

Operacionalização do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: Um estudo de caso no 1.º CEB

RESUMO

O revigoramento das escolas, introduzido pela autonomia e flexibilidade curricular, tornou necessário compreender a forma como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* estava a ser operacionalizado pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico de um determinado agrupamento de escolas do distrito do Porto, dando, igualmente, a conhecer a perceção dos docentes acerca do reflexo dessa operacionalização, na melhoria da qualidade das aprendizagens de Matemática. Para o efeito, foi conduzido um estudo de caso – recorrendo ao método de investigação misto –, cujos participantes foram selecionados por conveniência. Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário – composto por questões de resposta fechada e aberta –, a partir do qual se realizou uma análise estatística descritiva para os dados quantitativos e uma análise de conteúdo para os qualitativos. Os resultados obtidos – apesar de favoráveis – revelaram que existe, ainda, um longo caminho a percorrer ao nível do planeamento e da maximização da autonomia e flexibilidade – que pode ser promovida pela gestão escolar e pela comunidade educativa.

Palavras-chave: Currículo; Autonomia curricular; Flexibilidade curricular; Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; Matemática.

1. INTRODUÇÃO

O currículo do Ensino Básico e Secundário, através dos Decretos-Lei nº 54/2018 e 55/2018, de 6 de julho, confere maior autonomia às escolas para tomarem decisões que visem a melhoria das aprendizagens dos alunos, num contexto de educação inclusiva. Neste sentido, a gestão flexível e contextualizada do currículo, por parte das escolas, objetiva a adequação da ação educativa às especificidades de cada aluno e da escola, possibilitando o direito de todos à aprendizagem e ao sucesso educativo.

Apesar da centralidade que o processo de construção da autonomia e flexibilidade curricular tem vindo a assumir nas políticas educativas nacionais, não se pode afirmar que este seja um tema novo e estranho aos diferentes atores educativos. No plano internacional, este assunto remonta à década de 1990 e, no plano nacional, ao ano de 1996, tendo assumido

Paula Andrade ⁱ

Agrupamento de Escola
Diogo de Macedo,
Portugal.

Ângela Couto ⁱⁱ

Instituto Politécnico
do Porto, Portugal.

Cláudia Maia-Lima ⁱⁱⁱ

Instituto Politécnico
do Porto, Portugal.

Fernando Lima ^{iv}

Instituto Politécnico
do Porto, Portugal.

forma legal em 2001, através do Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro. No entanto, mesmo depois de normatizada, a sua operacionalização não foi fácil (Roldão & Almeida, 2018).

Os efeitos da democratização e da massificação do ensino – iniciados há mais de 30 anos e acelerados nas últimas décadas – trouxeram às escolas dificuldades relacionadas com a gestão propriamente dita, além de registarem um aumento do insucesso escolar de um número cada vez maior de alunos, que saíam escolarizados mas não educados ou sequer instruídos (Roldão & Almeida, 2018). Esta realidade veio, mais uma vez, alertar a sociedade para a urgência de mudança, que atingiu novos contornos com as pressões internacionais que, por sua vez, apontavam para a necessidade de a escola preparar as nossas crianças e jovens para um mundo em permanente mudança e repleto de desafios – sociais, tecnológicos, económicos e ambientais –, com um futuro pela frente que se previa complexo e incerto (Martins et al., 2017; OCDE, 2018b; UNESCO, 2016). Foi neste contexto que, em 2016, no XXI Governo Constitucional, o debate em torno desta temática voltou ao contexto educativo nacional (Roldão & Almeida, 2018), tendo como principais preocupações a garantia da qualidade das aprendizagens e da equidade na prestação do serviço educativo.

Neste enquadramento, mostrou-se particularmente pertinente conhecer, através do desenvolvimento deste estudo, o trabalho que as escolas se encontravam a desenvolver.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O currículo é “considerado um dos principais alicerces de qualquer sistema educativo” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 17), pelo que se mostra imprescindível a sua clarificação. Sendo um conceito bastante complexo e polissémico – segundo os mesmos autores –, na literatura académica, são várias as conceções que se podem encontrar sobre o tema – todas elas profundamente marcadas pelos contextos históricos, culturais, sociais, políticos e ideológicos das épocas em que se desenvolveram.

Neste enquadramento, entende-se que o currículo é:

um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas. (Pacheco, 2006, p. 20)

Como refere Roldão (1999, citado por Machado, 2017), o currículo pode ainda ser definido como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 32).

Esta transposição do currículo do domínio conceptual para o domínio da aplicabilidade sustenta, por sua vez, o conceito de desenvolvimento curricular (Gaspar & Roldão, 2007), neste texto, entendido como:

Um processo de construção de currículo, que sustenta quer a concepção de qualquer processo de aprendizagem, quer a sua implementação/operacionalização que concretiza e desenvolve na acção o currículo concebido como intencionalidade. Por outro lado, tal processo, para ser eficaz, requer a activação de procedimentos de regulação nos seus diversos momentos – avaliação. Admite ainda vários níveis de operacionalização – macro, meso, micro – que se articulam entre si no quadro de um sistema de ensino organizado. (Gaspar & Roldão, 2007, p. 77)

Subjacente a este último conceito, encontra-se o de autonomia e flexibilidade curricular que, de acordo com o Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, corresponde à:

Faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário e a organização das matrizes curriculares base, ao nível das áreas disciplinares e disciplinas e da sua carga horária, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”. (artigo 2º, alínea e)

Esta autonomia e flexibilidade curricular concebe a administração do currículo centrada na escola (em oposição a uma administração centralizada ao nível nacional), à qual é conferida a possibilidade de adequar o currículo face à sua realidade envolvente, com vista à melhoria da qualidade do trabalho educativo prestado. O currículo passa, assim, a ser entendido como um binómio curricular, cujos termos correspondem ao nacional – o *core curriculum* – e ao concretizado nos instrumentos de planeamento curricular da escola, da turma ou do grupo de alunos, que integram e ampliam, contextualizadamente, o currículo nacional (Gaspar & Roldão, 2007; Roldão et al., 2017; Roldão & Almeida, 2018). Com isto, pretende-se abandonar definitivamente o paradigma de “Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único”, assim apelidado por João Formosinho (1987). Para o efeito – à luz das três vertentes do célebre triângulo assinalado por Cabral e Alves (2018): querer individual e coletivo, saber e poder –, acautelou-se a atribuição de poder às escolas para decidirem e adotarem as opções curriculares que melhor se ajustem às suas realidades, através da entrada em vigor dos documentos orientadores e seus normativos legais. Acautelou-se, igualmente, o investimento no saber – aguçando-se o querer –, com a instituição de um mecanismo de apoio e de acompanhamento às escolas.

3. METODOLOGIA

O estudo que, aqui, se apresenta é um estudo de caso; assim escolhido por se considerar que se enquadrava na definição apresentada por Merriam (1988, citado por Bogdan e Biklen, 1994), segundo o qual “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89). Este estudo incluiu a participação de 26 professores do 1º CEB de um agrupamento de escolas do distrito do Porto (com 42 professores deste ciclo de ensino). Este agrupamento de escolas tinha colaborado, voluntariamente, na implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), em regime de experiência pedagógica, no ano letivo de 2017/2018, ao abrigo do Despacho nº 5908/2017. O PAFC tinha sido implementado em cinco turmas do 1º ano, sendo que, na fase de desenvolvimento deste estudo, os alunos se encontravam no 3º ano. Portanto, o objetivo deste trabalho era compreender a forma como estava a ser operacionalizado o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* [PASEO] (Martins et al., 2017), em articulação com os documentos curriculares e à luz do estabelecido nos normativos legais, por parte dos professores do 1º CEB, bem como a sua perceção sobre o reflexo dessa operacionalização no sucesso escolar dos alunos, em específico na área da Matemática. Para tal, procurou-se responder a duas questões de investigação: (1) qual a perceção dos professores do 1º CEB deste agrupamento de escolas sobre a forma como está a ser operacionalizado o PASEO (Martins et al., 2017), em articulação com os documentos curriculares e o estabelecido no Decreto-lei nº 55/2018; e (2) qual a perceção sobre a melhoria dos resultados escolares dos alunos na área da Matemática, decorrente dessa operacionalização?

A recolha de dados privilegiou a utilização de um inquérito por questionário, uma vez que permitiria inquirir uma quantidade significativa de professores, possibilitando, igualmente, o estudo de um número considerável de variáveis (Morgado, 2018). O questionário foi validado por dois peritos, e a recolha dos dados foi feita de forma consentida e informada, respeitando as questões éticas que os estudos em educação exigem.

O referido questionário estava organizado em três partes. Primeiramente, foram incluídos oito itens de resposta fechada, relativos a algumas informações pessoais e profissionais sobre os professores inquiridos, a fim de serem utilizados na caracterização da amostra. De seguida, foram incluídos 19 itens de resposta fechada – com recurso às escalas de Likert e de Thurstone – para recolha de informações sobre o conhecimento do PASEO (Martins et al., 2017), das Aprendizagens Essenciais (AE), dos demais documentos curriculares em vigor e do Decreto-lei nº 55/2018, de 6 de julho. Por fim, foram incluídos 55 itens de resposta fechada – com recurso à escala de Likert e a outras com um número igual ou inferior de categorias – para recolha de informações sobre: (1) as opções curriculares adotadas e a frequência com que as mesmas foram desenvolvidas; (2) a importância atribuída pelos professores aos diferentes documentos orientadores existentes, na planificação da sua prática letiva; (3) a frequência com que, no âmbito da Matemática, foram desenvolvidas proficiências que se enquadravam nas áreas de competências do PASEO (Martins et al.,

2017); (4) as dinâmicas de trabalho pedagógico desenvolvidas e a respetiva frequência; (5) o modo como cada professor passou a perceber as suas práticas, em virtude da entrada em vigor do PASEO (Martins et al., 2017) e do Decreto-lei nº 55/2018, de 6 de julho; (6) a perceção dos docentes relativamente aos resultados escolares dos alunos a Matemática.

Nesta terceira parte do questionário, foi, ainda, incluído um item de resposta aberta para recolha de informações sobre a perceção dos professores relativamente aos constrangimentos sentidos aquando da operacionalização do PASEO (Martins et al., 2017), à luz do preconizado no Decreto-lei nº 55/2018.

A disponibilização do questionário foi feita *online*, através do diretor do agrupamento que enviou um e-mail a todos os docentes e foi respondido entre os dias um de setembro e 15 de novembro de 2019, através do Google Forms.

Na análise dos dados, recorreu-se à estatística descritiva para o cálculo de frequências absolutas (f_i), médias (\bar{x}), desvio padrão (DP) e extremos, bem como à análise de conteúdo. A primeira técnica, enquadrada numa abordagem do tipo quantitativo, foi utilizada no estudo das respostas fechadas nas três partes do questionário. A análise de conteúdo, enquadrada numa abordagem do tipo qualitativo, foi utilizada na análise da resposta aberta ao item incluído na última parte do referido questionário.

4. RESULTADOS

Numa primeira instância, procedeu-se à apresentação e à discussão dos dados quantitativos, seguida da mesma análise dos dados qualitativos.

4.1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS QUANTITATIVOS

O corpo docente que participou no estudo era composto, maioritariamente, por indivíduos do sexo feminino (88,5%), licenciados (61,5%), com idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos (57,7%) e com uma situação profissional estável, atendendo a que 65,4% pertencia ao Quadro de Agrupamento e 30,8% ao Quadro de Zona Pedagógica. A maioria dos professores tinha tempo de serviço igual ou superior a 18 anos (84,6%) e não exercia cargos (96,2%), cumprindo funções de professor titular de turma (76,9%) ou de Apoio Educativo (23,1%).

Numa escala de 1 (muito mau) a 5 (muito bom), os docentes posicionaram-se confiantes em relação ao conhecimento que entendiam ter do Decreto-lei nº 55/2018 ($\bar{x}=3,5$; $DP=0,6$; $Min=3$; $Max=5$), das AE ($\bar{x}=3,8$; $DP=0,6$; $Min=3$; $Max=5$), do PASEO (Martins et al., 2017) ($\bar{x}=3,7$; $DP=0,5$; $Min=3$; $Max=5$) e dos Programas e Metas Curriculares ($\bar{x}=3,7$; $DP=0,7$; $Min=3$; $Max=5$), entretanto revogados pelo Despacho nº 6605-A/2021, de 6 de julho.

Todavia, uma análise mais pormenorizada às potencialidades e aos conceitos inerentes ao Decreto-lei nº 55/2018 e aos documentos orientadores retratou uma perspetiva diferente, como é possível observar na Tabela 1.

Tabela 1

Grau de concordância baseada na experiência profissional e na interpretação que os professores fazem do Decreto-lei nº 55/2018, de 6 de julho, do PASEO (Martins et al., 2017) e dos documentos curriculares

	Item 9	Média (\bar{x})	Desvio Padrão (DP)	Min.	Max.
1.	No âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, cada agrupamento tem a possibilidade de identificar as opções curriculares e as formas de organização do trabalho que se revelem mais adequadas à sua realidade.	4,4	0,8	3	5
2.	A educação inclusiva dirige-se aos alunos que manifestam dificuldades acentuadas, e medicamente comprovadas, de acesso ao currículo e à aprendizagem.	3,0	1,5	1	5
3.	Cada uma das componentes do currículo deverá contribuir para o desenvolvimento de todas as áreas de competências, inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017).	4,4	0,7	2	5
4.	As Aprendizagens Essenciais correspondem ao denominador curricular comum para todos os alunos.	3,6	0,8	1	5
5.	As Aprendizagens Essenciais limitam-se ao que o professor deverá ensinar ao longo de todo o ano letivo.	2,2	1,3	1	5
6.	A interdisciplinaridade corresponde a uma abordagem metodológica que combina conceitos, procedimentos, métodos de duas ou mais disciplinas, na abordagem de um mesmo objeto de estudo.	4,4	0,8	2	5
7.	Para desenvolver trabalho de natureza interdisciplinar é necessário envolver os alunos em projetos.	4,0	1,1	2	5
8.	Para desenvolver trabalho de natureza interdisciplinar é suficiente envolver os alunos em projetos.	2,7	1,1	1	4
9.	A articulação curricular passa pelo estabelecimento de mecanismos que permitem o encadeamento flexível e contínuo dos saberes oriundos de várias disciplinas.	4,3	0,8	2	5
10.	O trabalho colaborativo passa, exclusivamente, pela partilha de recursos e pela planificação conjunta.	2,1	1,3	1	4
11.	O trabalho colaborativo resulta de uma imposição normativa para trabalhar em conjunto.	1,7	1,2	1	5
12.	A aprendizagem colaborativa pressupõe que o aluno trabalhe em equipa.	3,4	1,7	1	5
13.	A aprendizagem colaborativa requer o comprometimento mútuo de todos os participantes e um esforço coordenado para resolver um determinado problema.	4,2	1,1	2	5
14.	A aprendizagem colaborativa requer a responsabilização de cada participante por uma parte da solução do problema que, posteriormente, será coordenado com as restantes partes.	4,5	0,8	3	5
15.	A diferenciação pedagógica pode passar por uma diferenciação dos processos de aprendizagem, das produções dos alunos e da estruturação do trabalho em aula, mas não pela diferenciação dos conteúdos de aprendizagem.	3,8	0,9	2	5

Nota: Elaboração Própria. 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo em parte; 3 - Nem concordo nem discordo; 4 - Concordo em parte; 5 - Concordo totalmente.

Assim, a média das respostas ($\bar{x}=4,4$) indicava uma concordância elevada com o facto de que, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, cada agrupamento de escolas teria a possibilidade de identificar as opções curriculares e as formas de organização do trabalho que se revelassem mais

adequadas à sua realidade (item 1). Todavia, através da observação do valor mínimo ($Min=3$), consegue-se perceber que alguns docentes não tinham formado uma opinião consolidada sobre esta matéria.

Quanto ao entendimento do conceito de educação inclusiva (item 2), a média das respostas apontava para uma indecisão ($\bar{x}=3,0$), fruto da elevada dispersão dos dados obtidos ($DP=1,5$). Desta forma, verificou-se que os docentes ainda se encontravam muito divididos quanto à abrangência da educação inclusiva, estabelecida no Decreto-lei n.º 54/2018.

Relativamente ao PASEO (Martins et al., 2017) (item 3), a média das respostas ($\bar{x}=4,4$) permitia perceber que os professores concordavam, claramente, com a responsabilidade atribuída a cada componente do currículo no desenvolvimento de todas as áreas de competências, inscritas no documento.

Quanto às AE (itens 4 e 5), verificou-se que, em média, os professores concordavam com a noção de que estes documentos curriculares correspondiam ao denominador curricular comum para todos os alunos – pese embora a relativa fragilidade do valor médio ($\bar{x}=3,6$) –, mas tinham dúvidas se se limitavam ao que os alunos deviam aprender ao longo do ano letivo ($DP=1,3$; $Min=1$; $Max=5$).

No que respeita ao conceito de interdisciplinaridade (item 6) – adaptado da definição de Pombo et al. (1994), segundo os quais, corresponde a “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum” (p. 13) –, constatou-se que a média das respostas apontava para um nível de concordância de 4,4 valores com a afirmação apresentada.

No entanto, no que concerne ao método de trabalho (itens 7 e 8), verificou-se a ocorrência de uma grande dispersão de respostas: os professores não acreditavam ser suficiente o envolvimento dos alunos em projetos para se desenvolver trabalho de natureza interdisciplinar ($\bar{x}=2,7$, $DP=1,1$), mas concordavam com a necessidade desta metodologia de trabalho ($\bar{x}=4,0$, $DP=1,1$).

No que respeita à noção simplificada de articulação curricular apresentada no item 9, importa, primeiramente, referir que foi construída a partir da definição de Cohen e Fradique (2018). Segundo os quais, trata-se de uma:

forma de interligar e integrar conhecimentos, atitudes e procedimentos e de promover a cooperação entre os docentes de uma escola, no sentido de adequar o currículo aos interesses e às necessidades específicas dos alunos, contribuindo para que cada um possa desenvolver as suas capacidades e competências. (Cohen e Fradique, 2018, p. 105)

Sobre esta matéria, verificou-se que, num valor médio de 4,3 valores, os professores concordavam com a afirmação, contrariamente aos itens relacionados com o trabalho colaborativo (itens 10 e 11), onde verificámos uma elevada dispersão de respostas.

A este respeito, apesar de os professores, em média, discordarem da noção de trabalho colaborativo apresentada ($\bar{x}=2,1$) – tipologia de trabalho que vai para além da partilha de recursos e planificação conjunta (Fullan & Hargreaves, 2001) –, os valores de dispersão retratavam opiniões mais discrepantes ($DP=1,3$). O mesmo sucedeu em relação ao item 11, o qual, apesar da média das respostas apresentar valores muito baixos ($\bar{x}=1,7$), nos permitiu afirmar que alguns professores consideravam que o trabalho colaborativo resultava de uma imposição normativa para trabalhar em conjunto ($DP=1,2$; $Max=5$) – uma resposta que se afasta completamente do defendido por Abelha (2005).

Quanto à noção de aprendizagem colaborativa (itens 12, 13 e 14), embora as médias apontem para uma concordância elevada nos itens 13 ($\bar{x}=4,2$) e 14 ($\bar{x}=4,5$), os valores de dispersão do item 13 ($DP=1,1$; $Min=2$) retratavam opiniões mais discrepantes, que se afastavam da ideia de que a colaboração ocorre quando existe um envolvimento e esforço coordenado de todos na resolução de um problema em conjunto (Roschelle & Teasley, 1995). Por outro lado, os valores médios para o item 14 faziam denotar uma confusão entre o conceito de aprendizagem colaborativa e aquilo a que os últimos autores apelidaram de aprendizagem cooperativa.

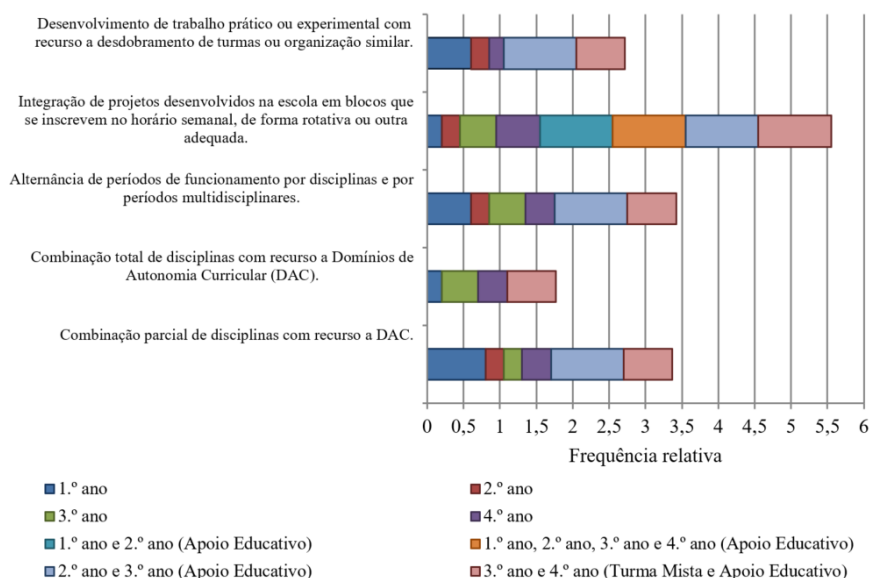
No que respeita à utilização do trabalho de equipa (item 12), os dados apontavam, igualmente, para uma discrepância relevante de respostas ($\bar{x}=3,4$; $DP=1,7$), com professores a considerarem que a aprendizagem colaborativa não implicava trabalho de equipa ($Min=1$) – o que, segundo Lopes e Silva (2022), contraria a própria etimologia da palavra “colaborar”, que significa “trabalhar em conjunto”.

Quanto à diferenciação pedagógica (item 15), a média das respostas ($\bar{x}=3,8$) apontava para uma concordância tímida relativamente à noção apresentada. Através da observação do valor máximo ($Max=5$), conseguiu-se, ainda, perceber que há professores que consideravam que a diferenciação pedagógica não passava pela diferenciação de conteúdos de aprendizagem, o que contraria o referido por Feyfant (2016).

Em matéria de opções curriculares, através da análise da Figura 1 e da Tabela 2, constatou-se que foram contempladas todas as opções apresentadas no Decreto-lei nº 55/2018.

Figura 1

Distribuição das opções curriculares adotadas para estes grupos de alunos, por ano de escolaridade



Nota: Elaboração Própria.

A respeito da Figura 1, importa referir que, aquando do preenchimento do questionário, foi pedido que os participantes seleccionassem as opções curriculares que haviam sido adotadas.

Tabela 2

Frequência com que foram desenvolvidas as opções curriculares adotadas

Item 11.2.	Média (\bar{x})	Desvio Padrão (DP)	Min.	Max.
a) Combinação parcial de disciplinas com recurso a DAC.	1,9	0,6	1	3
b) Combinação total de disciplinas com recurso a DAC.	1,8	0,6	1	3
c) Alternância de períodos de funcionamento por disciplinas e por períodos multidisciplinares.	1,9	0,5	1	3
d) Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada.	1,7	0,6	1	3
e) Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou organização similar.	1,5	0,5	1	2

Nota. Elaboração Própria. 1 - Nunca se realizaram;
2 - Realizaram-se algumas vezes ao longo do ano letivo;
3 - Realizaram-se de forma continuada ao longo do ano letivo.

Das várias opções curriculares indicadas, a mais assinalada foi a “integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada”, tendo maior representatividade nos 3.º e 4.º anos e uma frequência de desenvolvimento média de *algumas vezes* ao longo do ano letivo ($\bar{x}=1,7$).

Em segundo lugar, *ex aequo*, foram indicadas a “combinação parcial de disciplinas com recurso a domínios de autonomia curricular”

e a “alternância de períodos de funcionamento por disciplinas e por períodos multidisciplinares”. A primeira teve uma maior representatividade nos 1.º e 4.º anos e a segunda nos 1.º, 3.º e 4.º anos. Ambas apresentaram uma frequência de desenvolvimento média de *algumas vezes* ao longo do ano letivo ($\bar{x}=1,9$).

A opção que surgiu em terceiro lugar foi o “desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou organização similar”, que apresentou uma maior representatividade no 1.º ano e uma frequência de desenvolvimento média de algumas vezes ao longo do ano letivo ($\bar{x}=1,5$). Através da observação do valor máximo ($Max=2$), conseguiu-se perceber que nenhum professor realizou esta opção curricular de forma continuada ao longo do ano letivo.

Em último lugar, ficou a opção curricular menos conservadora: “combinação total de disciplinas com recurso a domínios de autonomia curricular”, que apresentou uma maior representatividade nos 3.º e 4.º anos e uma frequência de desenvolvimento média de *algumas vezes* ao longo do ano letivo ($\bar{x}=1,8$).

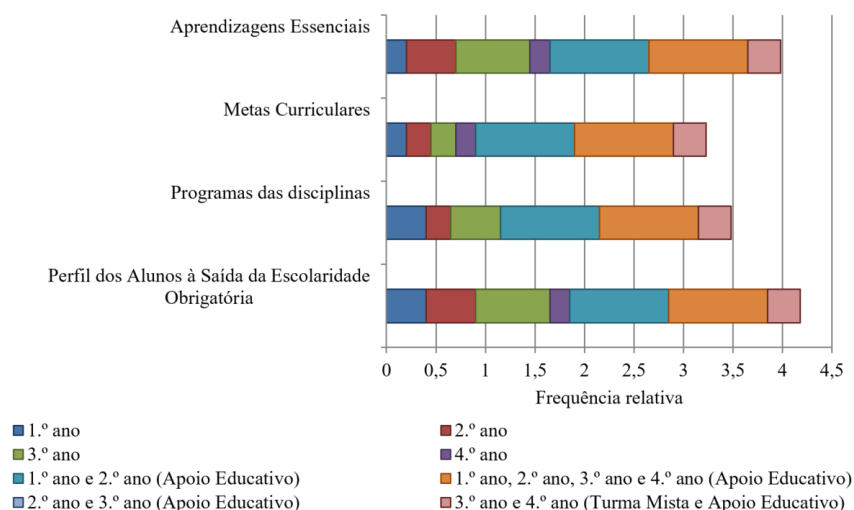
A Figura 1 permitiu, ainda, constatar que houve uma reduzida aposta na adoção de opções curriculares no 2.º ano.

No que respeita à perceção dos professores sobre a importância dos diferentes documentos orientadores na planificação da sua prática letiva, numa escala de 1 (nada importante) a 5 (muito importante), apurou-se que existia uma relativa consensualidade quanto à importância do PASEO (Martins et al., 2017) ($\bar{x}=4,4$; $DP=0,7$; $Min=3$; $Max=5$), dos Programas das disciplinas (componentes do currículo) ($\bar{x}=4,2$; $DP=0,7$; $Min=3$; $Max=5$), das Metas Curriculares ($\bar{x}=4,2$; $DP=0,6$; $Min=3$; $Max=5$) e das AE ($\bar{x}=4,4$; $DP=0,6$; $Min=3$; $Max=5$), tendo estes documentos orientadores sido considerados, em média, importantes.

Nesta sequência, ao analisar os dados da Figura 2, verificou-se a existência de uma maior variedade e divergência de respostas.

Figura 2

Distribuição dos documentos orientadores percebidos como sendo muito importantes na planificação da prática letiva, por ano de escolaridade



Nota: Elaboração Própria.

Do grupo de documentos orientadores referidos anteriormente, foi possível seriá-los por grau de importância na planificação da prática letiva. O mais valorizado foi o PASEO (Martins et al., 2017), com uma maior representatividade nos 1º, 2º e 3º anos. Em segundo lugar, surgiram as AE, com uma maior representatividade nos 2º e 3º anos, seguidas pelos Programas das disciplinas, com uma maior representatividade nos 1º e 3º anos. Em último lugar, ficaram as Metas Curriculares, com pouca, porém equilibrada, representatividade nos diferentes anos.

No que respeita ao PASEO (Martins et al., 2017), seria de esperar que se verificasse uma maior representatividade no 4.º ano, atendendo a que se tratava de um documento de referência para este ano de escolaridade. O mesmo se esperava que acontecesse no 1º ano, quanto às AE – por se encontrar abrangido pelo Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho –, nos 2º e 4º anos, em relação aos Programas das disciplinas; e, no 4º ano, relativamente às Metas Curriculares.

Quanto às dinâmicas de trabalho pedagógico (Tabela 3), constatou-se que, em média, os professores consideravam que desenvolviam trabalho de natureza interdisciplinar de forma frequente ($\bar{x}=4,2$).

Tabela 3*Frequência com que foram desenvolvidas dinâmicas de trabalho pedagógico*

Item 13.2.	Média (\bar{x})	Desvio Padrão (DP)	Min.	Max.
a) Desenvolvo trabalho de natureza interdisciplinar.	4,2	0,9	3	5
b) Desenvolvo trabalho de articulação curricular.	4,0	1,1	1	5
c) Integro equipas educativas de acompanhamento de grupos de alunos.	3,2	1,5	1	5
d) Desenvolvo trabalho colaborativo com os meus pares.	4,2	0,9	2	5
e) Fomento a aprendizagem colaborativa com os meus alunos.	4,4	0,8	3	5
f) Realizo modificações na planta de sala de aula, para que os alunos possam trabalhar em grupo.	4,2	1,0	2	5
g) Promovo a implementação de tutorias.	3,0	1,6	1	5

Nota. Elaboração Própria. 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Muitas vezes; 5 – Sempre.

No entanto, no âmbito do trabalho de articulação curricular, as suas respostas assumiram valores mais díspares ($DP=1,1$), o que poderá fazer transparecer uma certa incoerência com as respostas dadas à alínea anterior, se se adotar o conceito de interdisciplinaridade apresentado por Cohen e Fradique (2018) – segundo os quais, a interdisciplinaridade é uma forma de articulação curricular. Todavia, importa ressaltar que a noção acima apresentada não é assumida pelos vários autores, pelo que é compreensível a ocorrência de tal discordância.

No que respeita à integração de equipas de acompanhamento de grupos de alunos, detetou-se a existência de uma frequência em média positiva, porém baixa ($\bar{x}=3,2$) – fruto da grande dispersão de respostas ($DP=1,5$). O mesmo se verificou relativamente à implementação de tutorias ($\bar{x}=3,0$; $DP=1,6$).

Sobre o trabalho colaborativo com os pares, os docentes entendiam que, em média, era desenvolvido de forma frequente ($\bar{x}=4,2$). Contudo, após a análise da Tabela 4, percebeu-se que as únicas práticas de trabalho colaborativo que conseguiam reunir algum consenso, em matéria de frequência de desenvolvimento, foram a partilha de materiais e de outros recursos de apoio à prática letiva ($DP=0,9$), bem como a partilha de saberes e experiências ($DP=0,9$). Todas as restantes práticas apresentavam respostas bastante díspares.

Tabela 4

Frequência com que foram desenvolvidas dinâmicas de trabalho colaborativo com os pares

Item 13.3.	Média (\bar{x})	Desvio Padrão (DP)	Min.	Max.
a) Partilho materiais e outros recursos de apoio à prática letiva.	4,5	0,9	2	5
b) Partilho saberes e experiências.	4,5	0,9	2	5
c) Produzo instrumentos de avaliação em conjunto.	4,1	1,0	1	5
d) Produzo outros materiais de apoio à prática letiva em conjunto.	3,9	1,0	1	5
e) Planifico aulas em conjunto.	3,9	1,2	1	5
f) Reflito sobre os resultados escolares dos alunos em conjunto.	4,2	1,0	1	5
g) Pratico coadjuvação com professores de anos, ciclo ou áreas disciplinares diferentes.	3,0	1,7	1	5
h) Permuto temporariamente com professores da minha área disciplinar.	1,7	1,1	1	4

Nota. Elaboração Própria. 1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Às vezes; 4 - Muitas vezes; 5 - Sempre.

Quanto à aprendizagem colaborativa (alínea (e) da Tabela 3), constatou-se que os professores consideravam que fomentavam este tipo de aprendizagem nos seus alunos de forma frequente ($\bar{x}=4,4$), embora nem todos realizassem modificações na planta de sala de aula para que os seus alunos pudessem, efetivamente, trabalhar em grupo ($DP=1,0$) (alínea (f) da Tabela 3).

Através da análise da Tabela 5, conseguiu-se, ainda, perceber que a promoção de situações de aprendizagem baseadas em tarefas foi a única prática de aprendizagem colaborativa que reuniu algum consenso em matéria de frequência de desenvolvimento ($DP=0,8$). As restantes três apresentavam respostas bastante dispersas.

Tabela 5

Frequência com que foram desenvolvidas práticas de aprendizagem colaborativa

Item 13.4.	Média (\bar{x})	Desvio Padrão (DP)	Min.	Max.
a) Situações de aprendizagem baseadas em tarefas.	3,8	0,8	2	5
b) Situações de aprendizagem baseadas em projetos.	3,4	1,2	1	5
c) Situações de aprendizagem baseadas em inquéritos.	2,6	1,1	1	5
d) O desenvolvimento de trabalho extra-aula.	3,6	1,3	1	5

Nota. Elaboração Própria. 1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Às vezes; 4 - Muitas vezes; 5 - Sempre.

Ainda sobre as dinâmicas de trabalho pedagógico (Tabela 6), verificou-se que os docentes não apresentavam uma opinião consensual sobre se estavam a alterar as suas dinâmicas, dada a grande dispersão de respostas dadas ($DP=1,3$). O mesmo se passou ao considerarem: os manuais escolares como um recurso a utilizar no desenvolvimento das competências que pretendiam trabalhar ($DP=1,1$); que estavam a alterar a forma como planificavam as suas aulas ($DP=1,2$); que estavam a dedicar mais tempo à planificação das suas aulas ($DP=1,0$); e que estavam a alterar a forma como avaliavam as aprendizagens dos seus alunos ($DP=1,5$).

Em contrapartida, revelavam concordar com a ideia de que: estavam a criar condições para que os seus alunos pudessem desenvolver um leque mais abrangente de competências ($\bar{x}=4,4$) e a elaborar novos recursos de forma a irem ao encontro das dinâmicas de trabalho pedagógico que pretendiam trabalhar ($\bar{x}=4,3$), estando, ainda, de acordo com a noção de que os alunos se envolviam de forma ativa nas dinâmicas de trabalho pedagógico implementadas ($\bar{x}=4,2$).

Tabela 6

Grau de concordância relativamente à forma como passaram a ser percebidas as práticas dos professores, em virtude da entrada em vigor do PASEO (Martins et al., 2017) e do Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho

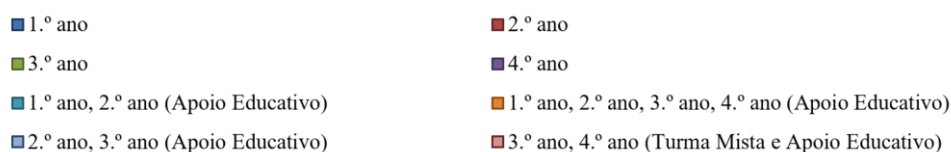
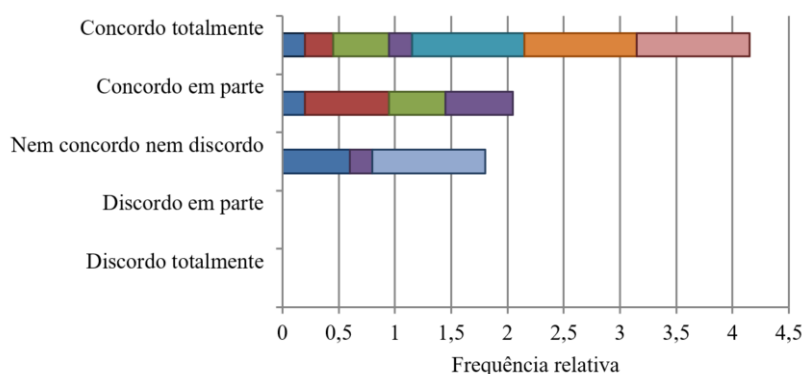
Item 14.1.	Média (\bar{x})	Desvio Padrão (DP)	Min.	Max.
a) Estou a alterar as minhas dinâmicas de trabalho pedagógico.	3,2	1,3	1	5
b) Crio condições para que os meus alunos possam desenvolver um leque mais abrangente de competências.	4,4	0,8	2	5
c) Os manuais escolares são um bom recurso para o desenvolvimento das competências que pretendo trabalhar.	3,3	1,1	1	5
d) Elaboro novos recursos de forma a ir ao encontro das dinâmicas de trabalho pedagógico que pretendo pôr em prática.	4,3	0,9	2	5
e) Os alunos envolvem-se de forma ativa nas dinâmicas de trabalho pedagógico implementadas.	4,2	0,8	2	5
f) Estou a alterar a forma como planifico as minhas aulas.	3,2	1,2	1	5
g) Dedico mais tempo à planificação das minhas aulas.	3,9	1,0	1	5
h) Estou a alterar a forma como avalio as aprendizagens dos meus alunos.	3,5	1,5	1	5

Nota. Elaboração Própria. 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo em parte; 3 - Nem concordo nem discordo; 4 - Concordo em parte; 5 - Concordo totalmente.

Em matéria de avaliação das aprendizagens dos alunos (Figura 3), verificou-se que metade dos professores do 3º ano e a maioria dos docentes que trabalhavam com grupos mistos – principalmente em contexto de Apoio Educativo – se apresentavam totalmente concordantes com a ideia de que diversificavam procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação. Com uma opinião parcialmente concordante, encontravam-se, maioritariamente, professores dos 2º, 3º e 4º anos. Já os docentes do 1º ano e os professores de Apoio Educativo dos 2º e 3º anos mostravam-se indecisos.

Figura 3

Distribuição das percepções dos professores relativamente à diversificação de procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação, por ano de escolaridade

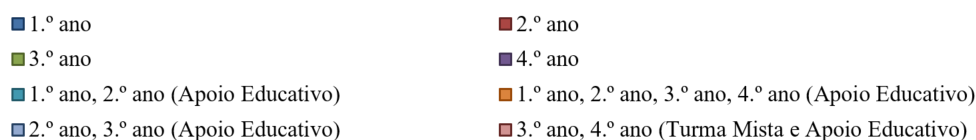
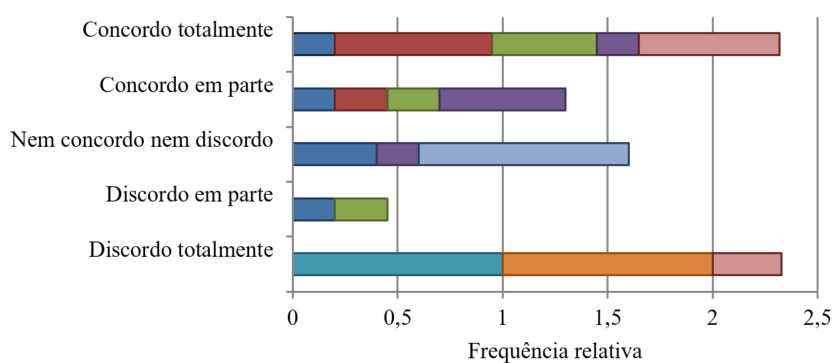


Nota: Elaboração Própria.

No que respeita à percepção dos professores sobre a alteração da forma como avaliavam as aprendizagens dos seus alunos (Figura 4), verificou-se a existência de uma grande dispersão de respostas, com os professores do 1.º ano a colocarem-se, maioritariamente, numa situação de indecisão e mais de metade dos professores do 2.º ano e metade dos de 3.º a afirmarem a sua total concordância com a alteração da forma como avaliavam as aprendizagens dos seus alunos. De notar que este último grupo (professores do 3.º ano) se enquadrava na categoria de docentes, teoricamente, mais experientes no que à autonomia e flexibilidade curricular concerne, na medida em que já a estariam a operacionalizar pelo terceiro ano consecutivo.

Figura 4

Distribuição das percepções dos professores sobre a alteração da forma como avaliam as aprendizagens dos alunos, por ano de escolaridade



Nota: Elaboração Própria.

Quanto aos docentes do 4º ano, verificou-se que estes se apresentavam, na sua maioria, concordantes com a afirmação apresentada, e o grupo de professores que trabalhava com grupos mistos – na maioria dos casos em contexto de Apoio Educativo – ocupava, por sua vez, uma posição indecisa ou totalmente discordante.

Em matéria de competências (Tabela 7), constatou-se que os professores consideravam que existia, em média, um frequente contributo da componente de Matemática para o desenvolvimento de todas as áreas de competências, inscritas no PASEO (Martins et al., 2017).

Tabela 7

Frequência com que foram desenvolvidas competências, no âmbito da componente de Matemática, que se enquadram nas áreas de competências do PASEO (Martins et al., 2017)

	Item 13.1.	Média (\bar{x})	Desvio Padrão (DP)	Min.	Max.
a)	Competências que se enquadram na área das linguagens e textos.	4,2	0,8	3	5
b)	Competências que se enquadram na área da informação e comunicação.	4,2	0,9	2	5
c)	Competências que se enquadram na área do raciocínio e resolução de problemas.	4,5	0,7	3	5
d)	Competências que se enquadram na área do pensamento crítico e pensamento criativo.	4,5	0,7	3	5
e)	Competências que se enquadram na área do relacionamento interpessoal.	4,4	0,8	3	5
f)	Competências que se enquadram na área do desenvolvimento pessoal e autonomia.	4,4	0,8	3	5
g)	Competências que se enquadram na área do bem-estar, saúde e ambiente.	4,2	0,9	3	5
h)	Competências que se enquadram na área da sensibilidade estética e artística.	4,0	1,0	2	5
i)	Competências que se enquadram na área do saber científico, técnico e tecnológico.	4,2	0,8	3	5
j)	Competências que se enquadram na área da consciência e domínio do corpo.	4,0	0,9	2	5

Nota. Elaboração Própria. 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Muitas vezes; 5 – Sempre.

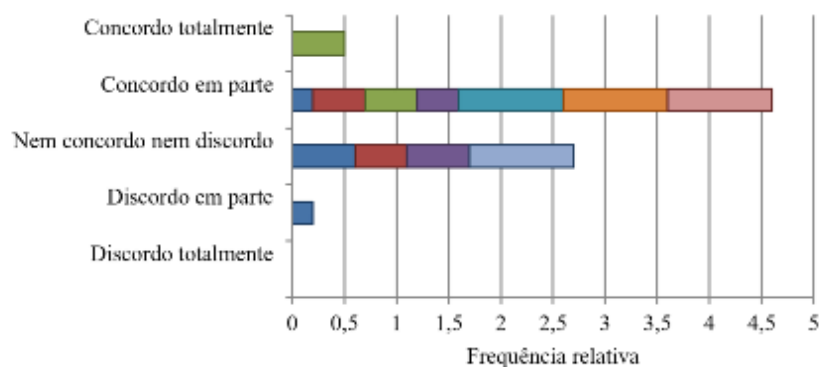
As áreas que englobam “competências que se enquadram na área do raciocínio e resolução de problemas” ($\bar{x}=4,5$; $DP=0,7$; $Min=3$; $Max=5$) e “competências que se enquadram na área do pensamento crítico e pensamento criativo” ($\bar{x}=4,5$; $DP=0,7$; $Min=3$; $Max=5$) foram aquelas onde as frequências médias se revelaram mais elevadas.

Por sua vez, as áreas que integram “competências que se enquadram na área da consciência e domínio do corpo” ($\bar{x}=4,0$; $DP=0,9$; $Min=2$; $Max=5$) e “competências que se enquadram na área da sensibilidade estética e artística” ($\bar{x}=4,0$; $DP=1,0$; $Min=2$; $Max=5$) foram aquelas onde as frequências médias se revelaram mais baixas e as respostas foram mais díspares.

Relativamente à percepção dos professores sobre a melhoria dos resultados escolares na componente de Matemática (Figura 5), constatou-se que metade dos professores do 3.º ano concordava com a existência de uma melhoria. Com uma opinião concordante, mas mais frágil, encontrava-se a maioria dos docentes, de entre os quais se destacavam os professores dos 2.º, 3.º e 4.º anos e os que trabalhavam com grupos mistos – maioritariamente em contexto de Apoio Educativo. Numa posição indecisa, encontravam-se docentes dos 1.º, 2.º e 4.º anos e professores de Apoio Educativo, com grupos mistos de 2.º e 3.º anos.

Figura 5

Distribuição das percepções dos professores sobre a melhoria dos resultados escolares na componente de Matemática, por ano de escolaridade



Nota: Elaboração Própria.

4.2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS QUALITATIVOS

Os constrangimentos que os 26 professores respondentes sentiram aquando da operacionalização do PASEO (Martins et al., 2017) (Tabela 8) encontravam-se dispersos por três categorias, apresentando-se a maioria das suas respostas enquadradas no âmbito da gestão escolar.

Tabela 8

Constrangimentos sentidos aquando da operacionalização do PASEO (Martins et al., 2017), à luz do preconizado no Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Categoria	Subcategoria	Unidade de Significado	Frequência absoluta
Gestão escolar	Recursos	Humanos P6: “Falta de recursos [...] humanos de apoio.” P14: “Falta de recursos humanos.” P16: “Escassez de recursos técnicos especializados.” P21: “Escassez de recursos humanos.” P22: “Falta de recursos humanos.” P25: “Também a falta de recursos humanos.”	6
		Materiais P6: “Falta de recursos materiais.” P9: “Falta de materiais informáticos.” P21: “Escassez de recursos [...] materiais.” P22: “Falta de recursos [...] materiais.” P25: “Também a falta de recursos [...] e materiais.”	5
	Continuidade do trabalho pedagógico	Substituição de docentes P10: “Sendo professora de apoio educativo, tento promover o sucesso educativo e melhorar as aprendizagens do grupo de alunos que apoio, mas vejo o meu trabalho ser interrompido frequentemente, pois vou fazer substituições de professores que faltam.” P11: “A interrupção do trabalho que se está a realizar, para proceder à substituição de professores em falta.”	2
Comunidade educativa	Alunos	Nível de desenvolvimento emocional P9: “É importante salientar a imaturidade de alguns alunos, o que dificulta a execução de algumas tarefas.”	1
		Necessidades específicas de acesso às aprendizagens P19: “Os alunos têm cada vez mais dificuldades.”	1
		Envolvimento nas tarefas propostas P15: “Envolver os alunos de forma ativa em todas as dinâmicas que procuro implementar nas aulas.” P19: “Os alunos têm cada vez mais [...] falta de interesse e empenho em ultrapassar as suas dificuldades.” P20: “Falta de motivação e interesse dos alunos pela aprendizagem escolar.”	3
	Pais e encarregados de educação	Envolvimento na vida escolar dos filhos e educandos P19: “Os pais deviam ser mais responsabilizados pelas aprendizagens dos alunos.” P24: “Haver mais colaboração e ajuda dos pais no incentivo para a aprendizagem dos seus educandos.” P25: “A envolvimento da família com o aluno / filho e a escola.”	3
		Respeito pelo trabalho e opinião dos professores P19: “Os pais deviam [...] saber que a escola faz sempre o seu melhor para o sucesso dos mesmos [alunos].” P25: “O respeito pelo trabalho e pela opinião do professor.”	2
Professores	Práticas pedagógicas P23: “Existe uma dificuldade que se prende, sobretudo, na mudança do 1.º ciclo (monodocência) para outros ciclos de ensino. As práticas educativas ainda são muito conservadoras, mesmo com algumas diferenças no passado, mas que ainda focam a resolução de problemas existentes com o aumento de burocracia.”	1	
	Trabalho colaborativo P25: “A falta de partilha. A abertura entre pares para a resolução dos problemas.”	1	

Políticas educativas	Educação inclusiva	Promoção do facilitismo com vista ao sucesso	P23: "O insucesso é levado a um facilitismo para o sucesso." P25: "O facilitismo que é dado aos alunos."	2
	Currículo	Extensão dos programas	P9: "Falta de [...] tempo tendo em conta os conteúdos a abordar." P25: "Os programas extensos."	2
		Práticas essenciais de aprendizagem	P6: "falta de tempo para [...] implementação de estratégias."	1
	Distribuição do serviço docente	Componente não letiva	P6: "Falta de tempo para preparação de materiais."	1
	Constituição de turmas	Número de alunos por turma	P18: "O número elevado de alunos por turma é uma dificuldade."	1
	Recrutamento docente	Continuidade pedagógica	P25: "Deparo-me por não ter uma continuidade pedagógica. Começo a implementar projetos, atividades de encontro ao grupo, às suas características e dificuldades e fica ou praticamente no início ou a meio."	1

Nota: Elaboração Própria.

Na categoria remetente à gestão escolar, detetou-se uma maior incidência ao nível da falta de recursos humanos ($f_i=6$) e de materiais ($f_i=5$), bem como uma representatividade mais modesta ao nível da continuidade do trabalho pedagógico realizado pelos professores do Apoio Educativo, devido às interrupções frequentes provocadas pela substituição de docentes ($f_i=2$).

Na categoria da comunidade educativa, foram assinalados constrangimentos ao nível dos alunos, dos pais e encarregados de educação e dos professores.

Assim, no que concerne aos alunos, foi realçado o insuficiente envolvimento nas tarefas propostas ($f_i=3$); os baixos níveis de desenvolvimento emocional que apresentavam ($f_i=1$) – e que se expressavam através de comportamentos desajustados –; e as necessidades específicas de acesso às aprendizagens, que um número cada vez superior de alunos evidenciava ($f_i=1$).

Quanto aos pais e encarregados de educação, três docentes assinalaram o insuficiente envolvimento na vida escolar dos filhos e educandos ($f_i=3$), e dois realçaram o pouco respeito evidenciado pelo trabalho e pela opinião dos docentes ($f_i=2$).

No que respeita aos professores, foi assinalado, por dois respondentes respetivamente, o conservadorismo de algumas práticas pedagógicas desenvolvidas ($f_i=1$) – as quais se procuravam compensar através do aumento da burocracia – e as insuficientes dinâmicas de trabalho colaborativo existentes ($f_i=1$).

Os restantes constrangimentos assinalados enquadravam-se no âmbito das políticas educativas, designadamente: ao nível do entendimento que se fazia do conceito de educação inclusiva – que poderia ser facilmente confundido com uma medida de combate ao insucesso –, através da promoção do facilitismo ($f_i=2$); ao nível do currículo, pela extensão dos programas ($f_i=2$) e pela definição de práticas essenciais de aprendizagem que se revelavam complexas e de implementação demorada ($f_i=1$); ao nível

da distribuição do serviço docente, pela atribuição de um número insuficiente de horas, dentro da componente não letiva, para preparação de recursos ($f_i=1$); ao nível da constituição de turmas, devido ao elevado número de alunos por turma ($f_i=1$); e ao nível do recrutamento docente, devido à impossibilidade de se dar continuidade pedagógica ao trabalho iniciado, no caso dos professores contratados que se encontravam a substituir outro docente ($f_i=1$).

Atendendo ao carácter aberto da pergunta em questão – que conduziu, por sua vez, a uma grande dispersão de respostas –, obtiveram-se baixos valores de frequências absolutas nas diferentes subcategorias, o que fragiliza a retirada de conclusões sustentadas. Não obstante este facto, mostra-se pertinente referir que, através da análise destes dados, se verificou que a insuficiência das dinâmicas de trabalho colaborativo entre professores e o reduzido envolvimento dos alunos nas tarefas propostas foram pontos comuns aos dados quantitativos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tentativa de operacionalização do PASEO (Martins et al., 2017) – em articulação com os documentos curriculares e à luz do estabelecido no Decreto-lei nº 55/2018 – pelos professores do 1º CEB deste agrupamento foi, de facto, evidente. Nesta operacionalização, pode evidenciar-se: (1) a adoção diferenciada de todas as opções curriculares apresentadas no referido documento regulamentar; (2) a escolha do PASEO (Martins et al., 2017) – seguido de perto pelas AE – como documento orientador muito importante na planificação da prática letiva; (3) a perceção de que, com o trabalho desenvolvido na componente de Matemática, se contribuiu frequentemente para o desenvolvimento de todas as áreas de competências inscritas no PASEO (Martins et al., 2017); (4) a perceção de que se elaboraram novos recursos; (5) a perceção de que se diversificaram procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação, referida por metade dos professores do 3º ano e pela maioria dos docentes que trabalhavam com grupos mistos – principalmente em contexto de Apoio Educativo; e (6) a perceção de que se alterou a forma como se avaliavam as aprendizagens dos alunos, referida por mais de metade dos professores do 2º e metade dos de 3º ano.

Pese embora estes pontos positivos, os dados mostravam, igualmente, que existia, ainda, um longo caminho a percorrer, designadamente, no que respeita: (1) ao conhecimento das potencialidades do Decreto-lei nº 55/2018; (2) ao domínio de alguns conceitos-chave (AE, educação inclusiva, trabalho colaborativo e aprendizagem colaborativa); (3) ao entendimento da relação de dependência existente entre a aprendizagem colaborativa e o trabalho de equipa, conforme defendido por Lopes e Silva (2022); (4) à reduzida adoção de opções curriculares no 2º ano; (5) aos baixos níveis de integração de equipas de acompanhamento de alunos e de implementação de tutorias; (6) à reduzida diversificação de práticas de trabalho colaborativo – fundamental para que os docentes se possam “assumir como profissionais reflexivos que enfrentam desafios humana e culturalmente

muito exigentes” (Cosme, 2018, p. 103) – e de aprendizagem colaborativa – fundamental para dar resposta a realidades marcadamente heterogêneas (Lopes & Silva, 2022) –; e (7) às incertezas dos docentes quanto à questão de estarem a alterar as suas dinâmicas de trabalho pedagógico e a forma como planificavam as aulas e de estarem a dedicar mais tempo a esta tarefa.

No que respeita aos constrangimentos sentidos pelos professores aquando da operacionalização do PASEO (Martins et al., 2017), salvaguarda-se o carácter aberto da pergunta em questão, que originou dispersão nas respostas e, por isso, conduziu a baixos valores de frequências absolutas. Não obstante, destacam-se os três constrangimentos mais assinalados: (1) a insuficiência de recursos humanos e materiais; (2) o insuficiente envolvimento dos alunos nas tarefas propostas; e (3) o insuficiente envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos filhos e educandos. Ainda sobre estes constrangimentos, importa referir que nenhum deles foi apresentado como desafio no relatório sobre o PAFC, conduzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2018a).

Em matéria de resultados escolares, considerou-se que existiram indícios que apontavam para uma perceção de melhoria dos resultados escolares a Matemática, especificamente no 3º ano, onde metade dos docentes se apresentou totalmente concordante com a referida melhoria. Existiram, igualmente, indícios que apontavam para um elevado investimento na operacionalização do PASEO (Martins et al., 2017), percecionado pelos professores do 3º ano, – patente tanto na perceção indicada sobre a diversificação de opções curriculares e de procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação como na alteração da forma como avaliavam as aprendizagens dos seus alunos.

Partindo da veracidade destas premissas, considerou-se adequado afirmar que existiam indícios que associavam a perceção da melhoria dos resultados escolares dos alunos a Matemática, no 3º ano, à conjugação de todas as decisões adotadas, fruto da operacionalização do PASEO (Martins et al., 2017) em articulação com os documentos curriculares e à luz do estabelecido no Decreto-lei nº 55/2018.

REFERÊNCIAS

- Abelha, M. (2005). *Cultura docente ao nível do departamento curricular das ciências: um estudo de caso*. [Tese de mestrado publicada]. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1020>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Baptista, Trad.). Porto Editora.
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Raiz Editora.
- Cabral, I., & Alves, J. (2018). Para um modelo integrado de inovação pedagógica e melhoria das aprendizagens. In I. Cabral & J. Alves (Eds.), *Inovação pedagógica e mudança educativa: Da teoria à(s) prática(s)* (pp. 5-30). Universidade Católica Portuguesa.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação – Ensino básico e ensino secundário*. Porto Editora.

Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 129/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 129/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República, 1.ª série A – N.º 15/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986>

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República, 2.ª série – N.º 128/2017. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. Diário da República, 2.ª série – N.º 129/2021. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6605-a-2021-166512681>

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República, 2.ª série, 1.º suplemento – N.º 138/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de Veille de l'IFÉ*, (113), 1-32. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>

Formosinho, J. (1987). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Edições Pedagogo.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola* (J. A. Lima, Trad.). Porto Editora.

Gaspar, M., & Roldão, M. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Universidade Aberta.

Lopes, J. & Silva, H. (2022). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor* (2.ª Ed.). Pactor.

Machado, J. (2017). Organização e currículo: Em busca de um modelo alternativo. In C. Palmeirão, & J. Alves (Coords.), *Construir a autonomia e a flexibilidade curricular: Os desafios da escola e dos professores* (pp. 25-37). Universidade Católica Editora.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação – DGE. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.

Morgado, J. (2018). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.

OCDE. (2018a). *Curriculum flexibility and autonomy in Portugal: An OCDE review*. OECD Publishing.

OCDE. (2018b). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.

Pacheco, J. (2006). *Currículo: Teoria e práxis* (3.ª Ed.). Porto Editora.

Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência* (2.ª Ed.). Texto Editores.

Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e secundário: Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf

Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Ministério da Educação – DGE. https://run.unl.pt/bitstream/10362/64687/1/Gest_o_curricular_Para_a_autonomia_das_escolas_e_professores.pdf

Roschelle, J., & Teasley, S. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. O'Malley (Ed.), *Computer supported collaborative learning* (pp. 69-97). Springer-Verlag Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-85098-1>

UNESCO. (2016). *Repensar a educação: Rumo a um bem comum mundial?* (R. Brossard, Trad.). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>

i Agrupamento de Escola Diogo de Macedo, Portugal.

<https://orcid.org/0000-0002-7908-6016>

paulafilipa@gmail.com

ii Centro de Investigação & Inovação em Educação, Escola Superior de Educação do Porto, Instituto Politécnico do Porto, Portugal.

<https://orcid.org/0000-0002-6553-8923>

angel@ese.ipp.pt

iii Centro de Investigação & Inovação em Educação, Escola Superior de Educação do Porto, Instituto Politécnico do Porto, Portugal.

<https://orcid.org/0000-0001-9985-0280>

claudiamaia@ese.ipp.pt

iv Escola Superior de Educação do Porto, Instituto Politécnico do Porto, Portugal.

<https://orcid.org/0000-0001-6202-7426>

fernandomelolima@gmail.com

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Ângela Couto

angel@ese.ipp.pt

Recebido em 03 de agosto de 2022

Aceite para publicação em 08 de janeiro 2024

Publicado em 28 de junho de 2024

Operationalization of the Students' Profile by the End of Compulsory Schooling: A case study in the elementary school

ABSTRACT

The reinvigoration of schools, introduced by curricular autonomy and flexibility, revealed the need to try to understand how the Students' Profile by the end of Compulsory Schooling was being operationalized by teachers of elementary schools of a given School Cluster in the district of Oporto. This also shows the perception of the teachers about the reflection of this operationalization in the improvement of the quality of mathematics learning. For this purpose, a case study was conducted using the mixed investigation method, and the participants were selected by convenience. The information was gathered through a questionnaire survey comprised of closed and open-ended questions, from which a descriptive statistical analysis for quantitative data and a content analysis for qualitative data were performed. The results obtained, although favourable, revealed that there is still a long way to go, both in planning and maximizing autonomy and flexibility – which can be promoted by school management and the educational community.

Keywords: Curriculum; Curriculum autonomy; Curriculum flexibility; Students' Profile by the end of Compulsory Schooling; Mathematics.

Opérationnalisation du Profil des Élèves Sortant de la Scolarité Obligatoire : Une étude de cas dans l'école élémentaire

RÉSUMÉ

Le processus de revigorer les écoles, introduit par l'autonomie et la flexibilité curriculaires, a révélé la nécessité de comprendre comment le Profil des Élèves Sortant de la Scolarité Obligatoire était mis en place par les enseignants de l'école élémentaire d'un certain groupe d'écoles de la région de Porto, également faire connaître la perception des enseignants quant au reflet de cette opérationnalisation dans l'amélioration de la qualité des apprentissages en mathématiques. Une étude de cas, dont les participants ont été sélectionnés par convenance, a été menée à cet égard, en utilisant la méthode de recherche mixte. Les données ont été recueillies à travers une enquête par questionnaire, composée de questions fermées et ouvertes, à partir de laquelle on a conduit une analyse statistique descriptive pour les données quantitatives et une analyse de contenu pour les données qualitatives. Les résultats obtenus, bien que favorables, ont révélé qu'il reste encore beaucoup à faire, tant en termes de planification et de maximisation de l'autonomie et de la flexibilité – qui peuvent être encouragées par la direction de l'école et par la communauté éducative.

Mots-clés: Curriculum; Autonomie curriculaire; Flexibilité curriculaire; Profil des élèves sortant de la scolarité obligatoire; Mathématiques.