



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

Versão Revista - 21 de novembro de 2025



Os Fundos Europeus mais próximos de si.

ELEMENTOS	FUNÇÕES
Maria Álvares	Coordenação do Estudo de Avaliação (até 31 de maio 2025) Coconstrução da Teoria da Mudança Inquérito, entrevistas, grupos focais, 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, grupos focais, 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, grupos focais, estudos de caso e análise documental Elaboração das conclusões e recomendações
Patrícia Amaral	Entrevistas, grupos focais, 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

RESUMO

O presente Relatório Final integra-se no processo de avaliação de impacto da implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018 (DL 55/2018), no âmbito do Programa Temático PESSOAS 2030. A avaliação foi encomendada com o objetivo de aferir a relevância, coerência, eficácia, eficiência, impacto, sustentabilidade e valor acrescentado europeu da política pública em análise, tomando como referencial a Teoria da Mudança (TdM) construída no início do processo. Este relatório estrutura-se em torno das principais questões de avaliação (QA) e apresenta conclusões e recomendações.

O propósito fundamental do DL 55/2018 consiste na promoção de uma abordagem curricular centrada no aluno, assente em aprendizagens essenciais, gestão flexível e colaborativa do currículo, e na criação de dispositivos organizacionais e pedagógicos orientados para a inovação e para a equidade. A fundamentação da política encontra respaldo nas orientações internacionais sobre educação para o século XXI e nos objetivos estratégicos nacionais para o sucesso e inclusão escolar.

Os objetivos específicos desta avaliação foram os seguintes: analisar a apropriação dos principais dispositivos introduzidos pelo DL 55/2018, incluindo as Aprendizagens Essenciais (AE), a gestão flexível do currículo e os Domínios de Autonomia Curricular (DAC); analisar as transformações nas práticas pedagógicas, avaliativas e organizacionais; identificar os fatores que condicionam a implementação do normativo; os seus efeitos nas aprendizagens dos alunos; e, por fim, avaliar a sustentabilidade da abordagem.

A metodologia adotada combina abordagens quantitativas e qualitativas, num desenho misto que incluiu inquéritos a uma amostra representativa de diretores (n=456), docentes (n=6.425) e alunos (n=38.117), grupos focais com Equipas Regionais, Coordenação Nacional e Representantes AFC junto dos Centros de Formação de Associação das Escolas (CFAE), e sete estudos de caso conduzidos em agrupamentos de escola de todo o país, cumprindo critérios de diversidade de perfil e características. Foi ainda realizado um estudo de aprofundamento das AE 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. Adicionalmente, a análise integra ainda o tratamento de dados estatísticos longitudinais provenientes de fontes oficiais. Esta triangulação de fontes empíricas visou assegurar a robustez analítica das conclusões.

Os resultados obtidos indicam transformações nas práticas pedagógicas e organizacionais das escolas.

Na dimensão pedagógica, destaque-se a consolidação das práticas de avaliação formativa, a introdução mais frequente de metodologias mais ativas e colaborativas e ainda a apropriação das AE como instrumento de clarificação curricular. A participação dos alunos na aprendizagem e a diferenciação pedagógica constituem ainda um desafio, muito embora os alunos afirmem ter aumentado a sua motivação, ter aprendido melhor e mais do que em anos anteriores e referido melhorias na forma como aprendem e aplicam os conteúdos.

Na dimensão organizativa, dados retirados do inquérito aos diretores, e confirmados nos estudos de caso realizados, apontam para um impacto positivo na estrutura curricular das escolas, tendo o processo de implementação do DL 55/2018 impulsionado a reestruturação dos documentos internos das escolas, designadamente através da reformulação do Projeto Curricular de Escola e da introdução de ajustamentos nos critérios de avaliação e no Plano Anual de Atividades, aspetos que são reveladores de que os princípios do Decreto-Lei estão a ser incorporados nos principais documentos de gestão pedagógica.

As conclusões sugerem, em síntese, que o DL 55/2018 tem contribuído para a institucionalização de práticas pedagógicas mais centradas no aluno, mais colaborativas e orientadas para a equidade, com disparidades entre escolas, ciclos e áreas disciplinares. Persistem, contudo, constrangimentos organizacionais, como a dificuldade de organização da afetação do tempo de trabalho, a instabilidade das equipas e a necessidade de cumprimento do currículo que dificultam a consolidação das mudanças pretendidas. A continuidade e o aprofundamento da implementação dependerão da manutenção de condições organizacionais favoráveis e da valorização das estruturas de apoio à inovação educativa.

ÍNDICE

RESUMO	1
1. INTRODUÇÃO.....	7
2. ENQUADRAMENTO E CONTEXTO DO OBJETO DA AVALIAÇÃO	8
3. OBJETIVOS E ÂMBITO DA AVALIAÇÃO	9
4. METODOLOGIA	9
4.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	9
4.2. A NARRATIVA DA MUDANÇA	11
4.3. OS MECANISMOS DE MUDANÇA.....	13
5. RESPOSTA ÀS QUESTÕES DE AVALIAÇÃO	19
5.1. RELEVÂNCIA	19
5.2. COERÊNCIA	30
5.3. EFICÁCIA.....	37
5.4. EFICIÊNCIA	61
5.5. IMPACTO	67
5.6. SUSTENTABILIDADE	87
5.7. VALOR ACRESCENTADO EUROPEU.....	90
6. CONCLUSÕES	92
6.1. INTRODUÇÃO.....	92
6.2. SÍNTESE DAS PRINCIPAIS CONCLUSÕES POR DOMÍNIO DE AVALIAÇÃO	92
6.3. CONCLUSÕES GERAIS	95
7. RECOMENDAÇÕES	101
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Mecanismos da TdM do DL 55/2018.....	14
Quadro 2 - Opções curriculares, adotadas pelas escolas e ainda em vigor	20
Quadro 3 - Grau de aplicação das medidas de flexibilidade	20
Quadro 4 - Aspetos permitidos pela adoção das AE (%).....	24
Quadro 5 - Perceção comparativa dos alunos sobre as suas aprendizagens.....	25
Quadro 6 - Frequência de implementação das seguintes abordagens nas práticas letivas dos docentes (%)	26
Quadro 7 - Importância atribuída às AE em diferentes dimensões da prática educativa	28
Quadro 9 - Evolução de um conjunto de dimensões da prática letiva	33
Quadro 8 - Indicadores utilizados pelas escolas para monitorizar o impacto das AE	34
Quadro 10 - Que nível de importância atribui às Aprendizagens Essenciais para a concretização de cada um dos aspetos abaixo identificados... ..	35
Quadro 11 - Tipo de mudanças identificadas pelos alunos face a anos anteriores (resposta múltipla)	38
Quadro 12 - Práticas em sala de aula	38
Quadro 13 - Formas de avaliação utilizadas pelos professores	40
Quadro 14 - Iniciativas de promoção do trabalho colaborativo (resposta múltipla)	41
Quadro 15 - Frequência de atividades docente colaborativas	42
Quadro 16 - Gestão das opções curriculares (resposta múltipla).....	44
Quadro 17 - Tempo de lecionação dedicado a desenvolver trabalhos de projeto/ trabalho prático/ experimental.....	45
Quadro 18 - Apoios à implementação do DL55/2015 utilizados (resposta múltipla)	45
Quadro 19 - Participação no planeamento das atividades	51
Quadro 20 - Mudanças no envolvimento e participação desde 2018	52
Quadro 21 - Fatores que facilitam a colaboração entre docentes (resposta múltipla)	55
Quadro 22 - Práticas Inclusivas reforçadas com as AE (resposta múltipla)	56
Quadro 23 - Grau de dificuldade na análise e operacionalização das Aprendizagens Essenciais (AE)	60
Quadro 24 - Benefícios da implementação do DL 55/2018.....	60
Quadro 25 - Taxa de execução financeira por aviso	62
Quadro 26 - Taxas de participação nas ações de capacitação	65
Quadro 27 - Grau de concordância com as seguintes afirmações... ..	69
Quadro 28 - Medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão mobilizadas (resposta múltipla)	71
Quadro 29 - Oportunidade e equidade segundo os alunos.....	71
Quadro 30 - Que avaliação faz da operacionalização das Aprendizagens Essenciais (AE) no contexto da sua disciplina? (%).....	81
Quadro 31 - Avaliação do contributo de programas e medidas para a melhoria dos resultados escolares (%).....	83
Quadro 32 - Diretores - Durante a pandemia, que dinâmicas observou? (%)	83
Quadro 33 - Docentes - Durante a pandemia, que dinâmicas observou? (%)	84

Quadro 34 - Atualmente e comparativamente com o ano letivo em que entrou em vigor o DL 55/2018 como avalia a evolução dos seguintes aspetos? (%)	88
Quadro 35 - Tabela de Recomendações	102

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência de utilização da ENEC	26
Gráfico 2 - Quais as principais estratégias espelhadas nos documentos de orientação do AE/ENA para dar resposta ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória? (escolha múltipla %)	31
Gráfico 3 - Evolução das taxas de retenção e desistência, por nível de ensino no Continente, 2014/2015 a 2023/2024 (%)	75
Gráfico 4 - Evolução da conclusão no tempo esperado, por nível de ensino no Continente, 2017/2018 a 2022/2023 (%)	76
Gráfico 5 - Evolução das taxas de retenção e desistência total no Ensino Básico, nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do Continente, total, com 6 Planos de Inovação, com pelo menos 1 Plano de Inovação e sem Planos de Inovação 2015-2024 (%)	77
Gráfico 6 - Evolução das taxas de retenção e desistência no Ensino Secundário (CCH+CP), nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do Continente, total, com 6 Planos de Inovação, com pelo menos 1 Plano de Inovação e sem Planos de Inovação 2015-2024	78
Gráfico 7 - Evolução dos resultados médios a matemática, leitura e ciências entre 2012 e 2022	78
Gráfico 8 - Evolução da taxa de abandono precoce de educação e formação, Portugal Continental, 2014 a 2024 (%)	81
Gráfico 9 - De que forma se tem realizado no AE/ENA a monitorização dos resultados da implementação das Aprendizagens Essenciais e do DL 55/2018? (resposta múltipla %)	90

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Cronograma	10
Figura 2 - Representação gráfica da TdM do DL 55/2018	16

SIGLAS E ABREVIATURAS

ABT – Avaliação Baseada na Teoria
 AD&C – Agência para o Desenvolvimento e Coesão
 AE – Aprendizagens Essenciais
 AE/ENA – Agrupamento de Escolas/Escola Não Agrupada
 AEA – Avaliação *ex-ante*
 AFC – Autonomia e Flexibilidade Curricular
 AG – Autoridade de Gestão
 AML – Área Metropolitana de Lisboa
 ANQEP, I.P. – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.
 AP – Acordo de Parceria
 AT – Assistência Técnica
 CA – Comité de Acompanhamento
 CAE – Curso Artístico Especializado
 CCAP – Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional
 CCH – Curso Científico-Humanístico
 CCTIC – Centros de Competência TIC
 CE – Caderno de Encargos
 CEB – Ciclo do Ensino Básico
 CEF – Curso de Educação e Formação
 CFAE – Centros de Formação das Associações de Escolas
 CN – Coordenação Nacional
 CNE – Conselho Nacional de Educação
 CP – Curso Profissional
 CSH – Ciências Sociais e Humanas
 DAC – Domínios de Autonomia Curricular
 DGAE – Direção-Geral da Administração Escolar
 DGE – Direção-Geral da Educação
 DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
 DGEste – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
 EAMDC – Equipa de Acompanhamento, Monitorização e Desenvolvimento Curricular
 EE – Encarregado de Educação
 EECE – Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola
 EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
 ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
 ER – Equipa Regional
 ET – Equipa Técnica
 EVT – Educação Visual e Tecnológica
 FAQ – *Frequently Asked Questions* (Questões Frequentes)
 FEEI – Fundos Europeus Estruturais e de Investimento
 FG – *Focus-Group*/ Grupo Focal
 IAVE – Instituto de Avaliação Educativa, I.P.
 IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência
 IGF – Inspeção Geral de Finanças
 LED – Laboratório de Educação Digital
 LVT – Lisboa e Vale do Tejo
 MAIA – Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica
 ME – Ministério da Educação
 MECI – Ministério da Educação, Ciência e Inovação
 OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
 OE – Objetivo específico
 PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
 PADDE – Plano de Ação de Desenvolvimento Digital da Escola
 PAFC- Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
 PCA – Percursos Curriculares Alternativos
 PE – Projeto Educativo
 PFP – Percurso Formativo Próprio
 PI – Planos de Inovação
 PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação
 PIPSE – Plano Intermunicipal de Promoção do Sucesso Escolar
 PLNM – Português Língua Não Materna
 PNA – Programa Nacional das Artes

PNL 2027 – Plano Nacional de Leitura 2017-2027
PNPSE – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar
PRA – Plano Integrado para a Recuperação das Aprendizagens
PRR – Programa de Recuperação e Resiliência – Recuperar Portugal
QA – Questão de Avaliação
QP – Quatenaire Portugal
REB – Rede de Bibliotecas Escolares
R/CFAE – Representante dos Centro de Formação de Associação de Escolas
RCM – Resolução do Conselho de Ministros
RED – Recursos Educativos Digitais
RI – Relatório Inicial
SI – Sistema de Informação
STEM – *Science, Technology, Engineering and Mathematics*
TA – Tipologia de Ação
TdA – Teoria da Ação
TdM – Teoria da Mudança
TdP – Teoria do Programa
TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UO – Unidade Orgânica

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório constitui o Relatório Final no âmbito da avaliação da implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, elaborado ao abrigo do contrato celebrado entre a AG do Programa Temático PESSOAS 2030 e a Quaternaire Portugal, na sequência do concurso público internacional n.º 45/PESSOAS 2030/2024. A sua produção encontra-se prevista no Caderno de Encargos (CE) como Relatório Final, integrando-se no processo de monitorização e avaliação de impactos da política educativa em análise.

Este relatório integra a avaliação do Decreto-Lei n.º 55/2018 (DL 55/2018), no quadro do Programa Temático Demografia, Qualificações e Inclusão (PESSOAS 2030), enquanto política educativa de modernização curricular orientada para a promoção de aprendizagens significativas, equitativas e alinhadas com as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA). Através da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), procura-se reforçar a capacidade das escolas para adaptar o currículo às necessidades dos alunos e dos territórios, promovendo práticas pedagógicas centradas no aluno, mais colaborativas e interdisciplinares.

Este relatório tem como objetivo apresentar uma análise de impactos do DL 55/2018, clarificar os mecanismos de mudança que sustentam a sua implementação, sistematizar evidência empírica recolhida e, finalmente, apresentar um conjunto de conclusões e recomendações. A avaliação parte de uma Teoria da Mudança (TdM) robusta, que articula os instrumentos e atividades previstos no diploma legal com os resultados intermédios e finais esperados, permitindo identificar relações causais, pressupostos críticos e fatores de risco que afetam a eficácia da intervenção.

A estrutura do relatório segue uma lógica sequencial e analítica. Na primeira secção, apresenta-se a narrativa da mudança e o racional da política. A segunda secção explicita os mecanismos conceptuais da TdM, sustentados por evidência científica nacional e internacional. A terceira secção apresenta a representação gráfica da Teoria do Programa. A quarta secção sistematiza a resposta às questões de avaliação, organizadas em torno dos critérios de relevância, coerência, eficiência, eficácia, impacto, sustentabilidade e Valor Acrescentado Europeu, com base na análise de dados provenientes de inquéritos representativos, entrevistas, grupos focais e estudos de caso, bem como da análise de indicadores estatísticos longitudinais e dos resultados de testes internacionais. Por fim, apresentam-se, na quinta e sexta secções, as grandes conclusões e recomendações resultantes da triangulação de fontes empíricas recolhidas e trabalhadas analiticamente pela equipa.

Este relatório constitui um instrumento de apoio à decisão e à monitorização estratégica da política educativa, permitindo identificar avanços, constrangimentos e margens de melhoria na operacionalização do DL 55/2018, num momento em que se delineiam caminhos para a consolidação e o aprofundamento da AFC no sistema educativo português.

2. ENQUADRAMENTO E CONTEXTO DO OBJETO DA AVALIAÇÃO

O objeto da presente avaliação é o DL 55/2018, diploma que introduz a AFC nos ensinos básico e secundário em Portugal. A perspetiva do diploma é a de um instrumento normativo que se configura como um marco de inflexão no paradigma da governação curricular, que visa promover uma lógica de autonomia contextualizada. Neste modelo, as escolas são chamadas a gerir o currículo de forma integrada e articulada, mobilizando o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) como instrumentos reguladores da ação pedagógica.

A TdM que estrutura esta política parte do pressuposto de que a flexibilização da gestão curricular, articulada com o desenvolvimento profissional dos docentes, a reorganização dos tempos e espaços de aprendizagem e o reforço da articulação horizontal e vertical, induz transformações organizacionais e pedagógicas capazes de produzir efeitos positivos ao nível do sucesso educativo, da inclusão e do desenvolvimento de competências transversais. As medidas previstas no DL 55/2018 pretendem garantir a concretização de aprendizagens essenciais, contextualizadas e exigentes, com atenção à diversidade dos alunos e das comunidades escolares.

O DL 55/2018 inscreve-se num ecossistema normativo e programático mais vasto, articulando-se com o DL 54/2018 sobre educação inclusiva, com o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), o Plano 21|23 Escola+, os Planos Integrados de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), o Plano Nacional das Artes (PNA), o Plano Nacional de Leitura 2017-2027 (PNL 2027) e a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), entre outros. Alinha-se também com as orientações europeias em matéria de desenvolvimento de competências, aprendizagem ao longo da vida e promoção da equidade. Estas convergências ampliam o seu alcance e complexificam a sua monitorização.

A operacionalização do diploma tem sido apoiada por financiamentos relevantes no quadro dos fundos europeus, nomeadamente através do Programa PESSOAS 2030 e do Fundo Social Europeu. Entre 2019 e 2023 foram lançados avisos públicos específicos (POCH-67-2019-07, POCH-67-2020-10, POCH-67-2023-03), com um volume total de financiamento superior a 36 milhões de euros, destinados à capacitação docente, ao desenvolvimento de recursos educativos, à transformação digital e à monitorização e avaliação da política. Estes apoios são determinantes para sustentar a implementação da AFC e garantir o seu enraizamento organizacional.

Os *stakeholders* da intervenção abrangem múltiplos níveis e funções:

- **Promotores e decisores:** Comissão Europeia (cofinanciadora), Programa PESSOAS 2030, Ministério da Educação (ME), Direção-Geral da Educação (DGE), Coordenação Nacional, Equipas Regionais e Representantes dos CFAE (R/CFAE)
- **Destinatários finais:** alunos dos ensinos básico e secundário, principais beneficiários das mudanças introduzidas;
- **Destinatários operacionais:** diretores de agrupamento de escola e de escolas não-agrupadas, professores, técnicos especializados para formação, coordenadores de departamento e equipas pedagógicas, responsáveis pela concretização quotidiana das medidas;
- **Intervenientes indiretos:** famílias, técnicos especializados sem função letiva ou formativa, autarquias, parceiros da comunidade, instituições de ensino superior com papel na formação, apoio técnico e investigação.

3. OBJETIVOS E ÂMBITO DA AVALIAÇÃO

A avaliação tem por objetivo geral aferir a relevância, a coerência, a eficácia, a eficiência, o impacto, a sustentabilidade e o valor acrescentado europeu das medidas decorrentes da implementação do DL 55/2018. Pretende-se compreender de que forma as escolas se apropriaram do diploma, em que medida contribuiu para alterar práticas pedagógicas, organizacionais e de gestão curricular, e quais os efeitos no desenvolvimento de competências e na promoção da equidade e da inclusão no sistema educativo.

O âmbito da avaliação abrange o conjunto de escolas públicas do Ensino Básico e do Ensino Secundário, incidindo sobre o período compreendido entre os anos letivos 2018/2019 e 2023/2024. São também considerados os mecanismos de suporte à implementação, as interações com outras políticas públicas e a forma como a AFC se inscreve na arquitetura institucional do sistema educativo português.

4. METODOLOGIA

4.1. Abordagem metodológica

A abordagem metodológica é de natureza mista, articulando técnicas quantitativas e qualitativas numa lógica de triangulação, centrada na Teoria da Mudança (TdM) e na Avaliação Baseada na Teoria (ABT). O modelo de avaliação segue uma lógica de avaliação de impactos, procurando reconstituir as cadeias causais e os mecanismos de transformação associados à implementação do DL 55/2018. A avaliação estrutura-se em cinco dimensões analíticas: currículo, ensino, aprendizagem, avaliação e organização da escola.

Metodologicamente, a avaliação assenta numa abordagem mista, de natureza iterativa, integrando métodos quantitativos e qualitativos numa lógica de triangulação múltipla. Esta opção visa garantir uma leitura aprofundada e contextualizada dos processos de mudança, permitindo cruzar evidência empírica proveniente de diferentes instrumentos e níveis de análise. O desenho metodológico compreende:

- **Inquéritos por questionário a professores** (n=6425), **diretores** (n=456) e **alunos** (n=38.117), com amostras estatisticamente representativas. A inquirição permite recolher dados sobre perceções, práticas e resultados associados à AFC, bem como apoiar a identificação de padrões e segmentações. Os inquéritos aos professores e diretores foram ainda importantes para avaliar a implementação das AE nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, procurando compreender de que forma estas 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. Esta análise mais detalhada consta de um relatório técnico apenso ao volume de anexos e apêndices.
- **Grupos focais** com a Coordenação Nacional da AFC e com as cinco Equipas Regionais e Representantes da AFC juntos dos CFAE, visando captar perspetivas dos atores intermédios e identificar padrões de implementação e ajustamento local;
- **Grupo focal** com Representantes AFC nos CFAE, visando explorar as perceções e experiências dos CFAE na formação contínua de professores, bem como o papel desempenhado no apoio à implementação do DL 55/2018, especialmente no que toca à AFC e às AE. A seleção e contacto dos representantes da AFC junto dos CFAE (R/CFAE) teve o contributo da DGE que facilitou à equipa um conjunto alargado de contactos, especificando para cada um a longevidade em que se encontram neste cargo, bem como os respetivos CFAE. O processo de seleção dos convites para participar no GF foi realizado pela equipa de avaliação, procurando assegurar uma heterogeneidade em termos regionais, fundamental para assegurar diversidade nas experiências e contextos abordados, bem como garantir que os participantes detinham um número mínimo de anos de experiência neste cargo (sempre superior a 5 anos), de forma a permitir uma visão mais completa e alargada do processo de implementação no terreno do DL 55/2018, suas dificuldades e desafios.
- **Estudos de caso múltiplos** (sete), selecionados a partir de uma matriz proposta pela DGE, com critérios relacionados com tipologia de território (urbano/rural), dimensão organizacional, modalidade de ensino e contexto (diferentes ciclos de ensino, CCH, Profissional, TEIP) e disponibilidade para acolhimento da equipa de avaliação. A seleção e contacto com os agrupamentos de escolas teve o contributo das Equipas

Regionais que facilitaram à equipa os contactos do conjunto de escolas a visitar e apoiaram nesta articulação. Esta estratégia assegura a heterogeneidade dos contextos analisados e reforça a validade ecológica da avaliação.

Complementarmente, a avaliação integra:

- **Análise documental extensiva, incluindo diplomas legais, documentos curriculares,** Planos de Inovação, relatórios de avaliação externa, relatórios de autoavaliação das escolas, e produção científica e institucional relevante (ex. CNE, OCDE);
- **Análise estatística de dados secundários da DGEEC,** integrando séries temporais e dados comparativos, visando a análise da evolução de resultados e equidade;
- **Matriz de correspondência QA x técnicas x fontes,** construída para garantir consistência na triangulação e robustez na validação dos resultados;
- **Entrevista ao Professor Doutor João Costa, ex-Secretário da Educação e ex-Ministro da Educação,** enquanto responsável político pelo lançamento e implementação do DL 55/2018 (até 02 de abril 2024), com vista a reconstituir o contexto inicial que impulsionou o desenho e o lançamento do diploma legal, bem como recolher as perceções deste antigo responsável político relativamente às principais mudanças e impactos associados à AFC, assim como a identificação dos principais desafios e obstáculos que foi necessário ultrapassar e que, nalguns casos, ainda subsistem.

O modelo metodológico é orientado para a produção de conhecimento útil, rigoroso e acionável, respeitando os princípios da avaliação participativa e realista. Assenta na exploração de cadeias de resultados, com foco na compreensão dos mecanismos de mudança e nos fatores condicionantes da sua sustentabilidade. O envolvimento de *stakeholders* em diferentes fases do processo (desde a construção da TdM até à análise dos dados) assegura a pertinência contextual e a utilidade dos resultados.

A análise dos dados recolhidos nos inquéritos já foi integralmente realizada, com recurso ao *software* IBM SPSS Statistics, permitindo uma leitura estatística descritiva e inferencial robusta dos padrões de resposta de docentes, diretores e alunos. No decurso da fase de tratamento analítico foi também elaborado e entregue um relatório técnico específico sobre as AE, cuja análise se baseia nas respostas de diretores e professores ao inquérito *online*, centrando-se na apropriação, exequibilidade, articulação das AE com o PA e contributo para o desenvolvimento de competências, o qual constituiu um primeiro momento de aprofundamento temático dentro do quadro global da avaliação. Este relatório técnico pode ser consultado no volume de anexos e apêndices a este Relatório Final. Os *outputs* incluíram, além disso, a entrega de um Relatório Intermédio, do Relatório Final Preliminar e o presente Relatório Final.

O cronograma (Gantt) da avaliação da implementação do DL 55/2018, que se apresenta de seguida, reflete as principais tarefas realizadas ao longo deste estudo de avaliação, que se concluiu no final de setembro de 2025. O estudo englobou as seguintes etapas: aplicação dos inquéritos por questionário a docentes, diretores e alunos, análise preliminar dos dados recolhidos, realização dos grupos focais com as Equipas Regionais, com a equipa de Coordenação Nacional AFC e com Representantes AFC nos CFAE e o desenvolvimento dos sete estudos de caso previstos, recolha e análise de indicadores estatísticos longitudinais, conclusão da triangulação final dos dados qualitativos e quantitativos para robustecer as respostas às questões de avaliação e, com base nesta análise, a redação das conclusões e a formulação de recomendações detalhadas e fundamentadas para a sustentabilidade das práticas pedagógicas introduzidas pelo DL 55/2018 nas escolas.

Figura 1 - Cronograma

Tarefas e entregas// Meses	10/24	11/24	12/24	01/25	02/25	03/25	04/25	05/25	06/25	07/25	08/25	09/25
Entrega do Relatório Intermédio RInt							19					
Reunião com o GA para discussão RInt								5				
Solicitação de dados estatísticos DGEEC												
ESTUDOS DE CASO												
Realização das visitas e recolha de dados (entrevistas e GF)												
Pedido e tratamento dos dados estatísticos DGEEC												
Grupo focal com CFAE												
Sistematização de dados informações, evidências e análises												
Entrega do Relatório Final Preliminar (RFP)												3
Reunião com o GA para discussão do RFP												18
Revisão do Relatório Final Preliminar (RFP)												
Elaboração Sumário Executivo												
Elaboração Síntese gráfica												
Entrega dos materiais finais: Relatório Final completo												30

4.2. A narrativa da mudança

O DL 55/2018, que introduz a AFC, foi criado para responder à necessidade promover uma abordagem curricular centrada no aluno, assente em aprendizagens essenciais, na gestão flexível e colaborativa do currículo, e na criação de dispositivos organizacionais e pedagógicos orientados para a inovação e para a equidade, promovendo um ensino adaptado às necessidades individuais dos alunos e que os prepare para um futuro ainda incerto, em que as competências – englobando conhecimentos, capacidades e atitudes – assumem um papel central. O pressuposto é que um currículo flexível, centrado no aluno e em aprendizagens essenciais que servem de pontes entre disciplinas, que permite uma gestão articulada – horizontal e vertical – do currículo e promove a cooperação e inovação entre os professores e a participação da comunidade escolar, contribuirá para o desenvolvimento integral dos estudantes, capacitando-os para enfrentar os desafios e as oportunidades do século XXI com autonomia, responsabilidade e pensamento crítico.

Para alcançar estes objetivos, o DL 55/2018 destaca um conjunto de elementos (alguns pré-existent nas escolas) que funcionam como realizações chave:

- **Integração das Aprendizagens Essenciais (AE)** – Definição de um conjunto estruturado de aprendizagens fundamentais a alcançar pelos alunos em cada disciplina ou área curricular, assegurando a coerência e articulação do currículo nacional. As AE orientam o trabalho pedagógico, promovendo o desenvolvimento de conhecimentos, aptidões e atitudes essenciais, com foco em aprendizagens significativas e alinhadas às exigências do século XXI, definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA).
- **Flexibilização Curricular** – Introdução de mecanismos (gestão da carga horária das matrizes curriculares-base até 25%) que permitam uma maior autonomia das escolas na gestão do currículo, de forma a adaptá-lo às especificidades dos alunos e ao contexto local.
- **Criação de Equipas Educativas** – Grupo de docentes que lecionam às mesmas turmas as diversas disciplinas e que, conjuntamente, colaboram nas diferentes fases do processo de ensino e aprendizagem, bem como de avaliação, com vista à adoção de estratégias que permitam rentabilizar tempos, instrumentos e agilizar procedimentos.
- **Criação de Redes e Partilhas** – Incentivo à criação de redes de colaboração entre escolas, facilitando a troca de boas práticas e recursos pedagógicos criados/ desenvolvidos pelas escolas, bem como o desenvolvimento de projetos conjuntos.
- **Produção de Documentos e Conteúdos de Suporte** – Desenvolvimento de orientações e materiais que servem de apoio aos docentes e diretores na aplicação das novas diretrizes curriculares, assegurando a coerência da implementação.
- **Formação de Diretores e Docentes** – Capacitação dos diretores escolares e dos docentes nas novas metodologias de ensino, no trabalho colaborativo e na liderança pedagógica, assegurando que todos os intervenientes compreendem os objetivos da política educativa e possuem as ferramentas necessárias para a sua implementação.
- **Acompanhamento, Monitorização e Avaliação** – Criação de mecanismos de acompanhamento e avaliação que monitorizam o progresso da implementação do normativo nas escolas e permitem a introdução de ajustes contínuos para melhorar a sua eficácia.

A questão central que motiva esta alteração pode ser formulada em termos de qualidade e eficácia dos processos pedagógicos nas escolas, que se traduz no compromisso e motivação dos agentes educativos em adaptar e implementar novas práticas curriculares. O DL 55/2018 parte da premissa de que, **ao dotar as escolas de mais autonomia e ao proporcionar um conjunto de ferramentas e recursos, será possível melhorar a gestão do currículo e, conseqüentemente, os resultados escolares dos alunos, tanto ao nível das aprendizagens essenciais como das competências transversais.**

A análise da coerência interna do DL 55/2018 considera a forma como as diferentes atividades se interligam e complementam para alcançar os objetivos. A Teoria da Mudança (TdM) evidencia uma forte interligação entre atividades/ realizações e destas com resultados, também eles sinérgicos. Do ponto de vista do desenho da intervenção, esta demonstra uma coerência interna sólida, tendo atividades e realizações bem articuladas e

desenhadas para suportar a implementação das mudanças nas práticas pedagógicas e organizacionais das escolas. Evidentemente, em avaliação está também a implementação efetiva e, sobretudo, a importância estratégica de cada atividade e a concretização de resultados finais, ainda em apuramento.

O crédito horário e a componente não letiva são uma componente com elevada importância estratégica para a realização de atividades de flexibilização curricular e para a criação de equipas educativas. O pressuposto é **que a flexibilização curricular exige tempo de colaboração, o qual é proporcionado pelas horas da componente não letiva e crédito horário e facilitado pela criação de equipas educativas**, que atuam como estruturas que permitem que a adaptação do currículo seja feita de forma integrada e coordenada, promovendo uma articulação eficaz entre os diferentes professores e áreas disciplinares.

A formação de professores, diretores e a produção de documentos de suporte, por seu turno, asseguram que tanto os líderes escolares quanto os docentes estão mais capacitados para implementar as mudanças, reforçando a coerência na execução das atividades. O pressuposto é que **a formação de diretores os capacita para guiar as escolas durante o processo de mudança, e os documentos de suporte e a formação de professores fornecem as orientações concretas que facilitam a aplicação das novas metodologias**.

A criação de redes de partilha também contribui para assegurar a coerência do DL 55/2018, ao permitir que as escolas partilhem experiências e soluções, o que pode ajudar a resolver problemas de implementação e a garantir um desenvolvimento mais consistente da flexibilidade curricular em diferentes contextos.

Na análise da coerência externa — ou seja, quanto à forma como o DL 55/2018 se alinha com o contexto educacional e social mais amplo em Portugal —, surgem alguns desafios.

A coerência externa depende da articulação do DL 55/2018 com planos e estratégias nacionais, como o DL 54/2018, bem como com políticas relacionadas com o desenvolvimento de competências. O foco na flexibilização curricular e no desenvolvimento de competências está alinhado com as diretrizes europeias e internacionais, mas os desafios de implementação podem variar de acordo com as condições específicas de cada território, a sua comunidade educativa, a sua infraestrutura e o nível de envolvimento dos professores. Na relação com documentos de referência, como a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), o Plano de Recuperação das Aprendizagens (PRA) o Plano de Recuperação e Resiliência (PRR) e os investimentos dos Fundos Europeus Estruturais e de Investimento (FEEI), nomeadamente os Planos Intermunicipais de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE), verifica-se haver um alinhamento estratégico e ligações sinérgicas, ainda que com riscos de complexidade administrativa e “fadiga programática”, entendida como a sobrecarga das escolas face à acumulação de programas e medidas, com exigências de reporte, monitorização e adaptação que dificultam a sua apropriação plena e eficaz. Do ponto de vista de quem tem por missão acompanhar e avaliar estes programas e medidas, acrescem dificuldades na análise da atribuição dos apoios e de aferição da sua contribuição para os respetivos objetivos e metas.

Embora os princípios orientadores e os objetivos do DL 55/2018 estejam alinhados com estratégias, políticas e medidas e estas não surjam particularmente contestadas, nem por professores, nem por investigadores, é por vezes manifestada uma certa tensão relacionada com reivindicações profissionais entre as organizações sindicais e socioprofissionais dos professores e o governo. Este contexto externo pode impactar a implementação e a aceitação do normativo, mesmo que ele seja coerente em termos técnicos e pedagógicos. Um risco é que a contestação dos professores ao governo possa ter influenciado e continue a influenciar a eficácia do DL 55/2018.

Apesar da coerência estrutural do DL 55/2018 há alguns outros aspetos que podem representar riscos de implementação:

- A insuficiência de recursos humanos com tempo efetivo para colaboração.
- A formação insuficiente de professores e diretores.
- A resistência à mudança, por parte de professores que afirmam sentir-se sobrecarregados, devido à acumulação de tarefas administrativas, à exigência de planificação diferenciada e ao acompanhamento individualizado dos alunos, muitas vezes sem tempo ou formação suficientes, ou que não veem os benefícios imediatos das alterações curriculares, pode gerar inconsistências na implementação, ou seja, variações significativas na forma como as orientações do DL 55/2018 são aplicadas entre escolas, departamentos e professores, comprometendo a equidade e a eficácia do programa.
- A persistente dificuldade de contextualização territorial do investimento em educação.

- O desalinhamento entre as expectativas do governo, centradas na promoção de práticas pedagógicas inovadoras, na autonomia curricular e na colaboração docente, e a realidade das escolas públicas que frequentemente referem carências de recursos humanos e materiais, instabilidade de equipas, carga burocrática elevada e limitações de tempo e formação pode comprometer a eficácia do DL 55/2018, no sentido em que dificulta a concretização dos seus objetivos em sala de aula e a generalização de práticas coerentes com o espírito do normativo.

4.3. Os mecanismos de mudança

A Teoria da Mudança (TdM) do DL 55/2018 define uma trajetória clara entre as atividades e os resultados intermédios e destes para os resultados finais. Aliás, o sucesso da implementação do diploma depende de uma implementação coerente e integrada das várias ações que o sustentam e que, por sua vez, geram mudanças nas práticas curriculares e pedagógicas das escolas. A flexibilização do currículo, o trabalho colaborativo e o acompanhamento, formação e disponibilização de apoio e recursos às escolas, permitem que estas adotem uma abordagem mais centrada no aluno, mais adaptativa e mais colaborativa, gerando resultados que melhoram a qualidade da educação e preparam os alunos para os desafios do futuro.

O exercício de dedução dos pressupostos e riscos permite perceber a relevância estratégica do compromisso e o grau de preparação dos professores para a implementação das atividades.

A TdM que une os resultados intermédios aos resultados finais do DL 55/2018 depende de mecanismos que envolvem inovação pedagógica, colaboração entre professores e o envolvimento ativo dos alunos e da comunidade. Os resultados finais, como o desenvolvimento de competências críticas e a promoção de valores, são projetados como estando intrinsecamente ligados às práticas curriculares mais flexíveis e centradas no aluno, aspeto que é corroborado por diversas investigações em educação e que tem levado a organizações internacionais, como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), a defender estas orientações educativas. Mas a realização plena destes resultados depende não apenas da concretização de atividades ou realizações previstas — como, por exemplo, a formação contínua dos docentes e a definição das AE—, mas também da sua efetiva apropriação pelas escolas. Esta pode ser comprometida por riscos como a resistência à mudança por parte dos professores, a insuficiência de recursos humanos e materiais, e as desigualdades entre escolas em termos de condições de funcionamento e capacidade organizativa, mas também devido a outros fatores estruturais e conjunturais, o que recomenda a análise crítica do DL 55/2018 de acordo com a máxima do realismo crítico de que nada funciona sempre da mesma forma em todos os contextos (Pawson e Tilley, 1997).

Os mecanismos conceptualizados encontram respaldo em investigação científica, o que permite sustentar a sua plausibilidade. Estudos como os da OCDE, especialmente no relatório "The Future of Education and Skills 2030", apontam que a flexibilização curricular permite uma abordagem mais personalizada, ajustada às necessidades dos alunos e aos contextos locais. Este estudo corrobora o pressuposto que **a flexibilização contribui para o desenvolvimento de competências essenciais**.

A pesquisa de Hattie (2008), em "Visible Learning", demonstrou que a colaboração entre professores melhora significativamente o desempenho dos alunos, através de uma prática pedagógica mais coesa e adaptativa. Este mecanismo, que liga a colaboração de professores à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, particularmente relevante para associar a autonomia e flexibilidade curricular à **promoção do trabalho colaborativo**.

Existe também evidência científica robusta que revela que redes de partilha e comunidades de prática entre professores e escolas podem resultar em práticas pedagógicas mais eficazes e consistentes. Wenger e Lave (1991), nas pesquisas sobre Comunidades de Prática, argumentam que **o conhecimento e a inovação se disseminam com mais eficácia em redes colaborativas**.

Relatórios da UNESCO (2017) e da Comissão Europeia (2013) indicam que práticas de ensino flexíveis e diferenciadas promovem maior equidade, especialmente em contextos com diversidade cultural e socioeconómica. O relatório da Comissão Europeia (2013) "Supporting teacher competence development for better learning outcomes" explora como a formação contínua e a flexibilização das práticas pedagógicas podem aumentar a equidade no desempenho escolar, sugerindo que a adaptação de metodologias ao contexto e às

necessidades individuais dos alunos é essencial para promover resultados educacionais justos e inclusivos. Este suporte científico valida o mecanismo que liga a **flexibilização curricular e a equidade nos resultados de aprendizagem**.

Quadro 1 - Mecanismos da TdM do DL 55/218

DE REALIZAÇÕES EM RESULTADOS INTERMÉDIOS	DE RESULTADOS INTERMÉDIOS EM RESULTADOS FINAIS
QUESTÃO CENTRAL: qualidade e suficiência do apoio; compromisso dos atores	QUESTÃO CENTRAL: o ensino centrado no aluno promove o sucesso, a qualidade do sucesso, a cidadania ativa e o bem-estar através da inovação pedagógica e colaboração escolar
M1.1. A definição clara de competências a atingir no final de cada ciclo orienta a gestão curricular integrada, promovendo a articulação vertical e horizontal e a adoção de opções curriculares flexíveis que respondam melhor às necessidades dos alunos.	M2.1. A gestão integrada do currículo promove uma articulação mais eficaz entre disciplinas e uma organização do tempo letivo que favorece abordagens interdisciplinares e centradas no desenvolvimento de competências transversais .
M1.2. A flexibilização permite adequar as metodologias, adaptar os conteúdos, ritmos e às especificidades dos alunos, promovendo diferenciação pedagógica e metodologias centradas no aluno	M2.2. As opções curriculares flexíveis permitem que os alunos tenham acesso a percursos mais adaptados às suas necessidades e interesses, o que aumenta a sua motivação para a aprendizagem e promove a capacidade de resolver problemas complexos.
M1.3. O crédito horário proporciona tempo aos professores para planear e implementar planos de gestão integrada do currículo e para colaborar na conceção e avaliação de DAC (Domínios de Autonomia Curricular) .	M2.3. A articulação eficaz entre anos e ciclos de ensino garante uma progressão harmoniosa nas aprendizagens dos alunos e permite que necessidades específicas sejam atendidas ao longo do tempo, com um foco contínuo no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes .
M1.4. Equipas educativas multidisciplinares promovem a articulação vertical e horizontal e o trabalho colaborativo entre professores, nomeadamente nos DAC e que são essenciais para uma gestão curricular integrada e eficaz.	M2.4. Os DAC permitem que os alunos trabalhem de forma interdisciplinar , participem em projetos colaborativos e tenham uma voz ativa na sua aprendizagem, o que aumenta o seu envolvimento e interesse .
M1.5. As redes de partilha entre escolas e professores facilitam a troca de boas práticas, reforçando a promoção de atividades práticas , o uso de diferenciação pedagógica , e a implementação de metodologias centradas no aluno .	M2.5. O desenvolvimento de competências em áreas interdisciplinares e de cidadania e desenvolvimento (CD) prepara os alunos para enfrentar desafios complexos que requerem uma abordagem crítica e criativa, estimulando a resolução de problemas de forma colaborativa.
M1.6. A disponibilização de conteúdos de suporte (guias, orientações) apoia os professores na implementação de planos de gestão integrada do currículo e na articulação vertical e horizontal , bem como na conceção e realização dos DAC .	M2.6. O trabalho colaborativo entre docentes facilita a troca de estratégias pedagógicas e a criação de metodologias mais adequadas às necessidades de diferentes alunos , permitindo uma diferenciação pedagógica mais eficaz.
M1.7. A formação de diretores capacita-os para liderarem a implementação de planos de gestão integrada do currículo e para promoverem o trabalho colaborativo entre professores e a adoção de opções curriculares flexíveis .	M2.7. Atividades práticas permitem que os alunos aprendam de forma mais ativa e experiencial , integrando valores e princípios éticos nas suas experiências de aprendizagem.
M1.8. A formação em metodologias de ensino e avaliação capacita os professores a aplicar metodologias centradas no aluno e a diversificar as formas de avaliação , adaptando-se às diferentes necessidades dos alunos.	M2.8. A diferenciação pedagógica permite que os alunos com diferentes níveis de aprendizagem recebam o apoio necessário, promovendo a equidade e aumentando o seu bem-estar e confiança.
M1.9. A formação em trabalho colaborativo incentiva uma cultura de colaboração entre professores , promovendo uma articulação curricular e a conceção e avaliação de DAC	M2.9. Metodologias centradas no aluno promovem a participação ativa dos estudantes e o seu protagonismo no processo de aprendizagem, o que aumenta o seu envolvimento e sentido de pertença .

DE REALIZAÇÕES EM RESULTADOS INTERMÉDIOS	DE RESULTADOS INTERMÉDIOS EM RESULTADOS FINAIS
QUESTÃO CENTRAL: qualidade e suficiência do apoio; compromisso dos atores	QUESTÃO CENTRAL: o ensino centrado no aluno promove o sucesso, a qualidade do sucesso, a cidadania ativa e o bem-estar através da inovação pedagógica e colaboração escolar
M1.10. A monitorização e avaliação contínua permitem ajustar e melhorar a implementação dos planos de gestão integrada do currículo e garantir a eficácia da adoção de opções curriculares flexíveis e metodologias centradas no aluno .	M2.10. O envolvimento da comunidade escolar e das famílias no processo educativo promove a cidadania ativa e cria uma rede de apoio que aumenta o bem-estar dos alunos e o sentido de comunidade.
	M2.11. A diversificação das metodologias de ensino e das formas de avaliação permitem que os alunos se envolvam em múltiplos formatos de aprendizagem, o que favorece o desenvolvimento de competências críticas e promove um gosto duradouro pela aprendizagem .

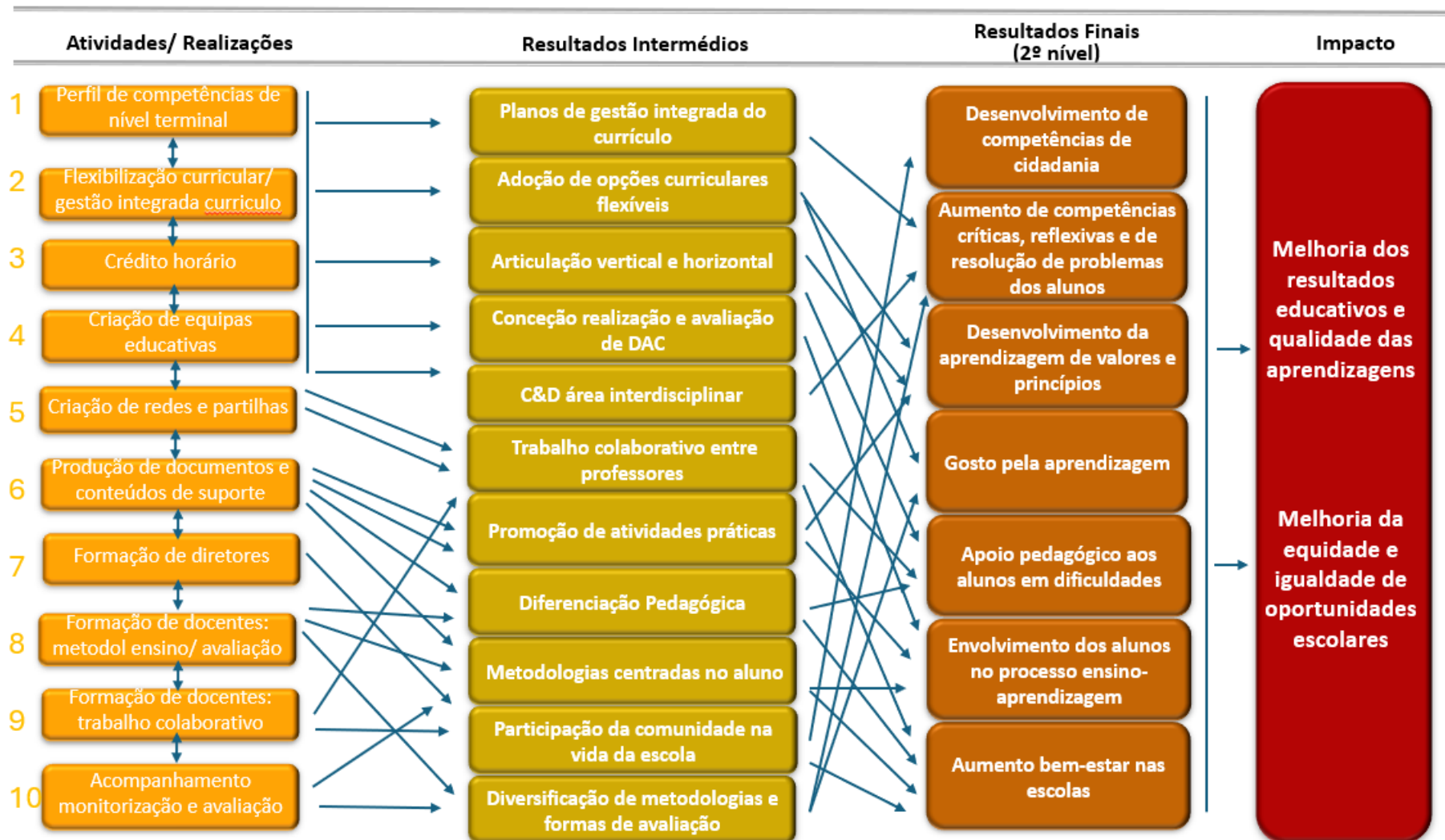
Dois mecanismos ligam os resultados finais à finalidade do DL 55/2018, articuladas numa questão central: **a flexibilização curricular e a inovação pedagógica promovem a qualidade das aprendizagens e garantem maior equidade:**

M3.1. **A melhoria dos resultados educativos e da qualidade das aprendizagens é alcançada através de uma abordagem pedagógica mais centrada no aluno**, que promove o envolvimento ativo dos estudantes, o desenvolvimento de competências críticas e a diversificação das metodologias de ensino e avaliação. A **diferenciação pedagógica** garante uma resposta adequada a todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou contextos, tendo em vista a **melhoria do seu desempenho académico global**.

M3.2. **A melhoria da equidade e igualdade de oportunidades escolares é promovida pela flexibilização curricular**, que permite adaptar o ensino às necessidades individuais e contextuais dos alunos, e pela **participação ativa da comunidade** escolar, que cria um **ambiente inclusivo e de suporte**. A articulação entre diferentes ciclos de ensino e a **colaboração entre professores** também contribuem para a **continuidade educativa**, com particular significado/ impacto para os alunos **mais vulneráveis**.

A densidade das relações de complementaridade e sinergia que se estabelecem entre atividades/realizações e entre estas e os resultados intermédios e finais tornam o exercício de representação gráfica da Teoria do Programa (TdP) especialmente desafiante. Este dado é particularmente evidente no que toca aos inter-relacionamentos entre resultados intermédios e resultados finais. Para facilitar a análise, os pressupostos e riscos de cada mecanismo encontram-se em legenda, após a representação gráfica, correspondendo à numeração da figura.

Figura 2 - Representação gráfica da TdM do DL 55/2018



Realizações – Resultados Intermédios

Pressupostos

P1- Os perfis de competências são claros e partilhados por todos os intervenientes no processo educativo e os professores têm formação adequada para adaptar o currículo aos perfis de competências

P2- Os professores reconhecem a flexibilização como uma oportunidade para adaptar o ensino às necessidades dos alunos; existe autonomia suficiente nas escolas para aplicar a flexibilização de forma contextualizada.

P3- Os créditos horários são disponibilizados e utilizados para planificação e trabalho colaborativo, para tarefas pedagógicas e não administrativas

P4- As equipas educativas são colaborativas e envolvem todos os atores relevantes (professores, técnicos).

P5- As escolas estão dispostas a partilhar boas práticas e recursos entre si; as redes de partilha sejam apoiadas por infraestrutura digital e encontros regulares.

P6- Os documentos de suporte são claros, acessíveis e suficientemente detalhados para apoiar a implementação; existe formação associada à disseminação desses documentos, garantindo que são utilizados.

P7- Os diretores estão motivados e preparados para liderar a implementação da flexibilidade curricular e para apoiar os professores; as formações oferecem ferramentas práticas e adaptadas à realidade das escolas.

P8- Os professores aceitam a formação, beneficiam dela, também para progredir na carreira, e estão motivados para aplicar novas metodologias de ensino e avaliação; existe apoio após a formação inicial

P9- Os professores estão dispostos a colaborar e a partilhar práticas pedagógicas entre si; há uma cultura de confiança e partilha nas escolas, incentivada pelas lideranças escolares.

P10- Existe acompanhamento e monitorização contínuos e adaptados às necessidades específicas de cada escola e facilitam a adaptação curricular e pedagógica

Riscos

R1- Resistência dos professores a mudanças estruturais sem um apoio pedagógico suficiente; Falta de clareza ou alinhamento nas orientações do perfil de competências entre diferentes disciplinas e ciclos

R2- Os professores que veem a flexibilização como sobrecarga, condições materiais ou de formação suficientes: existem desigualdades entre escolas na capacidade de implementação, por diferenças de recursos entre zonas urbanas e rurais

R3- Dificuldade em coordenar as equipas de professores, levando à falta de articulação entre disciplinas.

R4- Falta de tempo ou incentivos para colaboração eficaz entre professores. Conflitos internos nas equipas devido a diferenças pedagógicas ou falta de coordenação.

R5- A participação é desigual devido a limitações regionais ou de recursos, levando a redes ineficazes; existe alguma falta de compromisso ou de envolvimento de algumas escolas, limitando a troca de práticas

R6- Os documentos não são adaptados às realidades locais e práticas pedagógicas, o que os torna irrelevantes; existe falta de apoio técnico para interpretar e aplicar os documentos nas escolas.

R7- Os diretores estão sobrecarregados com tarefas administrativas, sem tempo para dedicar à implementação pedagógica; revelam resistência a mudanças nos modelos de gestão escolar que possam surgir com o programa.

R8- A sobrecarga de trabalho dos professores impede a aplicação das metodologias aprendidas. Há resistência à mudança nas práticas de avaliação, especialmente em escolas com tradições muito estabelecidas.

R9- O trabalho colaborativo não está apoiado em tempo e/ou espaços adequados, limitando a sua eficácia; alguns docentes resistem em colaborar, por falta de tempo, motivação ou experiências negativas anteriores

R10- Apoio insuficiente ou superficial, resultando em pouca utilidade prática para os professores; falta de recursos humanos ou técnicos para realizar um acompanhamento consistente.

Resultados Intermédios- Resultados Finais

Pressupostos ^P

- P1** - As escolas conseguem criar e implementar de forma eficaz planos de gestão integrada.
- P2**- As escolas têm autonomia e recursos suficientes para adaptar o currículo de forma significativa.
- P3**-Todos os professores estão alinhados na aplicação das metodologias articuladas e comprometidos com o acompanhamento dos alunos.
- P4**- Os professores são capacitados para conceber e desenvolver DAC de forma eficaz e inovadora.
- P5**- As escolas conseguem organizar horários e recursos para apoiar o desenvolvimento interdisciplinar de competências.
- P6**-os professores têm tempo e recursos para o trabalho colaborativo e partilha de boas práticas.
- P7**- As atividades práticas são valorizadas e integradas de forma consistente no currículo.
- P8**- Os professores são capacitados para implementar estratégias de diferenciação pedagógica de forma eficaz.
- P9**- Os professores são incentivados e têm recursos para aplicar essas metodologias.
- P10**- As escolas possuem uma relação positiva com a comunidade local e as famílias estão dispostas a envolver-se na vida escolar.
- P11**-As escolas estão dispostas a inovar nas práticas de avaliação e os professores têm capacidade de implementar a diversificação de formas de avaliação.

Riscos ^R

- R1** –Resistência por parte dos docentes à mudança nas suas práticas tradicionais de organização curricular e falta de tempo para um planeamento adequado.
- R2**-Falta de equidade entre escolas no acesso a recursos para implementar opções curriculares diferenciadas, criando desigualdades.
- R3**- Existe descontinuidade nas práticas pedagógicas entre anos e ciclos, e falta de comunicação entre docentes de diferentes disciplinas.
- R4**-Falta de formação ou resistência dos professores na conceção de projetos DAC que realmente integrem os alunos no processo de aprendizagem.
- R5**-Sobrecarga curricular ou falta de preparação dos professores para trabalhar em equipas interdisciplinares.
- R6**- Falta de tempo disponível para a colaboração ou resistência dos docentes a trabalharem de forma conjunta.
- R7**- Falta de recursos ou infraestrutura para a realização dessas atividades, ou falta de apoio institucional para práticas mais inovadoras.
- R8**-Falta de formação ou sobrecarga dos professores, o que dificulta a implementação de uma abordagem personalizada para cada aluno.
- R9**- Resistência dos professores em adotar abordagens centradas no aluno ou falta de formação pedagógica adequada.
- R10**- Falta de envolvimento da comunidade devido a problemas socioeconómicos ou falta de interesse por parte das famílias
- R11**-Falta de apoio institucional para diversificar as formas de avaliação; resistência dos professores à mudança.

5. RESPOSTA ÀS QUESTÕES DE AVALIAÇÃO

5.1. Relevância

QA1.1. Em que medida o DL 55/2018 facilitou as condições para a adoção, pelas escolas, de opções curriculares adaptáveis e flexíveis?

O DL 55/2018 criou condições legais e organizacionais para a adoção de práticas curriculares mais adaptáveis e flexíveis, com destaque para os DAC, a reorganização dos tempos letivos e a avaliação formativa, legitimando práticas inovadoras e promovendo dispositivos organizacionais que sustentam essas opções. Os professores inquiridos reconhecem o impacto do DL 55/2018 na estruturação e consolidação de práticas como o trabalho colaborativo em equipa pedagógica, os DAC e a flexibilização do tempo letivo, sendo de salientar que 98% dos docentes inquiridos destacam a diferenciação pedagógica como um elemento estruturante da sua prática. Apesar da apropriação generalizada de algumas medidas, a implementação permanece desigual, condicionada por fatores estruturais e organizacionais, como as dificuldades de gestão e organização do tempo de trabalho (“falta de tempo”), de formação e de recursos pedagógicos disponíveis, a estabilidade das equipas e a capacidade de liderança local. Os dados dos inquéritos sobre colaboração e partilha entre pares revelam também fragilidades em termos de ausência de colaboração entre pares e pouca partilha de informação. Por outro lado, os estudos de caso permitem perceber que onde existe liderança efetiva, uma cultura de inovação e apoio institucional (por exemplo: Escolas TEIP), a implementação é mais consistente e inovadora. Já os agrupamentos de escolas com experiências mais “incipientes” tendem a evidenciar a flexibilidade apenas em aspetos pontuais, como formatos dos tempos letivos ou experiências de DAC mais esporádicas.

A análise dos dados recolhidos permite reunir informação coerente com a ideia de que o DL 55/2018 criou um enquadramento legal e organizacional que facilitou a adoção de soluções curriculares flexíveis, ainda que a sua concretização tenha sido desigual entre contextos, nomeadamente entre escolas com diferentes recursos humanos, níveis de estabilidade das equipas docentes, lideranças pedagógicas, culturas organizacionais e graus de experiência prévia em projetos de autonomia e inovação. Essa facilitação manifesta-se, em primeiro lugar, na viabilização de opções curriculares de trabalho interdisciplinar como os Domínios de Autonomia Curricular (DAC), implementados em 78,1% dos AE/ENA dirigidos pelos diretores questionados, a possibilidade de reorganizar tempos letivos, a constituição de equipas pedagógicas e o reforço da autonomia na gestão curricular, reconhecidos nos inquéritos e nas entrevistas como elementos estruturantes das mudanças verificadas.

As características da escola e do ambiente de ensino-aprendizagem revelam um conjunto diversificado de opções curriculares adotadas pelas escolas, refletindo diferentes abordagens na organização do currículo e das disciplinas. Cerca de 83% dos diretores inquiridos dizem que o AE/ENA possui oferta complementar. Cerca de 16% dos docentes inquiridos referem que na escola onde lecionam estão disponíveis opções curriculares flexíveis. Desses docentes, 54% diz que a organização trimestral ou semestral das disciplinas é uma prática na escola onde leciona, sugerindo uma adoção alargada da hipótese conferida pelo diploma.¹ Outra estratégia é a combinação parcial de componentes curriculares, áreas disciplinares ou unidades de formação de curta duração (UFCD), mencionada por 43,2% dos docentes inquiridos que referem que na escola onde lecionam estão disponíveis opções curriculares flexíveis. O desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com desdobramento de turmas ou outra organização dos alunos surge, entre os professores, como uma prática relevante, adotada por 42% das escolas, o que indica um esforço para proporcionar experiências de aprendizagem mais ativas. Outras opções, menos frequentes, incluem a

¹ A organização trimestral é a forma mais tradicional de organizar o calendário escolar. Com o DL 55/2018 e a legislação posteriormente publicada, as escolas puderam passar a adotar outras formas de organizar o ano letivo (por ex. semestralmente). Contudo, devido ao modo como foi construído o inquérito aos professores não é possível distinguir a adoção diferenciada destas duas formas de organização do calendário escolar.

integração de projetos desenvolvidos na escola em contexto disciplinar (34,3%) e a alternância entre períodos disciplinares e multidisciplinares (24,2%), sendo a combinação total de componentes curriculares adotada apenas por 17,6% das escolas.

Quadro 2 - Opções curriculares, adotadas pelas escolas e ainda em vigor

Opções curriculares adotadas pela escola	%
A organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização	54,0
Combinação parcial de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou UFCD (..)	43,2
O desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização, para além da prevista na matriz curricular-base	42,0
A integração de projetos desenvolvidos na escola nas disciplinas, em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada	34,3
A alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo	24,2
Combinação total de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou UFCD (..)	17,6
Outro	2,5
NS/NR	9,5

Base: Docentes inquiridos que referem que na escola onde lecionam estão disponíveis opções curriculares flexíveis (n=1.013)

Os Projetos de integração curricular: DAC ou Guiões/Referenciais de integração curricular estão presentes, de acordo com os diretores, em cerca de metade das escolas, o que indica que as escolas estão a mobilizar esta estratégia para construir ofertas curriculares mais flexíveis e contextualizadas. Contudo, outras estratégias de carácter metodológico e pedagógico são menos frequentemente referidas, como a adoção de metodologias ativas (31,8%), os projetos interdisciplinares (39,5%) e o trabalho por projetos (23,2%), o que pode sinalizar limitações na sua implementação ou uma apropriação ainda incipiente. Apenas 1,5% dos diretores mencionam estratégias alternativas, reforçando a ideia de que o leque de práticas mobilizadas permanece relativamente concentrado.

Os professores reconhecem o impacto do DL 55/2018 na estruturação e consolidação de práticas como o trabalho colaborativo em equipa pedagógica, os DAC e a flexibilização do tempo letivo e 98% dos docentes inquiridos destacam a diferenciação pedagógica como um elemento estruturante da sua prática.

A avaliação das aprendizagens surge como o domínio em que a flexibilidade é mais fortemente mobilizada, com 39,4% dos docentes respondentes a indicar que a aplicam de forma elevada e 50,2% a referirem fazê-lo com frequência, sinalizando uma apropriação alargada de práticas como a avaliação formativa, o *feedback* contínuo e a diversificação de instrumentos. A flexibilização das dinâmicas pedagógicas, entendidas como metodologias mais centradas no aluno, como o trabalho de projeto, a aprendizagem colaborativa e a articulação entre disciplinas, é considerada elevada por 29,3% e média por 56,9% dos docentes que responderam ao inquérito. Por contraste, os docentes percebem a flexibilização do conteúdo curricular como mais moderada, com apenas 28,2% a referirem uma aplicação elevada nesta dimensão.

Quadro 3 - Grau de aplicação das medidas de flexibilidade

Dimensão	Elevado	Médio	Reduzido	NS/NR
Conteúdo curricular	28,2	57,7	10,0	4,1
Carga horária/disciplinar	13,0	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: Docentes inquiridos (n=6.425)

A dimensão com menor expressão de flexibilidade é a da carga horária/disciplinar, em que apenas 13% assinalam aplicação elevada e 27,1% referem aplicação reduzida. Estes resultados sugerem que a diversificação está a ser implementada num quadro limitado por questões relativas a tempos letivos e conteúdos disciplinares.

A principal dificuldade sentida pelos docentes inquiridos na implementação do DL 55/2018 prende-se com o tempo disponível para planificação e concretização das práticas associadas à flexibilidade curricular. A escassez de tempo para planeamento é referida por 64,6% dos respondentes, sendo particularmente salientada pelos professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário (67,3%) e do 2.º Ciclo do Ensino Básico (65,4%). De forma

complementar, 56,6% indicam dificuldades associadas ao tempo disponível para a implementação, o que não significa exatamente tempo para lecionação, mas confirma que a limitação temporal constitui um dos principais constrangimentos estruturais à consolidação do modelo de gestão curricular promovido pelo DL 55/2018, centrado na autonomia das escolas, na interdisciplinaridade, na flexibilização de tempos e conteúdos e no trabalho colaborativo entre docentes. Em diferentes grupos focais realizados com professores, no contexto da realização dos estudos de caso, foi muito claro ser este atualmente um dos principais obstáculos, na sua perspetiva em consequência sobretudo da falta de professores.

Outras dificuldades destacadas incluem a formação insuficiente (referida por 24,9% dos docentes) e a falta de materiais e recursos pedagógicos (24%), com esta última a ser mais pronunciada no 1.º ciclo (33,4%) e no 2.º ciclo (26,8%), o que pode refletir assimetrias na distribuição de recursos ou na autonomia das equipas pedagógicas. A resistência da escola à mudança surge como entrave para 20% dos docentes, com valores mais elevados entre os professores de educação especial (32,6%), sugerindo desafios adicionais nestes contextos.

Menos frequentes, mas ainda assim relevantes, são as menções feitas pelos professores inquirido acerca da dificuldade que percecionam que pais e alunos têm em conciliar os objetivos da flexibilidade curricular com os processos de avaliação (19,9%) e à dificuldade em aplicar aprendizagens decorrentes da formação (18,3%), o que sugere que a transferência de aprendizagens para o exercício profissional nem sempre decorre de forma linear. Os dados sobre colaboração e partilha entre pares revelam também fragilidades: 10,4% assinalam ausência de colaboração entre pares e 10% referem pouca partilha de informação.

Algumas destas dificuldades foram ultrapassadas nas escolas visitadas em contexto de estudo de caso.

Na escola TEIP, por exemplo, existe uma cultura consolidada de supervisão pedagógica, com práticas de observação entre pares e reuniões mensais de partilha no 1.º Ciclo do Ensino Básico, complementadas com trabalho em plataformas colaborativas e videoconferências. Nesse contexto, a existência de uma liderança forte, cultura de inovação e apoio de programas como o TEIP permitiu uma implementação mais robusta do DL, incluindo o reforço do trabalho interdisciplinar no âmbito da reorganização curricular. A escola já desenvolvia múltiplos projetos de cidadania ativa, como o “Ubuntu”, “EcoEscolas”, “Parlamento dos Jovens”, “Clube Ciência Viva na escola”, que agora articulam de forma explícita os objetivos das AE com os interesses e o contexto dos alunos. A direção da escola é amplamente reconhecida pela comunidade e pelos docentes como promotora de inovação e participação. É descrita como próxima, exigente e respeitada, e desempenha um papel central na mobilização da escola para o desenvolvimento curricular.

No estudo de caso conduzido numa escola profissional com forte orientação para o trabalho por projeto, a flexibilidade curricular era já uma prática consolidada antes da entrada em vigor do DL 55/2018. Os docentes indicam que o diploma legal não trouxe mudanças estruturais às abordagens pedagógicas, mas conferiu maior legitimidade e enquadramento formal às práticas em curso, exigindo sobretudo a sua documentação e articulação com os objetivos das AE. A principal novidade associada ao DL 55/2018 foi a introdução da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, cuja implementação envolve os alunos na definição dos temas a trabalhar, em articulação com as várias disciplinas e com contributos de diferentes áreas. A cultura organizacional da escola privilegia a adaptação do currículo ao perfil dos alunos, com uma planificação diferenciada iniciada apenas após um período de observação das turmas. Esta prática permite ajustar os conteúdos às necessidades diagnosticadas, promovendo uma maior adequação pedagógica. A distribuição flexível do serviço docente, incluindo a possibilidade de lecionação entre ciclos e áreas disciplinares, é usada para otimizar os recursos disponíveis e assegurar a continuidade pedagógica. A coordenação entre os professores e o uso de metodologias centradas nos alunos são considerados elementos cruciais para o sucesso desta abordagem. Atualmente, a escola dinamiza um conjunto alargado de iniciativas, projetos integradores, abrangentes e complementares ao currículo, de modo a garantir a oportunidade aos alunos de experienciarem novas ideias, conhecimentos e pontos de vista, nomeadamente: Plano Cultural de Escola (elaborado e dinamizado no âmbito do Plano Nacional das Artes); Plano de Desenvolvimento Pessoal Social e Comunitário; Projeto de Cidadania e Desenvolvimento; Projeto de Promoção da Educação para a Saúde; “Ubuntu”; Prevenção de comportamentos aditivos e de risco; “Parlamento dos Jovens”; Rede Escolas Anticorrupção; Rede Escolas para a Educação Intercultural; “EcoEscolas”; “Clube de Ciência Viva”.

No agrupamento de escolas médio periurbano, a direção do agrupamento tem vindo a aplicar de forma consistente várias das possibilidades abertas pelo DL 55/2018. 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. No âmbito do trabalho colaborativo a gestão do currículo foi flexibilizada com medidas como a introdução da disciplina “À Roda do Saber” nos 3.º e 4.º anos, oficinas interdisciplinares, apoio tutorial e desdobramentos, bem como a operacionalização das metodologias ativas e do reforço do ensino experimental nas salas de aula. 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 e ao trabalho colaborativo. Destaca-se assim a dificuldade na gestão do tempo e organização de reuniões colaborativas devido à ausência de mancha horária comum, o que revela constrangimentos de tempo e de recursos que limitam a implementação da AFC no 2.º e 3.º ciclos.

No agrupamento de escolas pequeno e rural, a implementação do DL 55/2018 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, ou seja, um espaço onde se trabalha o ambiente da turma e se permite facilitar ou melhorar a aprendizagem do aluno. 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.

No agrupamento de escolas cidade de média litoral e industrial, existem práticas colaborativas mais consolidadas como por exemplo, reuniões regulares de equipas pedagógicas, mas as dificuldades de articulação interdisciplinar e a pressão dos exames comprometem a generalização do modelo. O agrupamento de escolas fez parte do projeto piloto de 2016/17 no âmbito da AFC. Neste agrupamento de escolas realizam-se reuniões semanais de equipas pedagógicas que permitem planejar de forma articulada até ao 9.º ano de escolaridade. Desenvolve-se um trabalho interdisciplinar e a flexibilidade curricular está 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. Desenvolveram um Projeto de combate ao absentismo que consideram reforçar a coesão de turma. O Projeto permitiu apoiar alunos com situações de absentismo regular e com dificuldades de concentração e atenção às tarefas de aprendizagem 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 aos seus educandos, e ainda o estabelecimento de planos motivacionais para alunos em risco de abandono, como por exemplo, tutorias.

No agrupamento de escolas do centro da cidade média dimensão, a colaboração é reconhecida, mas limitada a departamentos específicos. As experiências de DAC tendem a ser descontinuadas por falta de recursos e instabilidade das equipas. A implementação do DL 55/2018 neste agrupamento de escolas é ainda 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 as disciplinas de Ciências e foram descontinuados e têm experiências pontuais de uma hora semanal de Direção de Turma no Ensino Secundário.

As direções escolares, as Equipas Regionais e a Coordenação Nacional confirmam, em entrevista e em grupo focal, que o DL 55/2018 possibilitou a institucionalização de práticas até então dependentes da iniciativa local. As Equipas Regionais destacam os DAC, as equipas pedagógicas e a gestão dos tempos como medidas facilitadoras, embora ressalvem a grande heterogeneidade na apropriação, dependente da liderança, da cultura colaborativa e da capacidade organizacional das escolas.

QA 1.2 Em que medida as Aprendizagens Essenciais (AE):

As AE são reconhecidas como instrumento eficaz de recentragem curricular, permitindo clarificar objetivos de ensino, selecionar conteúdos essenciais e simplificar a planificação. Apesar dos dados não permitirem retirar conclusões definitivas sobre o impacto das AE na consolidação das aprendizagens, indicam existir efeitos positivos, que são assinalados por uma parte significativa dos alunos, embora não de forma generalizada. As AE contribuem para a consolidação das aprendizagens e para o desenvolvimento de competências complexas (como o pensamento crítico, a autonomia ou a participação ativa, por exemplo), embora com apropriação desigual e dependente das práticas pedagógicas adotadas (parece estar mais presente nas escolas onde as AE são operacionalizadas com práticas como DAC, tertúlias dialógicas, assembleias de turma e trabalho por projeto). Facilitam ainda a diferenciação pedagógica e promovem a cidadania ativa, mas a sua integração plena continua limitada por fatores como as dificuldades de gestão e organização do tempo de trabalho para a realização de um planeamento conjunto, cultura colaborativa e resistência organizacional, pressão dos exames, etc. Verificam-se assimetrias na apropriação por parte dos docentes, tendo sido identificados quatro perfis de apropriação (adeptos, pragmáticos, forçados e céticos). A diferenciação pedagógica é sobretudo valorizada pelos diretores como sendo uma das principais estratégias pedagógicas espelhadas nos documentos de escola para responder ao PA. Um terço dos docentes estão de acordo. No entanto, docentes que trabalham mais isoladamente, tendem a ser mais céticos.

i. Respondem ao problema identificado de extensão excessiva dos documentos curriculares? As AE são reconhecidas por professores e diretores como uma medida eficaz de recentragem curricular. Permite clarificar objetivos de ensino, selecionar conteúdos essenciais e simplificar a planificação. Num grupo focal de professores realizado no contexto de um dos estudos de caso, estes concordaram que as AE permitiram focar-se no essencial, sendo reconhecidas pela sua clareza técnica, rigor científico e aplicabilidade prática. Permitiram, também, resolver o problema da extensão excessiva dos programas e promover a consolidação das aprendizagens com conteúdos essenciais bem definidos por disciplina e ano de escolaridade. Cerca de metade dos docentes inquiridos concorda com a sua aplicabilidade prática e 32,3% considera que a sua adoção é uma tarefa simples, embora com variações por grupo de recrutamento e nível de ensino.

A análise estatística das respostas dos professores ao inquérito, baseada em variáveis como a frequência de utilização das AE, a perceção do seu impacto no ensino e a importância atribuída à sua aplicação prática, permitiu identificar quatro perfis de apropriação²: “adeptos” (31,4%), que utilizam as AE com frequência e valorizam o seu contributo para a flexibilização curricular, inclusão e inovação pedagógica; “pragmáticos” (41,1%), que as adotam de forma funcional, reconhecendo utilidade sem grande envolvimento; “forçados a usar” (20,6%), que as aplicam com baixa convicção, por exigência institucional; e “céticos” (6,9%), que atribuem reduzida aplicabilidade prática e importância às AE. Estes dados revelam que persistem assimetrias na apropriação por parte dos docentes das AE, o que requer estratégias diferenciadas de apoio e formação.

ii. Contribuem para a consolidação efetiva das aprendizagens? Nos contextos onde as AE são apropriadas de forma efetiva, os docentes inquiridos reconhecem que estas contribuem para estruturar melhor as aulas, clarificar o essencial e apoiar a progressão das aprendizagens. Quase 50% dos professores considera que as AE ajudaram a orientar as práticas pedagógicas e mais de 40% que permitem melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos.

² 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 indicou a existência de 4 grandes tipologias de docentes.

Quadro 4 - Aspetos permitidos pela adoção das AE (%)

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

Base: Docentes inquiridos (n=6.425)

Esta perceção encontra algum eco nos dados recolhidos, através do inquérito por questionário aplicado aos alunos no ano letivo 2024/25: 28,3% referem que aprenderam melhor e compreenderam mais os conteúdos, em comparação com anos letivos anteriores (não sendo especificada qual a abrangência temporal considerada), enquanto 36% indicam não ter sentido diferenças e 24% revelam ter mais dificuldades. Estes dados não permitem retirar conclusões definitivas sobre o impacto das AE na consolidação das aprendizagens, mas indicam que os efeitos positivos são assinalados por uma parte significativa dos alunos, embora não de forma generalizada. A diversidade de respostas poderá refletir não apenas variações na apropriação das AE por parte dos docentes e nas condições locais de implementação, mas também outros fatores, como o ano de escolaridade frequentado, o grau de complexidade dos conteúdos curriculares, ou até características específicas das turmas e contextos escolares. Estes elementos devem ser considerados na interpretação dos dados, sublinhando a necessidade de análises mais aprofundadas e contextualizadas.

iii. Permitem desenvolver competências complexas? Cerca de 67% dos professores inquiridos posicionam-se nos níveis médios a elevados da escala de concordância (valores 3, 4 e 5 numa escala de 1 a 5) com a afirmação de que as AE permitem o desenvolvimento de competências de nível mais complexo. No entanto, apenas 7,9% concordam totalmente com essa ideia e 21,5% concordam, o que revela que o grau de convicção plena é ainda limitado. A promoção de competências como o pensamento crítico, a autonomia ou a participação ativa parece estar mais presente nas escolas onde as AE são operacionalizadas com práticas como DAC, tertúlias dialógicas, assembleias de turma e trabalho por projeto (como verificado nos estudos de caso realizados). Ainda assim, os dados dos inquéritos a alunos mostram que estas práticas não estão generalizadas: apenas 26,1% dos alunos dizem realizar, por vezes, atividades propostas por eles, e 12,0% referem ter, por vezes, aulas com professores de diferentes disciplinas em simultâneo. Estes dados sugerem que a integração das AE com práticas promotoras de competências complexas permanece ainda limitada a determinados contextos.

Um pouco menos de metade dos alunos inquiridos (41,1%) declara sentir-se motivado para participar nas aulas e atividades escolares (valores 4 e 5 na escala de concordância), o que pode ser entendido como um indicador indireto da relevância e envolvimento promovido pelo currículo, aspetos associados à apropriação das AE. Além disso, 54,8% dos alunos referem conseguir organizar o seu trabalho e estudar de forma autónoma, sugerindo a aquisição de competências de autorregulação, alinhadas com objetivos de consolidação efetiva das aprendizagens. É relevante

que 40,2%³ dos alunos percecionem que aprenderam mais neste ano letivo de 2024/25 do que em anos anteriores, e 46,1% considerem que melhoraram a forma como aprendem e aplicam os conteúdos, o que aponta para uma apropriação ainda parcial dos potenciais das AE em termos de progressão e aprofundamento das aprendizagens.

Quadro 5 - Perceção comparativa dos alunos sobre as suas aprendizagens

Afirmação	1 - Discordo totalmente	2	3	4	5 - Concordo totalmente	NS/NR
Sinto-me motivado/a para participar nas aulas e atividades escolares	8,0	11,4	35,3	26,1	15,0	4,2
Consigo organizar o meu trabalho e estudar de forma autónoma	3,4	8,6	29,5	32,0	22,9	3,8
Percebo que aprendi mais este ano em comparação com os anos anteriores	10,1	13,2	30,7	22,6	17,6	5,8
Percebo que melhorei a forma como aprendo e aplico os conteúdos	5,8	10,3	32,2	28,7	17,4	5,6
Sinto que melhorei a trabalhar em grupo com os meus colegas	4,8	6,5	24,3	32,9	26,5	5,0
A escola preocupa-se em adaptar-se às necessidades de todos os alunos, incluindo com dificuldades	8,5	12,1	27,4	23,3	22,1	6,6
O ambiente na sala de aula promove a colaboração entre colegas	7,8	11,2	30,9	27,3	17,3	5,5

Base: Alunos inquiridos (n=38117)

No que respeita ao desenvolvimento de competências, observa-se que 59,4% dos alunos afirmam ter melhorado a sua capacidade de trabalhar em grupo (valores 4 e 5), e 44,6% consideram que o ambiente na sala de aula promove a colaboração entre colegas. Estes dados indicam algum grau de implementação de práticas promotoras de colaboração e de aprendizagens interativas, embora não generalizadas.

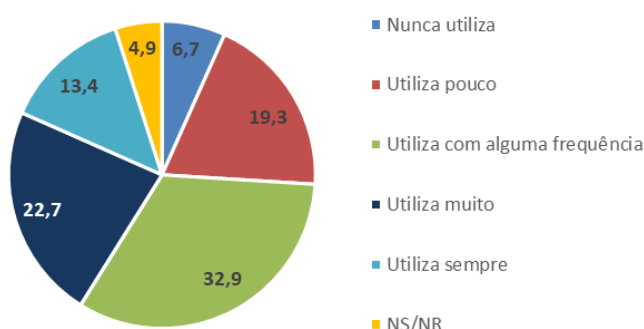
Assim, pese embora existam indícios positivos da apropriação das AE, sobretudo na motivação, autonomia e trabalho colaborativo, os efeitos na consolidação efetiva das aprendizagens e no desenvolvimento de competências complexas são ainda desiguais e dependentes do grau de articulação com práticas pedagógicas inovadoras, como as observadas nos estudos de caso (ex. DAC, tertúlias dialógicas, assembleias de turma).

iv. Facilitam a diferenciação pedagógica? A diferenciação pedagógica é valorizada pelos diretores como sendo uma das principais estratégias pedagógicas espelhadas nos documentos de escola para responder ao PA, sendo mencionada por 59,4% dos diretores inquiridos, o que reflete uma preocupação com a adequação das estratégias de ensino às necessidades e ritmos diversos dos alunos. Também 38% dos docentes inquiridos concordam ou concordam totalmente que as AE facilitam a diferenciação pedagógica. A aplicação das AE depende, no entanto, de condições de trabalho colaborativo. A análise mostra que professores mais envolvidos em práticas de articulação e formação contínua valorizam mais a aplicabilidade das AE. Já docentes mais isolados revelam maior ceticismo, sugerindo um círculo virtuoso ou vicioso, conforme o contexto profissional.

³ Note-se que os 28,3% referidos anteriormente de alunos que consideram que aprenderam melhor e compreenderam mais os conteúdos este ano dizem respeito a uma pergunta com opções fechadas (mais, igual, menos), enquanto os 40,2% resultam da soma das opções 4 e 5 numa escala de concordância com a afirmação 'Percebo que aprendi mais este ano em comparação com os anos anteriores'. A ligeira discrepância entre os dois resultados pode dever-se ao tipo de formulação e à escala de resposta utilizada.

v. Promovem competências de cidadania ativa? A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) é o principal referencial da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, constituindo, por isso, um elemento relevante para a avaliação da promoção de competências de cidadania ativa junto dos alunos. Segundo o inquérito aos docentes, a ENEC constitui um referencial utilizado pelos docentes inquiridos pelo menos com alguma frequência em cerca de 69% dos casos.

Gráfico 1 - Frequência de utilização da ENEC



Base: Docentes inquiridos (n=6.425)

Cerca de 41% dos professores considera que as AE permitem o desenvolvimento de competências pessoais e sociais (ver quadro 4). A promoção de competências de cidadania ativa está também presente nas práticas reportadas: 53,9% dos docentes afirmam promover com muita frequência ou sempre atividades dirigidas à observação e ao questionamento da realidade; 52,9% referem criar situações em que os alunos têm de tomar decisões com base em valores; e 47,9% dizem abordar conteúdos com base em problemas do meio onde os alunos se inserem. Estes dados sugerem que, embora estas práticas não sejam ainda universais, uma parte significativa dos docentes já as integra com regularidade nas suas abordagens pedagógicas.

Quadro 6 - Frequência de implementação das seguintes abordagens nas práticas letivas dos docentes (%)

	Nunca implementa	Implementa pouco	Com alguma frequência	Com muita frequência	Implementa sempre	NS/NR
Abordagem dos conteúdos com base em problemas do meio em que o aluno se insere	2,0	12,5	36,0	35,0	12,8	1,7
Preparação de atividades iguais para todos os alunos	3,4	18,8	41,3	28,0	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	0,0	3,0	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	2,0
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	33,0	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	1,0	9,7	33,6	36,8	17,0	1,8

	Nunca implementa	Implementa pouco	Com alguma frequência	Com muita frequência	Implementa sempre	NS/NR
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	1,0	10,7	33,5	37,0	16,0	1,9
Valorização do trabalho de livre iniciativa realizado pelo aluno com reflexo na avaliação	2,0	12,4	30,9	32,3	20,2	2,2
Incentivo à intervenção responsável do aluno no meio/comunidade escolar	0,8	6,0	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	9,0	25,6	32,5	21,0	8,4	3,5
Articulação com outras disciplinas/ áreas disciplinares	1,3	13,7	35,6	32,0	15,7	1,5

Base: Docentes inquiridos (n=6.425)

A integração de projetos desenvolvidos na escola nas disciplinas, em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada é referida apenas por 34,3% dos docentes inquiridos que referem que nas escolas onde lecionam as opções curriculares flexíveis são um apoio disponível, o que revela uma institucionalização ainda frágil. As Equipas Regionais alertam, em entrevista, que esta articulação depende frequentemente da iniciativa individual de professores. A operacionalização do DL 55/2018 está, segundo os próprios professores, limitada por obstáculos como a escassez de tempo para planeamento (64,6%) e para implementação (56,6%). Os diretores inquiridos também apontam a escassez de tempo para planeamento e implementação como o principal obstáculo (40,1%) mas a “resistência institucional” associada ao ambiente escolar também é referenciada (37,3%).

Os estudos de caso permitem concretizar melhor esta resistência institucional e que se prende com a existência de docentes que se afirmam desfavoráveis à diversificação e flexibilização das práticas pedagógicas preconizadas no DL 55/2018. Em vários agrupamentos, a dinamização dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC) ou de projetos interdisciplinares ocorre de forma desigual, que resultam muitas vezes do dinamismo de certos docentes ou de equipas coesas, sem ser uma rotina institucional consolidada em todos os ciclos ou departamentos. Em praticamente todos os agrupamentos, surgem referências às dificuldades de gestão e organização da afetação do tempo de trabalho para uma planificação conjunta, pressão dos exames e sobrecarga docente como entraves à flexibilidade. Por exemplo, no agrupamento de escolas médio periurbano, no agrupamento de escolas do centro da cidade média dimensão e no agrupamento de escolas da AML há ainda uma referência recorrente à instabilidade do corpo docente que dificulta a continuidade e sustentabilidade do trabalho colaborativo.

Alguns professores mostram-se pouco favoráveis à utilização de metodologias inovadoras, à formalização de DAC ou integração de projetos, optando por uma abordagem tradicional (metodologias pouco participativas, falta de articulação interdisciplinar, etc.) que limita o alcance das intenções do DL 55/2018.

O grupo focal com Representantes AFC junto dos CFAE confirmou a ideia de que existem ainda algumas resistências da parte dos docentes, mas também foi registado um consenso alargado entre os participantes de que estas têm vindo a ser gradualmente superadas. Os CFAE têm vindo a disponibilizar, desde 2018, um conjunto alargado e diversificado de formações que, de formas mais estruturadas ou mais flexíveis, com abordagens que, em geral, combinam aspetos teóricos, metodológicos e práticos, têm incidido em domínios como a autonomia curricular, o trabalho colaborativo, o trabalho interdisciplinar ou a colaboração curricular, entre outros. De acordo com estes atores, a oferta formativa disponibilizada pelo CFAE junto das escolas não só tem contribuído para uma efetiva apropriação das AE por parte dos docentes, como tem respondido, de forma dinâmica e interativa, às suas próprias necessidades de reforço de competências e de capacitação neste domínio.

Os docentes inquiridos valorizam a importância das AE, destacando como finalidades pedagógicas centrais: a sua utilidade para promover o desenvolvimento das competências previstas no PA (3,1), implementar metodologias ativas (3,0), reforçar a inclusão no acesso às aprendizagens (3,0) e assumir o compromisso com a melhoria das aprendizagens de todos (3,0). Estes dados revelam que as AE são percecionadas como um instrumento pedagógico relevante para apoiar aprendizagens significativas e equitativas. Ainda que dimensões que exigem maior articulação interpares, como o trabalho colaborativo entre professores (2,8) ou a ligação com as famílias (2,6), sejam menos valorizadas, a apropriação das AE parece favorecer condições que potenciam o desenvolvimento de competências associadas à cidadania ativa como a participação, o pensamento crítico ou o respeito pela diversidade. Neste sentido, é possível reconhecer um contributo indireto das AE também neste domínio, em linha com os princípios do PA e da intencionalidade transformadora do DL 55/2018.

Quadro 7 - Importância atribuída às AE em diferentes dimensões da prática educativa
- Médias em escala de 1 (nada importante) a 4 (muito importante)

Dimensão	Média
Promover o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	3,1
Implementar metodologias ativas	3,0
Reforçar o princípio da educação inclusiva no acesso ao currículo e às aprendizagens	3,0
Assumir o compromisso com a melhoria das aprendizagens de todos	3,0
Desenvolver práticas de avaliação para as aprendizagens	2,9
Promover uma gestão do currículo integrada, articulada e sequencialmente progressiva	2,9
Diversificar as formas de organização do trabalho escolar	2,9
Facilitar a gestão flexível do currículo	2,9
Contribuir para uma gestão do currículo adequada ao contexto e à escola	2,9
Facilitar o trabalho de articulação curricular com outras disciplinas	2,8
Estimular o trabalho colaborativo entre professores	2,8
Dedicar mais tempo a apoiar os alunos com mais dificuldades	2,8
Reforçar a ligação com as famílias/encarregados de educação	2,6

Base: Docentes inquiridos (n = 6.425)

QA1.3. 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?

Globalmente não foram referidos, nem nos inquéritos, nem nos estudos de caso realizados, desajustes na formulação das AE e sua adequação ao nível etário e às características dos alunos. Alguns dos estudos de caso realizados apontam para um esforço de adequação das AE ao nível etário e às características dos alunos. Por exemplo, no estudo de caso realizado no agrupamento de escolas TEIP, as assembleias de turma, as tertúlias dialógicas e o trabalho de projeto revelam uma apropriação pedagógica das AE ajustada ao desenvolvimento etário e emocional dos alunos. No agrupamento de escolas da AML, 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. Por outro lado, os estudos de caso indicam que a apropriação efetiva das AE varia entre ciclos e grupos de recrutamento. No 1.º ciclo, as oficinas de projeto e a planificação semanal revelam adesão à lógica das aprendizagens essenciais. Em escolas/áreas inovadoras, as AE são operacionalizadas por projetos, diferenciação pedagógica e trabalho conjunto, sendo reconhecido o seu papel no desenvolvimento de competências além do conteúdo disciplinar. Porém, persistem assimetrias no uso e apropriação das AE, o que legitima a necessidade de reforçar formação, liderança e acompanhamento técnico-pedagógico. Por outro lado, os docentes inquiridos reconhecem o contributo das AE para a avaliação formativa e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos, sobretudo quando articuladas com práticas pedagógicas ajustadas e interdisciplinares.

Embora a generalidade dos docentes inquiridos refira utilizar sistematicamente os documentos orientadores das AE no planeamento curricular, com 79,8% a indicarem que o utilizam muito ou sempre, observam-se variações entre ciclos e grupos de recrutamento quanto ao grau de apropriação efetiva desses documentos. As médias mais elevadas de utilização ($\geq 4,5$) pertencem aos docentes inquiridos dos grupos de recrutamento de Matemática (500), Português

(300), Física e Química (510), e Biologia e Geologia (520), que frequentemente correspondem a disciplinas associadas a avaliação externa com forte tradição formal no currículo nacional. Por contraste, os valores são mais baixos nos grupos de recrutamento como Educação Especial (910, 920, 930), Educação Tecnológica (530), Educação Musical (250, 610), com médias iguais ou inferiores a 4 valores. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a média de 4,2, ligeiramente inferior à média global (4,3), poderá refletir a natureza integrada do currículo, que tende a tornar menos explícita a utilização dos documentos orientadores das AE como referência autónoma.

Na opinião de cerca de 41% dos docentes inquiridos as AE têm permitido o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos (40,6% dos docentes concorda ou concorda totalmente). Por outro lado, os docentes inquiridos também reconhecem que a implementação do DL 55/2018 tem permitido promover a avaliação formativa (para 46,7% tem permitido e para 23,3% tem permitido muito), apontando para o reconhecimento do seu potencial na resposta à diversidade dos perfis e ritmos de aprendizagem. Esta valorização não exclui, porém, a sua função como referencial estruturado de conteúdos essenciais por disciplina, articulados com o desenvolvimento de competências previstas no PA, leitura que é confirmada pelos grupos focais de professores.

Os estudos de caso não permitiram recolher evidências relativamente à adequação das AE ao nível etário dos alunos. Permitiram, contudo, retirar algumas conclusões relativamente à adequação das AE às características dos alunos, conforme se descreve de seguida.

No estudo de caso realizado no agrupamento de escolas TEIP, as assembleias de turma, as tertúlias dialógicas e o trabalho de projeto revelam uma apropriação pedagógica das AE ajustada ao desenvolvimento etário e emocional dos alunos.

Na escola profissional, os projetos interdisciplinares e o trabalho experimental são utilizados para concretizar as AE em atividades significativas, permitindo o desenvolvimento das competências esperadas, segundo os alunos auscultados, de forma prática, contextualizada e motivadora.

No agrupamento de escolas médio periurbano, 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 Geologia, 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 não acontece com todos os professores. Já 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 exige um esforço de mediação por parte da escola.

Para o agrupamento de escolas pequeno e rural, a adequação das AE revelou-se desafiadora. Os professores consideram os 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. Os 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. As principais recomendações incluem revisão da extensão dos conteúdos, maior flexibilidade na gestão do tempo letivo e desenvolvimento de competências além das disciplinas nucleares.

No agrupamento de escolas do centro de uma cidade de média dimensão, os professores reconhecem que as AE introduziram mudanças, nomeadamente maior atenção ao *feedback* e diversificação dos instrumentos de avaliação. Contudo, a carga horária e os conteúdos continuam a dificultar a sua aplicação plena. A transição foi mais fácil nas línguas, mas controversa na matemática. Os alunos valorizam metodologias ativas, mas referem que a sua aplicação depende de docente para docente. Os pais destacam a importância de aulas participativas e criticam a instabilidade docente.

No agrupamento de escolas da AML, os docentes 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 Ciências da Natureza e de Físico-Química referem que gostavam que as AE fossem “mais essenciais”, no sentido de existirem mais projetos, mais atividades experimentais e que permitissem uma menor extensão do currículo.

No agrupamento de escolas de uma cidade média litoral e industrial, os professores destacam que passaram a utilizar no 1.º Ciclo do Ensino Básico metodologias de projeto como as “Oficinas Projeto” centradas em aprendizagens essenciais, a realização de assembleias de turma e uma maior partilha com os pais. No 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizam oficinas com pares pedagógicos com temas definidos em diálogo com alunos. No 3.º Ciclo do Ensino Básico têm codocência e foco em dinâmicas de grupo e no secundário apostam nos projetos de literacias, codocência e investigação em grupo, com flexibilidade limitada no 12.º ano devido a exames. 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 referem que facilmente contactam os professores. Acrescentam ainda que são frequentemente chamados a dar a opinião, no sentido de promoverem a entreajuda e o desenvolvimento integral.

5.2. Coerência

QA2.1. A adoção das Aprendizagens Essenciais (AE) e do DL 55/2018 contribui para a gestão curricular nas escolas, assegurando as diretrizes do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA)?

A análise conjunta dos inquéritos a docentes, diretores e alunos, bem como da evidência qualitativa dos estudos de caso, indicia que a adoção das AE e do DL 55/2018 tem contribuído de forma efetiva para a reorganização da gestão curricular nas escolas, com integração progressiva dos princípios do PA nas práticas pedagógicas e nos documentos estruturantes. O DL 55/2018 é reconhecido como um quadro estruturante para a gestão curricular, na medida em que fornece às escolas um referencial político e normativo que integra o PA como orientação de fundo para a definição e concretização do currículo. Esta integração materializa-se em práticas como a reorganização curricular, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e o reforço do trabalho colaborativo entre docentes, com destaque para a implementação dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC). Na sequência da implementação do DL 55/2018, 44,7% das escolas reformularam o Projeto Curricular de Escola, 87,2% ajustaram os Critérios de Avaliação, e 80,8% o Plano Anual de Atividades, revelando que os princípios do Decreto-Lei estão a ser incorporados nos principais documentos de gestão pedagógica. Os diretores inquiridos referem as diferentes estratégias que evidenciam uma tentativa de responder à diversidade de ritmos e perfis de aprendizagem e de reforçar a flexibilidade curricular, numa perspetiva de responder ao que prevê o PA (Avaliação formativa, Diferenciação pedagógica, DAC, Projetos interdisciplinares, Metodologias ativas, trabalho de projeto). Contudo, a articulação vertical entre ciclos e o trabalho colaborativo entre docentes parecem estar mais consolidados nos contextos onde existem estruturas de coordenação intermédia e tempo dedicado ao planeamento conjunto.

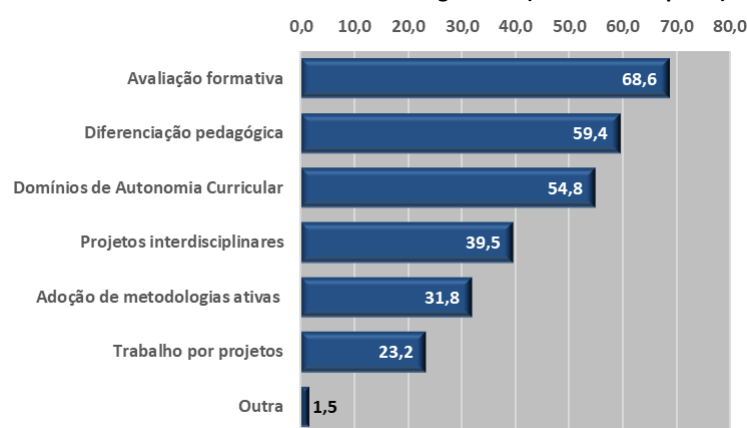
O DL 55/2018 é reconhecido como um quadro estruturante para a gestão curricular, na medida em que fornece às escolas um referencial político e normativo que integra o PA como orientação de fundo para a definição e concretização do currículo. Esta integração materializa-se em práticas como a reorganização curricular, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e o reforço do trabalho colaborativo entre docentes, com destaque para a implementação dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC).

Do lado das direções escolares, os dados retirados do inquérito aos diretores confirmam um impacto positivo na estrutura curricular das escolas: em 89,3% das escolas cujos diretores foram inquiridos, o processo de implementação do DL 55/2018 gerou a reformulação dos documentos internos da escola. Na sequência da sua implementação, 44,7% das escolas reformularam o Projeto Curricular de Escola, 87,2% ajustaram os critérios de avaliação, e 80,8% o Plano Anual de Atividades, revelando que os princípios do Decreto-Lei estão a ser incorporados nos principais documentos de gestão pedagógica.

As estratégias de implementação mais frequentemente referidas pelos diretores inquiridos centram-se em práticas pedagógicas que visam promover aprendizagens mais significativas e ajustadas às necessidades dos alunos. A avaliação formativa destaca-se como a mais mencionada, sendo apontada por 68,6% dos diretores, o que sublinha a importância atribuída ao acompanhamento contínuo das aprendizagens e ao *feedback* construtivo. Seguem-se a diferenciação pedagógica (59,4%) e os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) (54,8%), estratégias que evidenciam uma tentativa de responder à diversidade de ritmos e perfis de aprendizagem e de reforçar a flexibilidade curricular.

A adoção de metodologias ativas, como o ensino por descoberta ou a aprendizagem colaborativa, é referida por 31,8% dos diretores inquiridos, enquanto os projetos interdisciplinares surgem em 39,5% das respostas. Já o trabalho por projetos apresenta uma expressão mais reduzida (23,2%), o que pode indicar desafios na sua concretização, nomeadamente em termos de planificação integrada e tempo disponível. Apenas 1,5% dos diretores mencionam outras estratégias, revelando uma concentração nas práticas mais consolidadas. Estes dados apontam para um esforço por parte das escolas em alinhar a ação pedagógica com os objetivos do PA.

Gráfico 2 - Quais as principais estratégias espelhadas nos documentos de orientação do AE/ENA para dar resposta ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória? (escolha múltipla %)



Base: Diretores inquiridos (n = 456)

No estudo de caso realizado no agrupamento de escolas TEIP, o plano de inovação integra e está articulado com o PA e com os documentos orientadores do agrupamento de escolas. Inclui a reorganização dos tempos e das equipas docentes, mas também a criação de espaços próprios para o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica. Foram criadas disciplinas agregadoras como "Integração" e "Comunicação", organizadas com base em DAC e com uma lógica de articulação entre áreas disciplinares. As equipas pedagógicas são consideradas a base da organização curricular, com tempos comuns de reunião semanal que permitem planificar, partilhar estratégias e refletir sobre as aprendizagens. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a partilha de práticas é reforçada por reuniões mensais e pelo uso de ferramentas digitais, como o recurso sistemático a pastas partilhadas e videoconferências. No agrupamento de escolas da AML, as atividades e projetos como visitas de estudo, parlamento dos jovens, reuniões de delegados e subdelegados, e o teatro facilitam a integração do PA, bem como a articulação vertical.

No entanto, embora alguns agrupamentos de escolas inscrevam nos seus documentos o compromisso com o PA, verifica-se que a gestão flexível do currículo é ainda pouco evidente. Observa-se escassa inovação e uma articulação interdisciplinar geralmente limitada a contextos pontuais. Esta situação é particularmente identificada nos agrupamentos de escolas pequeno e rural e do agrupamento do centro de uma cidade de média dimensão. Apesar disso, a articulação vertical é valorizada e os projetos extracurriculares assumem-se, na prática, como os principais contextos de integração do PA.

No inquérito a docentes, 57,1% referem utilizar sempre ou muitas vezes o PA e os documentos orientadores das AE no planeamento das suas atividades pedagógicas. Uma larga maioria dos docentes (79,4%) reconhece que as AE são importantes ou muito importantes para promover o desenvolvimento das competências previstas no PA. Ainda assim, quando questionados sobre o grau de dificuldade na análise e operacionalização das AE, 27,8% dos docentes

inquiridos reportam alguma ou muita dificuldade na articulação com o PA, o que evidencia a necessidade de apoio continuado à formação e à clarificação de conceitos operacionais.

Os estudos de caso complementam esta evidência: o planeamento curricular baseia-se em projetos interdisciplinares que articulam conteúdos com as competências do PA. A utilização das AE é central nas decisões de planificação, com flexibilidade na distribuição de tempos, definição de objetivos comuns por equipa e envolvimento dos alunos.

A análise dos estudos de caso reforça que a adoção das AE e do DL 55/2018 tem vindo a consolidar práticas de planeamento curricular mais flexíveis e alinhadas com o PA. Em todos os contextos analisados, foi possível identificar uma apropriação progressiva das AE como instrumento orientador do planeamento letivo, com impacto visível na reorganização dos horários, constituição de equipas pedagógicas por ciclo e ano, e na definição de critérios comuns de planificação. O uso dos DAC é transversal e surge muitas vezes articulado com metodologias de projeto, tertúlias e práticas interdisciplinares. Em três agrupamentos de escola, o PA é explicitamente referido nos documentos de orientação pedagógica como referencial de planeamento. A articulação vertical entre ciclos e o trabalho colaborativo entre docentes estão mais consolidados nos contextos onde existem estruturas de coordenação intermédia e tempo dedicado ao planeamento conjunto.

QA2.2. De que forma a implementação do DL 55/2018 e a sua articulação com o DL 54/2018 promovem uma cultura de colaboração entre as escolas, pais e comunidades e uma gestão escolar mais inclusiva e responsiva às necessidades locais?

A articulação entre os DL 55/2018 e 54/2018 tem impulsionado práticas globalmente mais inclusivas, sobretudo na colaboração entre docentes e no apoio especializado. No entanto, esta dinâmica de articulação está mais consolidada em agrupamentos de escola onde existem já bem estabelecidas estruturas de liderança intermédia (como as equipas educativas) e redes locais de colaboração (por exemplo, com serviços de saúde, proteção social ou associações locais). O envolvimento das famílias e da comunidade – uma dimensão crítica para a concretização de uma gestão escolar verdadeiramente responsiva – continua frágil e dependente das dinâmicas locais. Com efeito, ainda que os dados recolhidos revelem progressos pontuais, também evidenciam que a relação com os pais e com a comunidade permanece como um dos domínios menos consolidados da AFC. Por outro lado, os resultados sugerem que, apesar de avanços localizados e de um reconhecimento generalizado do valor da colaboração externa, a relação sistemática com entidades da comunidade ainda não é uma prática generalizada nas escolas. A monitorização limitada de dimensões como os atendimentos psicopedagógicos (49,8%) ou a participação em projetos de cidadania (49,3%) sugere que as práticas escolares continuam mais centradas na medição quantitativa de resultados (as taxas de sucesso), do que no acompanhamento das condições existentes para a inclusão significativa e o envolvimento ativo da comunidade educativa. Finalmente, concluiu-se que a aposta numa abordagem de proximidade às escolas e aos professores por parte dos CFAE tem permitido melhorar os mecanismos de auscultação das suas necessidades concretas, ajustando a oferta formativa disponível aos domínios em que os docentes sentem maior necessidade de melhoria de competências e conhecimentos específicos.

Globalmente, a articulação entre os DL 55/2018 e 54/2018 tem impulsionado práticas tendencialmente mais inclusivas, sobretudo na colaboração entre docentes e no apoio especializado. A perceção dos diretores inquiridos é a de que a colaboração pedagógica interna tem vindo a consolidar-se, ainda que de forma desigual. Cerca de 28,9% consideram que o trabalho interdisciplinar melhorou muito, e 39% indicam melhorias significativas na articulação entre docentes da mesma disciplina. Também a articulação com docentes de outras áreas disciplinares é valorizada, com 25,7% dos diretores a reportarem melhorias muito significativas, o que confirma o reforço gradual de práticas colaborativas ao nível da equipa pedagógica. Contudo, este movimento revela-se mais limitado nas dimensões externas da colaboração escolar. Apenas 20,8% dos diretores assinalam uma melhoria significativa na participação dos alunos, e somente 10,1% referem o mesmo relativamente à participação da comunidade escolar e das famílias.

Estes resultados sugerem que, apesar dos avanços na articulação entre docentes promovidos pelo DL 55/2018, a cultura de corresponsabilização com os restantes atores educativos permanece frágil e fortemente dependente das condições organizacionais, do envolvimento individual dos profissionais e das dinâmicas locais. A articulação com o

DL 54/2018, que preconiza uma abordagem colaborativa à inclusão, parece ainda não estar plenamente consolidada enquanto prática sistemática no quadro da governação pedagógica das escolas.

Quadro 8 - Evolução de um conjunto de dimensões da prática letiva

Dimensão observada	Piorou muito (%)	2 (%)	3 (%)	Melhorou muito (%)	NS/NR (%)
Trabalho interdisciplinar	0	6,1	48,5	28,9	16,4
Articulação com docentes da mesma disciplina	0	3,1	41,2	39	16,7
Articulação com docentes de outras disciplinas	0	7	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	52,9	10,1	18,2

Base: Diretores inquiridos (n=456)

O envolvimento das famílias e da comunidade educativa continua a ser uma dimensão crítica para a concretização de uma gestão escolar verdadeiramente responsiva. Os dados recolhidos, através de inquérito, junto de docentes revelam que 19,4% referem uma participação frequente (“muito” ou “sempre”) dos pais ou encarregados de educação no planeamento das atividades que desenvolvem ao nível da turma ou grupo de alunos, e 32,3% indicam o mesmo nível de participação por parte de técnicos especializados sem função letiva ou formativa da escola e representantes de instituições da comunidade. Estes valores mostram que a articulação com a comunidade, embora presente em alguns contextos, permanece uma dimensão pouco consolidada e com um papel ainda relativamente secundário no quotidiano escolar. Ainda assim, os dados são encorajadores: 32,9% dos docentes inquiridos consideram que o envolvimento da comunidade melhorou ou melhorou muito desde 2018. Estes resultados sugerem que, apesar de avanços localizados e de um reconhecimento generalizado do valor da colaboração externa, a relação sistemática com entidades da comunidade ainda não é uma prática generalizada nas escolas.

As AE e o DL 55/2018 trouxeram novos enquadramentos para a relação das escolas com a comunidade educativa e com parceiros externos. Ainda que os dados recolhidos revelem progressos pontuais, também evidenciam que a relação com os pais e com a comunidade permanece como um dos domínios menos consolidados da autonomia e flexibilidade curricular.

Nos estudos de caso realizados e que incidiram em escolas com projetos educativos centrados na identidade local e nas necessidades do território, foram identificadas práticas relevantes de aproximação à comunidade. Destacam-se parcerias com associações culturais, municípios, instituições sociais e pequenas empresas, bem como atividades de voluntariado, clubes e projetos de cidadania com impacto na vida local. Num dos contextos escolares visitados, o envolvimento parental é promovido por via do professor de referência, e há evidência de práticas que integram os princípios da educação inclusiva com projetos curriculares inovadores. Noutro caso, a forte ligação ao território e a articulação com entidades locais asseguram uma abordagem integrada, ajustada às necessidades dos alunos e às características da comunidade. No entanto, verifica-se que a articulação com a comunidade ainda não está generalizada. Apenas duas escolas apresentaram estratégias sistemáticas de envolvimento parental e articulação com entidades locais. Nestes contextos, a gestão escolar demonstra maior sensibilidade às necessidades do território e dos alunos, através da adaptação da oferta formativa, desenvolvimento de projetos de cidadania e flexibilização curricular com base nos recursos disponíveis. As lideranças pedagógicas com visão inclusiva e colaborativa revelam-se determinantes para o sucesso desta articulação.

No que respeita ao impacto das AE na inclusão e equidade, os dados do inquérito a diretores revelam que as práticas de monitorização de indicadores de inclusão e equidade são transversais às escolas, mas incidem predominantemente sobre resultados escolares agregados: 75,7% das respostas referem o acompanhamento das taxas de sucesso por ciclo/nível de ensino e 72,1% das taxas de retenção e abandono. Em contraste, indicadores mais qualitativos — como o *feedback* de alunos e encarregados de educação (32,5%) ou o nível de participação nas atividades de sala de aula (25,9%) — são significativamente menos referidos pelos diretores inquiridos. Esta orientação evidencia que a articulação entre o DL 55/2018 e o DL 54/2018, embora prevista no quadro normativo, nem sempre se traduz numa monitorização que reflita o espírito da lei, neste caso, leis. A monitorização limitada de dimensões como os atendimentos psicopedagógicos (49,8%) ou a participação em projetos de cidadania (49,3%) sugere que as práticas escolares continuam mais centradas na medição de resultados do que no acompanhamento das condições existentes para a inclusão significativa e o envolvimento ativo da comunidade educativa.

Quadro 9 - Indicadores utilizados pelas escolas para monitorizar o impacto das AE

Indicadores	%
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 <i>feedback</i> 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: Diretores inquiridos (n=456)

Também de acordo com os relatos das Equipas Regionais e da Coordenação Nacional, estas práticas são desiguais, dependendo fortemente da capacidade de iniciativa das lideranças escolares e da mobilização de redes locais.

Do ponto de vista da oferta de formação para docentes, parece ser frequente haver uma grande articulação e complementaridade entre a abordagem a temas e desafios suscitados pelos DL 55/2018 e 54/2018, conforme ficou evidenciado no grupo focal com Representantes AFC junto dos CFAE. A aposta numa abordagem de proximidade às escolas e aos professores por parte dos CFAE tem permitido melhorar os mecanismos de auscultação das suas necessidades concretas, ajustando a oferta formativa disponível aos domínios em que sentem maior necessidade de melhoria de competências e conhecimentos específicos.

Observa-se que a articulação entre os dois decretos-lei está mais consolidada em contextos onde existem estruturas de liderança intermédia (como as equipas educativas) e redes locais de colaboração (por exemplo, com serviços de saúde, proteção social ou associações locais).

QA2.3. Em que medida as Aprendizagens Essenciais (AE) são implementadas nas práticas pedagógicas diárias para garantir que os alunos desenvolvem as competências e valores definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA)?

As AE estão amplamente integradas nas práticas pedagógicas diárias por via da mobilização de estratégias diversificadas, sendo reconhecidas pelos docentes como um instrumento estratégico para o desenvolvimento das áreas de competências e valores do PA. A sua implementação favorece metodologias ativas, inclusão e diversificação pedagógica, embora a articulação interdisciplinar e a diferenciação ainda apresentem fragilidades. A apropriação é mais robusta em contextos com liderança pedagógica ativa e equipas colaborativas, mas desigual nos restantes, exigindo reforço da coerência entre planificação, avaliação e práticas de ensino. Com efeito, práticas que implicam maior articulação curricular, como o trabalho entre turmas ou a articulação entre disciplinas, continuam a ter expressão mais reduzida, o que indica que a consolidação plena das AE como referencial estruturante ainda está em curso. De acordo com os estudos de caso, a integração das AE revela-se particularmente robusta quando sustentada por equipas pedagógicas colaborativas, liderança distribuída e articulação curricular entre disciplinas e ciclos. A ligação ao território local potencia a contextualização das aprendizagens e estimula o pensamento crítico e a cidadania ativa. Todavia, os principais desafios prendem-se com a consolidação destas práticas em contextos com fragilidades ao nível da coordenação pedagógica, da colaboração entre docentes e da estruturação do trabalho em equipa. Acresce ainda a necessidade de reforçar a monitorização sistemática dos efeitos das AE e a articulação entre planeamento, avaliação e desenvolvimento de competências transversais

A análise cruzada dos dados, quantitativos e qualitativos, sugere que as AE estão, de forma geral, integradas nas práticas pedagógicas diárias e são mobilizadas com o objetivo de desenvolver os conhecimentos, capacidades e atitudes definidos no PA.

No domínio da inovação pedagógica, destaca-se a valorização das AE, por parte dos docentes inquiridos, enquanto recurso para implementar metodologias ativas (75,9% consideram as AE importantes ou muito importantes) e diversificar as formas de organização do trabalho escolar (73,4%), bem como para desenvolver práticas de avaliação orientadas para as aprendizagens (73,3%). No campo da gestão curricular, a maioria dos docentes inquiridos reconhece que as AE são importantes ou muito importantes para facilitar a gestão flexível do currículo (72,4%), para uma gestão do currículo adequada ao contexto e à escola (71,5%) e para promover uma gestão do currículo integrada, articulada e sequencialmente progressiva (73,9%), potenciando uma maior articulação entre ciclos e disciplinas.

A inclusão e a equidade são igualmente áreas onde os professores inquiridos reconhecem contributos relevantes das AE: 73,6% consideram-nas importantes ou muito importantes para reforçar a educação inclusiva, embora a valorização da sua utilidade na ligação com as famílias (55,8%) ou no apoio aos alunos com mais dificuldades (65,3%) revele menor consenso. Esta valorização indicia que, para muitos docentes, as AE não são apenas um referencial curricular, mas uma ferramenta orientadora da ação pedagógica, ainda que persistam desafios na sua tradução em práticas mais integradoras e interdisciplinares.

Quadro 10 - Que nível de importância atribui às Aprendizagens Essenciais para a concretização de cada um dos aspetos abaixo identificados...

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

Base: Docentes inquiridos (n = 6.425)

Os dados recolhidos evidenciam uma apropriação das AE nas práticas pedagógicas diárias por via da mobilização de estratégias diversificadas que promovem competências e valores definidos no PA. Práticas como o recurso a materiais e técnicas de trabalho diversificadas (implementadas com muita frequência ou sempre por 72,7% e 69,8% dos docentes inquiridos, respetivamente), a promoção da aprendizagem cooperativa (59,3%), a valorização do trabalho autónomo (52,5%) e o incentivo à intervenção responsável na comunidade (66%) revelam uma orientação

pedagógica alinhada com os objetivos das AE. No entanto, práticas que implicam maior articulação curricular, como o trabalho entre turmas ou a articulação entre disciplinas, continuam a ter expressão mais reduzida, o que indica que a consolidação plena das AE como referencial estruturante ainda está em curso (ver quadro 6).

O inquérito aos alunos, por seu turno, revela apenas a presença pontual de metodologias centradas na ação e no envolvimento ativo e apenas 15,4% dos alunos afirmam que fazem projetos ou experiências científicas com alguma frequência ou sempre. O trabalho em grupo é mais comum: 32,5% referem que o fazem com regularidade (frequentemente ou sempre) e 54,4% indicam ajudar os colegas em tarefas e trabalhos. A diferenciação pedagógica, apesar de amplamente referida pelos professores, é menos evidente para os alunos: apenas 8,7% indicam realizar frequentemente atividades diferentes dos colegas e apenas 9,9% afirmam que as atividades são propostas pelos próprios.

Do lado das direções escolares, 62,9% dos diretores inquiridos reconhecem o reforço das práticas inclusivas nas AE através da diferenciação pedagógica. Enquanto 44,3% dos diretores referiram que esse reforço se fez por via do trabalho colaborativo de docentes. Para 36,2% o reforço das práticas inclusivas nas AE fez-se através do apoio ao desenvolvimento de competências de cidadania ativa, 31,8% considera que por via da Integração de competências sociais e emocionais e 35,1% a utilização de recursos tecnológicos e diversificados.

Nos sete agrupamentos analisados, observa-se uma apropriação pedagógica consistente e intencional das AE. Estas orientam o planeamento curricular, que integra a avaliação, e funcionam como matriz de referência para práticas diversificadas, como projetos interdisciplinares, DAC, tertúlias dialógicas, oficinas temáticas, assembleias de turma, rúbricas de avaliação e momentos de autoavaliação e metacognição, etc. Estas metodologias favorecem a inclusão, a responsabilidade, a autonomia e o desenvolvimento das áreas de competências e valores alinhados com o PA.

QA2.4. Em que medida os professores e formadores consideram que as Aprendizagens Essenciais (AE) estão definidas de forma rigorosa nos âmbitos científico e pedagógico?

As AE são amplamente reconhecidas como úteis e cientificamente consistentes, com maior apropriação nas áreas disciplinares sujeitas a avaliação externa. Embora a articulação vertical e interdisciplinar continue a revelar-se frágil, contextos marcados por formação contínua e práticas de trabalho colaborativo evidenciam perceções mais positivas e práticas mais eficazes de implementação. Nos estudos de caso realizados, os docentes dizem valorizar a clareza e consistência científica das AE, referindo que as AE ajudaram a “limpar o currículo” e a orientarem-se para as aprendizagens essenciais, permitindo-lhes maior aprofundamento nessas matérias e uma avaliação mais criteriosa. Na opinião destes professores, o rigor pedagógico parece estar associado à existência de momentos de formação contínua dinamizados pelos CFAE ou por equipas internas, à partilha de práticas entre docentes e aos contextos onde existe um maior investimento em capacitação revelam maior apropriação e aplicabilidade prática das AE. A frequência de ações formativas sobre AE está associada a uma melhor perceção do seu rigor e aplicabilidade, uma vez que docentes que participaram em ações de formação apresentam média de utilização das AE significativamente superior à média dos que não participaram.

A generalidade dos docentes reconhece nas AE um referencial com utilidade pedagógica e consistência científica, embora com variações significativas entre grupos de recrutamento, refletindo quer o grau de formalização das AE por área, quer o seu enraizamento em práticas curriculares pré-existentes. A análise desagregada por grupo permite aferir que a perceção de rigor e aplicabilidade das AE é mais positiva nas áreas disciplinares que integram os domínios sujeitos a avaliação externa.

A frequência de utilização das AE, na opinião dos docentes inquiridos, é um primeiro indicador dessa apropriação diferenciada. As médias mais elevadas verificam-se nos seguintes grupos de recrutamento: Física e Química (510), Biologia e Geologia (520), Português (300) Filosofia (410) e Matemática (500), todas com uma média de utilização de 4,5 numa escala 1 a 5. Estes valores indicam não só uma utilização frequente, como também uma perceção de utilidade e aplicabilidade das AE na prática letiva. Em sentido oposto, os grupos de recrutamento de Educação Tecnológica (530) (3,8), Artes Visuais (600) (4,11) Informática (550) (4,02) e Educação Musical (250 e 610) (4,04) registam valores inferiores, o que pode decorrer tanto de dificuldades de operacionalização dos descritores como de especificidades pedagógicas e didáticas destas áreas, que envolvem frequentemente abordagens mais experimentais, expressivas ou práticas.

No que respeita à avaliação das AE, 72,1% dos docentes inquiridos afirmam conseguir avaliar com facilidade as aprendizagens previstas da sua disciplina a partir dos trabalhos realizados, com destaque positivo novamente para as disciplinas alvo de avaliação externa. A clareza da linguagem e a utilidade dos descritores são bem avaliadas por mais de 60% dos docentes, mas a articulação vertical entre ciclos e a interdisciplinaridade surgem como dimensões mais frágeis: somente cerca de 50% dos docentes inquiridos referem ser fácil ou muito fácil na análise e operacionalização das AE estas duas dimensões. Esta tendência é globalmente reforçada pelos estudos de caso realizados, no qual docentes e diretores avaliam positivamente a utilidade das AE. No entanto, as direções também reconhecem dificuldades em assegurar articulação entre ciclos e transversalidade disciplinar, em linha com o que é reportado pelos docentes nos grupos com menor apropriação das AE.

Nos estudos de caso realizados, os docentes dizem valorizar a clareza e consistência científica das AE, sobretudo em áreas disciplinares sujeitas a avaliação externa. Em três escolas, os professores referem que as AE ajudaram a “limpar o currículo” e a orientarem-se para as aprendizagens essenciais, permitindo-lhes maior aprofundamento nessas matérias e uma avaliação mais criteriosa. No entanto, nas áreas de expressão artística e técnica, continuam a sublinhar dificuldades na aplicação dos descritores e uma maior exigência na contextualização e flexibilidade. Na opinião dos docentes, o rigor pedagógico parece estar associado à existência de momentos de formação contínua dinamizados pelos CFAE ou por equipas internas, e à partilha de práticas entre docentes e os contextos onde existe um maior investimento em capacitação revelam maior apropriação e aplicabilidade prática das AE. Destaca-se ainda que na escola profissional alvo de EC, apesar de uma boa apropriação das AE em áreas técnicas, os docentes referem a necessidade de maior flexibilidade e contextualização dos descritores para responder à realidade do Ensino Profissional.

Por fim, a análise cruzada com a formação contínua mostra que a frequência de ações formativas sobre AE está associada a uma melhor perceção do seu rigor e aplicabilidade. Docentes que participaram em formação oferecida apresentam uma média de utilização das AE de 4,34, significativamente superior à média de 4,21 dos que não participaram ($p < 0,05$)⁴. As ações de formação frequentadas pelos docentes inquiridos incidiram sobretudo sobre Educação Inclusiva (50,5%) e Avaliação das Aprendizagens (39,9%), seguidas por Trabalho Interdisciplinar e Projetos (26,7%) e Cidadania e Desenvolvimento (21,4%). Apenas 13,9% referiram ter tido formação em Gestão Autónoma do Currículo, área diretamente ligada à operacionalização das AE.

5.3. Eficácia

QA3.1. Quais as mudanças observadas nas práticas organizacionais das escolas, no ensino, na aprendizagem e na avaliação pedagógica, em resposta às orientações das Aprendizagens Essenciais (AE)?

Os resultados apontam para uma apropriação gradual, mas desigual, dos princípios do DL 55/2018. Observam-se mudanças significativas na avaliação pedagógica, com maior diversidade de instrumentos e envolvimento dos alunos, ainda que práticas como a autoavaliação e a avaliação entre pares permaneçam pouco disseminadas. No ensino e na aprendizagem, destaca-se o reforço do trabalho colaborativo entre alunos e a crescente contextualização das aprendizagens, embora a diferenciação pedagógica, a participação ativa dos alunos e a articulação curricular permaneçam pouco expressivas, constituindo assim desafios significativos à consolidação de práticas pedagógicas alinhadas com o novo enquadramento legal. A nível organizacional, a articulação interdisciplinar é ainda limitada e a transformação das práticas parece depender fortemente de liderança pedagógica, tempo para planificação e colaboração entre docentes.

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.

As AE constituem o instrumento que, na prática, permite aos professores tomarem decisões sobre as estratégias de ensino e aprendizagem a utilizar (metodologias ativas, diferenciação, etc.), bem como sobre os próprios modos de avaliação das aprendizagens. É neste sentido que importa avaliar quais as mudanças observadas nas práticas organizacionais das escolas, no ensino, na aprendizagem e na avaliação pedagógica, em resposta às orientações das AE, concretizando assim o DL 55/2018.

No que se refere a práticas organizacionais, os dados revelam alguns sinais de mudança, mais expressivos no que respeita, fundamentalmente, à introdução de novas disciplinas; do ponto de vista das práticas pedagógicas, destacam-se alterações ao nível da avaliação pedagógica e, também, na introdução de uma maior regularidade de trabalhos de grupo e de procura de participação dos alunos nas aulas.

Quadro 11 - Tipo de mudanças identificadas pelos alunos face a anos anteriores (resposta múltipla)

Mudança sentida	%
Tenho novas disciplinas	63,1
Mais liberdade para dar ideias e participar em atividades	20,1
Atividades nas aulas são agora mais práticas e relacionadas com a vida real	23,8
Trabalho mais vezes em grupo ou em projetos com colegas	44,1
Os professores ajudam mais quando os alunos têm dificuldades	23,4
Os professores procuram mais participação dos alunos nas aulas	41,9
Os professores avaliam de forma diferente e não só com recurso aos testes	49,0

Base: Alunos que referem que notaram alguma diferença no que aprendem ou na forma como as aulas são dadas em comparação com anos anteriores (n=21.035)

A dimensão da colaboração entre pares (em sentido alargado) é aquela onde se observa a maior aproximação aos princípios do DL 55/2018. Mais de metade dos alunos inquiridos (54,4%) afirma ajudar os colegas com regularidade (sempre ou com alguma frequência), e uma proporção relativamente significativa (32,5%) refere fazer trabalhos de grupo com frequência. Estes resultados sugerem uma valorização crescente do trabalho cooperativo, uma dimensão central da lógica pedagógica promovida pelo DL 55/2018. Também a utilização de tecnologias nas aulas, ainda que longe de ser dominante, revela alguma frequência: cerca de 24% dos alunos referem que usam *tablets* ou computadores nas aulas com alguma regularidade. Quando chamados a refletir sobre o passado, reforça-se a perspetiva de mudanças na organização do trabalho: mais de metade dos alunos (55,3%) identifica mudanças no que aprende e/ou forma como são dadas as aulas e, desses, 44,1% referem trabalhar mais frequentemente em grupo ou em projetos com colegas, e 41,9% indicam que os professores procuram mais participação dos alunos nas aulas. Alerta-se, contudo, que estas perceções dos alunos acerca das mudanças nas práticas pedagógicas ocorridas tendo por referência o ano anterior podem estar sobretudo relacionadas com alterações suscitadas pela mudança de ciclo, visto que são, maioritariamente os alunos a frequentar o 5.º ano (73,2%), o 7.º ano (63,2%) e o 10.º ano (66,9%) fizeram referência nos inquéritos à existência de tais mudanças.

Quadro 12 - Práticas em sala de aula

	Raramente ou nunca	Às vezes	Com alguma frequência ou sempre	NS/ NR
Nas aulas, discutimos problemas (sociais, ambientais ou culturais) relacionados com o local onde vivo	31,7	37,6	28,1	2,6
Nas aulas, os trabalhos são iguais para todos os alunos	8,5	19,8	68,8	2,9
Nas aulas, utilizamos tecnologias (tablet, computadores...)	38,7	35,5	23,8	2,0
Nas aulas, fazemos atividades propostas pelos alunos	61,0	26,1	9,9	2,9
Nas aulas, eu e os meus colegas ajudamo-nos uns aos outros em tarefas ou trabalhos	13,7	29,8	54,4	2,1
Nas aulas, fazemos muitos trabalhos de grupo	20,8	44,7	32,5	2,1
Nas aulas, utilizamos o manual escolar e realizamos fichas de trabalho de forma frequente	5,4	16,5	75,6	2,5
Tenho aulas, com professores de várias disciplinas ao mesmo tempo	71,7	12,0	9,8	6,5
Nas aulas, fazemos projetos/ experiências científicas	46,6	34,7	15,4	3,3
Nas aulas, fazemos atividades que envolvem alunos de outros anos de escolaridade	72,9	16,1	7,1	3,9
Nas aulas, fazemos atividades diferentes uns dos outros	63,3	23,3	8,7	4,7

Base: Total de alunos inquiridos (n= 38.117)

Também a contextualização das aprendizagens e a sua ligação à realidade local parecem começar a afirmar-se: mais de dois terços dos alunos inquiridos referem discutir nas aulas, às vezes ou frequentemente, temas sociais, ambientais ou culturais relacionados com o seu território. Este é um dos aspetos estruturantes do diploma, que visa tornar as aprendizagens mais próximas da vida real dos alunos. Verifica-se, porém, que a participação ativa dos estudantes na definição das atividades letivas permanece pouco desenvolvida: quase dois terços (61%) afirmam que raramente ou nunca realizam propostas suas nas aulas. Ou seja, o envolvimento dos alunos nos processos de aprendizagem — essencial para fomentar a autonomia e a motivação — continua bastante limitado. Em comparação com anos letivos anteriores, 20,1% dos alunos indicam ter agora mais liberdade para dar ideias e participar em atividades, e 23,8% percebem que as atividades nas aulas são mais práticas e relacionadas com a vida real.

Quando se analisam outras dimensões estruturantes do modelo de autonomia e flexibilidade curricular, os sinais são menos encorajadores. A diferenciação pedagógica, por exemplo, continua a ser perspetivada como excecional: a maioria dos alunos inquiridos (68,8%) refere que com alguma frequência ou sempre os trabalhos são iguais para todos, e 63,3% indicam que raramente ou nunca realizam atividades distintas dos colegas. Esta uniformização contradiz a intenção do diploma de promover percursos mais ajustados às necessidades e ritmos de cada aluno. Por outro lado, o envolvimento de outros atores — incluindo outros docentes — na sala de aula permanece pouco expressiva: 55% dos alunos nunca tiveram aulas com professores de diferentes disciplinas em simultâneo, e apenas uma minoria (9,8%) refere que isso acontece com alguma regularidade. Esta realidade aponta para dificuldades organizacionais e culturais na concretização de uma abordagem mais integrada do currículo.

A avaliação é uma das dimensões onde se regista uma transformação mais expressiva, considerando que 50,7% dos alunos inquiridos indicam que, na maioria das disciplinas, a nota final depende de diferentes trabalhos — trabalhos de grupo, apresentações, projetos, testes, participação nas aulas, portfólios — e não apenas de testes (ver quadro 13). Face ao passado, 49% registam diferenças na avaliação e a sua desvinculação dos testes e 41,9% apontam que os professores procuram mais a sua participação nas aulas.

Contudo, práticas como a autoavaliação (frequente para apenas 35,9% dos alunos inquiridos) e a avaliação entre pares (apenas 6,4%) continuam pouco disseminadas, apesar de estarem previstas no artigo 22.º do DL 55/2018 como componentes essenciais de uma avaliação formativa, contínua, global e partilhada (ver quadro 13).

No agrupamento de escolas da AML, os docentes consideram que a principal transformação que o DL 55/2018 trouxe foi a avaliação. Se anteriormente o foco era na atribuição de uma classificação final, atualmente centra-se no processo de aprendizagem, alterando a postura do professor face às aprendizagens dos alunos, na qual o professor assume o papel de orientador e os alunos são os atores principais no processo do ensino e das aprendizagens. Os alunos participam no processo de avaliação e é-lhes dado *feedback* constante, e aos pais também é dado “*feedback* mensal de forma simples de como estão os seus filhos”.

No agrupamento de escolas TEIP, os docentes descrevem que existe uma forte aposta na avaliação formativa, com instrumentos diversificados, como rubricas 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 PA. Os alunos destacaram a existência de debates sobre temas da atualidade, organização de grupos e assembleias inter-turmas e práticas regulares de autoavaliação.

Na escola profissional, destacou-se que avaliação é essencialmente formativa e, no agrupamento da cidade média litoral e industrial, observaram-se práticas de avaliação diversificadas (apresentações, *quizzes*, formulários, dramatizações), apelando e incentivando à participação ativa dos alunos.

No agrupamento de escolas médio periurbano, os alunos referiram ter experiências concretas de cidadania ativa como o envolvimento na escolha de critérios de avaliação, participação em debates sobre temas da atualidade, ou na criação de produtos colaborativos em DAC como momentos significativos de aprendizagem. 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. Também os alunos do agrupamento de escolas do centro da cidade de média dimensão destacam o envolvimento em atividades fora da sala e práticas participativas, como a escolha de critérios de avaliação.

Estes resultados apontam para uma apropriação gradual, mas desigual, dos princípios do DL 55/2018. A mudança tende a manifestar-se mais claramente na avaliação e no trabalho colaborativo entre alunos, enquanto a diferenciação pedagógica, a participação ativa dos alunos e a articulação curricular permanecem como desafios significativos à consolidação de práticas pedagógicas alinhadas com o novo enquadramento legal.

Quadro 13 - Formas de avaliação utilizadas pelos professores

Práticas de avaliação	Na maioria	Em algumas	Em muito poucas	Não acontece em nenhuma	NS/NR
A nota final depende principalmente de testes escritos	40,2	32,7	15,9	6,2	5,0
Para a nota final contam diferentes trabalhos (ex.: trabalhos de grupo, apresentações, projetos, testes, participação nas aulas, portfólios)	50,7	32,4	11,8	1,8	3,3
Tenho oportunidade de avaliar o trabalho dos meus colegas (avaliação entre pares)	6,4	23,6	37,7	26,3	6,1
Participo no processo da minha própria avaliação	35,9	29,8	16,8	9,6	7,8

Base: Total de alunos inquiridos (n= 38.117)

Os dados quantitativos mostram também diferenças relevantes entre ofertas: segundo os resultados do inquérito, os alunos do Ensino Profissional indicam com maior frequência que aprendem mais em momentos com trabalhos de grupo (69,7%) e com atividades práticas e projetos (61,4%). Os alunos do Ensino Secundário científico-humanístico destacam debates e discussões em sala de aula (56,9%) como momentos de maior aprendizagem, enquanto os do Ensino Básico geral tendem a valorizar mais as aulas mais expositivas, nomeadamente os alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico (61,6%), comparativamente com os restantes. Estas preferências sugerem que a apropriação das possibilidades abertas pelo DL 55/2018 se manifesta de forma diferenciada, conforme a oferta de ensino, mas evidenciam também a presença do mecanismo subjacente ao DL 55/2018 e que associa a diversificação pedagógica e curricular a mais sucesso.

Apesar destes avanços, a implementação do DL 55/2018 parece estar a ser desigual. Há sinais de mudança em aspetos como a avaliação, a colaboração entre alunos e, em certa medida, na utilização de tecnologias e contextualização das aprendizagens, mas, em áreas centrais, como a diferenciação, a participação dos alunos, a articulação curricular e a diversificação metodológica, a mudança é ainda pouco notada. Nos estudos de caso realizados, por exemplo, agrupamento de escolas do centro de uma cidade de média dimensão, a articulação interdisciplinar é pontual. Os DAC realizados entre ciências e português foram descontinuados e há experiências pontuais de uma hora semanal de Direção de Turma no Ensino Secundário. No agrupamento pequeno e rural a utilização de 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.

QA3.2. As escolas implementaram novas estruturas e/ou novas formas de organizar o trabalho, como a formação de equipas educativas, para maximizar a colaboração docente e centrar as práticas na aprendizagem dos alunos?

A análise dos dados recolhidos permite afirmar que, em muitas escolas, a implementação do DL 55/2018 desencadeou transformações relevantes na organização do trabalho pedagógico, com o objetivo de reforçar a colaboração docente e centrar as práticas na aprendizagem dos alunos. Existe evidência da existência de estruturas e práticas colaborativas formais (criação de equipas pedagógicas interdisciplinares, formação contínua centrada no trabalho colaborativo, etc.) e há uma perceção global positiva do trabalho colaborativo, confirmando uma apropriação cultural progressiva do modelo de trabalho em equipa. Os professores desenvolvem, crescentemente, práticas curriculares e pedagógicas diversificadas, valorizando a cooperação, a participação e a inclusão. Embora as evidências recolhidas indiquem haver uma evolução globalmente positiva, no sentido da adoção de práticas organizacionais mais flexíveis, colaborativas e inclusivas, persistem ainda algumas assimetrias, limitações e desafios na institucionalização plena de todas as medidas preconizadas pelo DL 55/2018, designadamente no que concerne à partilha de horários e tempos comuns de colaboração, sendo a ausência de tempo comum percebida como uma barreira real à colaboração regular e eficaz entre turmas, equipas e comunidade. Há também limitações na perceção do efetivo apoio institucional à colaboração (sinal de que o compromisso organizacional com a colaboração ainda não é suficientemente visível ou efetivo) e limitações práticas à participação plena dos docentes (formação e reuniões muitas vezes em horário pós-laboral; sobrecarga de tarefas mencionada como obstáculo à participação efetiva).

Os dados sugerem que a reorganização estrutural foi acompanhada de um investimento na promoção da interdisciplinaridade e da cultura colaborativa. Cerca de 43% dos diretores inquiridos indicam a criação de equipas pedagógicas interdisciplinares e 41,2% referem ter promovido formação contínua centrada no trabalho colaborativo. Práticas menos institucionais, mas igualmente relevantes, como os cafés pedagógicos e espaços informais de partilha, foram promovidas por 23,9% das escolas.

Quadro 14 - Iniciativas de promoção do trabalho colaborativo (resposta múltipla)

Iniciativas de promoção do trabalho colaborativo	%
Criação de horários específicos para reuniões de trabalho colaborativo.	78,7
Criação de canais de comunicação interna para partilha de boas práticas e resultados.	70,8
Criação de equipas pedagógicas interdisciplinares.	43,0
Estabelecimento de parcerias externas para desenvolver projetos colaborativos	41,9
Promoção de formação contínua sobre trabalho colaborativo e interdisciplinaridade	41,2
Disponibilização de recursos ou ferramentas específicas para apoiar o trabalho colaborativo	39,7
Reconhecimento de práticas colaborativas nos processos de avaliação dos docentes	34,2
Promoção de espaços informais de partilha, como cafés pedagógicos ou workshops	23,9
Outras	2,0
NS/NR	6,8
Total	456

Base: Total de diretores inquiridos (n=456)

Do lado dos docentes inquiridos, os dados quantitativos confirmam a frequência de práticas colaborativas: 90,1% afirmam refletir, com alguma ou muita frequência, com colegas sobre práticas pedagógicas, 86,2% monitorizam coletivamente os efeitos das práticas pedagógicas, e 82,1% discutem os efeitos das opções curriculares adotadas. A planificação conjunta, embora menos disseminada, apresenta indicadores positivos: 78,4% planificam com alguma ou muita frequência com professores do mesmo grupo disciplinar e 72,2% referem planificar em conjunto a intervenção pedagógica. A gestão do currículo em equipa é também uma prática presente em 70,3% dos casos.

Quadro 15 - Frequência de atividades docente colaborativas

Ações/ frequência	Nunca/pouca frequência	Alguma/muita frequência	NS/NR
Gere o currículo em equipa	26,3	70,3	3,4
Planifica aulas com os professores do CT	56,5	39,4	4,1
Planifica aulas com os professores do Grupo Disciplinar	19,1	78,4	2,5
Monitoriza e discute os efeitos das opções curriculares adotadas	16,0	82,1	2,0
Planifica em conjunto a intervenção pedagógica	25,2	72,2	2,7
Reflete com colegas sobre práticas pedagógicas	8,8	90,1	1,1
Monitoriza e discute os efeitos das práticas pedagógicas	12,3	86,2	1,5
Realiza partilhas de horários com outros docentes	45,9	48,0	6,1
Desenvolve projetos interdisciplinares que integram conteúdos de diferentes disciplinas	29,4	67,9	2,6
Avalia de forma colaborativa projetos que aglutinam aprendizagens interdisciplinares, com reflexo nas avaliações de cada disciplina	35,5	60,1	4,4

Base: Total de docentes inquiridos (n = 6.425)

Contudo, os dados do inquérito aos docentes mostram também assimetrias significativas. A partilha de horários, por exemplo, é feita com muita frequência apenas por 18 % dos docentes (e com alguma frequência por 30%) e 45,9% referem fazê-lo raramente ou nunca. Do ponto de vista dos fatores facilitadores da colaboração, os docentes inquiridos destacam sobretudo a disponibilidade de tempo (81,3%) e um ambiente de trabalho favorável (61,5%) como essenciais, sendo menos expressiva a perceção de apoio institucional (por exemplo, só 24,3% referem apoio claro da direção e apenas 19,5% das estruturas de coordenação).

Nos estudos de caso, estas dinâmicas são evidentes. No caso do agrupamento TEIP, a criação de equipas educativas estáveis, a supervisão interpares, articulação curricular horizontal e vertical, promoção da cidadania por via de projetos (por exemplo: “Ubuntu”, “EcoEscolas”), liderança inovadora e planificação colaborativa com envolvimento dos pais e comunidade, constituem exemplos claros de novas formas de organização do trabalho docente que reforçam a colaboração e se centram na aprendizagem dos alunos. Os docentes do agrupamento mencionaram explicitamente a relevância e eficácia do apoio técnico recebido através do Representante AFC. Este apoio, articulado com os serviços centrais, mostrou-se essencial na resolução prática de dúvidas e dificuldades na implementação do DL 55/2018 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 encontros interpares, sendo um recurso estratégico fundamental na implementação prática do decreto.

Apesar da relevância deste apoio, identificam desafios específicos relativos aos novos docentes. Embora tenha existido uma cultura consolidada de formação e apoio técnico, os novos docentes nem sempre receberam formação suficiente ou adequada à sua necessidade inicial⁵, o que obrigou a escola a adotar estratégias adicionais, como a

⁵ O relatório *Education at a Glance 2025* assinala que, em Portugal, o recurso a professores sem habilitação profissional quadruplicou no espaço de praticamente uma década. Com efeito, se no ano letivo 2014/15 a percentagem de docentes a lecionar nas escolas que tinham apenas a formação científica numa determinada área, mas não a formação pedagógica e didática, representavam 1,6% do corpo docente existente nas escolas públicas portuguesas; já em 2022/23 essa percentagem aumentou significativa para os 6,5% (OCDE, 2025a e 2025b). Por outro lado, o recente relatório *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), relativo ao ano de 2024, Portugal enfrenta atualmente desafios importantes do ponto de vista da capacidade de integração de novos professores, sendo que os jovens docentes portugueses estão entre os que declaram ter menores apoios formais quando chegam às escolas: apenas 19% dos professores recém-chegados a uma escola afirmam ter sido integrados num programa de indução formal, que pode passar pela supervisão regular do diretor, por terem uma carga horária reduzida ou por mentoria com um professor mais experiente (OCDE, 2025c: 145-146). No conjunto dos países da OCDE que participaram no TALIS 2024, a média de professores que participa em programas de indução formal situa-se nos 43,7%. Esta questão deve ser necessariamente articulada com o processo de acentuado envelhecimento da classe docente e de escassez de professores que também se verifica em Portugal. Segundo o TALIS 2024, Portugal apresenta um corpo docente com uma idade média de 51 anos, superior à média da OCDE (45 anos), sendo que 60% dos professores têm 50 anos ou mais

supervisão pedagógica sistemática, observação de aulas e a partilha informal entre docentes mais experientes e menos experientes. Os docentes sublinharam a importância da formação interna e do apoio, nomeadamente a figura do representante do CFAE como fator crítico para sustentar a implementação das AE.

Na escola profissional, a flexibilidade curricular faz-se através de projetos integradores que envolvem escola, família e comunidade, reuniões de departamentos e coordenação de cursos, oferta de modelos de gestão colaborativa e abertura à adaptação do currículo. Enquanto no agrupamento médio periurbano a organização das equipas educativas é formal e regular. Reúnem-se semanalmente e são responsáveis pela articulação curricular, acompanhamento dos alunos e aplicação das medidas de apoio. Os docentes 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.

No agrupamento de escolas da cidade média litoral e urbana, destaca-se a importância do modelo de equipas educativas e DAC, das reuniões sistemáticas para planificação e das parcerias locais para reforço da inclusão e cultura colaborativa entre professores e alunos. No agrupamento de escolas da AML, a cultura colaborativa é promovida através de plataformas digitais e projetos integrados, distinções e selos de mérito atribuídos por projetos inclusivos e europeus, com o envolvimento regular dos pais e da comunidade.

Nos restantes agrupamentos não existem estruturas específicas dedicadas à flexibilização curricular. A colaboração entre professores é dificultada pelos horários, dificuldades de organização e gestão de tempo de trabalho, envelhecimento do corpo docente e por reuniões de equipa pouco eficazes.

Também na perspetiva dos representantes da AFC junto dos CFAE, a formação contínua tem apoiado de forma muito significativa a transformação das práticas pedagógicas, dando resposta aos desafios pedagógicos lançados pelo DL 55/2018. Se, numa fase inicial, a abordagem adotada foi mais extensiva, tendo em vista apoiar todas as escolas e os professores na interpretação e apropriação dos princípios e orientações emanadas do novo enquadramento legal, ao longo dos anos a abordagem tem-se vindo a alterar. Atualmente, é cada vez mais frequente os Representantes AFC junto dos CFAE realizarem um trabalho de formação e capacitação mais específico e orientado para os interesses e necessidades de diferentes grupos de docentes, incluindo em redes e microrredes inter e intra escola. Foi igualmente destacada a importância da identificação atempada e continuada das necessidades formativas emergentes nos diferentes agrupamentos de escola e escolas não agrupadas, o que tem permitido consolidar e tornar mais sustentáveis as mudanças pedagógicas no interior das escolas. Persistem, contudo, alguns desafios, já mencionados antes, como as dificuldades de organização e gestão de tempo de trabalho (“falta de tempo”), sendo referido que muitas vezes os professores frequentam a formação em horário pós-laboral, e também a instabilidade do quadro docente das escolas, agravado pelo recente recrutamento de docentes sem formação e experiência pedagógica, evidenciando consequentemente algumas debilidades de base que importa também considerar em matéria de formação.

Por fim, a perceção global sobre o modelo de trabalho em equipa e a colaboração docente é francamente positiva: 82,4% dos docentes inquiridos avaliam positivamente ou muito positivamente o trabalho colaborativo com colegas e 54,2% fazem uma avaliação positiva ou muito positiva do modelo de equipas educativas. Estes dados apontam para uma apropriação efetiva, ainda que desigual, das estruturas colaborativas, refletindo um processo de

(acima da média da OCDE: 37%) e 3% têm menos de 30 anos (abaixo da média da OCDE: 10%). Desde 2018, a proporção de professores com 50 anos ou mais aumentou 13 pontos percentuais. Neste contexto, o TALIS 2024 enfatiza a importância de se encontrem estratégias para reter os jovens docentes. É o caso, por exemplo, da adoção de mecanismos como a atribuição de um mentor, medida que tem tido um impacto positivo nos resultados profissionais dos jovens docentes em alguns países da OCDE, pois ajuda-os a encontrar uma maior satisfação no trabalho e maior bem-estar; os mentores envolvidos, por seu turno, redescobrem o seu propósito e aperfeiçoam a sua própria prática (OCDE, 2025c: 143-145). É igualmente referido que os programas de integração para professores iniciantes também demonstraram reduzir o número de professores que abandonam a profissão. Acresce, refere o relatório, que ajudam a prevenir o *burnout*. Segundo dados recolhidos no TALIS 2024 nos países da OCDE onde os professores fazem parte de programas intensivos de integração ou mentoria no início das suas carreiras os alunos obtêm melhores resultados em avaliações internacionais, como, por exemplo, o PISA.

transformação organizacional que se encontra em curso, mas que já apresenta resultados visíveis na cultura pedagógica de muitas escolas.

QA3.3. As escolas reformularam a organização de turmas, grupos de alunos e a gestão dos tempos letivos e disciplinas, para assegurar o sucesso educativo e promover a equidade entre os alunos? Como?

Os dados recolhidos permitem afirmar que muitas escolas introduziram mudanças relevantes na organização pedagógica, com vista à flexibilização dos modelos de funcionamento e à adequação das práticas às necessidades dos alunos. Há uma transição visível da prática pedagógica tradicional para a adoção de metodologias mais ativas e centradas nos alunos e para a implementação de estruturas organizativas inovadoras (estudos de caso evidenciam o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, DAC, oficinas, tutorias, mentorias e espaços como o “Espaço Turma”). Por outro lado, confirma-se uma crescente flexibilização dos tempos escolares, facilitando a articulação interdisciplinar (mais de metade das escolas dos diretores inquiridos organizam disciplinas por períodos – trimestral, semestral ou outro). Há também uma integração progressiva de recursos humanos especializados (um quinto das escolas dos diretores inquiridos contam com apoio de técnicos especializados sem função letiva). Estas mudanças têm um potencial de impacto positivo nas aprendizagens e na equidade (os estudos de caso mostram que a reorganização curricular promove maior articulação, diferenciação e inclusão, principalmente em contextos com liderança pedagógica ativa). Contudo, também se verifica uma persistência de práticas pedagógicas uniformizadas (a maioria dos alunos inquiridos refere que os trabalhos são iguais para todos; apenas 8,7% afirmam realizar frequentemente atividades diferenciadas dos colegas), e a fraca articulação interdisciplinar nas aulas é outro aspeto referido pelos alunos inquiridos. A flexibilidade prevista pelo DL 55/2018 ainda não se traduziu numa transformação profunda nas escolhas curriculares (apenas 5,6% dos professores inquiridos indicam adotar opções curriculares verdadeiramente flexíveis). Os inquéritos e os estudos de caso realizados indicam existir um conjunto de dificuldades e obstáculos estruturais à continuidade e sustentabilidade destas mudanças, incluindo a falta de crédito horário, escassez de tempo comum, pressão dos exames no secundário, etc. Sem uma reorganização mais profunda da carga horária e dos recursos disponíveis, as boas práticas identificadas tendem a ser pontuais e frágeis.

No inquérito a diretores, as práticas mais frequentemente referidas incluem o desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas (67,3%) e a organização das disciplinas de forma trimestral, semestral ou outra (55,9%). O tempo dedicado ao trabalho interdisciplinar é também valorizado, sendo assinalado por 47,1% dos diretores, enquanto 31,8% mencionam a combinação parcial de componentes curriculares, e 6,1% indicam uma combinação total. Práticas mais estruturadas, como a alternância entre períodos disciplinares e multidisciplinares, são adotadas por 7,7% dos AE/ENA, e a integração de projetos em blocos rotativos surge em 11,6% dos casos.

Quadro 16 - Gestão das opções curriculares (resposta múltipla)

Opções	%
Combinação parcial de componentes do currículo ou formação	31,8
Combinação total de componentes de currículo ou de formação	6,1
Tempos de trabalho interdisciplinar	47,1
Partilha de horário entre diferentes disciplinas	25,0
Alternância, ao longo do ano letivo de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar	7,7
Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização	67,3
Integração de projetos em blocos que se inscrevem no horário semanal de forma rotativa ou outra adequada	11,6
Organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização.	55,9

Base: Total de diretores inquiridos (n=456)

Do lado dos professores inquiridos, a reorganização dos tempos letivos traduz-se num maior investimento em trabalho de projeto e atividades práticas. 40,4% afirmam dedicar entre 25% e 49% do tempo letivo a este tipo de atividades, e 30% afirmam fazê-lo em mais de metade do tempo.

Quadro 17 - Tempo de leção dedicado a desenvolver trabalhos de projeto/ trabalho prático/ experimental

Tempo	%
Menos de 25%	27,8
Entre 25% e 49%	40,4
Entre 50% e 74%	20,6
75% ou mais	9,4
NS/NR	1,8

Base: total de docentes inquiridos (n = 6.425)

A adoção de estruturas de apoio como equipas pedagógicas (28,6%), redes de colaboração (22,3%) e o apoio de técnicos especializados sem função letiva ou formativa (25,2%) indica uma tentativa de integrar recursos humanos para garantir maior adequação pedagógica. Ainda assim, as opções curriculares flexíveis continuam a ter expressão reduzida (5,7%).

Quadro 18 - Apoios à implementação do DL55/2015 utilizados (resposta múltipla)

Apoios à implementação utilizados	%
Acompanhamento pedagógico	35,7
Formação contínua	21,6
Recursos materiais e tecnológicos	28,0
Apoio de especialistas técnicos especializados (ex. psicólogos)	25,2
Redes de colaboração entre docentes	22,3
Equipas Pedagógicas	28,6
Crédito horário	8,9
Opções curriculares flexíveis	5,7
Outro	0,4
NS/NR	24,5

Base: Total de docentes inquiridos (n = 6.425)

O inquérito a alunos reforça a perceção da existência de estratégias pontuais de diversificação e articulação curricular, embora a sua aplicação generalizada ainda esteja em construção. Cerca de 28,1% dos alunos inquiridos indicam discutir frequentemente em aula problemas sociais, ambientais ou culturais relacionados com o território onde vivem, enquanto 37,6% afirmam fazê-lo ocasionalmente. Já no domínio da diferenciação pedagógica, os dados revelam uma forte persistência da uniformização: 68,8% dos alunos referem que os trabalhos são iguais para todos, com alguma frequência ou sempre, e apenas 8,7% afirmam realizar frequentemente atividades diferentes dos colegas. A articulação entre disciplinas em sala de aula continua pouco presente, com 71,7% dos alunos a indicarem que nunca ou raramente têm aulas com professores de diferentes disciplinas em simultâneo.

Nos estudos de caso são visíveis abordagens mais estruturadas à reorganização pedagógica. No agrupamento de escolas TEIP visitado, por exemplo, a implementação de DAC tem permitido maior flexibilidade na gestão de horários, turmas e conteúdos, com impacto visível na articulação entre ciclos e disciplinas. Na escola profissional, a organização dos tempos letivos favorece o trabalho de projeto e a articulação entre saberes, embora a sua concretização dependa fortemente da estabilidade das equipas e do compromisso dos docentes. O agrupamento de escolas médio periurbano organizou disciplinas num modelo semestral e criou o “Espaço Turma” para reorganizar os tempos livres. Os agrupamentos de escolas TEIP e o agrupamento de escolas da cidade média litoral e industrial criaram períodos específicos no horário semanal para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, DAC, oficinas ou apoio tutorial. Algumas escolas, dentro do universo daquelas em que se realizaram os estudos de caso, criaram grupos de apoio, mentorias, tutorias, e adaptaram a dimensão dos grupos às necessidades específicas dos alunos. As mudanças introduzidas nas práticas pedagógicas, segundo os professores dos agrupamentos visitados, permitem obter mais margem de manobra para articular conteúdos e envolver outros colegas em projetos, possibilitando-lhes responder melhor à diversidade dos alunos.

No entanto, foi possível identificar alguns obstáculos, como, por exemplo, a falta de crédito horário, dificuldade em criar manchas horárias comuns e assegurar a continuidade dos modelos no Ensino Secundário, sobretudo devido à pressão dos “exames nacionais”. Ou seja, a transição para estas novas formas de organização não foi uniforme: está mais consolidada nos primeiros ciclos e nas escolas com tradição de inovação ou liderança pedagógica ativa.

A maioria das escolas analisadas em contexto de estudos de caso reformulou a organização de turmas e tempos escolares principalmente através da flexibilização dos horários, criação de equipas educativas, desdobramento de turmas para atividades práticas e integração de projetos multidisciplinares. Isto permitiu desenvolver práticas pedagógicas mais ajustadas às necessidades dos alunos, diversificação metodológica, colaboração docente, diferenciação e individualização, potenciando, assim, condições para um maior sucesso educativo e para a promoção da equidade. Contudo, a efetiva promoção do sucesso e da equidade depende da consolidação destas medidas e da sua articulação com uma liderança pedagógica ativa, planeamento em equipa e recursos humanos adequados à complexidade dos desafios educativos.

QA3.4. As escolas diversificaram e inovaram nas escolhas pedagógicas para favorecer o desenvolvimento de competências nos alunos, como pesquisa, reflexão crítica, e mobilização de informações, visando a resolução de problemas e o fortalecimento da autoestima e do bem-estar?

QA3.5. Quais as abordagens de ensino e aprendizagem adotadas pelas escolas que permitem o desenvolvimento efetivo de experiências comunicativas nas diversas modalidades (oral, escrita, visual, multimodal), valorizando a autoria e proporcionando aprendizagens significativas?

A diferenciação pedagógica continua a ser um desafio para atender às necessidades individuais dos alunos e para promover uma aprendizagem personalizada, muito embora sejam visíveis avanços ao nível da utilização de metodologias diversificadas refletindo um compromisso crescente com práticas pedagógicas inovadoras e centradas nas competências do século XXI, como pesquisa, pensamento crítico e resolução de problemas. Os elementos recolhidos apontam para avanços na promoção de ambientes de aprendizagem colaborativa e cooperativa, o que favorece o desenvolvimento social e intelectual dos alunos. Destaque-se a valorização da autonomia dos alunos em alguns contextos, favorecendo o desenvolvimento da autoestima e do sentimento de pertença dos alunos, fatores que contribuem positivamente para o seu bem-estar. As respostas dos docentes ao inquérito aplicado revelam progressos na diversificação pedagógica, com muitos professores a mobilizarem recursos variados (72,8%) e técnicas diferenciadas (69,8%), promovendo a aprendizagem cooperativa e o pensamento crítico. Por outro lado, os dados indicam a adoção de práticas pedagógicas que favorecem experiências comunicativas diversificadas, com a maioria dos docentes inquiridos a afirmar recorrer a materiais e recursos variados e a técnicas diversificadas de trabalho, favorecendo a capacidades de expressão e comunicação nas diferentes modalidades (oral, escrita, visual e multimodal). O recurso a estratégias como o uso de recursos variados, tecnologias e atividades interdisciplinares contribuem igualmente para a produção de discurso próprio e valorização da autoria. Os inquéritos aplicados aos diretores e os estudos de caso destacam a adoção de estratégias como DAC, metodologias ativas e projetos interdisciplinares, embora estas ainda não sejam dominantes. As experiências mais inovadoras, como tertúlias, avaliação por rúbricas e articulação com o território, mostram que a diversificação pedagógica está em expansão, mas de forma desigual entre contextos, continuando a persistir abordagens tradicionais com menor envolvimento ativo dos alunos. Embora os alunos inquiridos reconheçam maior valor formativo em projetos, trabalhos práticos e atividades colaborativas – como os trabalhos de grupo (60,2%), os trabalhos práticos e laboratoriais (58,1%) e os debates e discussões (46,7%) –, associando essas abordagens a uma maior motivação e autonomia, é significativo que práticas como o trabalho interdisciplinar e a participação ativa dos alunos são raramente referidas no inquérito aplicado aos estudantes. Embora existam práticas inovadoras, continuam a persistir práticas uniformizadoras e avaliativas tradicionais, que se caracterizam por um menor envolvimento ativo dos alunos. Também a integração plena do trabalho interdisciplinar e das metodologias ativas ainda está em fase de consolidação nas escolas. A consolidação destas práticas constitui, pois, um desafio, na medida em que exige tempo, apoio institucional e reforço da autonomia pedagógica das escolas.

Uma vez que estas duas QA mobilizam, *grosso modo*, as mesmas evidências, a equipa de avaliação optou por responder conjuntamente.

Os dados do inquérito a docentes revelam a adoção consistente de abordagens pedagógicas que favorecem experiências comunicativas diversificadas e significativas. São amplamente referidas práticas que favorecem o desenvolvimento de competências como a pesquisa, a análise crítica, a colaboração e a mobilização de conhecimentos: 72,7% dos docentes inquiridos referem que mobilizam materiais e recursos diversificados com muita frequência ou sempre, 69,8% recorrem a técnicas e formas de trabalho diversificadas, 59,3% promovem aprendizagem cooperativa, e 53,9% incentivam a utilização crítica de fontes de informação. O recurso às novas tecnologias de informação e comunicação (56,6%) reforça este potencial. São também utilizadas com muita frequência ou sempre, segundo os docentes inquiridos, as estratégias que promovem a autonomia e o pensamento crítico dos alunos, como a utilização crítica de fontes de informação (53,9%), o confronto com diferentes perspetivas (55,1%) e a tomada de decisões com base em valores (52,9%). A articulação de saberes (55,3%), o trabalho cooperativo (59,3%) e as atividades de livre iniciativa com impacto na avaliação (52,5%) reforçam abordagens centradas no aluno e ancoradas em experiências de comunicação com sentido. Estas práticas articulam-se com o estímulo ao questionamento (53,9%), à intervenção na comunidade escolar (66,0%) e à abordagem de problemas do território (47,9%). Destaque-se ainda que 44,4% dos professores inquiridos consideram que o DL 55/2018 tem permitido a promoção de trabalho prático e o desenvolvimento de competências de pesquisa e resolução de problemas, alinhadas com uma pedagogia para as aprendizagens [ver quadro 6].

Ainda assim, na opinião dos alunos inquiridos, o trabalho interdisciplinar (55% dos alunos nunca tiveram mais do que um professor na mesma aula) e a participação ativa dos alunos na definição das atividades (61% referem nunca ou raramente realizam propostas próprias) continuam pouco consolidadas. Em contrapartida, surgem indícios de ambientes de aprendizagem colaborativa e positivos, com mais de metade dos alunos a referirem entreajuda frequente (54,4%) e trabalho em grupo (32,5%). As experiências de aprendizagem mais valorizadas são aquelas que envolvem projetos, trabalhos práticos e atividades colaborativas, como os trabalhos de grupo (60,2%), os trabalhos práticos e laboratoriais (58,1%) e os debates e discussões (46,7%). Além disso, 65,2% dos alunos inquiridos dizem aprender mais em atividades práticas e projetos, e 52,9% quando trabalham em grupo com colegas – indicadores claros de que os estudantes reconhecem maior valor formativo em práticas que envolvem produção, comunicação e autoria. Embora persistam marcas de uma abordagem mais tradicional, como o uso intensivo de manuais e fichas (75,6%), observa-se também a presença de condições propícias à progressiva diversificação metodológica, sobretudo em contextos que valorizam a autonomia dos alunos. Finalmente, é de sublinhar que cerca de 41% dos alunos inquiridos concorda ou concorda totalmente com a afirmação “Sinto-me motivado/a para participar nas aulas e atividades escolares” e 54,8% refere que é capaz de se organizar e estudar autonomamente. Este dado, associado à perceção de melhoria no trabalho em grupo (32,9% concordam; 26,5% concordam totalmente), reforça a ideia de que os contextos de aprendizagem favorecedores de experiências comunicativas têm efeitos positivos na motivação, na colaboração e na autonomia.

Os diretores inquiridos referem a adoção de estratégias como diferenciação pedagógica (60,1%), DAC (56,8%), metodologias ativas (34,2%) e projetos interdisciplinares (33,6%) como formas de operacionalização dos princípios orientadores do diploma. O contributo destas estratégias é valorizado: 42,6 % dos diretores inquiridos concordam totalmente com o facto do DL 55 privilegiar o trabalho prático e o questionamento da realidade, e 41,1% reconhecem impacto na incorporação de competências pessoais e sociais. Ainda assim, a articulação curricular, a promoção de aprendizagens ativas e a interdisciplinaridade são práticas assinaladas por menos de um terço dos diretores inquiridos, o que sugere que a inovação pedagógica ainda se encontra em fase de consolidação.

Nos sete estudos de caso realizados identificam-se contextos onde as AE são operacionalizadas através de projetos interdisciplinares, tertúlias dialógicas, práticas de avaliação por rúbricas e articulação com o território, codocência e agrupamentos flexíveis potenciam o trabalho colaborativo e a resolução criativa de problemas, permitindo mobilizar competências previstas no PA, como pensamento crítico, responsabilidade, cooperação e autonomia, o que não só contribui para melhores aprendizagens, como também para uma maior motivação e envolvimento. Estes dados apontam para uma apropriação diferenciada, mas tendencialmente crescente, da diversificação pedagógica como meio para promover aprendizagens mais significativas e inclusivas, bem como uma maior motivação e envolvimento dos alunos.

Foram identificadas práticas inovadoras de ensino e aprendizagem nos sete estudos de caso, o que evidencia avanços no desenvolvimento de experiências comunicativas diversificadas, como a oral, escrita, visual e multimodal, que permitem aos alunos envolverem-se nas aprendizagens. A aprendizagem baseada em projetos é valorizada em todos os contextos analisados e apontada como promotora do envolvimento e do desenvolvimento das competências comunicativas nas suas várias modalidades. Alunos e professores referem que apresentar um trabalho, debater em grupo, dramatizar ou defender argumentos no âmbito de projetos reais fortalece significativamente a oralidade e a escrita argumentativa. Por exemplo, práticas regulares de tertúlias dialógicas, debates sobre temas da atualidade e assembleias de turma incentivam o desenvolvimento da oralidade crítica, da escuta ativa e da participação responsável. Os alunos relatam que estas dinâmicas contribuem para a confiança para falar em público, bem como no domínio do discurso argumentativo e na capacidade de refletir sobre temas da atualidade. Há um reforço do trabalho pedagógico conjunto entre professores de diferentes disciplinas, seja na apresentação de projetos científicos, roteiros visuais, exposições escritas, criação de cartazes, *podcasts* ou vídeos, através de DAC de Ciências Naturais e Físico-Química, projetos de integração no Ensino Profissional que incluem apresentações orais, relatórios escritos e produção de materiais audiovisuais. Os alunos descrevem também o envolvimento frequente em apresentações orais e por vezes públicas, quer em trabalhos de grupo, quer em ambientes de tertúlia/debate, quer ainda em contextos de projeto e dizem sentir-se reconhecidos pelas suas ideias e trabalhos e mais motivados quando são convidados a coconstruir critérios de avaliação, planejar atividades e apresentar publicamente as suas conclusões, quer em sala de aula, quer em eventos abertos à comunidade escolar.

No seu conjunto, os relatos de alunos e professores recolhidos no âmbito dos estudos de caso apontam para impactos positivos no reconhecimento das potencialidades individuais e na confiança dos alunos ao participarem em apresentações, debates e projetos. Os ambientes colaborativos e as oportunidades para ajudar colegas também contribuem para fortalecer a autoimagem e o sentimento de pertença. Muitos alunos referem “aprender mais quando o professor nos deixa participar”, e dizem valorizar “ter ideias em conjunto com os professores”, bem como uma melhoria nas relações interpessoais. Muitos docentes associam as práticas colaborativas ao aumento da motivação e do sentimento de pertença, fatores que estão ligados ao bem-estar.

No agrupamento escolar da AML, a direção refere que no período pós-pandemia, verificou-se um agravamento de situações de intolerância, de comportamentos desajustados e dificuldades emocionais por parte dos alunos, demonstrações de agressividade e hostilidade com os pares e com os adultos. O número de alunos encaminhados para apoio psicológico, terapêutico e/ou de serviço social tem sido crescente, parte dos quais o Agrupamento tem dificuldade em dar resposta. O Plano de Ação TEIP4-2024/2027 do agrupamento em causa destaca uma ação específica “Juntos pela Comunidade”, cujos objetivos são: prevenir o abandono escolar, absentismo e indisciplina; promover o desenvolvimento das áreas de competência previstas no PA; e promover a saúde e o bem-estar.

Complementarmente, podem ser ainda mobilizados na tentativa de resposta parcial à QA3.4., na dimensão do contributo da diversificação e inovação pedagógica o fortalecimento da autoestima e do bem-estar dos alunos, outros estudos recentemente realizados em Portugal e a nível internacional.

O recente relatório “Saúde Psicológica e Bem-estar 2024” (Matos, 2024) apresenta uma análise detalhada sobre saúde psicológica e bem-estar nos diferentes ciclos de estudos em Portugal. Embora a promoção de competências socioemocionais seja um aspeto crucial em todos os ciclos de estudos, bem como a necessidade transversal de aumentar os mecanismos de monitorização tendo em vista a identificação atempada de sintomas, existem desafios específicos em cada fase que o estudo identifica, sendo assinalado pelos autores que são sobretudo os alunos mais velhos, especialmente aqueles que frequentam o Ensino Secundário, quem tende a reportar mais sintomas de mal-estar psicológico, depressão, ansiedade e stresse. Embora a pandemia COVID-19 tenha tido algum impacto, a verdade é que, de acordo com as perceções recolhidas através de inquérito, quer alunos, quer professores e educadores consideram que as suas consequências iniciais – percecionadas como negativas – são hoje praticamente irrelevantes, tendo sido já ultrapassadas; isto é, parece ter havido um regresso a uma certa *normalidade*.

Embora este relatório não faça referências diretas ao DL 55/2018 ou às questões específicas da AFC, dele constam um conjunto de dados e análises sobre vários aspetos da saúde mental e do ambiente escolar que remetem para a importância de algumas das alterações fomentadas pela AFC. O desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos, ajustando as abordagens aos diferentes níveis etários e ciclos de estudos, assume uma grande centralidade no diagnóstico e nas recomendações apresentadas neste relatório, sendo esta uma matéria que, como referido antes, tem vindo a ser trabalhada em vários agrupamentos de escola, conforme ficou evidenciado nalguns

dos estudos de caso realizados. Existe, por outro lado, uma forte ênfase na criação de ambientes escolares propiciadores de melhor saúde mental e bem-estar psicológico das crianças e jovens (“ecossistemas escolares saudáveis e inclusivos”), designadamente através do fomento de relações mais próximas entre pares, entre alunos e professores e entre alunos, professores e outras instâncias da sociedade civil, reconhecendo a importância da realização de atividades formais e informais que potenciem estes momentos de partilha e de socialização. Finalmente, o relatório deixa ainda um conjunto de recomendações muito relevantes do ponto de vista da importância do envolvimento de pais e encarregados de educação, bem como do estímulo e continuidade à formação de professores, designadamente em domínios como a promoção de competências socioemocionais, da valorização da diversidade, da participação e envolvimento de todo o ecossistema escolar nestas questões e, ainda, da importância do autocuidado dos professores em domínios relacionados com a saúde mental e o bem-estar.

Já o estudo do IAVE sobre o teste PISA de 2022 (IAVE, 2023) apresenta uma interessante comparação da percentagem de alunos satisfeitos em Portugal face à média dos países da OCDE, verificando-se que os alunos portugueses estavam mais satisfeitos com as suas vidas. A percentagem de alunos moderadamente satisfeitos e muito satisfeitos (7 a 10 na escala de satisfação) em Portugal foi de 66,2%, enquanto a média da OCDE foi de 61,4%. Por outro lado, a percentagem de alunos insatisfeitos em Portugal é inferior à média da OCDE: 11,6% vs. 18,0%. Segundo o PISA 2018, os alunos dos países da OCDE sentiam-se, tal como os portugueses, moderadamente satisfeitos com as suas vidas: 7,04 vs. 7,13 na escala de satisfação. Já em 2022, a média da OCDE desceu para 6,75 e a média de Portugal para 7,06, o que significa que os alunos portugueses, de uma forma geral, continuam a sentir-se moderadamente satisfeitos com as suas vidas. O relatório calcula ainda o índice global do sentido de pertença à escola, cuja média é zero e o desvio-padrão é um. Os valores positivos nesta escala significam que os alunos têm um sentido de pertença à escola elevado ou algo elevado. O valor obtido em Portugal foi de 0,08, um dos mais elevados dos países participantes. No caso da média dos países da OCDE, este valor é negativo (-0,02), significando um reduzido sentido de pertença à escola (IAVE, 2023).

Verifica-se, assim, que em Portugal a maioria dos alunos sente-se bem e integrada na escola: 76% fazem amigos facilmente e 82% sentem que pertencem ao ambiente escolar – em ambos os indicadores, valores próximos à média da OCDE. Quanto à segurança, 94% dos alunos portugueses sentem-se seguros na escola e apenas 5,7% relatam insegurança no trajeto para casa, o que também é semelhante ao contexto da OCDE. O *bullying* mostra-se menos frequente em Portugal do que na média dos países da OCDE. Enquanto 20,1% dos alunos na OCDE relatam experiências de *bullying*, em Portugal esse número é de 13,9%, e só 5% relatam *bullying* frequente, em comparação com 8,3% na OCDE.

Portugal destaca-se ainda, por fim, no apoio familiar aos alunos, com um índice de 0,41, o segundo mais alto entre os países participantes, enquanto a média da OCDE está próxima de zero, sugerindo um apoio familiar mais fraco em muitos outros países.

QA3.6. Como asseguram as escolas a participação de diferentes níveis de gestão (direção, coordenação pedagógica, docentes) na implementação das Aprendizagens Essenciais (AE), promovendo uma abordagem colaborativa?

Os dados recolhidos indicam que a maioria das escolas tem promovido formas de participação articulada entre diferentes níveis de gestão na implementação das AE, embora persistam assimetrias na frequência e natureza dessa participação. A implementação das AE assenta num modelo de participação predominantemente centrado na coordenação pedagógica e nos órgãos intermédios de gestão, com destaque para o papel ativo dos coordenadores de departamento, conselhos de docentes e EMAEI visando assegurar a articulação curricular e a implementação das medidas, adotando práticas de monitorização ancoradas em dados de avaliação e reuniões formais. Contudo, permanece frágil o envolvimento dos alunos, das famílias e da comunidade, bem como a disseminação consistente da abordagem colaborativa entre todos os docentes. É necessária maior disseminação horizontal da reflexão pedagógica, nomeadamente ao nível dos conselhos de turma e sobretudo nas assembleias de escola. Também importa impulsionar a aposta em práticas formativas e colaborativas de monitorização (a revisão regular de planos curriculares e as parcerias com centros de formação ainda são pouco expressivas), aumentando deste modo o potencial de desenvolvimento e consolidação das medidas. O reforço da participação horizontal e interativa é, por isso, um desafio relevante para a consolidação dos princípios do DL 55/2018.

Segundo os diretores inquiridos, 73,5% das escolas realizaram sessões de reflexão ou debate sobre a implementação do DL 55/2018, envolvendo sobretudo os departamentos curriculares (92,2%) e o conselho pedagógico (89,9%), com menor expressão os conselhos de turma (46,6%) e muito residual as assembleias de escola (8,7%). Esta concentração nos órgãos intermédios de gestão pedagógica reforça o papel estruturante das coordenações, mas pode limitar a disseminação horizontal da reflexão a todos os docentes.

O grau de envolvimento dos diferentes atores na planificação e desenvolvimento do trabalho educativo é, segundo os diretores inquiridos, geralmente elevado. Destaca-se a participação sistemática do conselho de docentes/conselho de turma (69,5% considera que participam muito), dos coordenadores de departamento (76,1%), da EMAEI (68,4%) e dos técnicos especializados sem função letiva da escola (56,6%). Já os representantes dos pais e os técnicos da comunidade apresentam níveis de participação bastante mais baixos (apenas 5% e 20,2%, respetivamente, participam muito), o que revela um espaço ainda limitado para a articulação externa e o envolvimento das famílias.

De acordo com os diretores inquiridos, a monitorização da implementação do DL 55/2018 assenta principalmente na análise de dados de avaliação interna e externa (80,7%) e no acompanhamento de indicadores de sucesso escolar (66,4%), mas não deixa de ter alguma presença a realização de reuniões de reflexão pedagógica (61,2%). Outras práticas de natureza mais formativa ou colaborativa, como a revisão regular de planos curriculares (19,3%) e as parcerias com centros de formação (19,1%), são menos expressivas.

Do ponto de vista dos docentes inquiridos, a perceção de participação dos vários níveis de gestão é mais moderada: 24,9% considera que o diretor participa sempre no conselho de docentes/conselho de turma, e 14,7% indica que participa sempre nas equipas educativas. Quanto aos coordenadores de departamento, 15,1% dos docentes referem que estes participam sempre e 38,8% que participam muito, o que confirma o seu papel central, embora não generalizado. A EMAEI e os técnicos da escola sem funções letivas surgem com níveis de participação próximos, mas a participação dos técnicos da comunidade continua residual (só 5,9% referem que participam sempre).

Quadro 19 - Participação no planeamento das atividades

	1 – Nunca participam	2 – Participam Pouco	3 – Participam muito	4 – Participam sempre	NS/NR
Conselho de docentes/ Conselho de turma	3,6	29,1	39,5	24,9	2,8
Equipas educativas	8,3	30,6	35,8	14,7	10,5
Outros professores	4,4	38,3	39,9	11,1	6,2
Alunos	3,4	30,0	42,6	20,6	3,3
Pais / encarregados de educação	22,5	52,6	15,8	3,6	5,5
Coordenadores de departamento	8,7	32,0	38,8	15,1	5,4
Diretor	19,8	32,8	26,3	11,1	10,1
Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)	9,6	32,4	37,8	13,4	6,8
Técnicos da escola (psicólogos, terapeutas, assistentes sociais, ...)	8,5	33,6	39,4	12,5	6,0
Técnicos e/ou representantes de serviços/instituições da comunidade	16,0	42,4	26,4	5,9	9,3

Base: total de docentes inquiridos (n = 6.425)

Nos estudos de caso realizados, observou-se que em alguns agrupamentos as direções organizam e dinamizam equipas educativas (níveis intermédios de coordenação) com composição inter e intradisciplinar. Estas equipas reúnem-se semanal ou quinzenalmente, assumindo responsabilidades partilhadas de articulação curricular, acompanhamento de alunos, definição de estratégias pedagógicas e monitorização da implementação das AE. Tais práticas foram identificadas, sobretudo no agrupamento TEIP, no agrupamento médio periurbano e no agrupamento da AML, como exemplos de maior consolidação da abordagem colaborativa, ainda que não correspondam a uma tendência generalizada no conjunto das escolas.

Destaque ainda para o envolvimento sistemático das estruturas intermédias, como os conselhos de turma, coordenadores de departamento e, na escola profissional as coordenações de curso, nos processos de decisão sobre planificação e inovação curricular, muitas vezes com reuniões calendarizadas e pautadas para avaliação de progresso, partilha de decisões e *feedback* formativo.

No agrupamento TEIP analisado, as equipas educativas assumem um papel particularmente estruturado: integram todos os professores de cada turma e constituem o núcleo central da articulação curricular, definindo objetivos comuns, realizando diagnósticos de necessidades e selecionando os projetos DAC para o ano letivo.

QA3.7. Como integram as escolas a participação de outros atores, como pais e alunos, nas decisões e na implementação das AE, assegurando que a sua voz é considerada?

Embora os inquéritos aos alunos apontem para um envolvimento limitado destes nos processos de decisão, os dados recolhidos no contexto dos estudos de caso revelam práticas participativas mais acentuadas, sugerindo que o envolvimento dos alunos nas decisões pedagógicas relacionadas com as AE tem vindo a registar progressos relevantes (participação em assembleias de turma, tertúlias, debates sobre critérios de avaliação, projetos, etc.), com impacto positivo na motivação e na responsabilização dos estudantes. Pelo contrário, a participação de pais e encarregados de educação permanece limitada e altamente dependente do contexto escolar e das estratégias de mediação implementadas. Verifica-se ainda que as práticas de monitorização estão ainda pouco consolidadas (só aproximadamente um terço das escolas cujos diretores foram inquiridos recorre a indicadores de satisfação ou de desempenho de alunos e encarregados de educação). Existe, assim, uma margem de progressão significativa em matéria de consolidação de práticas de escuta ativa e de corresponsabilização, o que implica o reforço dos recursos humanos e logísticos das escolas, a sistematização de mecanismos formais de auscultação e de monitorização, bem como a valorização de práticas colaborativas no seio da comunidade educativa.

Segundo os dados recolhidos, através de inquérito, junto dos diretores, apenas 5% referem que os representantes dos encarregados de educação participam "muito" no planeamento das AE, e cerca de 40% indicam uma participação "moderada". Entre os professores inquiridos, a perceção é ainda mais clara quanto à limitação do envolvimento dos encarregados de educação: 22,5% consideram que estes nunca participam e 52,6% indicam que participam pouco. Em contraste, 42,6% dos professores inquiridos referem que os alunos participam muito, e 20,6% dizem que participam sempre no planeamento, sinalizando uma maior integração dos alunos nas dinâmicas curriculares. Ainda assim, os dados dos próprios alunos inquiridos revelam uma participação mais reduzida: 47,4% indicam que nunca ou raramente participam em debates sobre mudanças na escola, e apenas 5,5% dizem participar sempre. Em relação ao pedido de opinião sobre o funcionamento da escola, 48,4% afirmam que tal acontece raramente ou nunca.

A perceção dos professores inquiridos quanto à evolução desde a entrada em vigor do DL 55/2018 revela, por um lado, que 39,1% consideram que o envolvimento dos alunos melhorou ou melhorou muito, enquanto apenas 32,9% reconhecem uma melhoria no envolvimento dos pais e da comunidade. Assim, embora haja sinais de progresso, a evolução na participação dos pais e da comunidade parece mais ténue.

Quadro 20 - Mudanças no envolvimento e participação desde 2018

	1 – Piorou muito	2 – Piorou	3 – Está igual	4 – Melhorou	5 – Melhorou muito	NS/NR
A articulação com outros docentes da mesma disciplina	1,9	5,3	38,1	35,7	10,8	8,2
A articulação com docentes de outras disciplinas	1,9	5,3	36,8	38,1	8,8	9,1
O envolvimento dos alunos na identificação das opções curriculares e pedagógicas	2,3	8,1	39,4	32,3	6,8	11,1
O envolvimento da comunidade escolar e dos pais na identificação das opções curriculares e pedagógicas	3,0	9,6	42,3	27,8	5,1	12,2

Base: Total de docentes inquiridos (n = 6.425)

Do ponto de vista das práticas concretas, os diretores inquiridos referem, em 36,8% dos casos, a utilização de questionários e recolha de *feedback* de alunos e encarregados de educação como forma de monitorização dos resultados da implementação das Aprendizagens Essenciais e do DL 55/2018, mas apenas cerca de um terço das escolas indica a utilização de indicadores de satisfação ou de desempenho de alunos e EE como parte dos processos de revisão e melhoria. Estas práticas, embora relevantes, não são ainda generalizadas.

A perspetiva dos alunos inquiridos revela um envolvimento muito limitado nos processos de decisão. Apenas 21,4% afirmam que os professores lhes pedem frequentemente opinião sobre as atividades realizadas na sala de aula, e apenas 5,5% dizem participar sempre nos debates sobre mudanças na escola (contra 23,8% que referem nunca participar). Embora 58,6% afirmem que os professores lhes pedem opinião algumas vezes, a participação efetiva nas decisões estruturantes da escola é claramente reduzida.

Nos estudos de caso, observa-se que a participação dos alunos é promovida através de metodologias ativas e do trabalho de projeto, práticas como assembleias de turma, tertúlias dialógicas, debates sobre critérios de avaliação e escolha de projetos temáticos, incluindo a escolha de temas no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, a coorganização de atividades extracurriculares e a definição de *workshops* adaptados aos seus interesses. Nos contextos analisados, os alunos são frequentemente ouvidos na planificação de atividades, nomeadamente em projetos interdisciplinares, oficinas temáticas e ações de sensibilização, sendo valorizados como agentes ativos do seu percurso educativo. Em ambientes mais inovadores, os alunos contribuem para a proposta de temas a abordar nos DAC, participam na autoavaliação e, em menor grau, na avaliação dos pares.

As equipas educativas procuram ajustar os planos de aula e os critérios de avaliação às propostas e interesses dos alunos, com recurso a práticas de avaliação formativa que integram momentos de *feedback* e negociação.

Quanto ao envolvimento e participação dos pais e encarregados de educação, os estudos de caso realizados permitiram identificar algumas práticas relevantes a este nível, como a realização de sessões temáticas coorganizadas com pais e encarregados de educação, o levantamento de interesses no início do ano letivo e o envolvimento de pais e encarregados de educação em eventos escolares. Contudo, mesmo nestas escolas com forte orientação para a inovação e a inclusão, reconhece-se que a adesão dos pais é desigual, dependendo da pertinência dos temas, da disponibilidade e do capital sociocultural das famílias. Uma estratégia de aproximação destacada é a existência de figuras-tipo como “professores de referência” ou “projetos estruturados de mediação família-escola”,

que permitem um acompanhamento mais próximo e personalizado dos alunos e respetivas famílias. A participação dos pais, ainda que reconhecida como variável e dependente do capital sociocultural, é referida pelos diretores como essencial, com relatos de melhoria da articulação escola-família nos contextos mais colaborativos.

QA3.8. De que modo as medidas adotadas pelas escolas incluem a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes para aplicar as Aprendizagens Essenciais (AE) nas suas práticas?

A implementação do DL 55/2018 tem sido apoiada por um investimento expressivo na formação contínua, reconhecida por diretores e docentes como central para a adaptação das práticas pedagógicas, com enfoque na avaliação, inclusão, diferenciação e capacitação digital. Houve uma aposta no aprofundamento das relações entre os agrupamentos de escola e os CFAE, procurando intensificar e diversificar a oferta de formação para docentes, que se pretende cada vez mais ajustada às necessidades das escolas e dos docentes. As escolas beneficiaram também de recursos materiais, apoio de especialistas e medidas organizacionais, como crédito horário e equipas pedagógicas. O investimento realizado em formação e o desenvolvimento profissional dos docentes parece ter tido um impacto direto da formação na prática letiva, sendo que a maior parte dos professores inquiridos afirma ter aplicado os conhecimentos adquiridos nomeadamente na adaptação de práticas pedagógicas; e um número significativo de docentes refere também aplicação prática ao nível do trabalho colaborativo e do planeamento curricular propriamente dito. Contudo, persistem constrangimentos como a escassez de tempo, a sobrecarga docente, elevada rotatividade de docentes e a dificuldade em aplicar a formação no quotidiano escolar, o que reduz o impacto e a continuidade no tempo da formação. É de salientar que 35,5% dos docentes inquiridos nunca participaram em formação, o que evidencia heterogeneidade e limita a consolidação das mudanças pedagógicas em todas as escolas. Por outro lado, existem fragilidades ao nível da monitorização e supervisão dos efeitos da formação e sobre o papel dos CFAE nas escolas, o que limita a avaliação do impacto e a sustentabilidade das mudanças. As Equipas Regionais, embora valorizadas, ainda não asseguram um acompanhamento sistemático e frequente. Para consolidar os efeitos da formação, é necessário reforçar os mecanismos de apoio regional, promover espaços de partilha entre pares e apostar em formatos formativos flexíveis, aplicáveis e contextualizados. A continuidade e o aprofundamento do investimento em formação e desenvolvimento dos docentes requerem, pois, o reforço dos mecanismos de acompanhamento regional, a criação de mais oportunidades de partilha entre pares e a valorização de formatos formativos flexíveis e orientados para a prática. Simultaneamente, importa superar constrangimentos como a escassez de tempo e a sobrecarga de trabalho dos docentes, entraves apontados para a frequência de ações de formação e a sua efetiva aplicação no quotidiano escolar.

Entre os diretores inquiridos, 62,9% referem que a formação contínua foi uma medida adotada para apoiar a implementação do DL55/2018, destacando-se também o fornecimento de recursos materiais e tecnológicos (64,5%), apoio de especialistas (59,6%), constituição de equipas pedagógicas (54,6%) e a mobilização de crédito horário (56,4%).

As áreas formativas mais recorrentes, segundo os diretores inquiridos, foram a avaliação das aprendizagens (86,1%), educação inclusiva (90,6%), capacitação digital (95,1%), diferenciação pedagógica (62,7%) e metodologias centradas nos alunos (51,2%) — todas relevantes para a concretização das AE em sala de aula. Esta aposta é coerente com as prioridades do DL 55/2018 e reflete um alinhamento entre os conteúdos da formação e os desafios curriculares e pedagógicos das escolas.

Do ponto de vista dos professores inquiridos, 64,5% participaram na formação, embora 35,5% refiram nunca o ter feito. A formação foi aplicada de forma expressiva: 77% indicam tê-la usado diretamente na adaptação de práticas pedagógicas, 55,8% no trabalho colaborativo, e 46,9% no planeamento curricular. A maioria considera a formação relevante (59,9% atribuem-lhe valor 4 ou 5 numa escala de 1 a 5) e de qualidade satisfatória ou elevada (53,9% com valores 4 ou 5). Ainda assim, persistem obstáculos importantes à generalização e consolidação das mudanças, nomeadamente a limitação de tempo, a sobrecarga horária e a dificuldade na transposição da teoria à prática — fatores amplamente reconhecidos pelas Equipas Regionais.

As Equipas Regionais desempenham um papel estruturante no processo de acompanhamento da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), através de ações como visitas de proximidade, reuniões de rede, apoio técnico, partilha de práticas desenvolvidas pelas escolas e articulação com os Representantes AFC junto dos CFAE. A sua intervenção tem-se caracterizado por um acompanhamento contextualizado dos Planos de Inovação, com adaptação às realidades regionais. Em 2022/2023, foram realizadas 163 reuniões com escolas com PI e 35 com outras escolas, totalizando 198 reuniões de proximidade. No ano letivo seguinte (2023/2024), de acordo com informação constante do plano de ação das equipas, realizaram-se 173 reuniões com escolas com PI e 82 com outras escolas. Estes números evidenciam um esforço consistente de acompanhamento, mas os documentos consultados não indicam ainda a existência de mecanismos sistemáticos de recolha de informação sobre os efeitos da formação ou sobre o papel dos representantes dos CFAE nas escolas, apontando para a necessidade de reforço da monitorização qualitativa e articulada a nível nacional.

A rede de acompanhamento construída desde o projeto-piloto e reforçada pelo modelo de articulação entre serviços é valorizada pelas escolas. A partilha entre centros de formação, a constituição de microrredes e o apoio à elaboração e acompanhamento dos Planos de Inovação constituem instrumentos importantes para consolidar práticas ajustadas às necessidades locais. Destaca-se ainda a aposta das Equipas Regionais em metodologias participativas nos encontros promovidos, como o *world café*, e em ações de capacitação de curta duração, consideradas mais eficazes e aplicáveis no quotidiano escolar.

O grupo focal realizado com Representantes AFC junto dos CFAE confirmou que a formação contínua dos professores tem sido um elemento central no processo de implementação do DL 55/2018, apoiando diretores e, sobretudo, docentes na adaptação das suas práticas pedagógicas, com enfoque na avaliação, inclusão, diferenciação e capacitação digital. A figura do Representante AFC surge como central numa abordagem que procura estimular uma crescente articulação entre CFAE, Agrupamentos de Escolas e Equipas Regionais. Se, numa fase inicial, a oferta formativa era muito mais transversal e generalista, procurando apoiar na interpretação e apropriação do DL 55/2018, bem como responder aos desafios identificados, em cada escola, pela sua direção, ao longo dos últimos anos parece existir uma aposta clara no aprofundamento das relações dos CFAE não só com as direções dos Agrupamentos de Escolas, mas também com as estruturas intermédias e com os diferentes grupos disciplinares, procurando intensificar e diversificar a oferta de formação contínua disponível para os docentes, que se pretende cada vez mais ajustada às suas necessidades. Paralelamente, adotaram-se abordagens cada vez mais flexíveis do ponto de vista da organização da oferta de formação, com ações de curta duração, muitas vezes organizadas no contexto das próprias escolas, que se concretizam a diferentes escalas: nuns casos dirigidas a um público docente mais abrangente, noutros a grupos mais circunscritos, como é o caso das redes e microrredes, organizadas por temáticas ou áreas disciplinares, ou ainda das próprias turmas (apoiando diretamente, mediante solicitação, órgãos como o conselho de turma, por exemplo).

Esta flexibilidade, adaptabilidade e dinâmica nas respostas e na abordagem são avaliadas de forma muito positiva pelos Representantes AFC junto dos CFAE que, apesar de reconhecerem que ainda existem algumas resistências à mudança nas escolas, identificam sinais consistentes de alteração positiva das práticas profissionais dos docentes com quem têm vindo a trabalhar ao longo dos anos. Simultaneamente, identificam ainda diversos constrangimentos à implementação desta oferta de formação, sendo os mais significativos os que se relacionam com as dificuldades de gestão da imputação do tempo de tempo disponível por parte dos professores, que muitas vezes frequentam estas formações em horário pós-laboral, e a rotatividade dos docentes, retirando não só algum impacto e profundidade à oferta de formação desenhada para determinados agrupamentos de escolas, mas também suscitando novas preocupações relacionadas com o surgimento de um número crescente de professores com reduzida formação e prática pedagógica, que importa integrar e reforçar competência no domínio da AFC. Neste sentido, entende-se que o reforço das redes colaborativas entre docentes, com o apoio dos CFAE, deverá constituir, cada vez mais, uma aposta para apoiar uma integração plena de novos docentes.

Os estudos de caso evidenciaram um forte investimento em formação, através da realização de ações temáticas e oficinas pedagógicas contextuais, bem como o papel ativo desempenhado pelo Representante AFC no agrupamento de escolas TEIP. Num agrupamento médio periurbano, a formação foi utilizada para desenvolver ferramentas de planificação e de supervisão entre pares. Já no agrupamento AML, verificou-se uma aposta, desde 2018, na realização de oficinas de formação que permitiram construir e testar um referencial de avaliação, sustentado em formação interna periódica.

QA3.9. De que forma as diferentes equipas educativas colaboram para a implementação eficaz das Aprendizagens Essenciais (AE), garantindo uma abordagem holística e integrada no processo de ensino-aprendizagem?

Os dados disponíveis sugerem que as escolas têm vindo a promover formas de colaboração entre equipas educativas e estruturas de apoio à inclusão para implementar as AE de forma integrada. A EMAEI e os técnicos especializados sem função letiva da escola são atores-chave nesse processo, com contributos regulares para a diferenciação e a articulação das respostas educativas. Os estudos de caso realizados evidenciam maturidade na colaboração das equipas educativas, em particular em escolas TEIP, AML e periurbanas, com reuniões regulares, coadjuvação, mentorias internas e práticas de articulação vertical e horizontal. A maioria dos docentes inquiridos reconhece o impacto positivo da colaboração, nomeadamente em termos de práticas de planificação conjunta, desenho projetos interdisciplinares e reflexão pedagógica. No entanto, a integração nos processos de sala de aula está ainda em fase emergente, uma vez que existem níveis de participação diferenciados entre os diversos atores, bem como desafios persistentes na articulação entre estruturas internas e externas à escola. O reforço das condições institucionais macro (normas e regulamentos, cultura institucional, recursos, estruturas organizativas, entre outros), o acompanhamento formativo e as práticas colaborativas no seio das escolas constituem domínios chave, e críticos, para consolidar a abordagem holística do currículo.

Segundo os diretores inquiridos, a EMAEI participa muito na implementação das AE em 68,4% das escolas, e os técnicos da escola (como psicólogos, terapeutas ou assistentes sociais) em 56,6%. Em contraste, a participação de técnicos e representantes de serviços/instituições da comunidade é mais limitada: apenas 20,2% dos diretores inquiridos referem uma participação elevada. Estes dados são consistentes com a perceção dos professores inquiridos, que assinalam maior envolvimento da EMAEI (51,2% entre "muito" e "sempre") e dos técnicos da escola (51,9%), mas um envolvimento mais reduzido de atores externos (apenas 32,3% entre "muito" e "sempre").

As equipas educativas são um apoio à implementação do DL 55/2018 disponível no contexto de lecionação de 50,9% dos professores inquiridos, mas apenas 28,6% afirma estar envolvido. A avaliação do modelo de equipas utilizado é positiva ou muito positiva para 54,2% dos professores inquiridos e quando em avaliação está o trabalho colaborativo com outros docentes, a avaliação é ainda superior (82,4%), revelando que o trabalho colaborativo é valorizado. Porém, entre os fatores que promovem a colaboração, a equipas educativas não surgem destacadas, sendo mais relevante a integração no horário de tempos para a colaboração (81,3%) e a existência de um ambiente de trabalho favorável (61,5%) e o acesso a recursos pedagógicos adequados (45,5%). Menos referidos são elementos como o apoio das lideranças (24,3%) ou das estruturas de coordenação pedagógica (19,5%), revelando que a colaboração docente está associada à valorização institucional e investimento na colaboração intencional entre docentes.

Quadro 21 - Fatores que facilitam a colaboração entre docentes (resposta múltipla)

Fatores que facilitam a colaboração	%
Disponibilidade de tempo para a realização de atividades colaborativas integrado no horário	81,3
Existência de redes de colaboração	20,1
Existência de equipas educativas	31,0
Apoio da direção	24,3
Apoio das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica	19,5
Formações focadas em trabalho interdisciplinar	23,8
Ambiente de trabalho	61,5
Reconhecimento pelas lideranças	17,4
Acesso a recursos e materiais pedagógicos adequados	45,5
Espaços físicos adequados para reuniões e planeamento colaborativo	34,9

Base total de docentes inquiridos (n = 6.425)

As práticas de trabalho colaborativo estão a ser promovidas em várias frentes: 78,7% dos diretores inquiridos referem que as escolas criaram horários específicos para reuniões colaborativas, 70,8% implementaram canais de comunicação para partilha de boas práticas e 43% formaram equipas pedagógicas interdisciplinares. Contudo, estas estruturas nem sempre se traduzem em práticas sistemáticas. Ainda assim, destaque-se o investimento em formatos mais atrativos, sendo que 23,9% referem espaços informais de partilha, tais como os cafés pedagógicos. Porém, apenas 34,2% dos diretores reconhecem que a escola integra o reconhecimento das práticas colaborativas nos processos de avaliação dos docentes.

Quadro 22 - Práticas Inclusivas reforçadas com as AE (resposta múltipla)

Práticas	%
Diferenciação pedagógica	62,9
Trabalho colaborativo de docentes	44,3
Apoio ao desenvolvimento de competências de cidadania ativa	36,2
Utilização de recursos tecnológicos e diversificados	35,1
Integração de competências sociais e emocionais	31,8
Articulação curricular	28,9
Promoção de aprendizagem ativa	23,9
Criação de grupos de apoio e tutoria entre alunos	21,1
Interdisciplinaridade	18,9
Envolvimento de famílias e encarregados de educação	16,4

Base: Diretores inquiridos (n=456)

Apenas 28,9% dos diretores inquiridos indicam a articulação curricular como prática inclusiva reforçada pelas AE, e só 18,9% referem a interdisciplinaridade, revelando limitações na consolidação de uma abordagem verdadeiramente integrada. Esta tendência é corroborada pelos professores inquiridos: apenas 45% mencionam ter estado envolvidos em trabalhos interdisciplinares no último ano, sendo que destes, 22,8% participaram em cinco ou mais iniciativas, revelando que quem adere, envolve-se de forma sistemática. Quase 89% indicam que o que obsta a maior envolvimento é a falta de tempos compatíveis para planeamento conjunto.

Em termos de planificação e monitorização, os professores inquiridos referem com frequência planificar em conjunto a intervenção pedagógica (72,2%) e refletir sobre práticas pedagógicas (90,1%), ainda que a partilha de horários e a coavaliação de projetos interdisciplinares seja menos frequente. A prática de desenvolver projetos interdisciplinares nas turmas é assinalada por 67,9% dos docentes inquiridos como frequente ou muito frequente, mas apenas 20,3% referem avaliar essas aprendizagens de forma colaborativa com impacto direto nas classificações com muita frequência.

Nos contextos escolares visitados, no âmbito da realização dos estudos de caso, o trabalho colaborativo evidenciou-se como uma dimensão estruturante da gestão curricular. Para os professores do agrupamento de escolas da AML e do agrupamento médio periurbano, a colaboração entre equipas educativas viabiliza tanto a articulação vertical (entre ciclos e anos) como horizontal (entre disciplinas), permitindo-lhes assegurar uma abordagem integrada das AE no currículo. No agrupamento da AML, as equipas educativas planificam em conjunto, articulam coadjuvação de disciplinas e implementam práticas centradas no desenvolvimento global dos alunos. No agrupamento médio periurbano, a reunião semanal garante o acompanhamento curricular, avaliação partilhada e integração das AE em atividades interdisciplinares. Os professores relatam o uso regular de metodologias ativas (debates, projetos interdisciplinares, codocência), apoiados por equipas educativas que planificam e ajustam atividades para melhor resposta às AE e ao PA. As práticas colaborativas envolvem também alunos e pais, com equipas educativas através de assembleias de turma, partilhas comunitárias, clubes e projetos de cidadania. No agrupamento de escolas TEIP, as reuniões semanais das equipas educativas assumem um importante momento de tomada de decisões pedagógicas, operacionalização das AE e articulação dos suportes à aprendizagem, com o envolvimento de diferentes atores, professores, alunos e pais.

Os docentes participam ativamente na conceção de projetos, na definição de critérios comuns de avaliação e na articulação entre ciclos, supervisão e intervisão. Destacam-se práticas de coadjuvação, mentorias internas e equipas pedagógicas dedicadas à integração curricular.

Dados recolhidos nos grupos focais com as Equipas Regionais e na entrevista à Coordenação Nacional sublinham que estas dinâmicas têm contribuído para reforçar a coerência pedagógica, partilhar responsabilidades e criar culturas profissionais mais cooperativas. Ainda assim, foi também referido que esta evolução não é homogénea, dependendo de fatores como a liderança intermédia, a carga letiva e o tempo disponível para reuniões.

QA3.10. De que maneira as AE facilitam uma gestão curricular articulada e flexível, tanto horizontal quanto verticalmente, para atender às necessidades educacionais dos alunos?

A análise dos dados recolhidos por via dos inquéritos aplicados a diretores, professores e alunos, bem como a evidência recolhida nos estudos de caso realizados, permite identificar efeitos relevantes da adoção das AE na promoção de uma gestão curricular mais articulada e flexível, tanto no plano horizontal (entre disciplinas e docentes do mesmo ano de escolaridade) como no plano vertical (entre diferentes anos e ciclos), com impacto nas práticas pedagógicas e nas condições de aprendizagem dos alunos. As evidências sugerem, no entanto, que esta evolução não é uniforme e que persistem desafios relevantes, nomeadamente na articulação vertical, na consolidação de tempos e espaços institucionais para o trabalho colaborativo e na sustentabilidade organizacional das práticas inovadoras – dimensões que ainda parecem estar bastante dependentes de fatores como estabilidade do corpo docente e a organização escolar predominante. Significativamente, uma percentagem assinalável de professores inquiridos considerou esta articulação vertical de difícil concretização.

No plano da articulação horizontal, os dados sugerem uma diversidade de práticas que apontam para uma apropriação progressiva das possibilidades abertas pelas AE. Entre os diretores inquiridos, 47,1% referem a existência de tempos de trabalho interdisciplinar e 25% indicam partilha de horários entre diferentes disciplinas. A existência de modalidades organizativas que favorecem a interdisciplinaridade — como o desenvolvimento de trabalho prático/experimental (67,3%) ou a combinação parcial de componentes do currículo ou formação (31,8%) — demonstra que, em várias escolas, as AE são mobilizadas no sentido de reconfigurar o tempo e o espaço escolares em função de objetivos de aprendizagem integradores. Estes dados são consistentes com a perceção de que houve melhorias nas práticas de articulação entre docentes, sendo que 48,5% dos diretores consideram que o trabalho interdisciplinar melhorou e 28,9% que melhorou muito, e 80,3% assinalam melhorias na articulação entre docentes da mesma disciplina (41,2% melhorou e 39% melhorou muito).

A perspetiva dos professores inquiridos confirma esta tendência. A maioria dos docentes inquiridos refere envolver-se com alguma ou muita frequência em práticas de colaboração curricular, como a gestão do currículo em equipa (70,3%), a planificação conjunta da intervenção pedagógica (72,2%), ou a monitorização dos efeitos das opções curriculares (82,1%). Acresce que, 67,9% dos docentes inquiridos afirmam participar, com alguma ou muita frequência, no desenvolvimento de projetos interdisciplinares que integram conteúdos de diferentes disciplinas. Ainda que a avaliação colaborativa de projetos interdisciplinares apresente níveis ligeiramente inferiores (60,1% com alguma ou muita frequência), observa-se um alinhamento claro com as orientações do DL 55/2018.

Também os dados relativos aos alunos inquiridos indicam a presença de experiências que apontam para a adoção de metodologias integradas e centradas no desenvolvimento de competências transversais. A maioria dos alunos inquiridos refere fazer trabalhos de grupo nas aulas, (44,7% às vezes e 32,5% com alguma ou muita frequência) e atividades práticas ou laboratoriais (50,1%) mas ainda são práticas não muito regulares e menos frequentes que atividades mais tradicionais, como as fichas do manual e os trabalhos iguais para todos os alunos. A colaboração entre pares é mais destacada (54,4% referem ajudar-se com alguma frequência ou sempre), assim como a discussão de temas relevantes (65,7% referem a existência de debates e discussões em sala de aula).

Embora apenas 9,8% dos alunos inquiridos identifiquem projetos interdisciplinares que envolvem professores de mais que uma disciplina na sala de aula (com alguma frequência ou sempre), os dados qualitativos dos estudos de caso realizados mostram que, mesmo quando não formalizadas com essa designação, muitas experiências pedagógicas integram de facto várias áreas disciplinares, promovendo aprendizagens significativas. Por exemplo, no agrupamento de escolas médio periurbano, os professores relatam práticas que articulam diretamente com o PA, com 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, designadamente no Ensino Secundário, esta intencionalidade seja por vezes comprometida pelo “efeito de pressão” percecionado por diretores, professores, alunos e famílias que está associado quer ao cumprimento das AE, quer à realização dos “exames nacionais”. Já no agrupamento de escolas TEIP, embora reconheçam que 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.

No plano da articulação vertical, os dados revelam um percurso menos consolidado. Apesar de 51,3% dos professores inquiridos considerarem que a articulação com outros anos de escolaridade e ciclos é fácil ou muito fácil, 42,1% avaliam-na como difícil ou muito difícil. Esta assimetria sugere a existência de obstáculos organizacionais e de comunicação que limitam a construção de percursos de aprendizagem sequenciais e coerentes ao longo da escolaridade obrigatória. As evidências retiradas dos estudos de caso reforçam esta leitura, apontando para esforços localizados no sentido de melhorar a continuidade pedagógica, mas também para constrangimentos decorrentes da instabilidade do corpo docente, da organização tradicional dos tempos escolares ou da dificuldade em garantir uma visão curricular comum entre ciclos.

Em termos de perceção sobre as AE, como facilitadoras da articulação curricular, os dados recolhidos, através de inquérito por questionário, junto dos professores são expressivos: 69,6% dos inquiridos consideram-nas importantes ou muito importantes para facilitar a articulação curricular entre disciplinas; 73,9% para promover uma gestão do currículo integrada, articulada e progressiva; e 72,4% para facilitar a gestão flexível do currículo. Esta valorização traduz-se na incorporação de práticas pedagógicas ativas, diferenciadas e ajustadas aos perfis dos alunos, tal como relatado nos estudos de caso analisados. Nestes contextos, as AE têm sido utilizadas como referencial de planificação e de organização curricular que permite combinar aprendizagens essenciais com projetos significativos e estratégias de ensino-aprendizagem orientadas para o envolvimento ativo dos alunos e para a articulação com a comunidade.

De acordo com os estudos de caso realizados, os agrupamentos de escolas com práticas curriculares e metodológicas mais inovadoras, nomeadamente o TEIP, a Escola Profissional e o agrupamento da AML, utilizam as AE para dinamizar oficinas temáticas, delinear percursos individualizados ou integrar projetos contextualizados, no sentido de ajustar o ensino às necessidades educativas dos seus alunos.

QA3.11. Os docentes têm conseguido implementar as Aprendizagens Essenciais (AE) dentro dos prazos estipulados, sem comprometer a qualidade da educação?

A maioria dos docentes inquiridos considera possível implementar as AE no tempo letivo disponível. No que toca à dificuldade na análise e operacionalização das AE, em termos da sua extensão, destacam-se os grupos de recrutamento que revelam maior dificuldade apresentam um valor inferior à média global (2,53): Física e Química (510), Matemática (500), Filosofia (410), Matemática e Ciências da Natureza (230), Geografia (420), Ensino Básico - 1º Ciclo (110) e Português e Inglês (220). Nestes casos, é possível que a estrutura dos referenciais curriculares, a sua clareza ou o alinhamento com práticas já existentes favoreçam uma implementação mais fluida. Já em relação à aplicação prática das AE as opiniões dos docentes inquiridos dividem-se: metade docentes tendem a concordar (atribuem pontuações de níveis 4 e 5) e apenas 13,1% tendem a discordar (atribuem pontuações baixas de níveis 1 e 2). A perceção da aplicabilidade prática das AE é mais reservada nos seguintes grupos de recrutamento: Educação Visual e Tecnológica (240), Geografia (420) e Informática (550). Estes resultados podem refletir dificuldades específicas de operacionalização, menor tradição de formalização curricular ou a ausência de referenciais suficientemente claros e adaptados à prática letiva. Quanto ao grau de concordância com o facto de as AE se apresentarem como uma tarefa simples, 32,4% dos docentes concordam (atribuem pontuações de níveis 4 e 5) e 27,2% discordam (atribuem pontuações de níveis 1 e 2). Os grupos de recrutamento que tendem a concordar que as AE se apresentam como uma tarefa simples, são: Inglês (120), Biologia e Geologia (520), e Filosofia (410). Já os grupos de recrutamento que tendem a discordar são os de Geografia (420), Matemática (500), Informática (550) e Artes Visuais (600). Globalmente, estas dificuldades sugerem que, mesmo quando os docentes consideram exequível o cumprimento dos prazos, a implementação das AE pode implicar estratégias de ajustamento e compensação, tais como a seleção criteriosa de aprendizagens a aprofundar, a simplificação de abordagens avaliativas ou a intensificação de práticas compensatórias fora do tempo letivo regular. Por outro lado, nos estudos de caso foram identificados pelos docentes alguns constrangimentos comuns: carga horária pouco ajustada à extensão das AE, sobrecarga administrativa, instabilidade do corpo docente e falta de recursos humanos. Para lidar com estas limitações, os docentes recorrem a estratégias como a priorização seletiva das AE, integração de várias competências num mesmo projeto, utilização de recursos digitais para otimizar tempo e reorganização flexível dos blocos letivos. Ainda assim, quando existe uma liderança pedagógica ativa e cultura de trabalho colaborativo, os docentes referem ser possível cumprir o calendário manter a qualidade, assegurar aprendizagens significativas e adaptar às necessidades dos alunos.

De forma geral, os dados recolhidos através de inquérito por questionário, sugerem que a maioria dos docentes considera possível implementar as AE no tempo letivo disponível. Em particular, 43% dos professores inquiridos indicam que é "fácil" fazê-lo e 6,6% "muito fácil", totalizando quase metade da amostra. Em contrapartida, 33,7% consideram a tarefa "difícil" e 7,8% "muito difícil", revelando uma perceção significativa de exigência associada à extensão das AE.

A média de avaliação dos docentes quanto à dificuldade na análise e operacionalização das AE, em termos da sua extensão, situa-se nos 2,53 numa escala de 1 a 4, mas com variação entre grupos de recrutamento. Os docentes tendem a reportar níveis menos elevados de dificuldade na extensão das AE nos seguintes grupos de recrutamento: Português e Francês (210) (2,66), Educação Musical/Música (250 e 610) (2,84), Educação Física (260 e 620) (2,76) e Português (300) (2,65). Enquanto os grupos de recrutamento que apresentam um valor inferior à média global, ou seja, situam-se abaixo dos 2,53, revelando níveis superiores de dificuldade são: Física e Química (510) (2,34), Matemática (500) (2,35), Filosofia (410) (2,43), Matemática e Ciências da Natureza (230) e Geografia (420), ambos com uma média de 2,40 e Ensino Básico - 1º Ciclo e Português e Inglês (220), ambos com uma média de 2,47. Nestes casos, é possível que a estrutura dos referenciais curriculares, a sua clareza ou o alinhamento com práticas já existentes favoreçam uma implementação mais fluída.

Em relação ao grau de concordância com a aplicação prática das AE 50,2% dos docentes tendem a concordar (atribuem pontuações de níveis 4 e 5) e apenas 13,1% tendem a discordar (atribuem pontuações baixas de níveis 1 e 2). A perceção da aplicabilidade prática das AE é mais reservada nos seguintes grupos de recrutamento: Educação Visual e Tecnológica (240), Geografia (420) e Informática (550), sendo que 41,7% dos docentes do grupo de recrutamento de EVT, 43,5% do de Informática e 43,3% do de Geografia atribuem pontuações elevadas (níveis 4 e 5), abaixo dos 50,2% da média global. Estes resultados podem refletir dificuldades específicas de operacionalização em disciplinas com menor tradição de formalização curricular ou a ausência de referenciais suficientemente claros e adaptados à prática letiva.

Quanto ao grau de concordância com o facto das AE serem, uma tarefa simples, 32,3% dos docentes inquiridos tendem a concordar (atribuem pontuações de níveis 4 e 5) e 27,1% tendem a discordar (atribuem pontuações de níveis 1 e 2). Os grupos de recrutamento que tendem a concordar que as AE se apresentam como uma tarefa simples, são: Inglês (120) e o grupo de Biologia e Geologia (520), ambos com 44,9% e Filosofia (410) com 40,6%. Já os grupos de recrutamento em que os docentes revelam médias mais baixas em termos de grau de concordância com a afirmação de que "a adoção das AE é uma tarefa simples" são os seguintes: Geografia (420), Matemática (500), Informática (550) e EVT (240).

Esta combinação de utilização intensiva com dificuldades operacionais reforça a ideia de que os docentes destas áreas valorizam as AE, mas enfrentam constrangimentos significativos na sua implementação plena. A exigência percebida na gestão do tempo curricular nestas disciplinas reforça, por isso, a necessidade de considerar a natureza própria dos conteúdos na definição de medidas de apoio à sua concretização.

Apesar de uma apropriação generalizada das AE, persistem dificuldades significativas na sua operacionalização, assinaladas por uma proporção expressiva de docentes. A articulação com outras disciplinas é referida como difícil ou muito difícil por 45,5% dos professores inquiridos, e 42,1% indicam o mesmo grau de dificuldade no que respeita à articulação com outros anos de escolaridade e níveis de ensino — dois dos valores mais elevados entre os diversos aspetos avaliados. Estas dificuldades revelam que a coerência horizontal e vertical do currículo, uma das finalidades centrais das AE, continua a enfrentar entraves na prática quotidiana. Outros elementos que suscitam maior exigência são a extensão das AE (com 41,5% de respostas nas categorias mais difíceis) e a operacionalização dos descritores de competências (com 31,2% de respostas nas categorias difícil ou muito difícil), o que poderá indicar desafios tanto no volume de conteúdos como na sua tradução didática. Em contraste, a linguagem utilizada nas AE (76,7% consideram-na fácil ou muito fácil) e a articulação com o PA (67,2%) são percecionadas de forma mais positiva, sugerindo que os problemas não se centram na compreensão conceptual dos referenciais, mas na sua concretização efetiva em contextos escolares diversos.

Quadro 23 - Grau de dificuldade na análise e operacionalização das Aprendizagens Essenciais (AE)

Aspetos 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	2,0	25,8	55,9	11,3	5,0
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	3,0	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	7,0	6,6
A articulação de aprendizagens essenciais de outras disciplinas	5,8	39,7	42,0	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	27,0	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	43,0	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)

Também uma percentagem expressiva dos docentes inquiridos (32,3%) considera que é difícil ou muito difícil as AE serem relevantes para todos os alunos. A maior extensão e complexidade dos conteúdos revelada por docentes dos grupos de recrutamento de Matemática (550) ou Física e Química (510), aliada à exigência de garantir a sua cobertura integral para avaliação externa, poderá limitar a margem de manobra para adaptações locais. Estas dificuldades sugerem que, mesmo quando os docentes consideram exequível o cumprimento dos prazos, a implementação das AE pode implicar estratégias de ajustamento e compensação, como a seleção criteriosa de aprendizagens a aprofundar, a simplificação de abordagens avaliativas ou a intensificação de práticas compensatórias fora do tempo letivo regular.

Em termos de impacto na qualidade da educação, os dados sugerem uma avaliação tendencialmente positiva. A maioria de docentes inquiridos considera que a implementação do DL 55/2018 tem permitido melhorar as aprendizagens dos alunos (44,2% dos docentes inquiridos declara que "tem permitido"; 13,5% que "tem permitido muito") e reforçar a avaliação formativa (46,7% dos docentes inquiridos declara que "tem permitido"; 23,3% que "tem permitido muito"). Também se destaca a valorização do trabalho prático e experimental, da participação ativa dos alunos e do desenvolvimento de competências colaborativas, aspetos que têm vindo a ser associados à concretização do DL 55/2018 e aos princípios subjacentes às AE.

Quadro 24 - Benefícios da implementação do DL 55/2018

A implementação do DL 55/2018 tem permitido...	Nunca permitiu	Tem permitido pouco	Tem permitido	Tem permitido muito	Sempre permitiu	NS/NR
Melhorar as aprendizagens dos alunos	6,0%	27,2%	44,2%	13,5%	4,4%	4,4%
Promover o gosto pela aprendizagem	6,5%	31,1%	41,4%	12,1%	4,2%	4,7%
Promover competências colaborativas nos alunos	4,6%	21,6%	46,8%	18,3%	4,5%	4,2%
Promover a participação ativa dos alunos	4,4%	21,0%	46,3%	19,0%	5,1%	4,2%
Promover competências colaborativas nos professores	4,0%	21,6%	46,8%	18,0%	5,0%	4,6%
Promover o gosto pelo ensino	8,3%	29,8%	38,6%	12,1%	5,1%	6,2%
Melhorar a qualidade do sucesso	8,8%	27,9%	37,6%	15,5%	5,0%	5,1%
Melhorar as taxas do sucesso escolar	5,0%	19,7%	39,8%	22,9%	7,0%	5,5%

A implementação do DL 55/2018 tem permitido...	Nunca permitiu	Tem permitido pouco	Tem permitido	Tem permitido muito	Sempre permitiu	NS/NR
Promover a avaliação formativa	3,8%	14,5%	46,7%	23,3%	7,0%	4,7%
Privilegiar o trabalho prático/experimental e competências de pesquisa	4,1%	18,7%	44,4%	20,7%	6,7%	5,4%
Desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos alunos	4,6%	19,7%	44,2%	20,0%	6,7%	4,7%
Reduzir as desigualdades entre alunos de grupos vulneráveis	7,7%	25,4%	37,8%	18,2%	5,1%	5,7%

Base: Total de docentes inquiridos (n = 6.425)

Os estudos de caso confirmam os resultados do inquérito, pois para os docentes o cumprimento dos prazos de implementação das AE depende das condições organizacionais e do contexto de cada escola. Nos contextos que apresentam estruturas de colaboração sólidas, coadjuvação, articulação vertical e horizontal e tempo para reunir, como por exemplo no agrupamento de escolas TEIP, no agrupamento de escolas da AML e no agrupamento médio periurbano, os prazos são cumpridos sem comprometer o uso de metodologias ativas nem a profundidade das aprendizagens. Já em escolas com maior pressão de “exames nacionais”, rotatividade docente ou ausência de horas comuns de planificação, como no agrupamento pequeno e rural, do agrupamento de escolas do centro de uma cidade de média dimensão, o cumprimento do prazo de implementação depende da simplificação de abordagens e na redução de práticas experimentais e interdisciplinares.

5.4. Eficiência

QA4.1. A gestão de recursos financeiros e humanos tem sido suficiente para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos?

A gestão de recursos financeiros e humanos no âmbito do DL 55/2018 contou com apoio significativo do POCH, através de três avisos que mobilizaram 36,6 M€, com uma execução financeira de 71% e realização física próxima dos 100%. Confirmou-se a relevância e adequação das ações cofinanciadas, que vieram responder às necessidades das escolas e promover ganhos de qualidade e eficiência no que se refere à implementação das medidas. Particularmente no que concerne à formação contínua situada, esta foi bastante valorizada tanto pelos professores como pelos diretores inquiridos, que consideram eficazes as ações de formação realizadas em contexto escolar, com impacto positivo na planificação curricular, supervisão entre pares e implementação de metodologias ativas e inovadoras. Apesar do impacto positivo em áreas como a AFC, o digital e a formação contínua, persistem limitações estruturais nas escolas, como a escassez de docentes, a insuficiência de crédito horário e a sobrecarga letiva, dificultando a continuidade do trabalho colaborativo e a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras. Por outro lado, verifica-se que, para viabilizar a implementação das AE, as escolas têm adotado diversas estratégias organizativas e pedagógicas (incluindo, por exemplo, através da reorganização do funcionamento das disciplinas em trimestres e semestres; da integração de projetos em blocos que se inscrevem no horário semanal de forma rotativa ou outra adequada; e do desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização). A formação tem sido relevante quando articulada com a prática, mas nem sempre é considerada adequada. O apoio das Equipas Regionais é valorizado, sobretudo quando há continuidade e proximidade com o que é realizado em cada contexto. Os representantes AFC nos CFAE foram também destacados, tendo sido salientado o papel relevante que frequentemente desempenham, assegurando uma boa articulação entre as Equipas Regionais, as direções dos agrupamentos de escola e os docentes, apoiando na identificação dos principais desafios e problemas concretos que, em cada escola e nas diferentes disciplinas, importa abordar do ponto de vista da formação profissional de docentes e diretores.

Foram lançados três avisos no âmbito do POCH para apoiar a implementação do diploma, com foco em áreas estratégicas como o desenvolvimento da AFC, o reforço do ensino digital e a formação contínua de docentes.

Todos os avisos têm em comum o objetivo principal de promover a qualidade, eficiência e eficácia do sistema de educação e formação em Portugal, com foco na redução do abandono escolar precoce e na melhoria do sucesso escolar. Os avisos POCH-67-2023-03 e POCH-67-2020-10 enquadram-se na Tipologia de Operação 4.1 – "Qualidade e eficiência do sistema de educação e formação para promoção do sucesso escolar" e o Aviso POCH-67-2019-07 enquadra-se na Tipologia de Operação 4.2 – "Formação contínua de docentes e outros agentes de educação e formação".

O aviso POCH-67-2023-03 está mais diretamente ligado à implementação do DL 55/2018, com ações que incluem o desenvolvimento de documentos e conteúdos que apoiem a AFC, com foco em mudanças organizacionais baseadas em evidências científicas, o acompanhamento e avaliação da AFC e formação e desenvolvimento de competências para direções escolares, professores e técnicos. Um outro aviso (POCH-67-2020-10) tem o seu foco no reforço das condições de coordenação e acompanhamento das escolas na mobilização dos recursos digitais e do ensino a distância, promovendo a qualidade e eficiência do sistema de educação e formação para o sucesso escolar. Este aviso destina-se exclusivamente à Direção-Geral de Educação (DGE) e integra ações específicas como dinamização, acompanhamento e monitorização da transformação digital das escolas, incluindo a organização e mobilização dos recursos digitais, capacitação de docentes e outros agentes educativos para a integração dos recursos digitais nos processos pedagógicos, desenvolvimento de recursos educativos e pedagógicos digitais, bem como promoção de dinâmicas de otimização da sua utilização e ações de apoio à utilização de plataformas digitais, recursos e ferramentas colaborativas para ensino presencial e à distância. Por último, um terceiro aviso (POCH-67-2019-07) direcionado para a formação contínua de docentes e tutores da formação em contexto de trabalho e formação de gestores escolares e outros agentes do sistema de educação e formação que exercem a sua atividade em escolas onde é dada prioridade, nomeadamente, a formações no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular e formações de suporte à educação para a cidadania.

Estes três avisos contaram com uma dotação total FSE (no aviso) de cerca de 12M€ e 75 candidaturas aprovadas que ascenderam a um investimento elegível FSE total de 36,6M€ correspondente a taxa de compromisso do global de cerca de 307%. Em termos de execução financeira, para o total dos 3 avisos esta situou-se nos 71%.

Quadro 25 - Taxa de execução financeira por aviso

Aviso	Dotação FSE Aviso	Valor aprovado FSE	Despesa aprovada no reembolso FSE	Pagamento FSE	Taxa de Execução
AVISO n.º POCH-67-2023-03	1 200 000 €	1 586 176 €	501 909 €	321 909 €	42%
AVISO n.º POCH-67-2020-10	750 000 €	5 244 154 €	748 312 €	635 937 €	100%
AVISO n.º POCH-67-2019-07	10 000 000 €	29 818 277 €	7 236 125 €	5 761 875 €	72%
Total	11 950 000 €	36 648 606 €	8 486 346 €	6 719 721 €	71%

Fonte: PESSOAS 2030

O aviso POCH-67-2023-03 contou com uma dotação inicial de 1,2 milhões de euros, acabou por aprovar projetos num total de 1,59 milhões de euros. Apesar de uma execução financeira mais contida (501 mil euros de despesa aprovada e cerca de 322 mil euros de pagamento autorizado), as ações contempladas – como a produção de documentos orientadores, avaliação da AFC e formação de direções e professores – foram consideradas relevantes e alinhadas com uma abordagem baseada em evidência científica.

O aviso POCH-67-2020-10, focado no reforço da capacidade das escolas para utilizarem recursos digitais e o ensino à distância, teve uma dotação inicial de 750 mil euros, mas acabou por aprovar projetos num total bastante superior (5,24 milhões de euros), com uma despesa aprovada de 748 mil euros. Este diferencial entre dotação inicial e valor aprovado indica uma elevada procura e necessidade de investimento nesta área, potenciando ganhos de eficiência e qualidade no sistema educativo.

O aviso POCH-67-2019-07, com um peso particularmente significativo, teve uma dotação inicial de 10 milhões de euros, com aprovação de projetos no valor de quase 30 milhões de euros e uma despesa aprovada superior a 7,2 milhões de euros. Este aviso permitiu abranger mais de 100 mil participantes, revelando uma forte mobilização dos recursos humanos e uma aposta clara na qualificação contínua do corpo docente.

Em termos globais, apesar de algumas assimetrias entre os valores inicialmente previstos e os efetivamente executados, os níveis de execução financeira refletem a execução física, onde se observam taxas de realização das atividades planeadas na ordem dos 100%, o que sugere uma utilização eficaz dos recursos disponíveis.

A avaliação do apoio prestado revela diferenças relevantes entre entidades. Os CFAE obtêm a avaliação mais positiva, com 47,4% dos diretores inquiridos muito satisfeitos e apenas 1,8% nada satisfeitos. As Equipas Regionais recolhem avaliações mais moderadas (28,3% muito satisfeitos; 13,6% pouco ou nada satisfeitos), e as equipas centrais do ME/Coordenação Nacional apresentam a menor taxa de satisfação elevada (19,5%). Ainda assim, a ação das Equipas Regionais e da Coordenação Nacional é referida por 56,4% dos diretores como um apoio relevante, prestado sobretudo sob a forma de formação (75,9%), orientações pedagógicas e curriculares (51,4%) e apoio técnico por parte do Ministério da Educação ou entidades regionais (37,7%). A qualidade e suficiência desses apoios são bem avaliadas: mais de metade dos diretores atribuem-lhes nota 4 ou 5 numa escala de 1 a 5.

Do lado dos diretores inquiridos, mais de metade 56,4% afirma ter crédito horário para apoiar a implementação da autonomia curricular. Quanto aos recursos físicos e tecnológicos, 51,3% consideram-nos adequados, mas 42,3% discordam, apontando como principais carências a inadequação de espaços para trabalho colaborativo (57%), salas de aula com mobiliário inadequado para reconfiguração e práticas flexíveis (46,1%) e acesso limitado à internet (48,2%). Entre os professores inquiridos, só 39,2% consideram que existem condições físicas apropriadas, mas é a escassez de tempo que surge como a principal dificuldade operacional: 64,6% indicam falta de tempo para planificação e 56,6% para implementação.

Nos estudos de caso, apesar da existência de condições organizacionais facilitadoras, como lideranças mobilizadoras e culturas escolares orientadas para a colaboração, são reportadas limitações estruturais significativas.

Na escola TEIP, a escassez de professores e assistentes operacionais, bem como a sobrecarga dos docentes em virtude da necessidade de fazer substituições e pela redução do crédito horário face ao passado recente, foram identificadas como entraves à continuidade do trabalho colaborativo.

Na escola profissional, destacou-se como entrave o decréscimo de docentes e não docentes nos últimos anos com impacto nas tarefas do quotidiano escolar.

No agrupamento de escolas médio periurbano a direção reconhece que, embora o agrupamento tenha conseguido assegurar uma organização funcional para a aplicação do DL 55/2018, persistem dificuldades significativas na gestão de recursos humanos. Entre os principais constrangimentos destacam-se a sobrecarga letiva dos docentes, a escassez de técnicos especializados e a instabilidade do corpo docente, sobretudo, no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Estes fatores constituem obstáculos à consolidação de práticas pedagógicas inovadoras. Além disso, a falta de uma mancha horária comum e de espaços adequados para reuniões representam uma limitação operacional que dificulta o trabalho colaborativo regular. A gestão do crédito horário tem procurado reforçar o tempo de reunião das equipas educativas e apoiar práticas de supervisão entre pares. Contudo, os docentes indicam esse trabalho é frequentemente realizado fora do horário letivo.

Relativamente à formação contínua, no agrupamento de escolas médio periurbano os professores valorizam sobretudo a formação situada, baseada em contextos práticos da escola, sendo salientadas de forma muito positiva as parcerias estabelecidas com Instituições de Ensino Superior na área da Educação. Essa 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 DL 55/2018, 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.

Já o agrupamento de escolas pequeno e rural refere que embora os recursos humanos e técnicos sejam suficientes, a sobrecarga docente é evidente. A formação contínua existe, mas muitas vezes implica deslocações, o que limita a sua eficácia. Os professores dizem sentir dificuldades de gestão e organização do tempo de trabalho disponível (“falta de tempo”) e de reconhecimento institucional para se envolverem em formação e inovação pedagógica.

No agrupamento de escolas do centro de uma cidade de média dimensão, destacou-se a 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 compensam parcialmente estas lacunas. No agrupamento de escolas da AML, a direção e os professores consideram que a formação é fundamental e necessária, pois só com muita formação conseguiram, por exemplo, implementar o referencial de avaliação. A direção diz ter mais crédito horário que outras escolas e considera-o suficiente.

Por fim, no agrupamento de escolas da cidade média litoral e industrial, destaca-se a relevância da formação recebida, mas também a identificação da necessidade de reforço de recursos humanos, bem como uma maior preparação e capacitação para investirem nas metodologias de investigação e nas metodologias ativas.

Também o grupo focal com Representantes AFC nos CFAE confirmou alguns dos aspetos anteriormente referidos: apesar da crescente adesão das direções e dos professores à formação contínua em domínios relevantes para a implementação do DL 55/2018, as limitações de tempo disponível, que frequentemente implicam frequentar ações de formação em horário pós-laboral, alguns constrangimentos do ponto de vista dos recursos tecnológicos disponíveis (nomeadamente, acesso a rede de Internet de boa qualidade e rapidez no interior dos espaços escolares) e também a crescente instabilidade do corpo docente em muitos dos agrupamentos de escolas constituem entraves a uma maior participação de professores e diretores em ações de formação contínua.

Os estudos de caso indicam que o impacto desse apoio é mais efetivo quando há continuidade no acompanhamento e proximidade na relação com as escolas.

i. Que estratégias têm sido adotadas pelas escolas para otimizar o uso do tempo e dos espaços na implementação das AE e de que forma têm contribuído para a eficácia?

Para viabilizar a implementação das AE, as escolas têm adotado diversas estratégias organizativas e pedagógicas. Mais de metade dos diretores inquiridos, 55,9% referem a organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização e 11,6% referem a integração de projetos em blocos que se inscrevem no horário semanal de forma rotativa ou outra adequada. 67,3% dos diretores declaram que procedem ao desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização e 47,1% refere que a gestão do tempo curricular se realiza em trabalho interdisciplinar.

A combinação total de componentes de currículo ou de formação (6,1%), bem como a alternância, ao longo do ano letivo de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar (7,7%) ou a integração de projetos em blocos que se inscrevem no horário semanal de forma rotativa ou outra adequada (11,6%) são as formas de gestão de tempo menos referidas pelos diretores.

Nos estudos de caso, as estratégias adotadas pelas escolas para otimizar o uso do tempo e dos espaços na implementação das AE assumem formas mais consolidadas. Por exemplo, na escola TEIP, existe articulação vertical e horizontal entre ciclos e disciplinas, planificação em tempos comuns e uso intensivo de espaços como bibliotecas e laboratórios. Na escola profissional, a organização em torno de projetos permite a flexibilização dos tempos e uma gestão ajustada dos espaços, beneficiando da dimensão reduzida da equipa docente. No agrupamento de escolas TEIP e no agrupamento de escolas da AML as estratégias passam pela integração de projetos interdisciplinares no horário letivo para rentabilizar tempos. No agrupamento de escolas médio periurbano a semestralidade para reorganizar tempos letivos permite criar blocos maiores para trabalho prático. No agrupamento de escolas do centro de uma cidade de média dimensão e no agrupamento de escolas da AML o uso de plataformas digitais (Teams, Drive) permite-lhes compensar falta de reuniões presenciais.

As Equipas Regionais desempenharam um papel relevante na disseminação destas estratégias, nomeadamente através da promoção de redes de partilha, encontros regionais e seminários. Entre os diretores que participaram nestas atividades, cerca de metade avalia a sua qualidade como elevada. No entanto, por estarem muito centradas

na direção e coordenação, apenas 9,1% dos professores inquiridos referem ter participado em visitas de proximidade, o que evidencia a necessidade de reforçar o apoio direto às equipas docentes no terreno.

A figura do Representante AFC nos CFAE assume, neste contexto, um papel de alguma relevância, assegurando uma boa articulação entre as Equipas Regionais, as direções dos agrupamentos de escola e os próprios docentes no sentido de identificar os principais desafios e problemas concretos que, em cada escola e nas diferentes disciplinas, importa abordar do ponto de vista da formação profissional de docentes e diretores. Neste contexto, foi bastante salientado no grupo focal com os CFAE a importância da crescente oferta de formação de curta duração, de oficinas e da realização de seminários, conferências e encontros em redes e microrredes. Parece existir um amplo consenso entre os Representantes AFC nos CFAE auscultados que, cada vez mais, é relevante estes momentos formativos conciliarem na sua abordagem momentos de cariz teórico-metodológico com outros marcadamente mais práticos, como seja a partilha de experiências entre professores ou realização de exercícios.

ii. A formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores têm sido adequados para a implementação das AE, maximizando o impacto na prática pedagógica?

A formação contínua tem sido uma componente importante da implementação do DL 55/2018, mas a sua adequação é percebida de forma ambivalente. Nos estudos de caso, a formação é valorizada sobretudo quando realizada em contexto e articulada com práticas colaborativas, como oficinas pedagógicas e comunidades de aprendizagem. A existência de coordenações AFC com tempo dedicado é identificada como um fator chave para a consolidação da abordagem por AE.

Os dados dos inquéritos mostram que 64,5% dos professores inquiridos referem ter participado em formação relacionada com o DL 55/2018. Destes, 77% aplicaram os conhecimentos adquiridos na sala de aula, 46,9% em atividades de planeamento curricular e 55,8% em trabalho colaborativo com colegas. No entanto, apenas 32,3% consideram a formação muito relevante e 24,9% referem-na como insuficiente, destacando-se lacunas nas áreas de diferenciação pedagógica, metodologias centradas nos alunos e avaliação formativa.

As Equipas Regionais e a Coordenação Nacional foram responsáveis por grande parte das iniciativas de capacitação, nomeadamente encontros regionais e nacionais, oficinas e seminários. Os Representantes AFC nos CFAE asseguram a articulação entre as orientações nacionais emanadas da tutela, as prioridades definidas pelas Equipas Regionais, as prioridades e necessidades identificadas pelas direções escolares e, crescentemente, os problemas e desafios sinalizados pelos próprios docentes (coordenadores de departamento, representantes de grupos disciplinares, etc.).

Entre os diretores inquiridos que referem que o AE/ENA recebeu apoio ou orientação específica para a implementação do DL 55/2018 (56,4%) 83,7% dizem que esse apoio se materializou na participação em encontros regionais e 49,4% em encontros nacionais, avaliando-os de forma positiva: mais de metade atribui nota 4 ou 5 (numa escala de 1 a 5) à sua qualidade. Contudo, a participação direta dos professores inquiridos nestes momentos foi substancialmente menor (22,2% nos encontros regionais e 12,2% nos encontros nacionais), o que poderá limitar o efeito de contágio na transformação das práticas pedagógicas em larga escala.

Quadro 26 - Taxas de participação nas ações de capacitação

Ação de Capacitação	Participação (diretores que referem ter recebido apoio)	Avaliação de Qualidade (nota 4, numa escala de 1 a 5)
Formação de professores	75,9%	47,7%
Formação para diretores	48,2%	49,2%
Orientações pedagógicas e curriculares	51,4%	50,0%
Apoio técnico por parte do ME ou entidades regionais	37,7%	52,6%
Encontros Regionais / Seminários Temáticos	83,7%	50,2%
Encontros Nacionais	49,4%	48,0%

Fonte: Diretores inquiridos que referem que o AE/ENA recebeu apoio ou orientação específica para a implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018 (n=257)

De acordo com as informações recolhidas no grupo focal com Representantes AFC nos CFAE, a oferta de formação proporcionada aos docentes no âmbito da implementação do DL 55/2018 tem vindo a conquistar uma adesão crescente, superando algumas das resistências iniciais. A adoção de abordagens mais flexíveis, combinado dimensões teórico-práticas, tem permitido uma maior aproximação dos interesses dos docentes e das preocupações e desafios suscitados pelas suas práticas de trabalho quotidianas, as quais são muitas vezes objetos de partilha, reflexão e discussão entre pares. Embora se reconheça que, sobretudo devido a uma certa instabilidade do corpo docentes de algumas escolas, continua a ser pertinente a realização de ações de capacitação de cariz mais expositivo, designadamente de introdução ao DL 55/2018, seus princípios e orientações em termos normativos e curriculares, a perspetiva dos Representantes AFC nos CFAE que participaram no grupo focal é que importa sobretudo que a aposta na formação incida em aspetos de aprofundamento metodológico e científico-didático e didático, incidindo quer em domínios relacionados com as diferentes áreas disciplinares, quer em aspetos mais transversais como sejam os seguintes: valorização do trabalho colaborativo entre docentes, operacionalização da avaliação das aprendizagens ou desenvolvimento de estratégias inovadoras e indutoras de mudanças no contexto escolar.

iii. O crédito horário atribuído tem sido suficiente para garantir a implementação do DL55/2018?

A atribuição de crédito horário tem sido uma condição facilitadora, mas os dados indicam que a sua suficiência está longe de ser generalizada. Apenas 56,4% dos diretores inquiridos referem o crédito horário como um dos recursos associados ao DL 55/2018 disponíveis no AE/ENA.

No contexto de uma escola TEIP, marcada por preocupantes dificuldades na colocação de professores, a insuficiência de crédito horário para apoio pedagógico, tempo de reuniões, planificações conjuntas, coordenação e coadjuvações levou à suspensão do Plano de Inovação.

Os docentes referem que a passagem a TEIP 2 reduziu de forma significativa o crédito horário disponível. Essa redução tem gerado sobrecarga nos docentes e dificuldades na manutenção de práticas colaborativas. A diminuição de tempos dedicados à planificação conjunta é identificada como um entrave à continuidade do trabalho em equipa e à consolidação das práticas de flexibilização curricular. Para mitigar os efeitos da escassez de recursos humanos, a escola tem procurado otimizar o tempo e os espaços disponíveis, recorrendo ao uso de horas extras e a soluções internas, num esforço considerável de reorganização.

Já a escola profissional, beneficiando de uma estrutura menos rígida, utiliza o crédito horário de forma mais flexível. Contudo, também enfrenta dificuldades em assegurar tempos regulares de planificação interdisciplinar, especialmente em períodos de maior carga letiva.

No agrupamento de escolas médio periurbano, o crédito horário é canalizado para manter oficinas interdisciplinares e tutorias, mas com alcance limitado no Ensino Secundário devido à pressão dos “exames nacionais” e à ausência de mancha comum de horário. A falta de horas para coordenação da AFC é vista como um entrave.

O agrupamento de escolas da AML consegue alocar tempos para DAC (por exemplo: Ciências da Natureza e Físico-Química, Educação Visual e Educação Tecnológica) e coadjuvação no 1.º Ciclo de Ensino Básico por conta de crédito horário relativamente estáveis. Mas de acordo com a direção, a sustentabilidade destas opções está dependente da estabilidade do corpo docente. No agrupamento de escolas pequeno e rural e no agrupamento de escolas do centro de uma cidade de média dimensão a organização restrita aos conselhos de turma, sem crédito horário dedicado a estruturas permanentes de colaboração dificultam o planeamento interdisciplinar e a articulação vertical.

É importante sublinhar que o crédito horário é atribuído globalmente às escolas e não de forma específica para a execução de diplomas ou programas. Desta forma, a dedicação de crédito horário à autonomia e flexibilidade curricular depende, pois, de decisões de gestão interna condicionadas por limitações estruturais, como a escassez de docentes, a rotatividade de profissionais.

Embora a gestão do crédito horário seja uma responsabilidade das escolas, as Equipas Regionais e a Coordenação Nacional têm apoiado a sua organização através da partilha de modelos de distribuição de tempos, planos de ação e recomendações sobre a constituição de equipas pedagógicas. Nos contextos onde este apoio é sistemático, como nos estudos de caso analisados, é percecionado como uma forma de legitimar e sustentar as opções de reorganização interna, mesmo quando os recursos são escassos.

5.5. Impacto

QA5.1. Qual o impacto das Aprendizagens Essenciais (AE) e da implementação do DL 55/2018 na participação e envolvimento dos alunos nas várias dimensões escolares?

A análise dos dados, quantitativos e qualitativos, recolhidos junto de diretores, professores e alunos indica um impacto globalmente positivo da implementação do DL 55/2018 e das AE na participação e envolvimento dos alunos, ainda que com diferentes níveis de consolidação entre práticas pedagógicas e aspetos organizacionais. A maioria dos diretores e professores inquiridos reconhece ganhos em termos de participação, no gosto pela aprendizagem e desenvolvimento de competências colaborativas. É visível, no entanto, uma discrepância na perceção de professores e alunos, uma vez que apenas uma minoria de alunos reconhece vivenciar essas metodologias com regularidade, sugerindo falta de consistência ou de explicitação da intencionalidade das práticas. O recurso a estratégias de trabalho diversificadas, como projetos interdisciplinares, debates, assembleias de turma e trabalho colaborativo em grupo, quando usadas de forma consistente, é globalmente percebido como importante para o reforço do pensamento crítico, autonomia e sentimento de pertença dos alunos. Já os dados qualitativos recolhidos evidenciam casos concretos e inspiradores em que a implementação da AFC e das AE tem promovido, através do recurso a metodologias participativas no quotidiano das aulas, níveis elevados de participação e envolvimento dos alunos. Estes exemplos ilustram o potencial transformador destas abordagens, sobretudo quando sustentadas por estruturas colaborativas e práticas pedagógicas diferenciadas que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem. Existe, seguramente, uma margem de progressão importante a concretizar em matéria de aprofundamento e expansão destas dinâmicas de participação e envolvimento mais ativo dos alunos em contexto escolar, disseminando as boas práticas identificadas e tornando-as numa realidade mais alargada aos diferentes ciclos de ensino e contextos escolares do país.

Desde 2018, observa-se uma evolução positiva na participação dos alunos, sendo essa evolução considerada muito significativa por 20,8% dos diretores inquiridos. Atualmente, 70,4% dos diretores inquiridos referem que os alunos participam frequentemente no planeamento de atividades, e 81,1% concordam ou concordam totalmente que a implementação do DL 55/2018 tem contribuído para o desenvolvimento de competências colaborativas dos alunos e 71,9% para um maior gosto pela aprendizagem.

As perceções de professores e alunos inquiridos apontam para a consolidação de práticas pedagógicas centradas na participação dos estudantes. Do lado dos docentes, 43,2% indicam organizar com muita frequência atividades de aprendizagem cooperativa ou colaborativa, e 16,2% afirmam fazê-lo sempre, totalizando 59,3% de prática regular. Esta perceção encontra correspondência nos dados dos alunos inquiridos: 35% referem ajudar-se frequentemente entre colegas e 19,4% dizem fazê-lo sempre, o que indica a presença consistente de dinâmicas colaborativas em sala de aula. Além disso, 27,6% mencionam a realização de trabalhos de grupo com alguma frequência e 4,9% como prática constante.

No domínio da interdisciplinaridade e da integração de saberes, 39,7% dos docentes inquiridos indicam desenvolver oportunidades para que os alunos confrontem diferentes perspetivas com muita frequência e 15,4% afirmam fazê-lo sempre, o que corresponde a 55,1% de prática sistemática. Do lado dos alunos inquiridos, no entanto, apenas 12,8% referem realizar com alguma frequência projetos ou experiências científicas e 2,6% indicam fazê-lo sempre, o que sugere uma presença ainda limitada e pontual destas metodologias nas práticas efetivas. Apenas 16,1% dizem participar, pelo menos ocasionalmente, em atividades com alunos de outros anos de escolaridade. Esta discrepância evidencia um desfazamento entre as intenções declaradas pelos docentes e a perceção dos alunos, podendo indicar que, em muitos contextos, as práticas integradoras não são suficientemente sistemáticas ou explícitas para serem reconhecidas enquanto tal pelos estudantes.

As evidências recolhidas através dos estudos de caso ajudam a aprofundar esta leitura. Na escola TEIP visitada, os alunos destacam o trabalho por projeto, a liberdade para expressar opiniões e escolher temas a desenvolver, as assembleias de turma, o envolvimento em tertúlias literárias e debates sobre atualidade. A participação ativa é também visível na forma como os alunos são chamados a tomar decisões em grupo, debater propostas e desenvolver

trabalhos com base nos seus interesses. Os pais relatam que os filhos “trazem temas para casa, discutem política e questões culturais”, evidenciando que o envolvimento escolar transpõe os limites da sala de aula.

Na escola profissional, os alunos indicam que “os professores conversam connosco”, que “as atividades são planeadas em função do nosso bem-estar” e que há um sentimento de pertença forte. Projetos como o “Re(contar-me)”, o “À la Carte” ou os debates em Cidadania, em que os alunos escolhem os temas a trabalhar, exemplificam práticas que reforçam a participação efetiva dos estudantes, a personalização do percurso educativo e a ligação entre escola, comunidade e interesses individuais. Os próprios alunos dizem que “os professores puxam por nós”, sublinhando uma relação pedagógica próxima e participativa.

No agrupamento de escolas médio periurbano, 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 autónoma, 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.

No agrupamento de escolas pequeno e rural, os alunos valorizam atividades práticas e sentem-se mais envolvidos quando têm liberdade e apoio. No agrupamento do centro da cidade média dimensão, os alunos demonstram maior motivação quando envolvidos em práticas participativas.

No agrupamento de escolas da AML, 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 e “ter ideias em conjunto com os professores”, principalmente para atividades mais dinâmicas.

No agrupamento de escolas da cidade média litoral e industrial, 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. Os pais afirmam que a escola prepara os alunos para intervirem a qualquer momento e consideram que a aprendizagem está mais relacionada com a realidade do dia a dia e que as formas de trabalhar são diferentes, porque prepara os alunos para saber estar, saber ser e saber fazer e os alunos aprendem a argumentar e a auto avaliar-se. 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).

QA5.2. De que forma as Aprendizagens Essenciais (AE) e o DL55/2018 influenciam a participação dos alunos em atividades ou projetos? Estas atividades e projetos são objeto de registo nos certificados dos alunos?

A análise integrada dos dados, quantitativos e qualitativos, recolhidos junto de alunos, professores e diretores sugere que a implementação das AE e do DL 55/2018 tem contribuído para reforçar a participação dos alunos em atividades pedagógicas e projetos, particularmente no domínio do trabalho colaborativo, da interdisciplinaridade e da cidadania. Esta tendência é visível nos dados dos inquéritos, com mais de metade dos alunos inquiridos a reconhecer progressos na autonomia, no trabalho colaborativo e na organização do estudo, confirmando assim o impacto das práticas pedagógicas diferenciadas. Também os estudos de caso revelam práticas que valorizam os interesses dos alunos e criam aprendizagens contextualizadas que vão além da sala de aula, o que tem contribuído para o desenvolvimento das suas competências pessoais e sociais, para o reforço da sua autonomia e para o aprofundamento do sentido de pertença à escola. No entanto, o registo formal destas experiências nos certificados escolares continua a ser residual e pouco sistemático, sugerindo um reconhecimento institucional insuficiente. Trata-se, pois, de uma domínio com potencial de desenvolvimento futuro, no sentido de valorizar institucionalmente as aprendizagens adquiridas em contextos de participação ativa e cidadania escolar.

Do ponto de vista dos alunos inquiridos, os dados recolhidos apontam para sinais positivos em algumas dimensões da experiência de aprendizagem, nomeadamente na autonomia, no trabalho colaborativo e na diversificação das práticas pedagógicas. Efetivamente, cerca de 55% afirmam conseguir organizar o seu trabalho e estudar de forma autónoma (concordam ou concordam totalmente), e 59,4% concordam ou concordam totalmente com o facto de terem melhorado a sua capacidade de trabalhar em grupo com os colegas. Relativamente à forma como aprendem e aplicam os conteúdos, 46,1% dizem ter sentido melhorias, e 40,2% consideram ter aprendido mais este ano (2024/25) em comparação com anos anteriores.

Quanto à motivação, 41,1% dos alunos inquiridos referem sentir-se motivados para participar nas aulas e atividades escolares. Já a perceção de um ambiente colaborativo e de adaptação às necessidades dos alunos reúne respostas concordantes de cerca de 45%, o que sugere um clima de aprendizagem com potencial para apoiar o envolvimento.

Quadro 27 - Grau de concordância com as seguintes afirmações...

	1 - Discordo totalmente	2	3	4	5 - Concordo totalmente	NS/NR
Sinto-me motivado/a para participar nas aulas e atividades escolares	8,0	11,4	35,3	26,1	15,0	4,2
Consigo organizar o meu trabalho e estudar de forma autónoma	3,4	8,6	29,5	32,0	22,9	3,8
Percebo que aprendi mais este ano em comparação com os anos anteriores	10,1	13,2	30,7	22,6	17,6	5,8
Percebo que melhorei a forma como aprendo e aplico os conteúdos	5,8	10,3	32,2	28,7	17,4	5,6
Sinto que melhorei a trabalhar em grupo com os meus colegas	4,8	6,5	24,3	32,9	26,5	5,0
A escola preocupa-se em adaptar-se às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem	8,5	12,1	27,4	23,3	22,1	6,6
O ambiente na sala de aula promove a colaboração entre colegas	7,8	11,2	30,9	27,3	17,3	5,5
O ambiente na sala de aula é competitivo	13,0	16,3	28,6	20,0	15,5	6,5
O ambiente na sala de aula é calmo e organizado	19,2	19,7	31,6	16,4	8,6	4,5

Base: Total de alunos inquiridos (n =38 117)

Os alunos inquiridos também reportam sinais de mudança na organização das atividades letivas, sendo que quando questionados se notaram alguma diferença no que aprendem ou na forma como as aulas são dadas em comparação com anos anteriores, 55,3% referem que sim, apontando mudanças como: 44,1% afirmam trabalhar mais vezes em grupo ou em projetos, 41,9% reconhecem um esforço dos professores para promover a sua participação nas aulas, e 23,8% indicam que realizam atividades mais práticas e ligadas ao quotidiano. Verifica-se ainda que 49% dos alunos consideram que os professores utilizam formas de avaliação diversificadas, para além dos testes, como trabalhos, apresentações ou projetos. Apesar destes sinais positivos, a frequência das práticas pedagógicas mais centradas nos alunos continua a ser limitada. Apenas 8,7% referem realizar frequentemente atividades diferentes dos colegas e 15,4% afirmam que as atividades são propostas por si, o que indica uma apropriação ainda parcial dos princípios da diferenciação pedagógica e da participação ativa.

Entre os professores inquiridos, os dados recolhidos indicam que a adoção das AE e a aplicação do DL 55/2018 têm promovido a diversificação das práticas e o envolvimento dos alunos em projetos. Mais de metade dos professores respondentes dizem organizar atividades cooperativas ou colaborativas com muita frequência ou sempre (59,3%), que articulam frequentemente com outras disciplinas (47,8%), e que desenvolvem com regularidade atividades integradoras de diferentes saberes (53,3%). Também 47,9% dos docentes indicam trabalhar frequentemente com base em problemas do meio envolvente dos alunos e 56,6% referem promover com frequência o uso das tecnologias de informação e comunicação nas aulas. Estas práticas estão alinhadas com os princípios da flexibilidade curricular e da centralidade do aluno, promovendo o desenvolvimento de competências transversais e uma maior ligação entre a escola e a realidade dos estudantes.

A importância desta participação é igualmente reconhecida pelas direções escolares. Cerca de 48% das escolas, segundo os seus diretores inquiridos, acompanham a participação dos alunos em atividades extracurriculares e 49,3% monitorizam o envolvimento em projetos de cidadania. Estes indicadores são utilizados como referência para avaliar os efeitos da implementação das AE na promoção da inclusão e da equidade. No entanto, apesar deste reconhecimento institucional, a percentagem de escolas que regista formalmente estas experiências nos certificados escolares não é conhecida, e os dados sugerem que essa prática é ainda pouco comum, ocorrendo sobretudo em ofertas educativas específicas como cursos profissionais.

A evidência qualitativa recolhida nos estudos de caso complementa e reforça a leitura dos dados quantitativos. Nas escolas visitadas, os alunos são chamados a participar em tertúlias literárias, debates, assembleias de turma e projetos interdisciplinares coconstruídos com os professores, muitas vezes com ligação à atualidade e aos seus interesses pessoais. Os alunos relatam sentir-se escutados e valorizados, e os pais reconhecem que os filhos discutem temas relevantes em casa, o que demonstra a extensão do envolvimento para além da sala de aula. Projetos já referidos como o “Re(contar-me)” e o “À la Carte” envolvem os alunos desde a definição dos temas até à apresentação pública dos resultados, criando oportunidades de aprendizagem contextualizada e significativa, articulada com os objetivos curriculares. Estas práticas refletem uma abordagem pedagógica que integra as dimensões cognitiva, social e emocional da aprendizagem, e que posiciona os alunos como protagonistas ativos do seu percurso educativo.

QA5.3. Como é que a implementação das Aprendizagens Essenciais (AE) e do DL 55/2018 impactou a equidade, igualdade de oportunidades e a redução das disparidades entre grupos de alunos?

Em síntese, a análise dos dados, quantitativos e qualitativos, recolhidos aponta para a conclusão de que a implementação das AE e do DL 55/2018 teve um impacto positivo moderado na promoção da equidade, da igualdade de oportunidades e na redução das disparidades entre grupos de alunos. A implementação das AE e do DL 55/2018 tem contribuído para aproximar as práticas pedagógicas dos princípios da equidade e inclusão, da promoção da igualdade de oportunidades e redução das disparidades entre grupos de alunos, com efeitos reconhecidos tanto pelos docentes como pelos alunos inquiridos. Os progressos alcançados no reforço da diferenciação, na adaptação curricular e na atenção às necessidades dos estudantes revelam o potencial estruturante da política para promover a igualdade de oportunidades, ainda que subsistam desafios na consolidação de estratégias mais sistemáticas e na superação das desigualdades educativas, particularmente em contextos mais vulneráveis, sendo visíveis diferenças entre ciclos de escolaridade, com maior fragilidade em contextos mais pressionados pelos exames. Embora os estudos de caso mostrem práticas consistentes que reforçam a equidade entre os estudantes (tais como coadjuvações em sala, projetos de interculturalidade, valorização do trabalho colaborativo), também evidenciam que persistem um conjunto sério de obstáculos à concretização plena destes objetivos (em alguns casos subsistem limitações ligadas à falta de recursos especializados, indisciplina, instabilidade docente e integração de alunos migrantes). Por outro lado, são ainda insuficientes os mecanismos de monitorização e avaliação sistemática das desigualdades, em particular entre alunos provenientes de contextos mais vulneráveis.

Do ponto de vista das direções escolares inquiridas, quase 80% dos diretores consideram que o DL 55/2018 contribuiu para a inclusão e a equidade (28,6% significativamente e 50,9% de forma moderada). Esta perceção dos diretores inquiridos é sustentada pela monitorização de vários indicadores: 75,7% das escolas acompanham taxas de sucesso escolar por ciclo, 72,1% monitorizam taxas de retenção e abandono, 59,4% analisam dados de comportamento e disciplina (ex.: número de ocorrências e sua resolução em ambiente inclusivo) e 51,5% reportam a cobertura de planos educativos individuais (PEI). Ainda assim, apenas 34,9% acompanham especificamente o desempenho de grupos vulneráveis, o que indica margem para avançar na monitorização da equidade efetiva.

Entre os docentes inquiridos, a mobilização de medidas universais de suporte à inclusão é generalizada: 97,9% referem aplicar diferenciação pedagógica, 92,3% adotam acomodações curriculares e 76,8% promovem o comportamento pró-social. Estas medidas são implementadas com intensidade: 42,6% dos docentes afirmam utilizar frequentemente a diferenciação pedagógica e 24,9% dizem aplicá-la sempre. No caso das acomodações curriculares,

39% referem uso muito frequente e 16% uso permanente. Os dados mostram também que a diversificação de instrumentos e modalidades de avaliação é utilizada por 56,8% dos professores, sendo esta uma condição favorável à equidade.

Quadro 28 - Medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão mobilizadas (resposta múltipla)

Medidas universais de suporte à inclusão	%
Diferenciação pedagógica	97,9
Acomodações curriculares	92,3
Enriquecimento curricular	73,2
Promoção do comportamento pró-social	76,8
Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos	74,4

Base: Docentes inquiridos respondentes (n = 6.191)

A perceção dos alunos inquiridos sobre a igualdade de oportunidades revela um cenário misto, mas com sinais positivos, sobretudo nos ciclos mais baixos. No total, 39% dos alunos consideram que todos têm as mesmas oportunidades para aprender e participar, percentagem que sobe para 45,9% no 2.º ciclo e 42,3% no Ensino Profissional. Já entre os alunos do secundário científico-humanístico, essa perceção é menos frequente (34,7%), sendo também neste grupo que mais alunos reconhecem a existência de colegas com maiores dificuldades e necessidade de apoio adicional (57,6%). Estes dados reforçam a importância de ajustar as práticas pedagógicas à diversidade de percursos e perfis estudantis, promovendo uma participação mais equitativa em todos os contextos.

Quadro 29 - Oportunidade e equidade segundo os alunos

	Total	2.º CEB	3.º CEB	Ensino Secundário científico-humanístico	Ensino Secundário Profissional
Sim, todos têm as mesmas oportunidades	39,0	45,9	37,2	34,7	42,3
Não, há alunos que têm mais dificuldades e precisam de mais apoio	53,5	48,0	55,0	57,6	48,6
Não sei dizer	7,5	6,1	7,7	7,8	9,1
Total	38 117	8 997	17 620	8 678	2 713

Base: Total de alunos inquiridos (n=38 117)

No que respeita ao acesso a apoio individualizado, 23,5% dos alunos inquiridos afirmam recebê-lo sempre que necessário, enquanto 12,2%, mesmo necessitando, referem não o ter recebido. Ainda assim, a maioria dos alunos reconhece algum grau de esforço por parte da escola em adaptar-se às suas necessidades: 22,1% concordam totalmente e 23,3% concordam com a afirmação de que a escola se preocupa com essa adaptação.

Do ponto de vista dos professores inquiridos, esta leitura é confirmada por avaliações globalmente positivas, ainda que moderadas: destacam-se as melhorias na adaptação do currículo às necessidades dos alunos (média 3,34 numa escala de 1 a 5), na diferenciação pedagógica (3,23) e na identificação precoce de dificuldades (3,11).

Os grupos focais realizados com as Equipas Regionais e a Coordenação Nacional reiteram que a intencionalidade inclusiva da política é clara, mas a sua efetivação depende fortemente das condições de contexto, dos recursos disponíveis e do grau de mobilização das equipas educativas.

Através dos estudos de caso, identificaram-se escolas com práticas consolidadas de personalização e apoio. Por exemplo, no agrupamento de escolas da AML, os alunos consideram que as coadjuvações dentro da sala de aula, assim como os trabalhos de grupo permitem que "todos tenham as mesmas oportunidades", e permite que os colegas se ajudem uns aos outros e os professores também ajudam todos. Os pais consideram que os alunos "são valorizados pelo que de melhor têm e que os professores incentivam os alunos participar mais", para além de considerarem que conseguem acompanhar mais de perto as aprendizagens dos filhos e sentirem-se envolvidos.

Também no agrupamento de escolas da cidade média litoral e industrial, a escola é vista pelos alunos como acolhedora e inclusiva. Os alunos descrevem 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 sentem que "a escola faz de tudo para nos sentirmos melhores". O agrupamento desenvolve projetos e práticas que promovem a equidade e inclusão (trabalho com alunos de PLNM, apoio individualizado, etc.).

No agrupamento de escolas médio periurbano a direção e os docentes sublinham que o agrupamento tem procurado ajustar as práticas pedagógicas às necessidades dos alunos, através de 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. No geral, consideram 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.

Todavia, há casos onde estes mecanismos de redução das disparidades entre os diferentes grupos de alunos ainda são incipientes ou fragmentados. Por exemplo, no agrupamento de escolas do centro da cidade média, embora os alunos afirmem maior motivação quando envolvidos em práticas participativas, o bem-estar é comprometido pela pressão dos “exames nacionais”, concentração de testes e pela instabilidade do corpo docente. A relação com os professores é valorizada, sobretudo no 1.º ciclo. Já os pais auscultados apontam a falta de tempo para experiências práticas e dizem valorizar a diversificação metodológica quando presente. O agrupamento enfrenta ainda desafios relacionados com indisciplina, escassez de recursos e apoios pedagógicos. A crescente presença de alunos migrantes coloca novos desafios à equidade e a integração social e pedagógica destes alunos é assumida como prioridade futura.

QA5.4. Qual é o impacto das Aprendizagens Essenciais (AE) e do DL 55/2018 no desenvolvimento e gestão do currículo a nível das escolas e, em particular, na sala de aula?

A análise dos dados quantitativos recolhidos junto de diretores, professores e alunos, complementada por evidência qualitativa dos estudos de caso, dos grupos focais com as Equipa Regionais e a equipa de Coordenação Nacional, revela que a implementação das AE e do DL 55/2018 tem produzido alterações relevantes na forma como o currículo é desenvolvido e gerido. Estas alterações evidenciam forte alinhamento com os princípios da AFC, na medida em que procuram, por vezes de forma criativa e inovadora, adaptar-se e ajustar-se aos contextos e interesses diferenciados dos alunos. A nível institucional, é saliente um esforço de coerência e apropriação dos princípios da autonomia curricular patente no facto de a grande maioria dos agrupamentos ter revisto documentos estruturantes, como o Projeto Educativo, critérios de avaliação e Plano Anual de Atividades. Apesar da heterogeneidade entre os contextos, muitas escolas referem a introdução de práticas diferenciadas (reorganização de turmas, organização temporal não linear, tempos interdisciplinares e DAC), visando promover uma maior articulação entre disciplinas e experiências mais significativas para os alunos.

Do ponto de vista organizacional, 89,3% dos diretores inquiridos indicam que o processo de implementação do DL 55/2018 conduziu à reformulação dos documentos internos da escola, com destaque para o Projeto Educativo (82,1%), os critérios de avaliação (87,2%) e o Plano Anual de Atividades (80,8%). Estas alterações refletem esforço de alinhamento institucional com os princípios de autonomia e flexibilidade curricular.

No plano da gestão curricular, 67,3% dos professores inquiridos referem que as escolas passaram a desenvolver trabalho prático ou experimental com reorganização das turmas, 55,9% adotaram formas de organização não lineares (trimestral, semestral ou outras) e 47,1% implementaram tempos de trabalho interdisciplinar. Ainda que menos frequente, 25% das escolas partilham horários entre disciplinas e 31,8% adotaram combinações curriculares parciais. Estas práticas denotam um grau significativo de inovação e ajustamento às necessidades contextuais dos alunos.

Relativamente à monitorização curricular, 80,7% dos diretores inquiridos referem que na escola que gerem analisam dados de avaliação interna e externa dos alunos, 66,4% acompanham indicadores de sucesso escolar e retenção, e 61,2% realizam reuniões de reflexão pedagógica com docentes e coordenadores. Estes mecanismos de acompanhamento foram também referidos nos grupos focais com as Equipas Regionais, que destacaram uma evolução positiva na capacidade de regulação interna das escolas.

Do ponto de vista dos professores inquiridos, destaca-se uma valorização clara da articulação curricular e da gestão flexível do currículo, princípios centrais do DL 55/2018. A planificação e reflexão conjunta com os colegas surge como uma prática frequente: 44,7% dos docentes indicam planificar com os colegas do grupo disciplinar com muita frequência, e 52,2% referem refletir com muita frequência sobre práticas pedagógicas em equipa. Paralelamente, a

monitorização das opções curriculares é também recorrente: 45,9% dos docentes fazem-no com alguma frequência e 36,1% com muita frequência. Estas dinâmicas colaborativas, estimuladas pelo enquadramento das AE, representam mecanismos fundamentais de concretização da coerência curricular e da integração entre disciplinas, contribuindo para uma prática pedagógica mais articulada e centrada nas aprendizagens dos alunos.

No plano da sala de aula, os professores inquiridos referem com elevada frequência a diversificação metodológica, a integração de aprendizagens e o foco em competências transversais. Do lado dos alunos inquiridos, instados a comparar a experiência atual com anos anteriores 55,3% referem existir diferenças, sendo que desses 63,1% referem ter novas disciplinas, pese embora sejam maioritariamente os alunos do 5.º ano (91,2%), do 7.º ano (88,5%) e do 10.º ano (80,3%) a referir esse aspeto. Ainda assim, os alunos inquiridos indicam mudanças relevantes na dinâmica letiva: 44,1% dizem trabalhar mais vezes em grupo e 41,9% percecionam maior participação nas aulas. Embora menos expressivas, 23,8% dos alunos inquiridos assinalam a realização de atividades mais práticas e 20,1% referem maior liberdade para dar ideias e participar. A avaliação é igualmente percecionada como mais diversificada por 49% dos alunos. Estes dados, ainda que possam resultar de múltiplos fatores, sugerem alterações relevantes na forma como o currículo é vivido na sala de aula.

Nos estudos de caso, as escolas visitadas relataram transformações no modo de conceber e gerir o currículo, com destaque para práticas como a coconstrução de projetos interdisciplinares, a utilização de DAC para responder a interesses dos alunos, a articulação entre ciclos e a incorporação de temas da atualidade. Os dados recolhidos nos grupos focais com as Equipas Regionais e a equipa de Coordenação Nacional reforçam que, apesar da heterogeneidade das práticas, existe uma mudança relevante nas abordagens curriculares em muitas escolas, sustentada na apropriação progressiva do referencial das AE.

QA5.5. Quais foram as perceções de professores, pessoal não docente, pais e alunos sobre as mudanças no desenvolvimento e gestão do currículo, incluindo o bem-estar dos alunos e do pessoal docente e não docente?

As perceções recolhidas apontam para uma valorização das mudanças introduzidas na gestão e desenvolvimento curricular, sobretudo entre professores e alunos, denotando maior abertura à inovação pedagógica e à colaboração, com impacto positivo na motivação dos alunos e no reforço da coesão escolar. Os docentes inquiridos referem melhorias na articulação curricular, sinalizando práticas mais integradas, e também notam existir uma maior participação de alunos e técnicos, pese embora sem especificar aspetos eventualmente distintivos da participação destes dois tipos de atores. Os alunos inquiridos reconhecem estabilidade ou leve melhoria na aprendizagem, mas assinalam participação limitada no planeamento das atividades. O bem-estar dos alunos surge associado à proximidade relacional e ao seu maior envolvimento nas aprendizagens, com valorização do apoio individualizado (mentorias, tutorias, oficinas) e a criação de espaços associados a maior motivação, empatia e envolvimento (por exemplo: "Espaço de Turma", "Calmamente" e "Ubuntu"). Por fim, o envolvimento dos pais e encarregados de educação continua a ser reduzido, embora tenha sido possível identificar alguns sinais positivos de mudança.

As perceções dos diferentes atores educativos sobre as mudanças no desenvolvimento e gestão do currículo são, de forma geral, positivas, embora com variações relevantes entre grupos. Do ponto de vista dos diretores inquiridos, 50,9% consideram que os professores estão envolvidos e favoráveis às novas ações curriculares, e 58,3% referem o mesmo em relação aos alunos. Já quanto aos pais e encarregados de educação, apenas 5,5% dos diretores inquiridos os percecionam como muito envolvidos e totalmente favoráveis às mudanças pedagógicas introduzidas. Importa, contudo, sublinhar que estas dimensões não são diretamente comparáveis: enquanto o envolvimento de docentes e alunos se concretiza no quotidiano escolar, a participação dos pais tende a assumir formatos distintos, mais indiretos ou pontuais. Ainda assim, os dados sugerem uma forte apropriação das mudanças pedagógicas por parte dos atores internos à escola, a par de uma necessidade de reforçar a articulação com a comunidade educativa alargada.

Os professores inquiridos referem que a articulação curricular melhorou desde a implementação do DL 55/2018: 46,5% consideram que a articulação com colegas da mesma disciplina melhorou ou melhorou muito, e 47% afirmam o mesmo quanto à articulação com docentes de outras disciplinas. Quanto ao envolvimento dos alunos na identificação das opções curriculares e pedagógicas, 39,1% dos professores indicam melhorias. Em termos de participação no planeamento de atividades, os alunos são apontados como participantes regulares ou sistemáticos por 63,2% dos docentes inquiridos, e os técnicos das escolas por 51,9%.

Na perspetiva dos alunos inquiridos a coexistência de várias mudanças – transições de turmas, ano, ciclos, escolas – impede que seja possível a imputação de uma causalidade associada a uma mudança legislativa. Porém, a maioria dos alunos expressa uma perceção de continuidade ou melhoria na sua aprendizagem: cerca de 28,3% dos alunos inquiridos afirmam que aprendem melhor e entendem melhor os conteúdos do que antes, o que indica um impacto potencialmente positivo das práticas pedagógicas recentes. Porém, uma proporção maior de alunos inquiridos, 36%, refere que aprende de forma semelhante aos anos anteriores, sugerindo existir uma certa estabilidade nas suas experiências de aprendizagem. É no 3º Ciclo do Ensino Básico que se concentram 27,7% dos alunos, acima dos 24% de média global, que, tendo indicado mudanças em comparação com anos letivos anteriores, referem estar a sentir mais dificuldades em acompanhar as matérias ou as aulas.

No que toca à participação dos alunos no processo de aprendizagem, e tal como já foi referido em questões anteriores, 15,3% dos alunos inquiridos declara ser frequente serem chamados a ajudar a planear atividades ou tarefas nas aulas e mais de metade (53,1%) afirma que são solicitados a fazê-lo ocasionalmente. Ainda assim, em 31,6% dos casos, os alunos inquiridos referem que isso nunca aconteceu, revelando que a participação ativa dos alunos no planeamento das aprendizagens continua a ser pouco sistemática e que, apesar das orientações do DL 55/2018 no sentido da valorização do protagonismo discente, a sua concretização plena nas práticas pedagógicas permanece desigual. A escuta sobre o processo de aprendizagem é mais habitual: 58,6% dos alunos referem que os professores costumam perguntar algumas vezes, o que acharam das atividades realizadas e como estas os ajudaram a aprender e 21,4% referem que os professores perguntam muitas vezes. Ainda assim, 1 em cada 5 alunos afirma que nunca foi auscultado neste sentido, o que reforça a ideia de uma participação intermitente e não plenamente consolidada nas práticas letivas.

Nos estudos de caso, o bem-estar dos alunos foi frequentemente associado ao envolvimento ativo nas aprendizagens e à relação próxima com os professores. Foram identificadas práticas centradas nos interesses dos alunos, com foco na personalização, coesão e corresponsabilização. Por exemplo, no agrupamento de escolas médio periurbano, os pais reconhecem 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. Os professores e a 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.

No agrupamento de escolas da cidade média litoral e industrial, os pais destacam a importância das aulas de apoio e grupos de trabalho que ajudam os alunos a ultrapassar as dificuldades. Reforçam 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. Na escola profissional, 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.

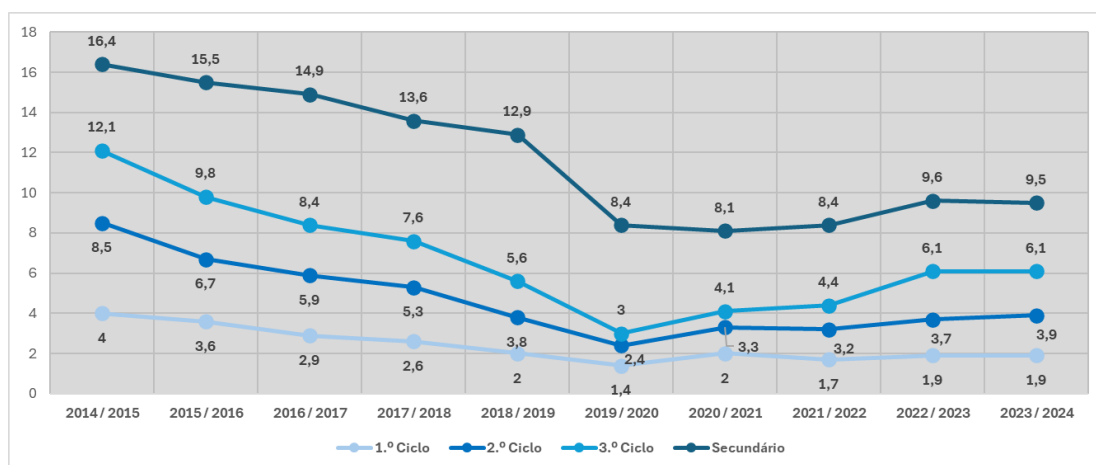
As Equipas Regionais e a Coordenação Nacional destacaram que a cultura profissional dos docentes está a mudar gradualmente, com mais abertura à colaboração e à diversificação pedagógica, embora persistam assimetrias na capacidade de implementação entre escolas.

QA5.6. Como evoluíram os resultados escolares na avaliação interna, na avaliação externa e nos testes internacionais após a adoção das Aprendizagens Essenciais (AE) e do DL 55/2018?

A análise estatística da evolução das taxas de retenção e desistência revela uma tendência geral de redução significativas destas taxas em todos os níveis de ensino ao longo da última década. A maior descida, nomeadamente no Ensino Secundário, aconteceu em 2019/2020, ano letivo marcado pela crise pandémica COVID-19. Este ponto de inflexão, pode ser um bom indício da aplicação das medidas do DL 55/2018, que incentivam a progressão dos alunos através de apoio diferenciado e flexibilização curricular. Os dados qualitativos recolhidos, através da realização de entrevistas, grupos focais e estudos de caso, apontam para uma perceção positiva quanto à evolução das aprendizagens desde a adoção das AE e do DL 55/2018. Diretores e docentes auscultados, no contexto dos estudos de caso, referem melhorias na avaliação interna, sobretudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e valorizam o reforço das práticas de monitorização e autorregulação. Também os alunos inquiridos relatam progressos na forma como aprendem. No entanto, os resultados do PISA mostram que o desempenho dos alunos a matemática, leitura e ciência diminuiu em 2022 comparativamente com 2018, o que sugere que, apesar da melhoria ao nível das retenções, ainda persistem fragilidades na consolidação das competências-chave.

Uma primeira análise, de âmbito mais geral, a partir dos dados estatísticos publicamente disponíveis da DGEEC, nomeadamente da taxa de retenção e desistência – indicador que considera a relação percentual entre o número de alunos que não transitaram para o ano de escolaridade seguinte e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo –, revela que nos últimos 10 anos (2014/15 a 2023/24) as taxas de retenção e desistência, no Continente, têm registado uma evolução favorável em todos os níveis de ensino. Em 2014/15 as taxas de retenção e desistência no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico ficavam próximo ou ultrapassavam mesmo os 10% situando-se em 2023/24, respetivamente em, 3,9% e em 6,1%. No Ensino Secundário a taxa de retenção e desistência passou de 16,4% em 2014/15 para 9,5% em 2023/24. A maior descida verificou-se no ano letivo em que ocorreu a Pandemia COVID-19, mas também a generalização plena do DL 55/2018, em 2019/2020, e desde essa altura a tendência foi de crescimento no 2.º e 3.º CEB, havendo uma maior estabilidade, embora com ligeiras oscilações, no 1.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. No ano letivo 2022/23 voltou a existir um crescimento um pouco mais acentuado em todos os níveis de ensino, nomeadamente no 3.º Ciclo do Ensino Básico. Esta tendência de crescimento manteve-se no último ano letivo em análise (2023/24), embora menos acentuada, com exceção do Ensino Secundário. Analisando esta evolução por região, destaca-se a região Norte que apresenta as taxas de retenção e desistência menos elevadas, comparativamente com as restantes regiões do país (Portugal Continental), em todos os níveis de ensino.

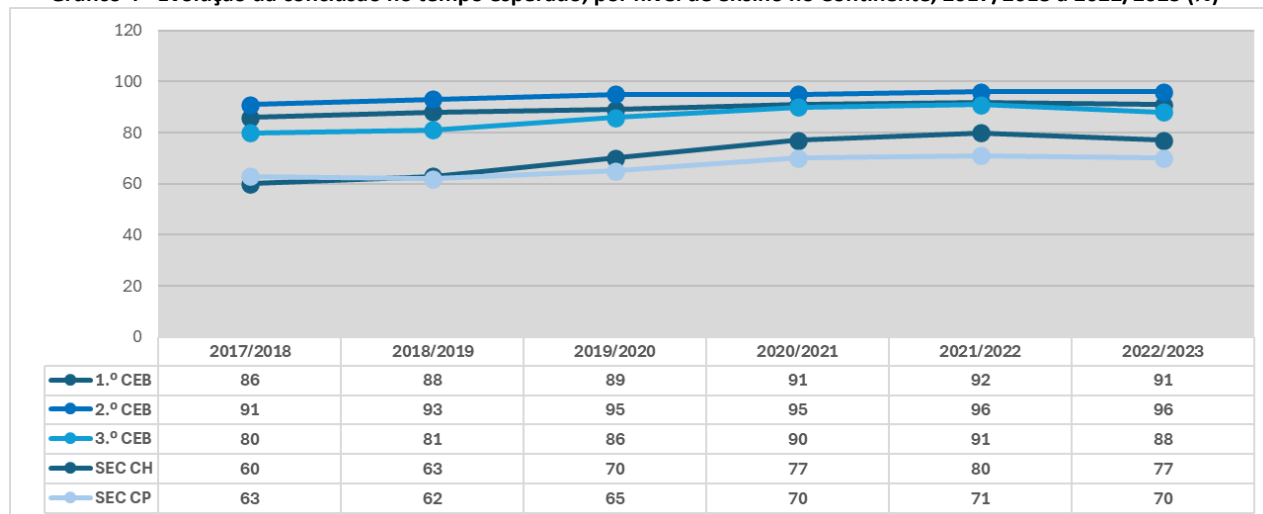
Gráfico 3 - Evolução das taxas de retenção e desistência, por nível de ensino no Continente, 2014/2015 a 2023/2024 (%)



Fonte: DGEEC

Analisando o indicador “Conclusão no tempo esperado”, e apesar de não haver dados disponíveis referente ao total nacional (Continente) para um período mais alargado antes da implementação do DL 55/2018, confirma-se a tendência geral de melhoria de resultados escolares no Continente entre os anos letivos 2018/19 e 2021/22, sendo que no ano letivo 2022/23 a tendência foi de ligeiro decréscimo da proporção de alunos que terminam o respetivo ciclo de ensino no tempo esperado, essencialmente no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – científico-humanístico. Em 2022/23, os valores variaram entre os 96% de alunos que terminaram o 2.º Ciclo do Ensino Básico no tempo esperado e os 70% de alunos que terminaram o Ensino Secundário - cursos profissionais no tempo esperado.

Gráfico 4 - Evolução da conclusão no tempo esperado, por nível de ensino no Continente, 2017/2018 a 2022/2023 (%)



Fonte: Info Escolas

Considerando os alunos abrangidos pelo programa de Ação Social Escolar (ASE), verifica-se que os valores de conclusão no tempo esperado são inferiores, mas a diferença em relação à média manteve-se nos 4p.p. no 1.º CEB nos últimos 3 anos letivos em análise, mas aumentou nos restantes níveis de ensino. A diferença maior verifica-se no 3.º CEB onde, em 2022/23, a proporção de alunos com apoio ASE que concluíram o 3.º CEB em 3 anos foi de 79%, menos 9p.p. que o total de alunos do Continente. No Ensino Secundário, verificou-se que, neste mesmo período, nos cursos científico-humanísticos essa diferença foi de -7p.p e no Ensino Profissional foi de apenas -2p.p. (a menor diferença, comparativamente com os restantes níveis de ensino).

Por outro lado, utilizando a base de dados com valores das taxas de retenção e desistência, por ciclo de ensino e por agrupamento de escolas e escolas não aprovadas (AE/ENA) do Continente, foi possível identificar quais desses agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas tiveram Planos de Inovação (PI), entre 2019 e 2024, e criar três grupos distintos – 1) AE/ENA com 6 PI consecutivos entre 2019 e 2024; 2) AE/ENA que entre 2019 e 2024 tiveram pelo menos um PI e 3) AE/ENA que nunca tiveram um PI –; e fazer uma análise comparativa.

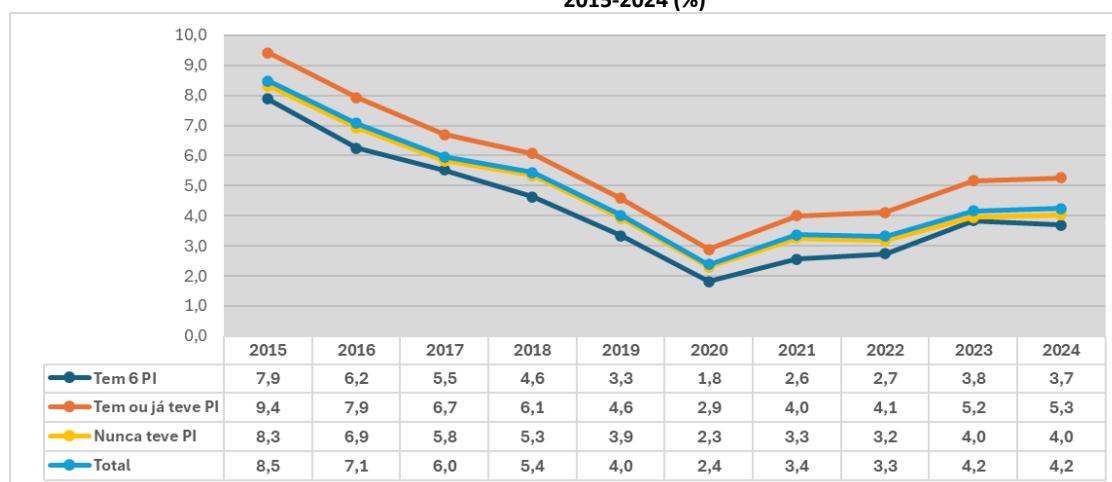
Importa recordar que a opção pelo desenvolvimento de PI nos domínios curricular, pedagógico ou outro se insere dentro do quadro geral da AFC, permitindo às escolas que assim o desejem fazer obterem uma maior flexibilidade curricular, concretizada numa gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos Ensinos Básico e Secundário. “Compete, assim, a cada escola decidir sobre a adoção de um PI, definindo a percentagem de carga horária das matrizes curriculares-base que pretende gerir. Esta decisão é fundamentada na necessidade de implementar respostas curriculares e pedagógicas adequadas ao contexto de cada comunidade educativa e visa a promoção da qualidade das aprendizagens e o sucesso pleno de todos os alunos.”⁶. Atendendo ao seu carácter opcional e voluntário, nem todas as escolas decidem ou decidiram nalgum momento

⁶ In <https://afc.dge.mec.pt/pt/planos-de-inovacao>

adotar PI; na verdade, como veremos de seguida, trata-se de um universo relativamente restrito, no conjunto de AE/ENA, aquelas que fizeram ou que têm vindo reiteradamente a fazer esta opção.

A análise agregada das taxas de retenção e desistência no Ensino Básico, considerando a soma dos alunos retidos e desistentes em relação ao total de alunos matriculados por cada um dos grupos de AE/ENA considerados, evidencia um melhor desempenho do grupo de escolas com PI consecutivos ao longo dos 6 últimos anos letivos (2019–2024), comparativamente com os restantes grupos. Nos AE/ENA com pelo menos um Plano de Inovação a taxa de retenção e desistência no Ensino Básico é superior comparativamente com os restantes grupos, apresentando uma diferença menor para o grupo de AE/ENA que nunca tiveram PI entre os anos letivos 2019/2020 e 2021/2022. Em termos de evolução a tendência é semelhante entre os diferentes grupos, decréscimo até 2019/2020, seguido de uma tendência de acréscimo até 2023/2024.

Gráfico 5 - Evolução das taxas de retenção e desistência total no Ensino Básico, nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do Continente, total, com 6 Planos de Inovação, com pelo menos 1 Plano de Inovação e sem Planos de Inovação 2015-2024 (%)



Fonte, DGEEC, DGE, cálculos próprios

Contudo, há três aspetos que devem ser considerados na interpretação destes resultados:

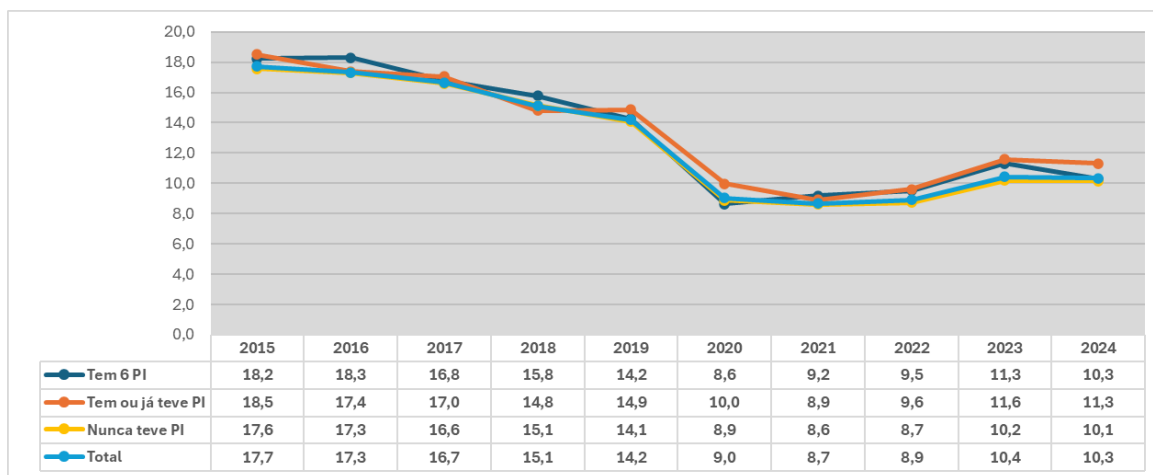
- ✓ O número reduzido de escolas com PI consecutivos, e mesmo de escolas com pelo menos um PI, conforme referido anteriormente, o que limita a generalização dos resultados (80% dos AE/ENA nunca tiveram um Plano de Inovação e apenas 2,9% têm PI contínuos entre 2019 e 2024);
- ✓ O desempenho inferior do grupo de AE/ENA com pelo menos um PI face ao grupo de escolas que nunca implementaram este tipo de plano, o que sugere uma heterogeneidade significativa entre os AE/ENA com PI;
- ✓ O facto de o grupo de AE/ENA com PI consecutivos já apresentar, antes de 2019, taxas de retenção e desistência inferiores às dos restantes grupos, o que indica a existência de diferenças prévias de contexto ou de práticas organizacionais.

Desta forma, os resultados obtidos não permitem associar de forma direta a existência de um PI à melhoria dos resultados escolares. Antes, parecem sugerir que as escolas que mantiveram PI consecutivos possuíam já condições estruturais e culturais mais favoráveis à obtenção de melhores resultados, e que a continuidade dos Planos de Inovação poderá ter contribuído para consolidar ou potenciar essas práticas, mais do que gerar uma transformação autónoma nos resultados.

Fazendo o mesmo exercício considerando as taxas de retenção e desistência do Ensino Secundário (CCH+EP), verifica-se o oposto. Ou seja, nos AE/ENA que tiveram sempre PI entre 2019 e 2024 a taxa de retenção e desistência é ligeiramente superior, comparativamente com o grupo de AE/ENA que nunca tiveram Plano de Inovação, em todos os anos letivos em análise, com exceção do ano letivos 2019/2020. Já no grupo dos AE/ENA que nunca tiveram PI a taxa de retenção e desistência no Ensino Secundário foi sempre ligeiramente inferior ao total. Neste ciclo de ensino, é ainda mais difícil encontrar um efeito consistente da existência de um Plano de Inovação nos resultados escolares,

isto porque, além de o número de AE/ENA com PI consecutivos entre 2019 e 2024 ou com pelo menos um PI ser ainda mais reduzido, existem os fatores contextuais e, como já foi referido anteriormente, no Ensino Secundário a questão da pressão gerada pelos exames nacionais coloca-se de uma forma bastante aguda.

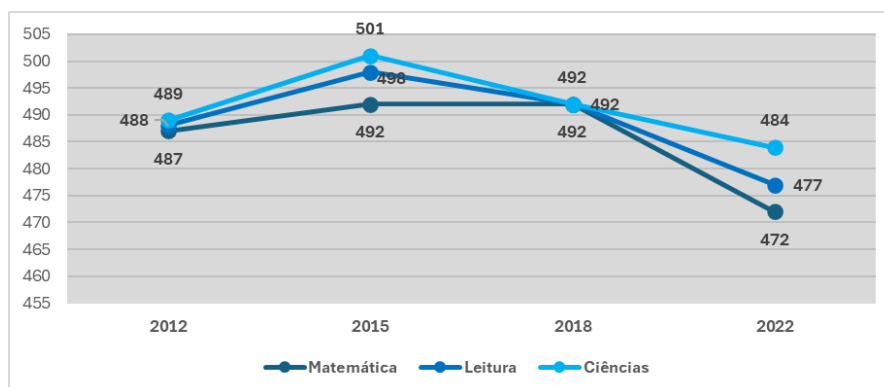
Gráfico 6 - Evolução das taxas de retenção e desistência no Ensino Secundário (CCH+CP), nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do Continente, total, com 6 Planos de Inovação, com pelo menos 1 Plano de Inovação e sem Planos de Inovação 2015-2024



Fonte, DGEEC, DGE, cálculos próprios

Já nos testes internacionais, analisando os resultados do PISA⁷, verifica-se que em 2022 e comparativamente com 2018, os resultados foram menos positivos. Como é possível observar no gráfico seguinte, os alunos portugueses alcançaram uma pontuação média mais baixa a Matemática, Leitura e Ciências em 2022 comparativamente com os ciclos anteriores.

Gráfico 7 - Evolução dos resultados médios a matemática, leitura e ciências entre 2012 e 2022



Fonte: IAVE, a partir de OCDE (2023) *Programme for International Student Assessment – PISA 2022*

⁷ Programa Internacional de Avaliação de Alunos (em inglês: *Programme for International Student Assessment - PISA*), coordenado pela OCDE, e cujos testes, realizados a cada três anos, avaliam e comparam competências e desempenhos escolares dos/as alunos/as em Leitura, Matemática e Ciências.

Analisando os dados por região, verifica-se que os alunos da região Centro obtiveram a pontuação mais elevada quer a Matemática, quer a Leitura quer a Ciências por contraponto aos alunos da região do Algarve que obtiveram a pontuação mais baixa nestas três áreas, considerando os valores médios para Portugal Continental.

Em 2022 a percentagem de alunos *low performers* também aumentou face a 2018 nas 3 áreas. Os alunos *top performers* (níveis de proficiência 5 ou 6) a Matemática foram 6,7% e obtiveram 607 ou mais pontos e decresceram face a 2018 (11,6%). Já os alunos *low performers* (abaixo do nível 2 de proficiência) a Matemática foram cerca de 30%, obtiveram menos de 420 pontos e aumentaram comparativamente com 2018 (23,3%). Cerca de 70% dos alunos portugueses alcançaram pelo menos o nível 2 de proficiência a Matemática. A leitura os alunos *top performers* (níveis de proficiência 5 ou 6) ascenderam aos 4,7% e obtiveram 626 pontos, o que face a 2018 representou um decréscimo de 2,6 pontos percentuais. Os alunos *low performers* (abaixo do nível 2 de proficiência) a Leitura em 2022 representavam 23,1% e obtiveram menos de 407 pontos (em 2018 foram 20,2%). Já em Ciências a percentagem de alunos *top performers* (níveis de proficiência 5 ou 6) em 2022 também decresceu face a 2018, foram 4,9% e obtiveram 633 ou mais pontos (em 2018 foram 5,6%). Os alunos *low performers* (abaixo do nível 2 de proficiência) a Ciências em 2022 foram cerca de 22% e obtiveram menos de 410 pontos (em 2018 foram 16,6%). Cerca de 5% dos alunos alcançaram pelo menos o nível 5 de proficiência a ciências, sendo que na OCDE foram 6,3%.

Em suma, os dados estatísticos relativos à taxa de retenção e desistência no Ensino Básico e secundário apontam para uma evolução positiva dos resultados escolares, nomeadamente a partir do ano letivo 2019/20, assim como os dados relativos ao indicador “Conclusão no tempo esperado”. Ainda assim os resultados do PISA revelam uma trajetória contrária, ou seja, os resultados médios a matemática, leitura e ciências obtidos em 2022 foram inferiores aos obtidos em 2018, o que poderá evidenciar que a diminuição da retenção nem sempre se traduz na melhoria das competências dos alunos a matemática, ciências e leitura.

Por outro lado, em 75,7% das escolas cujos diretores responderam ao inquérito são acompanhadas as taxas de sucesso por ciclo e 72,1% monitorizam taxas de retenção e abandono. Esta prática de monitorização é complementada por 80,7% das escolas com análise de dados de avaliação interna e externa. Em 61,2% dos casos, também se promovem reuniões de reflexão pedagógica.

Cerca de 76% dos diretores inquiridos concordam que o DL 55/2018 tem contribuído para a melhoria das aprendizagens dos alunos (45,4% concordam e 30,7% concordam totalmente), e 66% afirmam que tem promovido o prosseguimento de estudos (45,1% concordam e 20,9% concordam totalmente).

Ainda que estes dados sejam subjetivos, sugerem uma valorização clara das orientações do DL 55/2018 e das AE no que diz respeito ao desenvolvimento de aprendizagens significativas e estruturantes, apontando para efeitos positivos nas condições que sustentam o sucesso educativo.

Do ponto de vista dos alunos que, quando questionados como se sentem, neste momento, em relação às suas aprendizagens em comparação com os anos letivos anteriores, 28,3% indicam que aprendem melhor e entendem mais os conteúdos do que nos anos anteriores, e 17,4% concorda totalmente com a frase “Percebo que melhorei a forma como aprendo e aplico os conteúdos”.

Nos estudos de caso, os diretores relatam evolução positiva nos resultados internos, em particular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com melhorias no domínio da leitura e escrita. Embora o agrupamento de escolas da AML, segundo dados do Info Escolas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, não tenha conseguido, nos últimos anos letivos, superar a percentagem nacional de conclusões do 1.º Ciclo do Ensino Básico em quatro anos com perfil semelhante (em 2020/21 foram 78% os alunos que terminaram o 1.º Ciclo do Ensino Básico 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 agrupamento de escolas TEIP, observa-se uma melhoria sustentada dos resultados escolares até 2020, com elevadas taxas de conclusão (95% no 2.º Ciclo do Ensino Básico e 92% no 1.º Ciclo do Ensino Básico), 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 do Ensino Básico. 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.

A escola profissional superou, segundo dados do Info Escolas, a proporção 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 2022/23, sendo que neste último ano letivo a proporção 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 2020/21 de 89%. De acordo com os docentes, há dados que revelam o bom caminho. Segundo a direção, no ano letivo de 2023/24 não tiveram retenções e a taxas de empregabilidade e *feedback* dos empregadores são muito boas. Existem empresas estrangeiras que contactam a escola a pedir recomendações de alunos porque têm a referência que os alunos são bons. Destacam ainda que há cada vez mais alunos a quererem prosseguir estudos.

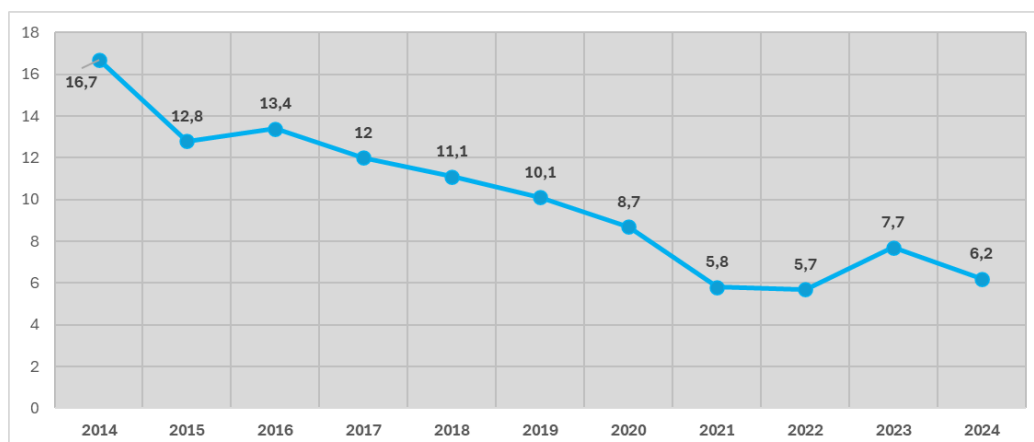
Também as Equipas Regionais assinalaram maior consistência nos procedimentos de avaliação e na gestão da informação pedagógica, com impacto na autorregulação escolar.

QA5.7. Que efeitos podem ser identificados na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos? Como evoluiu a taxa de abandono escolar desde a adoção do DL 55/2018?

Os dados, quantitativos e qualitativos, disponíveis indicam uma perceção positiva sobre os efeitos do DL 55/2018 na melhoria da qualidade da aprendizagem. Docentes e alunos inquiridos reconhecem progressos, sobretudo no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, reforçando o impacto positivo da medida no crescimento global dos alunos, pese embora as avaliações sobre a consolidação das aprendizagens e o desenvolvimento de competências complexas sejam mais divididas. Esta leitura reforça a ideia de que a apropriação das AE pelas práticas pedagógicas ainda está em curso, com avanços desiguais entre domínios de competência e entre contextos escolares. Por outro lado, a análise estatística da evolução da taxa de retenção e desistência e da taxa de abandono precoce de educação e formação no Continente revela uma trajetória bastante positiva, com decréscimos mais acentuados a partir de 2020, o que sugere haver eficácia nas mudanças curriculares e pedagógicas, em termos de inovação pedagógica e flexibilidade curricular, suscitadas pelo DL 55/2018.

A evolução dos resultados escolares, medidos através das taxas de retenção e desistência, como já vimos na pergunta anterior, tem sido positiva com uma descida significativa em todos os níveis de ensino ao longo da última década. Apesar de nos dois últimos anos letivos a tendência de decréscimo se ter invertido, as taxas de retenção e desistência no Ensino Básico permanecem relativamente baixas, com valores inferiores aos observados no ano letivo 2017/18. Em 2023/24, no Continente, a taxa de retenção e desistência situou-se em 1,9% no 1.º Ciclo do Ensino Básico, 3,9% no 2.º Ciclo do Ensino Básico e 6,1% no 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Também a taxa de abandono precoce de educação e formação tem seguido uma trajetória de decréscimo desde 2017, atingindo o valor mais baixo em 2022 (5,7%), ano em que se dá uma inversão dessa tendência de decréscimo. Em 2023, a taxa de abandono precoce de educação e formação, no continente sobe para os 7,7% e em 2024 volta a decrescer situando-se nos 6,2%.

Gráfico 8 - Evolução da taxa de abandono precoce de educação e formação, Portugal Continental, 2014 a 2024 (%)

Fonte: INE, Inquérito ao emprego (Séries - 2021)

Os dados do inquérito aos professores apontam para uma perceção moderadamente positiva quanto ao impacto das AE na melhoria da aprendizagem. Cerca de 37% dos docentes inquiridos concordam ou concordam totalmente que houve maior eficácia na consolidação das aprendizagens, enquanto uma proporção semelhante (36,8%) assume uma posição intermédia. Já 22,6% discordam ou discordam totalmente dessa afirmação, revelando alguma divisão nas perceções.

No que toca ao desenvolvimento de competências de nível mais complexo, a perceção positiva é ainda menos consensual (28,4% discordam ou discordam totalmente). Já as competências pessoais e sociais dos alunos são mais bem avaliadas: 40,6% dos docentes inquiridos concordam ou concordam totalmente, embora 38,2% assumam uma posição neutra.

Esta aparente divergência revela que, enquanto o quadro normativo do DL 55/2018 é visto de forma genericamente favorável, os seus instrumentos operacionais — como as AE — ainda geram avaliações ambivalentes. Uma análise dos resultados da inquirição aos docentes por grupo de recrutamento revela que os docentes de Matemática, Físico-Química e Línguas tendem a ter uma opinião mais neutra relativamente ao facto das AE permitirem uma maior eficácia na consolidação das aprendizagens (2,99, 3,08 e 3,07, respetivamente face a uma média global de 3,21) ou ao desenvolvimento de competências de nível mais complexo (2,78, 2,73 e 2,85, respetivamente, face a uma média global de 3,01). Importa, por isso, distinguir entre as perceções sobre o modelo global e aquelas relativas à implementação concreta de dispositivos curriculares específicos.

Quadro 30 - Que avaliação faz da operacionalização das Aprendizagens Essenciais (AE) no contexto da sua disciplina? (%)

A adoção das AE permite	Discordo totalmente (1)	2	3 (neutro)	4	Concordo totalmente (5)	NS/NR	Total Concordância (4+5)
Maior eficácia na consolidação das aprendizagens	6,2	16,3	36,8	25,5	11,6	3,6	37,1
Desenvolvimento de competências de nível mais complexo	8,3	20,1	37,6	21,5	7,9	4,7	29,4
Desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos	4,9	12,5	38,2	28,1	12,5	3,8	40,6

Base: Total de docentes inquiridos (n = 6.425)

Do ponto de vista dos alunos, as perceções sobre os efeitos do DL 55/2018 nas aprendizagens são relativamente equilibradas, mas globalmente positivas. Cerca de 64,3% dos alunos respondentes afirmam aprender melhor ou de forma semelhante em comparação com anos letivos anteriores (28,3% dizem aprender melhor e entender mais os conteúdos do que antes; 36% afirmam aprender de forma semelhante). Apenas 24% indicam estar a ter mais

dificuldades em acompanhar as aprendizagens ou as aulas, o que sugere que a maioria se adapta bem às dinâmicas de aprendizagem implementadas.

As respostas dos alunos às afirmações sobre a sua experiência escolar reforçam esta tendência. Por exemplo, 46,1% concordam ou concordam totalmente que melhoraram a forma como aprendem e aplicam os conteúdos e 40,2% percebem ter aprendido mais este ano face a anos anteriores. Além disso, 59,4% concordam ou concordam totalmente que sentem que melhoraram a trabalhar em grupo com colegas e 41,1% sentem-se motivados para participar nas aulas e atividades escolares. Estas perceções são reforçadas por avaliações positivas do ambiente educativo: 45,4% consideram que a escola se adapta às necessidades de todos os alunos e 44,6% concorda ou concorda totalmente que o ambiente da sala de aula promove a colaboração entre colegas.

Estes dados reforçam os indícios, já recolhidos junto dos docentes inquiridos, de que o quadro pedagógico promovido pelo DL 55/2018 poderá mesmo estar a potenciar as condições de aprendizagem dos alunos.

Também os estudos de caso realizados corroboram esta análise. Por exemplo, no agrupamento de escolas TEIP, os docentes revelam que 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. Na opinião dos alunos da escola profissional visitada, 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". No agrupamento da cidade média litoral e industrial, os pais destacam que os trabalhos são valorizados, ou seja, os alunos 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.

QA5.8. Que fatores parecem ter tido maior influência nas mudanças ocorridas nos resultados escolares e na qualidade da aprendizagem?

A análise integrada dos dados, quantitativos e qualitativos, permite identificar um conjunto de fatores que têm contribuído para a melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens. Entre os programas mais valorizados pelos diretores inquiridos figuram o PNPSE, os Clubes Ciência Viva nas escolas e o Plano 21|23 Escola +. No plano pedagógico e na perspetiva dos alunos inquiridos, sobressaem a clareza das explicações, a diversificação metodológica e a avaliação mais adaptada. No plano relacional, são apontados o ambiente de trabalho positivo, a qualidade das relações pedagógicas e a motivação dos alunos. O esforço individual e a cooperação entre pares completam este quadro, que sublinha a relevância de práticas articuladas e centradas no aluno para promover aprendizagens com mais qualidade. Já os estudos de caso apontam para a relevância de fatores como a liderança escolar, a criação de cultura de participação, ambientes motivadores e colaborativos, e a atenção às características específicas do contexto e dos alunos, os quais constituem os principais motores das mudanças com potencial para aprofundar a qualidade da aprendizagem e os resultados escolares. No entanto, a análise realizada também permitiu perceber que persistem resistências e limitações estruturais e organizacionais que condicionam a abrangência e profundidade dessas mudanças, nomeadamente a ausência de estratégias colaborativas consistentes, ausência de uma figura dedicada à coordenação da flexibilidade curricular e ainda ténue articulação das equipas de apoio educativo com o trabalho pedagógico regular, etc.

No âmbito da presente avaliação, os dados recolhidos, através da aplicação de inquéritos por questionário, junto de diretores e professores permitem identificar um conjunto de fatores que, na sua perspetiva, têm influenciado positivamente as mudanças na qualidade das aprendizagens e nos resultados escolares. Entre os programas e medidas mais valorizados pelos diretores inquiridos destacam-se o PNPSE (55,3%), os Clubes Ciência Viva nas Escolas (46,3%) e o Plano 21|23 Escola + (46,3%). O DL 55/2018, foco desta avaliação, é referido por 34,9% dos diretores inquiridos como tendo dado um contributo muito relevante para a melhoria dos resultados escolares e por 42,3% como tendo dado algum contributo. Embora surja com uma valorização mais moderada face a programas com

objetivos mais diretamente ligados à melhoria dos resultados, é reconhecido como um quadro regulador essencial, que permite articular políticas, reforçar a coerência curricular e sustentar mudanças nas práticas pedagógicas.

Quadro 31 - Avaliação do contributo de programas e medidas para a melhoria dos resultados escolares (%)

	Não contribuiu nada	2	3	Contribuiu muito	NS/NR
TEIP	2,2	2,2	7,0	17,8	70,8
PNPSE	0,7	3,1	24,1	55,3	16,9
Decreto-Lei n.º 55/2018	0,7	7,5	42,3	34,9	14,7
PIPSE	3,7	10,7	23,2	16,0	46,3
Metodologia Fénix	1,8	3,7	11,6	7,2	75,7
Turma Mais	2,0	3,3	12,1	10,1	72,6
Plano Nacional das Artes	1,8	5,9	28,9	22,6	40,8
Clubes Ciência Viva nas escolas	0,2	2,0	30,0	46,3	21,5
Plano 21 23 Escola +	0,2	3,9	33,6	46,3	16,0

Base: Total de diretores inquiridos (n=456)

Entre os professores inquiridos, os principais fatores facilitadores da mudança educativa são a existência de tempo dentro do horário para planificação colaborativa (81,3%) e um ambiente de trabalho positivo (61,5%). Contudo, subsistem constrangimentos relevantes, nomeadamente, o excesso de burocracia (89,0%), a falta de tempos compatíveis para planeamento conjunto (88,5%) e a falta de incentivos ou reconhecimento do trabalho colaborativo (46,1%). Os docentes consideram ainda que as principais dificuldades operacionalização DL55 estão associadas à escassez de tempo para planear (64,6%) e escassez de tempo para implementar (56,6%).

Do lado dos alunos inquiridos, as perceções reforçam a centralidade das dimensões pedagógicas e relacionais na qualidade das aprendizagens. Para além do esforço individual, que é amplamente valorizado (72,5%), os alunos destacam a clareza das explicações dos professores (59,7%), a qualidade da relação pedagógica (37,9%) e a motivação (34,8%) como fatores que mais influenciam os seus resultados. A cooperação entre pares e o envolvimento ativo nas atividades escolares são igualmente mencionados como contributos relevantes.

Como já foi referido anteriormente a evolução das taxas de retenção e desistência têm seguido uma tendência de decréscimo ao longo da última década, com uma descida mais acentuada no ano letivo 2019/2020, pelo que não se pode desconsiderar o efeito decorrente da pandemia de COVID-19 e das alterações introduzidas nesse período excecional.

Os resultados da inquirição aos diretores revelam que a maioria dos diretores discorda totalmente ou discorda que durante pandemia o trabalho colaborativo entre docentes diminuiu (51,8%), que não existiu diversificação das práticas pedagógicas (60,3%), que não foram realizadas adaptações curriculares (66,9%) ou que não existiu ligação com as famílias/ pais e encarregados de educação (67,5%). Por outro lado, concordam totalmente ou concordam que as dinâmicas de avaliação dos alunos foram alteradas (64,3%).

Quadro 32 - Diretores - Durante a pandemia, que dinâmicas observou? (%)

	1.Discordo totalmente	2	3	4	5. 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

	1.Discordo totalmente	2	3	4	5. Concordo totalmente	NS/NR
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)

A opinião dos docentes inquiridos é semelhante às dos diretores inquiridos, a maioria discorda totalmente ou discorda que durante a pandemia não existiu diversificação de práticas pedagógicas (60,3%), que não foram realizadas adaptações curriculares (65,7%) e que não existiu ligação com as famílias/pais e encarregados de educação (58,6%). Na opinião de cerca de 56% (concordam totalmente ou concordam) a pandemia alterou as dinâmicas de avaliação dos alunos e para 36,7% não permitiu a melhoria das aprendizagens de todos.

Quadro 33 - Docentes - Durante a pandemia, que dinâmicas observou? (%)

	1.Discordo totalmente	2	3	4	5. 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	23,0	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	24,0	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)

Estes resultados indicam que, na opinião dos docentes e diretores inquiridos, o ensino à distância não provocou um “afastamento” dos alunos da escola nem quebrou o trabalho colaborativo, ainda que tenha provocado alterações nas dinâmicas de avaliação o que se alinha com a descida das taxas de retenção e desistência. O facto de cerca de 37% dos docentes inquiridos considerar que a pandemia não permitiu a melhoria das aprendizagens de todos, levanta a hipótese de que a redução das retenções nem sempre foi acompanhada por um reforço efetivo das competências dos alunos (como já foi referido anteriormente, os resultados do PISA em 2022 foram inferiores aos obtidos em 2018).

Por seu turno, os estudos de caso apontam que fatores como a liderança escolar, a criação de cultura de participação, ambientes motivadores e colaborativos, e a atenção às características específicas do contexto e dos alunos são os principais motores das mudanças com potencial para aprofundar a qualidade da aprendizagem e os resultados escolares. Contudo, persistem resistências e limitações estruturais e organizacionais que condicionam a abrangência e profundidade dessas mudanças, nomeadamente a ausência de estratégias colaborativas consistentes, ausência de uma figura dedicada à coordenação da flexibilidade curricular, equipas de apoio educativo pouco articuladas com o trabalho pedagógico regular, etc.

QA5.9. O DL 55/2018 permitiu alargar as opções de escolha dos alunos do Ensino Secundário em termos do seu percurso educacional?

A análise detalhada dos dados recolhidos junto de diretores, professores e alunos, cruzada com a evidência qualitativa dos estudos de caso, dos grupos focais com as Equipas Regionais e a equipa de Coordenação Nacional, sugere que o DL 55/2018 criou condições para alargar as opções curriculares no Ensino Secundário. No entanto, esse alargamento manifesta-se de forma desigual, condicionado não apenas devido às características organizativas das escolas, mas também pelas diferenças entre modalidades formativas oferecidas. Simultaneamente, os estudos de caso realizados sugerem que persistem nas escolas alguns entraves que se relacionam com a pressão junto da comunidade escolar como um todo (professores, alunos, pais e encarregados de educação) suscitada pelas provas nacionais, o que reduz a disponibilidade para abordagens mais diferenciadas e inovadoras, muitas vezes percecionadas como sendo menos úteis ou desfocadas do objetivo de obter uma boa classificação nos “exames nacionais”.

É particularmente relevante notar que, no inquérito aos diretores, 19,5% afirmam ter percursos formativos próprios e, entre estes, 41,6% referem que esses percursos envolvem mais de 10 alunos. Este dado confirma a existência de esforços localizados para diversificar os percursos formativos, embora sem alcançar uma escala significativa no sistema. De acordo com os diretores a principal razão para não terem outros percursos formativos está relacionada com os alunos não manifestarem interesse (64%) ou a escola não ter conseguido oferecer devido a incompatibilidades de horários (14,4%).

Estes elementos convergem na perceção de que os alunos do Ensino Secundário, em particular os dos cursos profissionais, experienciam com mais frequência práticas pedagógicas diferenciadas, maior flexibilidade curricular e oportunidades de escolha no desenho das suas aprendizagens. Trata-se de dimensões que, embora não correspondam necessariamente a uma formalização plena de percursos formativos individualizados, traduzem um alargamento efetivo das experiências educativas e da margem de agência dos alunos. Quando questionados sobre se os professores costumam perguntar o que os alunos acharam das atividades realizadas na sala de aula e como elas ajudaram a aprender são 20% os alunos inquiridos que referem nunca, sendo essa proporção menor entre os alunos do Ensino Profissional (17,3%). Também são os alunos do Ensino Profissional que menos referem que nunca lhes foi dada a oportunidade de ajudar a planear atividades ou tarefas nas aulas (22,4% contra 31,6% do total da amostra, 34,2% dos alunos do CH e 31,7% dos alunos do Ensino Básico geral). Noutra questão do inquérito, relativa à frequência com que ocorrem determinadas situações, também são mais os alunos do Ensino Profissional, comparativamente com a restantes alunos da amostra inquirida, que referem que com alguma frequência ou sempre fazem atividades propostas pelos alunos nas aulas (15,1% contra 9,9% no total), assim como atividades diferentes uns dos outros (14,2% contra 8,7% no total).

Do ponto de vista dos professores inquiridos, os inquéritos não permitem afirmar, com base em dados diretos, que os alunos passaram a dispor de mais opções no seu percurso educativo. Ainda assim, 39,1% dos docentes inquiridos indicam ter observado melhorias no envolvimento dos alunos na definição de opções curriculares e pedagógicas, o que pode ser interpretado como um sinal de maior participação e alguma abertura à diversificação das trajetórias de aprendizagem. Esta perceção é frequentemente acompanhada de observações sobre limitações logísticas, como a escassez de recursos humanos ou a rigidez da organização escolar, que dificultam a implementação de ofertas curriculares mais flexíveis, sobretudo em escolas de menor dimensão ou que fazem uso mais limitado da autonomia que lhes é conferida. Os dados recolhidos nos grupos focais realizados com as Equipas Regionais e com a equipa de Coordenação Nacional convergem nesta leitura: o dispositivo legal abriu espaço para o alargamento das escolhas, mas a sua concretização efetiva permanece fortemente condicionada por fatores organizacionais e pela capacidade de liderança pedagógica das escolas.

Nos estudos de caso, foram identificadas práticas promissoras, nomeadamente a introdução de disciplinas como "Cidadania Ativa", "Literacias Contemporâneas" ou "Laboratórios de Projeto", que incorporam a voz e os interesses dos alunos no desenho curricular. Em vários contextos, os alunos participam na definição de ofertas de escola e na escolha de temas interdisciplinares, o que contribuiu para aumentar o seu sentido de pertença, motivação e compromisso com a aprendizagem. Contudo, estas experiências permanecem localizadas em escolas com cultura de inovação consolidada. No agrupamento de escolas da cidade média litoral e industrial, os pais dos alunos do

secundário destacam a importância de os jovens poderem escolher disciplinas de acordo com os seus interesses, pois essa abertura gera mais motivação e permite-lhes frequentar aulas que são importantes para o futuro académico e profissional.

QA5.10 Em que medida o impacto das Aprendizagens Essenciais (AE) e do DL 55/2018 variou entre os diferentes ciclos de ensino?

Os dados, quantitativos e qualitativos, recolhidos indicam um impacto mais visível e positivo das AE e do DL 55/2018 nos ciclos iniciais, sobretudo no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. À medida que se avança para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, a perceção de mudança diminui e aumentam as dificuldades na concretização das medidas, mesmo quando se controla o efeito de transição de ciclo. Estes resultados apontam para uma maior adequação estrutural e pedagógica dos primeiros ciclos à lógica da flexibilidade curricular, verificando-se que, pelo contrário, a partir do 3.º Ciclo do Ensino Básico e, sobretudo, do Ensino Secundário, parece haver uma redução dos incentivos a práticas pedagógicas mais flexíveis e inovadoras, sendo privilegiadas abordagens pedagógicas mais convencionais, centradas no estudo para as provas nacionais.

A análise do impacto das AE e do DL 55/2018 entre os diferentes ciclos de ensino, com base nos dados recolhidos junto de alunos e docentes, revela variações relevantes que apontam para uma apropriação diferenciada das medidas, bem como para perceções distintas quanto aos seus efeitos.

Do lado dos alunos inquiridos, os dados globais indicam que 55,3% notaram mudanças naquilo que aprendem ou na forma como as aulas são dadas, em comparação com anos anteriores. Esta proporção é mais expressiva no 2.º Ciclo do Ensino Básico (64%), contrastando com valores mais reduzidos no 3.º Ciclo Ensino Básico (51,8%) e no Ensino Secundário (53,9%). No entanto, a interpretação direta desta variação por ciclo deve ser feita com cautela, considerando a hipótese de que parte da perceção de mudança poderá resultar da transição entre ciclos de ensino, que tende a introduzir alterações estruturais e metodológicas significativas, independentemente das medidas em análise.

Para controlar esse possível efeito de transição, foi analisada a informação por ano de escolaridade. Os dados revelam que os alunos do 5.º ano (primeiro ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico) são os que mais frequentemente indicam ter notado mudanças (73,2%), seguidos pelos do 7.º ano (63,2%) e do 6.º ano (56,7%). No secundário, os valores descem progressivamente, com 49,6% no 11.º ano e apenas 42,1% no 12.º ano. Estes resultados sugerem que, mesmo quando controlamos o efeito da transição de ciclo, a perceção de mudança continua a ser mais forte nos níveis de ensino mais iniciais, nomeadamente no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

No que respeita à perceção do impacto nas aprendizagens, os alunos do 2.º ciclo voltam a evidenciar a avaliação mais positiva: 37,2% indicam que “aprendem melhor e entendem mais os conteúdos”, face a 23,9% no 3.º Ciclo do Ensino Básico e 27,9% no Ensino Secundário. Inversamente, as dificuldades percebidas aumentam nos ciclos mais avançados, sendo referidas 27,7% no 3.º Ciclo do Ensino Básico e 24,6% no Ensino Secundário. Esta distribuição sugere que a experiência escolar nos primeiros ciclos é mais favorável à apropriação e concretização das medidas propostas pelo DL 55/2018.

Do lado dos docentes inquiridos, a análise das respostas ao inquérito também evidencia diferenças por ciclo de ensino. Nas práticas pedagógicas diversificadas e colaborativas, observa-se que os docentes do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico reportam maiores níveis de frequência dessas práticas do que os seus colegas dos ciclos posteriores. Por exemplo, 33,1% dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico assinalam um grau “elevado” de dinamismo pedagógico, face a 27% no grupo do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Também na adoção de medidas universais de suporte à aprendizagem e inclusão, como diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e trabalho com pequenos grupos, os dados mostram maior frequência de uso nos ciclos iniciais. A diferenciação pedagógica é “sempre” utilizada por 31,8% dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, face a apenas 19,8% no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. No que toca às acomodações curriculares, os dados mantêm o mesmo padrão: 18,7% dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico reportam uso sistemático (“sempre”), valor que desce para 12,2% no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Estes dados sugerem que

as práticas alinhadas com os princípios da AFC encontram maior expressão nos primeiros ciclos, o que poderá estar relacionado com maior flexibilidade organizacional, maior estabilidade das equipas docentes, menor pressão dos “exames nacionais” e uma cultura pedagógica mais centrada no aluno.

Assim, a análise integrada das perceções de alunos e professores aponta para um impacto mais visível e positivo das AE e do DL 55/2018 nos ciclos de ensino mais precoces, sobretudo no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Os ciclos mais avançados, particularmente o 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, revelam maiores obstáculos à apropriação e concretização das mudanças propostas, refletindo-se em níveis mais baixos de perceção de mudança, maior referência a dificuldades por parte dos alunos, e uma frequência menor das práticas pedagógicas associadas à AFC pelos docentes. Esta distribuição é coerente com os constrangimentos organizacionais e culturais mais marcados nos ciclos finais, que exigem respostas mais diferenciadas na operacionalização do currículo.

A análise dos estudos de caso reforça a conclusão de que o impacto das AE e do DL 55/2018 varia significativamente entre ciclos de ensino. Verifica-se uma apropriação mais natural e consolidada nos primeiros ciclos, particularmente no 1.º Ciclo de Ensino Básico, onde a estrutura curricular mais flexível e a menor fragmentação disciplinar favorecem a integração de metodologias ativas, o trabalho por projeto e a articulação entre áreas. À medida que se progride para o 2.º e, sobretudo, o 3.º Ciclo de Ensino Básico e Ensino Secundário, surgem maiores desafios relacionados com a organização do trabalho docente, o aumento do número de professores por turma e a rigidez dos horários. Apesar disso, observa-se um esforço considerável para adaptar as práticas às orientações do DL 55/2018, com reorganização curricular, constituição de equipas educativas e criação de disciplinas agregadoras. Nas ofertas de via profissional, o impacto das medidas é também significativo, mas traduz-se menos numa transformação e mais numa validação de práticas já existentes, como o trabalho interdisciplinar, a integração com o contexto profissional e o foco no aluno. Em todos os contextos, os alunos reconhecem o valor das mudanças, nomeadamente na diversificação das formas de aprender e avaliar, ainda que refiram diferenças marcadas entre docentes. Estes elementos confirmam que o impacto das medidas depende fortemente das condições organizacionais, do nível de ensino e da cultura profissional instalada nas escolas. Acresce que, como ficou evidente nalguns dos grupos focais realizados no contexto dos estudos de caso, importa também considerar o elemento de pressão suscitado pelo efeito “exames nacionais”, o qual afeta não só professores e alunos, mas também pais e encarregados de educação, reduzindo os incentivos a práticas pedagógicas mais flexíveis e inovadoras.

5.6. Sustentabilidade

QA6.1. Em que medida os efeitos das intervenções efetuadas pelas escolas, decorrentes da introdução das Aprendizagens Essenciais (AE) e da implementação do DL 55/2018, perduram ao longo do tempo?

Os dados disponíveis apontam para uma apropriação crescente e estrutural das medidas introduzidas pelo DL 55/2018, visível na criação de equipas específicas, na reformulação de documentos internos e no desenvolvimento de rotinas de monitorização, para além de perceções positivas quanto à evolução das práticas, aspetos que evidenciam institucionalização e regulação interna. Também se destaca a consolidação progressiva de práticas colaborativas entre docentes e o maior envolvimento dos alunos, sinais de uma mudança cultural nas escolas, muito embora isso não aconteça de forma homogénea nos diferentes contextos analisados. Contudo, a sustentabilidade a médio e longo prazo parece estar dependente da manutenção de condições organizacionais favoráveis, nomeadamente tempo para planeamento e trabalho colaborativo, formação e recursos adaptados às necessidades dos professores.

A sustentabilidade dos efeitos da implementação das AE e do DL 55/2018 evidencia-se em várias dimensões, apontando para a consolidação progressiva de práticas e estruturas com potencial de continuidade.

Em primeiro lugar, os dados recolhidos junto dos diretores inquiridos sugerem mudanças organizacionais. A criação de equipas específicas para a implementação da AFC ocorreu em mais de metade das escolas inquiridas (52%), evidenciando uma institucionalização da abordagem. Em 89,3% das escolas, segundo os seus diretores, o processo de implementação conduziu à reformulação de documentos internos, um sinal claro da integração das orientações do DL 55/2018 nas rotinas e na identidade pedagógica das escolas.

A monitorização contínua das AE e da implementação da AFC surge como outra dimensão indicadora de efeitos duradouros. Cerca de 81% dos diretores inquiridos referem que recorrem à análise sistemática de dados de avaliação interna e externa, 66,4% acompanham indicadores de sucesso escolar e retenção, e 61,2% promovem reuniões regulares de reflexão pedagógica. A existência destes processos de regulação interna reforça a ideia de que, para além da implementação formal às orientações do DL 55/2018, se verificam mecanismos internos que sustentam a continuidade e o ajustamento das práticas ao longo do tempo.

Relativamente à evolução das práticas desde o ano letivo 2018/19, a autoavaliação dos diretores inquiridos indica algumas melhorias. Por exemplo, 39% dos diretores reconhecem melhorias significativas na articulação entre docentes da mesma disciplina, 25,7% na articulação com docentes de outras disciplinas e 20,8% na participação dos alunos. Estes dados sugerem que a AFC está gradualmente a conseguir enraizar uma cultura de trabalho colaborativo e de maior envolvimento dos alunos, condições-chave para a sua sustentabilidade, pese embora os dados disponíveis indiquem também que existe ainda uma margem de progressão relevante.

Quadro 34 - Atualmente e comparativamente com o ano letivo em que entrou em vigor o DL 55/2018 como avalia a evolução dos seguintes aspetos? (%)

	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)

Do lado dos docentes inquiridos, a perceção da continuidade depende de fatores estruturais e de suporte. Quando questionados sobre as condições essenciais para garantir a continuidade da implementação da AFC, destacam a necessidade de tempo para planeamento e trabalho colaborativo (74,4%), formação contínua em ensino flexível (60,3%) e recursos materiais e tecnológicos adequados (59,6%). Estas respostas revelam que, apesar dos progressos, a sustentabilidade das mudanças depende fortemente da disponibilidade de condições estruturais e de um ecossistema de apoio continuado.

A importância de aumentar o tempo disponível dos docentes para planearem e trabalharem de forma colaborativa, bem como prosseguir com a aposta na formação contínua de professores, recorrendo a abordagens diversificadas, flexíveis e ajustadas aos seus interesses e preocupações concretas, foram aspetos igualmente salientados quer no grupo focal com Representantes AFC nos CFAE, quer nas entrevistas e grupos focais com direções e professores realizados no contexto dos sete estudos de caso.

A perspetiva dos alunos, embora o inquérito não aborde diretamente a durabilidade das medidas, oferece indícios de continuidade através da sua perceção de mudança face a anos anteriores. Mais de metade dos alunos inquiridos (55,3%) afirma ter notado mudanças na forma como aprende ou como as aulas são dadas. Entre as transformações apontadas, destaca-se a mudança nas práticas de avaliação (49%), o aumento do trabalho em grupo (44,1%) e a maior participação nas aulas (41,9%). Estes indicadores sugerem uma consolidação de práticas alinhadas com os princípios das AE, especialmente nas dinâmicas de sala de aula.

A análise dos estudos de caso confirma assim que, em vários contextos, as mudanças introduzidas pelo DL 55/2018 e pelas AE adquiriram carácter estrutural com potencial de continuidade. Em agrupamentos de escolas como o médio periurbano e o da cidade média litoral e industrial, a formalização de equipas educativas, o reforço do trabalho colaborativo e a articulação vertical entre ciclos demonstram a consolidação de práticas que se mantêm ao longo do tempo. Casos como o da escola profissional e do agrupamento de escolas da AML evidenciam ainda impactos sustentados no envolvimento e motivação dos alunos, bem como no sucesso escolar. Por outro lado, realidades como os agrupamentos pequeno e rural ou do centro da cidade média dimensão revelam que a sustentabilidade é mais frágil quando faltam estruturas dedicadas, tempo de trabalho colaborativo ou processos consistentes de

autoavaliação. Estes exemplos reforçam a conclusão de que a durabilidade dos efeitos depende de condições organizacionais, culturais e de liderança que permitam manter as práticas inovadoras e colaborativas.

QA6.2. 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?

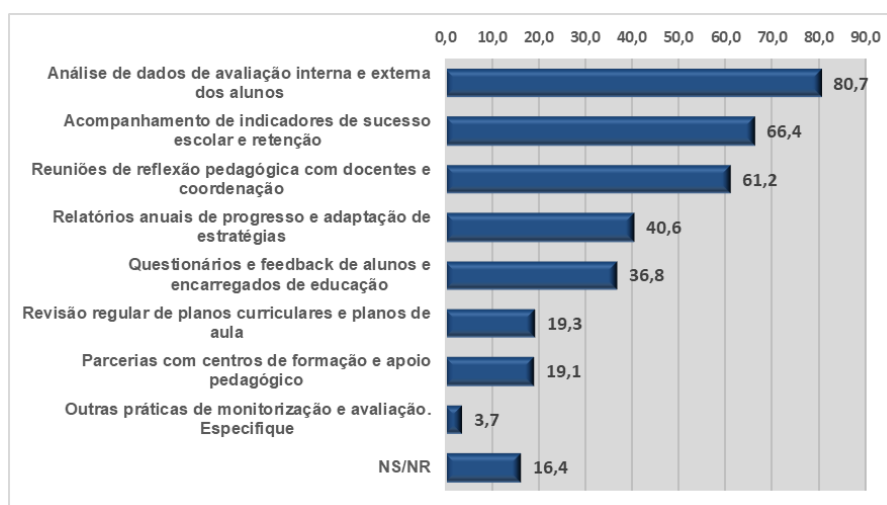
É reconhecido que os indicadores quantitativos atualmente utilizados, incidindo sobretudo sobre a evolução da retenção e desistência dos alunos, não permitem uma compreensão efetiva das dinâmicas de transformação qualitativa e inovação em termos didático-pedagógicos, bem como a qualidade do trabalho colaborativo. As opiniões expressas por muitos dos professores e diretores auscultados tendem a inclinar-se para abordagens mais qualitativas que permitam fazer uma triangulação de resultados, através de uma análise quantitativa dos resultados dos alunos, combinada com a realização de entrevistas com os docentes e de grupos focais com alunos e com pais e encarregados de educação. Métodos eficazes já experimentados, e que foram referenciados nas entrevistas e grupos focais realizados, incluem supervisão entre pares e observação de aulas, grupos focais com alunos e professores e, ainda, o mapeamento curricular apoiado por parceiros externos. Saliente-se, de resto, que nalguns dos estudos de caso é destacada a importância do acompanhamento externo realizado por instituições do ensino superior parceiras.

A monitorização e avaliação dos efeitos a curto e médio prazo suscitados pelas mudanças pedagógicas despoletadas pela aplicação do DL 55/2018 constitui uma matéria que suscita a preocupação e a reflexão de docentes, diretores, Equipas Regionais e Representantes AFC nos CFAE, tendo sido debatida nos diferentes grupos focais realizados com estes diferentes protagonistas. É reconhecido que os indicadores quantitativos atualmente utilizados, incidindo sobretudo sobre a evolução da retenção e desistência dos alunos, não permitem uma compreensão efetiva das dinâmicas de transformação *qualitativa* em termos didático-pedagógicos. Acresce que, conforme foi assinalado em vários destes momentos de auscultação, esta análise deve atender ao efeito combinado da aplicação do DL 54/2018 e do DL 55/2018, uma vez que o primeiro prevê a adoção de medidas que permitam o acesso dos alunos ao currículo e promovam a aprendizagem, nomeadamente nos casos em que alunos estejam em risco de insucesso ou abandono escolar, o que dificulta ainda mais uma avaliação circunstanciada dos efeitos das mudanças pedagógicas despoletadas pela aplicação do DL 55/2018. Não foram, contudo, identificados indicadores e metodologias concretas que permitam melhorar a monitorização da sustentabilidade das mudanças pedagógicas despoletadas pela aplicação do DL 55/2018. Neste âmbito, a principal dificuldade identificada consiste na monitorização das mudanças didático-pedagógicas efetivamente implementadas por cada professor em cada sala de aula, nomeadamente no que se refere ao seu alinhamento com o DL 55/2018 e ao desafio de uma pedagogia diferenciada, a qual exige inovação nas estratégias de ensino e promoção da aprendizagem, a combinação de diferentes áreas disciplinares e a valorização do trabalho colaborativo entre docentes.

De modo genérico, pode referir-se que as opiniões de muitos dos professores e diretores auscultados tendem a inclinar-se para abordagens mais qualitativas que permitam, em turmas e escolas selecionadas, fazer uma triangulação de resultados, através de uma análise quantitativa dos resultados dos alunos, combinada com a realização de entrevistas com os docentes e de grupos focais com alunos e com pais e encarregados de educação. Existem, neste sentido, alguns exemplos que foram sendo mencionados, como é o caso do acompanhamento e trabalho de proximidade realizado por Instituições de Ensino Superior da área da educação em alguns dos agrupamentos observados.

De acordo com os diretores inquiridos, nos seus agrupamentos de escolas/ escola não agrupada a monitorização dos resultados da implementação das AE e do DL 55/2018 tem sido realizada, maioritariamente, através da análise de dados de avaliação interna e externa dos alunos (80,7%), do acompanhamento de indicadores de sucesso escolar e retenção (66,4%) e de reuniões de reflexão pedagógica com docentes e coordenação (61,2%). A aplicação de questionários e pedidos de *feedback* de alunos e encarregados de educação é referido por 36,8% dos diretores inquiridos.

Gráfico 9 - De que forma se tem realizado no AE/ENA a monitorização dos resultados da implementação das Aprendizagens Essenciais e do DL 55/2018? (resposta múltipla %)



Base: Total de diretores inquiridos (n=456)

Os estudos de caso oferecem pistas para a definição de um sistema de monitorização da sustentabilidade que vá além dos indicadores atualmente utilizados. A experiência do agrupamento de escolas da AML e da escola profissional mostra a relevância de acompanhar, de forma sistemática, indicadores quantitativos como taxas de sucesso, retenção e da participação dos alunos em projetos interdisciplinares. Simultaneamente, práticas observadas no agrupamento de escolas médio periurbano e no agrupamento de escolas da cidade média litoral e industrial sugerem a utilidade de indicadores qualitativos como o grau de colaboração docente, a integração das AE nos documentos estruturantes e as perceções de motivação dos alunos. Métodos eficazes já experimentados incluem supervisão entre pares e observação de aulas (agrupamento de escolas da cidade média litoral e industrial), grupos focais com alunos e professores (escola profissional, agrupamento de escolas da AML) e mapeamento curricular apoiado por parceiros externos. A combinação de dados administrativos com recolha qualitativa junto de diferentes atores permitiria captar não apenas os resultados, mas também as dinâmicas pedagógicas que sustentam a implementação das AE e do DL 55/2018 ao longo do tempo. De acordo com o agrupamento de escolas TEIP 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.

5.7. Valor Acrescentado Europeu

QA7.1 Que intervenções financiadas pela Comissão Europeia (CE) foram implementadas e como elas contribuíram para o desenvolvimento de competências, acessibilidade e inclusão no sistema educativo?

A implementação do DL 55/2018 beneficiou de intervenções cofinanciadas pela CE, sobretudo através do POCH, que apoiaram a formação contínua de docentes (mais de 100 mil participantes), a produção de recursos educativos e a capacitação digital das escolas, com impacto relevante durante e após a pandemia. Estas medidas contribuíram para o desenvolvimento de competências, acessibilidade e inclusão, com impacto positivo nas práticas pedagógicas e na equidade educativa, como foi reconhecido por diretores inquiridos e evidenciado nos estudos de caso realizados – muito embora, note-se, o impacto seja percebido de forma desigual, com uma parte dos diretores inquiridos a reconhecer contributos apenas moderados para a equidade e inclusão, o que evidencia a necessidade de maior consolidação. Apesar dos significativos investimentos realizados, ainda persistem constrangimentos estruturais, como escassez de professores, sobrecarga de trabalho docente e insuficiências infraestruturais, que acabam por limitar a continuidade das práticas inovadoras.

A implementação do DL 55/2018 beneficiou de um conjunto de intervenções cofinanciadas pela Comissão Europeia (CE), nomeadamente através do Programa Operacional Capital Humano (POCH), que se centraram na promoção da qualidade, eficiência e inclusão no sistema educativo. Foram lançados três avisos específicos – POCH-67-2019-07, POCH-67-2020-10 e POCH-67-2023-03 – com uma dotação inicial conjunta de cerca de 12 milhões de euros do Fundo Social Europeu, tendo gerado um volume de projetos aprovados que ascendeu a 36,6 milhões de euros. O apoio visou, entre outros, o desenvolvimento de documentos orientadores, a formação de professores e diretores, o acompanhamento e avaliação da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), bem como o reforço do ensino digital e a capacitação das escolas para práticas pedagógicas inovadoras.

Estes avisos permitiram intervenções com impacto direto em três áreas centrais: desenvolvimento de competências, acessibilidade e inclusão. A formação contínua de docentes (envolvendo mais de 100 mil participantes) e a produção de recursos educativos, apoiadas pelos avisos POCH-67-2019-07 e POCH-67-2023-03, alinharam-se com a necessidade de consolidar práticas pedagógicas centradas em competências, nomeadamente pensamento crítico, colaboração, cidadania ativa e resolução de problemas. O aviso POCH-67-2020-10, centrado na transformação digital, facilitou a acessibilidade ao promover a mobilização de recursos e plataformas digitais, e ao capacitar os profissionais para o ensino a distância, com um impacto particular durante e após a pandemia.

A análise das respostas dos diretores inquiridos reforça esta avaliação: 68,4% indicam a formação de professores como uma ação estratégica, 56,4% referem projetos de cidadania ativa e 59% apontam para a promoção de projetos em parceria, todas ações alinhadas com objetivos de desenvolvimento de competências e inclusão. A existência de recursos como apoio especializado (59,6%), materiais tecnológicos (64,5%) e redes de colaboração (40,6%) confirma a apropriação, nas escolas, de meios proporcionados por programas europeus. Adicionalmente, 83,7% dos diretores inquiridos referem ter participado em encontros regionais e seminários temáticos, e 75,9% confirmam formação de professores apoiada pelas entidades regionais ou centrais.

Os efeitos destas intervenções traduzem-se ainda nas avaliações muito positivas atribuídas pelos diretores inquiridos aos programas cofinanciados: mais de 70% consideram que programas como o PNPSE, os Clubes Ciência Viva na Escola e o Plano 21|23 Escola+ contribuíram ou contribuíram muito para a melhoria dos resultados escolares. No plano da inclusão, 28,6% dos diretores consideram que o DL 55/2018 contribuiu significativamente para a equidade e inclusão e 50,9% de forma moderada. Embora o DL 55/2018 não seja, em si, uma medida cofinanciada, os dados mostram que a sua implementação se articula com muitas das práticas promovidas por estes programas, nomeadamente ao nível da flexibilização curricular, da personalização das aprendizagens e da inclusão, refletindo o seu papel enquanto quadro regulador que potencia o impacto das intervenções cofinanciadas no sistema educativo. Os estudos de caso corroboram esta leitura, ao evidenciar que, mesmo em contextos com culturas escolares fortemente colaborativas e lideranças mobilizadoras, a continuidade das práticas está condicionada por fatores estruturais que requerem apoio continuado: escassez de professores, sobrecarga de trabalho e recursos infraestruturais desadequados.

Por outro lado, nos estudos de caso encontram-se evidências claras da apropriação, pelas escolas, dos recursos e oportunidades gerados pelas intervenções financiadas pela CE.

No agrupamento de escolas da AML e no agrupamento de escolas da cidade média litoral e industrial, o investimento em equipamentos e plataformas digitais, associado ao aviso POCH-67-2020-10, permitiu ampliar a acessibilidade, reforçar o ensino presencial bem como as modalidades à distância. Na escola profissional, a formação de docentes, apoiada pelos avisos POCH, potenciou a utilização de metodologias ativas e colaborativas e promoveu o desenvolvimento de competências transversais como trabalho em equipa e resolução de problemas. No agrupamento de escolas médio periurbano, os recursos disponibilizados favoreceram a articulação interdisciplinar e a implementação de projetos de cidadania, com impacto visível no envolvimento dos alunos. Já no agrupamento de escolas pequeno e rural, a capacitação docente e o apoio a práticas inclusivas mitigaram parte das limitações impostas pelo contexto rural e dispersão geográfica dos alunos, garantindo maior equidade no acesso às aprendizagens.

Estes exemplos reforçam que, quando articulados com o DL 55/2018, os programas cofinanciados pela CE não apenas respondem a necessidades estruturais imediatas, como criam condições para transformar práticas pedagógicas e promover a inclusão de forma sustentada.

6. CONCLUSÕES

6.1. Introdução

A análise desenvolvida, no decurso deste estudo, permite à equipa de avaliação formular um conjunto de conclusões, sustentadas na triangulação de múltiplas fontes de evidência: inquéritos representativos a diretores, professores e alunos; grupos focais com a Coordenação Nacional AFC, com as cinco Equipas Regionais e com Representantes da AFC nos CFAE; sete estudos de caso realizados (que incluíram, além da análise documental e observação direta no local, a realização de entrevistas semiestruturadas e grupos focais com diferentes elementos da comunidade escolar: direção, professores, alunos e pais e encarregados de educação); análise de indicadores estatísticos longitudinais e dos resultados de testes internacionais. Adicionalmente, foi ainda realizado pela equipa de avaliação uma análise mais detalhada à implementação das AE nas escolas públicas portuguesas, a partir do tratamento estatístico dos inquéritos a professores e diretores, cujo relatório técnico é apresentado no volume de anexos e apêndices a este Relatório Final.

As conclusões que se formulam de seguida estruturam-se em dois momentos sequenciais. Num primeiro momento, apresenta-se uma sistematização das principais conclusões por domínio de avaliação (relevância, coerência, eficácia, eficiência, impacto, sustentabilidade e valor acrescentado europeu). Num segundo momento, apresentam-se então as grandes conclusões suscitadas pela avaliação global de impacto da implementação do DL 55/2018, seguindo os objetivos específicos definidos para esta avaliação (compreender a apropriação dos principais dispositivos introduzidos pelo DL 55/2018; em analisar as transformações nas práticas pedagógicas, avaliativas e organizacionais; em identificar os fatores que condicionam a implementação do normativo; em identificar os efeitos do DL 55/2018 nas aprendizagens dos alunos; e em avaliar a sustentabilidade da abordagem). Além de ambicionar apresentar, de forma sintética, as principais conclusões do estudo, seguindo estas diferentes dimensões de análise, este segundo momento tem ainda em mente um perfil leitor não-especializado, presumivelmente mais interessado em reter as ideias fundamentais que decorrem deste trabalho de avaliação.

6.2. Síntese das principais conclusões por domínio de avaliação

Relevância

No domínio da relevância (QA 1.1 a 1.3), a avaliação indica que o DL 55/2018 contribuiu para criar condições legais e organizacionais que favorecem opções curriculares mais flexíveis e adaptadas. As AE têm sido amplamente apropriadas como referencial de planificação e avaliação, sendo valorizadas por permitirem clarificar prioridades e apoiar uma gestão curricular centrada nas aprendizagens.

Ainda que se reconheça que as AE permitem o desenvolvimento de competências de nível mais complexo, a promoção de competências como o pensamento crítico, a autonomia ou a participação ativa parece estar mais presente nas escolas onde as AE são operacionalizadas com práticas como DAC, tertúlias dialógicas, assembleias de turma e trabalho por projeto.

Os estudos de caso permitem perceber que onde existe liderança efetiva, uma cultura de inovação e apoio institucional (por exemplo: Escolas TEIP), a implementação é mais consistente e inovadora. Já os agrupamentos de escolas com experiências mais “incipientes” tendem a evidenciar a flexibilidade apenas em aspetos pontuais, como formatos dos tempos letivos ou experiências de DAC mais esporádicas.

Relativamente à adequação ao nível etário e às características dos alunos, não são referidos desajustes na formulação das AE. Os estudos de caso realizados revelaram que as escolas estão a operacionalizar estratégias de apropriação pedagógica das AE ajustadas ao desenvolvimento etário e emocional dos alunos.

Coerência

Quanto à coerência (QA 2.1 a 2.4), verifica-se uma articulação consistente entre o DL 55/2018, as AE e o PA, visível na sua integração nos documentos estruturantes das escolas e nas práticas de planificação pedagógica, materializando-se em práticas como a reorganização curricular, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e o reforço do trabalho colaborativo entre docentes, com destaque para a implementação dos DAC.

Assinale-se ainda que as AE são amplamente reconhecidas como úteis e cientificamente consistentes. Os momentos de formação e de capacitação, incluindo aqueles que incidem sobre AE, são especialmente valorizados pelos docentes inquiridos, sendo que a sua frequência está associada a uma perceção de maior rigor e aplicabilidade.

Esta coerência interna é reconhecida por diretores e professores, e reforçada pela ação da Coordenação Nacional e pelas Equipas Regionais de apoio à AFC e pela formação alinhada com os princípios do diploma. A articulação entre os DL 55/2018 e DL 54/2018 tem impulsionado práticas mais inclusivas, sobretudo na colaboração entre docentes e no apoio especializado. Observa-se que a articulação entre os dois decretos-lei está mais consolidada em contextos onde existem estruturas de liderança intermédia (como as equipas educativas) e redes locais de colaboração (por exemplo, com serviços de saúde, proteção social ou associações locais).

Ainda que os dados recolhidos revelem progressos pontuais, também evidenciam, contudo, que a relação da escola com os pais e encarregados de educação e com a comunidade permanece como um dos domínios menos consolidados da AFC.

Por outro lado, constata-se que a monitorização da inclusão continua a privilegiar dimensões como os atendimentos psicopedagógicos e a participação em projetos de cidadania, o que sugere que as práticas escolares continuam mais centradas na medição de resultados do que no acompanhamento das condições existentes para a inclusão plena e efetiva de todos os alunos e o envolvimento ativo da comunidade educativa.

Eficácia

No que respeita à eficácia (QA 3.1 a 3.11), são referidas transformações nas práticas de ensino, na avaliação e na organização pedagógica. Há indícios de maior diversificação metodológica, incremento da aprendizagem colaborativa e reorganização de tempos e equipas. A maioria das escolas reviu os seus documentos orientadores e criou equipas educativas. Verifica-se também uma disseminação considerável da avaliação formativa e uma valorização das AE como instrumento de apoio à definição de critérios de avaliação. Os estudos de caso revelam a adoção de estruturas organizativas inovadoras, como a criação de DAC, oficinas, tutorias, mentorias, e outras como o “Espaço Turma”. Há também uma integração progressiva de recursos humanos especializados (segundo os diretores inquiridos, um quinto das escolas contam com apoio de técnicos especializados sem função letiva).

No entanto, estas transformações não são homogéneas. Identificaram-se assimetrias, nomeadamente na articulação interdisciplinar e na concretização da centralidade do aluno. A diferenciação pedagógica, a participação ativa dos alunos e a articulação curricular permanecem como desafios significativos à consolidação de práticas pedagógicas alinhadas com o novo enquadramento legal.

Embora amplamente referidas pelos docentes inquiridos, a participação dos alunos nas decisões pedagógicas e, sobretudo, a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas são ainda pouco percecionadas pelos alunos, o que sugere existir um desfasamento entre intenção e prática.

Já a participação de pais e encarregados de educação permanece limitada e bastante dependente do contexto escolar e das estratégias de mediação implementadas.

Apenas um terço das escolas utiliza indicadores de satisfação ou desempenho de alunos e encarregados de educação.

A formação contínua, centrada em temas como avaliação, inclusão e diferenciação, é valorizada, mas há grande heterogeneidade: mais de 35% dos docentes não participaram em qualquer formação. Simultaneamente, persistem constrangimentos como a escassez de tempo, a sobrecarga docente e a dificuldade em aplicar a formação no quotidiano escolar.

As Equipas Regionais, embora valorizadas por professores e diretores, ainda não asseguram um acompanhamento sistemático e frequente. Para consolidar os efeitos da formação, é necessário reforçar os mecanismos de apoio regional, promover espaços de partilha entre pares e apostar em formatos formativos flexíveis, aplicáveis e contextualizados.

Eficiência

Em termos de eficiência (QA 4.1), os dados apontam para limitações estruturais e organizacionais que condicionam a plena implementação da AFC. As dificuldades de gestão e organização do tempo de trabalho, a escassez de professores, a instabilidade do corpo docente, a insuficiência de crédito horário e a sobrecarga letiva são referidas como constrangimentos por diretores e docentes, dificultando a continuidade do trabalho colaborativo e a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras.

A formação contínua situada em contexto escolar é valorizada, sendo reconhecido por professores e diretores o seu impacto positivo na planificação curricular, supervisão entre pares e implementação de metodologias ativas e inovadoras. Contudo, a continuidade e relevância prática da formação ainda não são garantidas, sendo insuficiente em áreas críticas como diferenciação pedagógica e avaliação formativa.

Estes fatores podem limitar o potencial transformador do DL 55/2018, sobretudo em contextos com maior complexidade organizacional, como agrupamentos maiores, com desafios acrescidos na gestão dos recursos humanos e da organização curricular, como sejam a elevada rotatividade docente, dificuldade na constituição de horários ou dispersão geográfica das escolas.

O apoio facultado pelas Equipas Regionais às escolas é valorizado por diretores e professores, sobretudo quando há continuidade e proximidade com o que é realizado em cada contexto.

Impacto

Em termos de impacto (QA 5.1 a 5.10), os dados recolhidos apontam para sinais positivos ao nível do envolvimento dos alunos, do desenvolvimento de competências como a autonomia e o trabalho colaborativo, e uma perceção de melhoria na forma como aprendem.

O recurso a estratégias de trabalho diversificadas, como projetos interdisciplinares, debates, assembleias de turma e trabalho colaborativo em grupo, quando usadas de forma consistente, é globalmente percebido como importante para o reforço do pensamento crítico, autonomia e sentimento de pertença dos alunos. Além disso, existe uma perceção genericamente positiva do impacto destas mudanças do ponto de vista do reforço da motivação dos alunos, do seu bem-estar, do sentimento de pertença e da coesão escolar. O incremento da proximidade relacional e o maior envolvimento dos alunos nas aprendizagens, foram especialmente valorizados pelos alunos inquiridos, destacando o apoio individualizado (mentorias, tutorias, oficinas) e a criação de espaços associados a uma maior motivação, empatia e envolvimento (por exemplo, “Espaço de Turma”, “Calmamente”, “Ubuntu”).

No entanto, a sua frequência parece ser irregular e menor, sobretudo nos ciclos mais avançados, em que a pressão dos “exames nacionais” limita espaço para abordagens participativas. Além disso, verifica-se que o registo formal destas experiências nos certificados escolares continua a ser residual e pouco sistemático, o que sugere existir ainda um insuficiente reconhecimento institucional deste tipo de abordagens.

Por outro lado, aspetos centrais da abordagem centrada no aluno, como a diferenciação das atividades e a participação ativa na definição das tarefas, continuam a registar níveis baixos de ocorrência, segundo os próprios alunos. É visível uma discrepância entre as perceções de professores e alunos, uma vez que apenas uma minoria de alunos reconhece vivenciar com regularidade essas metodologias e dinâmicas de participação e envolvimento mais ativo dos alunos em contexto escolar, sugerindo falta de consistência ou de explicitação da intencionalidade das práticas.

O contributo para a equidade é considerado, pelos diretores e professores inquiridos, moderado. Embora se identifiquem nalguns contextos, práticas consistentes em alguns contextos (coadjuvações, trabalho colaborativo), persistem obstáculos como situações de indisciplina, falta de recursos e instabilidade docente.

Simultaneamente, verifica-se serem ainda insuficientes os mecanismos sistemáticos de monitorização e avaliação das desigualdades em meio escolar, particularmente de grupos vulneráveis.

A evolução positiva das taxas de retenção e desistência sugere eficácia das mudanças curriculares, ainda que não seja possível estabelecer um efeito direto de correlação ou de relação causal entre a implementação do DL 55/2018 e os resultados escolares.

Sustentabilidade

Em termos de sustentabilidade (QA 6.1 e 6.2), concluiu-se que a consolidação depende de condições organizacionais estáveis: estabilidade das equipas pedagógicas, tempo para planificação e recursos adequados. A sustentabilidade da AFC estará também associada à sua valorização institucional no quadro da política educativa e à capacidade das escolas para a integrar como prática regular e não episódica.

Por outro lado, para uma análise mais completa e rigorosa da sustentabilidade dos efeitos a médio e longo prazo das mudanças introduzidas, importa melhorar os mecanismos de acompanhamento e monitorização, introduzindo outros indicadores, designadamente de cariz qualitativo. Professores e diretores auscultados referem que os indicadores quantitativos atualmente utilizados, incidindo sobretudo sobre a evolução da retenção e desistência dos alunos, não permitem uma compreensão efetiva das dinâmicas de transformação qualitativa e inovação em termos didático-pedagógicos, bem como a qualidade do trabalho colaborativo, propondo, em alternativa, abordagens que permitam fazer uma triangulação de resultados, através de uma análise quantitativa dos resultados dos alunos, combinada com a realização de entrevistas com os docentes e de grupos focais com alunos e com pais e encarregados de educação.

Valor Acrescentado Europeu

Relativamente ao Valor Acrescentado Europeu (QA 7.1), embora o DL 55/2018 não resulte de uma medida europeia, a sua implementação beneficiou significativamente de apoio europeu, em especial através do cofinanciamento do POCH. Este apoio materializou-se na constituição das Equipas Regionais de acompanhamento, no reforço da formação contínua de docentes e diretores, e em ações de capacitação institucional. Estes instrumentos de suporte, financiados por fundos europeus, revelaram-se relevantes para a disseminação da política, a consolidação das mudanças organizacionais e a coerência da intervenção.

Ainda que os referenciais europeus não sejam explicitamente mobilizados pelas escolas como orientações diretas, o modelo de autonomia e flexibilidade curricular encontra-se alinhado com princípios estruturantes das políticas europeias para a educação, como a equidade, a inclusão e o desenvolvimento de competências-chave.

6.3. Conclusões gerais

1. O DL 55/2018, diploma legal publicado na sequência da realização de um projeto piloto que testou a AFC num conjunto restrito de escolas no ano letivo 2017-18, veio alargar a aplicação desta medida educativa a todo as escolas do país, iniciando-se de forma mais generalizada a partir do ano letivo 2018-19. Pretendeu-se promover uma abordagem curricular centrada no aluno, assente em aprendizagens essenciais, na gestão flexível, adaptada e colaborativa do currículo, e na criação de dispositivos organizacionais e pedagógicos orientados para a inovação e para a equidade. Uma primeira conclusão, de ordem geral, que importa salientar é a **apreciação globalmente muito positiva do impacto do DL 55/2018 nas práticas pedagógicas, nas práticas avaliativas e nos modos de organização das escolas**. Esta apreciação muito positiva foi recolhida através da aplicação de inquéritos por questionário a diretores, professores e alunos, tendo sido reforçada pela auscultação direta realizada junto dos diferentes intervenientes (diretores, professores, alunos, pais e encarregados de educação, Coordenação Nacional AFC, Equipas Regionais e Representantes da AFC nos CFAE), através dos estudos de caso, das entrevistas e dos grupos focais.

2. As evidências recolhidas permitem concluir que o DL 55/2018, enquanto medida de política educativa, criou condições genericamente favoráveis e contribuiu para uma gradual institucionalização de práticas pedagógicas mais centradas no aluno, mais colaborativas e orientadas para a equidade, pese embora se tenham identificado dinâmicas de apropriação bastante diferenciadas, que refletem, por vezes cumulativamente, assimetrias importantes (i) entre agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e os seus contextos (territoriais e socioeconómicos), (ii) entre ciclos de ensino e (iii) entre áreas disciplinares.
3. No entanto, identificou-se a persistência, em termos gerais, de certos constrangimentos organizacionais importantes, como as dificuldades de gestão e organização da afetação do tempo de trabalho, a instabilidade das equipas docentes e a necessidade da preparação dos alunos para as provas externas (especialmente no Ensino Secundário, com os “exames nacionais”), entre outros, que dificultam a consolidação das mudanças pretendidas pela AFC. Conforme foi possível observar nos casos de maior sucesso, a continuidade e o aprofundamento da implementação do DL 55/2018 parece depender da manutenção de condições organizacionais favoráveis e da valorização das estruturas de apoio à inovação educativa, incluindo nos domínios da formação, da monitorização e da avaliação.
4. Numa leitura global e integrada dos resultados da análise realizada, pode concluir-se que o DL 55/2018 criou condições legais e organizacionais para a autonomia, através da adoção de práticas curriculares flexíveis, revelando uma boa apropriação, por parte dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, dos principais dispositivos introduzidos pelo diploma, incluindo as AE, a gestão flexível do currículo e os DAC. Contudo, importa referir que existe heterogeneidade, visto que nem sempre estes dispositivos são utilizados na sua globalidade e, quando tal ocorre, nem sempre se verificam idênticos níveis de intensidade, profundidade ou intencionalidade.
5. A adoção das AE é um dos mecanismos mais sólidos de recentragem curricular, aspeto que é reconhecido pela generalidade dos professores e diretores auscultados, que salientam que permite clarificar objetivos de ensino, selecionar conteúdos e simplificar a planificação, contribuindo assim para a consolidação de aprendizagens e para o desenvolvimento de competências complexas, tais como o pensamento crítico, a autonomia, a colaboração ou a participação ativa.
6. No entanto, a apropriação das AE por parte dos docentes assume diferentes contornos, tendo sido identificados quatro perfis de apropriação distintos (adeptos, pragmáticos, forçados e céticos). O ceticismo dos docentes é preponderante sobretudo entre aqueles que trabalham de forma mais isolada, aspeto relevador da persistência nas escolas de resistências que estão associadas não só a uma falta de cultura colaborativa entre professores, mas também a outros aspetos de ordem organizacional que obstaculizam uma implementação plena das AE.
7. Outros fatores apontados como obstáculos para uma adoção plena das AE são as dificuldades em encontrar tempo disponível para um planeamento conjunto e para a realização de um trabalho interdisciplinar, bem como lacunas ao nível da formação e desenvolvimento profissional de professores.
8. Foram ainda identificadas, através das respostas dos professores ao inquérito, algumas dificuldades na análise e operacionalização das AE, em termos da sua extensão, em alguns grupos de recrutamento específicos [Geografia (420), Física e Química (510), Matemática (500), Filosofia (410), Matemática e Ciências da Natureza (230), Ensino Básico - 1º Ciclo e Português e Inglês (220)], bem como dificuldades na aplicação prática das AE em alguns grupos de recrutamento [Educação Visual e Tecnológica (240), Geografia (420) e Informática (550)].
9. Também a reorganização dos tempos letivos (em trimestres ou semestres, por exemplo) constitui um sinal claro da apropriação das possibilidades de gestão organizacional e curricular. No entanto, segundo os dados do inquérito aos docentes, é ainda limitado o número de escolas que adotaram formas de combinação mais expressivas de componentes curriculares, o que evidencia uma tendência dominante para uma flexibilização seletiva, circunscrita a determinadas áreas, turmas ou momentos do ano letivo. Para além das diferenças associadas aos diferentes ciclos de estudos e às especificidades de algumas áreas disciplinares, anteriormente referidas, a heterogeneidade de situações existente entre agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas parece estar ainda associada, à dimensão das escolas, bem como ao perfil de liderança das

- direções escolares e à cultura de inovação que procuram promover e ao conjunto de apoios que são disponibilizadas aos docentes (tempo, recursos humanos especializados, formação, etc.).
10. **Relativamente às transformações nas práticas pedagógicas e avaliativas impulsionadas pelo DL 55/2018, observa-se uma evolução positiva, nomeadamente através de uma intensificação da incorporação de metodologias ativas, da aprendizagem cooperativa e do trabalho prático.** A maioria dos docentes inquiridos afirmam utilizar materiais diversificados com muita frequência e referem promover regularmente a aprendizagem colaborativa. Esta tendência é mais visível no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e no Ensino Profissional, refletindo dinâmicas institucionais que favorecem a inovação, mas tende a reduzir no 3º Ciclo do Ensino Básico e, de forma mais acentuada, no Ensino Secundário, refletindo o efeito de pressão associado aos “exames nacionais”.
 11. **Contudo, outras práticas previstas no quadro da AFC, como o trabalho interdisciplinar e a articulação entre ciclos, continuam a ser pouco frequentes.** Apenas um quarto dos diretores inquiridos avalia positivamente a evolução significativa da articulação interdisciplinar. Embora a maior parte dos docentes inquiridos declare fazê-lo com regularidade, estas práticas são ainda pouco reconhecidas entre os alunos inquiridos. A escassez de tempo e a rotatividade das equipas docentes são fatores limitadores de uma maior diversificação das práticas pedagógicas, sendo recorrentemente referidos pelos docentes inquiridos e entrevistados. A persistência de práticas pedagógicas uniformizadoras é também referida pela maioria dos alunos inquiridos. A articulação entre docentes de diferentes disciplinas parece estar igualmente pouco disseminada do ponto de vista dos alunos, sendo que menos de 10% dos inquiridos referem ter aulas com alguma frequência ou sempre com mais de um professor em simultâneo. Genericamente, foi possível concluir que, apesar das limitações de tempo disponível apontadas frequentemente pelos docentes auscultados, parece existir um maior investimento na planificação e trabalho de articulação entre professores, pese embora o espaço da sala de aula persista como o reduto do docente.
 12. **A transformação das práticas pedagógicas impulsionada pelo DL 55/2018 tem contribuído para o reforço de competências dos alunos, tais como a autonomia, a autorregulação e a colaboração.** A maioria dos estudantes inquiridos indicam conseguir organizar o seu trabalho de forma autónoma, reconhecem melhorias na capacidade de trabalhar em grupo e, ainda que em menor número, afirmam ter aprendido melhor com as atividades desenvolvidas. Além disso, do ponto de vista da equidade, o quadro da AFC, articulado com as AE, revela potencial para mitigar desigualdades, sobretudo através da flexibilização curricular e da valorização da avaliação formativa.
 13. **Porém, os dados sugerem uma apropriação ainda ténue, pelo menos na perspetiva dos estudantes, dos princípios da diferenciação pedagógica e da participação ativa dos alunos.** Com efeito, só uma percentagem muito reduzida (inferior a 10%) dos estudantes inquiridos afirmou realizar frequentemente atividades diferentes dos colegas, sendo essas propostas por si. Estes dados contrastam com a perceção dos docentes, entre os quais a diferenciação é amplamente referida como prática estruturante. Globalmente, esta diferença de perceção entre professores e alunos aponta para a persistência de práticas mais uniformizadoras, o que limita a efetivação de uma abordagem verdadeiramente centrada nos alunos, pese embora, como referido antes, seja importante mencionar que existem especificidades associadas à gestão escolar e ao contexto em que cada escola se integra, mas também ao modo heterogéneo como a apropriação das novas práticas pedagógicas impulsionadas pelo DL 55/2018 é feita por docentes de diferentes áreas disciplinares e nos diferentes ciclos de estudo. Ainda assim, a sobrecarga horária, a escassez de recursos humanos e, em menor grau, a falta de formação parecem constituir os principais entraves à generalização das práticas mais inovadoras, especialmente nos ciclos mais avançados.
 14. **A avaliação das aprendizagens é o domínio em que os efeitos da implementação do DL 55/2018 se revelam mais expressivos.** Na opinião da maioria dos docentes inquiridos o DL 55/2018 tem permitido ou permitido muito promover a avaliação formativa. Por outro lado, cerca de metade dos alunos inquiridos reconhecem que as notas finais já não dependem exclusivamente de testes. As práticas de *feedback*, uso de portefólios, rubricas e autoavaliação estão mais disseminadas, ainda que a sua intensidade varie entre contextos, ciclos de estudos e áreas disciplinares.

15. No entanto, e apesar desta evolução globalmente positiva, **persistem dificuldades na articulação entre práticas avaliativas inovadoras e os mecanismos formais de certificação, especialmente nos níveis sujeitos a provas externas** (destacando-se o Ensino Secundário, com os “exames nacionais”). A formação em avaliação das aprendizagens é referida como sendo ainda necessária para uma melhor implementação do DL 55/2018 pela maioria dos diretores inquiridos.
16. Do ponto de vista organizativo e da gestão escolar, **o impacto do DL 55/2018 na reorganização do trabalho pedagógico é evidente**. Mais de metade dos diretores inquiridos referem que as escolas criaram equipas educativas e investiram na revisão dos documentos estruturantes: ajustaram os critérios de avaliação e reformularam o Plano Anual de Atividades. Constatou-se ainda a implementação de novas formas de reorganização dos tempos letivos (em semestres, por exemplo). A cultura de trabalho colaborativo entre professores está em fase de consolidação, com evidência recolhida que aponta para uma generalização da prática de planificação de aulas.
17. No entanto, **a existência de tempos específicos de reunião e partilha ainda não é transversal a todos os agrupamentos de escola e escolas não-agrupadas**, estando frequentemente dependentes das condições criadas pelas direções e lideranças intermédias das escolas. Verificou-se, por exemplo, que em algumas das escolas visitadas em contexto de estudo de caso é utilizada a gestão do crédito horário para reforçar o tempo de reunião das equipas educativas e apoiar práticas de supervisão entre pares; noutras escolas, contudo, foi relatado que o tempo disponível para a realização destes encontros de trabalho é insuficiente ou implica que essas tarefas sejam realizadas pelos docentes fora do horário letivo.
18. No que toca ao reforço da **participação das famílias na vida das escolas**, concluiu-se que esta **continua a ser, em geral, muito reduzida**, pese embora tenha sido possível identificar alguns sinais positivos de mudança. De facto, apesar de alguns dos estudos de caso terem revelado bons exemplos de dinamismo e envolvimento ativo das associações de pais na vida das escolas, a maioria dos diretores inquiridos consideram que a participação dos pais e encarregados de educação ainda é escassa.
19. Relativamente à **intervenção e participação dos alunos nas decisões curriculares, envolvendo-se na planificação e concretização do currículo em si mesmo**, um dos domínios de transformação impulsionados pelo DL 55 /2018, os dados recolhidos revelam que, em geral, esta **continua reduzida**, pese embora tenha sido possível identificar, nomeadamente nos estudos de caso realizados, alguns sinais positivos de mudança. Com efeito, registam-se progressos relevantes ao nível do envolvimento crescente dos alunos nas decisões pedagógicas, tais como assembleias de turma, tertúlias, debates sobre critérios de avaliação, projetos, etc.
20. Contudo, **a escuta ativa dos alunos revela-se intermitente, ocorrendo ainda de forma pontual e não sendo realizada de forma sistemática e recorrente**: 1 em cada 5 alunos afirma nunca ter sido auscultado por professores sobre o que acharam das atividades realizadas e como estas os ajudaram a aprender; e mais de 30% dos alunos inquiridos refere nunca ter sido chamado a ajudar no planeamento de atividades ou tarefas relacionadas com as aulas. Por outro lado, existe ainda a este nível uma margem de progressão importante em matéria de práticas de monitorização, uma vez que apenas cerca de um terço das escolas recorre a indicadores de satisfação ou desempenho de alunos e de pais e encarregados de educação.
21. Em síntese, **o processo de implementação do DL 55 /2018 foi condicionado por um conjunto diversificado de fatores**. Enquanto **fatores positivos**, destacam-se os seguintes:
 - i. O papel proativo desempenhado pelas Equipas Regionais e pelos Representantes AFC juntos dos CFAE, cujo trabalho de grande proximidade às escolas revelou-se essencial para a apropriação do novo normativo legal e do conjunto de desafios organizacionais, didáticos e pedagógicos nele contidos.
 - ii. A aproximação dos CFAE às escolas, inicialmente muito centrada nas lideranças, mas que gradualmente se tem vindo a alargar ao conjunto de professores, tem permitido melhorar os mecanismos de auscultação das suas necessidades concretas, ajustando assim a oferta formativa disponível aos domínios em que os docentes sentem maior necessidade de melhoria de competências e conhecimentos específicos.

- iii. A aposta na criação de uma oferta de formação à medida, realizada em contexto escolar revelou-se importante, contribuindo para superar algumas resistências e, simultaneamente, para combater uma tendência de muitos docentes para trabalharem de forma isolada, através do estímulo à partilha e diálogo, bem como ao exercício concreto de práticas de colaboração.
 - iv. A criação e dinamização de redes e microrredes, entre escolas e intraescola, organizadas por temáticas ou áreas disciplinares, parece constituir uma boa prática que importa consolidar e disseminar, assumindo os Representantes AFC um papel decisivo neste plano.
 - v. A organização de seminários, encontros e mostras de boas práticas foram sinalizadas como momentos importantes de reconhecimento e estímulo à prossecução das mudanças proposta pela AFC, que proporciona, além disso, momentos relevantes de aprendizagem e de partilha de boas práticas, de problemas e desafios comuns, envolvendo diretores e docentes, mas também permitindo a introdução de olhares externos, com o convite à participação de peritos e formadores.
 - vi. A importância dos FEEL, através do cofinanciamento do POCH, que apoiou, numa fase inicial, a constituição das Equipas Regionais de acompanhamento, bem como o reforço da oferta de formação contínua de docentes e diretores, e ainda a realização de ações de capacitação institucional (encontros e seminários, por ex.), revelou-se, no seu conjunto, muito relevante no esforço de disseminação junto de todas as escolas públicas nacionais desta política educativa, bem como na consolidação das mudanças organizacionais associadas ao DL 55/2018.
 - vii. O PNPSE, os Clubes Ciência Viva nas Escolas, o PNA, o Plano 21|23 Escola +, a RBE, o PNL 2024, o EcoEcolas, o Ubuntu, o Parlamento dos Jovens, entre outros programas e projetos, destacam-se enquanto fatores que influenciaram positivamente as mudanças ocorridas nos resultados escolares e na qualidade das aprendizagens.
 - viii. E, finalmente, o papel dos diretores, quando alinhado com os desafios preconizados pela AFC, revela-se um elemento decisivo para a criação, do ponto de vista institucional, das condições mais favoráveis ao surgimento e desenvolvimento de abordagens e práticas pedagógicas mais flexíveis e inovadoras.
- 22.** Por outro, foram identificados como **fatores que condicionam negativamente a implementação da AFC nas escolas** um conjunto de aspetos que, embora nalguns casos tenham sido já referidos em pontos anteriores, importa agora sistematizar:
- i. As dificuldades em encontrar tempo disponível para a realização de trabalho colaborativo (planificação conjunta, trabalho interdisciplinar, etc.), bem como para a frequência de formação, foram seguramente os aspetos mais frequentemente apontados pelos docentes auscultados.
 - ii. A formação e o desenvolvimento profissional dos docentes, designadamente em domínios como a diferenciação pedagógica, a diversificação pedagógica e metodologias ativas, articulação curricular, entre outros, mas também a capacitação das lideranças escolares, surgem como elementos que foram também apontados como decisivos, sendo que as fragilidades que persistem a este nível condicionam igualmente a implementação do DL 55/2018 e a continuidade e sustentabilidade do trabalho realizado.
 - iii. A grande instabilidade do corpo docente das escolas, impactada duplamente pela saída de professores por motivos de reforma e pela entrada de novos professores que, crescentemente, segundo a perspetiva dos diretores e docentes entrevistados no contexto dos estudos de caso, revelam debilidades do ponto de vista didático-pedagógico, suscitando alguns desafios do ponto de vista da sua integração plena no projeto educativo das escolas.
 - iv. A falta de outros recursos humanos especializados nas escolas foi sinalizada enquanto um obstáculo relevante à implementação do DL 55/2018.
 - v. Do ponto de vista organizativo, salientam-se dois fatores negativos: o excesso de carga burocrática apontado por muitos docentes; e, por outro lado, alguns entraves associados às lideranças escolares, que não favorecem contextos organizacionais ajustados aos desafios preconizados pela AFC.
 - vi. Noutro plano, constituem também importantes obstáculos a uma implementação plena do DL 55/2018 as limitações que, como referido antes, se verificam em termos de uma participação e envolvimento mais ativos dos alunos e, sobretudo, dos pais e encarregados de educação.

- vii. Finalmente, a pressão suscitada pelas provas nacionais, particularmente ao nível do Ensino Secundário, condiciona toda a comunidade escolar (diretores, professores, alunos, pais e encarregados de educação) e constitui um outro fator que impacta muito significativamente a implementação plena do DL 55/2018.
- 23. No que concerne aos efeitos da AFC nas aprendizagens dos alunos, a avaliação não conseguiu produzir evidência suficiente que permita retirar conclusões definitivas.** Do ponto de vista do impacto das AE na consolidação das aprendizagens existem efeitos positivos assinalados por uma parte significativa dos alunos inquiridos, embora não de forma generalizada. Os dados recolhidos apontam para sinais positivos ao nível da motivação e do envolvimento dos alunos, incluindo na forma como percebem e se relacionam com a escola, mas também do ponto de vista do desenvolvimento de competências como a autonomia e o trabalho colaborativo. Existe uma perceção generalizada, por parte dos diretores, dos professores, dos alunos e dos pais e encarregados de educação, de haver uma melhoria na forma como os estudantes aprendem, associando esta tendência à implementação do DL 55/2018. Com efeito, a maioria dos alunos inquiridos consideram que conseguem organizar o seu trabalho e estudar de forma autónoma, assim como referem ter melhorado no trabalho em grupo com os colegas. A maioria dos professores e diretores inquiridos também concorda que a AFC tem permitido melhorar quer as aprendizagens dos alunos, quer a qualidade do sucesso educativo.
- 24.** Estatisticamente não é possível estabelecer, contudo, um efeito direto entre a implementação do DL 55/2018 e a melhoria dos indicadores do sucesso educativo. Na verdade, pese embora a **evolução positiva das taxas de retenção e desistência**, que revela uma tendência geral de redução significativas destas taxas em todos os níveis de ensino ao longo da última década, com decréscimos mais acentuados a partir de 2020, possa sugerir a eficácia das mudanças curriculares e pedagógicas em termos de inovação pedagógica e flexibilidade curricular suscitadas pelo DL 55/2018, importa referir que os últimos resultados dos testes PISA mostram que o desempenho dos alunos a matemática, leitura e ciência diminuiu (2018 *versus* 2022), o que indica a **persistência de fragilidades na consolidação das competências-chave**.
- 25.** Já do ponto de vista do contributo da implementação do DL 55/2018 para a **promoção da equidade, da igualdade de oportunidades e para a redução das disparidades entre os alunos**, os elementos recolhidos apontam para um **impacto positivo moderado, sendo visíveis diferenças entre contextos territoriais e socioeconómicos e entre ciclos de escolaridade**. Embora tenham sido identificadas práticas consistentes que reforçam a equidade entre os alunos (tais como, por exemplo, as coadjuvações em sala, os projetos de interculturalidade ou a valorização do trabalho colaborativo), importa reconhecer que persistem obstáculos à concretização plena destes objetivos (limitações ligadas à falta de recursos especializados, questões de indisciplina, instabilidade do corpo docente e dificuldades associadas à integração de alunos migrantes, etc.). Para uma avaliação mais consistente e detalhada dos progressos verificados do ponto de vista do reforço da equidade, é fundamental melhorar os mecanismos de monitorização e avaliação sistemática das desigualdades em meio escolar, particularmente de grupos vulneráveis, os quais neste momento se revelam insuficientes.
- 26.** Por fim, e no que toca à **continuidade e sustentabilidade da abordagem proposta pelo DL 55/2018**, a equipa de avaliação concluiu que existem alguns desafios importantes a enfrentar e que sistematizam de seguida:
- A consolidação e, sobretudo, a continuidade das mudanças implementadas nas escolas nos últimos anos, ainda que com níveis diferenciados de apropriação, dependem decisivamente da criação de condições organizacionais que sustentem as práticas implementadas, tais como a estabilidade das equipas pedagógicas, a existência de tempo dedicado à planificação e trabalho colaborativo, o reforço do acompanhamento formativo e disponibilização de recursos adaptados às necessidades dos professores (incluindo o reforço de recursos humanos especializados).
 - A sustentabilidade futura da AFC está também associada à sua valorização institucional no quadro da política educativa e à capacidade de as escolas conseguirem-na integrar como prática regular efetiva e não episódica. Neste sentido, destaca-se a importância da partilha de conhecimento, do desenvolvimento de redes e microrredes e, ainda, da valorização e comunicação alargada de boas práticas pedagógicas e de projetos inovadores desenvolvidos em diferentes escolas, que constituam

- um estímulo e um exemplo a seguir por outras. As parcerias estabelecidas com instituições de ensino superior na área da Educação merecem igualmente um reforço, tendo em vista o alargamento dos espaços e oportunidades para partilha de conhecimento e de apoio técnico especializado às escolas.
- iii. Por outro lado, constata-se que faltam mecanismos que permitam o acompanhamento e monitorização das mudanças introduzidas pelo DL 55/2018, a nível local, regional e nacional. Importa, pois, melhorar os mecanismos de acompanhamento e monitorização existentes, de pendor excessivamente quantitativo, introduzindo outro tipo de indicadores, de cariz mais qualitativo, que possibilitem uma leitura mais completa e integrada das dinâmicas de transformação e inovação, designadamente em termos didático-pedagógicos, espoletadas pela AFC, bem como a qualidade do trabalho colaborativo realizado por alunos e professores.

7. RECOMENDAÇÕES

As recomendações que, de seguida, se formulam acompanham de perto, em termos de fundamentação, as grandes conclusões apresentadas no capítulo anterior. Assim sendo, e de acordo com o estabelecido em sede de CE, cada recomendação é formulada com referência à(s) conclusão(ões) que a fundamenta(m), com a indicação do destinatário da mesma e algumas notas sobre a sua operacionalização possível.

Quadro 35 - Tabela de Recomendações

Recomendação	Conclusão(ões) de Fundamentação	Notas acerca das ações concretas a operacionalizar com vista à concretização da recomendação	Destinatários
R1. Sistematizar e partilhar experiências e práticas bem-sucedidas de apropriação dos princípios da autonomia e flexibilidade curricular, tanto ao nível da escola como da sala de aula.	10; 12; 21iv; 21v; 21viii; 26i; 26ii	<p>Promoção de encontros regulares que incidam em diferentes domínios, designadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reorganização e flexibilização curricular, focando de forma mais específica aspetos como: liderança, cultura de inovação e apoio institucional; organização trimestral ou semestral; desdobramento de turmas; alternância de tipos de funcionamento curricular diferenciados; combinação parcial de componentes do currículo; desenvolvimento de projetos de integração curricular dentro e fora das disciplinas; etc. - Inovação pedagógica e metodologias e experiências de aprendizagem mais ativas, centradas no aluno e diferenciadas (diferenciação pedagógica), incluindo estratégias e abordagens que estimulem o envolvimento e participação ativa dos alunos nas decisões curriculares de natureza prática. - Práticas de avaliação formativa como estratégia adaptação e personalização do currículo (promoção de aprendizagens significativas e ajustadas à diversidade dos alunos). 	<ul style="list-style-type: none"> - MECI - Coordenação Nacional AFC e Equipas Regionais

Recomendação	Conclusão(ões) de Fundamentação	Notas acerca das ações concretas a operacionalizar com vista à concretização da recomendação	Destinatários
R2. Sistematizar e partilhar práticas de reorganização bem-sucedidas entre diferentes escolas e contextos, ao nível regional e nacional, valorizando e reforçando o papel das equipas educativas e da sua participação nos diferentes níveis de gestão e colaboração das escolas	10; 21i; 21iv; 21v; 22i; 22v; 26i	<p>Promoção de reuniões de trabalho, seminários, encontros e outras iniciativas, envolvendo as direções e estruturas de coordenação intermédia, para partilha de práticas bem-sucedidas em domínios como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flexibilização dos tempos escolares, integração de recursos humanos especializados; - Equipas interdisciplinares como estratégia de reforço da colaboração docente na concretização dos objetivos da flexibilidade curricular (por ex. através da realização de sessões de trabalho entre direções e equipas de coordenação intermédia de contextos escolares diferenciados); - Papel das equipas educativas criadas ao nível da escola e da participação dos diferentes níveis de gestão e colaboração das escolas como estratégia fundamental de consolidação e sustentabilidade das medidas de flexibilidade curricular, nomeadamente através da partilha de práticas bem-sucedidas; - Papel das estruturas pedagógicas intermédias (por ex. coordenadores de área disciplinar) no sucesso das medidas relacionadas com a flexibilidade curricular, nomeadamente em termos de diagnóstico, definição partilhada de objetivos e de projetos DAC e respetiva dinamização, bem como em termos de acompanhamento e monitorização do progresso. 	<ul style="list-style-type: none"> - MECI - Coordenação Nacional AFC e Equipas Regionais - Diretores - Professores

Recomendação	Conclusão(ões) de Fundamentação	Notas acerca das ações concretas a operacionalizar com vista à concretização da recomendação	Destinatários
R3. Consolidar tempos e espaços para práticas colaborativas e interdisciplinares (articulação horizontal), tornando estas práticas regulares e sustentáveis, o que fará com que a inovação pedagógica não dependa de iniciativas isoladas e de contextos particulares	11; 17; 21i; 21iv; 22i	<ul style="list-style-type: none"> - Institucionalização de momentos específicos para a realização de trabalho conjunto entre docentes (inter e intra-disciplinares), incluindo a partilha de horários, desenvolvimento de projetos integrados e avaliação das aprendizagens. - Reforço da importância da planificação de competências transversais (competências de nível mais complexo, tais como o pensamento crítico, a autorregulação, colaboração, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Diretores - Professores
R4. Estabelecer condições formais que promovam oportunidades de trabalho conjunto entre professores, institucionalizando tempos comuns para a formação e colaboração entre docentes e fortalecendo os mecanismos estruturados de comunicação e coordenação entre docentes de diferentes anos e ciclos de escolaridade (articulação vertical)	3; 7; 11; 13; 21i; 21iv; 22i	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo das condições necessárias para responder à questão das dificuldades de gestão e organização da afetação de tempo (“falta de tempo”) e, em simultâneo, promover o trabalho colaborativo entre professores (por ex., através da criação de tempos semanais para planificação e monitorização; da criação de manchas horárias comuns entre disciplinas de forma a permitir a concretização de projetos interdisciplinares, etc.). - Reforço dos recursos humanos e melhoria na organização eficaz de horários para trabalho colaborativo entre docentes, garantindo que as escolas disponham de docentes e técnicos suficientes, com distribuição equilibrada de crédito horário, para que o trabalho coletivo e a implementação das metodologias do DL 55/2018 possam ser realizados de forma regular, sem sobrecarga. Isto inclui prever tempo dedicado dentro do horário letivo para reuniões pedagógicas e supervisão entre pares. - Institucionalização de reuniões periódicas de planeamento, acompanhamento e avaliação em conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> - MECI - Diretores e lideranças intermédias das escolas - Professores

Recomendação	Conclusão(ões) de Fundamentação	Notas acerca das ações concretas a operacionalizar com vista à concretização da recomendação	Destinatários
		<ul style="list-style-type: none"> - Formalização de estratégias que proactivamente e de uma forma sistemática visem apoiar a integração de novos docentes nas escolas, enquadrando-os devidamente nas orientações do DL 55/2018 (por ex. apostando na dinamização de redes colaborativas de apoio aos novos docentes, com o apoio das Equipas Regionais e dos Representantes AFC junto dos CFAE). - Incentivo à realização de sessões de trabalho sobre acompanhamento e monitorização sistemática das medidas de reorganização curricular preconizadas pelo DL 55/2018. 	
R5. Consolidar o trabalho desenvolvido ao nível da definição das AE	5; 6; 7; 8; 10; 23; 24	<ul style="list-style-type: none"> - Articulação com o processo de revisão das AE em curso pela DGE/ME. - Reforçar as condições institucionais e formativas para garantir uma implementação mais eficaz e sustentável das AE nas escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> - MECI - Diretores - Professores - Coordenação Nacional AFC e Equipas Regionais - Peritos e especialistas em currículo
R6. Minimizar os fatores indutores de heterogeneidade na implementação da AFC entre os diferentes ciclos de escolaridade	4; 9; 22vii	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo das estratégias mais adequadas minimizar os fatores indutores de heterogeneidade na implementação da AFC entre os diferentes ciclos de escolaridade, garantido que os objetivos do DL 55/2018 efetivamente se concretizam. Destaque-se, em especial, a necessidade de melhorar as estratégias de gestão dos efeitos de pressão suscitados pelas provas de avaliação externa na comunidade escolar, particularmente ao nível do Ensino Secundário. 	<ul style="list-style-type: none"> - MECI - Instituições de Ensino Superior na área da Educação - Peritos e especialistas em currículo

Recomendação	Conclusão(ões) de Fundamentação	Notas acerca das ações concretas a operacionalizar com vista à concretização da recomendação	Destinatários
R7. Reforçar o envolvimento de peritos e especialistas na área da gestão escolar e de currículo e incrementar as estratégias de integração e articulação com outras medidas, programas e iniciativas existentes nas escolas, assumindo-os enquanto espaços favoráveis à concretização dos objetivos subjacentes ao DL 55/2018	9; 13; 21ii; 21vii	<ul style="list-style-type: none"> - Participação de peritos e especialistas (nomeadamente, na área da gestão escolar e de currículo) em reuniões a nível macro, com o Ministério da Educação, com a Equipa de Coordenação Nacional AFC e com as Equipas Regionais AFC, apoiando na melhoria das estratégias de implementação do DL 55/2018. - Estímulo ao aprofundamento da integração e articulação da AFC com outras medidas, programas e iniciativas existentes, incluindo, designadamente, o PNPSE, os Clubes Ciência Viva na Escola, a Escola +, o PNA (particularmente com a medida dos Projetos Culturais de Escola), a RBE e o PNL 2027. 	<ul style="list-style-type: none"> - MECI - Coordenação Nacional AFC e Equipas Regionais - Diretores - Professores - Peritos e especialistas em gestão escolar e currículo
R8. Incentivar o desenvolvimento de estratégias e dinâmicas que criem uma cultura colaborativa e participativa na comunidade escolar, dando particular atenção ao incremento da participação das famílias no processo educativo, valorizando o seu papel na implementação de medidas, projetos e iniciativas relacionadas com a AFC, mas também procurando envolver ativamente outras entidades e redes da comunidade local	18; 22vi	<ul style="list-style-type: none"> - Estímulo à participação ativa das famílias e de outros representantes da comunidade nos órgãos consultivos das escolas. - Estudo e implementação de estratégias de comunicação mais regulares e diversificadas com pais e encarregados de educação (reuniões participativas, plataformas digitais, <i>workshops</i> de pais), de forma a aumentar o envolvimento das famílias. - Estímulo à adoção de práticas de coeducação, convidando e envolvendo os pais a participar em projetos escolares e atividades comunitárias. - Valorização, sistematização e partilha de práticas bem-sucedidas de escolas onde a articulação escola-família já se mostrou eficaz 	<ul style="list-style-type: none"> - Diretores - Professores - Equipas Regionais AFC - Pais e Encarregados de Educação - Outros <i>stakeholders</i>

Recomendação	Conclusão(ões) de Fundamentação	Notas acerca das ações concretas a operacionalizar com vista à concretização da recomendação	Destinatários
R9. Aumentar a participação ativa dos alunos, tanto ao nível da escola como na sala de aula	13; 19; 20	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivo aos diretores e professores a estimularem a participação ativa dos alunos nos órgãos consultivos das escolas. - Incentivo aos professores a promoverem a participação dos alunos nas decisões curriculares e a tornarem mais explícitas as intenções pedagógicas e a ligação entre atividades e objetivos de aprendizagem. - Estímulo aos professores para que apoiem os alunos, quando estes assim o desejem, na adoção de percursos personalizados de aprendizagem, garantindo que a flexibilidade curricular se traduza numa participação mais autónoma e personalizada. - Incentivo aos professores para que utilizem metodologias de trabalho que deem maior protagonismo aos alunos (ex. trabalho de projeto, aprendizagem baseada em problemas, DAC coconstruídos), de modo a garantir que a perceção de maior liberdade de participação se torna uma realidade em todos os contextos. - Incentivo aos diretores e professores para que se reforce a valorização, a sistematização e a partilha de práticas associadas a maior proximidade relacional e apoio individualizado, bem como a criação de espaços de trabalho fora da sala de aula associados a maior motivação, empatia e envolvimento dos alunos nas aprendizagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diretores - Professores - Alunos

Recomendação	Conclusão(ões) de Fundamentação	Notas acerca das ações concretas a operacionalizar com vista à concretização da recomendação	Destinatários
R10. Reforçar os mecanismos de promoção da inclusão, diversidade e equidade em espaço escolar	2; 12; 15; 25	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de mecanismos de disseminação e acompanhamento de práticas inovadoras (redes de escolas, comunidades de prática, observação cruzada de aulas) que permitam reduzir a heterogeneidade entre escolas e consolidar práticas de inovação curricular e de promoção da inclusão e equidade (em articulação com as medidas a implementar no âmbito da R2.). - Desenvolvimento de estratégias específicas para o Ensino Secundário, onde as desigualdades se acentuam, equilibrando a preparação para exames, por exemplo, com práticas de diferenciação pedagógica e apoio individualizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diretores - Professores - Equipas Regionais AFC
R11. Implementar um sistema de monitorização que assegure uma visão de conjunto da operacionalização e implementação da AFC, nas suas dimensões-críticas diferenciadas	20	<p>Este sistema de monitorização deverá ter um âmbito nacional, mas a sua implementação exige a recolha sistemática de informação à escala local e regional. Entre outras dimensões a considerar na recolha e análise de dados críticos para esta monitorização, combinando indicadores quantitativos com indicadores e métodos de recolha de dados de natureza qualitativa, incluem-se as seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação, envolvimento ativo e inclusão na vida da escola de alunos, pais e encarregados de educação e outros atores da comunidade educativa. - Participação dos alunos nas diferentes atividades da escola, em particular nas de natureza extracurricular, com vista à introdução da respetiva valorização institucional e curricular através de registo formal nos certificados escolares ou em portefólios individuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - MECI - Coordenação Nacional AFC e Equipas Regionais

Recomendação	Conclusão(ões) de Fundamentação	Notas acerca das ações concretas a operacionalizar com vista à concretização da recomendação	Destinatários
		<ul style="list-style-type: none"> - Desempenho de grupos vulneráveis (alunos migrantes, jovens NEET, em risco socioeconómico), garantindo que as escolas têm evidências claras para ajustar as suas práticas, tornando-as mais inclusiva e equitativas. - Sucesso e bem-estar dos alunos, com vista a promover uma ação pedagógica adequada e em tempo útil, em resposta às dificuldades identificadas. - Efeitos das AE e a articulação entre planeamento, avaliação e desenvolvimento de competências transversais. - Avaliação da qualidade da formação disponibilizada pelos CFAE e quais os efeitos dessa formação nas práticas de diretores e professores. - Avaliação do próprio dos CFAE nas escolas e do modo como a sua oferta de formação se ajusta e responde aos desafios e dificuldades enfrentados por estas. 	
R12. Valorizar a eficácia e adequação da formação contínua situada e contextualizada – ou seja, alinhada com o projeto educativo em desenvolvimento em cada escola –, garantindo que todos os envolvidos (docentes, técnicos, equipas intermédias e diretores) tenham acesso a formação relevante, integrando-a de forma coerente no plano anual de escola.	14; 21i; 21ii; 21iii	<p>Assumir a formação como estratégia de capitalização, consolidação e garantia de continuidade e sustentabilidade do trabalho realizado no contexto do DL 55/2018, criando oportunidades regulares de formação e desenvolvimento profissional nas seguintes áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestão pedagógica; - Comunicação, liderança e gestão de equipas; - Colaboração entre professores; - Adoção de práticas curriculares inovadoras, mais flexíveis e ajustadas à diversidade dos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Diretores - Professores - Representantes AFC junto dos CFAE - CFAE - Instituição de Ensino Superior - Peritos e especialistas (nomeadamente, na área da gestão escolar e de currículo)

Recomendação	Conclusão(ões) de Fundamentação	Notas acerca das ações concretas a operacionalizar com vista à concretização da recomendação	Destinatários
		<p>- Dimensões estruturantes do modelo de autonomia e flexibilidade curricular (diferenciação pedagógica, diversificação metodológica e metodologias ativas, articulação curricular).</p> <p>Criar incentivos aos CFAE para promoverem:</p> <p>- O aprofundamento das suas ofertas de formação de curta duração em contexto escolar, respondendo a desafios e problemas concretos enfrentados quer por certas áreas disciplinares, quer por determinada escola ou escolas (numa lógica regional ou sub-regional, com partilha de problemas e desafios comuns a determinados territórios).</p> <p>- A organização de sessões de trabalho especificamente dedicadas à diversificação de práticas pedagógicas, em especial as de natureza prática e que atribuem um papel ativo aos alunos (na comunicação e na autoria e produção de artefactos em diferentes registos).</p> <p>- E a criação de oportunidades regulares de formação e organizarem sessões de trabalho especificamente dedicadas à análise das AE por área de especialidade (esclarecimento de dúvidas, sugestões de operacionalização, estratégias de articulação vertical e com outras disciplinas, formas de avaliação, partilha de práticas, etc.).</p>	

Recomendação	Conclusão(ões) de Fundamentação	Notas acerca das ações concretas a operacionalizar com vista à concretização da recomendação	Destinatários
R13. Reforçar os mecanismos de financiamento, apoiando o investimento em áreas críticas para a consolidação do DL 55/2018, como sejam as da capacitação e desenvolvimento profissional e as da valorização, sistematização e partilha de práticas bem-sucedidas nas escolas e nas salas de aula	21vi	Definição e lançamento de avisos concurso que permitam apoiar a concretização de algumas das recomendações anteriormente referidas, nomeadamente aquelas que incidem na área da capacitação e desenvolvimento profissional e na área da valorização, sistematização e partilha de práticas bem-sucedidas quer ao nível das escolas, quer ao nível das salas de aula.	- FEEI, nomeadamente o PESSOAS 2030 - MECI

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Comissão Europeia (2018). *Teachers and school leaders in schools as learning organisations*. Publications Office of the European Union. Disponível em: https://isjilfov.ro/files/fisiere/Studiu_Comisia_Europeana.pdf
- Comissão Europeia (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Publications Office of the European Union. Disponível em: <https://www.id-e-berlin.de/files/2017/09/TWG-Teacher-Competences-final2.pdf>
- Cosme, A. (Coord.) (2020). *Avaliação externa da Autonomia e Flexibilidade Curricular: Decreto-Lei n.º 55/2018 – Relatório final 2018-2020*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativa.
- Cosme, A., Ferreira, D., Fernandes, J. G., & Neves, L. (2018). *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo Avaliativo da Experiência Pedagógica Desenvolvida em 2017/2018 ao Abrigo do Despacho n.º 5908/2017*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto. Acedido em 8 de novembro de 2024.
- Costa, E. (Coord.), Mateus de Almeida, M., & Viana, J. (2020). *Relatório de avaliação da reorganização do calendário escolar*. Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/estudo-de-avaliacao-da-reorganizacao-do-calendario-escolar>
- Costa, F. A. (Coord.), Paz, A., Pereira, C., Cruz, E., Soromenho, G., & Viana, J. (2022). *Relatório de avaliação da implementação das Aprendizagens Essenciais*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-972-742-495-5.
- DGEEC (2024). *Resultados Escolares: Sucesso e Equidade | Ensino Básico e Secundário*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/resultados-escolares-sucesso-e-equidade-ensino-basico-e-secundario>
- DGE (2021). *Relatório de Acompanhamento, Monitorização e Avaliação da Autonomia e Flexibilidade Curricular – Ano Letivo 2020/2021*. Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação. Acedido em 8 de novembro de 2024.
- DGE (2023). *Relatório de Acompanhamento, Monitorização e Avaliação da Autonomia e Flexibilidade Curricular – Ano Letivo 2022/2023*. Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação. Acedido em 8 de novembro de 2024.
- Fernandes, D., Machado, E.A. & Candeias, F. (2020). *Para uma Avaliação Pedagógica: Dinâmicas e Processos de Formação no Projeto MAIA (2019-2020)*. Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- IAVE (2023). *PISA 2022 – PORTUGAL. Relatório Nacional*. Disponível em: <https://iave.pt/relatorios/>
- Jesus, P., César, B., Baptista, C., & Cruz, R. (2019). *A perceção da influência do Decreto-Lei n.º 55/2018 nas organizações escolares*. In *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do III Seminário Internacional* (pp. XX-XX). Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Matos, M. G. (coord. científica) (2024). *Relatório Saúde Psicológica e Bem-estar*. DGEEC & Aventura Social Associação. Disponível em: <https://info.dgeec.medu.pt/saude-psicologica-e-bem-estar-2024/>
- OCDE (2018a). *Curriculum flexibility and autonomy: Promoting a thriving learning environment*. OCDE. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/curriculum-flexibility-and-autonomy_eccbac2-en.html
- OCDE (2018b). *The future of education and skills: Education 2030*. OCDE. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

OCDE (2018c). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal: An OECD Review*. OCDE. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/curriculum-flexibility-and-autonomy-in-portugal_77025e34-en.html

OCDE (2025a). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. OCDE. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/2025/09/education-at-a-glance-2025_c58fc9ae.html

OCDE (2025b). *Education at a Glance 2025: Portugal. Country Note*. OCDE. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1a3543e2-en/portugal_4692d9a6-en.html

OCDE (2025c). *Results from TALIS 2024. The State of Teaching*. OCDE. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024_90df6235-en.html

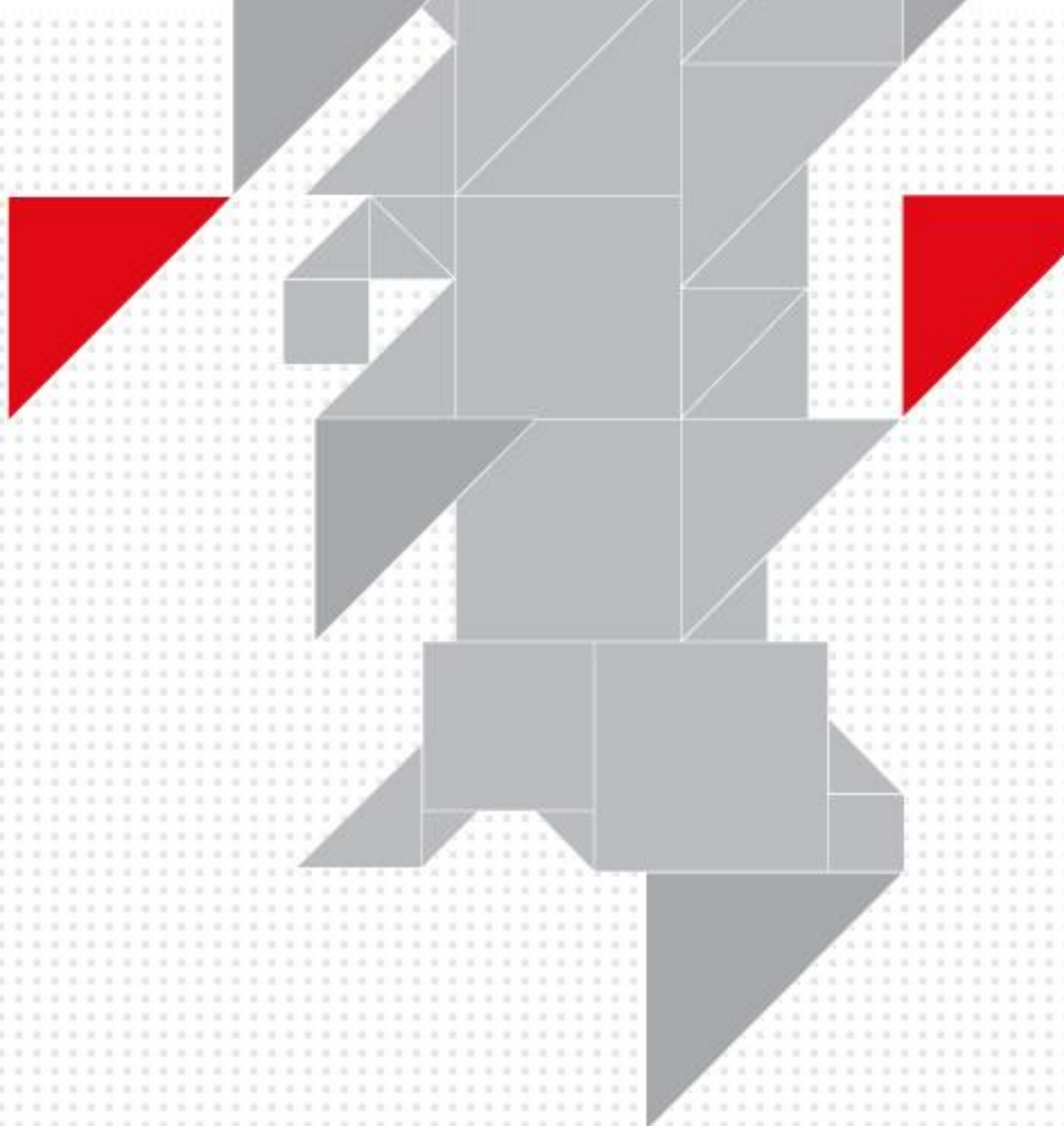
OCDE (2025d). *Results from TALIS 2024. - Country Notes: Portugal*. OCDE. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024-country-notes_e127f9e2-en/portugal_f19ffc18-en.html

Simões, C., & Sousa, J. (2023). Qual o papel do diretor na autonomia e flexibilidade curricular? A perceção dos docentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1), e23009. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.25282>

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/education-sustainable-development-goals-learning-objectives>

Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>

Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>



—

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