição ou estrutura institucional para o trabalho colaborativo nestas áreas.

Para além da formação contínua e das redes de colaboração, outros recursos também apresentam padrões de utilização distintos entre os grupos de recrutamento. O acompanhamento pedagógico destaca-se como o recurso, em média, mais utilizado (35,8%), sendo particularmente expressivo em Educação Especial (57,5%), entre docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico (43,4%), Matemática e Ciências da Natureza (43.2%), Português (41.2%), refletindo provavelmente, tanto a maior proximidade destes docentes com estratégias diferenciadas e de acompanhamento individualizado, como a necessidade aumentar o sucesso em disciplinas que são frequentemente consideradas nucleares.

³ Em anexo pode consultar-se o quadro com as percentagens globais por recurso e grupo de recrutamento.

No que respeita aos recursos materiais e tecnológicos, a média de utilização ronda os 28%, com valores mais expressivos entre os docentes de Educação Tecnológica (40%), Informática (39,5%) Educação Especial (31,8%), Educação Musical (32,4%) e do 1.º Ciclo (32,1%). Esta tendência pode refletir tanto a maior presença destes recursos em contextos mais tecnológicos ou com alunos com necessidades específicas, como uma maior predisposição desses docentes para integrar tais recursos nas suas práticas pedagógicas. Por outro lado, áreas como Inglês, Filosofia ou História registam valores mais baixos, o que pode estar associado à menor perceção de relevância destes recursos para os seus objetivos pedagógicos, ou à persistência de limitações logísticas que dificultam o seu uso regular.

Recursos estruturantes como créditos horários e opções curriculares flexíveis continuam a ser pouco utilizados na maioria dos grupos, ambos com percentagens de adesão abaixo de 15%, mesmo entre os grupos com maior acesso. A Educação Especial e os grupos com articulação curricular (como Português e Francês) tendem a recorrer mais a opções curriculares flexíveis, o que pode estar associado a dinâmicas de colaboração mais consolidadas nestas disciplinas.

Em suma, os dados revelam que a implementação do DL 55/2018, no que toca à utilização dos recursos disponibilizados, não evidencia homogeneidade entre os diferentes grupos de recrutamento. Há uma variação significativa na apropriação dos recursos, que parece refletir tanto condições organizacionais e institucionais como dinâmicas culturais próprias de cada grupo disciplinar. Grupos como Educação Especial, Biologia e Geologia e o 1.º Ciclo destacam-se por uma maior mobilização de recursos como formação contínua, acompanhamento pedagógico, apoio de especialistas e, em menor grau, opções curriculares flexíveis, demonstrando uma maior predisposição para práticas adaptativas e colaborativas. A Matemática, embora apresente menor mobilização nalguns recursos, destaca-se pela utilização mais elevada de créditos horários. A baixa adesão às opções curriculares flexíveis e aos créditos horários, mesmo em contextos onde estes recursos estão disponíveis, sugere a necessidade de reforçar o apoio à sua operacionalização e clarificação. A elevada percentagem de respostas NS/NR em alguns dos recursos listados, reforça a ideia de que, para além da disponibilização formal dos recursos, é necessário garantir a sua tradução concreta em práticas pedagógicas e organizativas consistentes, através de uma liderança clara, comunicação eficaz e uma estratégia de acompanhamento diferenciada e adaptada às especificidades dos diferentes contextos escolares e grupos disciplinares.

Para explorar um padrão mais profundo na relação entre a utilização dos recursos pedagógicos e a apropriação das Aprendizagens Essenciais (AE), foi realizada uma análise estatística com recurso ao teste t para amostras independentes. Este procedimento permitiu comparar os valores médios de frequência de uso das AE entre docentes que utilizam determinados recursos — como o acompanhamento pedagógico, a formação contínua, o apoio de especialistas, as redes de colaboração entre docentes e as equipas pedagógicas — e aqueles que não os utilizam. Os resultados revelam que os docentes que recorrem a estes recursos tendem a utilizar mais frequentemente as AE do que os que não o fazem. As médias observadas para os docentes que utilizam os recursos situam-se entre 4,35 e 4,42, enquanto as médias dos que não os utilizam variam entre 4,28 e 4,30. Com um valor de significância de $p < 0,05$, rejeita-se a hipótese nula, o que indica que existe uma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos.

Estes dados reforçam a importância dos recursos pedagógicos no apoio à implementação do DL 55/2018, sugerindo que a sua utilização está associada a um maior recurso às AE.

1.14. Médias, Desvios Padrões e Testes t da Significância das Diferenças entre a utilização de diferentes tipos de recursos disponíveis nas escolas e a frequência de utilização das AE

Tipos de recursos	Utilização	N	Média	Desvio Padrão	t	p
Acompanhamento pedagógico	Disponível na escola e utiliza	2 281	4,36	0,807	2,47	0,014
	Disponível na escola, mas não utiliza	1 993	4,3	0,856		
Formação contínua	Disponível na escola e utiliza	1 382	4,4	0,801	3,938	0,000
	Disponível na escola, mas não utiliza	1 441	4,28	0,853		
Recursos materiais e tecnológicos	Disponível na escola e utiliza	1 790	4,39	0,812	3,024	0,003
	Disponível na escola, mas não utiliza	1 462	4,3	0,833		
Apoio de especialistas técnicos especializados (ex. psicólogos)	Disponível na escola e utiliza	1 608	4,35	0,806	2,027	0,043
	Disponível na escola, mas não utiliza	3 434	4,3	0,866		
Redes de colaboração entre docentes	Disponível na escola e utiliza	1 428	4,4	0,808	2,892	0,004
	Disponível na escola, mas não utiliza	539	4,28	0,871		
Equipas Pedagógicas	Disponível na escola e utiliza	1 832	4,42	0,783	4,324	0,000
	Disponível na escola, mas não utiliza	1 426	4,3	0,855		

No que diz respeito à participação dos docentes em ações de apoio às escolas na implementação dos DL 54 e 55/2018, verifica-se que a maioria dos inquiridos não esteve envolvida nestas iniciativas. A formação contínua para docentes é a única ação com uma participação significativa, abrangendo 64,5% dos professores. No entanto, em comparação, outras ações estruturadas apresentam uma adesão bastante reduzida: a capacitação/formação das equipas pedagógicas envolveu 37,6% dos docentes, enquanto os encontros regionais ou seminários temáticos tiveram a participação de apenas 22,2%. Já as reuniões de rede (14,4%), a capacitação de lideranças (8,9%) e as visitas de proximidade das equipas regionais às escolas (9,1%) foram pouco usadas pelos docentes, já que a maioria das vezes estas ações não são dirigidas aos professores, mas às lideranças.

1.15. Ações globais de apoio às escolas no âmbito da implementação dos DL 54 e 55/ 2018

Ações globais de apoio às escolas no âmbito da implementação dos DL 54 e 55/ 2018 em que esteve/está envolvido/a	Participa e/ou participou (%)	Não participa nem participou (%)
Capacitação/ formação das Equipas (ex. EMAEI, AFC, Cidadania, etc.)	37,6	62,4
Encontros Nacionais	12,2	87,8
Encontros Regionais Seminários Temáticos	22,2	77,8
Apoio às Escolas: visitas de proximidade pelas Equipas Regionais	9,1	90,9
Formação contínua para docentes	64,5	35,5
Capacitação de Lideranças	8,9	91,1
Reuniões de Rede	14,4	85,6
Outra	0,6	99,4

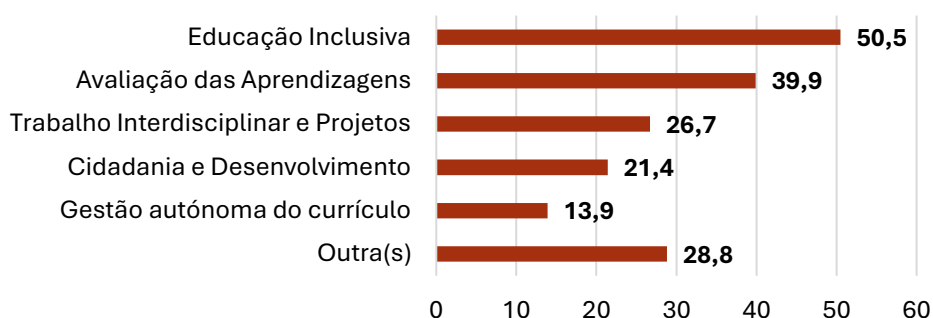
Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

Além das ações estruturadas, alguns docentes referiram iniciativas complementares, como sessões de esclarecimento internas, reuniões no Conselho de Turma, projetos *eTwinning* e atividades de promoção da curiosidade científica. Também mencionaram ações de promoção da saúde, capacitações digitais, frequência de mestrados e participação em equipas pedagógicas e em processos de avaliação interna da prática docente, como a autoavaliação ou a avaliação entre pares. Estes contributos demonstram que, embora a participação nas ações institucionais possa nem sempre ser expressiva, há algum envolvimento dos professores em atividades de desenvolvimento profissional e pedagógico, o que evidencia uma diversificação das estratégias de implementação das políticas educativas.

Os dados sobre a formação contínua dos docentes revelam uma distribuição heterogénea dos temas abordados, refletindo as prioridades e desafios na implementação das políticas educativas, nomeadamente o DL 55/2018.

O tema mais frequente nas formações foi a Educação Inclusiva, com 50,5% dos docentes a reportarem ter recebido formação nesta área. Este resultado está alinhado com as exigências do DL 54/2018, que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a equidade no ensino, sendo também uma componente relevante do DL 55/2018. A Avaliação das Aprendizagens também se destacou, abrangendo 39,9% dos professores, o que sugere uma preocupação em adaptar os processos avaliativos a novos modelos de ensino e à flexibilidade curricular.

1.16. Temas da formação continua para docentes



Base: Docentes que participam ou participaram em formação continua para docentes (n=3.207)

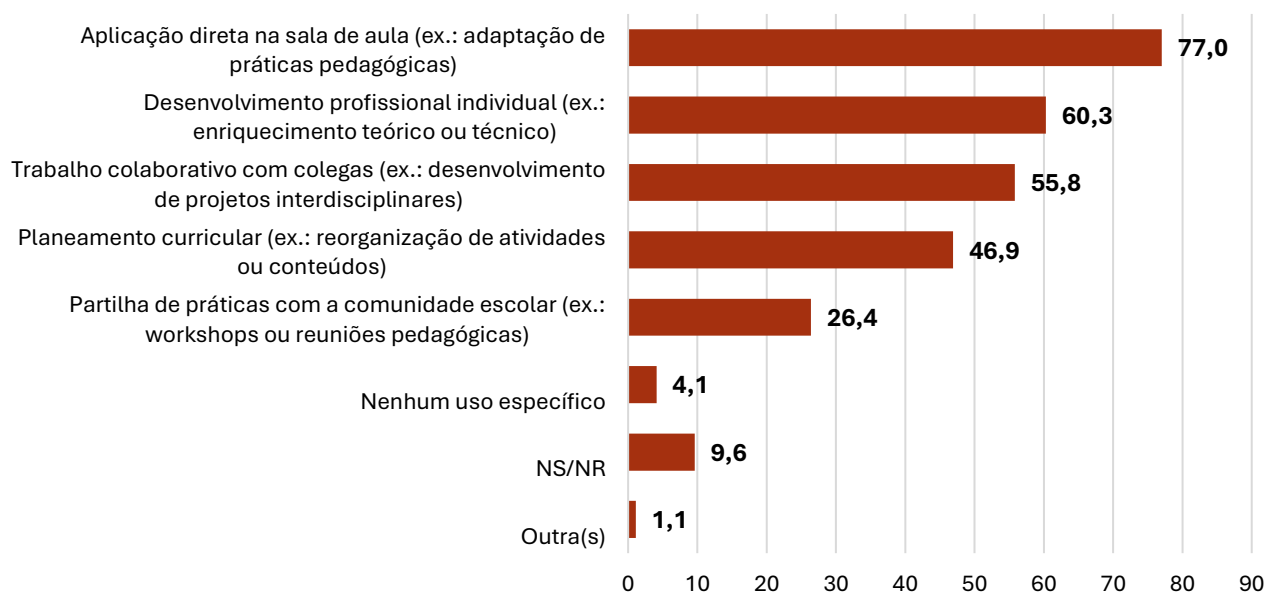
Temas diretamente ligados à autonomia curricular, como Trabalho Interdisciplinar e Projetos (26,7%) e Cidadania e Desenvolvimento (21,4%), tiveram uma adesão mais reduzida entre os docentes inquiridos, o que pode indicar desafios na implementação de práticas colaborativas e na integração transversal de competências nos currículos. A Gestão Autónoma do Currículo, essencial para que as escolas façam uma aplicação eficaz das Aprendizagens Essenciais (AE) e organizem de forma flexível a sua matriz curricular, foi abordada apenas em 13,9% das formações, evidenciando uma lacuna na capacitação docente para a gestão integrada e contextualizada do currículo.

Por outro lado, 28,8% dos docentes declarou ter participado em formações classificadas como “Outras”, o que sugere uma diversidade de interesses e necessidades formativas que não constavam das opções de resposta no questionário. Estas podem incluir formações em ferramentas digitais, metodologias inovadoras, bem como ações específicas para diferentes contextos educativos.

No geral, os dados mostram que, embora a formação contínua tenha um papel relevante no desenvolvimento profissional dos docentes, as áreas mais críticas para a implementação da AFC, como a gestão curricular e o trabalho interdisciplinar, ainda não são amplamente abordadas. Para fortalecer a autonomia das escolas e a colaboração entre docentes, será essencial diversificar e expandir a oferta formativa nestas áreas-chave.

A análise do impacto da formação contínua dos docentes revela que a sua aplicação no contexto escolar varia significativamente, refletindo diferentes abordagens na utilização do conhecimento adquirido. A grande maioria dos professores (77%) indica que aplica diretamente a formação na sala de aula, sobretudo através da adaptação de práticas pedagógicas. Este dado sugere que as formações têm um impacto imediato na forma como os docentes conduzem o ensino e interagem com os alunos.

1.17. Usos da formação



Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

Para além da aplicação direta em sala de aula, 60,3% dos docentes assinalaram que utilizaram a formação para o seu desenvolvimento profissional individual, e 55,8% indicaram ter mobilizado essas aprendizagens no trabalho colaborativo com colegas, nomeadamente no desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Estes dados sugerem que, para uma parte significativa dos docentes, a formação tem múltiplos usos, abrangendo tanto o aperfeiçoamento individual como a cooperação profissional.

O planeamento curricular é outro aspeto relevante, sendo mencionado por 46,9% dos inquiridos. A reorganização de atividades e conteúdos em função das aprendizagens adquiridas na formação demonstra que os docentes procuram estruturar melhor o ensino para se alinharem com as exigências da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC). No entanto, a partilha de práticas com a comunidade escolar, designadamente através de *workshops*, reuniões pedagógicas ou outras iniciativas, é referida apenas por 26,4% dos professores, o que sugere passos relevantes na promoção de uma escola mais aberta e colaborativa, mas em que a disseminação dos conhecimentos adquiridos ainda não é uma prática generalizada.

No geral, os dados mostram que a formação contínua tem um impacto relevante na prática pedagógica dos docentes, especialmente no processo de ensino, no desenvolvimento profissional e na colaboração entre colegas. No entanto, há espaço para fortalecer a aplicação das aprendizagens na gestão curricular e na partilha de práticas promovendo uma cultura de inovação e cooperação dentro das escolas.

1.3. Trabalho colaborativo e práticas pedagógicas

A análise da participação dos diferentes atores educativos no planeamento das atividades da turma revela um gradiente de envolvimento entre grupos, com os alunos e os conselhos de turma/docentes a assumirem um papel mais ativo, enquanto os pais e representantes da comunidade registam níveis de participação mais reduzidos.

Segundo os docentes, a participação dos alunos no planeamento das atividades da turma revela-se significativa, com 20,6% a referirem um envolvimento constante e 42,6% a indicarem uma participação

frequente. No entanto, ainda existe uma percentagem considerável de estudantes com um papel menos ativo nesse processo, e 30% dos professores afirmam que os alunos participam pouco e 3,4% que nunca o fazem. Estes dados sugerem que, para os professores, apesar de uma presença relevante dos alunos no planeamento curricular, a sua participação ainda não está totalmente sistematizada e pode depender de fatores como a cultura escolar, as práticas dos docentes e a autonomia conferida aos alunos.

Os conselhos de docentes e conselhos de turma surgem como os principais responsáveis pela dinamização do planeamento: 24,9% dos docentes reportam uma participação constante nestes órgãos e 39,5% indicam que este envolvimento é frequente. A forte presença destes grupos na organização do trabalho pedagógico reflete o papel estruturante que desempenham na coordenação das atividades letivas e na articulação entre disciplinas e anos de escolaridade.

Por outro lado, os coordenadores de departamento e as equipas educativas apresentam um padrão de participação mais moderado, com uma resposta maioritária na categoria de envolvimento ocasional (entre 30% e 38%). Embora desempenhem um papel de supervisão e apoio à implementação das práticas pedagógicas, estes dados parecem indicar que o seu impacto pode estar mais relacionado com aspetos organizacionais do que com a planificação detalhada das atividades de turma.

A participação dos diretores, técnicos da escola e da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) é ainda mais reduzida, registando-se as taxas mais elevadas de baixa ou nenhuma participação. Esta menor presença pode estar associada à sua função mais estratégica e de suporte, que, embora fundamental, nem sempre se traduz num envolvimento direto e sistemático na conceção das atividades letivas.

Por fim, os pais e encarregados de educação são os elementos com menor participação no planeamento das atividades escolares. Apenas 3,6% dos professores inquiridos indicam um envolvimento constante e 52,6% referem que os pais participam pouco. Estes valores sugerem que as escolas ainda enfrentam dificuldades na promoção de uma corresponsabilização efetiva das famílias no percurso educativo dos alunos, seja por barreiras institucionais, seja por falta de iniciativas de envolvimento parental ou seja ainda por desinteresse por parte de algumas famílias. Esta baixa participação pode representar um desafio adicional para a concretização de uma abordagem educativa verdadeiramente integrada e colaborativa.

1.18. Frequência de participação no planeamento das atividades desenvolvidas na turma/ grupo

Participação no planeamento de atividades da turma/ grupo de alunos	(%)				
	Sempre	Muito	Pouco	Nunca	NS/NR
Alunos	20,6	42,6	30	3,4	3,3
Conselho de docentes/ Conselho de turma	24,9	39,5	29,1	3,6	2,8
Equipas educativas	14,7	35,8	30,6	8,3	10,5
Coordenadores de departamento	15,1	38,8	32	8,7	5,4
Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)	13,4	37,8	32,4	9,6	6,8
Técnicos das escolas (psicólogos, terapeutas, assistentes sociais, ...)	12,5	39,4	33,6	8,5	6
Outros professores	11,1	39,9	38,3	4,4	6,2
Diretor	11,1	26,3	32,8	19,8	10,1
Técnicos e/ou representantes de serviços/instituições da comunidade	5,9	26,4	42,4	16	9,3
Pais / encarregados de educação	3,6	15,8	52,6	22,5	5,5

Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

Focando especificamente a colaboração entre docentes, a análise dos inquéritos evidencia uma tendência clara de colaboração entre professores, mas com diferenças no tipo e na frequência das práticas.

A reflexão sobre práticas pedagógicas destaca-se como a atividade colaborativa mais frequente, com 52,2% dos docentes a afirmarem que o fazem muito frequentemente. A frequência da monitorização e discussão dos efeitos das práticas pedagógicas é igualmente elevada (42,7%). Estes resultados mostram uma cultura de partilha e análise das metodologias aplicadas.

A gestão curricular em equipa é uma prática regular para 30,6% dos docentes, mas cerca de 20,6% afirmam fazê-lo pouco ou nunca, o que pode indicar dificuldades na construção de uma abordagem verdadeiramente integrada do currículo.

Na planificação, a colaboração entre professores do grupo disciplinar é mais comum (44,7% fazem-no frequentemente), enquanto a planificação no seio do conselho de turma é menos habitual, com 38,8% a referirem pouca colaboração. Estes dados refletem um aspeto central do DL 55/2018, que incentiva a gestão flexível do currículo e o trabalho interdisciplinar, promovendo a articulação entre disciplinas e uma abordagem integrada das aprendizagens. O facto de a colaboração entre professores do mesmo grupo disciplinar ser mais frequente do que a planificação conjunta em conselho de turma, onde há maior diversidade de áreas disciplinares, sugere que a interdisciplinaridade ainda enfrenta desafios na sua concretização prática.

A mesma tendência reflete-se noutros dados: o desenvolvimento de projetos interdisciplinares é praticado de forma moderada, com 44,9% dos docentes inquiridos a indicarem que o fazem com alguma frequência, mas apenas 23% o realizam de forma sistemática. A avaliação colaborativa de projetos interdisciplinares tem padrões semelhantes, apontando para uma prática ainda em desenvolvimento nas escolas.

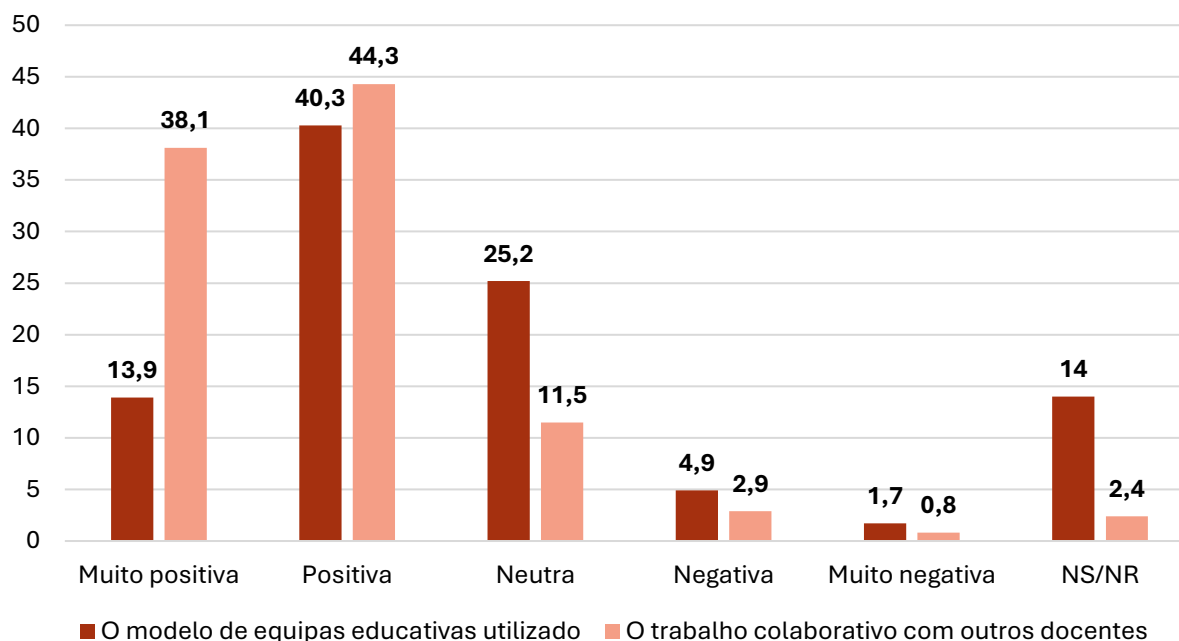
1.19. Frequência das atividades colaborativas

Frequência das atividades colaborativas	(%)				
	Nunca	Pouca	Alguma	Muita	NS/NR
Gere o currículo em equipa	5,7	20,6	39,7	30,6	3,4
Planifica aulas com os professores do CT	17,7	38,8	26,6	12,8	4,1
Planifica aulas com os professores do Grupo Disciplinar	4,5	14,6	33,8	44,7	2,5
Monitoriza e discute os efeitos das opções curriculares adotadas	2,6	13,4	45,9	36,1	2,0
Planifica em conjunto a intervenção pedagógica	4,7	20,5	42,6	29,6	2,7
Reflete com colegas sobre práticas pedagógicas	0,9	7,9	38,0	52,2	1,1
Monitoriza e discute os efeitos das práticas pedagógicas	1,3	11,0	43,4	42,7	1,5
Realiza partilhas de horários com outros docentes	14,8	31,1	30,0	18,0	6,1
Desenvolve projetos interdisciplinares que integram conteúdos de diferentes disciplinas	3,5	25,9	44,9	23,0	2,6
Avalia de forma colaborativa projetos interdisciplinares	7,3	28,1	39,8	20,3	4,4

Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

A perceção dos docentes sobre a colaboração e os modelos organizacionais revela uma distinção clara entre a valorização do trabalho em equipa e a forma como as estruturas institucionais que o enquadram são avaliadas. O trabalho colaborativo entre docentes é amplamente reconhecido como positivo, com 44,3% dos professores a classificá-lo como positivo e 38,1% a considerá-lo muito positivo, resultando numa taxa de satisfação superior a 80%. Estes dados reforçam a ideia de que a cooperação entre professores é uma prática consolidada e vista como essencial para a qualidade do ensino e a partilha de boas práticas pedagógicas. Apenas uma minoria (3,7%) expressa uma avaliação negativa, sugere que, de um modo geral, a colaboração entre docentes é bem aceite e valorizada.

1.20. Avaliação do trabalho colaborativo e modelo de equipas



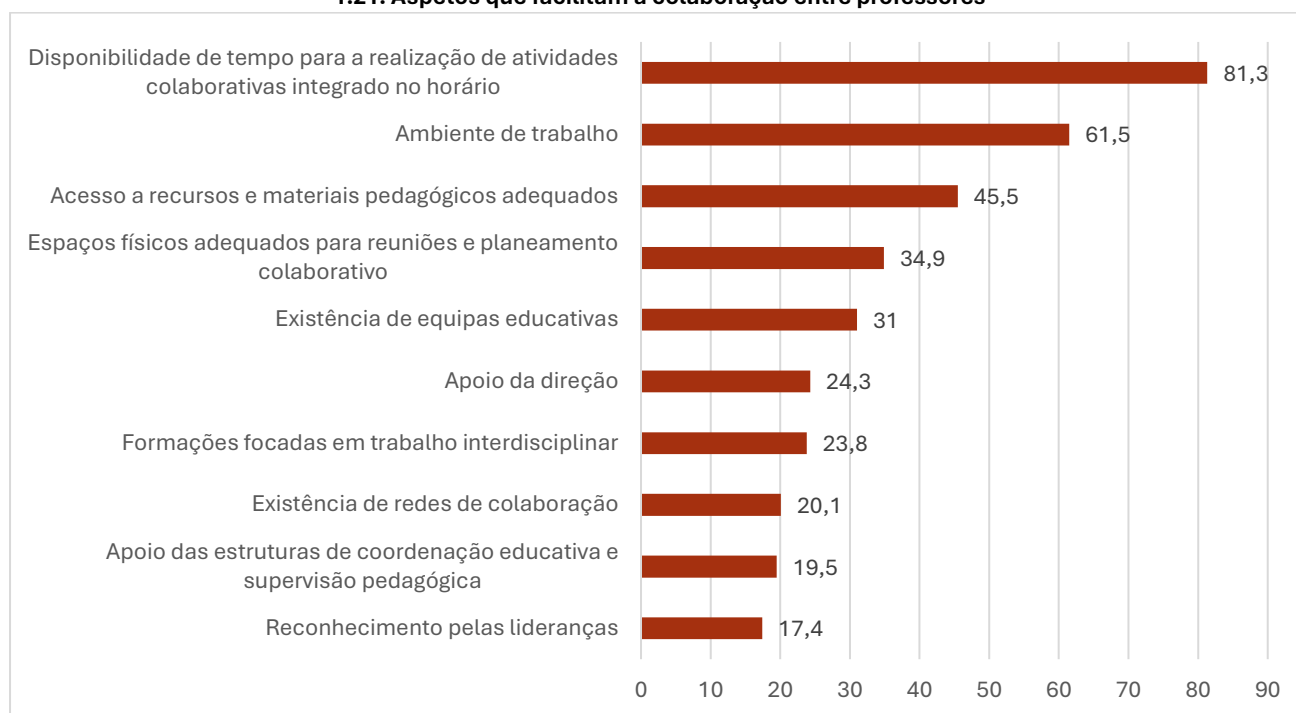
Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

Por outro lado, a avaliação do modelo de equipas educativas revela um cenário mais dividido. Embora 40,3% dos docentes o considerem positivo, uma parte significativa (25,2%) tem uma perceção neutra, e 6,6% avaliam-no negativamente. Além disso, a taxa de não resposta (14,0%) sugere que uma fração dos docentes pode não estar diretamente envolvida nestas equipas ou não ter uma opinião formada sobre o seu funcionamento.

Esta discrepância entre a valorização da colaboração e a avaliação mais moderada das equipas educativas pode indicar que, apesar de a cultura de cooperação ser amplamente reconhecida pelos docentes, as estruturas organizacionais criadas para a formalizar — como as equipas educativas — nem sempre funcionam nas condições reais das escolas. No sistema educativo português, as equipas educativas são concebidas como estruturas pedagógicas fundamentais para promover a articulação curricular, o acompanhamento do percurso dos alunos e o planeamento conjunto de estratégias pedagógicas e de inclusão. Contudo, os resultados sugerem que a sua operacionalização enfrenta obstáculos como a escassez de tempo para reuniões, dificuldades na articulação entre áreas disciplinares ou limitações na autonomia para desenvolver práticas colaborativas eficazes. Assim, mesmo reconhecendo o propósito pedagógico destas equipas, parece necessário refletir sobre como podem ser melhor apoiadas e mobilizadas para cumprir o seu papel no âmbito da autonomia curricular e do desenvolvimento profissional dos docentes.

Os resultados indicam que a colaboração entre docentes é fortemente influenciada por condições estruturais e institucionais. O principal fator facilitador identificado é a disponibilidade de tempo para colaboração integrada no horário (81,3%), o que sugere que quando as escolas criam momentos específicos para o trabalho conjunto, a disponibilidade para a colaboração pode aumentar. O ambiente de trabalho positivo (61,5%) também se destaca, apontando para a importância das relações interpessoais e da cultura organizacional. Em contrapartida, fatores como a falta de reconhecimento das lideranças (17,4%) e o reduzido apoio das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica (19,5%) revelam que ainda há um espaço significativo para melhorar o suporte institucional à colaboração entre docentes.

1.21. Aspetos que facilitam a colaboração entre professores



Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

Por outro lado, as principais barreiras identificadas pelos docentes apontam para constrangimentos de natureza organizacional e administrativa que dificultam o trabalho colaborativo. O excesso de tarefas burocráticas (89%) é o obstáculo mais referido, sugerindo que a carga administrativa retira tempo e energia à participação em dinâmicas pedagógicas partilhadas. A falta de tempos compatíveis para o planeamento conjunto (88,5%) reforça esta ideia, evidenciando dificuldades práticas na articulação de horários entre docentes para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares ou reuniões de equipa. Já a ausência de incentivos ou reconhecimento (46,1%) revela que, do ponto de vista institucional, o trabalho colaborativo pode não estar ainda suficientemente integrado ou valorizado na cultura organizacional das escolas.

1.22. Fatores que dificultam a colaboração entre professores



Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

Estes dados mostram que a colaboração entre docentes não depende apenas da predisposição individual dos professores, mas também de fatores estruturais, como a organização do tempo, o apoio institucional e a existência de incentivos. Assim, as estratégias para promover a colaboração que podem colher maior adesão dos docentes deverão passar por reduzir a carga burocrática, criar espaços formais para o trabalho conjunto e reforçar o reconhecimento e apoio das lideranças e estruturas escolares.

O desenvolvimento de uma dinâmica de trabalho colaborativo não é uma progressão linear e as medidas de resposta à crise sanitária trouxeram um retrocesso na colaboração entre professores. Mais de metade dos docentes inquiridos (47,4%) concorda que com as medidas de suspensão do ensino presencial tomadas como resposta à pandemia COVID-19 o trabalho colaborativo diminuiu, sendo que apenas 12,2% discordam totalmente dessa afirmação. Esta tendência pode estar associada à necessidade de adaptação rápida ao ensino remoto, ao isolamento imposto pelas restrições sanitárias e à sobrecarga de trabalho individualizada.

1.23. Com o seu grau de concordância com as seguintes afirmações?

Durante a pandemia ...	(%)					
	Discordo totalmente	2	3	4	Concordo totalmente	NS/NR
O trabalho colaborativo entre professores diminuiu	28,3	19,1	22,5	12,2	12,6	5,4
Não existiu diversificação de práticas pedagógicas	34,8	25,5	19,8	9,2	5,6	5,1
Não foram realizadas adaptações curriculares	38,7	26,9	17,7	7,2	3,7	5,7
Não foi realizada articulação curricular com outras disciplinas	25,1	23,8	23	12,2	9,5	6,5
Não foi possível a melhoria das aprendizagens de todos	14,2	18,2	25,3	17,1	19,7	5,5
Não existiu ligação com as famílias/ pais e encarregados de educação	34,1	24,5	21,2	9,2	5,3	5,7
As dinâmicas de avaliação dos alunos foram alteradas	6,1	9,3	23,4	24	32,1	5,1
A participação dos alunos diminuiu	15,6	19,2	27,2	16,3	16,4	5,3

Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

A pandemia COVID-19 também teve um impacto significativo nas práticas pedagógicas, com 60,3% dos docentes a concordarem que não houve diversificação das práticas de ensino durante este período, e 65,6% a afirmarem que não foram realizadas adaptações curriculares. Estes resultados sugerem que a transição para o ensino remoto pode ter restringido a inovação metodológica, levando a uma manutenção dos modelos tradicionais de ensino, muitas vezes pouco adequados ao contexto digital.

Além disso, quase metade dos professores (48,9%) indicou que não houve articulação curricular entre disciplinas, um aspeto crítico que reforça a perceção de fragmentação do ensino durante este período.

O impacto negativo da pandemia refletiu-se também na relação com os alunos e as suas famílias. Mais de um terço dos professores (58,6%) relatou que não houve ligação com os encarregados de educação, evidenciando um afastamento que pode ter dificultado o acompanhamento dos estudantes. A perceção de que a participação dos alunos diminuiu (43,5% dos docentes concordam com essa afirmação) reforça a ideia de que o envolvimento discente foi um dos desafios centrais da educação em tempos de pandemia. A perceção de que não foi possível melhorar as aprendizagens de todos (42,4%) levanta preocupações sobre o agravamento das desigualdades educativas.

Por outro lado, um aspeto em que se registou consenso entre os docentes foi a alteração das dinâmicas de avaliação dos alunos. Mais de metade dos inquiridos (56,1%) concorda que a avaliação foi alterada, o que sugere que houve necessidade de ajustar os métodos de aferição do desempenho dos estudantes em resposta ao ensino remoto.

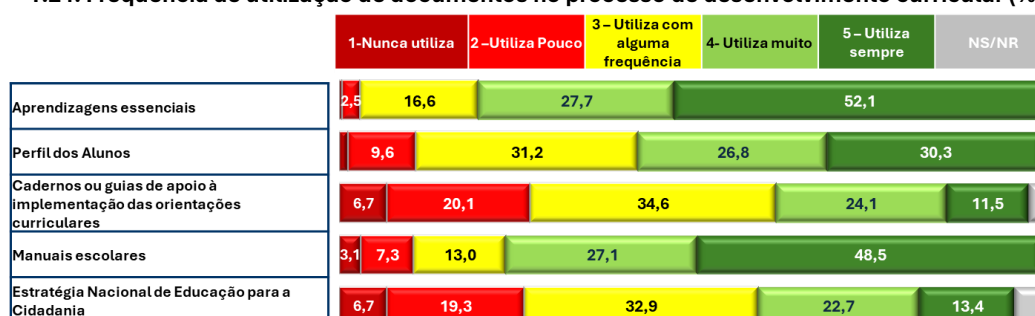
Desta forma, a análise sugere que as dificuldades identificadas anteriormente na colaboração docente foram intensificadas pelo contexto pandémico, com impacto direto na articulação curricular, nas práticas pedagógicas e na relação com os alunos.

1.4. Frequência de utilização das Aprendizagens Essenciais

Quando questionados sobre a frequência com que utilizam as Aprendizagens Essenciais e outros documentos orientadores no processo de desenvolvimento curricular, apenas 2,9% dos docentes referiram utilizar pouco (2,5%) ou nunca (0,4%) as AE. A maioria dos docentes que responderam ao inquérito, cerca de 52% refere que utiliza sempre, e quase 30%, utiliza muito, sendo inclusive mais utilizadas que os manuais escolares.

Ainda que a maioria dos docentes inquiridos utilize sempre ou quase sempre as Aprendizagens Essenciais, verifica-se que os docentes que as utilizam com menor frequência, tendem a avaliar de forma menos positiva a relevância e qualidade da formação contínua e desenvolvimento profissional e os materiais pedagógicos incluindo os tecnológicos.

1.24. Frequência de utilização de documentos no processo de desenvolvimento curricular (%)



Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

Considerando o grupo de recrutamento, a análise revela padrões diferenciados que espelham níveis distintos de apropriação das orientações do DL 55/2018, bem como possíveis diferenças institucionais e organizacionais entre áreas disciplinares. Com base na percentagem de docentes que indicam utilizar “sempre” as AE, destacam-se cinco grupos com níveis de utilização particularmente elevados: Biologia e Geologia (66,8%), Física e Química (63,9%), Português (63,0%), Filosofia (63,0%) e Matemática (61,9%). Esta tendência é corroborada pela análise das médias de utilização, em que os mesmos grupos

apresentam valores igualmente elevados — entre 4,46 e 4,52 — situando-se acima da média global de 4,30. Também grupos como Geografia (4,49) e História (4,40), apesar de não atingirem os 60% na categoria “sempre”, demonstram níveis de uso muito elevados quando se considera a média, reforçando a ideia de que estas disciplinas estruturantes integram as AE de forma sistemática. Estes dados, articulados, permitem concluir que a utilização das AE está fortemente ligada à tradição curricular de cada disciplina, ao grau de prescrição dos conteúdos e à forma como os docentes se relacionam com referenciais comuns, sendo essencial que futuras ações de apoio tenham em conta esta diversidade de práticas e realidades disciplinares.

1.25. Média de utilização das aprendizagens essenciais

	Aprendizagens Essenciais
Física e Química	4,52
Biologia e Geologia	4,50
Português	4,49
Filosofia	4,49
Inglês	4,47
Matemática	4,46
Geografia	4,44
Matemática e Ciências da Natureza	4,42
História	4,40
Português e Estudos Sociais/História	4,33
Português e Francês	4,32
Português e Inglês	4,31
Total	4,30
Educação Física	4,24
Ensino Básico - 1º Ciclo	4,22
Educação Visual e Tecnológica	4,20
Línguas	4,19
Artes Visuais	4,11
Economia e Contabilidade	4,07
Eletrotecnia	4,04
Educação Musical/Música	4,04
Informática	4,02
Educação Especial	3,98
Educação Tecnológica	3,83
Ciências Agro-pecuárias	3,33

Base: Total de docentes inquiridos (n=6.331)

No que respeita aos cadernos ou guias de apoio à implementação das orientações curriculares, a utilização sistemática é, no geral, reduzida. Apenas alguns grupos apresentam valores acima dos 13% de docentes que referem utilizá-los “sempre”: Matemática (17,1%), Física e Química (13,3%) e Economia e Contabilidade (13,5%). Estes grupos coincidem em parte com os que também mais utilizam as AE, sugerindo uma maior apropriação das ferramentas estruturadas de apoio à planificação. Nas restantes áreas, os valores mantêm-se abaixo dos 13%, com percentagens inferiores a 10% em disciplinas como Português (10,6%), Línguas (7,4%), História (7,9%), Informática (8,5%). A mais baixa utilização destes materiais pode refletir a escassez de guias adaptados a determinadas áreas ou a opção por outras fontes de apoio mais contextualizadas (como as AE ou os manuais).

Já os manuais escolares apresentam níveis significativamente mais elevados de utilização sistemática, com vários grupos a ultrapassar os 60% de “utiliza sempre”. Destacam-se Português e Inglês (68,0%), Português (68,5%), Línguas (65,4%), História (71,5%), Física e Química (65,5%), Matemática (71,0%), Biologia e Geologia (60,7%). Estes dados indicam que, apesar das mudanças curriculares introduzidas pelo DL 55/2018, os manuais continuam a desempenhar um papel central na organização do ensino em várias disciplinas nucleares, especialmente nas que se articulam com avaliações externas. Em contrapartida, nas disciplinas mais práticas ou com menor carga letiva, como Educação Visual e Tecnológica (21,6%), Educação Física (6,1%), Educação Tecnológica (8,6%), ou Eletrotecnia (11,1%), os manuais são pouco utilizados ou mesmo irrelevantes para a prática docente.

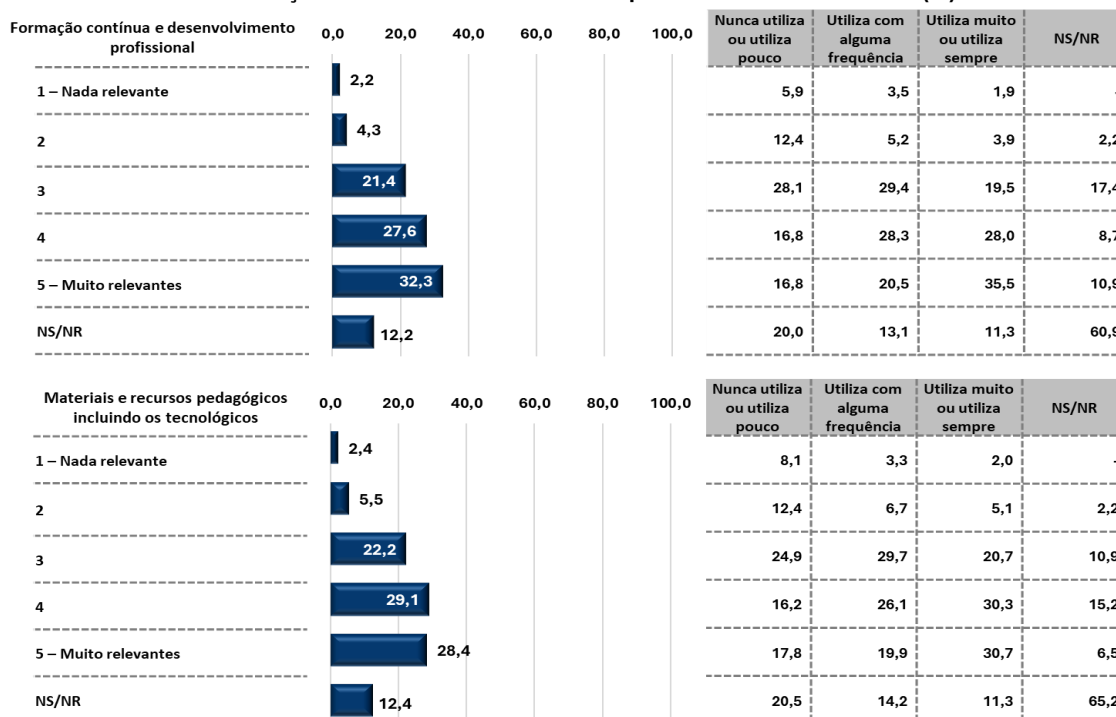
Relativamente à Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), os valores de utilização sistemática (“utiliza sempre”) são significativamente mais baixos. Apenas Português e Estudos Sociais/História (27,4%) se destaca de forma clara, seguido de Filosofia (24,6%), História (21,7%) e Geografia (21,4%). Já em grupos como Matemática (6,9%), Educação Tecnológica (8,6%), Física e Química (7,6%), ou Informática (8,5%), a ENEC é menos mobilizada, o que pode dever-se à perceção de uma menor ligação direta entre os conteúdos disciplinares e os domínios da cidadania — ou ainda a uma implementação mais superficial e isolada da Estratégia nas escolas.

Em síntese, observa-se uma polarização clara entre grupos mais centrados em instrumentos estruturados (como manuais e cadernos de apoio), com destaque para as disciplinas com maior centralidade curricular, e outros onde a autonomia e adaptação local parecem ter maior peso na prática docente. A ENEC, por sua vez, evidencia-se como um recurso ainda pouco enraizado na maioria dos grupos, sugerindo a necessidade de reforçar a sua transversalização e articulação com os conteúdos disciplinares, particularmente nas áreas técnico-científicas.

A análise dos dados revela ainda uma relação entre a utilização das Aprendizagens Essenciais (AE) e a perceção da relevância da formação contínua e dos recursos pedagógicos. Os docentes que utilizam mais frequentemente as AE tendem a atribuir maior importância à formação e aos recursos disponíveis, enquanto aqueles que as utilizam pouco ou nunca demonstram menor valorização desses fatores.

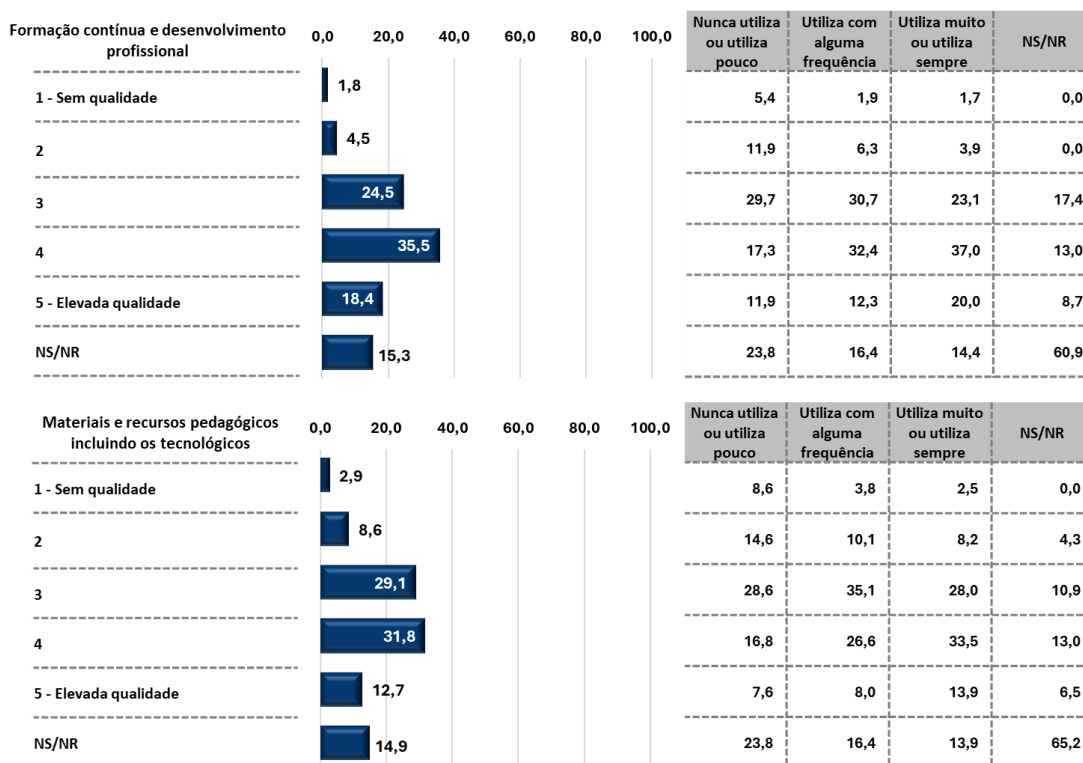
No que diz respeito à formação contínua e desenvolvimento profissional, observa-se que entre os docentes que utilizam pouco ou nunca as AE, 5,9% consideram a formação “nada relevante”. À medida que aumenta a frequência de utilização das AE, cresce também a perceção da importância da formação. No grupo de docentes que utilizam muito ou sempre as AE, 35,5% classificam a formação como “muito relevante”. Este dado indica que os professores mais alinhados com as AE reconhecem um maior valor na formação contínua, enquanto aqueles que utilizam menos as AE tendem a não a considerar tão essencial.

1.26. Avaliação da relevância dos recursos para as AE e do DL 55/2018 (%)



Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

1.27. Como avalia a qualidade dos recursos disponibilizados para a operacionalização das Aprendizagens Essenciais e do DL 55/2018(%)



Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

A mesma tendência verifica-se relativamente aos materiais e recursos pedagógicos, incluindo tecnológicos. Entre os docentes que declararam raramente ou nunca utilizam as AE, 8,1% consideram estes recursos pouco relevantes. Em contrapartida, no grupo dos que afirmam utilizar muito ou sempre as AE, 30,7% classificam os recursos pedagógicos como "muito relevantes". Isto parece indicar que os docentes que incorporam as AE de forma mais consistente reconhecem a importância dos materiais pedagógicos como suporte para a sua prática letiva.

Outro dado relevante é a percentagem de NS/NR (não sabe/não responde), que é significativamente mais elevada entre os docentes que utilizam pouco ou nunca as AE. No caso da formação contínua, 60,9% deste grupo não responderam, o que pode indicar um afastamento ou desconhecimento sobre o tema. No que respeita aos materiais pedagógicos, a taxa de NS/NR atinge 65,2%, o que reforça a ideia de que muitos docentes que não utilizam as AE também não têm contacto ou não reconhecem a importância destes recursos.

Estes dados indicam uma relação positiva entre a utilização das AE e a perceção da importância da formação e dos recursos pedagógicos. Quanto maior a utilização das AE, maior a valorização da formação e dos materiais disponíveis. Por outro lado, os docentes que utilizam pouco as AE tendem a atribuir menor importância a estes fatores, o que pode estar relacionado com dificuldades na adoção das políticas de flexibilidade curricular ou falta de envolvimento em processos formativos.

A análise sugere que o fortalecimento da formação contínua e do acesso a recursos pedagógicos pode ser uma estratégia eficaz para aumentar a adesão às AE. Além disso, é essencial compreender os motivos pelos quais um número significativo de docentes não responde a estas questões, de forma a identificar barreiras que possam estar a dificultar a sua participação nos processos de inovação pedagógica.

A análise inferencial confirma que a frequência de formação contínua está diretamente associada a uma maior utilização das Aprendizagens Essenciais (AE). Os docentes que participaram ou participam em formação contínua apresentam uma média de utilização das AE de 4,34, enquanto aqueles que não frequentaram formação têm uma média de 4,21. Como $p < 0,05$, rejeita-se a hipótese nula, confirmando que a diferença entre os dois grupos é estatisticamente significativa⁴. Estes resultados reforçam a importância da formação contínua na apropriação e aplicação das AE, sugerindo que os docentes mais envolvidos em processos formativos tendem a integrar melhor estes referenciais curriculares na sua prática pedagógica.

1.28. Relação entre a participação em formação contínua e a utilização das AE- Médias, desvios padrão e testes t para a significância das diferenças.

Aprendizagens Essenciais		N	Média	Desvio-Padrão	t	p
Participa ou participou em formação contínua para docentes	Participa ou participou	4 125	4,34	0,834	5,632	0,000
	Não participou	2 254	4,21	0,901		

Verifica-se ainda que a perceção da qualidade e relevância da formação contínua e dos materiais pedagógicos influencia a frequência de utilização das AE. Os docentes que avaliam mais negativamente estes recursos tendem a utilizar as AE com menor frequência, o que indica que a confiança na qualidade da formação e dos materiais pedagógicos desempenha um papel fundamental na sua adoção. Este fator

⁴ $P < 0,05$ rejeita-se a hipótese nula (H_0) – existe diferença entre os dois grupos. A tendência é para os docentes que participam ou já participaram em formação contínua utilizarem com maior frequência as AE.

pode revelar que a efetividade da implementação das AE não depende apenas da existência de formação e recursos, mas também da percepção da sua qualidade e aplicabilidade prática. Assim, garantir que os docentes consideram a formação relevante e os materiais adequados pode ser uma estratégia essencial para promover uma adoção mais ampla das AE.

1.29. Médias, Desvios Padrões e Testes t da Significância das Diferenças entre a avaliação da relevância e qualidade da formação e dos materiais e a frequência de utilização das AE

Aprendizagens Essenciais		N	Média	Desvio-Padrão	t	p
Formação contínua e desenvolvimento profissional	Nada ou pouco relevante	420	4,03	1,006	-7,457	0,000
	Relevante ou muito relevante	3 837	4,41	0,788		
Materiais e recursos pedagógicos incluindo os tecnológicos	Nada ou pouco relevante	506	4,06	1,002	-7,497	0,000
	Relevante ou muito relevante	3 681	4,41	0,787		
Formação contínua e desenvolvimento profissional	Sem ou com pouca qualidade	406	4,03	1,006	-7,223	0,000
	Com qualidade ou muita qualidade	3 450	4,41	0,79		
Materiais e recursos pedagógicos incluindo os tecnológicos	Sem ou com pouca qualidade	738	4,13	0,956	-7,703	0,000
	Com qualidade ou muita qualidade	2 848	4,42	0,78		

Para todas as alíneas $p < 0,05$ rejeita-se a hipótese nula (H_0) – existe diferença entre os dois grupos. A tendência é para os docentes que avaliam de forma menos positiva a relevância e a qualidade da formação contínua e desenvolvimento profissional e os materiais pedagógicos (incluindo os tecnológicos) utilizarem com menos frequência as AE.

Outro aspeto relevante é a diferença de utilização das AE entre docentes do ensino secundário e dos restantes níveis de ensino. Os professores do secundário apresentam uma média de utilização das AE de 4,43, superior à média de 4,25 dos docentes que não lecionam nesse nível. Com $p < 0,05$, confirma-se que esta diferença é estatisticamente significativa. Embora os dados não permitam identificar diretamente os fatores explicativos desta diferença, uma hipótese plausível é que a maior utilização das AE no secundário possa estar relacionada com a necessidade de garantir alinhamento com os exames nacionais, nos quais as AE constituem um referencial curricular relevante.

1.28. Relação entre lecionar no ensino secundário e a utilização das AE- Médias, desvios padrão e testes t para a significância das diferenças

Aprendizagens Essenciais		N	Média (%)	Desvio-Padrão	t	p
Lecciona secundário CH	Sim	1 662	4,43	0,816	7,842	0,000
	Não	4 717	4,25	0,871		

No geral, os dados evidenciam que os docentes atribuem menor relevância e qualidade à formação contínua e aos recursos pedagógicos tendem a utilizar com menor frequência as AE. O reforço do acesso a formações de qualidade e à disponibilização de materiais pedagógicos eficazes — como guias, planificações, materiais digitais ou instrumentos de avaliação — pode contribuir para uma maior apropriação das AE pelos docentes. Adicionalmente, o impacto do contexto avaliativo no secundário sugere que estratégias de implementação podem precisar de ser adaptadas consoante as especificidades de cada nível de ensino, garantindo que a utilização das AE é coerente e alinhada com os desafios pedagógicos de cada etapa escolar.

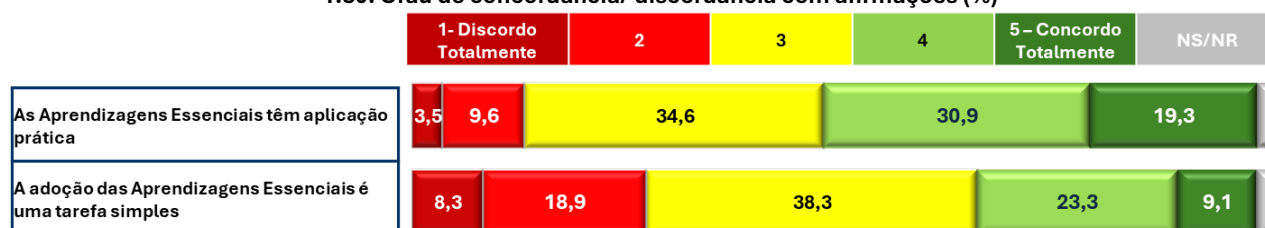
1.5. Aplicação prática das Aprendizagens Essenciais

A percepção dos docentes sobre a aplicação prática das Aprendizagens Essenciais (AE) no contexto pedagógico e a simplicidade da sua adoção varia significativamente. Cerca de metade dos inquiridos

(50,2%) concorda ou concorda totalmente com a afirmação de que as AE têm aplicação prática, enquanto 13,1% discordam ou discordam totalmente. Assim, embora haja um reconhecimento da utilidade das AE por uma parte substancial dos docentes, ainda existe um grupo considerável que não vê nelas uma aplicação direta no seu contexto pedagógico.

Quando questionados sobre a simplicidade da adoção das AE, a percepção dos docentes torna-se mais dividida. Apenas 32,3% dos inquiridos concordam ou concordam totalmente que a adoção das AE é uma tarefa simples, enquanto 18,9% discordam e 8,3% discordam totalmente. Esta distribuição parece indicar que, apesar do reconhecimento da sua aplicabilidade, a implementação das AE apresenta alguns desafios, possivelmente relacionados com a adaptação curricular, a disponibilidade de recursos e a necessidade de formação específica.

1.30. Grau de concordância/ discordância com afirmações (%)



Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

A análise desagregada por ciclos e grupos disciplinares (ver quadros em anexo) permite aprofundar esta leitura, revelando variações significativas na percepção da aplicabilidade e da simplicidade de adoção das AE. No que diz respeito à aplicabilidade prática, as percepções mais positivas concentram-se em disciplinas como Inglês, Matemática e Ciências da Natureza, Biologia e Geologia ou Português e Inglês, onde mais de metade dos docentes atribuem níveis elevados de concordância (valores 4 e 5). Áreas como, Eletrotecnia ou Educação Tecnológica — que não dispõem de AE homologadas — a maioria dos docentes reconhece a aplicação prática das AE, o que poderá refletir apropriações informais dos princípios orientadores ou uma adaptação dos referenciais de outras áreas. Importa sublinhar, contudo, que nem todas as disciplinas com AE homologadas apresentam níveis elevados de concordância. Por exemplo, em Educação Visual e Tecnológica, Geografia e Informática — áreas que dispõem de AE formais — uma proporção significativa de docentes avalia negativamente ou com reservas a aplicabilidade das mesmas. Em Geografia, 20,5% dos docentes posicionam-se nos níveis 1 ou 2, e apenas 43,3% indicam valores 4 ou 5; em Filosofia, os extremos também estão bem representados, com 16,7% nos níveis 1 e 2 e 29% no nível 5. Esta distribuição mais polarizada poderá refletir quer a forma como os referenciais foram concebidos, quer a sua adequação ao contexto concreto de lecionação.

No que se refere à simplicidade da adoção das AE, as assimetrias entre disciplinas tornam-se ainda mais evidentes. Em áreas como Educação Tecnológica, Artes Visuais e Informática é elevada a proporção de docentes que expressam dificuldade (valores 1 e 2). Por exemplo, em Informática, 41,5% dos docentes posicionam-se nos níveis 1 ou 2, e apenas 22% referem os níveis 4 ou 5. Estas dificuldades poderão estar associadas a constrangimentos como a ausência de materiais de apoio, a complexidade da tradução curricular para contextos práticos, ou a falta de formação específica. Esta situação contrasta com disciplinas como Inglês, Português ou Biologia e Geologia, onde os referenciais são mais consensuais e as percepções dos docentes tendem a ser mais favoráveis. Importa ainda considerar que a inexistência de AE para determinadas disciplinas pode gerar uma percepção de exclusão ou desvalorização, afetando o envolvimento dos docentes na lógica da gestão curricular promovida pelo DL 55/2018.

A análise por nível de ensino revela também diferenças estatisticamente significativas entre os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e os do 3.º CEB/Secundário relativamente à perceção da utilidade prática e simplicidade de adoção das Aprendizagens Essenciais (AE). Com $p < 0,05$, rejeita-se a hipótese de igualdade entre os grupos, confirmando que os docentes percecionam estas dimensões de forma distinta. Os dados mostram uma tendência para os professores do 3.º CEB e do ensino secundário considerarem a aplicação das AE mais prática e a sua adoção mais simples do que os docentes do 1.º CEB. Embora os dados não permitam identificar causas diretas para essa diferença, uma hipótese interpretativa é que ela possa estar relacionada com a estrutura curricular de cada nível: no ensino secundário, o ensino é mais disciplinar e compartimentado, o que pode facilitar a articulação direta com as AE, enquanto no 1.º CEB, a abordagem globalizante pode tornar a operacionalização das AE mais complexa.

Estes resultados sugerem que a aceitação e a implementação das AE não são uniformes entre os diferentes níveis de ensino. Para promover uma maior adesão e eficácia na sua aplicação, pode ser necessário ajustar estratégias de formação e apoio consoante as especificidades de cada ciclo, garantindo que os docentes, independentemente do seu nível de ensino, tenham condições adequadas para incorporar as AE na sua prática pedagógica de forma eficaz.

1.31. Diferenças na perceção da aplicação e simplicidade das AE entre docentes do 1.º CEB e do 3.º CEB/Secundário
Médias, desvios padrão e testes t para a significância das diferenças

Aprendizagens Essenciais		N	Média	Desvio-Padrão	t	p
As Aprendizagens Essenciais têm aplicação prática	1.º CEB	1 268	3,49	0,951	-2,078	0,038
	3.º CEB e Secundário	3 667	3,56	1,055		
A adoção das Aprendizagens Essenciais é uma tarefa simples	1.º CEB	1 264	3,01	0,969	-2,4	0,016
	3.º CEB e Secundário	3 667	3,09	1,118		

A opinião sobre a simplicidade da adoção das AE também não é igual, consoante o grupo de disciplinas, sendo que entre os docentes de grupos disciplinares ligados às artes, 34,7% discordam ou discordam totalmente da simplicidade da adoção das AE enquanto 37,5% dos docentes de grupos disciplinares às humanidades concordam ou concordam totalmente.

1.32. Concordância com a simplicidade de adoção das AE por agrupamentos disciplinares

Grau de concordância com a afirmação		Total (%)	Grupo recrutamento (%)						
		Total	Artes	Ciências e tecnologias	Educação especial	Educação geral	Letras e humanidades	Línguas	Educação física e desporto
A adoção das Aprendizagens Essenciais é uma tarefa simples	Discordo ou discordo totalmente	27,8	34,7	28,3	25,4	28,1	25,9	27,0	27,2
	Neutro	39,1	37,7	38,7	43,7	43,3	36,6	37,3	36,9
	Concordo ou concordo totalmente	33,1	27,6	33,0	30,9	28,6	37,5	35,6	35,9
	Total (n)	6 279	395	1 727	343	1 250	1 407	710	401

Com o objetivo de averiguar se estas diferenças são estatisticamente significativas foi realizada uma análise de variância a um fator e conclui-se que a concordância com a simplicidade de adoção das AE é diferente em pelo menos um dos grupos disciplinares, ou seja, existe pelo menos um grupo disciplinar com uma média diferente da dos restantes grupos ($F(8, 6270) = 3,537, p < 0,001$). O teste *post hoc* de Games-Howell mostrou que os docentes das artes apresentam uma perceção significativamente mais negativa em comparação com o grupo Português e Humanidades, Línguas e Educação Física e Desporto. Também o grupo composto por professores do 1º CEB, Educação Pré-Escolar, 1º CEB e

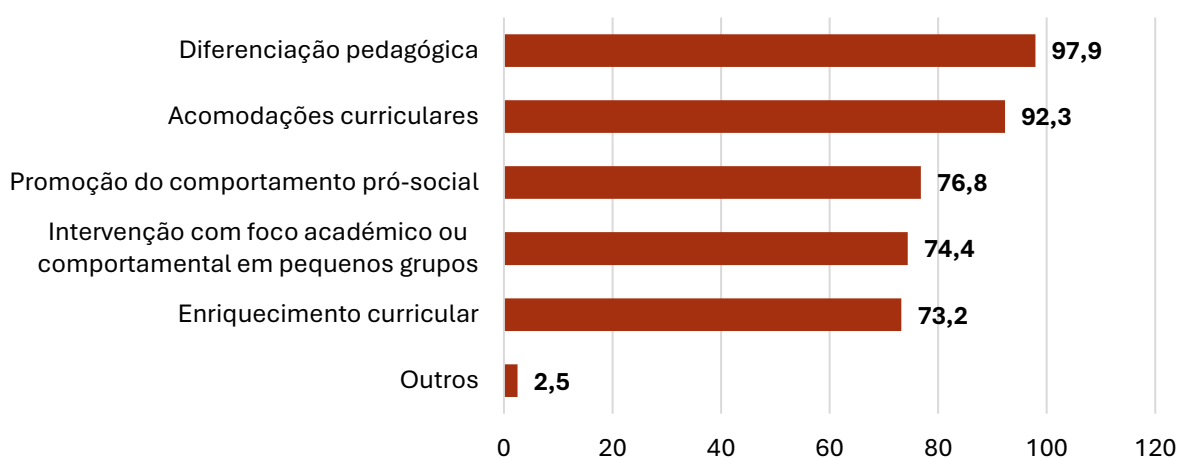
Educação Moral e Religiosa⁵ tem uma opinião significativamente mais discordante sobre a simplicidade da adoção das aprendizagens essenciais comparativamente com o grupo Português e Humanidades.

A comparação entre docentes de Ciências e Tecnologias e do grupo de Português e de Humanidades revela uma diferença ligeiramente negativa na perceção da simplicidade de adoção das Aprendizagens Essenciais (AE) pelos primeiros. No entanto, esta diferença não é estatisticamente significativa ($p = 0,139$), e o intervalo de confiança inclui o zero, indicando que a variação pode ser fruto do acaso. Assim, não há evidência robusta para afirmar que os docentes de Ciências e Tecnologias percecionam a adoção das AE como mais difícil do que os de Português e Humanidades.

Os resultados mostram que os docentes de Português e de Humanidades percecionam a adoção das Aprendizagens Essenciais (AE) como mais simples, em comparação com os docentes de Artes e do 1.º CEB que apresentam a perceção mais negativa. Já os docentes de Ciências e Tecnologias não diferem significativamente dos de Português e Humanidades, indicando uma perceção semelhante entre estes dois grupos.

A análise dos dados sobre as medidas universais de suporte à aprendizagem e inclusão revela uma forte adesão dos docentes a práticas de diferenciação pedagógica, mas também destaca desafios na sua concretização sistemática. A elevada percentagem de professores que afirmam utilizar medidas como a diferenciação pedagógica (97,9%) e acomodações curriculares (92,3%) sugere que há um compromisso generalizado com a adaptação do ensino às necessidades dos alunos.

1.33. Medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão mobilizadas



Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

No entanto, a frequência de utilização destas medidas varia significativamente. A diferenciação pedagógica é a mais sistematicamente aplicada, com 24,9% dos docentes a referirem que a utilizam sempre e 42,6% a indicarem que a utilizam com muita frequência. Em contrapartida, as acomodações curriculares, embora também amplamente referidas, são utilizadas com menor frequência: apenas 16% dos docentes as utilizam sempre e 39% com muita frequência. Esta diferença poderá refletir o facto de os docentes se sentirem mais seguros na adaptação das metodologias e estratégias de ensino do que na mobilização de medidas de gestão curricular que, embora previstas para aplicação em sala de aula,

⁵ Que para efeitos de simplificação foi designado por “educação geral”

exigem maior planeamento e articulação — como a adaptação de materiais, recursos, modalidades de avaliação e organização do espaço, conforme definido no DL 54/2018.

1.34. Frequência de utilização das medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão

Frequência de utilização das medidas universais de suporte à inclusão	(%)				
	Pouca	Alguma	Muita	Sempre	NS/NR
Diferenciação pedagógica	3,3	27	42,6	24,9	2,2
Acomodações curriculares	8,2	34,5	39	16	2,2
Enriquecimento curricular	15,4	39,5	31,9	10,8	2,4
Promoção do comportamento pró-social	11,2	31,5	32,9	21,9	2,5
Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos	17,1	36,5	32,1	12,1	2,3
Outros	4,6	26,8	32,7	16,3	19,6

A promoção do comportamento pró-social e a intervenção em pequenos grupos apresenta padrões de uso semelhantes, com cerca de um terço dos docentes a indicarem que as utilizam com muita frequência (32,9% e 32,1%, respetivamente). Já o enriquecimento curricular, embora adotado por uma maioria de professores, tem uma utilização mais esporádica, sendo referido como prática constante por apenas 10,8% dos docentes.

A análise da frequência de utilização destas medidas sugere que o reconhecimento da sua importância nem sempre se traduz numa aplicação regular e sistemática. As medidas que dependem diretamente da ação do professor no contexto da sala de aula — como a diferenciação pedagógica e, em certa medida, as acomodações curriculares — tendem a ser mais incorporadas na prática quotidiana. Em contrapartida, aquelas que exigem organização específica, colaboração com outros intervenientes ou disponibilidade de tempo e espaço fora da aula — como o enriquecimento curricular ou a intervenção em pequenos grupos — apresentam níveis mais reduzidos de aplicação sistemática.

A avaliação das aprendizagens emerge como a área em que os docentes sentem maior flexibilidade, com 39,4% a reportarem um grau elevado de aplicação e apenas 6,3% a indicarem um grau reduzido. Este resultado poderá indicar que os professores encontram maior margem de autonomia para ajustar critérios e métodos avaliativos do que para flexibilizar outros domínios da prática pedagógica. A flexibilidade no conteúdo curricular — aqui entendida como a possibilidade de gerir o currículo, selecionando, aprofundando ou reorganizando os conteúdos em função das necessidades dos alunos — apresenta uma tendência semelhante, com 28,2% dos docentes a indicarem um grau elevado de aplicação. Também as dinâmicas pedagógicas, como o uso de metodologias diferenciadas, trabalho de projeto ou atividades interdisciplinares, são percecionadas como flexíveis por 29,3% dos docentes. Em contraste, a flexibilidade na carga horária/disciplina revela-se mais limitada: 27,1% dos docentes referem um grau reduzido de aplicação, o que poderá refletir menor autonomia ao nível organizacional, da gestão do tempo letivo ou da estrutura curricular formal.

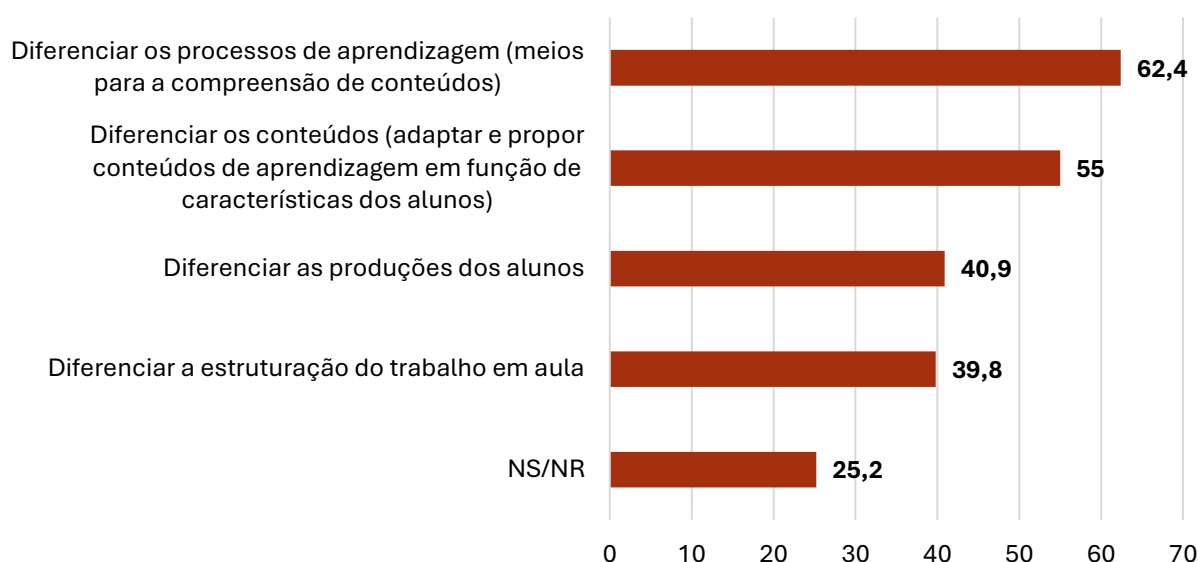
1.35. Grau de aplicação das medidas de flexibilidade

Grau de aplicação das medidas de flexibilidade	(%)			
	Elevado	Médio	Reduzido	NS/NR
Conteúdo curricular	28,2	57,7	10	4,1
Carga horária/ disciplinar	13,1	54,2	27,1	5,6
Dinâmicas Pedagógicas	29,3	56,9	9,3	4,6
Avaliação das aprendizagens	39,4	50,2	6,3	4,1

Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

Um dos desafios que emerge da análise é a assimetria entre diferentes estratégias de diferenciação pedagógica. A maior aposta na diferenciação dos processos de aprendizagem (62,4%) em comparação com a diferenciação das produções dos alunos (40,9%) ou da estruturação do trabalho em aula (39,8%) pode indicar uma abordagem mais centrada na adaptação das metodologias de ensino do que na flexibilização dos produtos finais de aprendizagem. Este padrão pode refletir limitações na perceção da autonomia curricular pelos docentes, que podem sentir-se mais confortáveis em ajustar a forma como ensinam do que em modificar os critérios de avaliação e produção dos alunos. A menor percentagem na diferenciação da estruturação do trabalho em aula também pode estar relacionada com limitações logísticas ou resistência à alteração de dinâmicas mais tradicionais de ensino. A percentagem de NS/NR (25,2%) nesta categoria pode indicar que uma parte dos docentes não se sente preparada para implementar estas estratégias ou que não as reconhece como parte do seu trabalho quotidiano.

1.36. Medidas de diferenciação pedagógica mais frequentes



Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

As medidas de acomodação curricular refletem uma aposta na diversificação dos instrumentos e modalidades de avaliação (56,8%), na combinação de vários métodos de ensino (54%) e nas adaptações de materiais e recursos educativos (53,7%). Em contrapartida, a organização do espaço e do equipamento para remoção de barreiras é uma estratégia menos frequente (28,1%), sugerindo que as adaptações físicas das salas de aula continuam a ser menos priorizadas.

1.37. Medidas de acomodação curricular que tem adotado

Medidas de acomodação curricular adotadas com mais frequência	%
Organização do espaço e do equipamento visando a remoção de barreiras	28,1
Adaptações de materiais e recursos educativos	53,7
Diversificação e combinação de vários métodos e estratégias de ensino	54,0
Diferentes instrumentos e modalidades de avaliação	56,8
NS/NR	30,8

Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

Tal como na diferenciação pedagógica, a percentagem elevada de NS/NR (30,8%) pode indicar que uma parte significativa dos docentes inquiridos não está diretamente envolvida na implementação destas acomodações ou não as reconhece como parte da sua prática pedagógica.

A análise da frequência de implementação das abordagens nas práticas letivas revela que há estratégias que estão fortemente incorporadas no ensino, enquanto outras apresentam menor aplicação, possivelmente devido a desafios logísticos ou estruturais.

1.38. Frequência de implementação das abordagens indicadas nas suas práticas letivas

Frequência de implementação das abordagens nas práticas letivas	(%)					
	Nunca	Pouca	Alguma	Muita	Sempre	NS/NR
Abordagem dos conteúdos com base em problemas do meio em que o aluno se insere	2	12,5	36	35	12,8	1,7
Preparação de atividades iguais para todos os alunos	3,4	18,8	41,3	28	7,4	1,1
Mobilização de materiais e recursos diversificados	0,1	2,3	24,1	49,2	23,5	0,8
Recurso a técnicas e formas de trabalho diversificadas	0	3	26,3	47,7	22,1	0,8
Promoção de atividades dirigidas à observação e ao questionamento da realidade	1,1	8,4	34,6	38,7	15,2	2
Organização de atividades de aprendizagem cooperativa/colaborativa	0,5	6,3	32,9	43,2	16,2	0,9
Aplicação de testes ou fichas de conteúdos	2,2	11,3	30,8	33	21,3	1,4
Desenvolvimento de atividades integradoras de diferentes saberes	0,6	7,7	34,7	39,5	15,7	1,6
Incentivo à utilização crítica de fontes de informação diversas	1	9,7	33,6	36,8	17	1,8
Promoção de atividades que impliquem o recurso às tecnologias de informação e de comunicação	0,6	8,8	32,9	39,9	16,7	1,1
Criação de oportunidades para que os alunos confrontem diferentes perspetivas	0,5	7,3	35,5	39,7	15,4	1,6
Criação de situações que exijam fazer escolhas e tomar decisões com base em valores	1	10,7	33,5	37	16	1,9
Valorização do trabalho de livre iniciativa realizado pelo aluno com reflexo na avaliação	2	12,4	30,9	32,3	20,2	2,2
Incentivo à intervenção responsável do aluno no meio/comunidade escolar	0,8	6	25,7	36,8	29,2	1,5
Atividades envolvendo alunos de diferentes anos de escolaridade	12,3	30,9	28,9	17,4	7,8	2,7
Atividades envolvendo alunos de diferentes turmas do mesmo ano	9	25,6	32,5	21	8,4	3,5
Articulação com outras disciplinas/ áreas disciplinares	1,3	13,7	35,6	32	15,7	1,5

Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

As abordagens que envolvem a diversificação de materiais, estratégias pedagógicas e avaliação destacam-se como práticas regulares na maioria das salas de aula. A mobilização de materiais e recursos diversificados é uma das estratégias mais consolidadas, com 49,2% dos docentes a indicarem que a utilizam com muita frequência e 23,5% a afirmarem que a aplicam sempre. O recurso a técnicas e formas de trabalho diversificadas apresenta um padrão semelhante, sendo igualmente muito frequente (47,7% utilizam com muita frequência e 22,1% sempre).

A promoção da aprendizagem cooperativa/colaborativa também é amplamente utilizada, com 43,2% dos docentes a referirem que a implementam com muita frequência e 16,2% a afirmarem que a usam sempre. Estes valores sugerem que, apesar dos desafios na organização do trabalho colaborativo, há uma forte aposta em práticas que promovem a interação entre alunos.

A aplicação de testes ou fichas de conteúdos, uma abordagem mais tradicional, tem um peso significativo, com 33% dos docentes a indicarem que utilizam esta abordagem com muita frequência e 21,3% a referirem que a aplicam sempre. Assim, apesar da diversificação das metodologias, a avaliação através de fichas e testes continua a ser uma prática regular.

Outras abordagens, como o incentivo à utilização crítica de fontes de informação diversas, a promoção de atividades dirigidas à observação e questionamento da realidade e o desenvolvimento de atividades integradoras de diferentes saberes, também apresentam níveis de utilização elevados. Em todas elas,

cerca de 35% a 40% dos docentes indicam utilizá-las com muita frequência, enquanto aproximadamente 15% as utilizam sempre.

A articulação com outras disciplinas/áreas disciplinares tem uma aplicação menos frequente do que seria esperado num modelo de ensino baseado na flexibilidade curricular. Apenas 32% dos docentes indicam que a aplicam com muita frequência e 15,7% sempre, o que sugere que a interdisciplinaridade ainda não é uma prática plenamente consolidada. Fatores como a rigidez da organização curricular e a necessidade de planeamento conjunto entre diferentes professores podem estar a dificultar a adoção desta abordagem.

O incentivo à intervenção responsável dos alunos no meio/comunidade escolar apresenta uma adesão considerável, com 36,8% dos docentes a utilizá-la com muita frequência e 29,2% a indicarem que a aplicam sempre. Este dado demonstra que há um esforço para envolver os alunos em práticas participativas dentro da escola, o que pode contribuir para o desenvolvimento de competências sociais e cívicas.

As abordagens que envolvem a colaboração entre alunos de diferentes turmas ou anos letivos são as menos utilizadas. As atividades envolvendo alunos de diferentes anos de escolaridade apresentam as taxas mais baixas de implementação, com 12,3% dos docentes a indicarem que nunca as utilizam e 30,9% a referirem que as aplicam pouco. Da mesma forma, as atividades envolvendo alunos de diferentes turmas do mesmo ano também têm uma implementação reduzida, com 9,0% a reportarem que nunca as utilizam e 25,6% a referirem uma utilização pouco frequente. As dinâmicas que implicam a colaboração entre diferentes anos de ensino e turmas parecem assim continuar a ser um desafio, possivelmente devido a constrangimentos na organização dos horários escolares e na distribuição dos alunos. A falta de flexibilidade no agrupamento dos alunos fora do contexto da turma pode ser uma barreira para a implementação destas práticas, mesmo que sejam reconhecidas como benéficas para a aprendizagem.

A criação de oportunidades para que os alunos confrontem diferentes perspetivas e a realização de atividades que exijam a tomada de decisões com base em valores são abordagens que apresentam níveis intermédios de implementação. Cerca de 39,7% dos docentes indicam utilizar frequentemente a confrontação de perspetivas, enquanto 15,4% a utilizam sempre. Já a tomada de decisões baseada em valores é uma prática comum para 37% dos docentes, sendo sempre aplicada por 16%. Assim, embora estas estratégias sejam relevantes para o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania, ainda há espaço para reforçar a sua utilização na prática letiva.

Os docentes, segundo estes dados, estão a incorporar cada vez mais estratégias diversificadas de ensino, especialmente no que toca à utilização de recursos variados, técnicas diferenciadas e metodologias colaborativas. O uso de fichas e testes de conteúdos continua a ser uma prática recorrente, mas há uma aposta crescente na aprendizagem baseada em problemas e na observação da realidade.

Há, porém, desafios evidentes na implementação de práticas interdisciplinares e no trabalho entre diferentes turmas e anos escolares. A articulação entre disciplinas ainda não é plenamente consolidada, e as atividades envolvendo alunos de diferentes níveis continuam a ser pouco frequentes, possivelmente devido a limitações organizacionais dentro das escolas. Para que estas práticas sejam mais amplamente implementadas, poderá ser necessário reforçar aspetos centrais do DL55/2018: formação dos docentes em metodologias interdisciplinares, flexibilizar a organização dos horários

escolares e promover um planeamento colaborativo mais estruturado entre professores de diferentes disciplinas e anos de escolaridade.

A análise da implementação das Aprendizagens Essenciais (AE) no contexto das práticas letivas permite identificar padrões e relações entre a frequência de aplicação de determinadas estratégias pedagógicas e a utilização das AE: práticas pedagógicas diferenciadas, como o uso de materiais diversificados, o recurso a técnicas variadas e a promoção da aprendizagem cooperativa, estão associadas a médias significativamente superiores de utilização das AE. Em diversas categorias analisadas, os docentes que relataram uma maior frequência de implementação dessas estratégias registaram médias mais elevadas de mobilização das AE, sugerindo que a utilização ativa e diversificada das metodologias tende a surgir associada a um uso mais frequente das AE.

Embora se observe uma tendência favorável às metodologias ativas e diversificadas, algumas abordagens tradicionais continuam a ter um peso relevante, mesmo no contexto em que as AE são mobilizadas com maior frequência. A aplicação de testes ou fichas de conteúdos, por exemplo, apresenta médias consistentes (4,11 para baixa implementação e 4,42 para alta implementação, com $p < 0,05$), indicando que a avaliação formal a partir de testes é compatível com as AE.

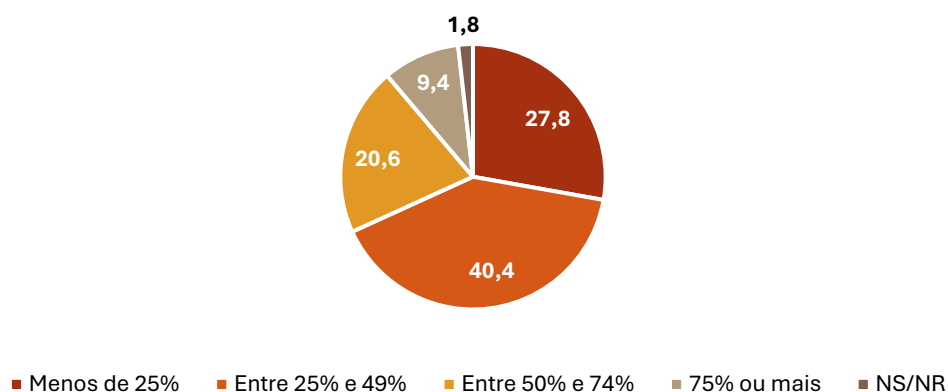
1.39. Relação entre a implementação de abordagens e a utilização das AE- Médias, desvios padrão e testes t para a significância das diferenças.

Frequência de implementação das abordagens		N	Média	Desvio Padrão	t	p
Abordagem dos conteúdos com base em problemas do meio em que o aluno se insere	Nunca implementa ou implementa pouco	928	4,11	0,953	-10,292	0,000
	Implementa sempre ou com muita frequência	3 063	4,46	0,769		
Mobilização de materiais e recursos diversificados	Nunca implementa ou implementa pouco	152	3,86	1,049	-6,556	0,000
	Implementa sempre ou com muita frequência	4 646	4,42	0,788		
Recurso a técnicas e formas de trabalho diversificadas	Nunca implementa ou implementa pouco	193	3,76	1,04	-8,73	0,000
	Implementa sempre ou com muita frequência	4 464	4,42	0,79		
Promoção de atividades dirigidas à observação e ao questionamento da realidade	Nunca implementa ou implementa pouco	605	4,01	0,962	-10,773	0,000
	Implementa sempre ou com muita frequência	3 449	4,45	0,774		
Organização de atividades de aprendizagem cooperativa/colaborativa	Nunca implementa ou implementa pouco	435	3,91	1,037	-10,252	0,000
	Implementa sempre ou com muita frequência	3 798	4,44	0,787		
Aplicação de testes ou fichas de conteúdos	Nunca implementa ou implementa pouco	859	4,11	0,989	-8,435	0,000
	Implementa sempre ou com muita frequência	3 475	4,42	0,800		
Desenvolvimento de atividades integradoras de diferentes saberes	Nunca implementa ou implementa pouco	533	4,00	1,010	-9,487	0,000
	Implementa sempre ou com muita frequência	3 539	4,44	0,784		
Incentivo à utilização crítica de fontes de informação diversas	Nunca implementa ou implementa pouco	687	4,01	0,963	-11,096	0,000
	Implementa sempre ou com muita frequência	3 446	4,45	0,781		
Promoção de atividades que impliquem o recurso às tecnologias de informação e de comunicação	Nunca implementa ou implementa pouco	600	4,01	0,981	-9,472	0,000
	Implementa sempre ou com muita frequência	3 622	4,42	0,792		
Criação de oportunidades para que os alunos confrontem diferentes perspetivas	Nunca implementa ou implementa pouco	505	3,98	1,000	-9,968	0,000
	Implementa sempre ou com muita frequência	3 526	4,45	0,776		
Criação de situações que exijam fazer escolhas e tomar decisões com base em valores	Nunca implementa ou implementa pouco	745	4,11	0,960	-8,695	0,000
	Implementa sempre ou com muita frequência	3 389	4,43	0,775		
Valorização do trabalho de livre iniciativa realizado pelo aluno com reflexo na avaliação	Nunca implementa ou implementa pouco	922	4,18	0,929	-7,063	0,000
	Implementa sempre ou com muita frequência	3 359	4,42	0,791		
Incentivo à intervenção responsável do aluno no meio/comunidade escolar	Nunca implementa ou implementa pouco	431	4,04	1,000	-7,36	0,000
	Implementa sempre ou com muita frequência	4 229	4,41	0,798		
Atividades envolvendo alunos de diferentes anos de escolaridade	Nunca implementa ou implementa pouco	2 765	4,27	0,889	-5,196	0,000
	Implementa sempre ou com muita frequência	1 612	4,40	0,791		
Atividades envolvendo alunos de diferentes turmas do mesmo ano	Nunca implementa ou implementa pouco	2 213	4,20	0,909	-9,216	0,000
	Implementa sempre ou com muita frequência	1 883	4,45	0,777		
Articulação com outras disciplinas/ áreas disciplinares	Nunca implementa ou implementa pouco	966	4,13	0,938	-9,134	0,000
	Implementa sempre ou com muita frequência	3 056	4,44	0,778		

Os dados revelam uma realidade complexa no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas flexíveis e colaborativas. A distribuição do tempo dedicado ao trabalho prático sugere que, embora haja uma tendência para incorporar metodologias mais dinâmicas, a predominância de percentagens relativamente baixas indica que o ensino ainda é amplamente estruturado em torno de

modelos convencionais. A existência de um grupo significativo de docentes que dedica menos de um quarto do seu tempo letivo ao trabalho prático pode estar relacionada a fatores como a pressão para responder aos critérios dos exames nacionais/ou a falta de recursos materiais ou formativos para o desenvolvimento de metodologias ativas.

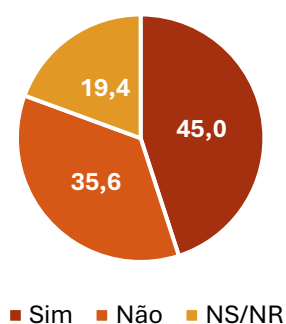
1.40. Tempo de lecionação em trabalhos de projeto/ trabalho prático/ experimental



Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

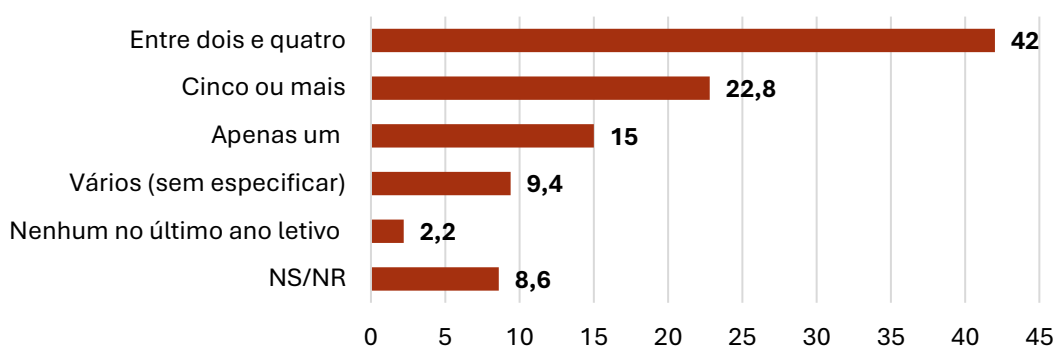
O envolvimento em trabalhos de articulação interdisciplinar reflete um panorama igualmente desafiante. Apesar de quase metade dos docentes afirmarem participar neste tipo de abordagem, a percentagem dos que declararam que não o fazem é elevada. Este dado sugere que a interdisciplinaridade, apesar de ser um princípio orientador do DL 55/2018, pode encontrar resistência ou dificuldades na sua concretização. Barreiras institucionais, falta de espaços formais para a colaboração entre docentes e a segmentação disciplinar podem ser fatores que limitam a implementação efetiva de práticas articuladas.

1.41. Envolvimento em trabalhos de articulação interdisciplinar DL 55/2018



Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

1.42. Participação em trabalhos de articulação interdisciplinar no último ano letivo (2023/2024)



Base: Docentes que estiveram envolvidos em trabalhos de articulação interdisciplinar (n=2.890)

Foi realizada uma análise estatística para comparar a implementação das Aprendizagens Essenciais entre docentes que participaram e os que não participaram em trabalhos de articulação interdisciplinar no âmbito do DL 55/2018. Os resultados mostram uma diferença significativa entre os grupos, com os docentes envolvidos na articulação interdisciplinar a apresentarem uma média de utilização das AE de 4,45, enquanto os que não participaram registaram uma média inferior de 4,19. A diferença de médias de 0,265 é estatisticamente significativa ($p < 0,05$), indicando que a participação na articulação interdisciplinar está positivamente associada a uma maior implementação das AE.

1.43. Relação entre a participação em articulação interdisciplinar e a utilização das AE: Médias, desvios padrão e testes t para a significância das diferenças

Aprendizagens Essenciais		N	Média	Desvio-Padrão	t	p
No âmbito da implementação do DL 55/2018 está/esteve envolvido/a em trabalhos de articulação interdisciplinares?	Sim	2 885	4,45	0,781	11,097	0,000
	Não	2 279	4,19	0,904		

Os dados sugerem avanços significativos na implementação de práticas pedagógicas mais flexíveis e colaborativas, ainda que existam desafios a superar. O facto de uma parte considerável dos docentes dedicar uma fração do seu tempo letivo ao trabalho prático demonstra uma mudança em direção a metodologias mais ativas, o que é um sinal encorajador, especialmente tendo em conta que o DL 55/2018 foi introduzido há poucos anos. A transição para um modelo de ensino mais centrado na experimentação e na participação dos alunos é um processo gradual e os valores observados indicam que essa transformação está em curso.

No que toca à articulação interdisciplinar, a percentagem de docentes envolvidos é significativa, refletindo um esforço crescente para ultrapassar barreiras estruturais e promover um ensino mais integrado. Embora ainda haja um grupo de docentes que não participa nesse tipo de práticas, a adoção progressiva da interdisciplinaridade mostra que as escolas estão a criar condições para fomentar colaborações entre disciplinas. O facto de cerca de metade dos professores já se envolverem em articulação interdisciplinar é um indicador promissor, especialmente considerando que estas práticas exigem mudanças estruturais e culturais nas escolas.

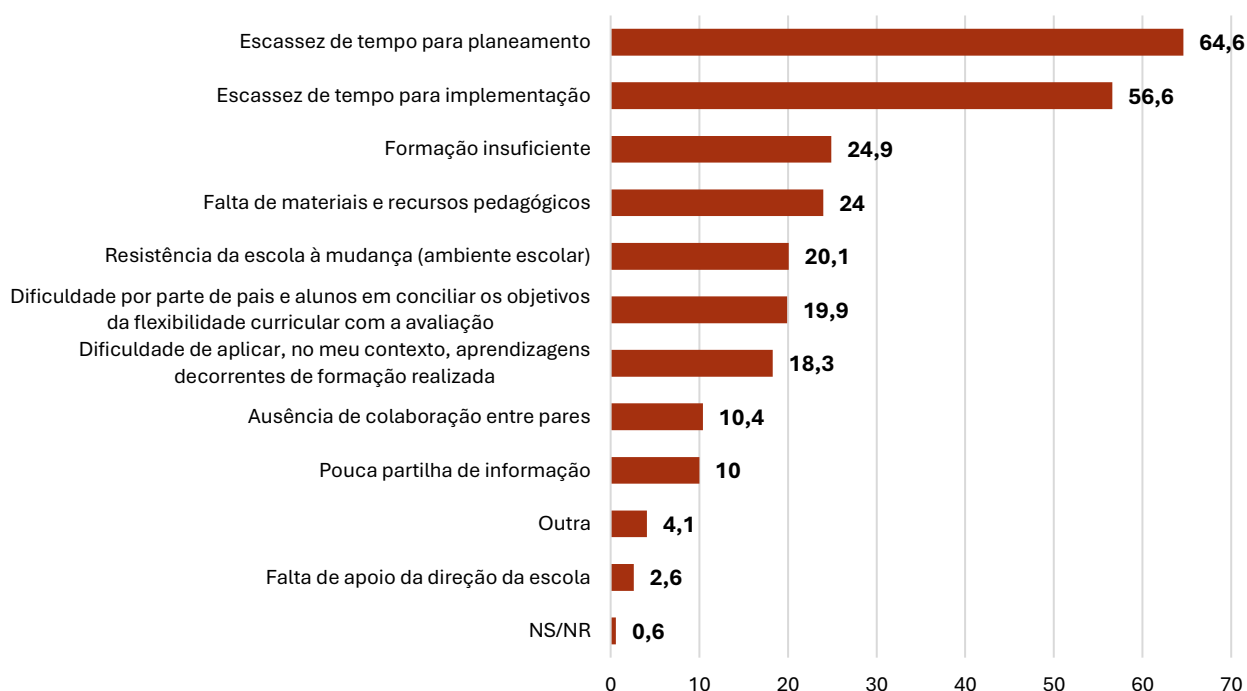
Se partirmos da premissa de que as Aprendizagens Essenciais (AE) permitem um ensino mais flexível, os dados podem ser lidos como um reflexo da adaptação gradual dos docentes a este novo quadro pedagógico. A implementação de reformas educativas raramente ocorre de forma imediata e homogênea, e o que se observa é um movimento progressivo no sentido de práticas mais alinhadas com

os princípios do DL 55/2018. A análise sugere, assim, que a transformação das práticas pedagógicas está a acontecer e que os sinais de mudança são encorajadores. O desafio passa agora por reforçar estas dinâmicas e garantir que a flexibilidade curricular se torne uma realidade consolidada em todas as escolas.

A implementação do DL 55/2018 tem sido acompanhada por desafios, mas também avanços significativos. A escassez de tempo para o planeamento (quase 65%) e implementação (57%) surgem como principais obstáculos identificados, o que não é surpreendente considerando o ambiente de mudança de paradigma. Esta evidência pode ser interpretada como um reflexo do esforço contínuo das escolas e professores para integrar novas abordagens pedagógicas, num sistema em que a organização do tempo letivo ainda está fortemente estruturada em moldes tradicionais. À medida que a adaptação ao modelo de flexibilidade curricular se consolida e que os recursos institucionais se ajustam, é expectável que estas dificuldades sejam mitigadas.

A formação insuficiente e a falta de materiais e recursos pedagógicos são igualmente apontadas como barreiras relevantes por metade dos docentes, indicando a necessidade de persistir e até reforçar estratégias de capacitação. No entanto, é positivo notar que as dificuldades ligadas à resistência da escola à mudança ou à colaboração entre pares são menos expressivas do que as associadas a constrangimentos estruturais, como o tempo e os recursos. Isto sugere que há uma abertura progressiva para novas formas de ensino e aprendizagem, ainda que o processo de implementação exija um suporte mais robusto em termos de formação e materiais.

1.44. Indique as principais dificuldades e obstáculos que se colocaram à operacionalização do DL 55/2018?



Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

Os dados indicam que a operacionalização das Aprendizagens Essenciais tem sido, na generalidade, bem assimilada pelos docentes, embora subsistam algumas áreas que continuam a apresentar desafios. A linguagem utilizada nas AE, por exemplo, é considerada acessível por uma larga maioria dos professores: 60,2% classificam-na como fácil e 16,5% como muito fácil, o que sugere que o

enquadramento conceptual é, na generalidade, compreensível. Esta perceção é consistente com as conclusões do estudo promovido pela Direção-Geral da Educação (2021), que indica que os docentes reconhecem a clareza e utilidade das AE, considerando-as facilitadoras da planificação e promotoras de práticas pedagógicas inovadoras. No entanto, esse mesmo estudo destaca também desafios na sua articulação com outros instrumentos curriculares, como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, e dificuldades na tradução dos princípios das AE em práticas concretas de ensino-aprendizagem, aspetos que também emergem no presente trabalho.

1.45. Qual o grau de dificuldade na análise e operacionalização das Aprendizagens Essenciais em cada um dos seguintes aspetos

Dificuldade na análise e operacionalização das AE	%				
	Muito difícil	Difícil	Fácil	Muito fácil	NS/NR
Linguagem utilizada	1,4	16,3	60,2	16,5	5,6
Articulação com o Perfil dos Alunos	2	25,8	55,9	11,3	5
Contributo da disciplina para o desenvolvimento das áreas de competências do Perfil dos Alunos	1,2	16,8	59,7	16,3	6,1
Descritores de competências que operacionalizam as aprendizagens pretendidas	2,6	28,6	52,8	10,4	5,6
Identificação das aprendizagens relevantes para todos os alunos	3	29,4	51,3	11,5	4,9
As finalidades que devem nortear o ensino da minha disciplina	2,2	19,6	57,2	14,7	6,2
A articulação com outros anos de escolaridade e níveis de ensino	4,8	37,3	44,3	7	6,6
A articulação de aprendizagens essenciais de outras disciplinas	5,8	39,7	42	5,1	7,4
Exemplos sugeridos de ações estratégicas de ensino	2,9	28,9	50,9	6,4	10,9
Descritores que remetem para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	3,4	27	53,9	9,4	6,3
Domínios organizadores da minha disciplina	2,8	18,4	58,2	13,9	6,7
Extensão das Aprendizagens Essenciais	7,8	33,7	43	6,6	8,9
Prática consolidada de avaliação	3,9	30,6	50,2	7,2	8,1

Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

A articulação entre disciplinas e entre diferentes níveis de ensino continua a colocar dificuldades expressivas aos docentes, apesar de ser um dos pilares centrais do modelo de flexibilidade curricular. Quase 40% dos professores consideram difícil articular as Aprendizagens Essenciais entre disciplinas distintas, e percentagem semelhante identifica obstáculos na articulação entre anos de escolaridade. Estes resultados apontam para a persistência de constrangimentos que não são apenas de ordem metodológica, mas também organizacional e estrutural — relacionados com o tempo disponível para planificação conjunta, com a ausência de culturas de trabalho colaborativo enraizadas, ou com a rigidez de algumas lógicas disciplinares. Estas dificuldades já haviam sido identificadas em avaliações anteriores. Como referido no estudo da Direção-Geral da Educação (2021), “a interdisciplinaridade continua a ser uma das componentes menos consolidadas da prática letiva” (p. 45), o que confirma que este é um domínio em que os avanços têm sido lentos e desiguais.

A articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória constitui outro ponto de tensão. Apesar de a maioria dos docentes (55,9%) a considerar fácil, 25,8% classificam-na como difícil, o que sugere que a convergência entre os documentos estruturantes nem sempre se traduz numa integração fluida na prática pedagógica. Esta questão já era sinalizada no relatório de 2021, onde se afirmava que “apesar do esforço de aproximação entre o Perfil dos Alunos e as Aprendizagens Essenciais, os dados sugerem que a ligação entre os dois documentos ainda não está totalmente consolidada na prática docente” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 42). Volvidos três anos, os resultados do presente estudo apontam para alguma evolução, mas também evidenciam que a consolidação dessa articulação continua a exigir investimento ao nível da formação, da planificação conjunta e da clarificação de objetivos comuns. No mesmo sentido, a operacionalização dos descritores

de competências permanece desafiante para uma parte significativa dos docentes (28,6%), especialmente quando envolve aprendizagens mais transversais ou complexas. Também este aspeto é destacado no relatório anterior: “a operacionalização de algumas aprendizagens essenciais é percebida como difícil, principalmente quando envolve competências transversais ou complexas” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 36).

A análise das médias globais por dimensão (quadro em anexo) revela que a maior facilidade percebida pelos docentes se verifica na dimensão “finalidades da minha disciplina”, com uma média de 2,9, seguida de perto pelos “domínios organizadores da minha disciplina” e “prática consolidada de avaliação”, ambas também com 2,9. Estas dimensões parecem estar mais enraizadas no conhecimento e na prática profissional dos docentes, possivelmente por estarem ligadas a aspetos mais estáveis ou familiares do currículo. Por outro lado, as maiores dificuldades são assinaladas nas dimensões “articulação com outros anos e níveis de ensino” (média de 2,5) e “articulação de AE de outras disciplinas” (também com 2,5), evidenciando obstáculos à coerência vertical e interdisciplinar na gestão curricular. Estes resultados apontam para a persistência de desafios estruturais na implementação efetiva das AE como instrumento articulador do currículo, especialmente no que toca ao trabalho colaborativo entre docentes e à continuidade das aprendizagens ao longo do percurso escolar.

De forma geral, os resultados indicam uma dificuldade moderada na análise e operacionalização das Aprendizagens Essenciais, com médias globais a situarem-se em torno de 2,5 a 3 numa escala de 1 (“muito difícil”) a 5 (“muito fácil”). Nenhuma das dimensões avaliadas atinge uma média de 3,5 ou superior, o que reforça a ideia de que, para muitos docentes, a apropriação plena dos referenciais ainda não está totalmente consolidada.

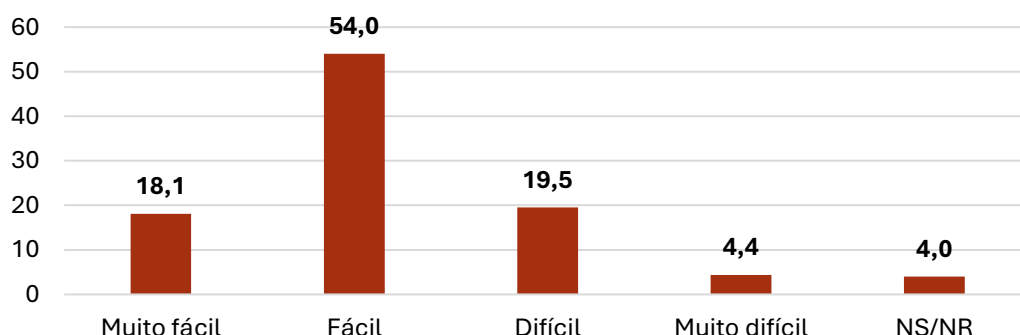
Os professores de Matemática, Física e Química, Informática ou Artes Visuais identificam maiores dificuldades e médias abaixo da média global em várias dimensões, destacando-se dificuldades na articulação vertical e horizontal, extensão das AE e articulação com o PASEO. Em Matemática e ciências da natureza, por exemplo, a média para “articulação com outros anos e níveis de ensino” desce para 2,5 tal como em Física e Química. A média para “extensão das AE” nestas duas disciplinas também se situa em valores ligeiramente mais baixos (2,4), apontando para dificuldades práticas na gestão e operacionalização do currículo no tempo disponível. Estes dados sugerem que, embora estas áreas tenham AE formais e estruturadas, a sua concretização em prática pedagógica continua a colocar desafios significativos. O grupo de Educação Tecnológica, que não tem AE homologadas, apresenta resultados um pouco abaixo, refletindo dificuldades quer na articulação com o PASEO (2,7), quer na ligação a outros níveis de ensino (2,3), o que pode estar relacionado com a ausência de referenciais atualizados e o conseqüente recurso a programas antigos ou orientações locais.

Entre os grupos com perceções mais favoráveis, destacam-se os de Português e Francês e Educação Musical, com médias próximas ou acima dos 3,0 — em particular nos “descritores de competências” e no “contributo da disciplina para o desenvolvimento do PASEO”. Estes resultados podem estar associados à clareza dos referenciais disponíveis e à integração mais sólida das AE nas práticas docentes dessas áreas.

Finalmente, é de notar que a Educação Especial, apesar de não dispor de AE estruturadas nos mesmos moldes das áreas disciplinares, apresenta uma avaliação equilibrada, com médias muito próximas da média global, o que pode refletir uma prática profissional centrada na adaptação e flexibilidade curriculares, em coerência com os princípios do DL 54/2018.

A avaliação das Aprendizagens Essenciais é a dimensão em que os docentes manifestam maior confiança e estabilidade. A maioria (54%) refere ser fácil avaliar as AE a partir dos trabalhos realizados, e 18,1% considera essa avaliação mesmo muito fácil. Apenas 4,4% a classificam como muito difícil. Estes resultados sugerem que os princípios subjacentes à avaliação das AE foram bem assimilados e que os docentes reconhecem neste domínio um maior grau de autonomia e adequação às práticas já consolidadas. Ao contrário de outras dimensões da implementação das AE, a avaliação surge como uma área em que a mudança terá sido mais bem-sucedida e sustentada.

1.46. Grau de dificuldade em avaliar as AE da sua disciplina a partir dos trabalhos realizados



Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

1.47. Facilidade (média) percebida pelos docentes para avaliar as Aprendizagens Essenciais a partir dos trabalhos dos alunos, por grupo de recrutamento

	Facilidade de avaliar as Aprendizagens Essenciais (AE) da sua disciplina a partir dos trabalhos realizados
Física e Química	2,6
Matemática	2,7
Geografia	2,8
Matemática e Ciências da Natureza	2,8
História	2,8
Educação Física	2,8
Educação Especial	2,8
Economia e Contabilidade	2,9
Português e Estudos Sociais/História	2,9
Média global	2,9
Línguas	2,9
Português e Francês	2,9
Biologia e Geologia	2,9
Português e Inglês	2,9
Inglês	2,9
Filosofia	3,0
Português	3,0
Ciências Agro-pecuárias	3,0
Educação Musical/Música	3,0
Ensino Básico - 1º Ciclo	3,0
Informática	3,0
Artes Visuais	3,1

Educação Tecnológica	3,1
Eletrotecnia	3,1
Educação Visual e Tecnológica	3,1

Base: Total de docentes inquiridos (n=6.331)

Considerando os GR e as médias das respostas, os dados revelam uma média global de 2,9 numa escala de 1 (muito difícil) a 4 (muito fácil). Esta pontuação indica uma tendência positiva, embora moderada, na perceção dos docentes sobre a adequação das AE às práticas de avaliação baseadas em trabalhos dos alunos. As disciplinas que apresentam maior facilidade percebida são Educação Visual e Tecnológica (GR 600), Eletrotecnia (GR 540), Educação Tecnológica (GR 530) e Artes Visuais, todas com média de 3,1, seguidas de Informática (GR 550), Educação Musical/Música (GR 250), Ciências Agro-Pecuárias (GR 620), Filosofia (GR 410), Português (GR 300) e o Ensino Básico – 1.º Ciclo (GR 110), com média de 3,0. É relevante notar que várias destas áreas não possuem AE homologadas, o que poderá indicar que os docentes se sentem mais confortáveis a avaliar com base em referenciais mais flexíveis ou adaptados à sua prática, como programas antigos, orientações próprias da escola ou documentos curriculares alternativos.

Já disciplinas como Física e Química (GR 510), com média de 2,6, Matemática (GR 500), com 2,7, e outras como Geografia (GR 420), História (GR 400), Educação Física (GR 260) ou Educação Especial (GR 910), todas com 2,8, mantêm também uma avaliação tendencialmente positiva, mas com menor expressividade. Estes resultados sugerem que, mesmo em áreas com AE formalizadas e integradas nos instrumentos oficiais, os docentes podem sentir algumas limitações na operacionalização das AE através de trabalhos de alunos, possivelmente devido à natureza mais teórica ou estruturada dos conteúdos ou à predominância de outras formas de avaliação (como testes ou exercícios práticos). A leitura articulada com os dados anteriores confirma que nestes grupos disciplinares também se evidenciam maiores desafios na articulação curricular, na leitura dos descritores e na extensão das AE — aspetos que podem interferir na sua transposição didática e avaliativa.

Estes resultados sugerem que a existência formal de AE não é, por si só, suficiente para garantir a sua implementação plena e coerente, nomeadamente ao nível da avaliação. Por outro lado, mostram que áreas sem AE homologadas tendem, paradoxalmente, a reportar maior facilidade, o que reforça a necessidade de assegurar coerência curricular entre disciplinas, sem desvalorizar a diversidade dos seus contextos e modos de funcionamento. A avaliação aponta, por isso, para a importância de reforçar o apoio técnico e formativo aos grupos com menores níveis de facilidade percebida, mas também de promover reflexões interdisciplinares sobre as práticas de avaliação das AE, que contribuam para uma implementação mais consistente e integrada no conjunto do sistema educativo.

De um modo geral, os dados apontam para uma implementação das Aprendizagens Essenciais que está em progresso, mas que requer reforço em áreas como a articulação curricular e a operacionalização prática dos descritores de competências. As dificuldades identificadas são exetáveis num processo de mudança desta magnitude e mostram a importância de um apoio contínuo, tanto ao nível da formação docente como da estruturação dos momentos de colaboração dentro das escolas.

1.6. Impacto do DL 55/2018 na perspetiva dos docentes

A implementação do DL 55/2018 tem promovido avanços importantes, nomeadamente ao nível da colaboração docente, da diversificação pedagógica e da valorização da participação dos alunos. A articulação entre docentes da mesma disciplina e entre disciplinas diferentes melhorou, respetivamente, para 46,5% e 46,9% dos docentes, o que revela uma maior predisposição para o

trabalho colaborativo e para a construção de abordagens mais integradas. Embora estes números sejam encorajadores, cerca de 38% dos docentes relatam que esta dimensão se manteve inalterada, sugerindo que a colaboração entre pares ainda não é uma realidade plenamente consolidada em muitas escolas, continuando a depender fortemente da cultura organizacional e do apoio da liderança intermédia.

No que respeita ao envolvimento dos alunos na definição de opções curriculares e pedagógicas — outra dimensão central do DL 55/2018 —, 39,1% dos docentes reportam melhorias, ao passo que 39,4% consideram que não houve alterações. Este equilíbrio relativo pode refletir um esforço crescente para tornar os alunos mais ativos no seu percurso educativo, mas também aponta para a persistência de modelos de ensino mais tradicionais, menos centrados na participação e na autonomia dos estudantes. Em suma, os avanços promovidos pelo diploma são reconhecíveis sobretudo nas áreas da articulação curricular e da promoção de uma cultura de flexibilidade, embora a sua consolidação plena continue dependente de mudanças estruturais, de tempo para trabalho colaborativo e de apoio à mudança pedagógica.

1.48. Avaliação da evolução percebida em diferentes dimensões educativas após a entrada em vigor do DL n.º 55/2018

Evolução a partir da adoção do DL55/2018	(%)					
	Melhorou muito	Melhorou	Está igual	Piorou	Piorou muito	NS/NR
A articulação com outros docentes da mesma disciplina	10,8	35,7	38,1	5,3	1,9	8,2
A articulação com docentes de outras disciplinas	8,8	38,1	36,8	5,3	1,9	9,1
O envolvimento dos alunos na identificação das opções curriculares e pedagógicas	6,8	32,3	39,4	8,1	2,3	11,1
O envolvimento da comunidade escolar e dos pais na identificação das opções curriculares e pedagógicas	5,1	27,8	42,3	9,6	3	12,2

Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

A perceção dos docentes sobre as Aprendizagens Essenciais reflete uma divisão significativa. Embora 47,8% concordem que as AE permitem um maior foco no que é essencial, ainda há um grupo relevante que discorda da sua utilidade na melhoria do trabalho colaborativo (cerca de 30%). A falta de consenso pode indicar que a adoção das AE ainda não está plenamente alinhada com a prática pedagógica ou que não foram criadas as condições ideais para a sua implementação eficaz.

A articulação curricular também surge como um foco de atenção. Apesar de 50,2% dos docentes considerarem importante ou muito importante o contributo das AE para o trabalho interdisciplinar, 26% atribuem-lhe pouca ou nenhuma relevância. Este dado, conjugado com as dificuldades anteriormente identificadas na articulação entre disciplinas e entre anos de escolaridade, pode sugerir que a transição de um modelo disciplinar mais compartimentado para um enquadramento curricular mais integrado e flexível continua a enfrentar obstáculos significativos, seja de ordem cultural, organizacional ou formativa.

1.49. Que avaliação faz das AE no contexto da sua disciplina

A adoção das AE's permite	(%)				
	1. Discordo totalmente	2	3	4	5. Concordo totalmente
Maior foco no que é essencial	5,2	11,1	32,6	28,4	19,3
Melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos	5,6	13,8	34,0	28,7	14,6
Maior flexibilidade na gestão curricular	5,2	13,3	36,4	28,6	12,7
Maior eficácia na consolidação das aprendizagens	6,2	16,3	36,8	25,5	11,6
Desenvolvimento de competências de nível mais complexo	8,3	20,1	37,6	21,5	7,9
O desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos	4,9	12,5	38,2	28,1	12,5
Mais trabalho interdisciplinar	5,4	14,9	37,6	26,9	11,0
O trabalho colaborativo dos professores	8,2	19,7	35,8	21,9	9,8
Maior diferenciação pedagógica	5,6	15,5	36,8	27,0	11,0
Mais trabalho prático/ experimental	5,5	14,6	36,5	27,1	11,3
Maior diversidade de ações estratégicas de ensino	4,6	13,5	37,2	28,5	11,7
Maior diversidade de dinâmicas de avaliação	4,8	12,4	36,5	29,9	12,0
Identificação mais precoce das dificuldades de aprendizagem	7,6	18,4	35,6	23,3	10,4
Melhor inclusão dos alunos	8,5	18,3	32,3	24,4	12,2
Aproximar-me da minha prática (do que já fazia)	5,1	10,9	35,0	29,5	14,1
Orientar a avaliação para a melhoria das aprendizagens	5,5	11,9	34,0	29,7	14,5

Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

As AE são vistas pelos docentes inquiridos como um referencial que traz benefícios claros, mas a sua implementação ainda encontra desafios. O maior reconhecimento positivo está associado ao foco no essencial (47,7%), à adaptação do currículo às necessidades dos alunos (43,3%) e à maior flexibilidade na gestão curricular (41,3%). Assim, pode concluir-se que, para muitos docentes, as AE contribuem para simplificar e orientar o ensino para aprendizagens mais significativas.

Outro ponto de atenção é a inclusão de alunos: 36,6% dos docentes acreditam que as AE promovem uma melhor inclusão, enquanto 26,8% discordam dessa afirmação. Isso sugere que, embora haja avanços, as condições institucionais e os recursos disponíveis podem estar a limitar o impacto esperado. Os docentes consideram que as AE têm promovido maior diversidade de ações estratégicas de ensino (40,2%), diferenciação pedagógica (38%) e mais trabalho prático/experimental (38,4%), mas há uma fração significativa de docentes que ainda não percebe estas vantagens. Este facto pode estar associado à necessidade de maior formação específica sobre metodologias ativas e avaliativas alinhadas com a flexibilidade curricular.

A articulação curricular é apontada como benefício das AE por metade dos docentes. De facto, 50,2% dos professores reconhecem a importância ou grande importância do contributo das AE para o trabalho interdisciplinar, demonstrando um avanço positivo na perceção sobre a relevância desta prática.

A perceção dos docentes sobre os impactos do DL 55/2018 na melhoria das aprendizagens e no gosto pelo ensino e aprendizagem revela alguma polarização. Se, por um lado, 44,2% consideram que o diploma permitiu melhorar as aprendizagens, por outro, 27,5% afirmam que teve pouco impacto. Esta distribuição de perceções — com uma parte significativa dos docentes a reconhecer efeitos positivos e outra a manifestar reservas — observa-se também em outros domínios, como a promoção da participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de competências colaborativas.

A análise das respostas dos docentes à avaliação global das Aprendizagens Essenciais (AE), considerando os grupos de recrutamento revela uma perceção amplamente positiva, mas não homogénea entre dimensões e grupos disciplinares. As médias globais situam-se todas acima de 3, numa escala de 1 (“discordo totalmente”) a 5 (“concordo totalmente”), indicando que os docentes, de forma geral, reconhecem nas AE um contributo relevante para a organização e reorientação das suas práticas pedagógicas. As dimensões mais valorizadas, com médias superiores a 3,4, são o maior foco no que é essencial (3,47), o aprofundamento de práticas já existentes (3,39) e a orientação da avaliação para a melhoria das aprendizagens (3,37) — dimensões que apontam para a função estruturante e clarificadora das AE, particularmente em domínios com tradição de planificação mais autónoma, como línguas, ciências sociais ou ensino básico.

No entanto, quando desagregamos os resultados pelos grupos disciplinares com AE homologadas, emergem diferenças que alertam para assimetrias na adequação e implementação efetiva do referencial. Os docentes de Português e Estudos Sociais/História, Inglês, Português e Inglês, Educação Musical/Música, Educação Física, Português e Filosofia apresentam médias elevadas e consistentes, frequentemente acima dos 3,4 em várias dimensões. Nestes grupos, destaca-se o reconhecimento do potencial das AE para promover a diferenciação pedagógica, a consolidação das aprendizagens, a diversidade avaliativa e o trabalho interdisciplinar, o que sugere que os referenciais se encontram bem alinhados com a prática pedagógica habitual e são percecionados como facilitadores da aprendizagem.

Em contraste, os docentes de Matemática, Física e Química, Geografia e, em menor grau, História, ainda que globalmente positivos, apresentam médias mais comedidas, situadas entre os 3,00 e os 3,20 em dimensões-chave como o desenvolvimento de competências mais complexas, o trabalho colaborativo, a diversidade de estratégias de ensino ou a inclusão. A média de 2,73 atribuída por professores de Física e Química à dimensão “desenvolvimento de competências mais complexas” é um sinal claro das dificuldades sentidas em transformar os referenciais em práticas que envolvam autonomia, resolução de problemas ou interdisciplinaridade. De igual modo, a menor valorização da articulação curricular vertical e horizontal nas áreas de ciências e ciências sociais aponta para um desafio persistente na construção de percursos de aprendizagem coesos e na promoção do trabalho docente em equipa — aspetos já identificados noutras dimensões analisadas anteriormente (e.g., articulação entre anos, avaliação por trabalhos, etc.).

Estas diferenças são particularmente relevantes no quadro da avaliação do DL 55/2018, pois indicam que a eficácia das AE depende, em grande medida, do grau de alinhamento entre o referencial e as lógicas disciplinares existentes. Assim, ainda que as AE sejam genericamente bem acolhidas, o seu potencial transformador não está a ser plenamente concretizado em todas as áreas, especialmente naquelas com uma estrutura curricular mais densa e uma tradição de avaliação mais normativa. Estes dados reforçam, assim, a evidência da necessidade de investimento específico em apoio técnico e desenvolvimento profissional contínuo, particularmente dirigido a áreas disciplinares que enfrentam maiores desafios na implementação pedagógica das AE.

As AE são vistas como um instrumento fundamental para a concretização dos objetivos do DL 55/2018, mas com variações na sua perceção conforme as áreas de impacto. A maioria dos docentes considera as AE importantes ou muito importantes para aspetos como a promoção do desenvolvimento das áreas de competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (79,4%), a implementação de metodologias ativas (75,9%) e o reforço do princípio da educação inclusiva (73,6%). Estes números refletem um reconhecimento generalizado de que as AE contribuem para um ensino mais dinâmico e alinhado com as necessidades dos alunos.

1.50. Que nível de importância atribui às AE para a concretização de aspetos centrais do DL 55/2018

Importância das AE para...	(%)			
	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Estimular o trabalho colaborativo entre professores	7,5	20,7	46,2	21,5
Facilitar o trabalho de articulação curricular com outras disciplinas	6,0	20,0	50,2	19,3
Contribuir para uma gestão do currículo adequada ao contexto e à escola	5,1	18,7	51,3	20,2
Assumir o compromisso com a melhoria das aprendizagens de todos	5,0	15,2	49,7	25,7
Reforçar a ligação com as famílias/encarregados de educação	11,8	26,2	39,7	16,1
Promover o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	3,8	12,5	52,0	27,4
Diversificar as formas de organização do trabalho escolar	5,2	17,0	50,4	22,9
Implementar metodologias ativas	4,7	14,9	48,5	27,4
Reforçar o princípio da educação inclusiva no acesso ao currículo e às aprendizagens	5,5	16,1	46,6	27,0
Promover uma gestão do currículo integrada, articulada e sequencialmente progressiva	5,0	15,6	51,3	22,6
Facilitar a gestão flexível do currículo	5,3	17,0	49,5	23,0
Dedicar mais tempo a apoiar os alunos com mais dificuldades	9,7	20,1	39,5	25,8
Desenvolver práticas de avaliação para as aprendizagens	6,1	15,5	48,6	24,7

Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

Existem dimensões em que a relevância das AE é menos consensual. Por exemplo, a ligação com as famílias e encarregados de educação é vista como pouco ou nada importante por 38% dos docentes, o que pode indicar que a implementação das AE não promoveu mudanças no envolvimento das famílias no processo educativo.

A dedicação de mais tempo ao apoio a alunos com dificuldades é vista como um benefício importante ou muito importante das AE por 65,3% dos docentes, o que demonstra que a maioria reconhece o seu impacto positivo. A existência de uma percentagem significativa que não atribui grande importância a este fator pode estar relacionada com barreiras estruturais, como a falta de tempo para práticas de ensino mais personalizadas, turmas numerosas e insuficiência de apoio especializado para alunos com dificuldades acrescidas.

A facilitação do trabalho colaborativo entre docentes (67,7%) e a gestão curricular mais adequada ao contexto escolar (71,5%) são outros aspetos bem avaliados, reforçando a ideia de que as AE contribuem para uma abordagem mais articulada do currículo. No entanto, a gestão flexível do currículo, embora positiva para 72,5% dos docentes, pode estar limitada por fatores como a carga horária fixa e a pressão dos conteúdos programáticos.

No geral, a importância das AE é amplamente reconhecida, mas a sua efetiva operacionalização depende de fatores estruturais que vão além da sua simples adoção. Para maximizar o impacto das AE, será essencial continuar a investir em formação docente, autonomia curricular e reforço da articulação entre escola, família e comunidade.

A percepção dos docentes sobre os impactos do DL 55/2018 na melhoria das aprendizagens e no gosto pelo ensino e aprendizagem varia significativamente. Se por um lado, 44,2% dos docentes indicam que a medida legislativa tem permitido melhorar as aprendizagens, cerca de 27,5% afirmam que tem tido pouco impacto. Este padrão repete-se noutros indicadores como a promoção da participação ativa dos alunos e a promoção de competências colaborativas. Os resultados sugerem que, embora haja um progresso, a transformação educacional promovida pelo DL 55/2018 ainda não se reflete de maneira uniforme no sistema de ensino.

1.51. Perceção global dos docentes sobre os efeitos da implementação do DL 55/2018.

O DL55/ 2018 tem permitido...	(%)				
	Nunca permitiu	Tem permitido pouco	Tem permitido	Tem permitido muito	Sempre permitiu
Melhorar as aprendizagens dos alunos	6,0	27,5	44,2	13,5	4,4
Promover o gosto pela aprendizagem	6,5	31,1	41,4	12,1	4,2
Promover competências colaborativas nos alunos	4,6	21,6	46,8	18,3	4,5
Promover a participação ativa dos alunos	4,4	21,0	46,3	19,0	5,1
Promover competências colaborativas nos professores	4,0	21,6	46,8	18,0	5,0
Promover o gosto pelo ensino	8,3	29,8	38,6	12,0	5,1
Melhorar a qualidade do sucesso	8,8	27,9	37,6	15,5	5,0
Melhorar as taxas do sucesso escolar	5,0	19,7	39,8	22,9	7,0
Promover a avaliação formativa	3,8	14,5	46,7	23,3	7,0
Privilegiar o trabalho prático e/ experimental e o desenvolvimento de competências de pesquisa, (...) com vista à resolução de problemas e ao reforço da autoestima dos alunos	4,1	18,7	44,4	20,7	6,7
Desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos alunos	4,6	19,7	44,2	20,0	6,7
Reduzir as desigualdades entre alunos de grupos vulneráveis	7,7	25,4	37,8	18,2	5,1

Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

Os docentes destacam quatro fatores principais como essenciais para a continuidade das AE: tempo para planeamento e desenvolvimento colaborativo (74,4%), formação contínua sobre estratégias de ensino flexíveis (60,3%), recursos materiais e tecnológicos adequados (59,6%) e incentivos para valorização do trabalho colaborativo (52,4%). Estes dados reforçam a ideia de que a implementação da flexibilidade curricular não depende apenas da vontade dos docentes, mas também de condições institucionais favoráveis.

É relevante notar que a falta de recursos e de tempo são barreiras constantes para a plena implementação das AE. A percepção de que a supervisão da direção (13,9%) e a coordenação pedagógica (3,5%) são menos relevantes pode indicar que os docentes sentem necessidade de maior autonomia profissional, mas também pode refletir um distanciamento da liderança escolar na concretização efetiva deste modelo educativo.

A existência de redes de colaboração entre docentes (35,5%) surge como um aspeto ainda insuficientemente valorizado, sugerindo que o trabalho coletivo e a partilha de práticas precisam de ser reforçados. Paralelamente, a escassa valorização dos processos de monitorização e avaliação contínua (23,9%) pode também estar a dificultar a introdução de ajustes necessários à melhoria da aplicação das AE nas escolas

1.52. Que condições ou recursos considera essenciais para a continuidade da implementação das AE e da flexibilidade curricular ao longo dos próximos anos?



Base: Total de docentes inquiridos (n=6.425)

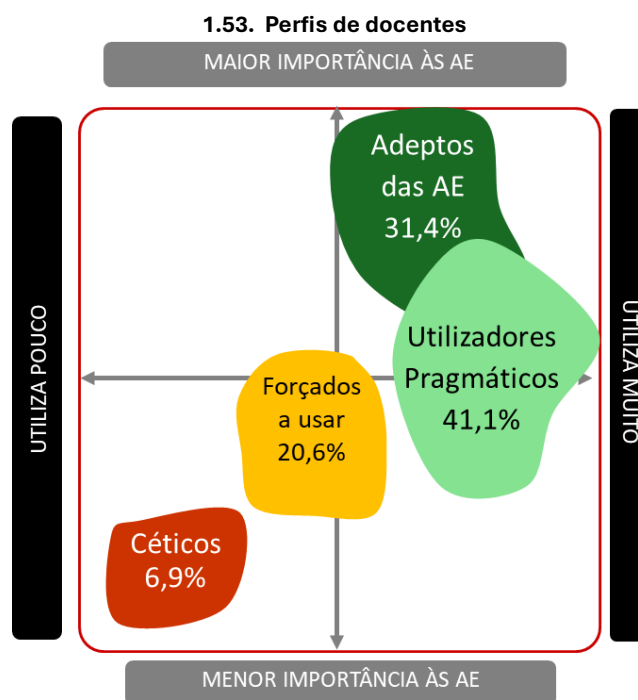
1.7. Perfis de docentes na sua relação com as Aprendizagens Essenciais

Com o objetivo de encontrar uma tipologia de docentes associada à utilização e à importância dada às Aprendizagens Essenciais foi realizada uma análise de *clusters* utilizando um método não hierárquico, o K-Means Cluster Analysis.

A análise de *clusters* pode ser descrita como uma série de procedimentos estatísticos que podem ser utilizados para classificar um conjunto de objetos (indivíduos, regiões, produtos, marcas, etc.) por observação das semelhanças e dissimelhanças entre eles, sendo que os métodos utilizados nesta análise são apenas exploratórios e têm como objetivo a criação de hipóteses. Desta forma, esta análise permite definir tipologias, através da identificação de grupos de objetos semelhantes entre si, mas diferentes dos objetos de outros grupos.

A análise indicou a existência de 4 grandes tipologias de docentes:

- **Adeptos das AE (31,4%):** utilizam as Aprendizagens Essenciais (AE) com elevada frequência e tem uma perceção positiva sobre a sua aplicação prática e impacto no ensino. Valorizam especialmente a flexibilidade curricular, a adaptação às necessidades dos alunos e o reforço do trabalho interdisciplinar e colaborativo entre professores. Atribuem uma importância acima da média às AE em aspetos como a diversificação pedagógica, a implementação de metodologias ativas e a promoção da educação inclusiva. Em termos de perfil demográfico, incluem docentes de diferentes faixas etárias, grupos de recrutamento e anos de serviço, sem um padrão demográfico marcante que os diferencie significativamente dos restantes grupos.
- **Utilizadores Pragmáticos (41.1%):** têm um perfil demográfico semelhante ao da média dos respondentes. Embora também utilizem as AE com frequência, apresentam opiniões mais neutras sobre a sua eficácia e importância. Valorizam sobretudo a aplicação prática das AE, nomeadamente na flexibilização curricular e adaptação às necessidades dos alunos, mas sem um envolvimento particularmente entusiasta. Os dados sugerem que adotam as AE de forma funcional, sem as encarar como um elemento transformador da prática pedagógica.
- **Forçados a usar (20,5%):** utilizam as Aprendizagens Essenciais (AE) mas demonstram um baixo nível de envolvimento e perceção de impacto. Apresentam as pontuações mais reduzidas em relação à importância e eficácia das AE, atribuindo-lhes uma relevância limitada no apoio à articulação curricular, diferenciação pedagógica e inclusão dos alunos. A perceção de aplicabilidade prática das AE também é menor em comparação com outros grupos. Este grupo tende a ser composto por docentes mais experientes, com mais anos de serviço, e que lecionam maioritariamente no 3.º ciclo e ensino secundário.
- **Céticos (6,9%):** apresenta uma perceção fortemente negativa em relação às Aprendizagens Essenciais (AE), atribuindo-lhes baixíssima importância e aplicabilidade prática. Demonstram pouca ou nenhuma convicção sobre o impacto das AE na melhoria da flexibilidade curricular, adaptação às necessidades dos alunos ou diversificação pedagógica. As pontuações médias deste grupo são as mais baixas em quase todos os indicadores analisados, refletindo uma forte resistência ou descrença quanto à relevância das AE. Tal como o grupo anterior são também tendencialmente mais velhos e com mais anos de serviço e docentes do 3.º CEB e Secundário.



Nota: Representação gráfica adaptada para melhor compreensão dos segmentos

A análise sugere que a maioria dos docentes reconhece as AE como um documento de referência relevante e as aplica de forma consistente, ainda que com diferentes níveis de envolvimento. Ainda existem grupos que demonstram resistência ou dúvida quanto ao seu real impacto. Essa diversidade de perspetivas evidencia que a implementação das AE não pode ser abordada de forma homogénea, mas sim adaptada às necessidades e perfis específicos dos docentes. Estes perfis apontam para a necessidade de estratégias diferenciadas de formação e apoio, adaptadas às especificidades de cada grupo, para garantir uma implementação mais eficaz das Aprendizagens Essenciais no contexto educativo. A criação de espaços colaborativos entre docentes, o desenvolvimento de materiais de apoio específicos e a persistência da disponibilização de formação contínua mais ajustada aos desafios identificados poderão ser estratégias fundamentais para aumentar a adesão e melhorar a eficácia da aplicação das AE. A consolidação deste processo exige, assim, um esforço contínuo para alinhar políticas educativas com as práticas pedagógicas no terreno, garantindo que a flexibilidade curricular se traduza em benefícios reais para alunos e professores.

Nas tabelas seguintes consta a distribuição das respostas de cada perfil de docente às perguntas do questionário consideradas na análise (aplicabilidade das AE, impacto e importância), bem como as questões utilizadas nas variáveis de caracterização de cada grupo.

ADEPTOS DAS AE
31,4%

UTILIZAÇÃO: (%)	
■ Nunca utiliza ou utiliza pouco	2,9
■ Utiliza com alguma frequência	16,6
■ Utiliza muito ou utiliza sempre	79,8
IDADE: (%)	
■ 20-29 anos	1,2
■ 30-39 anos	2,7
■ 40-49 anos	26,4
■ 50-59 anos	47,3
■ 60-69 anos	22,5
GRUPO RECRUTAMENTO	
■ 1.º CBE	20,0
■ 2.º CEB	15,3
■ 3.º CEB e Secundário	58,2
■ Língua gestual portuguesa e Educação especial	5,7
ANOS DE SERVIÇO	
■ Até 10 anos	10,6
■ 11-20 anos	11,4
■ 21-30 anos	39,2
■ Mais de 30 anos	38,6

AMOSTRA	GRUPO
2,9	0,4
16,6	8,0
79,8	91,4
1,2	1,1
2,7	2,7
26,4	26,2
47,3	47,5
22,5	22,5
20,0	23,3
15,3	15,5
58,2	53,1
5,7	7,3
10,6	10,9
11,4	12,3
39,2	39,3
38,6	37,4

APLICAÇÃO PRÁTICA	
■ As Aprendizagens Essenciais têm aplicação prática	3,5
■ A adoção das Aprendizagens Essenciais é uma tarefa simples	3,1
IMPACTO DAS AE	
■ Maior foco no que é essencial	3,5
■ Melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos	3,3
■ Maior flexibilidade na gestão curricular	3,3
■ Maior eficácia na consolidação das aprendizagens	3,2
■ Desenvolvimento de competências de nível mais complexo	3,0
■ O desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos	3,3
■ Mais trabalho interdisciplinar	3,2
■ O trabalho colaborativo dos professores	3,1
■ Maior diferenciação pedagógica	3,2
■ Mais trabalho prático/ experimental	3,3
■ Maior diversidade de ações estratégicas de ensino	3,3
■ Maior diversidade de dinâmicas de avaliação	3,3
■ Identificação mais precoce das dificuldades de aprendizagem	3,1
■ Melhor inclusão dos alunos	3,1
■ Aproximar-me da minha prática (do que já fazia)	3,4
■ Orientar a avaliação para a melhoria das aprendizagens	3,4

AMOSTRA	GRUPO
3,5	4,3
3,1	3,8
3,5	4,4
3,3	4,4
3,3	4,3
3,2	4,3
3,0	4,0
3,3	4,3
3,2	4,1
3,1	4,1
3,2	4,3
3,3	4,2
3,3	4,3
3,3	4,3
3,1	4,2
3,1	4,3
3,4	4,3
3,4	4,4

IMPORTÂNCIA DAS AE	
■ Estimular o trabalho colaborativo entre professores	2,9
■ Facilitar o trabalho de articulação curricular com outras disciplinas	2,9
■ Contribuir para uma gestão do currículo adequada ao contexto e à escola	2,9
■ Assumir o compromisso com a melhoria das aprendizagens de todos	3,0
■ Reforçar a ligação com as famílias/encarregados de educação	2,6
■ Promover o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	3,1
■ Diversificar as formas de organização do trabalho escolar	3,0
■ Implementar metodologias ativas	3,0
■ Reforçar o princípio da educação inclusiva no acesso ao currículo e às aprendizagens	3,0
■ Promover uma gestão do currículo integrada, articulada e sequencialmente progressiva	3,0
■ Facilitar a gestão flexível do currículo	3,0
■ Dedicar mais tempo a apoiar os alunos com mais dificuldades	2,9
■ Desenvolver práticas de avaliação para as aprendizagens	3,0

AMOSTRA	GRUPO
2,9	3,5
2,9	3,5
2,9	3,5
3,0	3,6
2,6	3,3
3,1	3,6
3,0	3,6
3,0	3,6
3,0	3,6
3,0	3,5
3,0	3,5
2,9	3,5
3,0	3,6

Escala de 1 a 4, em que 1 significa nada importante e 4 significa muito importante

Escala de 1 a 5, em que 1 significa discordo totalmente e 5 significa concordo totalmente

ADEPTOS DAS AE

31,4%

	AMOSTRA	GRUPO		AMOSTRA	GRUPO
GRUPO DE RECRUTAMENTO			GRUPO DE RECRUTAMENTO		
■ 110 Ensino Básico - 1º Ciclo	19,2	22,4	■ 410 Filosofia	2,1	2,1
■ 120 Inglês	0,8	0,9	■ 420 Geografia	3,5	3,0
■ 200 Português e Estudos Sociais/História	2,4	3,1	■ 430 Economia e Contabilidade	1,5	1,4
■ 210 Português e Francês	1,1	1,2	■ 500 Matemática	7,8	5,2
■ 220 Português e Inglês	2,3	2,4	■ 510 Física e Química	5,7	4,3
■ 230 Matemática e Ciências da Natureza	4,0	3,5	■ 520 Biologia e Geologia	5,6	5,9
■ 240 Educação Visual e Tecnológica	2,2	1,9	■ 530 Educação Tecnológica	0,5	0,9
■ 250 + 610 Educação Musical/Música	1,1	1,4	■ 540 Electrotecnia	0,4	0,7
■ 260 +620 Educação Física	6,4	7,0	■ 550 Informática	3,1	3,2
■ 290 Educação Moral e Religiosa	0,6	0,6	■ 560 Ciências Agro-pecuárias	0,0	0,1
■ 300 Português	8,8	9,1	■ 600 Artes Visuais	3,0	2,7
■ 310+320+330+340+350 Línguas	7,2	5,5	■ 910 + 920 + 930 Educação Especial	5,6	7,1
■ 360 Língua Gestual Portuguesa	0,1	0,2	■ Outro	0,7	0,7
■ 400 História	3,9	3,5	■ NS/NR	0,1	0,1

UTILIZADORES PRAGMÁTICOS
41,1%

UTILIZAÇÃO: (%)	
■ Nunca utiliza ou utiliza pouco	2,9
■ Utiliza com alguma frequência	16,6
■ Utiliza muito ou utiliza sempre	79,8
IDADE: (%)	
■ 20-29 anos	1,2
■ 30-39 anos	2,7
■ 40-49 anos	26,4
■ 50-59 anos	47,3
■ 60-69 anos	22,5
GRUPO RECRUTAMENTO	
■ 1.º CBE	20,0
■ 2.º CEB	15,3
■ 3.º CEB e Secundário	58,2
■ Língua gestual portuguesa e Educação especial	5,7
ANOS DE SERVIÇO	
■ Até 10 anos	10,6
■ 11-20 anos	11,4
■ 21-30 anos	39,2
■ Mais de 30 anos	38,6

AMOSTRA	GRUPO
2,9	1,6
16,6	18,7
79,8	79,6
1,2	1,0
2,7	2,5
26,4	28,7
47,3	45,2
22,5	22,5
20,0	23,9
15,3	15,5
58,2	54,6
5,7	5,4
10,6	11,8
11,4	11,7
39,2	38,5
38,6	38,0

APLICAÇÃO PRÁTICA	
■ As Aprendizagens Essenciais têm aplicação prática	3,5
■ A adoção das Aprendizagens Essenciais é uma tarefa simples	3,1
IMPACTO DAS AE	
■ Maior foco no que é essencial	3,5
■ Melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos	3,3
■ Maior flexibilidade na gestão curricular	3,3
■ Maior eficácia na consolidação das aprendizagens	3,2
■ Desenvolvimento de competências de nível mais complexo	3,0
■ O desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos	3,3
■ Mais trabalho interdisciplinar	3,2
■ O trabalho colaborativo dos professores	3,1
■ Maior diferenciação pedagógica	3,2
■ Mais trabalho prático/ experimental	3,3
■ Maior diversidade de ações estratégicas de ensino	3,3
■ Maior diversidade de dinâmicas de avaliação	3,3
■ Identificação mais precoce das dificuldades de aprendizagem	3,1
■ Melhor inclusão dos alunos	3,1
■ Aproximar-me da minha prática (do que já fazia)	3,4
■ Orientar a avaliação para a melhoria das aprendizagens	3,4

AMOSTRA	GRUPO
3,5	3,5
3,1	3,0
3,5	3,5
3,3	3,3
3,3	3,3
3,2	3,2
3,0	3,0
3,3	3,3
3,2	3,2
3,1	3,0
3,2	3,2
3,3	3,2
3,3	3,3
3,3	3,3
3,1	3,1
3,1	3,1
3,4	3,4
3,4	3,4

IMPORTÂNCIA DAS AE	
■ Estimular o trabalho colaborativo entre professores	2,9
■ Facilitar o trabalho de articulação curricular com outras disciplinas	2,9
■ Contribuir para uma gestão do currículo adequada ao contexto e à escola	2,9
■ Assumir o compromisso com a melhoria das aprendizagens de todos	3,0
■ Reforçar a ligação com as famílias/encarregados de educação	2,6
■ Promover o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	3,1
■ Diversificar as formas de organização do trabalho escolar	3,0
■ Implementar metodologias ativas	3,0
■ Reforçar o princípio da educação inclusiva no acesso ao currículo e às aprendizagens	3,0
■ Promover uma gestão do currículo integrada, articulada e sequencialmente progressiva	3,0
■ Facilitar a gestão flexível do currículo	3,0
■ Dedicar mais tempo a apoiar os alunos com mais dificuldades	2,9
■ Desenvolver práticas de avaliação para as aprendizagens	3,0

AMOSTRA	GRUPO
2,9	3,0
2,9	3,0
2,9	3,0
3,0	3,1
2,6	2,8
3,1	3,2
3,0	3,1
3,0	3,2
3,0	3,2
3,0	3,1
3,0	3,1
2,9	3,0
3,0	3,1

Escala de 1 a 4, em que 1 significa nada importante e 4 significa muito importante

Escala de 1 a 5, em que 1 significa discordo totalmente e 5 significa concordo totalmente

**UTILIZADORES
PRAGMÁTICOS**

41,1%

	AMOSTRA	GRUPO		AMOSTRA	GRUPO
GRUPO DE RECRUTAMENTO			GRUPO DE RECRUTAMENTO		
■ 110 Ensino Básico - 1º Ciclo	19,2	23,2	■ 410 Filosofia	2,1	1,8
■ 120 Inglês	0,8	0,7	■ 420 Geografia	3,5	2,9
■ 200 Português e Estudos Sociais/História	2,4	2,2	■ 430 Economia e Contabilidade	1,5	1,6
■ 210 Português e Francês	1,1	1,0	■ 500 Matemática	7,8	7,8
■ 220 Português e Inglês	2,3	2,4	■ 510 Física e Química	5,7	5,3
■ 230 Matemática e Ciências da Natureza	4,0	4,4	■ 520 Biologia e Geologia	5,6	5,5
■ 240 Educação Visual e Tecnológica	2,2	2,0	■ 530 Educação Tecnológica	0,5	0,4
■ 250 + 610 Educação Musical/Música	1,1	1,1	■ 540 Electrotecnia	0,4	0,2
■ 260 +620 Educação Física	6,4	6,2	■ 550 Informática	3,1	2,7
■ 290 Educação Moral e Religiosa	0,6	0,6	■ 560 Ciências Agro-pecuárias	0,0	0,1
■ 300 Português	8,8	8,8	■ 600 Artes Visuais	3,0	2,3
■ 310+320+330+340+350 Línguas	7,2	6,9	■ 910 + 920 + 930 Educação Especial	5,6	5,3
■ 360 Língua Gestual Portuguesa	0,1	0,1	■ Outro	0,7	0,5
■ 400 História	3,9	3,8	■ NS/NR	0,1	0,1

FORÇADOS A USAR

20,6%

UTILIZAÇÃO: (%)	
■ Nunca utiliza ou utiliza pouco	2,9
■ Utiliza com alguma frequência	16,6
■ Utiliza muito ou utiliza sempre	79,8
IDADE: (%)	
■ 20-29 anos	1,2
■ 30-39 anos	2,7
■ 40-49 anos	26,4
■ 50-59 anos	47,3
■ 60-69 anos	22,5
GRUPO RECRUTAMENTO	
■ 1.º CBE	20,0
■ 2.º CEB	15,3
■ 3.º CEB e Secundário	58,2
■ Língua gestual portuguesa e Educação especial	5,7
ANOS DE SERVIÇO	
■ Até 10 anos	10,6
■ 11-20 anos	11,4
■ 21-30 anos	39,2
■ Mais de 30 anos	38,6

AMOSTRA	GRUPO
2,9	3,6
16,6	21,0
79,8	75,2
1,2	0,8
2,7	2,3
26,4	23,0
47,3	51,2
22,5	22,7
20,0	12,9
15,3	15,6
58,2	68,5
5,7	2,3
10,6	5,9
11,4	10,7
39,2	42,5
38,6	40,7

APLICAÇÃO PRÁTICA	
■ As Aprendizagens Essenciais têm aplicação prática	3,5
■ A adoção das Aprendizagens Essenciais é uma tarefa simples	3,1
IMPACTO DAS AE	
■ Maior foco no que é essencial	3,5
■ Melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos	3,3
■ Maior flexibilidade na gestão curricular	3,3
■ Maior eficácia na consolidação das aprendizagens	3,2
■ Desenvolvimento de competências de nível mais complexo	3,0
■ O desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos	3,3
■ Mais trabalho interdisciplinar	3,2
■ O trabalho colaborativo dos professores	3,1
■ Maior diferenciação pedagógica	3,2
■ Mais trabalho prático/ experimental	3,3
■ Maior diversidade de ações estratégicas de ensino	3,3
■ Maior diversidade de dinâmicas de avaliação	3,3
■ Identificação mais precoce das dificuldades de aprendizagem	3,1
■ Melhor inclusão dos alunos	3,1
■ Aproximar-me da minha prática (do que já fazia)	3,4
■ Orientar a avaliação para a melhoria das aprendizagens	3,4

AMOSTRA	GRUPO
3,5	3,0
3,1	2,6
3,5	2,8
3,3	2,6
3,3	2,6
3,2	2,4
3,0	2,3
3,3	2,6
3,2	2,6
3,1	2,2
3,2	2,4
3,3	2,5
3,3	2,6
3,3	2,6
3,1	2,3
3,1	2,2
3,4	2,7
3,4	2,6

IMPORTÂNCIA DAS AE	
■ Estimular o trabalho colaborativo entre professores	2,9
■ Facilitar o trabalho de articulação curricular com outras disciplinas	2,9
■ Contribuir para uma gestão do currículo adequada ao contexto e à escola	2,9
■ Assumir o compromisso com a melhoria das aprendizagens de todos	3,0
■ Reforçar a ligação com as famílias/encarregados de educação	2,6
■ Promover o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	3,1
■ Diversificar as formas de organização do trabalho escolar	3,0
■ Implementar metodologias ativas	3,0
■ Reforçar o princípio da educação inclusiva no acesso ao currículo e às aprendizagens	3,0
■ Promover uma gestão do currículo integrada, articulada e sequencialmente progressiva	3,0
■ Facilitar a gestão flexível do currículo	3,0
■ Dedicar mais tempo a apoiar os alunos com mais dificuldades	2,9
■ Desenvolver práticas de avaliação para as aprendizagens	3,0

Escala de 1 a 4, em que 1 significa nada importante e 4 significa muito importante

Escala de 1 a 5, em que 1 significa discordo totalmente e 5 significa concordo totalmente

FORÇADOS A USAR

20,6%

	AMOSTRA	GRUPO		AMOSTRA	GRUPO
GRUPO DE RECRUTAMENTO			GRUPO DE RECRUTAMENTO		
■ 110 Ensino Básico - 1º Ciclo	19,2	12,6	■ 410 Filosofia	2,1	2,9
■ 120 Inglês	0,8	0,4	■ 420 Geografia	3,5	4,9
■ 200 Português e Estudos Sociais/História	2,4	2,0	■ 430 Economia e Contabilidade	1,5	1,3
■ 210 Português e Francês	1,1	1,4	■ 500 Matemática	7,8	9,5
■ 220 Português e Inglês	2,3	1,8	■ 510 Física e Química	5,7	8,7
■ 230 Matemática e Ciências da Natureza	4,0	5,1	■ 520 Biologia e Geologia	5,6	5,9
■ 240 Educação Visual e Tecnológica	2,2	2,5	■ 530 Educação Tecnológica	0,5	0,3
■ 250 + 610 Educação Musical/Música	1,1	0,5	■ 540 Electrotecnia	0,4	0,2
■ 260 +620 Educação Física	6,4	6,6	■ 550 Informática	3,1	3,7
■ 290 Educação Moral e Religiosa	0,6	0,6	■ 560 Ciências Agro-pecuárias	0,0	0,0
■ 300 Português	8,8	9,5	■ 600 Artes Visuais	3,0	3,9
■ 310+320+330+340+350 Línguas	7,2	9,0	■ 910 + 920 + 930 Educação Especial	5,6	2,3
■ 360 Língua Gestual Portuguesa	0,1	0,0	■ Outro	0,7	0,5
■ 400 História	3,9	3,8	■ NS/NR	0,1	0,2

CÉTICOS

6,9%

UTILIZAÇÃO: (%)	
■ Nunca utiliza ou utiliza pouco	2,9
■ Utiliza com alguma frequência	16,6
■ Utiliza muito ou utiliza sempre	79,8
IDADE: (%)	
■ 20-29 anos	1,2
■ 30-39 anos	2,7
■ 40-49 anos	26,4
■ 50-59 anos	47,3
■ 60-69 anos	22,5
GRUPO RECRUTAMENTO	
■ 1.º CBE	20,0
■ 2.º CEB	15,3
■ 3.º CEB e Secundário	58,2
■ Língua gestual portuguesa e Educação especial	5,7
ANOS DE SERVIÇO	
■ Até 10 anos	10,6
■ 11-20 anos	11,4
■ 21-30 anos	39,2
■ Mais de 30 anos	38,6

AMOSTRA	GRUPO
2,9	11,4
16,6	21,4
79,8	66,9
1,2	0,5
2,7	1,4
26,4	22,2
47,3	51,2
22,5	24,7
20,0	11,9
15,3	15,2
58,2	69,6
5,7	3,3
10,6	4,3
11,4	7,6
39,2	40,9
38,6	46,9

APLICAÇÃO PRÁTICA	
■ As Aprendizagens Essenciais têm aplicação prática	3,5
■ A adoção das Aprendizagens Essenciais é uma tarefa simples	3,1
IMPACTO DAS AE	
■ Maior foco no que é essencial	3,5
■ Melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos	3,3
■ Maior flexibilidade na gestão curricular	3,3
■ Maior eficácia na consolidação das aprendizagens	3,2
■ Desenvolvimento de competências de nível mais complexo	3,0
■ O desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos	3,3
■ Mais trabalho interdisciplinar	3,2
■ O trabalho colaborativo dos professores	3,1
■ Maior diferenciação pedagógica	3,2
■ Mais trabalho prático/ experimental	3,3
■ Maior diversidade de ações estratégicas de ensino	3,3
■ Maior diversidade de dinâmicas de avaliação	3,3
■ Identificação mais precoce das dificuldades de aprendizagem	3,1
■ Melhor inclusão dos alunos	3,1
■ Aproximar-me da minha prática (do que já fazia)	3,4
■ Orientar a avaliação para a melhoria das aprendizagens	3,4

AMOSTRA	GRUPO
3,5	2,1
3,1	1,8
3,5	1,6
3,3	1,5
3,3	1,6
3,2	1,4
3,0	1,4
3,3	1,6
3,2	1,7
3,1	1,3
3,2	1,5
3,3	1,5
3,3	1,6
3,3	1,6
3,1	1,4
3,1	1,3
3,4	1,7
3,4	1,4

IMPORTÂNCIA DAS AE	
■ Estimular o trabalho colaborativo entre professores	2,9
■ Facilitar o trabalho de articulação curricular com outras disciplinas	2,9
■ Contribuir para uma gestão do currículo adequada ao contexto e à escola	2,9
■ Assumir o compromisso com a melhoria das aprendizagens de todos	3,0
■ Reforçar a ligação com as famílias/encarregados de educação	2,6
■ Promover o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	3,1
■ Diversificar as formas de organização do trabalho escolar	3,0
■ Implementar metodologias ativas	3,0
■ Reforçar o princípio da educação inclusiva no acesso ao currículo e às aprendizagens	3,0
■ Promover uma gestão do currículo integrada, articulada e sequencialmente progressiva	3,0
■ Facilitar a gestão flexível do currículo	3,0
■ Dedicar mais tempo a apoiar os alunos com mais dificuldades	2,9
■ Desenvolver práticas de avaliação para as aprendizagens	3,0

AMOSTRA	GRUPO
2,9	1,4
2,9	1,5
2,9	1,5
3,0	1,5
2,6	1,2
3,1	1,7
3,0	1,5
3,0	1,5
3,0	1,4
3,0	1,5
2,9	1,4
3,0	1,4

Escala de 1 a 4, em que 1 significa nada importante e 4 significa muito importante

Escala de 1 a 5, em que 1 significa discordo totalmente e 5 significa concordo totalmente

CÉTICOS

6,9%

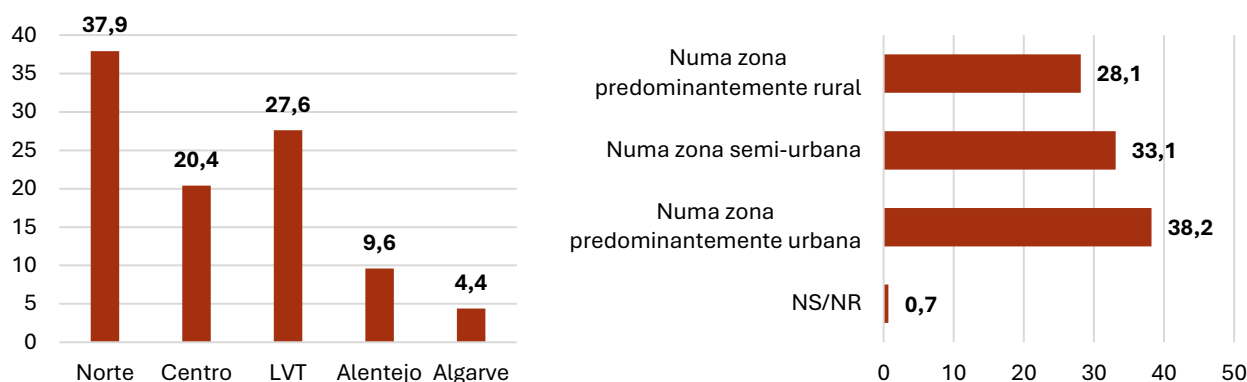
		AMOSTRA	GRUPO			AMOSTRA	GRUPO
GRUPO DE RECRUTAMENTO				GRUPO DE RECRUTAMENTO			
■ 110 Ensino Básico - 1º Ciclo		19,2	11,7	■ 410 Filosofia		2,1	2,4
■ 120 Inglês		0,8	0,3	■ 420 Geografia		3,5	7,0
■ 200 Português e Estudos Sociais/História		2,4	3,3	■ 430 Economia e Contabilidade		1,5	1,1
■ 210 Português e Francês		1,1	0,8	■ 500 Matemática		7,8	9,8
■ 220 Português e Inglês		2,3	1,4	■ 510 Física e Química		5,7	8,4
■ 230 Matemática e Ciências da Natureza		4,0	2,7	■ 520 Biologia e Geologia		5,6	6,0
■ 240 Educação Visual e Tecnológica		2,2	4,3	■ 530 Educação Tecnológica		0,5	0,5
■ 250 + 610 Educação Musical/Música		1,1	0,8	■ 540 Electrotecnia		0,4	0,0
■ 260 +620 Educação Física		6,4	4,1	■ 550 Informática		3,1	4,6
■ 290 Educação Moral e Religiosa		0,6	0,3	■ 560 Ciências Agro-pecuárias		0,0	0,0
■ 300 Português		8,8	8,7	■ 600 Artes Visuais		3,0	3,8
■ 310+320+330+340+350 Línguas		7,2	7,6	■ 910 + 920 + 930 Educação Especial		5,6	3,3
■ 360 Língua Gestual Portuguesa		0,1	0,0	■ Outro		0,7	0,0
■ 400 História		3,9	7,3	■ NS/NR		0,1	0,0

2. QUESTIONÁRIO A DIRETORES

2.1. Inquérito a Diretores – caracterização da amostra

O inquérito contou com a participação de 456 diretores de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas⁶. A distribuição regional reflete uma maior representatividade do Norte (37,9%) e Lisboa e Vale do Tejo (27,6%), com menor presença das regiões do Alentejo (9,6%) e Algarve (4,4%). Quanto à localização, as escolas estão distribuídas por contextos urbanos (38,2%), semi-urbanos (33,1%) e predominantemente rurais (28,1%), evidenciando a diversidade dos desafios enfrentados pelas instituições na implementação das AE.

2.1. Localização do AE/ENA



Base: Total de diretores inquiridos (n=456)

Cerca de 14% dos estabelecimentos possuem um Plano de Inovação, enquanto 16,7% integram o Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária)⁷, refletindo uma variação significativa nas abordagens institucionais adotadas para promover a inclusão e a flexibilidade curricular.

⁶ Para um universo de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas públicas e privadas no Continente (sem JI) em 2022/23 de 1.566, o número total de respostas obtidas (456) corresponde a uma margem de erro de 3,86% para um intervalo de confiança de 95%. A distribuição por percentual da amostra por região é semelhante à do universo (Norte: 33,4%; Centro: 21%; LVT: 33,7%; Alentejo: 9,6%; Algarve: 4,4%), ainda que com uma menor proporção em LVT.

⁷ O universo de escolas com PI em 2022/2023 era de 88, o que representa cerca de 10% do total (considerando um universo de 713 AE e 112 ENA). O universo de escolas TEIP é de 165, o que representa 19% do total.

2.2. Programas, medidas e iniciativas

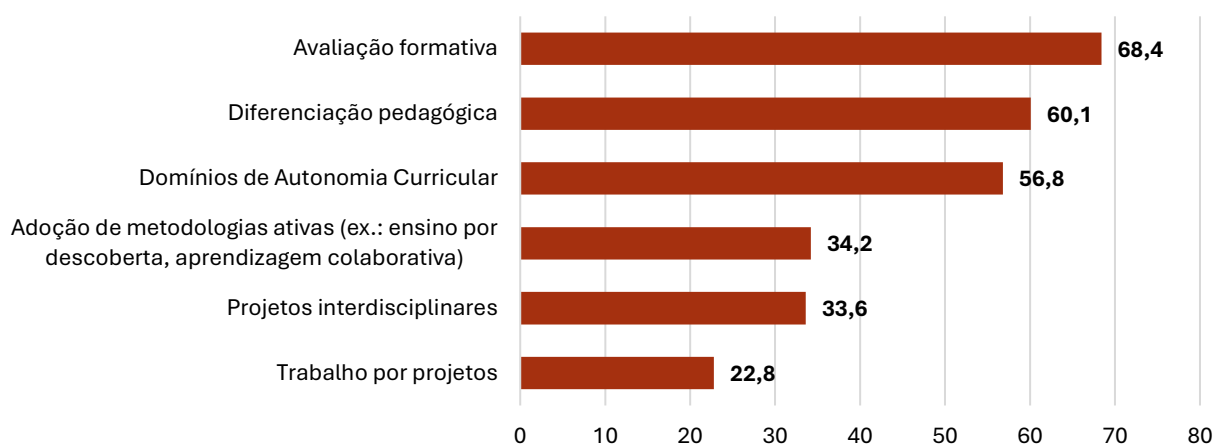


Base: Total de diretores inquiridos (n=456)

2.2. Estratégias de implementação das Aprendizagens Essenciais (AE)

A avaliação formativa (68,4%), a diferenciação pedagógica (60,1%) e os Domínios de Autonomia Curricular (56,8%) são destacadas pelos diretores como as principais estratégias refletidas nos documentos orientadores das escolas para operacionalizar a flexibilidade curricular. Práticas mais inovadoras, como adoção de metodologias ativas (34,2%) e trabalho por projetos (22,8%), estão menos espelhados nos documentos orientadores da ação de escola.

2.3. Principais estratégias pedagógicas espelhadas nos documentos da escola para responder ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)



Base: Total de diretores inquiridos (n=456)

A menor presença dessas abordagens nos documentos orientadores pode estar relacionada com o facto de essas estratégias serem frequentemente consideradas parte da autonomia pedagógica dos docentes, sendo implementadas de forma descentralizada nas práticas diárias de ensino, sem necessariamente estarem formalizadas nos planos estratégicos das escolas.

Os diretores avaliam positivamente o modelo de equipas pedagógicas (41,0% consideram-no positivo e 33,3% muito positivo) e o trabalho colaborativo entre docentes (47,1% positivo e 40,6% muito positivo).

Estes dados indicam que, apesar dos desafios, há uma valorização crescente da cooperação entre professores no contexto das AE.

2.4. Avaliação do modelo de equipas e trabalho colaborativo no AE

	(%)				
	1 - Nada positivo	2	3	4 - Muito positivo	NS/NR
O modelo de equipas pedagógicas utilizado	3,1	7,9	41,0	33,3	7,9
O trabalho colaborativo com outros docentes	1,3	7,0	47,1	40,6	8,1

Base: Total de Diretores inquiridos (n=456)

2.3. Dificuldades e obstáculos à implementação

Os diretores identificam diversos desafios na operacionalização da autonomia curricular, sendo os principais a escassez de tempo para planeamento e implementação (40,1%), a resistência institucional (37,3%) e a burocracia excessiva (33,3%). A idade média avançada do corpo docente (29,8%) e a rigidez curricular (28,3%) também são apontadas como barreiras significativas, refletindo a dificuldade na adaptação a novas abordagens pedagógicas.

2.5. Principais dificuldades e obstáculos que se colocaram à operacionalização da Autonomia e Flexibilidade Curricular



Base: Total de diretores inquiridos (n=456)

Os diretores referem a instabilidade do corpo docente (17,5%), como um obstáculo. Porém, no inquérito aplicado aos professores no âmbito desta avaliação, verificou-se que a maioria dos docentes apresenta uma elevada estabilidade na sua posição, com 91,1% pertencendo ao quadro e uma percentagem significativa permanecendo na mesma escola por longos períodos. Isso sugere que a perceção dos diretores sobre a instabilidade pode estar relacionada com dinâmicas específicas de mobilidade entre escolas ou com desafios na substituição de professores aposentados. A pouca valorização do trabalho de articulação entre docentes (16,7%) reforça ainda a necessidade de criar condições institucionais que incentivem práticas colaborativas.

A colaboração entre docentes é uma componente essencial para a implementação das AE, mas enfrenta desafios estruturais e culturais dentro das escolas. Os diretores identificam como principais barreiras à colaboração a resistência a mudanças nas práticas tradicionais (61,2%), seguida da falta de tempo para planeamento conjunto (56,6%) e da dificuldade de coordenação de horários entre professores (50,0%). Estas dificuldades indicam que, apesar da valorização do trabalho interdisciplinar, as condições motivacionais e organizacionais para a sua implementação ainda não estão suficientemente otimizadas.

2.6. Fatores que dificultam o trabalho colaborativo e interdisciplinar entre professores do AE/ENA



Base: Total de diretores inquiridos (n=456)

O excesso de burocracia e processos administrativos (45,2%) surge como um entrave à colaboração, sobrecarregando os docentes e limitando o tempo disponível para planificação conjunta. Outras barreiras incluem as diferenças metodológicas entre disciplinas (31,1%), a falta de formação em práticas interdisciplinares (24,6%) e a falta de incentivo e valorização do trabalho colaborativo (18%), o que sugere que, na perspetiva dos diretores, a cultura de cooperação entre professores ainda precisa de ser fortalecida.

2.2. Envolvimento na implementação das AE

O envolvimento com as novas opções curriculares e pedagógicas varia entre os diferentes atores escolares. Os diretores indicam que a maioria dos professores (50,9%) e dos alunos (58,3%) apresenta um nível moderado de envolvimento com as AE, enquanto apenas 9,4% dos professores e 19,7% dos alunos são totalmente favoráveis e muito envolvidos. Ainda assim, verifica-se uma perceção tendencialmente mais positiva, que negativa, já que apenas 4,6% dos professores e 1,8% dos alunos parecem, na perspetiva dos diretores, ser resistentes. No entanto, ainda existem grupos resistentes, com 4,6% dos professores e 1,8% dos alunos a demonstrarem pouco ou nenhum envolvimento.

2.7. Avaliação da aceitação dos diferentes atores escolares às novas opções curriculares e pedagógicas implementadas a escola

	(%)				
	1. Resistentes, com pouco ou nenhum envolvimento	2	3	4. Totalmente favoráveis e muito envolvidos	NS/NR
Professores	4,6	27,2	50,9	9,4	7,9
Alunos	1,8	12,1	58,3	19,7	8,1
Encarregados de educação	8,6	27,0	50,4	5,5	8,6

Base: Total de diretores inquiridos (n=456)

2.3. Trabalho colaborativo e práticas pedagógicas

Para incentivar práticas colaborativas, os diretores apontam a adoção de diversas iniciativas, destacando-se a criação de horários específicos para reuniões de trabalho colaborativo (78,7%) e a implementação de canais de comunicação interna para partilha de boas práticas e resultados (70,8%). Estas estratégias visam facilitar a articulação entre docentes e fomentar uma cultura de trabalho em equipa dentro das escolas.

Outras medidas incluem a criação de equipas pedagógicas interdisciplinares (43,0%) e o estabelecimento de parcerias externas para desenvolver projetos colaborativos (41,9%), reforçando a importância de abordagens interdisciplinares e a ligação com entidades externas para enriquecer as práticas escolares.

2.8. Iniciativas desenvolvidas para promover o trabalho colaborativo



Base: Total de diretores inquiridos (n=456)

A promoção de formação contínua sobre trabalho colaborativo e interdisciplinaridade (41,2%) e a disponibilização de recursos ou ferramentas específicas para apoiar o trabalho colaborativo (39,7%) evidenciam um esforço para capacitar os docentes e fornecer suporte para a implementação de metodologias colaborativas.

No entanto, o reconhecimento de práticas colaborativas nos processos de avaliação dos docentes (34,2%) ainda é limitado, podendo indicar que a colaboração entre professores não é suficientemente valorizada nos mecanismos formais de progressão na carreira. A promoção de espaços informais de partilha, como cafés pedagógicos ou workshops (23,9%), apesar de menos frequente, surge como uma estratégia complementar para fomentar o intercâmbio de experiências e boas práticas.

A pandemia também teve um impacto significativo na produção das alterações preconizadas no DL 55/2018. 30,5% dos diretores indicam que o trabalho colaborativo entre professores diminuiu, enquanto 34,2% afirmam que não houve diversificação de práticas pedagógicas. A relação entre escola e famílias também foi afetada, com 40,1% a referirem que não existiu ligação com os encarregados de educação durante este período. No entanto, a adaptação das dinâmicas de avaliação foi um dos aspetos mais destacados, com 41,0% dos diretores a indicarem que estas foram alteradas, evidenciando um esforço de ajustamento ao contexto pandémico.

2.9. Dinâmicas observadas durante a pandemia

Durante a pandemia	%					
	Discordo totalmente	2	3	4	Concordo totalmente	NS/NR
O trabalho colaborativo entre professores diminuiu	30,5	21,3	15,6	8,8	7,2	16,7
Não existiu diversificação de práticas pedagógicas	34,2	26,1	13,8	6,1	3,3	16,4
Não foram realizadas adaptações curriculares	34,4	32,5	10,3	5,0	1,5	16,2
Não foi realizada articulação curricular com outras disciplinas	18,6	25,0	23,2	10,3	6,6	16,2
Não foi possível a melhoria das aprendizagens de todos	8,3	16,0	24,6	17,8	17,5	15,8
Não existiu ligação com as famílias/ pais e encarregados de educação	40,1	27,4	11,4	3,5	1,8	15,8
As dinâmicas de avaliação dos alunos foram alteradas	2,0	5,0	12,7	23,2	41,0	16,0
A participação dos alunos diminuiu	9,4	18,0	29,8	19,1	7,9	15,8

Base: Total de diretores inquiridos (n=456)

2.4. Impacto do DL 55/2018 na inclusão e equidade

Os diretores utilizam diferentes indicadores para avaliar o impacto das AE na inclusão e equidade, destacando-se as taxas de sucesso escolar (75,7%) e retenção/abandono escolar (72,1%) como as principais métricas. A avaliação do impacto das AE mantém-se centrada nos resultados académicos, enquanto outros aspetos, como o desempenho de grupos vulneráveis (34,9%) e a satisfação de alunos e encarregados de educação (32,5%), são menos considerados. A ênfase no sucesso escolar global pode indicar que a expectativa dos diretores é que os impactos do DL 55/2018 se façam sentir não apenas na sala de aula, mas também no desempenho agregado da escola, promovendo melhorias estruturais e organizacionais de forma transversal.

2.10. Indicadores acompanhados para avaliar o impacto das AE na inclusão e equidade

Indicadores para avaliar o impacto das AE na inclusão e equidade	%
Taxas de sucesso escolar por ciclo/ nível de ensino	75,7
Taxas de retenção e abandono escolar	72,1
Dados de comportamento e disciplina (ex.: número de ocorrências e sua resolução em ambiente inclusivo)	59,4
Cobertura de planos educativos individuais (PEI) para alunos com necessidades educativas especiais	51,5
Atendimentos apoio pedagógico e psicológico	49,8
Participação em projetos de cidadania ex.: projetos de voluntariado, intercâmbios culturais)	49,3
Participação em atividades extracurriculares (ex.: clubes, projetos interculturais, atividades de cidadania)	47,8
Distribuição de recursos e apoios especializados por perfil de aluno (ex.: frequência de uso de tutoria, tecnologias de apoio)	41,4
Desempenho de grupos vulneráveis (ex.: alunos de minorias, migrantes, alunos com planos individuais)	34,9
Satisfação e feedback de alunos e encarregados de educação sobre práticas inclusivas e oportunidades de participação	32,5
Níveis de participação e envolvimento nas atividades de sala de aula (ex.: frequência de participação ativa, colaboração entre pares)	25,9
Avaliações de competências sociais e emocionais (ex.: empatia, cooperação)	22,6
Desempenho em competências transversais (ex.: resolução de problemas, pensamento crítico)	19,1
NS/NR	17,5

Base: Total de diretores inquiridos (n=456)

A apreciação dos diretores quanto à evolução das práticas pedagógicas sugere que a implementação das AE tem promovido mudanças positivas. 48,5% dos diretores indicam que o trabalho interdisciplinar melhorou, com 51,1% a referirem melhorias na articulação entre docentes de diferentes disciplinas. A participação dos alunos também foi referida como um dos aspetos com maior evolução (54,8% identificam melhorias), enquanto a articulação com a comunidade escolar e os pais apresenta desafios, com apenas 10,1% dos diretores a considerarem que melhorou significativamente. Um aspeto interessante é a quase ausência de respostas indicando que estes aspetos pioraram, o que sugere uma perceção generalizada de estabilidade ou melhoria. Estes resultados apontam para um reforço da colaboração dentro das escolas, mas uma necessidade de maior envolvimento da comunidade educativa.

2.11. Avaliação da evolução a partir do DL 55/2018

	(%)				
	1 - Piorou muito	2	3	4 – Melhorou muito	NS/NR
Trabalho interdisciplinar	0,0	6,1	48,5	28,9	16,4
Articulação com outros docentes da mesma disciplina	0,0	3,1	41,2	39,0	16,7
Articulação com docentes de outras disciplinas	0,0	7,0	51,1	25,7	16,2
Participação dos alunos	0,2	7,7	54,8	20,8	16,4
Participação da comunidade escolar e dos pais	0,9	18,0	52,9	10,1	18,2

Base: Total de diretores inquiridos (n=456)

As AE reforçaram algumas práticas inclusivas, como a diferenciação pedagógica (62,9%) e o trabalho colaborativo entre docentes (44,3%), evidenciando um esforço para adaptar o ensino às necessidades dos alunos. No entanto, em aspetos como a interdisciplinaridade (18,9%) e o envolvimento das famílias (16,4%) os efeitos do DL 55/2018 não parecem ser, para já, tão evidentes, sugerindo que a implementação das AE ainda não conseguiu consolidar práticas de articulação curricular e participação comunitária.

2.12. Práticas inclusivas reforçadas pela implementação das AE



Base: Total de diretores inquiridos (n=456)

Quanto ao impacto do DL 55/2018 na aprendizagem dos alunos, os diretores identificam melhorias significativas, com 45,4% a considerarem que melhorou e 30,7% a concordarem totalmente com essa afirmação. A promoção da avaliação formativa (50,1%), do trabalho prático e experimental (42,6%), a incorporação de competências pessoais e sociais nos alunos (41,1%) e melhoria no prosseguimento de estudos (20,9%) são outros aspetos destacados como positivos. Contudo, a perceção sobre a motivação dos professores é mais moderada, com 47,7% a avaliar positivamente e apenas 13,6% a indicar uma melhoria significativa, refletindo desafios na adesão dos docentes às novas abordagens pedagógicas. Também a adequação do currículo aos tempos letivos continua a ser uma questão debatida, com 42,6% a considerar que melhorou, mas 21,3% a discordar total ou parcialmente dessa avaliação.

2.13. Avaliação global do DL 55/2018

A adoção do DL n.º 55/2018 permite...	1 - Discordo totalmente	2	3	4 - Concordo totalmente	NS/NR
Melhorar as aprendizagens dos alunos	1,5	7,2	45,4	30,7	15,1
Promover maior gosto pela aprendizagem	1,5	11,4	44,6	27,3	15,2
Promover competências colaborativas nos alunos	0,9	3,3	44,8	36,3	14,7
Promover maior motivação de professores	2,4	21,3	47,7	13,6	14,9
Promover competências colaborativas nos professores	0,9	6,4	39,6	38,7	14,5
Promover maior gosto pelo ensino	2,9	19,3	45,9	15,8	16,0
Promover a avaliação formativa	0,9	2,4	32,1	50,1	14,5
Privilegiar o trabalho prático/ experimental e as capacidades de pesquisa, relação e análise	0,7	4,4	37,4	42,6	14,9
Maior incorporação de competências pessoais e sociais nos alunos	1,3	4,8	37,8	41,1	14,9
Melhorar o prosseguimento de estudos	2,2	13,0	45,1	20,9	18,9
Adequar o currículo aos tempos letivos	3,3	18,0	42,6	19,3	16,7

Base: Total de diretores inquiridos (n=456)

A análise por atores revela que os impactos do DL 55/2018 são percecionados de forma diferenciada. Os alunos parecem beneficiar mais diretamente da diversificação das estratégias pedagógicas e do reforço da avaliação formativa, o que se reflete nos indicadores de sucesso escolar e participação ativa. Já os professores enfrentam desafios na adaptação ao novo modelo, sobretudo no que respeita à motivação e à reorganização curricular. Por outro lado, a comunidade escolar, incluindo encarregados de educação, continua, na perspetiva dos diretores, a demonstrar um envolvimento mais reduzido, o que pode limitar a consolidação das mudanças. Assim, apesar das melhorias registadas, a implementação das AE continua a necessitar de um equilíbrio entre inovação pedagógica, capacitação docente e maior integração das famílias no processo educativo.

3. Análise Integrada dos Resultados dos Inquéritos aos Docentes e Diretores

A implementação das Aprendizagens Essenciais (AE) no contexto do Decreto-Lei n.º 55/2018 tem sido um processo complexo, refletindo-se de formas distintas na perceção dos docentes e diretores. A análise integrada dos inquéritos permite compreender as convergências e divergências entre estes dois grupos relativamente à operacionalização da autonomia e flexibilidade curricular, às dificuldades sentidas e ao impacto das AE na prática pedagógica.

3.1. Estratégias e práticas implementadas

Tanto os diretores quanto os docentes indicam que as AE têm aplicação prática, mas com variações na sua perceção de impacto. Entre os diretores, as principais estratégias adotadas nos documentos de orientação dos agrupamentos incluem a avaliação formativa (68,4%), diferenciação pedagógica (60,1%) e os Domínios de Autonomia Curricular (56,8%). No entanto, a adoção de metodologias ativas (34,2%) e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares (33,6%) surgem menos destacados, refletindo desafios na concretização de abordagens mais inovadoras.

Do lado dos docentes, verifica-se que a diferenciação pedagógica e a avaliação formativa também são mencionadas como práticas frequentes, mas o grau de implementação varia conforme o perfil do professor e o seu nível de envolvimento com as AE. Os professores que utilizam frequentemente as AE tendem a reportar um maior impacto positivo na adaptação do currículo e na flexibilidade da gestão curricular.

3.2. Trabalho colaborativo e práticas pedagógicas

Os diretores destacam diversas iniciativas para promover o trabalho colaborativo, como a criação de horários específicos para reuniões pedagógicas (78,7%) e a implementação de canais de comunicação interna para partilha de boas práticas (70,8%). No entanto, a dificuldade em coordenar horários entre docentes (50,0%) e a resistência a mudanças nas práticas tradicionais (61,2%) são obstáculos frequentemente referidos pelos próprios diretores como limitadores da colaboração.

Já entre os docentes, observa-se uma adesão variável ao trabalho colaborativo, dependendo do grau de envolvimento com as AE. Os professores mais envolvidos valorizam a interdisciplinaridade e a partilha de estratégias pedagógicas, enquanto aqueles que adotam as AE de forma mais pragmática ou por obrigação revelam menor motivação para colaborar ativamente. Entre os principais obstáculos apontados pelos docentes, destacam-se a falta de tempo para planeamento conjunto, a dificuldade de

coordenação de horários e a resistência a mudanças nas práticas tradicionais, fatores também mencionados pelos diretores como barreiras à colaboração.

3.3. Dificuldades e obstáculos à implementação das AE

A análise conjunta revela que diretores e docentes identificam desafios semelhantes, mas com ênfases diferentes.

A escassez de tempo para planeamento e implementação surge como a principal dificuldade para os diretores (40,1%), sendo também amplamente referida pelos docentes. Outros obstáculos mencionados apenas por diretores incluem a resistência institucional (37,3%), a burocracia excessiva (33,3%) e a idade média avançada do corpo docente (29,8%).

Para os docentes, a sobrecarga de trabalho e a dificuldade na articulação com outras disciplinas aparecem como desafios frequentes. A falta de materiais e recursos pedagógicos é menos apontada pelos diretores (8,1%), mas os docentes relatam que a insuficiência de suporte e formação específica dificulta a adoção plena das AE.

3.4. Impacto das AE na Inclusão e Equidade

A inclusão e equidade são dimensões centrais na implementação das Aprendizagens Essenciais (AE), sendo avaliadas de forma distinta pelos diretores e docentes.

Os diretores destacam principalmente indicadores quantitativos, como taxas de sucesso escolar (75,7%) e retenção (72,1%), além de dados sobre comportamento e participação em projetos de cidadania, como formas de medir o impacto das AE na promoção de uma escola mais inclusiva.

Por outro lado, os docentes enfatizam a diferenciação pedagógica e a adaptação das estratégias de ensino como elementos-chave para a inclusão. No entanto, apontam desafios estruturais que dificultam a concretização dessas práticas, como a falta de formação específica (24,9%), a escassez de tempo para planificação (64,6%) e a necessidade de mais apoio especializado. A insuficiência de recursos pedagógicos também é referida como uma limitação na aplicação efetiva das AE (24,0%) em contextos de maior diversidade educativa.

Além disso, tanto diretores como docentes identificam a articulação curricular como um desafio, embora com algumas nuances que os distinguem. Enquanto os diretores avaliam a evolução da interdisciplinaridade de forma globalmente positiva (51,1%), os docentes apresentam uma visão mais segmentada, refletindo diferentes graus de apropriação das AE e dificuldades na colaboração entre disciplinas. A resistência à mudança por parte de alguns docentes, mencionada por 61,2% dos diretores como um obstáculo à colaboração, e a dificuldade em integrar abordagens interdisciplinares nas práticas letivas continuam a ser apontadas como fatores que dificultam a consolidação das AE como um referencial inclusivo e equitativo.

Apesar dessas barreiras, uma parte significativa dos docentes reconhece que as AE proporcionam um referencial estruturado que pode contribuir para um ensino mais equitativo e centrado na diversidade dos alunos. A continuidade da sua implementação dependerá, contudo, do reforço de condições institucionais, como a flexibilização da carga horária para planificação colaborativa e o acesso a formações mais direcionadas para a personalização das aprendizagens.

3.5. Conclusão

A integração dos dados dos inquéritos a diretores de escola e a docentes permite uma visão mais abrangente sobre a implementação das AE. Enquanto os diretores tendem a enfatizar as questões organizacionais e estruturais, os docentes focam-se no impacto direto nas práticas pedagógicas e nas dificuldades diárias da sua aplicação. A convergência na identificação de obstáculos, como a falta de tempo e a resistência a mudanças, sugere a necessidade de reforçar as condições institucionais e formativas para garantir uma implementação mais eficaz e sustentável das AE nas escolas.

Apesar da ampla adesão às Aprendizagens Essenciais por parte dos docentes, 79,8% referem utilizá-las muito ou sempre, persistem obstáculos à sua aplicação plena. A escassez de tempo para planificação e a sobrecarga burocrática são obstáculos transversais, apontados tanto por professores como por diretores, o que evidencia a necessidade de repensar a organização dos tempos escolares e das responsabilidades docentes, criando condições reais para implementar práticas pedagógicas mais flexíveis e colaborativas.

A análise comparada entre os dois grupos mostra que, embora os diretores tenham uma visão mais institucional e positiva dos efeitos do DL 55/2018, os docentes oferecem uma leitura mais situada nas práticas do quotidiano escolar. A menor valorização dos recursos pedagógicos e da formação por parte dos professores que utilizam menos as AE reforça a ideia de que a eficácia das políticas curriculares depende de um investimento claro na capacitação e no apoio contextualizado ao trabalho docente.

Outro ponto crítico é a colaboração entre professores. Embora haja um reconhecimento da sua importância, a colaboração efetiva continua condicionada por fatores organizacionais, como a ausência de tempos específicos no horário ou a falta de incentivos institucionais. A existência de uma cultura de colaboração informal não basta para consolidar mudanças profundas, é necessário que as estruturas criadas para esse fim, como as equipas pedagógicas que funcionem com autonomia, tempo e apoio adequado.

Por fim, a fraca participação das famílias e da comunidade educativa parece indicar uma limitação à consolidação de práticas verdadeiramente inclusivas e equitativas. Esta dimensão, deve ser trabalhada de forma mais sistemática, reconhecendo o papel das famílias na construção de um percurso escolar significativo para os alunos.

Em suma, a consolidação das Aprendizagens Essenciais como eixo estruturante do currículo implica não só a apropriação pedagógica por parte dos docentes, mas também o reforço das condições organizacionais e políticas que sustentam a sua implementação. A valorização da formação contínua, o apoio a práticas colaborativas e a participação da comunidade são fatores-chave para garantir que as AE cumpram o seu potencial transformador na promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens.

ANEXOS

Respostas por Grupo de Recrutamento

	Número de respostas	% do total
Ensino Básico - 1º Ciclo	1236	19,5
Inglês	49	0,8
Português e Estudos Sociais/História	157	2,5
Português e Francês	69	1,1
Português e Inglês	150	2,4
Matemática e Ciências da Natureza	259	4,1
Educação Visual e Tecnológica	139	2,2
Educação Musical/Música	71	1,1
Educação Física	411	6,5
Português	565	8,9
Línguas	462	7,3
História	253	4,0
Filosofia	138	2,2
Geografia	224	3,5
Economia e Contabilidade	96	1,5
Matemática	504	8,0
Física e Química	368	5,8
Biologia e Geologia	361	5,7
Educação Tecnológica	35	0,6
Electrotecnia	27	0,4
Informática	200	3,2
Ciências Agro-pecuárias	3	0,0
Artes Visuais	192	3,0
Educação Especial	362	5,7
Total	6331	100,0

Representatividade da Amostra de docentes

	Universo. Público e privado (2022/23) - sem EPE		Amostra		Margem de erro para um intervalo de confiança de 95%
20-29 anos	3073	2,5%	74	1,2%	11,3%
30-39 anos	8274	6,7%	171	2,7%	7,4%
40-49 anos	41902	34,0%	1693	26,4%	2,3%
50-59 anos	45069	36,6%	3040	47,3%	1,7%
60+	24936	20,2%	1447	22,5%	2,5%
Total	123254		6425	100,0%	1,19%

Masculino	29707	24,1%	1402	21,8%	2,6%
Feminino	93547	75,9%	4982	77,5%	1,4%
Não binário			5	0,1%	
Prefiro não responder			36	0,6%	
Total	123254		6425	100,0%	1,19%

1.º CBE	28799	23,4%	1285	20,0%	2,7%
2.º CEB	21162	17,2%	983	15,3%	3,1%
3.º CEB e Secundário	73293	59,5%	3738	58,2%	1,6%
Língua gestual portuguesa e Ensino especial			367	5,7%	
Outro			45	0,7%	
NS/NR			7	0,1%	
Total	123254	100,0%	6425	100,0%	1,19%

Do quadro	92877	77,8%	5853	91,1%	1,2%
Contratado	26570	22,2%	525	8,2%	4,2%
Outro			47	0,7%	
Total	119447		6425	100,0%	1,19%

	Universo. Público e Privado (2022/2023)		Amostra		Margem de erro para um intervalo de confiança de 95%
110 Ensino Básico - 1º Ciclo	28799	23,4%	1236	19,2%	2,67%
120 Inglês		0,0%	49	0,8%	
200 Português e Estudos Sociais/História	3060	2,5%	157	2,4%	7,62%
210 Português e Francês	1214	1,0%	69	1,1%	11,46%
220 Português e Inglês	2967	2,4%	150	2,3%	7,80%
230 Matemática e Ciências da Natureza	4963	4,0%	259	4,0%	5,93%
240 Educação Visual e Tecnológica	2927	2,4%	139	2,2%	8,11%
250 Educação Musical	1827	1,5%	68	1,1%	11,66%
260 Educação Física	2352	1,9%	104	1,6%	9,40%
290 Educação Moral e Religiosa	712	0,6%	37	0,6%	15,70%
998 Planos estrangeiros	119	0,1%			
Outros	1021	0,8%			
Total 2.º CEB	21162		983		3,10%
300 Português	10228	8,3%	565	8,8%	4,01%
310 Latim e Grego	10	0,0%	2	0,0%	65,33%
320 Francês	1602	1,3%	73	1,1%	11,21%
330 Inglês	5773	4,7%	335	5,2%	5,20%
340 Alemão	48	0,0%	1	0,0%	98,00%
350 Espanhol	932	0,8%	51	0,8%	13,35%
360 Língua Gestual Portuguesa		0,0%	5	0,1%	
400 História	4532	3,7%	253	3,9%	5,99%
410 Filosofia	2517	2,0%	138	2,1%	8,11%
420 Geografia	3975	3,2%	224	3,5%	6,36%
430 Economia e Contabilidade	1836	1,5%	96	1,5%	9,74%
500 Matemática	8409	6,8%	504	7,8%	4,23%

510 Física e Química	6041	4,9%	368	5,7%	4,95%
520 Biologia e Geologia	6051	4,9%	361	5,6%	5,00%
530 Educação Tecnológica	983	0,8%	35	0,5%	16,28%
540 Electrotecnia	428	0,3%	27	0,4%	18,28%
550 Informática	3759	3,0%	200	3,1%	6,74%
560 Ciências Agro-pecuárias	67	0,1%	3	0,0%	55,72%
600 Artes Visuais	3736	3,0%	192	3,0%	6,89%
610 Música	596	0,5%	3	0,0%	56,49%
620 Educação Física	6669	5,4%	307	4,8%	5,46%
910 Educação Especial		0,0%	352	5,5%	
920 Educação Especial		0,0%	7	0,1%	
930 Educação Especial		0,0%	3	0,0%	
998 Planos estrangeiros	619	0,5%			
290 Educação Moral e Religiosa	622				
Outro	3860	3,1%	45	0,7%	
NS/NR		0,0%	7	0,1%	
Total 3.º CEB e secundário	73293		3738		1,56%
Total	123254		6425	100,0%	1,19%

Avaliação dos recursos disponíveis por grupo de recrutamento

	Acompanha mento pedagógico	Formação contínua	Recursos materiais e tecnológicos	Apoio de especialistas técnicos especializados (ex. psicólogos)	Redes de colaboração entre docentes	Equipas Pedagógicas	Créditos horários	Opções curriculares flexíveis	Outro	NS/NR	Total
Total	66,8	43,9	50,8	78,8	30,7	50,8	31,1	15,7	1,3	5,6	6331
Ensino Básico - 1º Ciclo	63,5	42,1	50,7	78,4	28,2	40,9	13,8	12,0	1,3	6,0	1236
Inglês	65,3	51,0	46,9	69,4	28,6	42,9	20,4	8,2	2,0	6,1	49
Português e Estudos Sociais/História	70,1	42,0	52,2	87,3	36,9	52,9	37,6	17,2	1,9	5,1	157
Português e Francês	71,0	36,2	53,6	92,8	34,8	62,3	30,4	18,8	1,4	0,0	69
Português e Inglês	66,0	40,0	54,0	85,3	37,3	60,7	34,0	16,0	1,3	2,0	150
Matemática e Ciências da Natureza	66,4	40,9	52,1	79,5	34,7	53,7	36,7	15,4	0,8	2,7	259
Educação Visual e Tecnológica	66,2	42,4	54,0	76,3	32,4	59,0	32,4	22,3	0,0	3,6	139
Educação Musical/Música	63,4	38,0	46,5	76,1	29,6	50,7	31,0	15,5	1,4	12,7	71
Educação Física	71,0	46,2	55,7	80,5	28,5	56,0	38,0	18,2	1,7	6,3	411
Português	70,4	42,5	52,4	78,9	32,9	54,5	38,2	15,0	0,5	5,1	565
Línguas	71,6	45,9	53,7	83,1	32,7	54,3	35,7	14,7	0,9	3,0	462
História	68,4	40,7	46,2	77,1	30,0	49,8	32,4	17,8	2,4	4,7	253
Filosofia	58,0	47,1	44,9	73,2	35,5	46,4	31,2	12,3	2,9	8,7	138
Geografia	66,1	46,9	43,3	77,2	30,8	50,9	41,1	17,4	3,1	6,7	224
Economia e Contabilidade	69,8	41,7	46,9	72,9	37,5	55,2	30,2	21,9	1,0	14,6	96
Matemática	61,5	43,1	45,6	74,6	27,8	48,4	39,7	15,1	0,8	6,9	504
Física e Química	63,9	40,2	50,5	79,9	25,5	55,2	33,4	13,9	0,3	5,7	368
Biologia e Geologia	63,2	51,2	49,9	81,2	33,0	53,7	41,0	19,4	2,8	3,3	361
Educação Tecnológica	85,7	40,0	62,9	85,7	34,3	51,4	37,1	25,7	0,0	2,9	35
Eletrotecnia	48,1	37,0	63,0	55,6	7,4	40,7	22,2	7,4	3,7	18,5	27

Informática	69,5	43,0	57,0	74,0	26,0	55,0	36,5	14,5	0,0	9,0	200
Ciências Agro-pecuárias	33,3	33,3	66,7	100,0	0,0	33,3	0,0	33,3	0,0	0,0	3
Artes Visuais	69,3	43,8	42,2	75,5	33,3	54,2	24,0	22,4	2,1	7,3	192
Educação Especial	73,2	52,5	54,7	79,3	33,1	51,4	28,2	18,0	0,8	5,2	362

Avaliação dos recursos utilizados por Grupo de Recrutamento

	Acompanhamento pedagógico	Formação contínua	Recursos materiais e tecnológicos	Apoio de especialistas técnicos especializados (ex. psicólogos)	Redes de colaboração entre docentes	Equipas Pedagógicas	Créditos horários	Opções curriculares flexíveis	Outro.	NS/NR	Total
Total	35,8	21,4	27,9	25,3	22,3	28,7	8,9	5,6	0,4	24,5	6331
Ensino Básico - 1º Ciclo	43,4	23,8	32,1	39,5	21,4	23,0	3,7	6,3	0,2	23,9	1236
Inglês	24,5	16,3	18,4	12,2	18,4	20,4	8,2	4,1	0,0	32,7	49
Português e Estudos Sociais/História	35,7	19,7	31,8	28,7	24,8	35,7	10,2	8,3	0,6	17,8	157
Português e Francês	40,6	15,9	29,0	31,9	31,9	40,6	11,6	7,2	0,0	10,1	69
Português e Inglês	32,7	18,7	26,7	24,0	28,7	44,0	12,7	6,7	0,7	19,3	150
Matemática e Ciências da Natureza	43,2	18,1	27,8	26,3	23,2	33,2	13,5	5,0	0,8	17,8	259
Educação Visual e Tecnológica	25,9	19,4	23,0	19,4	23,0	30,2	10,8	5,0	0,0	26,6	139
Educação Musical/Música	32,4	19,7	32,4	25,4	21,1	31,0	14,1	2,8	0,0	32,4	71
Educação Física	24,6	21,4	20,9	21,2	17,3	27,3	10,5	5,4	0,2	29,9	411
Português	41,2	20,5	23,4	18,2	24,2	31,9	14,2	3,9	0,0	22,1	565
Línguas	33,1	19,3	25,5	22,5	24,2	30,7	8,7	4,1	0,2	21,9	462
História	29,6	19,8	24,1	18,2	21,3	28,9	7,5	6,7	0,4	25,3	253
Filosofia	28,3	19,6	23,9	21,0	26,1	21,7	10,1	3,6	2,9	28,3	138
Geografia	30,8	21,4	25,0	20,5	24,6	29,5	10,3	5,8	0,9	24,1	224
Economia e Contabilidade	32,3	21,9	21,9	18,8	22,9	28,1	3,1	4,2	0,0	34,4	96
Matemática	35,5	20,2	26,2	16,7	21,6	26,6	13,7	5,0	0,4	28,8	504
Física e Química	31,0	20,7	29,3	21,7	18,5	26,1	7,6	3,3	0,0	26,6	368

Biologia e Geologia	27,1	26,6	30,2	20,8	26,6	33,0	10,2	7,5	1,7	24,4	361
Educação Tecnológica	42,9	20,0	40,0	28,6	20,0	31,4	14,3	14,3	0,0	11,4	35
Eletrotecnia	14,8	22,2	33,3	14,8	7,4	25,9	0,0	0,0	3,7	40,7	27
Informática	16,0	20,5	39,5	10,5	16,0	28,0	11,0	5,0	0,0	33,5	200
Ciências Agro-pecuárias	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0	0,0	66,7	3
Artes Visuais	33,9	18,8	27,1	26,0	22,4	29,7	7,3	9,4	0,5	26,6	192
Educação Especial	57,5	25,7	31,8	36,7	22,9	30,7	3,9	7,5	0,3	18,2	362

Opções curriculares adotadas por grupo de recrutamento

	Combinação parcial de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou UFCD,(..)	Combinação total de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou UFCD, (..)	A alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo	O desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização, para além da prevista na matriz curricular-base	A integração de projetos desenvolvidos na escola nas disciplinas, em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada	A organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização	Outro	Total
Total	47,5	19,1	26,4	46,1	37,4	59,8	2,8	899
Ensino Básico - 1º Ciclo	39,8	25,6	27,8	22,6	39,8	57,1	1,5	133
Inglês	100,0	0,0	0,0	25,0	0,0	50,0	0,0	4
Português e Estudos Sociais/História	34,8	34,8	26,1	34,8	43,5	47,8	8,7	23
Português e Francês	8,3	8,3	25,0	25,0	41,7	75,0	0,0	12
Português e Inglês	52,2	0,0	21,7	60,9	52,2	69,6	4,3	23
Matemática e Ciências da Natureza	48,7	15,4	15,4	53,8	23,1	64,1	2,6	39

Educação Visual e Tecnológica	60,0	36,0	28,0	40,0	40,0	60,0	4,0	25
Educação Musical/Música	44,4	33,3	66,7	22,2	33,3	66,7	0,0	9
Educação Física	56,3	14,1	31,3	50,0	29,7	64,1	0,0	64
Português	46,2	19,2	24,4	62,8	35,9	59,0	3,8	78
Línguas	41,3	19,0	20,6	54,0	30,2	60,3	1,6	63
História	47,6	21,4	16,7	33,3	40,5	54,8	4,8	42
Filosofia	41,2	23,5	23,5	29,4	41,2	58,8	5,9	17
Geografia	45,9	2,7	29,7	45,9	29,7	67,6	2,7	37
Economia e Contabilidade	66,7	38,9	27,8	44,4	44,4	44,4	0,0	18
Matemática	55,2	17,9	26,9	52,2	32,8	52,2	0,0	67
Física e Química	38,3	12,8	27,7	76,6	38,3	70,2	6,4	47
Biologia e Geologia	56,3	14,1	21,9	62,5	51,6	59,4	4,7	64
Educação Tecnológica	77,8	22,2	22,2	33,3	66,7	33,3	11,1	9
Eletrotecnia	50,0	0,0	0,0	0,0	0,0	50,0	0,0	2
Informática	50,0	17,9	39,3	57,1	28,6	57,1	0,0	28
Ciências Agropecuárias	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0
Artes Visuais	42,1	15,8	21,1	26,3	28,9	57,9	5,3	38
Educação Especial	49,1	24,6	38,6	45,6	47,4	68,4	1,8	57

Avaliação da dimensão prática das AE's

As Aprendizagens Essenciais têm aplicação prática	1. Discordo totalmente	2	3	4	5. Concordo totalmente	NS/NR	Total
Total	3,5	9,6	34,5	31,0	19,3	2,1	6331
Ensino Básico - 1º Ciclo	2,5	10,3	38,1	33,3	14,6	1,3	1236
Inglês	2,0	4,1	24,5	49,0	18,4	2,0	49
Português e Estudos Sociais/História	4,5	8,3	34,4	32,5	17,2	3,2	157
Português e Francês	1,4	14,5	34,8	29,0	20,3	0,0	69
Português e Inglês	2,0	10,0	30,0	35,3	20,0	2,7	150
Matemática e Ciências da Natureza	3,5	6,2	38,6	31,3	18,5	1,9	259
Educação Visual e Tecnológica	7,2	12,9	37,4	25,9	15,8	0,7	139
Educação Musical/Música	4,2	9,9	32,4	25,4	23,9	4,2	71
Educação Física	2,2	9,0	35,8	29,4	21,9	1,7	411
Português	2,8	8,7	32,7	30,3	24,8	0,7	565
Línguas	3,9	10,2	35,9	25,5	21,6	2,8	462
História	1,6	13,0	32,4	32,8	17,8	2,4	253
Filosofia	3,6	13,0	29,0	23,9	29,0	1,4	138
Geografia	8,5	12,1	34,8	25,4	17,9	1,3	224
Economia e Contabilidade	3,1	11,5	31,3	29,2	20,8	4,2	96
Matemática	4,6	6,9	35,9	35,1	15,9	1,6	504
Física e Química	4,3	8,7	34,0	32,3	19,0	1,6	368
Biologia e Geologia	2,5	8,0	28,0	32,7	27,1	1,7	361
Educação Tecnológica	8,6	11,4	22,9	25,7	28,6	2,9	35
Eletrotecnia	7,4	3,7	18,5	40,7	18,5	11,1	27
Informática	6,0	13,0	35,5	27,5	16,0	2,0	200
Ciências Agro-pecuárias	0,0	0,0	33,3	66,7	0,0	0,0	3
Artes Visuais	5,7	12,0	33,9	27,6	17,7	3,1	192
Educação Especial	2,5	7,2	33,1	31,2	19,9	6,1	362

Avaliação da simplicidade das AE's

A adoção das Aprendizagens Essenciais é uma tarefa simples	1. Discordo totalmente	2	3	4	5. Concordo totalmente	NS/NR	Total
Total	8,3	18,9	38,2	23,3	9,1	2,2	6331
Ensino Básico - 1º Ciclo	6,2	21,6	42,5	22,4	5,6	1,7	1236
Inglês	8,2	10,2	36,7	34,7	10,2	0,0	49
Português e Estudos Sociais/História	6,4	14,0	42,7	24,8	8,3	3,8	157
Português e Francês	2,9	27,5	31,9	23,2	14,5	0,0	69
Português e Inglês	6,7	16,0	38,7	27,3	8,0	3,3	150
Matemática e Ciências da Natureza	5,0	19,3	46,7	21,6	5,8	1,5	259
Educação Visual e Tecnológica	15,1	23,7	38,1	17,3	5,0	0,7	139
Educação Musical/Música	4,2	21,1	36,6	22,5	12,7	2,8	71
Educação Física	6,3	20,2	36,0	22,1	12,9	2,4	411
Português	6,9	14,2	36,8	29,2	12,0	0,9	565
Línguas	10,0	17,7	36,4	21,4	11,7	2,8	462
História	7,9	18,2	33,6	23,7	14,2	2,4	253
Filosofia	8,0	15,9	33,3	18,8	21,7	2,2	138
Geografia	15,6	22,3	33,9	20,1	6,7	1,3	224
Economia e Contabilidade	11,5	18,8	33,3	22,9	8,3	5,2	96
Matemática	11,1	17,9	40,5	24,4	5,0	1,2	504
Física e Química	8,7	19,3	35,6	24,5	9,8	2,2	368
Biologia e Geologia	6,1	14,1	33,5	29,6	15,2	1,4	361
Educação Tecnológica	11,4	28,6	28,6	20,0	8,6	2,9	35
Eletrotecnia	7,4	18,5	29,6	25,9	7,4	11,1	27
Informática	16,0	25,5	35,0	14,5	7,5	1,5	200
Ciências Agro-pecuárias	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	3
Artes Visuais	14,1	19,8	36,5	18,8	8,9	2,1	192
Educação Especial	6,4	17,7	40,9	23,2	5,2	6,6	362

Grau de dificuldade na análise e operacionalização das Aprendizagens Essenciais média para uma escala de 1 a 5, em que 1 é muito difícil e 5 muito fácil

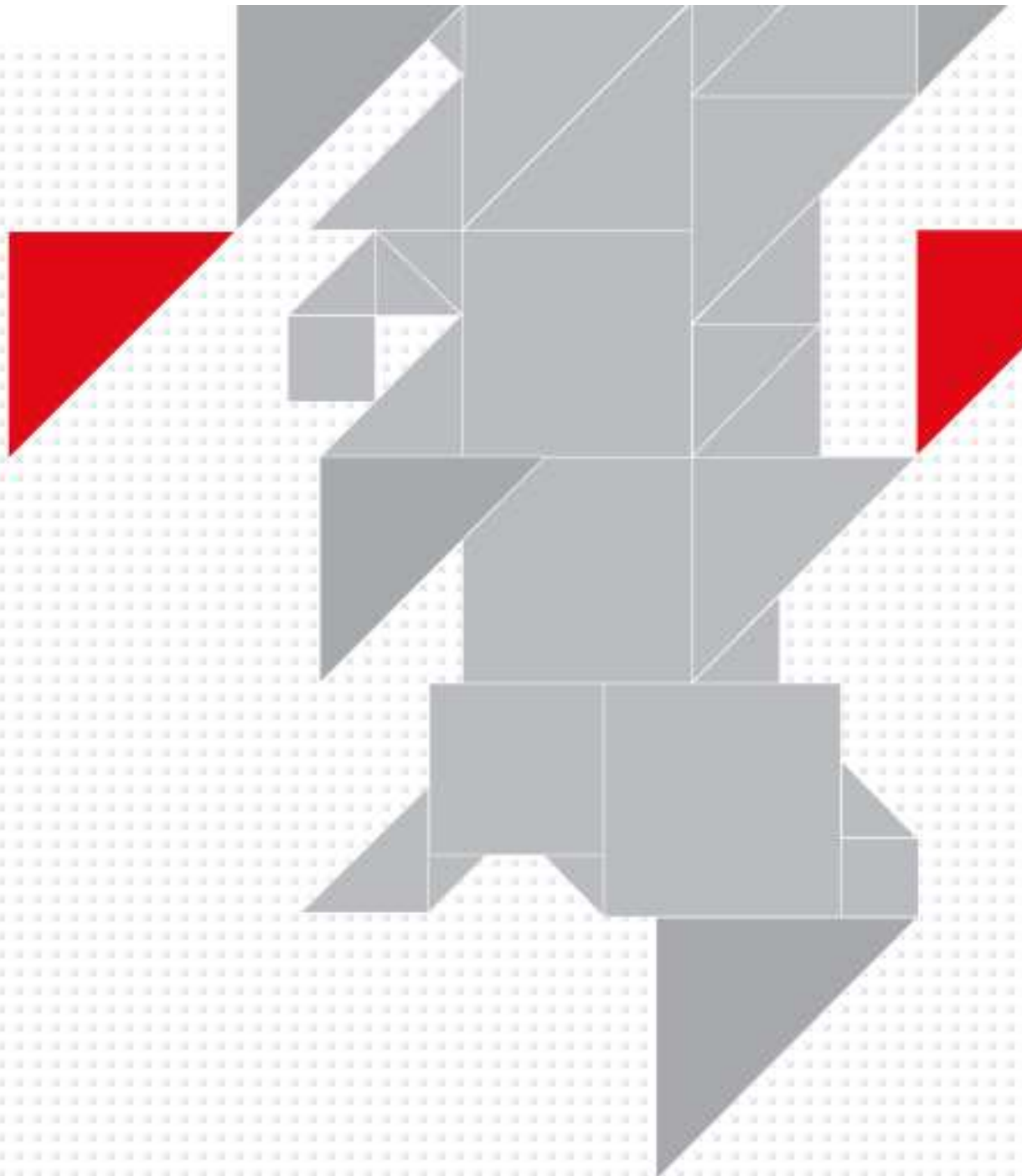
Média	Lingua em utilizada	Articulação com PASEO	Contributo da disciplina para o desenvolvimento do PASEO	Descritores de competências	Identificação das aprendizagens relevantes	Finalidade da minha disciplina	A articulação com outros anos e níveis de ensino	A articulação de aprendizagens essenciais de outras disciplinas	Exemplos sugeridos de ações estratégicas de ensino	Descritores que remetem para o PASEO	Domínios organizados da minha disciplina	Extensão das Aprendizagens Essenciais	Prática consolidada de avaliação
Total	3,0	2,8	3,0	2,8	2,8	2,9	2,6	2,5	2,7	2,7	2,9	2,5	2,7
Ensino Básico - 1º Ciclo	2,9	2,8	2,8	2,7	2,7	2,8	2,6	2,8	2,8	2,7	2,8	2,5	2,6
Inglês	3,1	2,7	2,8	3,0	2,8	3,1	2,6	2,5	2,8	2,7	3,1	2,6	2,7
Português e Estudos Sociais/História	3,0	2,8	3,0	2,7	2,8	2,9	2,5	2,5	2,7	2,8	2,9	2,4	2,6
Português e Francês	3,2	2,9	3,2	3,0	3,0	3,0	2,6	2,5	2,9	2,9	3,2	2,7	2,8
Português e Inglês	3,0	2,8	3,0	2,8	2,7	3,0	2,6	2,6	2,7	2,8	3,1	2,5	2,7
Matemática e Ciências da Natureza	2,9	2,8	2,9	2,7	2,8	2,9	2,5	2,4	2,7	2,7	2,9	2,4	2,6
Educação Visual e Tecnológica	2,8	2,7	3,1	2,6	2,6	2,8	2,5	2,5	2,6	2,6	2,8	2,6	2,6
Educação Musical/Música	3,0	2,9	3,2	2,9	3,0	3,1	2,7	2,7	2,8	2,8	3,2	2,8	2,8
Educação Física	3,0	2,8	3,1	2,8	2,9	3,0	2,8	2,4	2,7	2,8	3,0	2,8	2,8
Português	3,1	2,9	3,1	2,9	2,8	3,0	2,5	2,4	2,6	2,9	3,1	2,6	2,7
Línguas	3,0	2,8	3,0	2,8	2,7	3,0	2,6	2,4	2,6	2,8	3,0	2,6	2,7
História	3,0	2,8	3,1	2,8	2,8	3,1	2,5	2,4	2,6	2,8	2,9	2,5	2,7

Filosofia	3,1	2,9	3,2	2,8	2,8	3,1	2,4	2,4	2,7	2,8	2,9	2,4	2,7
Geografia	2,9	2,9	3,1	2,8	2,7	3,0	2,6	2,5	2,7	2,7	2,8	2,4	2,7
Economia e Contabilida de	2,9	2,7	2,9	2,7	2,7	2,9	2,5	2,5	2,6	2,7	2,8	2,6	2,6
Matemática	3,0	2,7	2,8	2,6	2,7	2,8	2,7	2,2	2,6	2,6	2,7	2,3	2,5
Física e Química	3,0	2,7	2,9	2,6	2,7	2,8	2,5	2,3	2,6	2,7	2,8	2,3	2,6
Biologia e Geologia	3,1	2,9	3,1	2,8	2,8	3,0	2,5	2,4	2,7	2,8	3,0	2,6	2,7
Educação Tecnológica	2,8	2,7	2,9	2,7	2,6	2,8	2,3	2,6	2,6	2,7	2,6	2,6	2,8
Eletrotecnia	3,1	2,9	3,0	3,0	2,9	3,0	2,7	2,7	2,7	3,0	2,9	2,8	3,0
Informática	2,8	2,7	2,9	2,6	2,6	2,8	2,5	2,6	2,7	2,6	2,8	2,6	2,7
Ciências Agro-pecuárias	3,0	2,7	3,3	3,0	3,0	3,3	3,0	2,7	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0
Artes Visuais	2,9	2,8	2,9	2,6	2,6	2,9	2,6	2,4	2,6	2,7	2,9	2,6	2,7
Educação Especial	2,9	2,8	2,9	2,8	2,7	2,8	2,6	2,7	2,8	2,8	2,8	2,6	2,7

Avaliação global das Aprendizagens Essenciais (média) por parte dos docentes, por grupo de recrutamento e dimensão pedagógica (escala de 1 a 5)

	Maior foco no que é essencial	Melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos	Maior flexibilidade na gestão curricular	Maior eficácia na consolidação das aprendizagens	Desenvolvimento de competências de nível mais complexo	O desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos	Mais trabalho interdisciplinar	O trabalho colaborativo dos professores	Maior diferenciação pedagógica	Mais trabalho prático/experimental	Maior diversidade de ações estratégicas de ensino	Maior diversidade de dinâmicas de avaliação	Identificação mais precoce das dificuldades de aprendizagem	Melhor inclusão dos alunos	Aproximar-me da minha prática (do que já fazia)	Orientar a avaliação para a melhoria das aprendizagens
Total	3,47	3,34	3,32	3,20	3,00	3,31	3,24	3,05	3,23	3,25	3,30	3,33	3,11	3,14	3,39	3,37
Ensino Básico - 1º Ciclo	3,42	3,39	3,42	3,27	3,17	3,43	3,46	3,21	3,41	3,41	3,44	3,45	3,27	3,27	3,49	3,49
Inglês	3,65	3,49	3,55	3,46	3,30	3,58	3,38	3,23	3,48	3,32	3,38	3,50	3,38	3,29	3,51	3,49
Português e Estudos Sociais/História	3,58	3,46	3,36	3,29	3,04	3,38	3,39	3,24	3,33	3,29	3,36	3,45	3,22	3,30	3,45	3,53
Português e Francês	3,62	3,26	3,25	3,12	2,90	3,23	3,26	2,96	3,21	3,18	3,24	3,41	3,06	3,17	3,57	3,48
Português e Inglês	3,52	3,48	3,44	3,22	3,04	3,37	3,26	3,19	3,30	3,15	3,36	3,42	3,18	3,23	3,30	3,44
Matemática e Ciências da Natureza	3,50	3,25	3,20	3,15	3,01	3,22	3,21	2,98	3,13	3,29	3,24	3,30	3,03	2,99	3,30	3,34
Educação Visual e Tecnológica	3,21	3,15	3,18	2,99	2,85	3,19	3,26	3,00	3,16	3,30	3,32	3,26	3,05	3,17	3,32	3,28

Educação Musical/Música	3,53	3,57	3,58	3,42	3,15	3,55	3,48	3,26	3,48	3,58	3,48	3,50	3,38	3,45	3,61	3,55
Educação Física	3,49	3,39	3,36	3,31	2,95	3,43	3,15	3,05	3,33	3,26	3,29	3,32	3,21	3,31	3,48	3,51
Português	3,58	3,39	3,36	3,28	3,01	3,27	3,18	3,07	3,14	3,09	3,21	3,32	3,13	3,12	3,40	3,37
Línguas	3,46	3,29	3,31	3,07	2,85	3,29	3,07	2,88	3,16	3,06	3,21	3,29	3,00	3,02	3,26	3,29
História	3,48	3,23	3,25	3,15	2,94	3,22	3,06	2,98	3,06	3,00	3,13	3,17	3,04	3,07	3,31	3,32
Filosofia	3,59	3,31	3,25	3,25	3,16	3,38	3,21	3,00	3,12	3,12	3,29	3,37	3,02	3,06	3,38	3,38
Geografia	3,32	3,20	3,22	3,04	2,90	3,25	3,05	2,83	3,00	3,08	3,15	3,18	2,82	2,89	3,29	3,21
Economia e Contabilidade	3,60	3,47	3,43	3,38	3,31	3,57	3,41	3,23	3,38	3,43	3,44	3,43	3,29	3,22	3,48	3,45
Matemática	3,40	3,19	3,08	2,99	2,78	3,02	2,98	2,87	3,01	3,02	3,12	3,13	2,76	2,82	3,07	3,11
Física e Química	3,45	3,20	3,12	3,08	2,73	3,17	3,04	2,88	3,02	3,17	3,18	3,16	2,82	2,89	3,16	3,13
Biologia e Geologia	3,76	3,47	3,38	3,37	3,12	3,33	3,16	3,01	3,16	3,37	3,36	3,39	3,10	3,09	3,53	3,47
Educação Tecnológica	3,48	3,39	3,53	3,45	3,21	3,52	3,61	3,21	3,53	3,64	3,66	3,64	3,45	3,47	3,59	3,61
Eletrotecnia	3,73	3,68	3,57	3,57	3,35	3,70	3,70	3,65	3,64	3,95	3,73	3,65	3,59	3,74	3,57	3,83
Informática	3,14	3,15	3,15	3,01	2,89	3,07	3,28	2,91	3,08	3,32	3,21	3,25	2,97	3,01	3,33	3,16
Ciências Agropecuárias	3,67	4,00	4,00	4,00	4,00	3,67	4,00	3,33	3,67	4,00	3,67	3,67	4,00	4,00	3,33	4,00
Artes Visuais	3,22	3,23	3,26	3,07	2,92	3,23	3,22	2,89	3,10	3,34	3,29	3,27	3,02	3,15	3,44	3,30
Educação Especial	3,55	3,55	3,49	3,42	3,19	3,56	3,50	3,37	3,61	3,46	3,58	3,50	3,50	3,54	3,69	3,62



—
Matosinhos

R. Tomás Ribeiro, nº 412 – 2º
4450-295 Matosinhos Portugal

Tel (+351) 229 399 150
Fax (+351) 229 399 159

—
Lisboa

R. Duque de Palmela, nº25 – 2º
1250-097 Lisboa Portugal

Tel (+351) 213 513 200
Fax (+351) 213 513 201

—
geral@quaternaire.pt
www.quaternaire.pt