

# RELATÓRIO TÉCNICO

abril 2024

**PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA  
ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (PASEO):  
CONTRIBUTOS PARA A SUA CONCRETIZAÇÃO  
NAS ESCOLAS**

**Assessoria técnica**  
Fernanda Candeias  
Rute Perdigão

Título: Relatório Técnico

Direção e Coordenação: Domingos Fernandes, Presidente do Conselho Nacional de Educação

Autoria: Fernanda Candeias e Rute Perdigão

Editor: Conselho Nacional de Educação (CNE)

Coleção: Estudos e Relatórios

Edição Eletrónica: abril de 2024

ISSN: 2967-0259

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245 Fax: 217 979 093

Endereço eletrónico: [cnedu@cnedu.pt](mailto:cnedu@cnedu.pt)

Sítio: [www.cnedu.pt](http://www.cnedu.pt)

## Índice

Introdução.....	4
1. Enquadramento histórico .....	5
2. Descrição dos procedimentos metodológicos de elaboração da Recomendação .....	12
2.1. Visitas às escolas .....	14
2.1.1. Questões iniciais identificadas .....	14
2.1.2. Recolha e análise da informação.....	15
Sobre a apropriação crítica do PASEO pela comunidade educativa.....	15
Sobre a colaboração profissional.....	16
Sobre a centralidade do aluno no desenvolvimento do currículo .....	17
Sobre a valorização da “voz do aluno” .....	19
Sobre o envolvimento dos encarregados de educação e suas estruturas representativas .....	20
Sobre a valorização das diferentes literacias.....	20
Sobre a monitorização do processo de apropriação, concretização e divulgação do PASEO .....	21
Sobre a avaliação em prol das aprendizagens.....	21
Sobre o diálogo com o poder local e regional .....	22
2.2. Balanço das audições.....	22
Bibliografia .....	29
Anexos.....	34
Visitas a escolas.....	35
Envio às escolas.....	36
Cronograma.....	37
Consentimento informado .....	39
Consentimento informado para a participação de Menores .....	40
Lista de participantes nas Audições .....	41

## Introdução

De acordo com a sua Lei Orgânica, compete ao Conselho Nacional de Educação (CNE), por iniciativa própria ou sempre que solicitado pela Assembleia da República ou pelo Governo, apreciar e emitir pareceres e recomendações sobre questões relativas à concretização das políticas nacionais dirigidas ao sistema educativo e científico e tecnológico, objetivos e medidas educativas, nomeadamente as relativas à definição, coordenação, promoção, execução e avaliação dessas políticas; promover a reflexão e o debate com vista à formulação de propostas, no âmbito da sua missão e dos objetivos do sistema educativo.

No âmbito da 1ª CEP, definiu-se uma linha de trabalho com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a forma como tem decorrido a apropriação, pelos atores educativos, dos princípios do PASEO, bem como a sua operacionalização nas escolas. Neste enquadramento, a assessoria técnico-científica do CNE procurou sustentar o trabalho desenvolvido pelos conselheiros Jesus Maria Vaz Fernandes, Cláudia André, João Paulo Mineiro, Matilde Rocha e Nuno Ferro, relatores da Recomendação *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), contributos para a sua concretização nas escolas*, construindo este relatório técnico-científico, de base documental e científica, tendo como referente a temática em apreço.

O presente relatório está estruturado em duas partes:

Na primeira parte faz-se um enquadramento histórico e legislativo relativamente à temática do presente relatório, através de um breve itinerário de diferentes contributos nacionais e internacionais em torno do tema das "competências" e a sua associação ao conceito de Perfil. Salienta-se não só o contributo da comunidade académica, de investigadores e outros especialistas, como também se esclarece o papel do Conselho Nacional de Educação (CNE) neste domínio, nomeadamente, com contributos para a reflexão e para o debate público, através de diferentes documentos relativos a temáticas como o currículo, as competências, a sociedade de conhecimento e os saberes para o séc. XXI. Na segunda parte apresenta-se de forma analítica a informação recolhida nas visitas que foram realizadas a seis escolas do território nacional, uma por região (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Sul, Madeira e Açores), durante os meses de janeiro e fevereiro de 2024, com o objetivo de desenvolver um estudo exploratório de suporte à Recomendação. Apresenta-se, ainda, um balanço das audições desenvolvidas com diversos especialistas, no sentido de obter contributos a enquadrar na Recomendação.

## 1. Enquadramento histórico

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, em articulação com a Constituição da República Portuguesa, estabelecia nos seus princípios gerais:

*4 – [...] o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.*

*5 - [...] o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (Art.º 2º).*

Em 1987, tendo em curso a preparação da Reforma do Sistema Educativo no âmbito do Ministério da Educação e Cultura, surge “O Perfil Cultural Desejável do Jovem Português no Termo da Escolaridade Secundária” que estabelecia o quadro de atitudes, os padrões de desenvolvimento humano e os níveis de maturidade cognitiva, afetiva, ética e estética para uma compreensão crítica e global da Vida, do Mundo, da Sociedade e dos fenómenos contemporâneos no limiar da transição para a vida ativa ou para o prosseguimento dos estudos de nível superior. Este projeto foi solicitado pelo Ministério da Educação e Cultura ao Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, da Universidade Católica Portuguesa (CEPCEP) e foi realizado por Roberto Carneiro (coord.), Pedro da Cunha, Guilherme d'Oliveira Martins, Mário Pinto, Eduardo Prado Coelho e Odete Valente.

Em 1988 foi publicado o estudo *Perfil Cultural Desejável do Diplomado do Ensino Secundário* que se organizou em três áreas:

- *Perfil Socio-Moral do Diplomado no Contexto do Desenvolvimento Psicológico e Social;*
- *Perfil Cognitivo-Cultural do Diplomado no Contexto da Sociedade Moderna;*
- *Perfil do Controle Corporal do Diplomado.*

Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que aprovou a reorganização curricular do ensino básico, definia “o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.” (Art.º 2º). Este normativo procurava articular o “perfil”, neste caso, “*perfil à saída do ensino básico*”, com as “competências”, no documento sobre o *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*, assumido a partir do ano letivo 2001/2002 como a referência central nos documentos orientadores do Ensino Básico, para o desenvolvimento do currículo.

Considerava como princípios e valores:

- *A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;*
- *A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;*
- *O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;*
- *A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;*
- *O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;*
- *O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;*
- *A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;*
- *A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros (p. 15).*

Referia que o aluno à saída do ensino básico precisava de ter desenvolvido as seguintes competências gerais:

- (1) *Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;*
- (2) *Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;*
- (3) *Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;*
- (4) *Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;*
- (5) *Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados;*
- (6) *Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;*
- (7) *Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;*
- (8) *Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa;*
- (9) *Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns;*
- (10) *Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida (p. 15).*

Apresentava, assim, competências tanto de carácter geral, como específicas, de cada área disciplinar.

As "competências", associadas ao conceito de Perfil, têm sido objeto de reflexão por investigadores, na comunidade académica nacional (e.g., Roldão, 2003; Pacheco, 2011). O

Conselho Nacional de Educação (CNE) também tem tido um papel determinante no debate público, ao produzir reflexões e ao expressar o seu posicionamento nestas temáticas relativas ao currículo, às competências, à sociedade de conhecimento e aos saberes para o séc. XXI. Exemplos disso são o estudo publicado em 2004 com o título "Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI", que integra as reflexões de Alonso (2003) e Roldão (2003), bem como a realização de um Seminário em 2016, subordinado ao tema "Currículo e Conhecimento: o que Ensinar e como Ensinar?", no âmbito do Ciclo de Seminários sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Importa referir, igualmente, o documento de 2011, *Educação para a Cidadania*, com o subtítulo de *Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário*. Este documento foi também organizado em *Perfis de Saída*, mas neste caso, por ciclo do Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º) e do Ensino Secundário e que consistiam nos saberes e competências de cidadania que os alunos deveriam poder revelar no final de cada ciclo e nível de ensino. Apresentava, igualmente, a relação entre os três ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário e considerava "que o seu desenvolvimento não se esgota no nível e ciclo de ensino em que estão referenciados, cabendo ao professor diagnosticar as necessidades de aprendizagem dos seus alunos face ao perfil de saída esperado" (p. 19).

Por fim, no Parecer nº 4/2017 do CNE, de 30 de maio, sobre o documento que culminou no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), acompanhado de um Relatório Técnico sobre o Perfil do Aluno e Competências para o século XXI, sistematizou-se o conceito de "competência", esclarecendo a sua relação com o "conhecimento" e as possíveis traduções do Inglês para o Português de "skill", "competence" e "competency".

Neste parecer, foram retomadas algumas ideias-chave de anteriores pareceres do CNE, que fundamentam o PASEO, como as seguintes:

*A educação, como processo de nos tornarmos pessoas ou de nos fazermos a nós próprios, exige contextos ou espaços favoráveis, desde logo espaços pautados pelo exercício da autonomia, da liberdade e da responsabilidade. (Parecer 2/2004).*

*A promoção da qualidade do ensino e das aprendizagens para todos e com todos, entendendo-a aqui na sua multidimensionalidade, tem de se traduzir em proporcionar percursos de qualidade para cada aluno. (Parecer 3/2016).*

*A literatura científica e vários documentos de política internacional têm vindo a sublinhar o reconhecimento do papel central da ação docente e a sua relevância na qualidade da educação e do ensino. (Parecer 4/2016)*

No que diz respeito às influências das políticas internacionais/transnacionais, as deliberações tomadas por organismos como a ONU, a UNESCO, a OCDE, a Comissão Europeia ou o Conselho da Europa têm sido determinantes para uma ação concertada em torno do currículo nacional, com reflexos no PASEO.

Em 2005, a Comissão Europeia, com o apoio de um Grupo de Peritos do QEQ – Quadro Europeu de Qualificações, elaborou um documento de trabalho que propunha um quadro de 8 níveis, publicado para consulta pública em toda a Europa. Posteriormente, a Comissão alterou a proposta com base nos contributos de especialistas dos 32 países envolvidos, bem como dos parceiros sociais europeus. A proposta foi então adotada pela Comissão a 6 de setembro de 2006.

Nesse ano, é também publicada a Recomendação 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho europeu, de 18 de dezembro de 2006, relativa às competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (OJ L 394 de 30.12.2006, pp. 10-18) que identifica oito competências para o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa, a inclusão social e o emprego no século XXI.



Fonte: Looney & Michel, 2014, p. 5

Conforme consta no Relatório Técnico “Perfil do aluno – competências para o século XXI” (CNE, 2017), as oito competências essenciais, fundamentais para cada indivíduo numa sociedade baseada no conhecimento, eram:

1. *Comunicação na língua materna: capacidade de expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito.*
2. *Comunicação numa língua estrangeira: como descrito acima, mas inclui aptidões de mediação (ou seja, resumir, parafrasear, interpretar ou traduzir) e compreensão intercultural.*
3. *Competência matemática, científica e tecnológica: domínio sólido da numeracia, compreensão do mundo natural e capacidade para aplicar conhecimentos e tecnologias*



às necessidades humanas identificadas (nomeadamente nos domínios da medicina, dos transportes ou da comunicação).

4. *Competência digital: utilização segura e crítica das tecnologias da informação e comunicação no trabalho, nos tempos livres e na comunicação.*

5. *Aprender a aprender: capacidade de gerir eficazmente a sua própria aprendizagem, tanto individualmente como em grupo.*

6. *Competências sociais e cívicas: capacidade de participar de forma eficaz e construtiva na vida social e laboral, e de empenhar-se numa participação cívica ativa e democrática, em particular em sociedades cada vez mais heterogéneas.*

7. *Espírito de iniciativa e espírito empresarial: capacidade de passar das ideias aos atos através da criatividade, inovação e assunção de riscos, bem como capacidade de planear e gerir projetos.*

8. *Sensibilidade e expressão culturais: capacidade de apreciar a importância criativa de ideias, das experiências e das emoções num vasto leque de suportes de comunicação, como a música, a literatura, as artes do espetáculo e as artes visuais (p. 47).*

Em 2009, a *Partnership for 21st Century Skills* (P21) desenvolveu uma visão do conjunto mais amplo de competências necessárias para o século XXI. A *P21's Framework for 21st Century Learning* foi desenvolvida a partir dos contributos de professores, especialistas em educação e líderes empresariais para definir as competências que os alunos precisam para ter sucesso no trabalho, na vida e na cidadania. Estas competências enquadram-se no currículo existente na maioria dos países — língua, matemática, ciências e artes — combinadas com temas do século XXI, como consciência ambiental e impactos da globalização. Cada aluno deve ter a capacidade de solucionar problemas e tomar decisões, pensar de forma criativa e crítica, colaborar, comunicar, selecionar, estruturar e avaliar informações, entre outras.

Também em 2009, foi apresentado *The Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skills Project* (ATC21S) – Avaliação e Ensino de Competências para o Século XXI, financiado por três das principais empresas de tecnologia do mundo, Cisco, Intel e Microsoft. Foi estabelecida uma parceria académica com a Universidade de Melbourne e a iniciativa contou com a participação inicial de cinco países: Austrália, Finlândia, Portugal, Singapura e Inglaterra. Os Estados Unidos aderiram, posteriormente, em 2010.

A iniciativa ATC21S adotou este quadro desenvolvido pela P21 e criou um sistema de avaliação para as competências definidas. Procurou ainda dar resposta às implicações no ensino, ao contributo das tecnologias e às implicações em termos de políticas da educação.

*“Connected students, disconnected curricula. Learning continues to be a solo activity, which is the opposite of how tasks are accomplished in the modern cooperative work environment.” (Cisco, 2008, p. 2)*

Para a Cisco, a Educação 1.0 representa a educação da maior parte do século XX, caracterizada pelos desafios de acesso e qualidade. Na fase Educação 2.0, as reformas do sistema foram projetadas para definir padrões em torno do currículo, da docência e do sistema de lideranças instituído. Educação 3.0 é o novo paradigma que se fundamenta na reforma do sistema da Educação 2.0 e que procura melhorar as oportunidades de aprendizagem, alcançadas através da transformação holística (visão) e por meio de tecnologias colaborativas.

Mais tarde, em 2016, a OCDE, na publicação *Global competency for an inclusive world*, define competência como: “a capacidade de mobilizar conhecimento, aptidões, atitudes e valores, incluindo uma abordagem reflexiva dos processos de aprendizagem, de modo a envolver-se e atuar no mundo” (p.2), representada na figura seguinte.



Nesta publicação, a OCDE apresentou a proposta de um quadro conceitual de aprendizagens para 2030 assente no conceito de competência global, enquanto “a capacidade de analisar criticamente questões globais e interculturais e de múltiplas perspetivas, de compreender como as diferenças afetam percepções, julgamentos e ideias de si e dos outros e de se envolver em interações abertas, apropriadas e efetivas com outros de diferentes origens com base no respeito partilhado pela dignidade humana” (p.4). Esta definição ia ao encontro da ideia de conectar o aluno ao currículo e ao ambiente, mas também de pensar o aluno enquanto cidadão e futuro profissional.

O desenho do PASEO encontra-se também *articulado com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)*, de entre os quais o Objetivo 4, que diz respeito a “Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, ODS aprovados em Assembleia-Geral da ONU, e em sintonia também com a nova agenda da educação a vigorar entre 2015 e 2030, assinada por 184 Estados, em Paris, em novembro de 2015 (UN, 2016). O tema da inclusão já havia sido desencadeado pelo movimento de Educação para Todos (EPT), na sequência da Conferência de Jomtien em 1990. Lindqvist (1994), enquanto Relator da UNESCO afirmou o seguinte: “Não é o nosso sistema de educação que tem direito a certos tipos de crianças. [...] é o sistema escolar de cada país que deve adaptar-se e ir ao encontro das necessidades de todas as crianças” (UNESCO, 2005).

E em 2015, a OCDE, lembrando que estamos a preparar crianças que serão adultos em 2030, “para empregos que ainda não foram criados, para tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não foram antecipados”, lançou o projeto *The future of*

*education and skills: Education 2030* (OECD, 2018), para responder a “o quê?” os alunos precisam de aprender, em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; e para responder ao “como?” os sistemas educativos se podem organizar para tal. E partindo então da definição de “competência” como “a capacidade de mobilizar conhecimentos, aptidões, atitudes e valores, incluindo uma abordagem reflexiva dos processos de aprendizagem, de modo a envolver-se e atuar no mundo” (p. 22), foi criado um *Learning Framework 2030*, referente aos conhecimentos (disciplinares, interdisciplinares e processuais), às habilidades (cognitivas e metacognitivas, sócio-emocionais e físicas e práticas) e às atitudes e aos valores (pessoais, locais, sociais e globais), que configuram a chamada Bússola da Aprendizagem, virada para os fundamentos essenciais, as competências transformadoras (onde se insere o pensamento crítico e criativo) e a assunção da responsabilidade do aprendiz pelo seu processo de aprendizagem (Sousa, 2011), em favor do bem-estar individual, social e ambiental.

Assim, não é por acaso que é a partir de 2015 que as políticas nacionais começaram a montar um quadro legislativo que criasse condições para a exequibilidade dessas orientações supranacionais, o que, no caso de Portugal, resultou, em 2017, nos “três principais pilares do Currículo português” atual: o PASEO; a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC); e as Aprendizagens Essenciais (AE), em articulação com o PASEO, enquanto “referencial curricular comum”.

Neste contexto evolutivo das intenções políticas, a escola, no seu sentido mais amplo, não pode já reproduzir acriticamente as desigualdades sociais (Paraskeva, 2021). Com base no PASEO, ela terá de ser a mola impulsora do desenvolvimento da sociedade no seu todo, assumindo a sua responsabilidade na emancipação do cidadão, conforme sua Visão:

Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

- *munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;*
- *livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;*
- *capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação;*
- *que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;*
- *capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação;*
- *apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social;*
- *que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;*

- *que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;*
- *que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.*

Desde então, múltiplas iniciativas têm sido tomadas no plano das intenções políticas, de forma a dar sustentabilidade à operacionalização do PASEO, como, por exemplo, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) dos Ensinos Básico e Secundário (2017-18), publicado por Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, e correspondente Relatório de Estudo Avaliativo da Experiência Pedagógica PAFC (2018); o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PIPP), por Despacho n.º 3721/2017, de 7 de abril, que deu lugar ao diploma de autonomia e flexibilidade curricular, por Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho; o Decreto-Lei n.º 54/2018, referente à Educação Inclusiva, e o Decreto-Lei n.º 55/2018, sobre o Currículo dos Ensinos Básico e Secundário e os Princípios Orientadores da Avaliação das Aprendizagens, ambos de 6 de julho; o Projeto Comunidades de Aprendizagem em Portugal (INCLUD-ED), para apoio à melhoria do sucesso escolar e ao combate ao abandono escolar, nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), em 2019 (Referência n.º SRSS/S2019/057); o Plano Nacional das Artes, publicado por Resolução de Conselho de Ministros (RCM) n.º 42/2019; o Programa Regressar – É hora de voltar a casa, por RCM n.º 60/2019; o Plano 21/23 Escola+, por RCM n.º 9/2021, de 7 de julho; a revisão da Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC), por RCM n.º 154/2018, de 29 de novembro, e RCM n.º 36/2023, de 3 de maio; o Projeto Clubes Ciência Viva na Escola (CCVnE) para a promoção da literacia científica e tecnológica; os diversos Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário que se realizam atualmente, ao abrigo do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Educativo (PNPSE), por RCM n.º 23/2016, de 24 de março, e tantas outras medidas em vigor.

O Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que homologou o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, considerava, no seu preâmbulo, a urgência de “garantir, a todos os jovens que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do percurso formativo adotado, o conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual” e a “promoção de um debate e análise interna ao nível dos diferentes órgãos —, de docentes, alunos, associações de estudantes, associações de pais e encarregados de educação.”

## **2. Descrição dos procedimentos metodológicos de elaboração da Recomendação**

Reconhecendo, todavia, que nem sempre as intenções declaradas são convergentes com as práticas pedagógicas e de gestão educativa, a 1ª CEP de Currículo decidiu desencadear um conjunto de ações que, partindo de uma revisão da literatura e análise documental da produção legislativa nacional, anterior e posterior à publicação do PASEO, enveredasse depois por um

estudo exploratório a um conjunto de escolas de todo o território nacional, tendo como referência o plano internacional.

Assim, desenvolveram-se as seguintes ações:

- A- Auscultação junto de diferentes órgãos de administração educativa, para o levantamento de dados e/ou experiências de operacionalização do PASEO;
- B- Seminário sobre *Currículo e Qualidade das Aprendizagens*, realizado a 27 de junho de 2023, no Funchal, o qual constituiu um importante momento de discussão do currículo nacional e dos desafios reais do seu desenvolvimento nas escolas e nas salas de aula. O Seminário contou com diferentes conferencistas (administração escolar, especialistas, investigadores).
- C- Visitas a escolas do território nacional: fase de foco nas práticas, não só através da observação da realidade, como da escuta e do registo das “vozes” das escolas ou agrupamentos de escolas (AE), envolvendo por isso deslocações de dois dias, por instituição, com um cronograma, naturalmente flexível e ajustado em negociação com as instituições, para a configuração dos painéis e respetivos tempos de duração. As equipas do CNE que se deslocaram às escolas contemplaram sempre um ou mais conselheiros e assessoras técnico-científicas. A este nível, estando conscientes de que embora as escolas ou AE objeto de visita tivessem resultado de uma seleção criteriosa, estas não constituíram uma amostra representativa do panorama nacional, nem se pretendeu que as informações recolhidas fossem alvo de generalizações. Para dar uma maior abrangência ao estudo, procurou-se respeitar o princípio de diversidade, relativamente à localização geográfica, à tipologia de escolas, aos níveis de ensino (todos ou apenas um), ao sistema público e privado, à inclusão do ensino profissional ou não, o facto de serem Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) ou não, tendo sido selecionadas 6 escolas/AE situadas da seguinte forma: Região Norte, Região Centro, Região de Lisboa e Vale do Tejo, Região Sul, Região Autónoma dos Açores e Região Autónoma da Madeira. O resultado das visitas encontra-se no ponto 2.1.
- D- Audições: com o objetivo de ouvir individualidades com reconhecidas responsabilidades e participação na conceção, divulgação, implementação e monitorização do PASEO, foram ouvidas sete personalidades, a fim de colher a sua opinião face ao documento *Anteprojecto de Recomendação* que resultou das fases anteriores já explicitadas. O resultado das audições encontra-se no ponto 2.2.

## 2.1. Visitas às escolas

### 2.1.1. Questões iniciais identificadas

Em trabalho dos Relatores, extraíram-se do ponto 6 do PASEO, referente às “Implicações Práticas” (pp. 31-32), alguns tópicos de discussão procurando desdobrar as questões norteadoras em questões mais específicas, tendo em conta o público-alvo de cada um dos painéis, para a necessária triangulação dos dados recolhidos: direção e conselho geral (1); conselho pedagógico (2); professores do secundário (3); professores do 2º e 3º ciclos (4); professores do 1º ciclo e pré-escolar (5); direção de turma e Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) (6); encarregados de educação (7); e alunos (8); no cronograma constava igualmente a visita às instalações.

Em conformidade com o Regulamento de Proteção de Dados, todos os participantes tiveram garantias de anonimato e confidencialidade, tendo assinado os correspondentes consentimentos informados, previamente enviados, onde se dava conta do objetivo principal da visita: “Aprofundar o conhecimento sobre a forma como tem decorrido a apropriação, pelos atores educativos, dos princípios do PASEO, bem como a sua operacionalização”. Como?

- a) Acedendo a experiências científicas e pedagógicas de apropriação das áreas de competência do PASEO;
- b) Compreendendo o processo de apropriação e concretização do PASEO;
- c) Conhecendo contextos e dinâmicas pedagógicas escolares.

Por outro lado, na preparação das visitas, houve uma especial preocupação com os seguintes aspetos transversais:

- Necessidade de uma abordagem sistémica junto das escolas, dando particular ênfase, no questionamento, às suas atividades e objetivos.
- Importância de o diálogo com as escolas se nortear por: *onde, como e quando*.
- Relevância de se atender ao contexto dos diferentes alunos, bem como ao seu passado, no âmbito do diálogo a desenvolver com os diferentes intervenientes e na análise a efetuar pela equipa. Importava, ainda, atender às questões da inclusão dos alunos no âmbito das práticas das diferentes escolas.
- Importância da triangulação de informações e de documentos das escolas, de forma a obter uma informação validada.
- Necessidade de se estabelecer uma aproximação às escolas com perguntas indiretas que permitissem chegar a conclusões, muitas vezes através de inferências e de triangulação de informações.
- Relevância do apuramento dos processos de apropriação do PASEO pelas diferentes escolas, bem como dos seus mecanismos de monitorização e de avaliação pedagógica desenvolvidos desde 2018;

- Relevância dos documentos das escolas na preparação prévia das visitas. A partir destes seria mais fácil uma focagem nas questões essenciais, através de questões orientadoras a definir de forma flexível, embora coerente, pela equipa.

Neste contexto, foram acordadas, na 1.ª CEP, as primeiras questões a serem levantadas ao corpo docente:

1. Em que medida os agrupamentos/escolas e os seus professores têm incorporado as orientações constantes no PASEO?
2. De que formas é que o têm concretizado?
3. Como é que o PASEO é tido em conta nos Projetos Educativos e nos Projetos Curriculares de Turma?
4. Que relações se podem estabelecer entre as práticas pedagógicas dos professores e os desígnios constantes no PASEO?

Por último, foi enviado um documento, às seis escolas participantes neste estudo exploratório, com um conjunto de propostas de discussão, tendo como referência o PASEO:

- Estratégia de disseminação do documento pela comunidade educativa;
- Discussão e apropriação crítica pelos atores escolares;
- Concretização nos diferentes contextos pedagógicos e didáticos;
- Posicionamento crítico face à experiência de concretização do referencial;
- Adaptação/reformulação de práticas pedagógicas;
- Monitorização e acompanhamento na perspetiva da avaliação do processo desenvolvido.

### **2.1.2. Recolha e análise da informação**

#### **Sobre a apropriação crítica do PASEO pela comunidade educativa**

Em geral, as escolas visitadas não debateram, de forma integrada e intencional, os documentos curriculares publicados entre 2017 e 2018. Por vezes, quando inquiridos, os docentes tiveram dificuldade em se pronunciar relativamente a questões específicas do referencial, bem como em caracterizar as suas próprias práticas pedagógicas e didáticas.

Apesar de as lideranças das escolas visitadas encararem o PASEO como um documento que norteia a vida da organização, não tendo merecido qualquer crítica por parte das mesmas, não houve ainda uma discussão alargada ou reflexão mais profunda, em torno do documento, não constituindo ainda uma realidade para as escolas visitadas, em geral, aspeto esse confirmado em reuniões posteriores com os docentes nos vários painéis realizados. Quando muito, o documento terá merecido alguma atenção por parte das lideranças, em 2018, mas essa discussão fez-se de forma esporádica, sobretudo em sede dos conselhos pedagógicos, não tendo voltado a ser alvo de particular reflexão conjunta nos últimos anos.



E se a apropriação por parte dos docentes foi sendo efetuada, ela dependeu mais da sua disponibilidade e do seu interesse pessoal, sem particular intervenção direta dos órgãos de direção pedagógica da escola. No entanto, nas escolas visitadas, constatou-se que a educação pré-escolar e o 1º Ciclo têm oferecido, na generalidade, experiências muito consistentes ao nível da interiorização do PASEO.

A abordagem ao PASEO pareceu, assim, depender da visão e da experiência de alguns professores, tendo esses explicitado e debatido o documento em contexto de sala de aula, conforme confirmado pelos alunos. Em algumas escolas o documento foi identificado como desafiante e integrador:

*“Só na prática é que conseguimos compreender como operacionalizar. É um documento que dá trabalho.” P\_CP\_1*

*“Para além da preocupação dos conteúdos de cada disciplina, formar numa forma mais global, humana.” P\_EE\_3*

As lideranças têm consciência da necessidade do debate e da reflexão em torno dos documentos curriculares de referência, mas lamentaram a falta de tempo para o necessário balanço e aprofundamento. Por outro lado, foi referida a falta de estabilidade do corpo docente, e outros fatores relativos à sua condição profissional, como o facto de a residência se encontrar distante da escola, apontando-os como razões para o comprometimento dos momentos de reflexão interna das organizações, bem como do lançamento de iniciativas conjuntas, quer de âmbito curricular, quer de outra índole.

Ao nível da gestão curricular, o PASEO ainda motiva dúvidas, por vezes profundas, nos docentes, sendo evidente alguma clivagem em torno do tema *conteúdos vs. competências*, surgindo ainda algumas dúvidas sobre diferentes documentos curriculares e a sua articulação, o que condiciona de forma substancial a apropriação do próprio PASEO:

*“Há um “cordão umbilical” que ainda liga as Aprendizagens Essenciais aos antigos programas de disciplina.” P\_P\_CP\_1*

A área da Educação para a Cidadania, sendo de reconhecida importância, devia ser objeto de reflexão e debate nas escolas. Não havendo espaço para tal, não se torna evidente a sua repercussão nas diferentes disciplinas. Este papel agregador da reflexão e do debate, foi inúmeras vezes referido por docentes, lideranças e alunos.

### **Sobre a colaboração profissional**

Nas visitas efetuadas, registaram-se alguns exemplos de colaboração profissional levada a cabo por grupos de docentes mais coesos e estáveis, facto que facilitou o trabalho colaborativo e a discussão conjunta.



*“A nossa equipa de professores é uma equipa permanente, trabalham juntos e já se conhecem a trabalhar em conjunto. Concertam estratégias para depois aplicar à turma.”*

C\_P\_2

Mas regra geral, a planificação das atividades letivas, nomeadamente de articulação curricular, não parece constituir uma prática corrente nas escolas visitadas. Pelo contrário, o professor parece planificar as suas aulas, maioritariamente, de forma solitária.

Neste domínio, notou-se, por vezes, algum distanciamento dos docentes face à organização a que atualmente pertencem, no contexto de processos de fusão de escolas que se verificaram há alguns anos. Esta questão impactou no clima organizacional e na disponibilidade para a colaboração e cooperação entre professores de forma bastante visível, nomeadamente com a constituição de “bolhas organizacionais” no seio de diversas instituições de ensino visitadas, subsistindo marcas provenientes de culturas escolares e culturas profissionais docentes distintas.

No entanto, foi possível constatar, ao nível da educação pré-escolar e do 1º Ciclo, um profundo trabalho de articulação entre professores e educadores, ressaltando um trabalho de cooperação entre docentes na preparação das atividades de ensino e de aprendizagem.

### **Sobre a centralidade do aluno no desenvolvimento do currículo**

Os professores, em geral, têm consciência da centralidade do aluno no desenvolvimento do currículo. É ele o protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem.

*“O que está sumariado não é a aprendizagem. A aprendizagem efetiva-se quando o aluno tem um papel ativo sobre a mesma.”* C\_P\_3

No contexto das escolas visitadas, a escola que constitui um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) procurou fazer face aos diferentes desafios colocados, mas de uma forma sobretudo reativa. Questões como a indisciplina em sala de aula, a falta de assiduidade dos alunos, a sua desmotivação, a falta de perspetivas de futuro, bem como um certo alheamento, parecem caracterizar o quotidiano dessa escola, mais do que a reflexão necessária conjunta que permita a revisão das suas práticas pedagógicas.

A crescente multiculturalidade da população discente constitui agora um dos desafios mais referidos pelas lideranças, que procuram, no seio da organização, com os recursos humanos e materiais disponíveis, criar condições de integração e inclusão dos alunos. A este nível, verifica-se um indiscutível cansaço e uma crítica mais ou menos velada, face às condições disponíveis, quer no que respeita à falta de professores e técnicos, quer relativa à oferta da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM). O insuficiente número de psicólogos nas escolas não permite, também, enfrentar as questões associadas à saúde mental dos alunos, tema que mereceu constantes referências por parte das lideranças.

A outro nível, verifica-se uma grande preocupação com a celeridade e rigor na referenciação de alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, embora se verifiquem práticas ainda distantes do previsto, em termos de abordagem multinível. Face à diversidade, os professores do 3º Ciclo e do Secundário revelaram maior dificuldade em chegar a alunos crescentemente mais problemáticos e complexos. A necessidade de uma maior diferenciação pedagógica apresenta dificuldades acrescidas, fruto de diferentes registos em sala de aula, ao nível do comportamento, da motivação e da disponibilidade face à aprendizagem. Nas visitas efetuadas, registam-se casos de docentes que procuram enquadrar novas soluções, procurando serem mais criativos e até, como diziam, “pensar fora da caixa”.

*“Uso metodologia de projeto, desafios, vão gradualmente resolvendo problemas e vou aumentando o grau de dificuldade de acordo com o objetivo a atingir.” P\_P\_CP\_1*

O trabalho dos professores de educação especial mereceu um particular destaque por parte de todos os entrevistados, que realçaram o relevante papel destes docentes no acompanhamento aos alunos, sendo sempre insuficientes face às necessidades identificadas.

*“A escola tem que ensinar a gerir e a trabalhar a diferença.” C\_P\_4*

Algumas escolas têm em funcionamento um Plano de Mentorias que se revela uma estratégia efetiva de inclusão e de integração dos alunos. Muitos docentes reconheceram que ainda existe uma área de melhoria no que concerne a estratégias pedagógicas, efetivamente inclusivas, que permitam o acesso ao currículo por parte de todos os alunos.

*“É muito mais fácil exporem-se entre pares e ganhar uma plataforma de confiança e ir alargando a sua unidade de segurança e a sua margem de insegurança em momentos de exposição. Criar relações de empatia.” P\_1CEB\_4*

A ênfase que foi dada ao reforço do PLN, na generalidade das escolas, justifica-se na medida em que se verifica a necessidade de inclusão de alunos de outras nacionalidades, transportando consigo novas exigências na abordagem multinível, na inclusão e na equidade.

Mas foi patente, também, nas visitas às escolas, que ao nível da educação pré-escolar e do 1º Ciclo, existe uma abordagem holística aos alunos, com a afetividade a desempenhar um papel de assumida importância, a par da criatividade e da expressão pela arte. As abordagens ao currículo são efetuadas de forma diferenciada e parecem obedecer a uma intencionalidade pedagógica. A conceção de atividades agregadoras, desafiantes e lúdicas, foram identificadas como determinantes para ir ao encontro dos alunos, sendo as mesmas programadas de forma articulada.

A situação sofre alguma alteração quando nos reportamos aos 2.º e 3.º Ciclos. Neste caso, transpareceu uma excessiva focagem nos problemas que começam, de forma indiscutível, a afetar as escolas, tais como, os problemas relacionados com “alunos estrangeiros”, “alunos com medidas seletivas e adicionais”, e “comportamento em sala de aula gerado pelo desinteresse e

pela falta de motivação”, problemas esses que parecem afastar os professores da procura conjunta das soluções.

### **Sobre a valorização da “voz do aluno”**

As lideranças, de uma forma geral, manifestaram preocupação com a promoção de aprendizagens significativas dos alunos.

As ofertas de ensino profissional constituíram polos de assinalável inovação e concretização do PASEO nas escolas visitadas. Com efeito, foi possível constatar que as escolas procuram ir ao encontro do seu tecido económico, oferecendo, nomeadamente, cursos profissionais que correspondem às expectativas e necessidades dos alunos, tendo em consideração a sua inserção na vida ativa. Nestas ofertas foi possível encontrar, de uma forma geral, um corpo docente coeso, atento e informado, próximo dos alunos, com relevantes abordagens pedagógicas, o que foi por diversas vezes testemunhado por encarregados de educação e alunos entrevistados.

*“No profissional, há maior flexibilidade para ir ao encontro dos interesses dos alunos.”*  
DT\_2

O ensino profissional permite uma avaliação por módulos, com maior flexibilidade e intencionalidade, indo ao encontro dos interesses dos alunos e das necessidades do mercado de trabalho. Neste processo contínuo e conjunto, construído por formadores e formandos, são também discutidos os instrumentos de avaliação a serem utilizados, culminando numa Prova de Aptidão Profissional com apresentação pública e oral, na qual, o aluno demonstra o desenvolvimento de competências linguísticas e de oratória e sociais, relacionadas com o pensamento crítico e reflexivo, e com a aquisição de múltiplos conhecimentos.

Mesmo no ensino dito “regular”, existe uma preocupação genuína com as aprendizagens dos seus alunos, por parte dos professores, em geral:

*“Vale a pena trabalhar por gosto à camisola.”* P\_EE\_1

Muitos dos docentes acompanham os alunos do ensino básico ao ensino secundário, verificando-se uma preocupação evidente com o apoio personalizado e sequencial dos seus discentes:

*“Muitas de nós somos professoras do 5º ao 12º ano.”* P\_CS\_1

Em resposta às necessidades e aos interesses dos alunos, algumas escolas apostam em metodologias de projeto, convocando-os para atividades de cariz mais prático, de trabalho interpares, de estímulo à capacidade de argumentação e ao desenvolvimento da oralidade – uma competência muito referida pelos docentes nas diversas escolas visitadas.

*“Fazer com que os alunos pensem além do óbvio. Confrontar os alunos com situações menos confortáveis, de resolução de problemas.”* P\_SS\_2

*“Dizem-me: “Professora, não imagina quanto as suas apresentações orais valerem no ensino superior. [...] Trabalham a oralidade desde o ensino básico.” P\_SF\_3*

### **Sobre o envolvimento dos encarregados de educação e suas estruturas representativas**

As diferentes escolas encaram o papel dos encarregados de educação (EE) de forma muito diversa. Alguns AE revelaram particulares dificuldades em motivar os EE a participarem em atividades da escola e na vida escolar dos seus educandos. Paralelamente, outras escolas visitadas apresentam os EE como parceiros fundamentais das escolas, bem como as suas estruturas representativas, muitas vezes presentes nas sessões de Conselho Pedagógico.

No entanto, em contexto dos painéis, os EE enfatizaram a importância de a escola se aproximar aos alunos, de lhes dar instrumentos de autoconhecimento e autorregulação.

*“Não é aquele sítio de redoma, não é colinho, é criar autonomia.” P\_EE\_2*

A realidade da avaliação externa foi igualmente referida pelos EE, embora as preocupações tenham incidido, sobretudo, na preparação para a vida ativa, e para a empregabilidade dos seus educandos. As questões da representatividade dos EE, bem como o seu papel nas estruturas pedagógicas e de aconselhamento das escolas foram também identificadas como essenciais.

Em contexto de entrevista, os EE apontaram a necessidade de aproximar a escola à vida ativa, algo que, por vezes, não parece acontecer no “ensino regular”. Neste domínio, a criatividade, o ensino pela arte, e a ênfase na comunicação oral, foram muito valorizados, o que parece estar mais visível nas práticas pedagógicas e didáticas dos professores do ensino profissional, segundo os entrevistados.

### **Sobre a valorização das diferentes literacias**

A referência à articulação curricular e às diferentes literacias foi algo difusa, bem como à interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade. A diversidade de testemunhos foi também evidenciada pelos docentes entrevistados, no que respeita a algum alheamento e/ou reserva face ao edifício legislativo atual no domínio da organização escolar, bem como a algum ceticismo face a atividades e experiências mais flexíveis de gestão e de articulação curricular.

Esta questão tem maior acuidade junto dos docentes que lecionam o ensino secundário, através da referência reiterada à pressão provocada pela avaliação externa. Neste âmbito, foram efetuadas referências, sobretudo por parte dos alunos, à necessidade de existência de conteúdos mais práticos, bem como de aulas práticas, nomeadamente de cariz laboratorial. Este aspeto foi também corroborado por docentes como algo mais motivador e aliciante para os alunos.

*“Conteúdos mais ligados à vida prática. Trazer as notícias da atualidade como matéria para discutir. Tem um sentido prático.” C\_P\_2*

Refira-se, ainda, que uma das escolas visitadas, optou por um Plano de Inovação, com o objetivo de oferecer espaços (oficinas) que permitissem uma maior aproximação ao “saber fazer”, através da flexibilização dos conteúdos curriculares e respetivas cargas horárias, bem como na constituição dos grupos de alunos, segundo uma abordagem multinível.

Os docentes referiram, ainda, a utilização de metodologias ativas, de aulas invertidas, bem como a preocupação manifesta em procurar um equilíbrio entre a utilização das novas tecnologias e o acesso imediato a diferentes fontes de informação (“*os alunos têm um tablet para trabalhar*”) e a escrita à mão (“*têm sempre um caderno diário para registo de conhecimentos*”). Destas questões advêm outras relacionadas com a validade das fontes, a veracidade das informações recolhidas e a autoria, tornando-se cada vez mais importante a criticidade dos alunos, face à quantidade de saberes que nem sempre vêm acompanhados da profundidade pretendida.

### **Sobre a monitorização do processo de apropriação, concretização e divulgação do PASEO**

As dinâmicas de reflexão e partilha entre direção e lideranças intermédias nem sempre foi evidente, bem como a identificação de processos de monitorização da concretização do PASEO. Assinale-se, ainda, que as questões administrativas e de gestão ocupam grande parte do tempo das direções das escolas, pelo que foi frequente a constatação da delegação de questões de natureza pedagógica nos departamentos curriculares.

### **Sobre a avaliação em prol das aprendizagens**

Os resultados escolares e a preocupação com a testagem, em alguns casos, parecem constituir o principal foco das escolas, tendo sido evidente a dificuldade de levar a cabo atividades e experiências mais flexíveis de gestão e de articulação curricular. Esta questão tem maior acuidade junto dos docentes que lecionam o ensino secundário, o que foi reiterado pelos alunos e suas famílias. Segundo o que os professores afirmaram:

*“Têm uma performance entre eles. Querem estar nos 80%, nos 90%.; “Não tens de ser o melhor, tens de dar o teu melhor.” P\_EE\_2*

*“Temos alunos ansiosos, têm de se focar no acesso ao ensino superior.” P\_CS\_1*

*“A partir do 10º ano, nas disciplinas de exame há um corte perante o PASEO, enquanto tiverem a pressão dos exames nacionais e da avaliação externa.” P\_SS\_2*

Com efeito, relativamente aos demais, os docentes de disciplinas que não são objeto de exame naquele ano letivo não se sentem tão pressionados com o tempo e com os conteúdos programáticos e encontram-se mais recetivos a visitas de estudo, à metodologia de projeto, e a atividades mais práticas, como as laboratoriais/experimentais.

*“Em vez da quantidade, eu prefiro a qualidade. Trabalho conteúdos com profundidade.” P\_SS\_2;*

*“No ensino secundário, o PASEO não é prioridade”. TP\_EA [todos os docentes de determinado painel numa escola visitada]*

Nas escolas visitadas, verificou-se uma preocupação em adequar os critérios de avaliação ao atual paradigma de ensino, aprendizagem e avaliação, sendo ainda visível alguma hesitação quanto à valorização de atitudes e valores neste contexto, para além do âmbito estrito do comportamento em sala de aula. No domínio da avaliação pedagógica, as escolas, de uma forma geral, estão ainda muito presas à importância da classificação e da constante testagem, apesar de se verificar uma maior diversidade de instrumentos de avaliação, que nem sempre substituem os habituais testes de avaliação (2 por período letivo), secundarizando a avaliação contínua, focada no aluno e de cariz formativo.

A questão das retenções continua a ser um território crítico nas escolas, desde o 1º Ciclo, pois existem efetivamente conceções muito distintas no seio do corpo docente, constituindo, reconhecidamente, pelos entrevistados, um tema que ainda carece de maior aprofundamento e debate.

Os docentes de História, de Línguas e aqueles que lecionam Formação Cívica são atores fundamentais na operacionalização do PASEO nas escolas, mobilizando para a transdisciplinaridade e para o desenvolvimento das diversas áreas de competência do perfil. Mas, os docentes, de uma forma geral, parecem não ter ainda consolidado estratégias de avaliação formativa que vão ao encontro, não só do PASEO, como também dos próprios critérios de avaliação das respetivas escolas.

### **Sobre o diálogo com o poder local e regional**

As direções das escolas apostam, de uma forma geral, na disponibilização de espaços diversificados para os alunos, nomeadamente laboratórios, “salas de futuro”, oficinas, espaços desportivos, embora nem sempre suficientemente “vividos” e explorados por professores e alunos. A intencionalidade pedagógica associada à utilização dos espaços nem sempre foi evidente. As bibliotecas escolares, sobretudo nas escolas básicas, parecem desempenhar um papel muito relevante e integrador, participando em múltiplas iniciativas de índole curricular. Foi evidente, no entanto, a necessidade de articulação com os serviços do poder local e regional, nomeadamente as juntas de freguesia, as autarquias e as secretarias regionais, para a disponibilização de instalações, recursos e equipamentos em falta nas escolas, tendo em vista a criação de contextos reais de aprendizagem.

### **2.2. Balanço das audições**

Para a redação deste relatório técnico foi imprescindível obter a opinião de diversas personalidades, num total de sete individualidades, especialistas, ligadas à administração educativa e académicos. Os mesmos foram ouvidos, entre os dias 18 e 27 de março de 2024, via

plataforma Zoom, mediante calendarização prévia, e conduzidas pela coordenadora da 1.<sup>a</sup> CEP, Professora Jesus Maria Vaz Fernandes, com a presença de conselheiros e da assessoria técnico-científica. Estas audições decorreram individualmente, cada uma com a duração aproximada de 60m, tendo sido enviado previamente a cada interveniente o anteprojecto de Recomendação para análise e exploração em contexto de audição.

Os dados recolhidos durante as audições foram posteriormente sujeitos a uma análise de conteúdo. Os especialistas foram identificados, nos quadros síntese que se seguem, com um código alfanumérico, sem correlação direta com a ordem da lista concebida para as audições. As grelhas síntese que apresentamos traduzem a emissão de pareceres de cada especialista relativamente ao documento apresentado, bem como às questões colocadas. As respostas permitem a identificação das temáticas comuns e mais frequentes, no discurso de cada interveniente, mas também aspetos menos frequentes, mas não menos interessantes e relevantes para o tratamento das temáticas em apreço, conforme os quadros que a seguir se apresentam.

*Tabela 1. Grelha de análise das audições: O PASEO*

O PASEO	Ocorrências
Referência para outros documentos curriculares posteriores (e.g. Decretos-lei n.º 54 e n.º 55 de 2018, Aprendizagens Essenciais e Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania).	A1, A2, A5, A6
Uma Visão do Ser Humano com uma ideologia democrata e humanista.	A4, A5
Documento “constitucional” do percurso escolar.	A5
Documento teorizador, gerador de coerência, agregador, simples e de fácil compreensão.	A2, A3, A4, A5
Documento participado e discutido pela academia que se empenhou no seu aprofundamento junto dos docentes e das escolas, nomeadamente através de formação.	A3, A5
O PASEO deve “animar” a eficácia dos currículos.	A6
Importância do capítulo “Implicações práticas” na ligação às práticas pedagógicas e didáticas dos docentes, através de um conteúdo estável e duradouro.	A2
Consagra o primado de uma educação de qualidade para todos.	A1, A2, A3, A4
Necessidade de revisão e atualização do PASEO, tendo em vista esbater a sua densidade retórica.	A4
Descritores operativos muitos relevantes para as escolas.	A4, A5
Dúvidas constantes quanto à operacionalização deste referencial, apesar de ter merecido grande participação e consenso aquando da sua divulgação.	A2, A6

*Tabela 2. Grelha de análise das audições: A Recomendação*

A- Procedimentos metodológicos desenvolvidos	Ocorrências
Importante a diversidade das escolas visitadas (localização geográfica, tipologia, ofertas e projetos).	A3
Observação empírica das escolas é muito relevante para a fundamentação da Recomendação.	A4, A5
Recorda o contexto histórico, legislativo e teórico que conduziu à publicação do PASEO.	A4, A5

  

B- A Pertinência da Recomendação	Ocorrências
Recomendação oportuna, face a algum esquecimento a que tem sido votado o PASEO.	A3, A4, A7
Recomendações pedagógicas, concretas e com um cariz prático.	A3, A7
Muito importante que se faça uma ampla divulgação da Recomendação.	A3, A4, A5
Recomendação é um primeiro passo de avaliação de uma política, sendo importante que dê origem a um estudo mais profundo de revisão/atualização do PASEO.	A4

*Tabela 3. Grelha de análise das audições: As recomendações*

A- Apropriação crítica do PASEO pela comunidade educativa	Ocorrências
Necessária uma maior divulgação do documento, novo esforço de reflexão e de debate do seu conteúdo.	A1, A2, A3, A5, A7
Formação e sensibilização das lideranças, com centralidade no PASEO.	A2, A4, A5
Criação de espaços, tempos e temáticas para um debate, reflexão e formação, que dê visibilidade ao <i>Perfil</i> na vida das escolas.	A3, A5
Referencial distante dos discursos e das práticas correntes dos professores e das escolas.	A5, A7
Necessidade de novo desenho curricular, menos longo, mas mais denso e profundo, de forma a ser possível a concretização do PASEO e o desenvolvimento das competências mais complexas.	A1



Empoderamento das agências dos professores e dos seus órgãos na organização escolar, bem como da sua responsabilização pela concretização dos princípios do PASEO.	A5
Dificuldade em mobilizar os descritores operativos do PASEO nas planificações curriculares dos professores.	A7
Dificuldade na articulação entre o PASEO e as <i>Aprendizagens Essenciais</i> das diferentes áreas curriculares.	A2, A5, A7

B- Colaboração profissional	Ocorrências
Projetos pedagógicos e curriculares das equipas, nas escolas, estão longe do PASEO.	A5
O PASEO não está visível na dinâmica organizativa das escolas que carece de trabalho colaborativo.	A5
Trabalho de planificação, ao longo de toda a escolaridade dos alunos, implica trabalho conjunto dos docentes na decisão quanto ao que se vai ensinar e como.	A1, A5
As escolas não têm condições para trabalho colegial, cooperativo e de partilha.	A4, A5, A6

C- Centralidade do aluno no desenvolvimento do currículo	Ocorrências
O acesso ao currículo deverá ser feito em condições de igualdade e equidade.	A2, A4, A6
A aprendizagem deve estar associada a educação, para além da visão empreendedora do indivíduo.	A4
Descritores operativos servem a implementação real do PASEO nas suas componentes pedagógicas e didáticas, tendo como referência as competências dos alunos.	A4, A5
É importante a criação de condições para que o aluno consiga aprofundar o seu conhecimento científico, técnico e tecnológico, mas também cultural.	A5

D- A “Voz do aluno”	Ocorrências
Importância da Estratégia Nacional para a Cidadania.	A2
Valorização das estruturas representativas dos alunos nas escolas	A2

Ouvir o aluno para além do mero formalismo, numa escuta ativa, constante, quotidiana.	A3
<b>E- Comunicação, envolvimento e participação dos encarregados de educação e das suas estruturas representativas</b>	<b>Ocorrências</b>
O PASEO é um documento que convida à compreensão e participação das famílias na concretização do referencial.	A3, A5
Não há temas da escola e temas da família, mas sim uma complementaridade entre ambos.	A6
O ensino profissional permite a concretização do PASEO, nas suas múltiplas ofertas, algo que nem sempre é comunicado às famílias pelas estruturas de orientação vocacional das escolas.	A7
<b>F- Diferentes literacias</b>	<b>Ocorrências</b>
Ensinar para a complexidade, para o sentido crítico e analítico.	A1, A4, A5, A6
Valorização da escola para o desenvolvimento do pensamento estratégico e da resolução de problemas.	A1
Literacia digital devia ter mais centralidade.	A4
Questões associadas à Ecologia e à Sustentabilidade deviam ter mais centralidade	A4
<b>G- Monitorização do processo de apropriação e concretização do PASEO</b>	<b>Ocorrências</b>
O acompanhamento à gestão do currículo constituiu a principal prioridade das equipas regionais, após a publicação do PASEO.	A2, A7
O currículo deve concorrer para a inclusão, através de gestão flexível – todos têm direito a uma educação de qualidade.	A2, A4, A6
A avaliação da escola, dos professores e dos alunos são dimensões relevantes para a concretização do PASEO	A6
O acompanhamento específico do ensino profissional seria muito importante, através da constituição de equipas para este efeito.	A7

H- Divulgação das alterações curriculares e pedagógicas suscitadas pelo PASEO	Ocorrências
Maior valorização das questões da inclusão e da equidade, para além da problemática associada ao desenvolvimento e à gestão curricular	A2
A concretização do Perfil tem de atender à diversidade (inclusão e equidade)	A2, A4, A6
Divulgação de experiências de inovação nas escolas, tendo como referência o PASEO	A4
Necessária uma maior visibilidade do trabalho das escolas junto da academia	A4
O Ensino profissional constitui uma experiência paradigmática que deve ser conhecida e divulgada, também tendo como referencial o PASEO.	A6, A7
I- Uma avaliação em prol das aprendizagens	Ocorrências
Um ensino focado no desenvolvimento das competências dos alunos.	A2, A1
Uma avaliação por competências ainda por consolidar.	A1, A2
Alinhamento dos exames nacionais com o PASEO, articulação entre avaliação interna e externa.	A1, A4
Impacto dos exames na gestão curricular.	A1, A4
Importância da avaliação formativa em todo o processo de avaliação pedagógica.	A4
Importa desenvolver uma avaliação adequada, contextualizada.	A6
Ensino secundário de prosseguimento de estudo e a formação profissional têm uma avaliação diferentes, mas o Perfil é o mesmo	A6, A7
J- Estreitamento do diálogo com o poder local e regional	Ocorrências
Maior responsabilidade dos Conselhos Gerais das escolas, contrariando o esvaziamento deste órgão.	A4
K- Formação inicial de Professores	Ocorrências

Necessidade de adequar a formação inicial aos desafios atuais da gestão do currículo e da avaliação pedagógica (formativa e sumativa).	A1
Atualização da didática utilizada no ensino superior, na formação de professores que tende a ser replicado por estes na sua prática profissional.	A1
É importante uma formação mais ampla do Professor, acompanhando as necessidades atuais.	A4

L- Formação contínua de Professores	Ocorrências
Financiamento da formação contínua, a nível nacional, a partir de 2017, com definição de áreas prioritárias de formação, tendo como pano de fundo o PASEO.	A2
Formação científica e didática em atual preparação mantém o PASEO como referente.	A2
Áreas de desenvolvimento profissional dos professores devem ter como referencial o PASEO.	A2, A6
Projeto MAIA como uma experiência única de formação contínua, que deve motivar a reflexão face ao seu desenvolvimento e implementação no terreno.	A4

## Bibliografia

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular. Ensino Básico. Princípios, Medidas e Implicações*. DEB.
- Ahonen, A. K., & Kinnunen, P. (2015). How do students value the importance of twenty-first century skills?. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(4), 395-412.
- Alonso, L. (2004). Competências Essenciais no Currículo: Que Práticas nas Escolas? In CNE (Org.). *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XXI*. (pp. 145-174). CNE e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ananiadou, K., & M. Claro (2009). *21<sup>st</sup> Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing.
- Anderson, R. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education*. Springer.
- AR (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*.
- AR (2016). *Constituição da República Portuguesa. Legislação Complementar*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Chicago University Press.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I., & Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Conselho Nacional de Educação.
- CE (2006). *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. CE.
- Cedefop (2008) *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Office for Official Publications of the European Communities.
- CNE (2004). Parecer 2/2004. *A Proposta e os Projetos de Lei de Bases da Educação/do Sistema Educativo*. CNE.
- CNE (2016). *Parecer 3/2016. Perfil dos Alunos para o Século XXI*. CNE.
- CNE (2016). *Parecer 4/2016. Parecer sobre Formação Inicial de Educadores e Professores e o Acesso à Profissão*. CNE.
- CNE (2017). *Parecer 4/2017. Parecer sobre Perfil dos Alunos para o Século XXI*. CNE.
- CNE (2017). *Perfil do Aluno – Competências para o Século XXI [Relatório Técnico]*. CNE.
- CNE (2017). *Perfil do aluno – competências para o século XXI [Relatório Técnico-Científico]*.
- Delors, J. (Org.). (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty First Century*. UNESCO.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. University of Chicago Press.

- Doll Jr., W. (2002). Ghosts and the curriculum. In W. Doll Jr. & Noel Gough (Eds.). *Curriculum Visions* (pp. 23-70). Peter Lang.
- European Council (2009). *Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020)*, Conclusions of 12 May 2009, Official Journal C 119 (28/5/2009).
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. Leya Educação.
- Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspetivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp. 139-164). CRV.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 9, 87-100.
- Fernandes, P., & Marinho, P. (2021). POLÍTICAS CURRICULARES EM PORTUGAL NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI: entre lógicas de regulação compósitas e deslocamentos da ação educativa para o coletivo da escola. *Currículo sem Fronteiras*, 21. 1539-1556.
- Fernandes, P., & Oliveira, E. (2019). Educação inclusiva e flexibilidade curricular: aproximações e distanciamentos entre discursos “oficiais” e discursos de professores. *Revista de Estudos Curriculares*, 10(2), 52-73. Disponível: em: <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=85>
- Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2019). Entre os enunciados políticos e os corredores de liberdade nas práticas curriculares dos professores. *Educ. Pesqui.*, 45, e189917.
- Formosinho, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único. In AASOE (Org.). *O Insucesso Escolar em Questão* (pp. 41-50). Universidade do Minho.
- Gather Thurler, M. (1994). *A Escola e a Mudança - Contributos Sociológicos*. Escolar Editora.
- Gordon, J., Hala’sz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., & Wisniewski, J. (2009). *Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education*, Warsaw, Case-Center for Social and Economic Research.
- Halasz, G., & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306.
- Hamilton, D. (1992). Sobre as origens dos termos classe e currículo. *Teoria e Educação*, 6, 33-52.
- Hamilton, D. (2003). Instruction in the making: Peter Ramus and the beginnings of modern schooling. *American Educational Research Association*, 24-40.
- Le Deist, F.D., & Winterton, J. (2005). What is competence?. *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46.
- Lima, L. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 172-192.

- Marinho, P., Leite, C., & Fernandes, P. (2019). “Germ Infecioso” nas culturas escolares: Possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, 19(3), 923-943. Disponível em:  
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/marinho-leite-fernandes.html>
- ME (1988). *Perfil Cultural Desejável do Diplomado do Ensino Secundário*. Gabinete de Estudos e Planeamento.
- ME (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. DEB.
- ME (2001). *Decreto-Lei 6/2001. Organização e Gestão Curricular do Ensino Básico*. DEB.
- ME (2017). *Aprendizagens Essenciais*. DGE.
- ME (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. DGE.
- ME (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- ME (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. DEB.
- ME (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Retirado de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Currículo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Currículo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2017). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Edições Piaget.
- Nóvoa, A. (2021). *A Aprendizagem Precisa Considerar o Sentir, Entrevista*. in <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/>, consultado em 06 de março 2024.
- OECD (2018). *Learning Framework for 2030*. OECD.
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD.
- Ohio Department of Education (Org.). (2007). *Partnership for 21st Century Skills (P21)*.
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e Lugares das Competências em Contextos de Educação e Formação*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2023). *The Curriculum of Everything. Understanding Education and Curriculum*. UMinho Editora.
- Paraskeva, J. (2021). *Curriculum and the Generation of Utopia: Interrogating the Current State of Critical Curriculum Theory*. Routledge.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2004). *Competências na Cultura de Escolas do 1º Ciclo*. In CNE (Org.). *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XXI*. (pp. 177-214). CNE e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. C. (2021). Políticas curriculares e flexibilidade—anátemas e crenças: Revisitando o papel social do currículo escolar. *Estudos do Século XX*, 21, 97-114.

- Roldão, M. C., & Almeida, S. de (2018). Curriculum contextualization in a network of portuguese schools: a promise or a missed opportunity? *Estudos em Avaliação Educacional*, (29)70, 8-45.
- Sá, C. M. (2019). Flexibilidade curricular e perfil do aluno para o século XXI. *Coleção Educação e Formação – Cadernos Didáticos*, 3, Universidade de Aveiro. Disponível em: [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/25423/1/CSa\\_Cadernos%20Didaticos3.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/25423/1/CSa_Cadernos%20Didaticos3.pdf)
- Santos, M. E. Brederode (2011). *Educação para a Cidadania. Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário*. DGE.
- Sousa, J. M. & Fino, C. N. (2014). O pecado original do currículo. In M. J. Carvalho (Coord.). *Atas do XII Congresso da SPCE. Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 1267-1191). UTAD.
- Sousa, J. M. & Rodrigues, L. (2022). *Teorias Críticas e Pós-Críticas do Currículo. Uma Reflexão a Duas*. Imprensa Académica.
- Sousa, J. M. (2000). O Olhar Etnográfico da Escola perante a Diversidade Cultural. *Revista de Psicologia Social e Institucional*, 2(1), 107-120.
- Sousa, J. M. (2003). O Currículo à Luz da Etnografia. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 3, 119-125.
- Sousa, J. M. (2011). Currículo sem Aprendizagem? In C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. Moreira & A. Mouraz (Orgs.). *Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo* (pp. 119-127). Porto Editora.
- Sousa, J. M. (2017). Um Olhar Etnográfico sobre o Currículo. *Práxis Educacional*, 13(25), 18-35.
- Sousa, J. M. (2019a). Aiming at an Emancipatory Curriculum. *Education Journal*, 8(3), 89-96.
- Sousa, J. M. (2019b). (Re)thinking Education out of the Box. *Universal Village (UV)*. MIT.
- Sousa, J. M. (2020). O Currículo à Luz das Exigências do Séc. XXI. In F. Correia, F. Moreira & N. Lima (Orgs.). *Tecendo Inovação e Construindo Aprendizagem* (pp. 134-156). Livro Rápido Editora.
- Sousa, J. M. (2021). Against the Factory School of Modern Times: The Need of a Paradigmatic Rupture. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 3586-3593.
- Sousa, J. M. (2024). The School at the Service of Inclusion and Cultural Diversity. *US-China Education Review A*, 14(2), 61-67.
- Sousa-Pereira, F., & Leite, C. (2019). Política do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e desafios para a formação de professores. *Educação, Ciência e Cultura*, 24. 113. 10.18316/recc.v24i1.5603.
- Steiner-Khamasi, G. (2012). Understanding Policy Borrowing and Lending. Building Comparative Policy Studies. In G. Steiner-Khamasi & F. Waldow (Eds.). *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 05-17). Routledge.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago University Press.



- UN (2016). *Sustainable Development Goals (SDGs)*. UN.
- UN (2016). *The 2030 Agenda for Sustainable Development's 17 Sustainable Development Goals*. UN.
- UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão: Assegurar o Acesso à Educação para Todos*. UNESCO.
- Winterton, J., Le Deist, F. D., & Stringfellow, E. (2005). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Cedefop.
- Young, M. (2007a). Para que Servem as Escolas? *Educ.Soc.* 28(101), 1287-1302.
- Young, M. (2007b). *Bringing Knowledge Back In. From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. Routledge.
- Young, M. (2010). Why Must Educators Differentiate Knowledge from Experience? *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, 22(1), 09-20.

## Anexos

## Visitas a escolas

Região	Datas
Região Norte	23 e 24 de janeiro de 2024
Região Centro	30 e 31 de janeiro de 2024
Região de Lisboa e Vale do Tejo	1 e 2 de fevereiro de 2024
	1 e 2 de fevereiro de 2024
Região Sul	26 e 29 de janeiro de 2024
Região Autónoma da Madeira	5 e 6 de fevereiro de 2024
Região Autónoma dos Açores	15 e 16 de fevereiro de 2024

## Envio às escolas

### Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO): Contributos para a sua concretização nas escolas

**Objetivo Principal:** aprofundar o conhecimento sobre a forma como tem decorrido a apropriação, pelos atores educativos, dos princípios do PASEO, bem como a sua operacionalização.

- Aceder a experiências científicas e pedagógicas de apropriação das áreas de competência do PASEO
- Processo de apropriação e concretização do PASEO
- Conhecer contextos e dinâmicas pedagógicas escolares

Participantes	Processo de apropriação e concretização do PASEO
Lideranças de topo: Direção e Presidente do CG	Estratégia de disseminação do documento pela comunidade educativa Discussão e Apropriação crítica pelos atores escolares Concretização nos diferentes contextos pedagógicos e didáticos
Lideranças intermédias: Coordenadores de Departamento, Coordenadores de DT e Representante da EMAEI	Posicionamento crítico face à experiência de concretização do PASEO Adaptação/reformulação de práticas pedagógicas Monitorização e acompanhamento na perspetiva da avaliação do processo desenvolvido
Docentes dos diferentes níveis e ciclos de ensino ministrados na UO	

## Cronograma

### Visitas a escolas

#### Dia 1

Painel	Constituição	Horário	Duração
Painel Direção e Conselho Geral	Diretor   Direção Presidente C. Geral Máx.: 5	10h	90m
Painel Conselho Pedagógico	Coordenadores de diferentes departamentos e projetos Máx.: 8	11h30	90m
Painel Professores Secundário	Professores e Professoras de diferentes disciplinas Máx.: 6	14h30	60m
Painel Professores de 2º e 3º Ciclos	Professores e Professoras de diferentes disciplinas Máx.: 8	15h30	60m
Painel 1ºCiclo e Pré-Escolar	Professores e Professoras   Educadores e Educadoras Máx.: 8	16h30	60m

**Dia 2**

<b>Painel</b>	<b>Constituição</b>	<b>Horário</b>	<b>Duração</b>
Painel Direção de Turma e EMAEI	Diretores de turma (vários ciclos e níveis de educação e ensino) e elementos da EMAEI Máx.: 10	10h	90m
Visita a instalações do AE	Elementos da Direção e de Coordenação de Estabelecimento	11h30	60m
Painel Encarregados de Educação	Elementos da Ass. Pais e outros encarregados de educação Máx.: 6	14h30	60m
Painel Alunos	Representantes da Associação de Estudantes e outros alunos de diferentes níveis e ciclos de ensino Max.: 8	15h30	60m
Encerramento	Elementos da Direção do AE	16h30	60m

## Consentimento informado

**Objetivo:** Refletir sobre o modo como tem decorrido a operacionalização do PASEO, em termos de desenvolvimento das competências previstas nesse documento.

**Título do estudo:** Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO): contributos para a sua concretização nas Escolas.

**Explicação do estudo:** Decorridos mais de seis anos após a publicação do PASEO, e reconhecendo que a assunção dos princípios, valores e áreas de competências, a que deve obedecer o desenvolvimento atual do currículo, implica alterações nas práticas pedagógicas e de gestão educativa, a Comissão Especializada Permanente (CEP) de Currículo do Conselho Nacional de Educação (CNE) determinou que seria importante realizar um estudo exploratório de natureza qualitativa, que contemplasse seis escolas ou agrupamentos de escolas que, pela sua diversidade, possam conferir uma maior abrangência de situações específicas nacionais.

**Condições e financiamento:** Com base em deslocações a essas realidades escolares, para observação direta e realização de entrevistas in loco a professores, alunos e pais/encarregados de educação, procurar-se-á analisar o modo como se têm trabalhado os conhecimentos, as capacidades e as atitudes para o desenvolvimento das competências previstas no PASEO. Este estudo decorre da Lei Orgânica do CNE, publicada através do Decreto-Lei n.º 21/2015 de 3 de fevereiro (art.º 3.º), sendo os encargos resultantes da prossecução da missão que lhe é cometida (art.º 19). Informa-se também que a sua participação é voluntária, não envolvendo qualquer compensação financeira.

**Anonimato e confidencialidade:** Todas as informações de identificação na transcrição da entrevista serão totalmente anonimizadas. Os dados que nos fornecer serão tratados de acordo com o Regulamento Geral de Proteção de Dados. Somente a equipa de Relatores terá acesso aos dados brutos e aos seus dados pessoais, não sendo divulgados ou partilhados com ninguém fora da equipa. Com a sua permissão, a entrevista será gravada para facilitar a transcrição da mesma. Assim que a equipa transcrever a entrevista, a gravação bruta e a transcrição serão apagadas do sistema. A responsabilidade pela segurança e destruição é da Coordenadora da Comissão Especializada Permanente de Currículo e da Assessora técnico-científica, Rute Perdigão, no final da pesquisa.

**Agradecimento:** Agradecemos a sua disponibilidade em participar neste estudo. A entrevista terá uma duração aproximada de 60 minutos, podendo a qualquer altura solicitar a retirada de seus dados e da sua participação.

Se concordar em participar neste estudo, por favor, marque os itens abaixo:

- Tenho 18 anos ou mais
- Declaro que li e compreendi as informações que me foram fornecidas, e considero-me devidamente informado sobre os objetivos e as condições da minha participação voluntária neste estudo. Entendo também que posso desistir de nele participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. E que aceito os termos e as condições atrás descritas.

**Se concorda com a proposta que lhe é feita, assine este documento.**

Assinatura da pessoa que deu o consentimento:

2024/01/\_\_\_

## Consentimento informado para a participação de Menores

**Objetivo:** Refletir sobre o modo como tem decorrido a operacionalização do PASEO, em termos de desenvolvimento das competências previstas nesse documento.

**Título do estudo:** Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO): contributos para a sua concretização nas Escolas.

**Explicação do estudo:** Decorridos mais de seis anos após a publicação do PASEO, e reconhecendo que a assunção dos princípios, valores e áreas de competências, a que deve obedecer o desenvolvimento atual do currículo, implica alterações nas práticas pedagógicas e de gestão educativa, a Comissão Especializada Permanente (CEP) de Currículo do Conselho Nacional de Educação (CNE) determinou que seria importante realizar um estudo exploratório de natureza qualitativa, que contemplasse seis escolas ou agrupamentos de escolas que, pela sua diversidade, possam conferir uma maior abrangência de situações específicas nacionais.

**Condições e financiamento:** Com base em deslocações a essas realidades escolares, para observação direta e realização de entrevistas in loco a professores, alunos e pais/encarregados de educação, procurar-se-á analisar o modo como se têm trabalhado os conhecimentos, as capacidades e as atitudes para o desenvolvimento das competências previstas no PASEO. Este estudo decorre da Lei Orgânica do CNE, publicada através do Decreto-Lei n.º 21/2015 de 3 de fevereiro (art.º 3.º), sendo os encargos resultantes da prossecução da missão que lhe é cometida (art.º 19). Informa-se também que a sua participação é voluntária, não envolvendo qualquer compensação financeira.

**Anonimato e confidencialidade:** Todas as informações de identificação na transcrição da entrevista serão totalmente anonimizadas. Os dados que nos fornecer serão tratados de acordo com o Regulamento Geral de Proteção de Dados. Somente a equipa de Relatores terá acesso aos dados brutos e aos seus dados pessoais, não sendo divulgados ou partilhados com ninguém fora da equipa. Com a sua permissão, a entrevista será gravada para facilitar a transcrição da mesma. Assim que a equipa transcrever a entrevista, a gravação bruta e a transcrição serão apagadas do sistema. A responsabilidade pela segurança e destruição é da Coordenadora da Comissão Especializada Permanente de Currículo e da Assessora técnico-científica, Rute Perdigão, no final da pesquisa.

**Agradecimento:** Agradecemos a sua disponibilidade em participar neste estudo. A entrevista terá uma duração aproximada de 60 minutos, podendo a qualquer altura solicitar a retirada de seus dados e da sua participação.

Se concordar em participar neste estudo, por favor, marque os itens abaixo:

- Tenho 18 anos ou mais
- Declaro, enquanto responsável/representante do menor, que li e compreendi as informações que me foram fornecidas, considerando-me devidamente informado sobre os objetivos e as condições da participação do menor neste estudo. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar que o menor participe neste estudo, sem qualquer tipo de consequências.

**Se concorda com a proposta que lhe é feita, assine este documento.**

Assinatura da pessoa que deu o consentimento:

2024/01/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Grau de parentesco:



## Lista de participantes nas Audições

<b>Individualidades</b>	<b>Instituição</b>
Almerindo Janela Afonso	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
Ariana Cosme	Inspeção-Geral da Educação e Ciência
Filipa Henriques de Jesus	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
Guilherme d'Oliveira Martins	Fundação Calouste Gulbenkian
Luís Pereira dos Santos	Instituto de Avaliação Educativa
Maria do Céu Roldão	Universidade Católica
Maria João Horta	Ministério da Educação, DGE