

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS: MAPEAR PARA PROMOVER A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

COORDENAÇÃO |
BIANOR VALENTE
E TERESA LEITE

ANO | YEAR
2024.

**CI
ED.**

Título | *Aprendizagens essenciais: mapear para promover a integração curricular*

Coordenação | Bianor Valente e Teresa Leite

Capa e Paginação | Susana Torres e Ricardo Salgueiro, ESELx

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa
Julho de 2024

ISBN 978-989-8912-23-7

<https://doi.org/10.34629/ipl/eselx/ebook.015>



ÍNDICE

INTRODUÇÃO EXPLORANDO QUESTÕES CURRICULARES EM PORTUGAL: UM PROJETO DO DEPARTAMENTO DE CURRÍCULO E DIDÁTICAS BIANOR VALENTE E TERESA LEITE	4
CAPÍTULO 1 O CONTEXTO CURRICULAR PORTUGUÊS – BREVE PERSPETIVA HISTÓRICA (1989-2024) BIANOR VALENTE E TERESA LEITE	8
CAPÍTULO 2 MAPEANDO O CURRÍCULO: CRUZANDO COMPETÊNCIAS E ÁREAS DE CONTEÚDO BIANOR VALENTE, NUNO FERREIRA, LUÍS MENDES, NUNO MELO, LINA BRUNHEIRA, PEDRO ALMEIDA, SUSANA PEREIRA, ANTÓNIA ESTRELA, ANA SILVA MARQUES, TERESA PEREIRA, NATÁLIA VIEIRA, CARLOS LUZ, MÁRIO RELVAS	41
CAPÍTULO 3 IMPLEMENTAÇÃO DO PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA E APRENDIZAGENS ESSENCIAIS: PERSPETIVAS DE PROFESSORES DO 1.º E DO 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO PATRÍCIA FERREIRA, TERESA LEITE, NUNO MELO E ANA CASEIRO	68
CAPÍTULO 4 AVALIAÇÃO DE UM PROTÓTIPO DE ALTA-FIDELIDADE DE UMA FERRAMENTA DE APOIO À PESQUISA DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS MARIA JOÃO SILVA, BIANOR VALENTE E PEDRO SARREIRA	106
CAPÍTULO 5 APRENDIZAGENS ESSENCIAIS: CARACTERÍSTICAS, DESAFIOS E PERPLEXIDADES TERESA LEITE E BIANOR VALENTE	125

INTRODUÇÃO

EXPLORANDO QUESTÕES CURRICULARES EM PORTUGAL: UM PROJETO DO DEPARTAMENTO DE CURRÍCULO E DIDÁTICAS

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.174>

Bianor Valente e Teresa Leite

Nos últimos cinquenta anos, a situação curricular em Portugal tem enfrentado diversas dificuldades e desafios relacionados com a complexa adaptação do currículo à expansão e universalização da educação, bem como à necessidade de atender às exigências de uma sociedade cada vez mais globalizada e multicultural (Roldão, 2021). Ao longo deste tempo, assistimos a alterações curriculares que procuraram refletir as mudanças das necessidades da sociedade, os avanços na pesquisa educacional e a promoção do sucesso escolar de uma população cada vez mais heterogénea. Destacam-se ainda influências decorrentes da participação de Portugal em organizações internacionais, como por exemplo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (Roldão & Almeida, 2018). De forma mais estrutural ou mais conjuntural, sucessivos governos procederam, assim, a reformas ou reorganizações curriculares, na maior parte das vezes incompletas, resultando num somatório de programas elaborados em diferentes épocas e contextos que dificilmente preenchem as características constitutivas de um currículo.

Atualmente, a situação curricular em Portugal apresenta, pelo menos do ponto de vista das políticas, uma unidade que há muito se desejava. Para além de um ideário, expresso no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e orientador de todo o currículo, o edifício curricular contempla Aprendizagens Essenciais (AE), assim como a assunção da autonomia das escolas estendida ao plano curricular e sua flexibilização (DL nº 55/2018).

Apesar de importante, este alinhamento não garante a necessária rutura com o tradicional exercício profissional individual e respetiva

gestão separada das disciplinas, nem com as práticas de ensino transmissivas. A tendência dos sistemas educativos para resistirem às mudanças do *status quo* é há muito conhecida.

Foi este contexto que deu origem ao projeto “Aprendizagens essenciais: mapear para promover a integração curricular”, desenvolvido pelo Departamento de Currículo e Didáticas da Escola Superior de Educação e financiado pelo Instituto Politécnico de Lisboa.

O projeto tem como objetivo principal apoiar os (futuros) professores de 1.º e 2.º CEB a desenvolverem contextos de aprendizagem inovadores e interdisciplinares, contribuindo desta forma para aumentar a implementação e a sustentabilidade do atual currículo. Os objetivos específicos do projeto são:

i) mapear o currículo, procurando analisar a estrutura, as (in)coerências e (des)articulações das AE das diferentes áreas disciplinares do 1.º e 2.º CEB;

ii) caracterizar os desafios enfrentados e as necessidades sentidas pelos docentes no planeamento e gestão curricular em virtude da revogação dos programas no 1.º e 2.º CEB;

iii) construir e avaliar recursos que contribuam para a articulação vertical e horizontal do currículo;

A inovação desta proposta assenta na exploração de questões curriculares atuais, procurando o desenvolvimento de visões e práticas mais informadas sobre o PASEO e as AE, diminuindo o hiato entre o currículo prescrito, o currículo implementado e o currículo avaliado.

Deste projeto resultaram comunicações apresentadas em congressos nacionais, artigos publicados em revistas da especialidade, uma ferramenta interativa para pesquisa de Aprendizagens Essenciais e este ebook, que se encontra organizado em 5 capítulos.

O primeiro capítulo (O contexto curricular português – breve perspetiva histórica) descreve e analisa as orientações curriculares nacionais desde 1989/1990 até aos dias de hoje, incidindo no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e recorrendo à análise documental da produção legislativa nesse período de tempo. Esta análise permitiu apreender as lógicas (por vezes contraditórias) de cada uma delas, considerando os objetivos a que se propunham, as matrizes curriculares e as orientações programáticas das áreas disciplinares que mais alterações sofreram (geralmente, Português e Matemática). Foi possível, ainda, identificar as continuidades e discontinuidades em alguns aspetos-chave, como coerência/incoerência dos propósitos de flexibilidade curricular, a autonomia/dependência das escolas a nível curricular e a evolução/involução do conceito de escolarização básica, patente sobretudo nas áreas curriculares não disciplinares e nas áreas transversais

No segundo capítulo (Mapeando o currículo: cruzando competências e áreas de conteúdo) apresenta-se o mapeamento do currículo do 1.º CEB realizado a partir da análise das AE das diversas áreas curriculares deste nível de ensino, procurando cruzar competências e áreas de conteúdo e identificando-se a presença ou ausência das 28 competências definidas no projeto Education 2030 (OCDE, 2015). A comparabilidade com as competências propostas neste documento permitiu apreender de forma mais aprofundada as perspectivas do atual currículo e refletir sobre as potencialidades e fragilidades das AE em cada área disciplinar e na articulação entre elas.

O terceiro capítulo (Implementação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Aprendizagens Essenciais: perspectivas de professores do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico) incide sobre as concepções dos professores relativamente aos documentos curriculares atualmente em vigor, designadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017) e as Aprendizagens Essenciais (AE, 2018). Assim, através da realização de grupos focais, recolheram-se dados sobre as concepções de professores do 1.º e 2.º CEB relativamente aos documentos curriculares atuais, a forma como foi preparada nas respetivas escolas a implementação das orientações expressas nesses documentos, o modo como são utilizados e a avaliação que fazem da sua implementação.

O quarto capítulo (Avaliação de um protótipo de alta-fidelidade de uma ferramenta de apoio à pesquisa das Aprendizagens Essenciais) explica como foi desenvolvido e testado o protótipo AE.MAPS, uma ferramenta para pesquisa interativa das Aprendizagens Essenciais no Ensino Básico. O design desta ferramenta foi criado através de uma abordagem colaborativa com (futuros) professores, passando por várias iterações, desde os primeiros esboços até se chegar a um protótipo de alta-fidelidade. O processo de avaliação deste protótipo envolveu a realização de inquéritos e observações, o que permitiu uma análise detalhada sobre a utilidade e usabilidade da ferramenta.

Para finalizar, no quinto capítulo (Aprendizagens Essenciais: características, desafios e perplexidades) procede-se a uma análise da operacionalidade do atual currículo formal ou prescrito, considerando a unidade curricular, a participação dos agentes educativos, a convergência das orientações propostas, a adaptabilidade aos contextos e a coerência interna e externa (Jonnaert, Ettayeb & Defise, 2010), procurando confrontar os dados da análise documental apresentados nos dois primeiros capítulos e os dados de opinião dos professores, expressos nos grupos focais.

O trabalho desenvolvido neste projeto e refletido neste ebook centra-se essencialmente no currículo prescrito, o que é justificável pelo escasso tempo decorrido desde a sua publicação (2017/2018) e pe-

lo ainda menor período de tempo que decorreu desde a revogação dos anteriores documentos (2021). Temos consciência que a análise do currículo prescrito espelha sobretudo a orientação das políticas curriculares, não abarcando as múltiplas variáveis que intervêm na sua implementação e limitando consideravelmente a sua avaliação. Consideramos, apesar disso, que o projeto desenvolvido pode contribuir não apenas para o debate sobre o currículo dos primeiros níveis da escolaridade básica, como também para a inteligibilidade e leitura crítica das atuais orientações e, eventualmente, de uma futura superação das suas fragilidades.

Referências Bibliográficas

Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2010). *Currículo e Competências*. ArtMed

Roldão, M. C. (2021). Curricular policies and flexibility – anathemas and beliefs. *Revista Estudos Do Século XX*, 21, 97–114. https://doi.org/10.14195/1647-8622_21_5

Roldão, M.C. & Almeida, S. (2018). Conhecimento e Currículo: como se seleciona o currículo relevante? In: Pacheco, J.A.; Roldão, M.C. & Estrela, M.T. (Org.) *Estudos de Currículo*. Porto Editora

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

CAPÍTULO 1

O CONTEXTO CURRICULAR PORTUGUÊS – BREVE PERSPETIVA HISTÓRICA (1989-2024)

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.175>

Bianor Valente e Teresa Leite

Resumo

Este primeiro capítulo descreve a profusão de alterações curriculares nacionais desde 1989/1990 até aos dias de hoje, com principal foco no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Para além da matriz curricular, estas mudanças incidem, essencialmente, nas orientações programáticas para as diferentes áreas disciplinares, com acentuada frequência em Português e Matemática. Duas questões principais pautam estas alterações, revelando intermitências e descontinuidades: por um lado, a autonomia e flexibilidade curricular e, por outro, a existência de áreas curriculares não disciplinares e transversais.

Recorrendo à análise documental, analisa-se a estrutura, as (in)coerências e (des)articulações dos documentos curriculares de carácter geral e das diferentes áreas disciplinares nas reorganizações do currículo nacional. Dá-se particular relevo ao currículo do 1.º CEB, pelas suas singularidades e, em especial, pela necessidade de ter em conta o regime de monodocência que enforma indelevelmente os diferentes tempos e modos de desenvolvimento curricular neste nível de ensino. Como conclusão, resumem-se as tendências e dilemas das sucessivas alterações curriculares, visando contribuir para a necessária reflexão neste âmbito.

1. O currículo em Portugal: fundamentos, continuidades e intermitências

A política curricular “é um aspeto específico da política educativa que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes educativos têm sobre ele” (Gimeno, 2000, p.109). As questões centrais da política curricular podem ser equacionadas no quadro da definição de quem toma decisões no âmbito curricular e das repercussões dessas decisões no próprio currículo, nas escolas, nos alunos e nos professores (Bolívar, 1999).

Assim, a política curricular define a distribuição do poder pelos três níveis de decisão geralmente considerados para o desenvolvimento curricular: o nível político-administrativo (administração central), o nível de gestão (escolas) e o nível de realização (sala de aula) (Pacheco, 1996).

Roldão (1999) e Roldão e Almeida (2018) chamam a atenção para a relevância e pertinência atual do processo que designam como “binómio curricular”, considerando dois grandes níveis de decisão: o nível central, definindo as orientações curriculares nacionais e o nível contextual, operacionalizando e gerindo o currículo. Este binómio, porém, toma formas muito diferenciadas nos países de tradição curricular centralizada, como no caso português, e nos países tradicionalmente descentralizados, em que a autonomia local esteve sempre presente. Nos primeiros, a autonomia das escolas ou a margem de autonomia que lentamente foi dada às escolas entra em conflito com a visão instituída de currículo nacional único, confundido com programa ou conjunto de programas; nos segundos, o currículo nacional, mesmo que reduzido a *core curriculum*, surge como um fator de regulação e uniformização sentido como constrangedor do trabalho escolar (Roldão & Almeida, 2018). Com base em Skilbeck (1994), as autoras definem *core curriculum* como “o máximo de aprendizagens comuns a garantir”, contrariando o sentido que por vezes lhe é atribuído de “currículo mínimo”. A adoção de uma política curricular assente neste binómio implica o equilíbrio entre o *core curriculum* emanado das estruturas centrais e “uma variedade de formatos contextuais relacionados com a diversidade dos estudantes e dos seus contextos” (Roldão & Almeida, 2018, p.98).

A tomada de decisões relativas à política curricular é ainda influenciada pelos relatórios, orientações e recomendações internacionais, influência que, em Portugal, é especialmente notória a partir do final do século XX, “contribuindo nos países de tradição centralista, para a passagem do paradigma de currículo uniforme, prescritivo, para um paradigma da contextualização curricular” (Roldão & Almeida, 2018,

p.97). Neste âmbito, a OCDE, a UNESCO e a ONU têm tido um papel fundamental. Fernandes (2011) estabelece uma associação direta entre diversos relatórios produzidos por organismos internacionais e medidas específicas tomadas a nível nacional, designadamente através da criação de programas de combate ao insucesso escolar, apoio à inclusão de minorias, instrumentos de apoio à monitorização da qualidade da educação, definição de agendas educativas, conhecimento e comparação dos resultados dos alunos. Pelo impacto que tem nos media e conseqüente pressão da opinião pública, estudos internacionais sobre os resultados dos alunos, como o PISA, influenciam também as políticas curriculares nacionais, designadamente no que se refere à língua materna e matemática, dando a estas disciplinas um estatuto curricular valorativo em relação às restantes.

A política curricular implica “tomada de decisões, centralizadas ou não, sobre os saberes a ensinar na escola e os processos de os ensinar e fazer aprender” (Fernandes, 2011, p.81). Os saberes a ensinar na escola, sobretudo aqueles que compõem o currículo comum obrigatório, provêm do consenso social possível sobre as necessidades culturais comuns e essenciais, num determinado tempo (Gimeno, 2000). Nas sociedades democráticas e globalizadas atuais, porém, esse consenso é difícil de alcançar, dada a heterogeneidade cultural e a pluralidade de necessidades e interesses que as caracteriza. Essa dificuldade foi exponenciada pela universalização e extensão da escolaridade básica que veio pôr em causa opções curriculares tradicionalmente aceites e interiorizadas por diferentes gerações. Com efeito, “a evidência de discrepâncias entre o currículo – conteúdos e métodos – e os seus destinatários reais e diversos fez disparar os níveis de insucesso e indisciplina, bem como o desconforto e mal-estar docente” (Rodão, 2013, p.17), tornando central o debate sobre a relevância curricular.

Novas necessidades económicas e sociais, novos desafios gerados pela heterogeneidade cultural da sociedade e pela facilidade do acesso à informação, novos problemas levantados pela frequência escolar cada vez mais prolongada de alunos provenientes de extratos sociais com menor acesso à cultura dominante e ainda “a transferência para a instituição escolar de missões educativas que outras instituições desempenharam em outros momentos históricos” (Gimeno, 2000, p.56) são alguns dos fatores que justificam a necessidade de reconceptualização curricular, a nível das diferentes disciplinas. São também esses fatores que estão na origem da introdução no currículo de áreas não disciplinares e de áreas transversais às diferentes disciplinas (Roldão, 2013).

As áreas curriculares não disciplinares, presentes em várias orientações internacionais sobretudo no que se refere ao currículo para os primeiros anos de escolaridade, visam ajudar os alunos a: (i) aprender

a aprender, numa perspetiva de apoio ao estudo, incluindo capacidades básicas de extrair, sintetizar e relacionar informação, mas também o pensamento crítico e criativo; (ii) articular e integrar conhecimentos, facilitando a associação de novos conhecimentos aos anteriores, a interesses prévios e a sua adequada mobilização em diferentes situações e desenvolvendo a capacidade de resolução de problemas, testando ideias e tomando decisões.

As áreas curriculares transversais surgem em duas dimensões: por um lado, relacionadas com valores e atitudes, correspondendo à função socializadora da escola e à finalidade de desenvolvimento global do indivíduo; e, por outro lado, relacionadas com conhecimentos e capacidades, abrangendo temas emergentes em campos tão diferentes quanto as tecnologias de informação e comunicação, a educação ambiental, a educação para a saúde, o empreendedorismo. A primeira dimensão esteve, desde sempre, ligada à escolarização, sobretudo nos primeiros anos, assumindo um claro pendor político-ideológico¹; a segunda é mais recente e corresponde a uma ampliação do currículo face a novas necessidades e/ou preocupações sociais.

O presente capítulo pretende analisar as transformações curriculares que ocorreram nas últimas décadas em Portugal, bem como abordar alguns dos estudos realizados sobre a interpretação e implementação dessas mudanças, análise que constituirá a base para refletirmos sobre os avanços e recuos do desenvolvimento curricular em Portugal. De acordo com Roldão (2017, p.38), o termo “reforma curricular” aplica-se a “um sistema coerente de aprendizagens a oferecer e garantir aos cidadãos, assente num corpo de princípios, finalidades, áreas de conhecimento e desenvolvimento, organizados segundo a respetiva progressão, articulados horizontal e verticalmente.” A autora defende que, no século XX português, apenas duas medidas políticas podem ser consideradas reformas curriculares: a chamada reforma Veiga Simão, em 1972-1973, que não chegou a ser totalmente formalizada e desenvolvida; e a reforma de 1989-1990, elaborada durante o ministério de Roberto Carneiro, reforma que integrou e deu coerência às mudanças educativas emanadas desde 1974, reorganizando a estrutura e conteúdos curriculares e as orientações para a avaliação dos alunos (Roldão, 2017). Em ambos os casos, pretendia-se que estas reformas curriculares se inserissem em reformas do sistema educativo, caracterizando-se por uma perspetiva estruturante e ampla de currículo, por oposição a uma visão meramente programática e prescritiva.

Tendo em conta a definição anterior, no presente capítulo abordam-se as principais alterações curriculares em Portugal nas últimas décadas, considerando as mudanças subseqüentes à reforma de 1989-1990 como reorganizações curriculares, constituindo-se como atu-

¹ Veja-se, a este respeito, as orientações do Estado Novo para o Ensino Primário (cf. Carvalho, R.,1996, História do Ensino em Portugal. Fundação Calouste Gulbenkian).

alizações do currículo que procuram responder à evolução das necessidades sociais e educativas na perspetiva ideológica e política dos governos que as decretaram.

Definindo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (1986) como ponto de partida, a ocorrência de alterações curriculares demarca quatro períodos na configuração do currículo português. Pacheco e Sousa (2018) consideram-nos ciclos de mudança e designam-nos como: reforma curricular (1989); gestão flexível (2001); reforma curricular parcial (2012); inovação pedagógica (2017). Recorrendo aos mesmos marcos temporais, nesta obra optámos por alterar estas designações, visando facilitar o seu reconhecimento imediato pelos professores: Reforma curricular pós-revolução (1989-1990); Currículo por competências e gestão flexível do currículo (2000-2001); Metas Curriculares (2011-2012); Perfil dos alunos e Aprendizagens Essenciais (2017-2018).

O *corpus* da análise documental que serviu de base para a elaboração deste capítulo foi constituído pelos diplomas legais que aprovam e regulamentam as reestruturações curriculares e pelos currículos e programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) de 1990 a 2018. De forma a enquadrar o percurso do currículo neste nível de ensino antes da elaboração da Reforma Curricular de 1989-1990, consultaram-se também os programas do Ensino Primário elaborados entre 1975 e 1989.

Nesta obra, adota-se a noção de currículo como “corpo de aprendizagens consideradas socialmente necessárias, em determinado tempo e situação, organizado numa estrutura e sequência finalizadas, cuja organização e consecução compete à instituição escolar assegurar” (Roldão, 1999, p. 24). Para a distinção entre currículo e programa, opta-se pela proposta de Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010) que consideram que o primeiro consubstancia a orientação do ensino num sistema educativo e o segundo incide na definição das aprendizagens a realizar em cada área curricular, estabelecendo-se entre eles uma relação hierárquica, uma vez que o currículo inclui e orienta os programas de ensino.

2. Principais alterações curriculares em Portugal nas últimas décadas

A Reforma Curricular pós-revolução (1989-1990)

Após a Revolução dos Cravos em 1974, que marcou o fim do regime ditatorial, o país entrou num período de mudanças abrangentes em vários setores, incluindo a educação.

O ano de 1986 foi crucial, dada a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que estabeleceu os princípios orientadores do sistema educativo português e em que o ensino básico – universal, obrigatório e gratuito – passou a ter a duração de nove anos, compreendendo três ciclos sequenciais.

Em 1988, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) apresentou a Proposta Global de Reforma (PGR), um documento abrangente que visava revolucionar diversos aspetos da educação no país e que ficou conhecida como a reforma Roberto Carneiro, adotando-se o nome do responsável pelo Ministério da Educação do XI governo constitucional (1987-91).

No ano seguinte, em 1989, o governo português promulgou o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, um marco legislativo que concretizou as diretrizes propostas pela PGR. Esse decreto-lei não apenas aprovou os planos curriculares para o 1.º, 2.º e 3.º CEB, mas também estabeleceu as opções que fundamentam a organização curricular: valorização do ensino da Língua Portuguesa; criação de uma área transversal de Formação Pessoal e Social²; perspectiva interdisciplinar do currículo; abordagem formativa da avaliação; reforço das estruturas de apoio; incentivo à autonomia curricular; formação integral do educando. As propostas inovadoras concentraram-se, essencialmente, na criação da Área-Escola, criada com o objetivo de “concretizar os saberes através de projetos multidisciplinares e a articulação entre a escola e o meio” (art. 6.º do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto); nas formações transdisciplinares que incluíam a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, nas Atividades de Complemento Curricular e nas Atividades de Apoio Pedagógico (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001).

A aplicação dos planos curriculares e dos respetivos programas foi feita em regime de experiência pedagógica (1.º ano no ano letivo de 1989-1990 e gradativamente pelos anos seguintes) (Portaria 782/90, de 1 de Setembro). A aplicação experimental incluía um primeiro ano de experimentação, avaliação e reformulação, um segundo ano de consolidação dos programas reformulados e um terceiro ano de aplicação generalizada.

O facto de a elaboração dos programas ter recaído em especialistas das disciplinas, das equipas terem trabalhado por disciplinas e não por áreas, da disseminação ter sido feita apenas nas escolas em regime de experimentação e de se ter centrado nos programas e não na sua fundamentação, assim como ter sido escassa a formação dos docentes nestas temáticas e do próprio faseamento da reforma prever prazos tão curtos, constituem críticas apontadas por Lima (1994), assim como pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 1994). Com efeito, a maior crítica à reforma educativa do final dos anos 80 incidiu no facto de esta se restringir à reforma curricular, não afetando o sistema educativo em

² Em alternativa à Religião e Moral

termos globais (Fernandes, 2011). Porém, apesar dessa centralidade e de uma visão integradora das alterações realizadas, as perspectivas sobre o currículo foram escassamente inovadoras, permanecendo a visão tradicional sobre as disciplinas (Roldão, 1999; Pacheco, 1996; Leite, 2003). Como refere Fernandes (2005), a reforma foca-se na matriz curricular e na introdução de atividades não disciplinares a que é atribuído um estatuto diferente daquele que suporta as atividades curriculares e que, de algum modo, contraria as perspectivas curriculares integradoras e interdisciplinares assumidas anteriormente pela CRSE (1987).

O estudo apresentado por Pacheco (1996) sobre o impacto desta reforma curricular no pensamento e na ação do professor destaca que, inicialmente, a mesma conseguiu gerar entusiasmo, adesão e participação tanto dos professores quanto da sociedade em geral. No entanto, ao longo do tempo, esse entusiasmo foi substituído por desânimo, dúvidas e incertezas. De acordo com o mesmo autor, a inovação curricular presente nesta reforma foi pensada e planeada pela administração central para depois ser aplicada pelos docentes, configurando um processo centralizado e tendencialmente burocratizado que conflituava com os princípios de autonomia das escolas e flexibilidade curricular que enunciava. Como refere Nóvoa (1992), esta reforma pretendeu conjugar aspetos que, na sua essência, são contraditórios, uma vez que defendia uma autonomia que acabou por desembocar em práticas burocráticas e uma participação a que se sobrepujam processos de decisão centralizada. Alonso et al. (2001) destacam, também, a ambiguidade presente no discurso oficial da reforma. Enquanto se promovia a ideia do professor como investigador, autónomo e reflexivo, por outro lado, continuava-se a regular a prática docente com programas minuciosos e extensos, despachos e portarias, colocando os professores numa situação em que podiam optar por ignorar tais regulamentações ou ficar sobrecarregados pelo peso da intensificação.

Além disso, a falta de clareza quanto ao modelo de construção curricular adotado também foi apontada como uma falha significativa, não existindo uma matriz que orientasse todo o processo de decisão curricular, o que gerou incertezas e inconsistências (Pacheco, 2006).

Portanto, e apesar do amplo debate suscitado, a reforma curricular parece ter ficado restrita à modificação dos programas e da avaliação, implementada através de uma estratégia de cima para baixo, baseada numa lógica administrativa (Pacheco, 2000; Fernandes, 2011).

Currículo por competências e gestão flexível do currículo (2000-2001)

Em resposta aos desafios e insucessos da reforma curricular de 1989, no ano letivo 1996-1997, o Departamento da Educação

Básica do Ministério da Educação (XIII e XIV governos, 1995-1999 e 1999-2002 respetivamente) iniciou um processo de reflexão participativa sobre os currículos do ensino básico. No âmbito desta reflexão é lançado o projeto Gestão Flexível do Currículo, formalizado através do Despacho n.º 4848/97, de 30 de Julho. Seguiu-se um período de experimentação, acompanhamento, produção de materiais numa rede de escolas (1997-2000). Este projeto culminou com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que definiu os princípios e o plano estratégico para o desenvolvimento da Reorganização Curricular do Ensino Básico (RCEB), marcando o início da disseminação do Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) (ME, 2001) a todas as escolas do ensino básico em Portugal.

O normativo declara a necessidade de “ultrapassar uma visão tradicional do currículo, como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro), perspetivando-o como “o conjunto das aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico” (art.º 2.º, n.º 1). Isso implicava, de acordo com os pontos 3 e 4 do artigo 2.º, conceber e desenvolver projetos curriculares de escola e de turma, visando a adaptação do currículo nacional ao contexto específico de cada escola e turma. Tratava-se, portanto, de um diploma em que as escolas são entendidas como espaços de construção partilhada do currículo, através da criação de uma cultura de projeto (Alonso, 2004). Visava-se a concretização do binómio curricular a que fizemos referência anteriormente, defendendo-se que a gestão curricular local favorece a tomada de decisões mais adequadas às características da população, incorporando realidades locais e situações específicas das escolas e do meio em que se inserem (Leite, 2005).

Nesta RCEB assumiu particular relevo a introdução de três novas áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica), bem como a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do ensino da língua materna, matemática e línguas estrangeiras.

Por influência das orientações internacionais, é também introduzida no currículo português a noção de competência, definida como “saber em ação”, um saber que integra “as capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas” (ME, 2001, p.9). Este documento propôs um conjunto abrangente de competências, aplicáveis de forma transversal aos três ciclos da educação básica, além de especificar competências particulares para cada área disciplinar. É importante ressaltar que este documento não implicou a revogação de outras diretrizes, pois a intenção era que os programas

em vigor fossem interpretados à luz dessas competências.

Assim, esta reorganização curricular constitui um exemplo de políticas curriculares alicerçadas numa lógica de desenvolvimento de competências e promoção da autonomia das escolas e dos professores, no âmbito da decisão curricular (Roldão, 2015).

A estrutura curricular definida em 2001 foi ajustada em 2002, incorporando as Tecnologias de Informação e Comunicação como área curricular disciplinar³ e estabelecendo a avaliação sumativa externa (Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro).

É de salientar que a implementação da CNEB ocorreu paralelamente à constituição dos Agrupamentos de Escolas. Este processo foi iniciado em 2000 com a organização de agrupamentos horizontais (escolas do 1.º CEB e jardins de Infância) e desenvolveu-se, a partir de 2002, através da criação de agrupamentos verticais, medida que gerou grande resistência entre os professores (Fernandes, 2011).

A RCEB foi complementada pela criação, em 2006, na vigência do XVII governo constitucional (2005-2009), dos Programas Nacionais de formação contínua de professores (Matemática, Português e Estudo do Meio), implementados em colaboração com as instituições de formação docente.

O Projeto “Metas de Aprendizagem”, introduzido no contexto da Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional pelo Ministério da Educação (XVIII governo constitucional, 2009-11) em dezembro de 2009, foi uma resposta às dificuldades enfrentadas por escolas e professores em se adaptar a uma nova abordagem curricular. Estas metas foram concebidas como referenciais de gestão curricular, voluntárias e não normativas, buscando esclarecer o essencial a ser aprendido em cada disciplina e ciclo de ensino. Procuravam, em cada área ou disciplina, integrar diversos pontos de referência, incluindo, em alguns casos, os programas de 1989, o currículo nacional de 2001 e até mesmo programas ou orientações curriculares mais recentes. Esse esforço visava explicitar esses referenciais, facilitando a compreensão e interpretação por parte dos docentes. No entanto, estas metas de aprendizagem não chegaram a ser homologadas.

Vários estudos analisaram o impacto do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico nas práticas e dinâmicas de trabalho dos professores de diferentes anos de escolaridade, bem como de diferentes áreas disciplinares.

No que diz respeito à implementação prática, Alonso et al. (2001) salientam que, apesar das intenções iniciais, houve uma progressiva reversão no modelo de inovação que norteou a RCEB, resultando no abandono de algumas das ideias centrais que a caracterizavam, como a avaliação contínua, o suporte formativo às escolas, a recolha e divulgação de experiências bem-sucedidas e a clarificação do Projeto Curricular Nacional.

³ No caso do 1.º ciclo não correspondeu a nenhuma alteração. Já em 2001 se previa que as áreas curriculares não disciplinares realizassem trabalho de articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação.

Os resultados do estudo conduzido por Martins et al. (2011), que se concentrou nos professores de Ciências Físicas e Naturais, com base em questionários e entrevistas, apontam para uma compreensão superficial dos conceitos fundamentais do discurso educativo. Indicam também que a implementação da Reorganização Curricular não se traduziu em mudanças substanciais nas práticas e dinâmicas de trabalho dos professores. Diante dessas constatações, as autoras argumentam a favor da necessidade de uma ação coordenada entre professores, instituições de formação e a administração central.

No mesmo campo disciplinar, destaca-se o Projeto Avaliação do Currículo das Ciências Físicas e Naturais do 3.º CEB (Galvão et al, 2017), que envolveu tanto professores quanto estudantes. Os resultados desse projeto revelam que a maioria dos alunos apresentava uma compreensão limitada de conceitos científicos, o que dificultava sua capacidade de questionar o mundo e tomar decisões informadas, evidenciando uma visão restrita da ciência. Além disso, as percepções dos alunos indicavam que as práticas dos professores não mudaram conforme o esperado. Os resultados sugerem que ideias novas, como o conceito de competência, foram apropriadas de maneira distinta do proposto originalmente no currículo. Nas cinco escolas analisadas, os professores interpretaram os novos documentos curriculares à luz de seus conceitos prévios, e os constrangimentos apontados por eles surgem como verdadeiras barreiras à mudança curricular.

No âmbito do 1.º CEB, é importante considerar os resultados recolhidos por Roldão (2004) a partir de um questionário aplicado a 16 professores cooperantes: i) 12 professores conheciam o Currículo Nacional, mas apenas dois associam esse conhecimento à elaboração de projetos curriculares; ii) 11 professores relatam mudanças na ação docentes, mas são vagas e abrangentes; iii) 11 associam competência à capacidade de aplicar conhecimentos em situações reais. Em disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, nota-se uma aparente familiaridade com o discurso competencial, enquanto em Estudo do Meio as respostas são mais diversas. No entanto, ao analisar planificações, fichas de avaliação, registos de aulas observadas e documentos curriculares da escola, observa-se que as práticas e abordagens curriculares ainda se mantêm predominantemente conteúdinais. Preocupações como o cumprimento do manual, pressões familiares e foco nos conteúdos permanecem proeminentes na prática de sala de aula, indicando uma resistência à mudança mais profunda na organização do ensino e aprendizagem. Em resumo, a prática efetiva não reflete plenamente uma apropriação do conceito de competência por parte dos professores.

No mesmo sentido se pronuncia Leite (2005, p.25), afirmando que a “reorganização curricular, em algumas escolas, provocou (...) mais

efeitos ao nível da redação de documentos e do aumento de burocracia do que das práticas de desenvolvimento do currículo”.

Em síntese, a RCEB constituiu um marco nas orientações curriculares nacionais pela intenção de “ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula” e apoiar, “no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular” (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 janeiro). Estas novas práticas vieram a desenvolver-se através dos projetos curriculares de escola e de turma, que constituíam formas de adequação do currículo nacional aos contextos e situações específicas. No entanto, se em algumas escolas se desenvolveram dinâmicas e condições para uma efetiva gestão curricular pelos professores, noutras corresponderam apenas a uma “engenharia de horários” que não modificou conceções e práticas há muito instituídas (Fernandes, 2011). Segundo Pacheco e Sousa (2018, p.144), “a mudança paradigmática pretendida ao nível dos projetos” nunca “conseguiu impor-se na cultura organizacional e curricular da escola, pelo menos com os projetos curriculares de escola e de turma” e veio a ser totalmente anulada pelas medidas decretadas pelo governo seguinte. Estes autores criticam ainda a apresentação deste currículo como sendo flexível e construído pelos professores, considerando que a sua construção por competências tem subjacente uma visão instrumental do conhecimento marcadamente taylorista e, portanto, passível de escassa flexibilidade. Criticam ainda a separação entre os currículos do ensino básico e o do ensino secundário, que não contribuiu para a perspetiva curricular integradora que defende e a manutenção de uma forte matriz nacional na organização curricular.

Metas curriculares (2011-2012)

Devido a mudanças políticas (XIX governo, 2011-15), nestes anos houve uma clara rutura com a visão anterior de escola e a transição para uma abordagem que enfatizou os conhecimentos mensuráveis em detrimento de competências (Pacheco & Sousa, 2018). Essa transição foi oficializada pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro que revogou o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, que até então servia como documento orientador para as escolas. A revogação desse documento foi justificada pela alegação de que o mesmo “continha uma série de insuficiências que na altura foram debatidas, mas não ultrapassadas, e que, ao longo dos anos, se vieram a revelar questionáveis ou mesmo prejudiciais na orientação do ensino” (Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro). Segundo esta perspetiva, “o currículo deverá incidir sobre conteúdos temáticos, destacando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade que permita aos alunos tomarem

o seu lugar como membros instruídos da sociedade.” Essa abordagem, que privilegia a instrução e o conhecimento, contrasta com a ênfase anterior nas competências.

Em 2012, o Ministério aprovou novas alterações (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). No âmbito deste processo, a matriz curricular dos três ciclos de ensino básico foi alterada; dada a perceção de grande dispersão curricular, as áreas curriculares não disciplinares nos 2.º e 3.º CEB foram substituídas por Ofertas Complementares e Ofertas de Escola. Com o intuito de conferir maior autonomia às escolas, a imposição de organizar as aulas do 2.º e 3.º CEB em blocos de 45 minutos foi removida, proporcionando às escolas a capacidade de gerir o tempo remanescente das horas letivas obrigatórias em cada disciplina. Adicionalmente, no 2.º CEB, foi introduzido o período de Apoio ao Estudo, tornando-se obrigatório para os alunos indicados pelo Conselho de Turma (CT). Com este normativo é retomado o conceito mais restrito de currículo, equacionando-o como um conjunto articulado de objetivos e conteúdos que organizam o ensino e a avaliação dos alunos.

O Currículo Nacional do Ensino Básico foi substituído pelas Metas Curriculares nas áreas de Português, Matemática, Tecnologias de Informação, Educação Visual e Educação Tecnológica, tendo sido elaborados posteriormente programas para Português e Matemática com destaque para o papel dos conteúdos específicos a serem aprendidos pelos alunos (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril). O cronograma de implementação das Metas Curriculares variou entre ciclos e áreas disciplinares, priorizando o ensino básico, especialmente nas disciplinas de Português e Matemática. Apesar de, inicialmente, as Metas Curriculares terem sido concebidas como documentos progressivamente obrigatórios para os professores, elas não substituíram nem revogaram os programas existentes. Nesse período, alguns dos programas de 1989-90 mantiveram-se em vigor, enquanto outros sofreram ajustes parciais. Houve também mudanças de programas em diversas áreas disciplinares. Essas alterações diacrónicas afastaram-se da conceção unificadora de currículo, dificultando a articulação horizontal e vertical entre diferentes programas.

Nesta reorganização, as áreas curriculares não disciplinares de carácter integrador ficaram restritas ao 1.º CEB, mantendo-se apenas o apoio ao estudo no 2.º CEB para alunos sinalizados para tal.

Pacheco e Sousa (2018) fazem notar que, com as Metas Curriculares, o currículo português perdeu “a instrumentalidade das competências, mas acentuou a sua natureza mensurável”, uma vez que a meta curricular “é um standard de conteúdos apresentados na forma de listas extensas de objetivos, com a função de regular o ensino e a aprendizagem, sobrepondo-se ao programa” (p.140).

Roldão e Almeida (2018) assinalam que a reorganização curricular ocorrida entre 2011 e 2015 exacerbou a tendência, já notória inter-

nacionalmente desde o princípio do século XXI, para a “sobrevalorização, associada a uma tecnicização acentuada, no plano sociopolítico, de objetivos de competição tecnológico-científica pelo reforço das vertentes matemático-científicas, a par da língua materna e posteriormente da expansão do inglês como uma espécie de Esperanto pós-moderno” (p.123), decaindo a importância das Humanidades e Artes. Neste quadro, têm especial influência os dispositivos internacionais de regulação e avaliação internacional como o PISA e o TIMSS, revelando a tendência para uma política curricular baseada na *accountability* e numa abordagem curricular de performatividade, centrada em resultados de aprendizagem (Roldão & Almeida, 2018; Pacheco, 2018).

O programa e metas curriculares de Matemática foram os mais contestados pelos professores, contestação que se prendia com a extensão do programa e metas, com a antecipação de conteúdos e com a inadequação de alguns conteúdos às faixas etárias (Canavarro et al., 2020).

No mesmo sentido se pronunciaram as associações profissionais de professores, criticando as metas quer pelo seu caráter demasiado extenso, prescritivo, rígido e fragmentado, quer pela dissociação em relação aos programas em vigor à época, quer ainda pelo desajuste em relação às capacidades que é necessário desenvolver nos alunos, sobretudo nos primeiros anos (cf. Associação de Professores de Português, Associação de Professores de Matemática, entre outras). Foi também apontada a subvalorização da Educação Artística, salientando a ausência de enquadramento conceptual e pedagógico nestas áreas curriculares (cf. Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica, entre outras). A maior parte dos estudos ou ensaios sobre as Metas Curriculares incidem sobre áreas disciplinares/disciplinas específicas ou mesmo sobre domínios particulares dentro dessas áreas (ex. Geografia, Educação Literária) e criticam a atomização de conteúdos, a ausência de uma hierarquia conceptual que favoreça a aprendizagem (Alexandre et al., 2014) e o grau de especificação que condiciona a atuação do professor (Costa, 2016).

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade e Aprendizagens Essenciais (2017-2018)

Partindo de uma visão distinta sobre política educacional, o XXI Governo Constitucional (2015-2019) deu início a uma série de reformulações e alterações curriculares, com vista à construção de um referencial comum ao sistema educativo não superior. Esse esforço recupera o conceito de competências da reorganização de 2001-02 e foi delineado em diferentes eixos.

Um dos eixos consistiu na definição do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, Despacho n.º 64787/2017, de

26 de junho). Esse documento delineou os princípios, visão, valores e competências fundamentais que os alunos deveriam desenvolver ao concluir a escolaridade obrigatória, visando construir uma cultura humanística, científica e artística no país. O perfil foi concebido para orientar a organização e gestão curricular, influenciando a seleção de estratégias e metodologias nas práticas pedagógicas, com ênfase na transversalidade para o desenvolvimento de competências em todas as áreas. Procedeu-se, ainda, à definição da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2017), um documento que estabelece os princípios orientadores para a implementação da componente de Cidadania e Desenvolvimento no sistema educativo português.

Um outro eixo correspondeu ao incremento da autonomia e da flexibilidade curricular. Inicialmente, através do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, teve lugar um projeto piloto para o ano escolar 2017-2018 intitulado Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) ao qual 223 agrupamentos aderiram voluntariamente. A medida política que suportou este projeto foi posteriormente generalizada a todas as unidades escolares do país através do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. Essas medidas permitiram que as escolas tivessem até 25% de autonomia curricular para atender às suas necessidades específicas, fomentando a diferenciação pedagógica, o trabalho interdisciplinar e as metodologias de projeto, incluindo a criação de novas disciplinas. A intenção era facilitar a implementação de planos de inovação curricular e organizacional para melhorar a qualidade da aprendizagem e atender às diversas necessidades dos alunos. Este diploma é considerado uma nova janela de oportunidade para retomar o conceito de flexibilidade curricular proposto em 2001 (Freitas, 2019, p. 43). Passam, portanto, a estar previstos dois níveis principais de decisão em termos de currículo: o nível central, que define o currículo essencial, e o nível contextual, que dá às escolas a liberdade para adaptar e gerir o currículo conforme o seu contexto específico (Pacheco & Sousa, 2018). Essa dualidade, designada por binómio curricular por Roldão e Almeida (2018), implica a existência de um currículo nacional comum (*core curriculum*) e a autonomia das escolas para tomar decisões curriculares ajustadas à sua realidade.

A definição de Aprendizagens Essenciais (AE), isto é, de um conjunto comum de conhecimentos, capacidades e atitudes a serem adquiridos por todos os alunos, em cada área disciplinar ou disciplina (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) correspondeu a um outro eixo das políticas curriculares. As AE definem o que os alunos devem saber, os processos cognitivos que devem ativar esses conhecimentos e o saber fazer a eles associados, concretizando-se em descritores de competências que operacionalizam as aprendizagens e concorrem para as competências

finais da escolaridade expressas no PASEO. Procurava-se, assim, garantir a coerência global do currículo, “enquanto percurso sistemático e organizado para a consecução de um conjunto intencional de aquisições e aprendizagens” (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p.7). Esse processo começou em 2016, através de uma parceria entre associações de professores, sociedades científicas e autores de programas e a Direção Geral da Educação. Houve ainda a colaboração de especialistas em currículo contratadas pelo Ministério da Educação e responsáveis pela criação de uma base de referência para a articulação das AE com o PASEO. Este trabalho resultou na produção de um *template* com as seguintes diretrizes para a redação das AE (Roldão et al., 2017): a) introdução com a definição do racional específico da disciplina; b) operacionalização das AE, incorporando elementos como i) a seleção, por ano/área, das aprendizagens essenciais da disciplina, integrando conhecimentos, capacidades e atitudes; ii) tradução das dimensões do PASEO nas AE de cada disciplina/ano; c) explicitação de ações estratégicas de ensino adequadas aos descritores do PASEO e associadas ao desenvolvimento das operações necessárias para que o aluno adquira e se aproprie das AE.

A noção de aprendizagem essencial “refere-se necessariamente ao máximo de aprendizagens comuns a garantir a todos os alunos e não à ideia simplificadora de mínimos que empobreceriam o currículo” (Roldão & Almeida, 2018, p.98). Pretende-se, assim, corresponder às recomendações da OCDE (2017) relativas a um “emagrecimento do currículo” e a um equilíbrio entre o *core curriculum* e a autonomia curricular das escolas.

As AE para o ensino básico foram publicadas no Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Inicialmente, a sua homologação não resultou na revogação dos programas das disciplinas. Contudo, o cenário mudou significativamente com o Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, que determinou que as AE, em convergência com o PASEO e com a ENEC, passassem a constituir o referencial básico para as decisões relacionadas à flexibilização e gestão curricular, revogando todos os programas e metas curriculares. Essa mudança visava proporcionar uma efetiva apropriação do currículo por parte dos professores e alunos, eliminando documentos redigidos em épocas distintas com perspetivas curriculares diversas.

Recentemente, em resposta a uma análise aprofundada sobre o insucesso na disciplina de Matemática, expressa no Despacho n.º 12530/2018, de 28 de dezembro (posteriormente alterado pelo Despacho n.º 7269/2019, de 16 de agosto), foi realizada uma reorganização curricular das AE desta disciplina para o Ensino Básico. O resultado desse processo foi a homologação das novas AE, conforme estabelecido pelo Despacho n.º 8209/2021, de 15 de dezembro.

Em contraste com a estratégia inicial para a elaboração das AE, que envolveu a participação ativa das associações de professores, a reorganização curricular das AE de Matemática para o Ensino Básico foi conduzida por um Grupo de Trabalho específico.

Portanto, as AE surgem como uma nova etapa no processo de descentralização curricular, concentrando-se no essencial a ser aprendido como estruturante do conhecimento nas diversas áreas do saber (Roldão, 2017) e deixando às escolas e aos professores a responsabilidade da operacionalização e contextualização.

A avaliação da implementação das AE em 2022 (Costa et al., 2022), desenvolvida antes da revogação dos restantes documentos curriculares, concluiu que a maioria dos professores inquiridos considera que estas se adaptam melhor às necessidades dos alunos em comparação com os documentos curriculares anteriores. Elas permitem uma maior flexibilidade na gestão do currículo, especialmente em processos de diferenciação pedagógica. No entanto, alguns docentes apontam dificuldades relacionadas com a linguagem usada na formulação das AE, o que reduz a sua utilização. A maioria dos professores também reconhece desafios na identificação do contributo de cada disciplina para atingir o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), na identificação de conhecimentos, capacidades e atitudes a serem desenvolvidos obrigatoriamente por todos os alunos e no entendimento dos exemplos sugeridos de ações estratégicas de ensino, entre outras questões (Costa et al., 2022, p. 11).

Valente e Leite (no prelo) desenvolveram um estudo que teve como objetivo principal mapear o currículo, analisando a estrutura, as (in)coerências e (des)articulações das Aprendizagens Essenciais (AE) no 1.º CEB. A análise comparativa revelou que, embora haja harmonização na estrutura e *design* dos documentos, existem diferenças na organização e extensão das AE, na lógica subjacente às ações estratégicas de ensino dos professores e na articulação entre as AE, as ações de ensino e os descritores do perfil do aluno. Essas disparidades podem explicar as fragilidades enfrentadas pelos professores nos processos de decisão e gestão curricular, sugerindo uma falta de entendimento comum entre as diversas equipas de autores das AE.

Esta conclusão é reforçada por um outro estudo que revelou disparidades na estrutura e formulação das AE no 1.º e 2.º CEB, bem como nos diferentes perfis e padrões de progressão da exigência cognitiva ao longo dos anos de escolaridade. Recorrendo à Revisão da Taxonomia de Bloom para analisar o nível de exigência cognitiva das AE de Português, Matemática e Estudo do Meio, o estudo mostrou não apenas diferenças na estrutura e formulação destas áreas disciplinares, mas também um maior grau de exigência cognitiva global e um maior equilíbrio nos diferentes níveis operatórios nas AE de Matemática,

enquanto as AE de Estudo do Meio tendem a ficar-se em capacidades de evocação e análise e as de Português dão ênfase à evocação e aplicação (Leite & Valente, 2024).

3. Percurso das reorganizações curriculares no 1.º CEB (1989-2018)

Organizado e tutelado pelo estado desde o século XVIII, o ensino primário surgiu na confluência da necessidade de transmitir as bases culturais e ideológicas para o exercício da cidadania com a necessidade de assegurar a alfabetização exigida pela organização produtiva (Pires, 2014). Teve, desde então, um caráter dual: por um lado, declaradamente instrumental (aprender a ler, escrever e calcular) e, por outro, marcadamente ideológico (de acordo com as ideias e políticas de cada época). Ao longo do tempo foi expandindo finalidades, conteúdos e métodos, mas nunca perdeu estas duas características (Leite, 2018). Neste sentido, o estudo das mudanças no currículo do 1.º CEB, para além de fornecer informação sobre a evolução das perspetivas educativas, permite também conhecer a evolução da cultura e da organização sociopolítica de uma dada sociedade, uma vez que é “no campo do currículo que se jogam quase todas as variáveis educativas de uma época” (Roldão, 2017, p.23).

Após o 25 de Abril de 1974 e ainda antes da publicação da LBSE (1986), os programas do 1.º CEB foram revistos em 1975, 1978 e 1980. Falta aos programas para o ensino primário publicados nessa altura uma visão efetivamente curricular, surgindo isoladamente em relação a outros níveis de ensino e eles próprios fragmentados internamente, como o uso do termo “programas”, no plural, indicia (1975 e 1980). Eles são, no entanto, reveladores da evolução do pensamento nacional sobre o 1.º ciclo e do desenvolvimento dos conhecimentos e práticas curriculares no país durante esse período e explicam, pelo menos em parte, algumas das decisões tomadas posteriormente no Programa para o 1.º ciclo, publicado em 1990, no âmbito da Reforma Educativa.

Elaborados em tempo recorde, os Programas do Ensino Primário de 1975 apresentavam, em nota explicativa, a justificação da necessidade de um novo programa que servisse uma sociedade democrática, apesar da “carência de quadros nos sectores da Psicologia e da Pedagogia e a inexistência de estudos e de trabalhos preparatórios” (MEC, 1975, p.7). Estes programas agruparam as 4 classes então vigentes no ensino primário em “fases de aprendizagem”, com a duração de 2 anos cada uma, opção fundamentada no desenvolvimento psicológico da criança e na maior possibilidade de individualizar a ação educa-

tiva. É de salientar que estes programas incluíam um desdobrável que explanava a evolução da criança nos vários níveis de desenvolvimento, desde o nascimento à pré-adolescência.

O Programa do Ensino Primário de 1978 resulta, segundo os autores, de estudos de articulação vertical sobretudo nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, aquisições mais recentes no âmbito da teoria curricular e de um inquérito realizado em 1977-1978 aos professores deste nível de ensino. Na introdução explicita-se que “se recusou um modelo que marcasse a génese e os percursos de aprendizagem para cada unidade temática”, não podendo a ordenação ser entendida como hierarquização, porque “essa será a tarefa operacional dos professores e alunos” (MEC, 1978, p.6).

Os Programas do Ensino Primário de 1980 explicitam, na introdução, que o programa de 1978 se encontra suspenso devido ao reconhecimento da “impossibilidade de pôr em prática, de forma generalizada, o referido programa, uma vez que não estão reunidas as condições para que o mesmo tivesse possibilidade de atingir os seus propósitos” (MEC, 1980, p.3), não especificando quais seriam essas condições. Estes programas reestruturam a área de Meio Físico e Social, definem objetivos por ano de escolaridade e por fases, propõem o tratamento de alguns temas específicos em Língua Portuguesa e Matemática e explicitam os objetivos em função dos conteúdos. Incluíam ainda 3 desdobráveis que visibilizavam a evolução da abordagem dos diferentes temas de Língua Portuguesa, Matemática e Meio Físico-social ao longo dos quatro anos, revelando uma atenção especial à articulação curricular vertical neste nível de ensino.

A comparação dos programas dos anos pré-LBSE mostra a consistência na designação das áreas disciplinares de Língua Portuguesa, Matemática, Meio Físico e Social e Educação Física, enquanto o mesmo não sucede relativamente à Educação Artística. Por sua vez, os elementos curriculares vão sofrendo várias modificações que correspondem, de certo modo, à entrada progressiva das Ciências da Educação no espaço científico-normativo português. Assim, o programa de 1975 constitui-se sobretudo como uma enunciação de sugestões de atividades organizadas a partir daquilo que hoje designaríamos por conteúdos. Já o programa de 1978 define objetivos gerais e específicos organizados por unidades temáticas, não apresenta sugestões de atividades e inclui aquilo a que chama “comportamentos científicos”, os quais configuram ações e operações cognitivas na linha das taxonomias. O programa de 1980, por sua vez, inclui objetivos de desenvolvimento pessoal e social, que designa por “objetivos visando o desenvolvimento de capacidades, atitudes e hábitos” e atividades iniciais visando “a adaptação da criança à escola”, “uma propedêutica geral” e a possibilidade de “observação global da criança a fim de detetar

possíveis deficiências e prevenir inaptações” (MEC, 1980, p.13). Este documento recupera a definição de sugestões de atividades presente no programa de 1975 e cuja ausência no programa de 1978 parece ter sido particularmente sentida pelos docentes.

O Programa do 1.º CEB decorrente da Reforma Educativa de 1989-1990 apoia-se já na LBSE (1986) e integra-se na reforma curricular para todos os níveis de ensino. Na sua introdução, é notória a preocupação com o sucesso escolar de todos os alunos, propondo-se “experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras” e uma avaliação contínua que não estigmatize prematuramente os alunos (ME, 1990, p.5). Salienta-se ainda que o alargamento da rede pré-escolar implica modificações no 1.º CEB, nomeadamente na iniciação à escrita e ao cálculo. É de notar que este último aspeto foi retirado nas sucessivas reedições do programa, eventualmente devido a uma melhor concretização das finalidades deste nível educativo expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, entretanto publicadas (ME, 1997).

Para além dos objetivos gerais do Ensino Básico consagrados na LBSE (1986), o programa na sua edição de 1990 especifica como objetivos específicos para o 1.º CEB “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais de aritmética e de cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (1990, p.10), definição que se podia aplicar aos programas pré-LBSE e também às reorganizações curriculares pós-1990, uma vez que exprime de forma concisa e precisa as finalidades deste nível de ensino. Nas edições posteriores deste documento, porém, esta definição foi substituída por formulações mais consentâneas com os documentos exarados nas reorganizações curriculares subsequentes.

Em todo o caso, é relevante assinalar que nessas sucessivas reedições o que muda é o título (Organização Curricular e Programas), os textos introdutórios gerais e as sugestões bibliográficas, mantendo-se o articulado relativo a cada área disciplinar. Em cada uma delas surgem princípios orientadores, objetivos gerais e blocos de aprendizagem. Os blocos encontram-se organizados em unidades temáticas em relação às quais se definem objetivos específicos.

Os programas de algumas das áreas disciplinares (Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-motora) mantiveram-se em vigor desde 1990 a 2021, coexistindo ora com o Currículo Nacional de 2001, ora com as Metas Curriculares de 2012. É ainda de salientar a preocupação subjacente a este currículo com a valorização das Expressões Artísticas e Físico-motoras, que aparece de forma explícita no texto introdutório desta área e de forma implícita na própria ordenação do documento, que coloca estas áreas em primeiro lugar.

O Currículo Nacional de 2001 apresenta introdutoriamente princípios orientadores, competências gerais e ações a desenvolver por cada professor. Em seguida surgem as competências específicas de cada uma das áreas disciplinares, para as quais existe um formato uniforme (introdução, competências gerais da área disciplinar, competências específicas por domínios e ciclos, tipo de experiências de aprendizagem). No entanto, é visível uma margem de liberdade nesta organização, decorrente da especificidade de cada área disciplinar.

Notoriamente, o que se pretendia não era formular programas específicos, mas construir um quadro curricular coerente para o ensino básico, definido por competências e garantindo a sequencialidade destas ao longo da escolaridade com vista a alcançar as competências gerais definidas para o final da educação básica. Na nota de apresentação afirma-se que o Currículo Nacional enquadra os programas em vigor, mas constitui também um guia para a reformulação desses programas. No que se refere ao 1.º CEB, essa reformulação foi realizada apenas em relação a Matemática (2007) e Língua Portuguesa (2009).

O Programa de Língua Portuguesa (ME, 2009) procura uma sequencialidade entre ciclos do ensino básico, com enquadramento, fundamentação e opções programáticas comuns aos 3 ciclos. Para o 1.º CEB, apresenta um enquadramento geral das características deste nível de ensino e os resultados esperados para o 1.º e 2.º ano e para o 3.º e 4.º, retomando, sem a nomenclatura, a ideia de fases. Para cada um desses resultados formulam-se descritores de desempenho e conteúdos. Numa coluna designada por “notas” surgem exemplos de atividades e apresentam-se ainda orientações para a constituição de um corpus textual.

Por sua vez, o Programa de Matemática (ME, 2007) começa por definir as grandes finalidades e objetivos gerais do ensino desta disciplina, os temas matemáticos e capacidades transversais, orientações metodológicas, processos de gestão curricular e processos de avaliação. Especificamente para o 1.º CEB, define-se o propósito geral, objetivos de aprendizagem e indicações metodológicas. Tal como no programa de LP, a organização é em 2 fases (1.º e 2.º anos; 3.º e 4.º anos), estruturando-se em tópicos, objetivos específicos e notas, nas quais se propõem estratégias e recursos.

Outras alterações ocorreram neste período com a implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º CEB, visando enriquecer o percurso educativo dos alunos e, em simultâneo, responder às necessidades das famílias, facilitando a possibilidade de mais tempo de permanência dos alunos na escola, a chamada “Escola a Tempo Inteiro” (Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro). Uma das inovações foi a inclusão obrigatória da aprendizagem de Inglês nas AEC para os alunos do 3.º e 4.º anos.

No que concerne ao 1.º CEB, as Metas Curriculares (MEC, 2012) foram elaboradas apenas para as áreas disciplinares de Português e de Matemática e surgem enquadradas na Reorganização da Estrutura Curricular, não constituindo um corpo curricular completo e coerente.

No Programa e Metas Curriculares de Português no EB (MEC, 2013) definem-se objetivos gerais da disciplina e depois apresenta-se a caracterização e os conteúdos para cada um dos ciclos de ensino, organizados em grandes domínios. Cada conteúdo remete para metas específicas, as quais são expressas através de objetivos específicos e descritores de desempenho. A metodologia é abordada de forma genérica e quanto à avaliação, esta é remetida para os diplomas legais em vigor.

O Programa e Metas Curriculares de Matemática (MEC, 2015) inicia com uma introdução, descreve as finalidades do ensino desta disciplina, enuncia os objetivos para cada ciclo, expressos em desempenhos dos alunos e apresenta ainda o elenco dos conteúdos, por ano de escolaridade. Explicita-se posteriormente três níveis de desempenho dos descritores constantes nas metas, afirmando-se que os descritores de nível mais avançado “não são exigíveis a todos os alunos” (p.27). É ainda feita a associação entre os conteúdos e os descritores que constam nas metas.

Assim, em 2017, no 1.º CEB coexistiam com as Metas Curriculares, e programas de 2015 (Português), 2013 (Matemática) e 1990 (Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico Motoras). Num ciclo que se caracteriza pela monodocência, a existência de programas com mais de 20 anos de diferença entre eles e com orientações nem sempre convergentes prenuncia dificuldade em realizar processos de articulação.

Em 2012, no 1.º CEB, a carga horária semanal mínima prevista era de 25 horas, das quais 7 para Português e 7 para Matemática. A atribuição, no espaço da monodocência, de horas específicas de trabalho letivo para as disciplinas consideradas o “núcleo do currículo”, como Português, Matemática e Estudo do Meio, resultou numa redução considerável na abordagem de outras áreas, como as Expressões Artísticas e Físico-motoras e as áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Educação para a Cidadania), uma vez que as primeiras ocupavam 80% do tempo letivo semanal. No desenvolvimento do seu projeto educativo, as escolas do 1.º CEB deviam ainda proporcionar aos alunos Atividades de Enriquecimento do Currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incluindo a possível iniciação de uma língua estrangeira.

Dois anos depois, o desenho curricular do 1.º CEB conheceu nova alteração no sentido de reforçar o currículo e permitir às escolas a tomada de decisões relativamente à organização do Apoio ao Estudo, da Oferta Complementar, assim como à gestão dos tempos a lecionar

em cada disciplina. Através do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, foi introduzido no 1.º CEB, com caráter obrigatório, o ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Com a introdução de pelo menos 2 horas de Inglês, o tempo semanal a cumprir no 3.º e 4.º anos passou a situar-se entre as 24,5 e as 27 horas, uma vez que todas as outras disciplinas mantiveram o número de horas anteriormente prescrito. Nas alterações de 2013 e 2014 a Área de Projeto e a Educação para a Cidadania deixam de estar contempladas na matriz.

Roldão e Almeida (2018) consideram que, de 1989 a 2014, há a assinalar 3 mudanças fundamentais no currículo do 1.º CEB: a desvalorização das Expressões, a valorização das áreas de Português e Matemática e a introdução do Inglês, inicialmente em regime facultativo e posteriormente obrigatório. É possível verificar ainda que áreas de caráter integrador (Área-Escola, Área de Projeto), iniciadas em 1989, desaparecem em 2013.

Como vimos antes, a reorganização curricular de 2017-18 inclui as competências gerais definidas no PASEO (2017) e as AE (2018), organizadas por disciplina e, dentro destas, por ano. No caso do 1.º CEB, excetua-se a Educação Artística e as Tecnologias de Informação e Comunicação, que são definidas para todo o ciclo de escolaridade. Não existe uma introdução geral às AE do 1.º CEB. Para cada ano formulam-se AE constituídas por conhecimentos, capacidades e atitudes e organizadas por domínios, apresentam-se ações estratégicas, relacionadas com AE específicas ou com um conjunto de AE, conforme as áreas disciplinares, e faz-se a associação com os descritores do PASEO para os quais contribuem. As AE de Educação Física (EF) têm uma configuração diferente, uma vez que esta área disciplinar optou pela elaboração de uma introdução geral em que explica a estrutura da EF ao longo de toda a escolaridade obrigatória e as AE remetem para o antigo programa, que surge em anexo.

A matriz curricular para este ciclo de ensino mantém a duração semanal de 2013 nas áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio, mas explicita que se trata de uma carga horária de referência, revertendo a obrigatoriedade do tempo mínimo que constava na matriz anterior. Para a Educação Artística e a Educação Física são previstas 5h semanais. O Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar de Escola desenvolvem-se em 3h/semana nos 1.º e 2.º anos, duração que é reduzida para 1h nos 3.º e 4.º anos, devido à introdução da disciplina de Inglês. Cidadania e Desenvolvimento e TIC surgem como áreas curriculares transversais.

Uma constatação interessante é a estabilidade e permanência dos mesmos conteúdos do 1.º CEB nos documentos curriculares destes 4 períodos. Com efeito, se compararmos os blocos temáticos/domínios de cada área disciplinar, é possível verificar a escassa introdução de

novos blocos temáticos/domínios (Organização e tratamento de dados em Matemática, a partir de 2001; Educação Literária, em Português, a partir de 2012); algumas alterações de designação (por exemplo: funcionamento da Língua/conhecimento explícito da língua/gramática), correspondendo a diferentes perspetivas científicas e didáticas; e a reorganização dos mesmos conteúdos ou conteúdos semelhantes em blocos temáticos/domínios com designações diferentes, por exemplo, em Estudo do Meio ou Expressões. Assim, parece possível concluir que, independentemente da diferença de enfoques entre currículos por objetivos/currículos por competências, da mudança nas estratégias e da atualização de recursos, a seleção dos conteúdos que se consideram relevantes para este nível de ensino mantem-se relativamente estável. Como refere Pires (2014, p.121), os conteúdos do ensino elementar foram-se consolidando ao longo do tempo, convergindo para “um figurino social e universalmente reconhecível e identificável”. Esta constatação está associada ao facto de as finalidades últimas deste nível de ensino se manterem inalteradas na sua essência, apesar das modificações no modo como são formuladas. Na formulação da UNESCO em 2012, o ensino primário é “tipicamente planeado para desenvolver nos alunos as capacidades fundamentais em leitura, escrita e matemática, estabelecer alicerces sólidos para a aprendizagem e compreensão das áreas nucleares do conhecimento e do desenvolvimento pessoal e social, preparando para a educação secundária” (p.30). Pode mesmo dizer-se que a persistência das finalidades e dos conteúdos do 1.º CEB ao longo dos tempos constitui uma das marcas distintivas da identidade e da especificidade deste nível de ensino (Leite, 2018).

Se compararmos os elementos curriculares usados para elaborar o currículo e os programas do 1.º CEB nestes 4 momentos, parece possível afirmar que todos eles se inscrevem numa perspetiva técnica (Pacheco, 1996, com base em Kemmis, 1988), mas tendo subjacentes diferentes conceções curriculares, por vezes conflitantes num mesmo currículo. Assim, em 1989-1990 há uma nítida centração nos objetivos e conteúdos no que diz respeito às áreas disciplinares de Português, Matemática e Estudo do Meio, enquanto as áreas de Expressões se focam sobretudo na proposta de experiências de aprendizagem. O currículo de 2000-2001 enfatiza as competências essenciais mas, como estas tendem a orientar sobretudo a ação dos alunos e nem sempre são suficientes para organizar o ensino (Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2010), há uma clara valorização das experiências de aprendizagem. Já os programas de LP e Matemática elaborados neste período parecem oscilar entre a definição detalhada dos resultados pretendidos e o enfoque nas opções metodológicas e processos de gestão do ensino. Por sua vez, os documentos de 2011-2012 revelam propensão

para a definição dos resultados esperados e uma óbvia desvalorização dos processos de ensino e experiências de aprendizagem a desenvolver. Quanto à reorganização curricular de 2017-2018, esta procura superar as limitações antes apontadas ao currículo por competências de 2001-2002, definindo-as de modo mais específico e detalhado e, em simultâneo valorizar as ações estratégicas de ensino para a criação de experiências de aprendizagem.

Neste sentido, parece possível concluir que as mudanças curriculares do 1.º CEB, nas últimas décadas, têm oscilado entre modelos que valorizam o produto ou o processo conforme a especificidade das áreas curriculares (1989-1990), modelos que valorizam o processo de aprendizagem (2000-2001), modelos que valorizam o produto (2011-2012) e modelos que procuram harmonizar produto e processo (2017-2018).

4. Tendências e dilemas das alterações curriculares

Recuando no tempo, Nóvoa (2005, p.35) considera três grandes ciclos de reformas educativas nos últimos 150 anos em Portugal: o ciclo do “optimismo reformador”, nos anos de 1860-70, tempo de crenças na possibilidade de regeneração social através da escola; “o ciclo do pragmatismo conservador”, durante o Estado Novo, em que se verifica um nivelamento por baixo da oferta educativa, pretendendo conter a mobilidade social; e um ciclo de “modernização tecnocrática”, de 1960 até à atualidade, caracterizado por uma dinâmica de democratização e investimento em recursos humanos, considerados essenciais para o desenvolvimento económico. O autor assinala que, apesar das diferenças entre estes três ciclos, há aspetos que se mantêm: a ilusão de que é possível mudar a escola através de processos essencialmente legislativos e planeados de cima para baixo; a desatenção às práticas pedagógicas e às realidades concretas; e a incapacidade de ultrapassar a lógica burocrática. Por isso, designa estes três grandes ciclos históricos como “reformas sem inovação” (Nóvoa, 2005).

A breve análise das mudanças curriculares apresentadas nos pontos anteriores mostra que não saímos ainda desse último ciclo e que os aspetos que o autor considera recorrentes são marcas que continuamos a encontrar nas reorganizações educativas das últimas décadas.

Equacionando as alterações curriculares mais recentes, é possível discernir algumas tendências, para além daquelas apontadas por Nóvoa (2005):

- transitoriedade das alterações curriculares, associadas a ciclos de mudança do governo;
- defesa retórica da flexibilidade e autonomia curricular no quadro de uma estrutura rígida e controlada pelos exames;

- alternância de currículos por objetivos, por metas e por competências num processo que surge aos professores como anacrónico e sem verdadeiro impacto na prática pedagógica;
- relação hierárquica entre disciplinas curriculares, conferindo estatuto especial a Português e a Matemática e desvalorização das áreas de atividades integradoras.

Roldão (2017) sugere que estas reorganizações frequentemente refletem uma abordagem fragmentada e desarticulada, influenciada por pressões políticas e ideológicas, em vez de uma análise cuidadosa das necessidades e desafios reais enfrentados pelas escolas e pelos alunos. Na mesma linha, Serra e Galvão (2015) destacam que as decisões relacionadas com o currículo são influenciadas por ideologias e relações de poder, já que as reorganizações curriculares estão frequentemente ligadas às mudanças de equipas governamentais em Portugal. Também Alonso (2013) assinala que as constantes alterações das políticas educativas não permitem a continuidade e avaliação das medidas e projetos entretanto iniciados.

Por sua vez, Pacheco e Sousa (2018, p.132), afirmam que as mudanças curriculares pós-LBSE “situam-se mais na factualidade e conjunturas políticas que propriamente numa decisão estrutural da educação e formação”, sendo fortemente marcadas pela governação a curto prazo e pela tendência para reverter as decisões dos governos anteriores, “quase em processo de reforma e contrarreforma”.

Em consequência, a história recente do currículo em Portugal fica marcada quer pela falta de consenso entre os dois principais partidos políticos no que respeita às questões curriculares, quer pelo curto espaço de tempo para implementação das mudanças no currículo e ainda pela ausência de avaliação dessas alterações. Assim, as políticas curriculares nacionais ficam indelevelmente marcadas pelo seu carácter transitório, o que tem efeitos evidentes nas escolas e no trabalho dos professores e dos alunos. E embora os estudos internacionais sobre comparação de currículos mostrem que esta situação ocorre também noutros países (O'Donnell et al., 2010), são unânimes, porém, em defender que as alterações curriculares não devem ocorrer sem justa causa, como a mudança no conteúdo do conhecimento em áreas-chave, a sobrecarga curricular ou a acumulação de problemas, durando cada uma, em média, 10 anos (Oates, 2017).

A breve perspetiva histórica presente neste capítulo realça também uma das principais complexidades dos sistemas educativos tradicionalmente centralizados, como é o caso do sistema português: a tentativa de promover processos de descentralização curricular sem comprometer integralmente a tradição centralizadora. Embora tenham sido concedidas às escolas algumas margens de autonomia na gestão

das horas letivas e não letivas, o papel centralizador dos sucessivos governos na definição do currículo permanece inalterado, apesar de, nos documentos que aprovam qualquer uma destas alterações, se fazer referência à autonomia curricular das escolas. Pacheco e Sousa (2018, p.170) resumem esta questão do modo seguinte:

A análise da realidade curricular da escola portuguesa nos ensinos básico e secundário (...) revela que as políticas curriculares têm sido dúbias na promoção da autonomia curricular da escola, mesmo que os normativos sejam exuberantes na ideia de que a escola é descentralizada, dispondo de autonomia para flexibilizar e contextualizar o currículo.

Por outro lado, a tradição centralizadora, que associa o currículo a um programa único nacional, foi internalizada pelos professores desde o período em que foram alunos, o que dificulta a sua capacidade de agir como decisores curriculares e gestores do currículo. Neste contexto, as Aprendizagens Essenciais (AE) poderão constituir um passo no sentido da descentralização curricular, concentrando-se nos conhecimentos fundamentais a serem adquiridos como base do saber em diferentes áreas disciplinares e não disciplinares, se os professores assumirem verdadeiramente a sua função curricular, tomando decisões que contextualizem o currículo de acordo com as suas realidades específicas. Os capítulos seguintes pretendem constituir uma contribuição para esse processo.

Os documentos emanados em cada um dos períodos anteriormente apresentados comportam diferentes noções de currículo ou, pelo menos, dão à noção de currículo amplitudes diferentes. Os documentos da Reforma de 1989-1990, não incluem a definição do conceito, mas o termo “curricular” é amplamente utilizado, por referência à reestruturação prescrita, às suas componentes e aos planos curriculares (Decreto-Lei n.º 286/1989, de 29 de agosto); em 2001, o conceito surge definido como “o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro); em 2012, define-se como “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho); e em 2017 como “o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares, designadamente nas «Aprendizagens essenciais», a partir dos quais as escolas definem as suas opções curriculares com vista à aquisição do conjunto de competências definidas no «Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória»” (Despacho n.º 590/2017, de 5 de julho).

O elenco de definições atrás reunido permite perceber que: (i) a noção de currículo é introduzida nos documentos legislativos em 1989, ainda que nestes não surja a sua definição explícita; (ii) o conceito de currículo de 2017 retoma o de 2001, acrescentando-lhe a definição de um perfil de saída enquadrador e orientador do desenvolvimento curricular; (iii) o conceito de currículo de 2012 é mais restrito que o de 2001 e o de 2017, incidindo apenas em objetivos e conteúdos e assinalando a importância destes na avaliação de desempenho dos alunos.

Para além de diferentes graus de abrangência da noção de currículo, estas definições e o conteúdo das prescrições curriculares denunciam também uma dicotomia entre objetivos versus competências (Serra & Galvão, 2015, p. 256) e entre competências versus metas curriculares (Pacheco & Sousa, 2018). Se bem que estes conceitos reflitam perspetivas que se vão sucedendo nas áreas da teoria curricular e da pedagogia e tendências atuais das recomendações internacionais (Opertti, Kang & Magni, 2018), não parecem ser suficientemente trabalhados nas escolas para que os professores distingam os seus fundamentos conceituais, assistindo-se por vezes a uma adoção da terminologia que apenas funciona ao nível do discurso. A sobreposição destes termos sem apreensão dos conceitos que os legitimam conduz a um esbatimento da sua relevância no planeamento curricular e a uma sobrevalorização dos manuais como principal recurso didático (Roldão, 2017; Pacheco & Sousa, 2018), como veremos no 3.º capítulo.

Com efeito, as reorganizações curriculares planeadas num processo *top-down* requerem medidas eficazes de apoio à implementação, como formação de professores adequada, recursos suficientes e tempo para adaptação, o que nem sempre tem acontecido. Estes aspetos podem justificar as dificuldades na aplicação prática das mudanças propostas e na falta de consistência na sua execução. Comparando os currículos de diferentes países, Opertti, Kang e Magni (2018) concluem que o que é diferente no quadro curricular finlandês é que este inclui aspetos relacionados com o funcionamento e organização da escola, os apoios à aprendizagem e o trabalho quotidiano dos professores.

A redução ou mesmo desaparecimento das áreas curriculares integradoras nas sucessivas alterações curriculares advém não apenas de decisões da tutela relativamente ao currículo prescrito ou formal, mas também do modo como estas áreas (não) têm sido assimiladas pela organização escolar e pelos próprios professores, convertendo-as “em espaços curriculares do tipo disciplinar, esbatendo a integração pela atribuição frequente da sua docência a um só professor” (Roldão & Almeida, 2018, p.124). Pelo contrário, a complementaridade das perspetivas disciplinares e interdisciplinares deveria assegurar a transferibilidade das aprendizagens e a compreensão das conexões entre elas, sem diluir a identidade de cada uma das disciplinas nem tão pouco

incentivar a hegemonia de algumas (Leite & Relvas, 2022).

Em síntese, ao longo das últimas décadas, o sistema educativo português tem sido marcado por uma sucessão de reorganizações curriculares, implementadas sem uma avaliação adequada do seu impacto e sem uma visão coerente e sustentada a longo prazo. Uma abordagem mais reflexiva e participativa na definição e implementação de políticas curriculares, que envolva os diferentes atores educacionais, como professores, alunos, pais e especialistas em educação num processo colaborativo e informado pode ajudar a garantir que as reformas curriculares sejam mais relevantes, eficazes e sustentáveis no contexto português. De acordo com o Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da Educação (UNESCO, 2022, p.147):

Os currículos precisam ser concebidos em relação a dois processos vitais que sustentam a educação: a aquisição de conhecimento como parte do património comum da humanidade e a criação coletiva de novos conhecimentos e novos futuros possíveis. Ao olhar para 2050, precisamos ir além das visões tradicionais de currículos como simplesmente uma grade de disciplinas escolares e, em vez disso, reimaginá-las por meio de perspectivas interdisciplinares e interculturais que permitam aos estudantes aprender e contribuir para os conhecimentos comuns da humanidade.

Referências Bibliográficas

Alexandre, F., Ferreira, M., & Miranda, B. (2014). *Metas curriculares do 3.º ciclo do ensino básico de geografia: que contributo para o desenvolvimento de competências ambientais?* Departamento de Geografia da Universidade de Coimbra.

Alonso, L. (2004). Competências Essenciais no Currículo: que práticas nas escolas? In A. Cachapuz, I. Sá-Chaves, & F. Paixão (Eds.), *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XXI* (pp. 145-174). CNE.

Alonso, L. (2013). Inovação Curricular: Transformar o Currículo, melhorar a Escola. In F. Sousa, L. Alonso, & M. C. Roldão (Org.), *Investigação para um Currículo Relevante*. Almedina.

Alonso, L., Peralta, H., & Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o projeto de "Gestão Flexível do Currículo"*. Universidade do Minho. Ministério da Educação. Departamento de Ensino Básico. <http://hdl.handle.net/1822/20821>

Anderson, L. & Krathwhol, D. (2001). *A taxonomy for Learning, Teaching and Assessment: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman

Bolívar, A. (1999). O lugar da escola na política curricular atual, para

além da reestruturação e da descentralização. In M. J. Sarmiento (Org.), *Autonomia das Escolas. Políticas e Práticas* (pp. 157-190). Edições ASA.

Canavarro, A. P., Albuquerque, C., Mestre, C., Martins, H., Silva, J. C., Almiro, J., Santos, L., Gabriel, L., Seabra, S., & Correia, P. (2020). *Recomendações para a melhoria das aprendizagens dos alunos em Matemática*. Relatório do Grupo de Trabalho da Matemática.

CNE (1994). *Relatório Sobre a Reforma dos Ensinos Básico e Secundário: 1989-1992*. Conselho Nacional de Educação.

Costa, F., Paz, A., Pereira, C., Cruz, E., Soromenho, G., & Viana, J. (2022). *Relatório de Avaliação da implementação das Aprendizagens Essenciais*. <http://www.dge.mec.pt/noticias/relatorio-de-avaliacao-da-implementacao-das-aprendizagens-essenciais>

Costa, P. (2016). Algumas notas sobre discurso oficial para o Português: as Metas Curriculares e a Educação Literária. *Nuances* 26 (3), 17-33.

Fernandes, P. (2005) Da Reforma Curricular do Ensino Básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90. In C. Leite (Org.), *Mudanças Curriculares em Portugal*. Transição para o século XXI (pp. 51-74). Porto Editora.

Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios*. Porto Editora.

Freitas, C.V. (2019). Flexibilidade curricular em análise: Da oportunidade a uma prática consistente. In J. C. Morgado, I. Viana, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 25-47). De Facto Editores.

Galvão, C., Freire, S., Faria, C., Baptista, M., & Reis, P. (2017). *Avaliação do currículo das ciências físicas e naturais: percursos e interpretações*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Gimeno, J. (2000). *O Currículo. Uma Reflexão sobre a Prática*. ArtMed.

Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2010). *Currículo e Competências*. ArtMed.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA.

Leite, C. (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In C. Leite (Org.), *Mudanças Curriculares em Portugal*. Transição para o século XXI (pp. 15-32). Porto Editora.

Leite, T. (2018). O ensino das áreas curriculares no 1º Ciclo do Ensino Básico. In F. Veiga, (Coord.), *O Ensino na Escola de Hoje* (pp. 415-448). Climepsi.

Leite, T., & Relvas, M. (2022). Ultrapassar as fronteiras das disciplinas: articulação disciplinar. In A. Dias, & C. Loureiro (Coord.), *Práticas de Integração Curricular nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico* (pp. 10-26). ESELx/IPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/15446>

Leite, T., & Valente, B. (2024) A exigência cognitiva do currículo dos

primeiros anos de escolaridade em Portugal: uma análise comparativa. *Revista Lusófona de Educação*, 61, 29-47.

Lima, M. (1994). Parecer para o Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular Sobre o “Processo de Reforma Curricular do Ensino Básico” in *Documentos, Pareceres e Estudos sobre a Organização e o Desenvolvimento Curricular 1990-1992*.

Martins, I., Abelha, M., Costa, N., & Roldão, M. (2011). Impacto do currículo português das ciências físicas e naturais nas práticas docentes. *Ciência & Educação (Bauru)*, 17(4), 771–788.

Ministério da Educação e Cultura (1975). *Programas do Ensino Primário*. Direção Geral do Ensino Básico

Ministério da Educação e Cultura (1978). *Programa do Ensino Primário*. Direção Geral do Ensino Básico.

Ministério da Educação e Cultura (1980). *Programas do Ensino Primário*. Direção Geral do Ensino Básico

Ministério da Educação (1990). *Ensino Básico. Programa do 1º Ciclo*. Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Departamento de Educação Básica

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Departamento de Educação Básica

Ministério da Educação e Ciência (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática Ensino Básico*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf

Ministério da Educação e Ciência (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

Ministério da Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Direção Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

Nóvoa, A. (1992). Reforma Educativa Portuguesa: questões passadas e presentes sobre a Formação dos Professores. In A. Nóvoa, & T. Popkewitz (Eds.), *Reformas Educativas e Formação de Professores* (pp. 57-69). Educa.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. ASA.

O'Donnell, S., Sargent, C., Byrne, A., & White, E. (2010). *Thematic Probe Curriculum review in the INCA countries*. National Foundation for Educational Research (NFER).

Oates, T. (Group Director) (2017). *Using international insights to mana-*

ge complexity. https://www.cambridge.org/sites/default/files/media/documents/Cambridge%20Approach_Improving%20Education_education%203_April%202022_FINAL.pd

Opertti, R., Kang, H, & Magni, G. (2018). *Comparative Analysis of the National Curriculum Frameworks of Five Countries: Brazil, Cambodia, Finland, Kenya and Peru*. UNESCO/IBE

Pacheco, J. A. (1996). *O impacto da reforma curricular no pensamento e na ação do professor*. Relatório de Investigação. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Pacheco, J. A. (2000). Flexibilização curricular: algumas interrogações. In J. Pacheco (Org.), *Políticas de Integração Curricular* (pp. 127-145). Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2006). Currículo, investigação e mudança. In L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário (Orgs.), *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 55-111). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Pacheco, J. A. (2018). Para uma teoria curricular de mercado. In J. A. Pacheco, M. C. Roldão, & M. T. Estrela (Org.), *Estudos de Currículo* (pp. 57-88). Porto Editora.

Pacheco, J. A., & Sousa, J. (2018). Políticas Curriculares no período pós-LBSE (1986-2017). Ciclos de mudança na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. In J. A. Pacheco, M. C. Roldão, & M. T. Estrela (Orgs.), *Estudos de currículo* (pp. 129-176). Porto Editora.

Pires, E. L. (2014). Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 anos de Políticas de Educação em Portugal*, (pp. 119-143). Livraria Almedina.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Flexível do Currículo. Fundamentos e Práticas*. DEB/ME.

Roldão, M. C. (2004). Competências na Cultura de Escolas do 1.º Ciclo. In A. Cachapuz, I. Sá-Chaves, & F. Paixão (Eds.), *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XXI* (pp. 177-199). CNE.

Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de Currículos*. Ed. Cosmos.

Roldão, M. C. (2013). O que é um currículo relevante? In F. Sousa, L. Alonso, & M. C. Roldão (Org.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 15-28). Almedina.

Roldão, M. C. (2015). Distâncias na educação e no currículo: professores, discurso e escola. *EducA*, 1, 57–72.

Roldão, M. C. (2017). Currículo e debate curricular atual – eixos e contributos para uma análise incompleta. In M. A. Flores (Ed.), *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: Contributos para aprofundar um debate* (pp. 23–54). De Facto Editores.

Roldão, M. C. (2021). Curricular policies and flexibility – anathemas and beliefs. *Revista Estudos Do Século XX*, 21, 97–114. https://doi.org/10.14195/1647-8622_21_5

Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). Conhecimento e Currículo. Como se seleciona o conhecimento relevante? In J. A. Pacheco, M. C. Roldão & M- T. Estrela (Org.), *Estudos de Currículo* (pp. 89-128). Porto Editora

Roldão, M.C. Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*.

Serra, P. & Galvão, C. (2015). Evolução do currículo de ciências em Portugal: será Bloom incontornável? *Revista Interações*, 11(39), 255-271.

UNESCO (2012). *International Standard Classification of Education – ISCED, 2011*. UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a Educação*. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. UNESCO e Fundação SM.

Valente, B., & Leite, T. (no prelo). (In)coerências e (Des)articulações nas AE das Diferentes Áreas Disciplinares do 1.º CEB. *Revista de Pedagogia* (no prelo).

Legislação consultada

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Decreto-Lei n.º 286/1989 de 29 de agosto

Portaria 782/90, de 1 de setembro

Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro

Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho

Despacho n.º 64787/2017, de 26 de junho

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

Despacho n.º 12530/2018, de 28 de dezembro

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho

Despacho n.º 7269/2019, de 16 de agosto

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho

Despacho n.º 8209/2021, de 15 de dezembro

CAPÍTULO 2

MAPEANDO O CURRÍCULO: CRUZANDO COMPETÊNCIAS E ÁREAS DE CONTEÚDO

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.176>

**Bianor Valente, Nuno Ferreira, Luís Mendes, Nuno Melo, Lina Brunheira, Pedro Almeida,
Susana Pereira, Antónia Estrela, Ana Silva Marques, Teresa Pereira,
Natália Vieira, Carlos Luz, Mário Relvas**

Resumo

A abordagem baseada em competências é uma das tendências fortes nos currículos atuais. Em Portugal, as Aprendizagens Essenciais (AE) definem explicitamente os conhecimentos, capacidades e atitudes a serem alcançados em cada ano ou ciclo de escolaridade em cada componente curricular. Esta perspetiva tem sido adotada como uma forma de promover uma educação mais abrangente e centrada no desenvolvimento integral dos alunos dentro do sistema educacional português. Nesta abordagem curricular, o papel dos conteúdos precisa de ser mais clarificado, uma vez que persiste a falsa dicotomia “competência” em vez de “conteúdo”, mesmo nas representações dos docentes, o que condiciona a análise do currículo e, conseqüentemente, a sua implementação.

Neste capítulo é apresentado o mapeamento do currículo veiculado pelas AE no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), procurando cruzar competências e áreas de conteúdo e identificando-se a presença ou ausência das 28 competências definidas no projeto *Education 2030* (OCDE, 2020).

Os resultados evidenciam que é possível identificar todas as competências desse projeto no currículo do 1.º CEB, no entanto, algumas são mais frequentes do que outras; que há competências que surgem em todas as áreas de conteúdo, enquanto outras apenas estão patentes em algumas; e que existem áreas de conteúdo cujas AE foram codificadas com uma grande diversidade de competências e áreas com menor diversidade de competências.

Conclui-se, assim, que as AE evidenciam a interligação entre compe-

tências e áreas de conteúdos, reforçando a importância de uma abordagem completa e integradora no processo educativo. Neste capítulo, tal situação será abordada de forma aprofundada e sistematizada.

Introdução

Considerando o currículo como “o núcleo definidor da existência da escola” (Roldão, 2017, p. 31), teremos de aceitar que ele depende sempre das funções que a sociedade atribui à Escola, num determinado momento histórico. Ao longo do tempo, essas funções foram evoluindo, de acordo com as necessidades sociais e, na mesma medida, deram origem a modificações curriculares. A necessidade social da universalização do ensino básico, porém, veio pôr em causa o (pelo menos aparente) consenso sobre o conteúdo do currículo escolar, uma vez que, este é agora objeto do jogo de forças decorrente da multiculturalidade, da globalização e de diferentes visões sobre as necessidades sociais. Neste sentido, os currículos atuais são e sempre foram os produtos possíveis da negociação das perspectivas, interesses e necessidades presentes em cada momento histórico e social.

No caso português, a conflitualidade sobre o que deve ser ensinado está bem patente nas sucessivas modificações curriculares, levando à coexistência, até recentemente, de documentos curriculares diversos, com pouca unidade entre si e, por vezes, com racionalidades contraditórias e geradoras de incoerências.

Em 2021 esta situação foi alterada, uma vez que as Aprendizagens Essenciais (AE) passaram a constituir, a par do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) e da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio), os documentos curriculares de referência. Adicionalmente, em 2018, foi reforçada a autonomia e flexibilização das escolas no plano curricular.

Um estudo recente (Costa et al., 2022), mas desenvolvido antes da tomada de conhecimento da revogação dos restantes documentos curriculares, indica que, entre outros aspetos, os professores sentem dificuldade no reconhecimento do contributo de cada disciplina para se atingir o PASEO; na identificação de conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos; no entendimento dos exemplos sugeridos de ações estratégicas de ensino.

O estudo descrito no capítulo 3 também denota vários constrangimentos associados à implementação das novas orientações curriculares: a dificuldade na implementação das AE decorrente quer da quantidade de conteúdos, quer da necessidade de articular conteúdos e competên-

cias, de forma consistente, ao longo do ano; e a dificuldade em avaliar competências e em desenvolver processos e instrumentos de avaliação formativa. Em alguns grupos focais, o debate sobre se as AE prefiguram competências ou conteúdos foi bastante desenvolvido, o que se relaciona com algumas das dificuldades salientadas pelos docentes no desenvolvimento e avaliação de competências. Além disso, o estudo revela que, embora os docentes atribuam ao PASEO um carácter de funcionalidade para a vida pós-escolar, consideram que as competências expressas nesse documento são utópicas, uma vez que não serão atingidas por todos os alunos. Por outras palavras, equacionam o PASEO essencialmente como uma orientação, mas não necessariamente como uma meta a alcançar. Esta visão, eventualmente amplificada pelo facto de os docentes inquiridos lecionarem nos primeiros anos de escolaridade, denota constrangimentos na implementação e co-construção do currículo, aspeto corroborado pelos próprios docentes ao relatarem que a revogação dos programas não alterou significativamente as planificações.

Tendo em conta estes estudos, é plausível concluir que um dos objetivos subjacentes à criação das AE – a clarificação quanto aos conhecimentos a adquirir pelos alunos e às capacidades e atitudes a desenvolver – não está completamente assegurado.

Uma vez que parece persistir a falsa dicotomia “competência” versus “conteúdo” e que a mesma condiciona a análise do currículo e, consequentemente, a sua implementação, o papel dos conteúdos, das capacidades, atitudes e valores precisa de ser mais clarificado no currículo português.

Este capítulo tem como objetivos principais identificar até que ponto e como é que as competências definidas no âmbito do projeto *Education 2030* (OCDE, 2018) estão incluídas no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e explicitar que capacidades, atitudes e valores são mais ou menos associados a determinadas áreas de conteúdo. O cumprimento destes objetivos permitirá: i) explorar como é que o currículo do 1.º CEB português se situa em relação às dimensões patentes na Bússola de Aprendizagem da OCDE (OCDE, 2019a), ajudando a refletir sobre possíveis lacunas entre o currículo atual e as necessidades futuras; ii) e, contribuir para uma maior compreensão entre os processos de ensino e de aprendizagem e os objetivos do currículo pretendido.

Na próxima secção apresenta-se um breve enquadramento sobre currículos baseados em competências e o caso concreto do contexto curricular português e, em seguida, descreve-se a metodologia do estudo e apresentam-se e discutem-se os resultados.

1. Currículos baseados em competências

A nível internacional, diversas entidades têm envidado esforços para identificar as competências necessárias para que os alunos prosperem e contribuam para que tenham um futuro mais promissor. Este empenho tem levado à proposta de diferentes referenciais de competências-chave para o século XXI (e.g. *European Commission*, 2016; Microsoft, Intel & Cisco, 2010; P21, 2016; WEF, 2015). Neste âmbito, destaca-se o papel desempenhado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). O projeto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*), desenvolvido como uma fase preparatória do programa PISA (*Programme for International Student Assessment*), teve uma enorme influência em discussões e abordagens sobre o desenvolvimento de competências em diversos sistemas educacionais. No referencial proposto, as competências foram categorizadas em três grandes eixos: uso interativo de ferramentas, trabalho em grupos socialmente diversos e autonomia nas ações (OCDE, 2005).

Mais recentemente, no âmbito do projeto *Future of Education and Skills 2030*, a OCDE desenvolveu um novo referencial de aprendizagem, simbolicamente chamado de "Bússola da Aprendizagem" (OCDE, 2018, 2019a), delineando uma visão para o futuro da educação. A metáfora destaca a importância de os alunos aprenderem autonomamente a 'navegar', ao invés de dependerem exclusivamente de coordenadas precisas fornecidas pelo professor. Conforme representado na Figura 1, o aluno está no centro da bússola, enfrentando três desafios cruciais: criar novos valores, assumir responsabilidades e reconciliar tensões e dilemas. Essas ações estão integradas num ciclo que envolve três capacidades essenciais: antecipação, reflexão e atuação. Sustentando a bússola, encontram-se competências relacionadas com o conhecimento, capacidades, atitudes e valores, consideradas cruciais para o bem-estar individual e coletivo. Um conceito subjacente a este referencial é o de "co-agência", compreendido como o conjunto de relações que os alunos mantêm com professores, colegas, comunidades e família. Essas interações influenciam o processo de aprendizagem do aluno (OCDE, 2019a).



Figura 1.
Bússola de aprendizagem

Paralelamente, diferentes países têm investido na criação de currículos baseados em competências. Em contraste com abordagens mais tradicionais, um currículo baseado em competências adota uma visão mais abrangente da educação, indo além da simples aquisição de conhecimentos e destacando a preparação dos alunos para uma participação ativa e bem-sucedida numa sociedade em constante evolução. O objetivo final é preparar os alunos não apenas com informações, mas também com as capacidades, atitudes e disposições necessárias para prosperarem numa variedade de contextos pessoais, académicos e profissionais (Marope et al., 2017).

Também as políticas curriculares portuguesas se têm orientado, ainda que de forma intermitente, para a construção e aplicação de documentos de referência curricular alicerçados numa lógica de desenvolvimento de competências e para a promoção da autonomia das escolas e dos professores no âmbito da decisão curricular (Roldão, 2015).

A Gestão Curricular Flexível, desenvolvida entre 1996 e 2001, que culminou na publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001), constitui um exemplo dessas políticas. No entanto, dadas as dificuldades de implementação, e na tentativa de clarificar o que é essencial aprender, foram produzidos novos documentos de referên-

Nota: Adaptado de OCDE (2019a, p. 15).

cia – inicialmente metas de aprendizagem (2009/2010) e, posteriormente, em virtude de mudanças de direção política, metas curriculares (2012/2013) – mas sem que nunca tais documentos tenham substituído ou revogado os programas, como vimos no capítulo 1. Ao longo deste período, alguns dos programas de 1989/90 mantiveram-se em vigor, outros sofreram apenas ajustes parciais, mas noutras áreas disciplinares ocorreram mudanças significativas.

Uma nova tentativa de estabilizar a relação dual entre o essencial e o passível de diversificação desenvolveu-se no âmbito do Programa do XXI Governo Constitucional. Esta tentativa traduziu-se na elaboração de diferentes referenciais curriculares.

O primeiro correspondeu à definição de um Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, despacho n.º 64787/2017 de 26 de junho). Trata-se de um documento que descreve os princípios, a visão, os valores e as competências que os alunos, ao concluírem a escolaridade obrigatória, devem ter desenvolvido e que são fundamentais para a construção de uma cultura e de um País humanístico, científico e artístico. O perfil visa ainda orientar a organização e a gestão curricular, contribuindo para a seleção de estratégias e metodologias a adotar nas práticas pedagógicas. A transversalidade foi um dos princípios assumidos, uma vez que se prevê que todas as áreas contribuam para o desenvolvimento das competências.

O segundo referencial correspondeu à definição da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio), um documento que estabelece os princípios orientadores para a implementação da componente de Cidadania e Desenvolvimento no sistema educativo português.

Por fim, o terceiro referencial correspondeu à definição de Aprendizagens Essenciais (AE) para cada área disciplinar, entendidas como:

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

Embora inicialmente a homologação das AE não tenha implicado a revogação dos programas, essa situação alterou-se com o despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. As AE, em convergência com o PASEO e com a ENEC, passaram a constituir o referencial de base às decisões associadas à flexibilização e gestão curricular.

2. Metodologia

Neste estudo foi adotada uma abordagem metodológica baseada na análise documental, recorrendo ao mapeamento curricular, com o objetivo de comparar e contrastar o currículo nas diferentes componentes do 1.º CEB e, desta forma, perceber que competências estão mais associadas a determinadas áreas de conteúdo.

Para a recolha documental, foi consultado o sítio da Direção-Geral da Educação (DGE) (<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>). O *corpus* do estudo é constituído pelos documentos que especificam as AE de 6 componentes do currículo, perfazendo um total de 23 documentos (Matemática, Português, Estudo do Meio, Educação Física, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Educação Artística - Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança, Música). É relevante salientar que, apesar da gradual implementação das novas AE de Matemática (2022/2023, no que respeita aos 1.º, 3.º e 5.º anos de escolaridade; 2023/2024, no que respeita aos 2.º, 4.º e 6.º anos de escolaridade), foram analisadas as novas AE desta componente curricular. Apesar de tanto as TIC como a Cidadania e Desenvolvimento serem, ao nível do 1.º CEB, áreas de integração curricular transversal, potenciadas pela dimensão globalizante de ensino, a última não foi analisada no presente estudo uma vez que, contrariamente às TIC, não apresenta AE.

Destaca-se que o termo AE é empregado de forma dupla, referindo-se tanto ao documento que abrange todas as aprendizagens essenciais previstas para o ano/ciclo de uma determinada componente do currículo, quanto a cada AE individual, isto é, a cada entrada/frase presente na segunda coluna de uma tabela presente nesses documentos. Mesmo nos novos documentos de Matemática, onde essa coluna é denominada "objetivos de aprendizagem" e não "AE", como ocorre nas restantes áreas, o tratamento dado foi o mesmo.

Neste estudo, essas entradas/frases constituem a unidade de análise. Assim, após a recolha do *corpus* do estudo, procedeu-se à criação de uma base de dados com todas as AE do 1.º CEB e com a indicação da respetiva componente do currículo, ano e domínio (ou tema e tópico no caso da Matemática).

Por fim, procedeu-se à identificação da(s) competência(s) explicitada(s) em cada uma das AE. Utilizou-se como referencial os 28 conceitos/competências/constructos, distribuídos em cinco blocos, em conformidade com o *Learning Compass da OCDE para 2030* (Quadro 1) (OCDE, 2019b, 2020).

	Literacias Fundacionais	Competências transformadoras e de desenvolvimento para 2030
	Literacia Numeracia Literacia Digital Literacia dos dados Literacia da saúde e do bem-estar físico	Creating new value (Pensamento criativo) Responsabilidade Reconciliação de tensões e dilemas Antecipação Ação Reflexão
	Capacidades, atitudes e valores para 2030 Pensamento crítico Resolução de problemas Cooperação/colaboração Autorregulação/autocontrolo Empatia Respeito Persistência/Resiliência Confiança Aprender a aprender	Competências compostas para 2030 Competência global Literacia mediática Literacia para o desenvolvimento sustentável Pensamento computacional/programação Literacia financeira Empreendedorismo
	Conceitos-chave <i>Student agency</i> <i>Co-agency</i>	

Quadro 1.
Os 28 conceitos/competências/constructos, distribuídos em cinco blocos

Como é visível na tabela anterior, no âmbito do Projeto *Education 2030* (OCDE, 2018), existe um desdobramento da competência de literacia, expandindo a definição do conceito, de forma a refletir a mudança e a transformação que caracterizam a atual sociedade da informação atual e do conhecimento (Lopes, 2011). Na verdade, este conceito assume novos significados, dependendo das áreas científicas e dos domínios de investigação que o adotam. Percebe-se, portanto, que, ao adquirir tamanha centralidade, o conceito exija uma maior concretização de sentido (Lopes, 2011). Importa ainda referir que o conceito de *Numeracia* tem uma definição abrangente que inclui a capacidade de aceder, interpretar e usar todos os tipos de informações ou ideias de natureza matemática, correspondendo ao que também se designa por literacia matemática. No entanto, quando uma AE se focava na *Numeracia* decidiu-se não associar também a *Literacia* de modo a evitar o enviesamento de resultados. De notar que, tal como na *Numeracia*, as AE associadas à *Literacia de Dados* não foram codificadas na competência *Literacia*.

Para cada área de conteúdo, a codificação foi realizada por uma equipa constituída por especialistas da área. De forma a aumentar a concordância entre os codificadores, foram adotadas várias estratégias: 1) tradução das definições de cada uma das 28 competências da OCDE (2019b); 2) análise e discussão dessas definições em grande grupo; 3)

Nota: Adaptado de OCDE (2019b, 2020).

codificação das AE de diferentes componentes curriculares por parte de toda a equipa; 4) clarificação de algumas definições de competências com base nas etapas anteriores; 5) codificação, por cada equipa, de um número mais alargado de AE e identificação de situações ambíguas; 6) discussão, no seio da equipa, das situações ambíguas identificadas e tomada de decisão sobre as mesmas; 7) codificação de todas as AE por cada equipa; 8) análise das AE codificadas em cada uma das competências de forma a validar a codificação realizada.

Uma das decisões tomadas prendeu-se com a necessidade de identificar apenas as competências explicitadas na redação de cada AE, diminuindo a inferência e o grau de subjetividade da codificação. A título de exemplo, a competência cooperação/colaboração foi identificada na AE “Participar, de forma responsável e cooperante, em representações de textos dramáticos literários” (AE, 4.º ano), mas tal não se verificou na AE “Agrupar, montar, desmontar, ligar, sobrepor etc., explorando objetos livremente (AE, 1.º ano)”. Enquanto na primeira situação a competência deverá ser, necessariamente, desenvolvida, no segundo caso, poderá ser, ou não, em função da estratégia selecionada pelo docente.

É ainda de destacar que na codificação não foram tidas em consideração outras orientações, como os exemplos de ações estratégicas de ensino a desenvolver. Esta opção decorre da impossibilidade de adotar o mesmo procedimento em todas as áreas analisadas, uma vez que nem em todas é possível estabelecer uma relação entre uma determinada ação estratégica e uma determinada AE (Valente & Leite, no prelo).

Uma vez concluída a codificação e a sua revisão, foram realizadas análises estatísticas descritivas gerais e por componente do currículo. As frequências relativas foram calculadas tendo em conta o número de AE (frases) por componente(s) do currículo, ano(s), domínio(s) em função do tipo de análise.

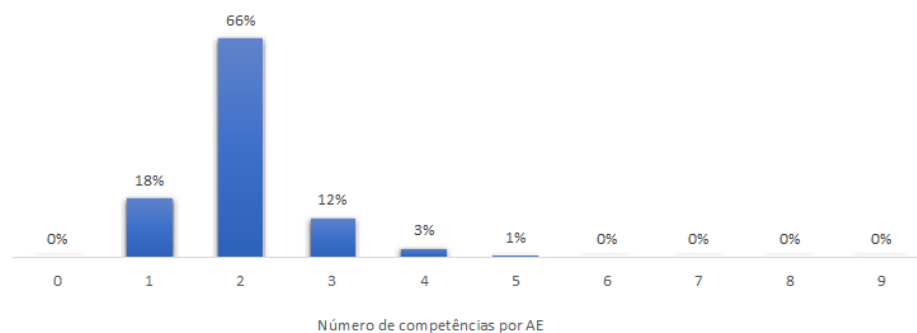
3. Resultados por área de conteúdo

3.1 Português

Na sequência da codificação das 166 AE de Português, verificou-se que é possível identificar uma ou mais competências em todas as AE, sendo que a maioria, 66%, inclui na sua descrição duas competências.

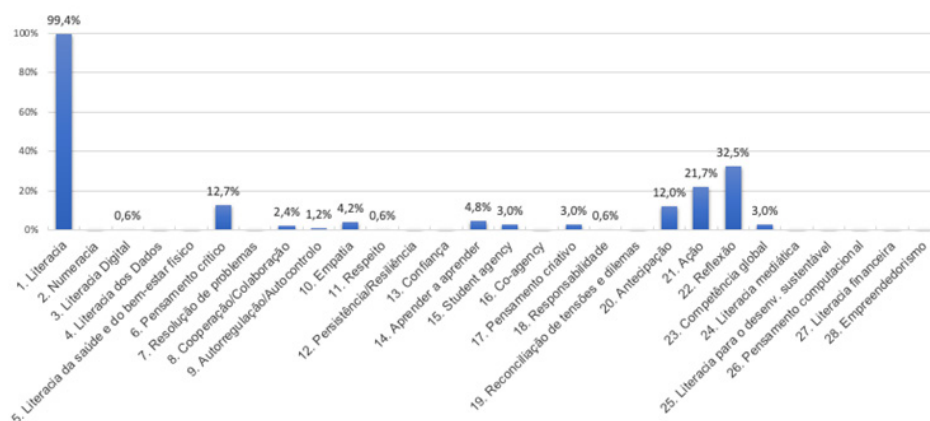
É de destacar ainda que 18% das AE apresentam apenas uma competência e 12% apresentam três, sendo residuais as situações com a identificação de quatro (3%) ou cinco (1%) competências (Figura 2).

Figura 2.
Distribuição das AE de Português por número de competências associadas



Treze das 28 competências definidas pela OCDE não foram identificadas nas AE de Português (Figura 3). Entre as quinze competências identificadas, salienta-se uma distribuição muito desigual, com um grande predomínio da *Literacia*, explicitada em praticamente todas as AE. Destaca-se de seguida a *Reflexão* e a *Ação*, estando presentes em 32,5% e 21,7% das AE, respetivamente, bem como o *Pensamento Crítico* e a *Antecipação*, presentes em cerca de 12% das AE. As outras competências identificadas apresentam valores muito mais baixos, estando presentes em menos de 5% das AE de Português.

Figura 3.
Distribuição das AE de Português por competência



Ao centrar a análise nos domínios organizadores, verifica-se que a *Literacia* surge associada a 100% das AE de praticamente todos os domínios. Competências como *Empatia* e *Ação* surgem destacadas no domínio da Oralidade, enquanto a *Reflexão* tem grande expressão (mais de 80%) nas AE do domínio da Gramática. Para além disso, é possível constatar que há várias competências que surgem associadas apenas a alguns domínios e também que há algumas competências associadas, ainda que residualmente, a todos os domínios, como a *Antecipação* e o *Pensamento Crítico* (Figura 4).

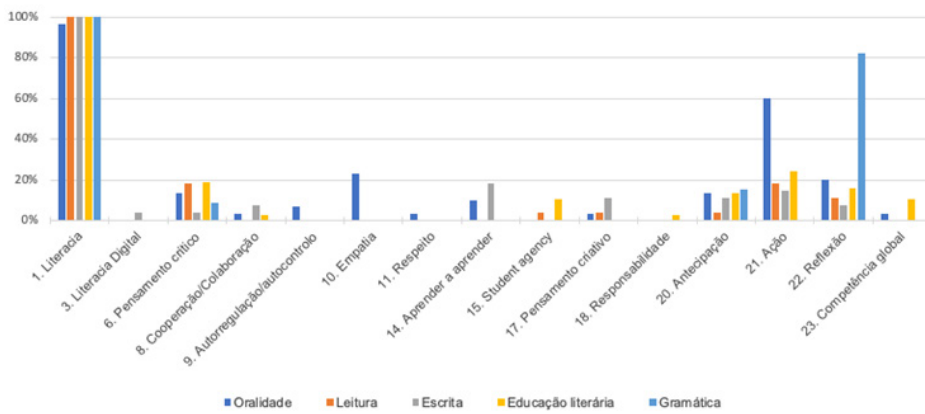


Figura 4. Distribuição das AE de Português por competência em cada domínio

3.2. Matemática

Analisando agora as 389 AE relativas à Matemática, observa-se que a maioria (55%) refere apenas uma competência na sua descrição, sendo ainda expressiva a percentagem de AE que explicitam duas competências (29%). No que respeita às AE que não estão associadas ao desenvolvimento de qualquer competência, a percentagem é reduzida (12%). Estas AE tendem a referir-se a conhecimentos de natureza factual, como distinguir círculo de circunferência, ou procedimental, como usar um algoritmo. Quanto às AE que explicitam três ou quatro competências, a sua representação é residual (Figura 5).

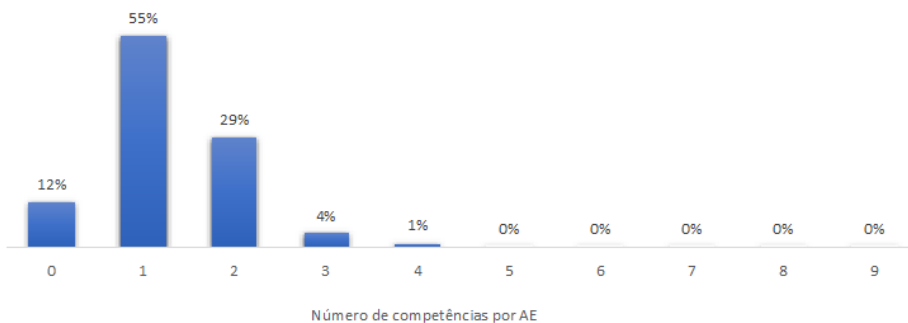


Figura 5. Distribuição das AE de Matemática por número de competências associadas

Apesar de nas AE de Matemática serem visíveis 17 competências, a sua distribuição é muito desigual (Figura 6). Entre as competências que mais se verificam, sobressai a *Numeracia*, presente em quase metade das AE. A segunda competência que se destaca é o *Pensamento Crítico*, reconhecida em mais do que 25% das AE. Também esta competência apresenta uma definição que abarca várias dimensões, mas é a inclusão de capacidades como o raciocínio indutivo e dedutivo, tão expressivos na atividade matemática, que justifica a sua elevada

representatividade nesta componente do currículo. Finalmente, tem ainda alguma relevância a *Literacia de Dados*, presente em cerca de 12% das AE, e que se pode compreender pelo destaque que as AE de Matemática dão à produção de investigações estatísticas pelos alunos e que compreendem todas as etapas, desde o levantamento de questões estatísticas à análise crítica de resultados. Observa-se ainda a ausência de algumas competências ou a sua codificação residual. Entre elas, realçam-se a *Cooperação/Colaboração*, *Autorregulação/Autocontrolo*, *Confiança e Reflexão*.

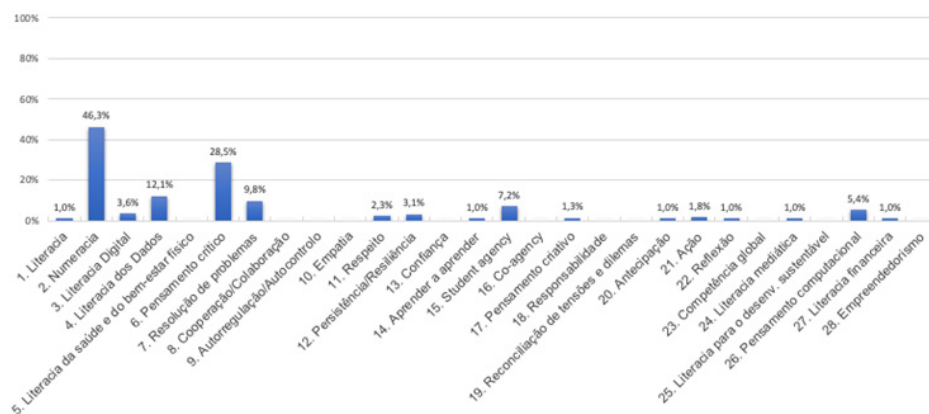


Figura 6.
Distribuição das AE de Matemática por competência

A análise por domínio revela diferenças significativas (Figura 7), especialmente quando comparamos a distribuição das AE nos Dados e Probabilidades com outros domínios. Algumas dessas diferenças podem ser explicadas pela conceção do conjunto das competências, umas com um caráter transversal, outras claramente ligadas a áreas específicas. É o caso da *Literacia de Dados* que assume uma grande expressão no domínio referido. Finalmente, a natureza do trabalho sugerido naquele domínio e explicitado nas AE, implicando o envolvimento dos alunos em investigações estatísticas, leva ao destaque da competência *Student Agency* que está muito ligada à autonomia e iniciativa necessárias à realização de investigações estatísticas.

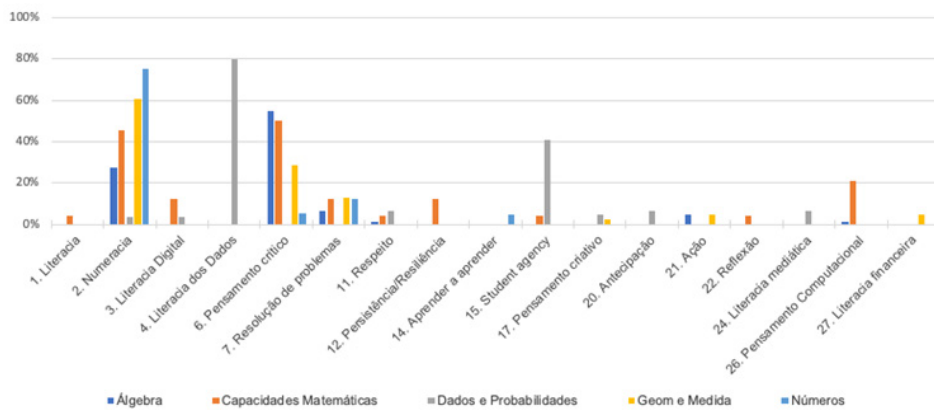


Figura 7. Distribuição das AE de Matemática por competência em cada domínio

3.3. Estudo do Meio

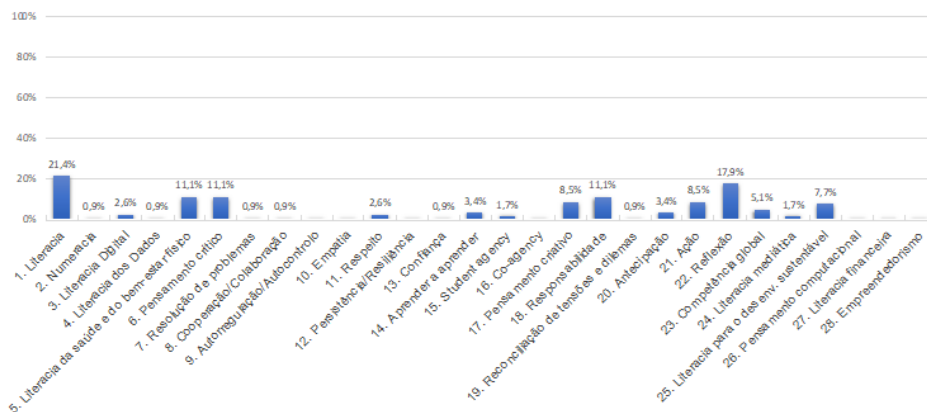
Identificadas as 117 AE da disciplina de Estudo do meio, verificou-se que a maioria (56%) apenas inclui na sua descrição uma única competência. Deve ainda ser destacado que em cerca de 15% das AE não foi possível identificar no seu articulado qualquer competência. Ademais, 29% das AE apresentam duas ou mais competências, sendo residual o caso em que se observam cinco competências (Figura 8).



Figura 8. Distribuição das AE de Estudo do Meio por número de competências associadas

A partir do levantamento da ocorrência de cada uma das 28 competências nas AE de Estudo do Meio, salienta-se o facto de sete delas estarem completamente ausentes das AE (*Autorregulação/Autocontrolo*, *Empatia*, *Persistência/resiliência*, *Co-agency*, *Pensamento Computacional*, *Literacia Financeira* e *Empreendedorismo*). As competências Literacia e Reflexão, estando presentes em 21,4% e 17,9% das AE, respetivamente, são as mais frequentes. Outras competências têm também uma presença significativa, como são os exemplos de *Literacia da Saúde e Bem-estar físico*, *Pensamento crítico*, *Pensamento criativo*, *Responsabilidade*, *Ação* e *Literacia para o desenvolvimento sustentável* (Figura 9).

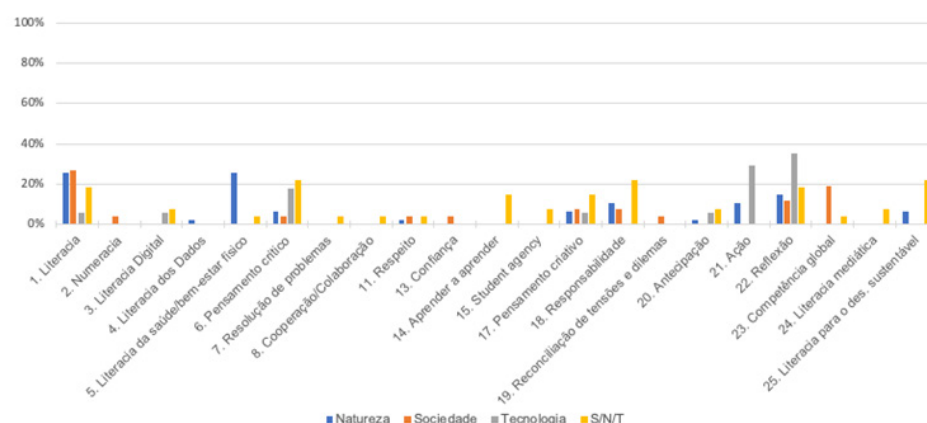
Figura 9.
Distribuição das AE de Estudo do Meio por competência



A análise por domínios evidencia semelhanças e diferenças (Figura 10). No caso do domínio Natureza, a *Literacia* e a *Literacia para a Saúde e Bem-estar Físico* são as competências dominantes. No caso do domínio Sociedade, a *Literacia* é uma vez mais bastante frequente e a que se junta a *Competência Global*. Relativamente ao domínio da Tecnologia, os resultados são bastante diferentes dos anteriores, sendo as competências mais frequentes a *Reflexão*, a *Ação* e o *Pensamento Crítico*. Por fim, o domínio Sociedade/Natureza/tecnologia, que por definição está construído de acordo com as inter-relações dos três domínios, é aquele no qual se pode perceber uma maior ocorrência de mais competências, com destaque para o *Pensamento Crítico*, *Literacia para o Desenvolvimento Sustentável*, *Responsabilidade*, *Reflexão* e *Literacia*.

Apenas quatro competências estão presentes nos quatro domínios do Estudo do Meio: a *Literacia*, o *Pensamento Crítico*, o *Pensamento Criativo* e a *Reflexão*. Pelo contrário, várias competências apenas surgem em determinados domínios.

Figura 10.
Distribuição das AE de Estudo do Meio por competência em cada domínio



3.4. Educação Física

A extensão das AE de Educação Física, quando comparada com as de Português, Matemática e Estudo do Meio, é bastante reduzida – apenas 13 AE. Há uma predominância de AE com quatro (38,5%) e três competências (23,1%). É de salientar o facto de não existirem AE em que se identifiquem menos de duas competências. O número máximo de competências explicitadas numa AE é de seis (7,7%) (Figura 11).

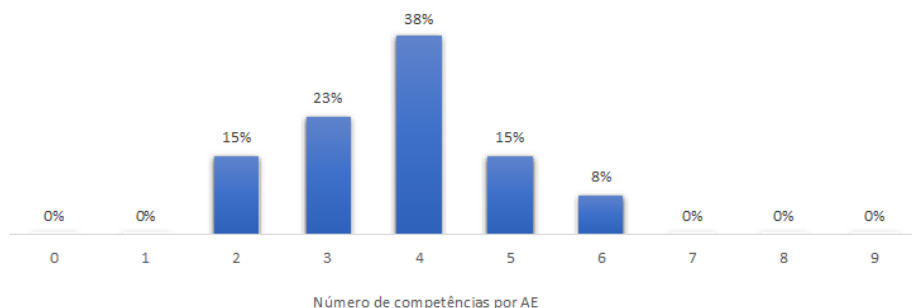


Figura 11. Distribuição das AE de Educação Física por número de competências associadas

Apenas sete das vinte e oito competências da OCDE foram identificadas nas AE de Educação Física: *Literacia da Saúde e do bem-estar físico, Cooperação/Colaboração, Respeito, Pensamento Criativo, Ação e Reflexão*. Destaca-se o facto de tanto a *Literacia da saúde e do bem-estar físico* como a *Ação* estarem patentes em todas as AE (Figura 12). Neste âmbito, não é possível analisar a distribuição das competências pelos diferentes domínios organizadores pois apenas existe um – a área das atividades físicas.

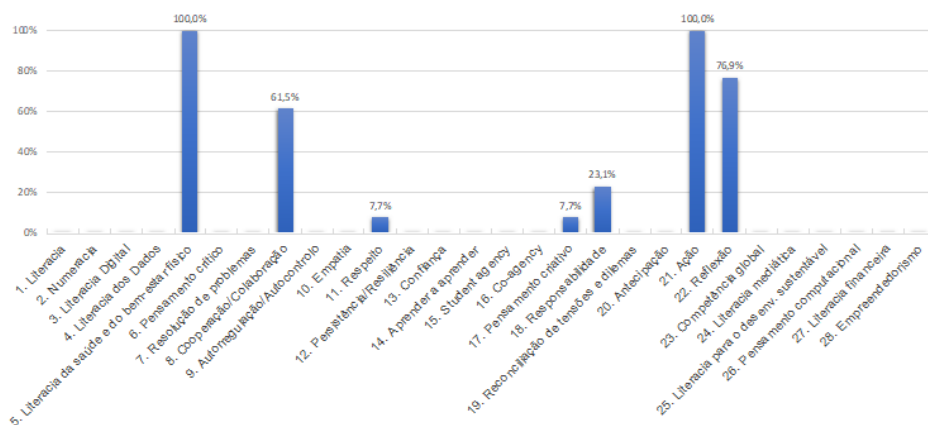


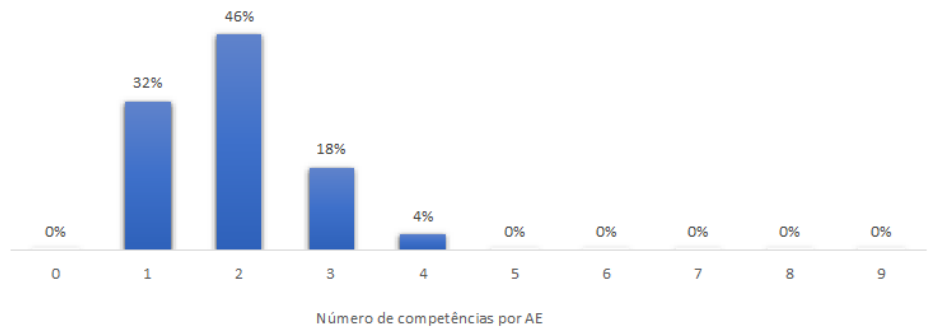
Figura 12. Distribuição das AE de Educação Física por competência

3.5. Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

Contrariamente às disciplinas anteriormente analisadas, as 28 AE de TIC foram formuladas por ciclo e não por ano de escolaridade. Tal como

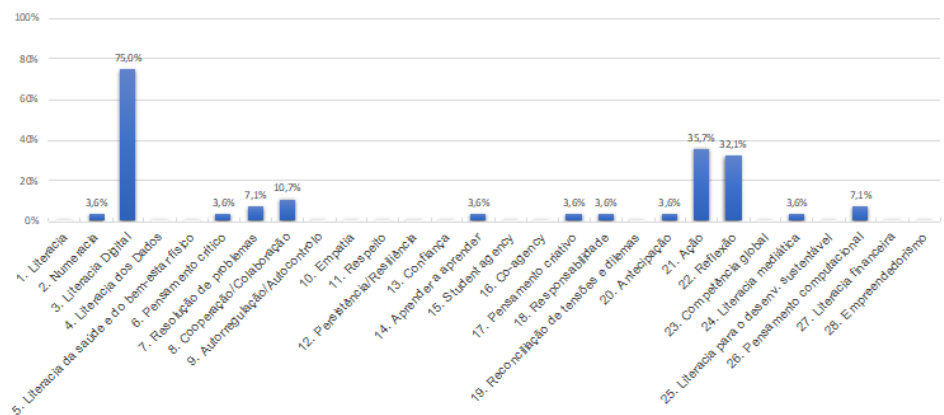
se pode observar na figura 13, a quase metade das AE (46%) prevê o desenvolvimento de duas competências. Para além disso 32% das AE apenas inclui na sua descrição uma competência. Existem ainda cinco AE que incluem três competências, e apenas uma AE que inclui na sua descrição quatro competências diferentes.

Figura 13.
Distribuição das AE de TIC por número de competências associadas



Como também acontece em outras componentes do currículo, no caso das TIC há uma distribuição muito heterogénea das 28 competências (Figura 14). É de salientar que a maioria das competências (15 em 28) não se encontra presente nas AE desta componente curricular. As competências mais frequentes são a *Literacia digital*, a *Ação* e a *Reflexão*, sendo que a primeira está presente em cerca de 79% das AE desta componente do currículo.

Figura 14.
Distribuição das AE de TIC por competência



A análise das AE por domínio evidenciou que também aqui não há uma distribuição homogénea das competências em todos os domínios. A maioria das competências identificadas apenas se encontra presente num dos quatro domínios desta componente.

As exceções são a *Literacia digital* que se encontra presente de forma muito significativa nos quatro domínios e as competências *Ação* e *Reflexão* que se encontram presentes em três dos quatro domínios.

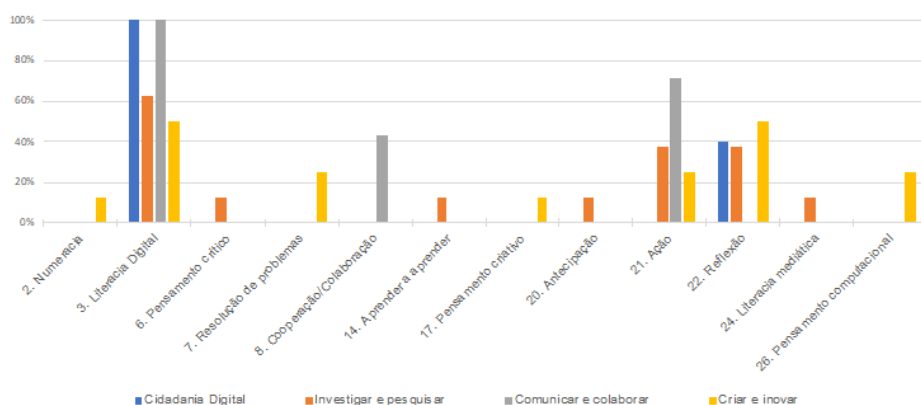


Figura 15. Distribuição das AE de TIC por competência em cada domínio

3.6. Educação Artística

À semelhança das TIC, as 59 AE de Educação Artística também foram formuladas por ciclo e não por ano de escolaridade. Nesta área, verifica-se uma grande diversidade quanto ao número de competências por AE (entre 1 e 9 competências). A maioria das AE explicita duas, três ou quatro competências, representando respetivamente 19%, 15% e 19% das AE. É de destacar ainda que 14% das AE apresentam apenas uma competência e 10% apresentam cinco, sendo mais residuais as situações com a identificação de seis (8%), sete (7%), oito (5%) ou nove (3%) competências (Figura 16).

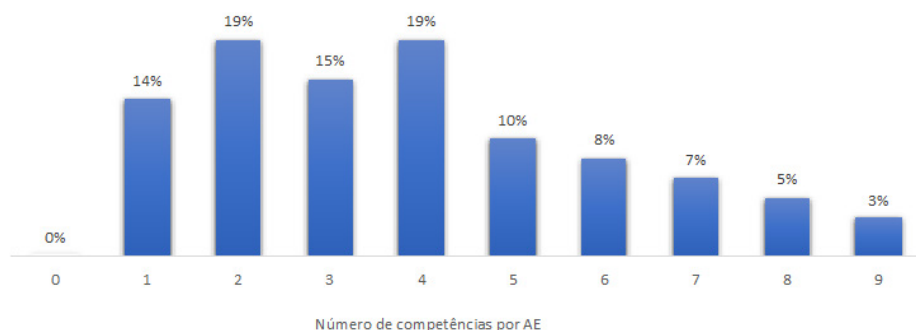


Figura 16. Distribuição das AE de Educação Artística por número de competências associadas

Apenas cinco das 28 competências definidas pela OCDE não foram identificadas nas AE de Educação Artística - *Literacia dos Dados*, *Reconciliação de Tensões e Dilemas*, *Literacia para o desenvolvimento sustentável*, *Pensamento computacional* e *Literacia Financeira* (Figura 17). Entre as competências explicitadas existe um predomínio da *Ação* (47,5%), *Reflexão* (39,0%) e da *Resolução de problemas* (35,6%). Destaca-se, de seguida, a *Literacia* e a *Cooperação/Colaboração*,

presentes em 28,8% das AE, bem como o *Pensamento criativo* (25,4%) e a *Competência global*, (22%). As restantes competências identificadas apresentam valores inferiores a 20%.

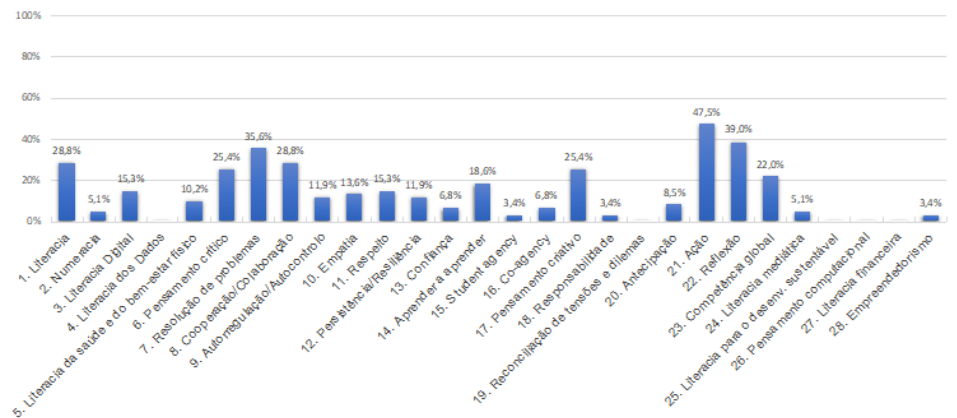


Figura 17.
Distribuição das AE de Educação Artística por competência

A maioria das 23 competências identificadas nas AE de Educação Artística são visíveis nos três domínios organizadores (Figura 18). No entanto, há algumas competências que se destacam em determinados domínios, apresentando frequências superiores a 40% das AE: *Literacia* e *Pensamento Crítico* no domínio Apropriação e Reflexão; *Ação*, *Resolução de Problemas*, *Pensamento Criativo* e *Cooperação/Colaboração* no domínio Experimentação e Criação; e, por fim, *Ação* e *Reflexão* no domínio Interpretação e Comunicação.

Verifica-se ainda que o domínio Apropriação e Reflexão não incide nas competências de *Persistência*, *Student agency*, *Responsabilidade* e *Antecipação*. Do domínio Experimentação e Criação, somente estão ausentes a *Literacia Mediática* e o *Student Agency*, enquanto do domínio Interpretação e Comunicação estão ausentes a *Numeracia*, a *Confiança* e o *Empreendedorismo*. Portanto, o domínio Experimentação e Criação é o domínio que contempla maior diversidade de competências. Além disso, apenas uma competência, *Student Agency*, surge somente num domínio, Interpretação e Comunicação.

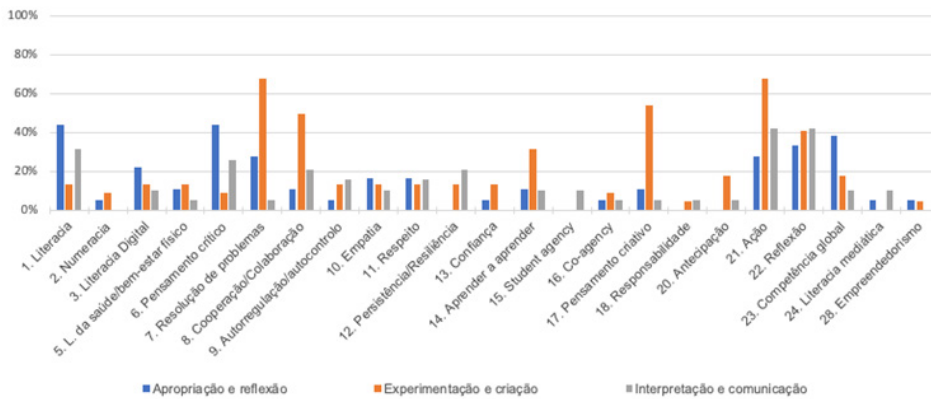


Figura 18. Distribuição das AE de Educação Artística por competência em cada domínio

Tendo em conta que a Educação Artística apresenta várias áreas – Música, Artes Visuais, Expressão dramática/Teatro e Dança – procurou-se, ainda, analisar eventuais semelhanças e diferenças entre as mesmas (Figura 19). É de realçar que a área da Música, do Teatro e das Artes Visuais contemplam 14 competências, enquanto a área da Dança abarca 21. No entanto, apenas seis competências são explicitadas nas quatro áreas: *Literacia, Resolução de Problemas, Cooperação/Colaboração, Respeito, Persistência/Resiliência, Pensamento criativo e Reflexão.*

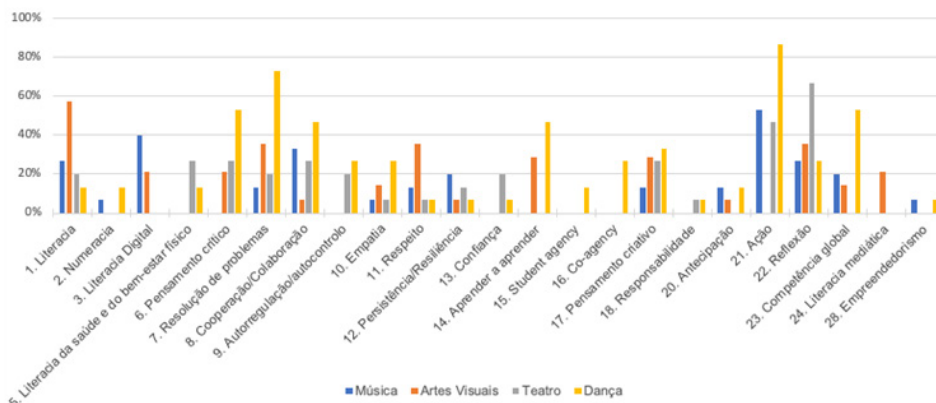


Figura 19. Distribuição das AE de Educação Artística por competência em cada área

4. Resultados globais e Discussão

A análise das 772 AE das seis componentes do currículo revelou diferenças significativas em termos de abrangência (anual *versus* por ciclo) e extensão (com 13 AE em Educação Física e 389 em Matemática). Acresce o facto de nem todas as componentes do currículo terem formulado AE, como é o caso da Cidadania e Desenvolvimento.

A extensão das AE não parece estar correlacionada nem com a sua abrangência, nem com a carga horária semanal. Por exemplo, apesar

de compartilharem a mesma carga horária semanal e de terem AE definidas por ano, a Matemática possui mais que o dobro de AE do que o Português. Além disso, embora Educação Física e Educação Artística tenham um total de 5 horas semanais, a primeira optou por definir AE por ano, enquanto a segunda optou por defini-las por ciclo.

Verificou-se, ainda, que cerca de 8% das AE do 1.º CEB não explicitam nenhuma das 28 competências da OCDE e que esse facto resulta apenas do contributo da Matemática e do Estudo do Meio, uma vez que nas restantes componentes analisadas foi possível identificar pelo menos uma competência em todas as AE (Tabela 2).

Tabela 2.
Distribuição das AE por número de competências associadas a cada componente do currículo

N.º competências por AE	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Português	0%	18%	66%	12%	3%	1%	0%	0%	0%	0%
Matemática	12%	55%	29%	4%	1%	0%	0%	0%	0%	0%
Estudo do Meio	15%	56%	21%	7%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
Educação Física	0%	0%	15%	23%	38%	15%	8%	0%	0%	0%
TIC	0%	32%	46%	18%	4%	0%	0%	0%	0%	0%
Educação Artística	0%	14%	19%	15%	19%	10%	8%	7%	5%	3%
Total	8%	42%	35%	8%	3%	1%	1%	1%	0%	0%

Verifica-se, assim, a existência de componentes do currículo com perfis distintos quanto ao número de competências explicitadas em cada AE:

i) componentes do currículo que contemplam AE que não descrevem nenhuma das 28 competências da OCDE e em que mais de 50% das AE descrevem apenas uma. É o caso da Matemática e do Estudo do Meio. No caso destas componentes, as AE em que não foi possível identificar nenhuma competência correspondem a AE que se referem a um conhecimento de natureza factual ou processual não associado a nenhuma literacia.

ii) componentes do currículo em que existe um grande predomínio de uma determinada competência. É o caso do Português e das TIC, em que a maioria das AE explicitam as competências *Literacia e Literacia Digital*, respetivamente. O conceito de *Literacia*, que remete para a capacidade de processamento de informação escrita na vida quotidiana, numa perspetiva crítica e consciente (Lopes, 2011), revela-se transversal a todos os domínios do Português; assim como o conceito de *Literacia Digital*, definido como a capacidade de utilizar as tecnologias de informação e comunicação de forma eficaz e apropriada na escola e além dela (OCDE, 2020), é transversal a todos os domínios das TIC.

iii) componentes em que existe um predomínio de duas com-

petências e, como tal, todas as AE abarcam mais de uma competência. É o caso da Educação Física onde todas as AE explicitam a *Literacia da saúde e do bem-estar físico*, assim como da *Ação*.

iv) componentes do currículo em que as AE explicitam um elevado número de competências, superior a cinco competências por AE. É o caso da Educação Artística.

Esta diversidade parece sugerir a existência de diferentes abordagens subjacentes à redação das AE em diversas componentes do currículo, refletindo possíveis entendimentos variados sobre o próprio conceito de AE. Essa conclusão tem sido apoiada por estudos anteriores. A pesquisa conduzida por Leite e Valente (2024) revelou disparidades na extensão e no número de ações e operações cognitivas presentes nas AE de Português, Matemática e Estudo do Meio. Adicionalmente, o estudo realizado por Valente e Leite (no prelo) destacou diferenças na elaboração das ações estratégicas de ensino dos professores e na articulação entre as AE, as ações de ensino e os descritores do perfil do aluno.

Ao identificar disparidades entre as diferentes componentes do currículo, este estudo destaca fragilidades na sua coerência interna. Essas discrepâncias podem complicar a gestão curricular, especialmente dada a estrutura de monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este problema reflete a fragilidade já apontada no currículo de 2001. Parece que ainda enfrentamos desafios para a articulação das equipas das diferentes áreas que contribuíram para a construção das Aprendizagens Essenciais (Almeida et al., 2022). Essa situação evidencia as dificuldades inerentes à construção de uma abordagem integrada do currículo.

O presente estudo revelou ainda que, globalmente, as AE do 1.º CEB abarcam todas as competências definidas pela OCDE (Tabela 3). No entanto, nenhuma componente do currículo, individualmente, contempla todas essas competências. Destaca-se que a Educação Artística e o Estudo do Meio são as que demonstram uma maior diversidade de competências, eventualmente devido à conjugação de áreas que cada uma destas componentes encerra, enquanto a Educação Física é a que explicita o menor número. Esta constatação reforça a importância e a necessidade de todas as áreas de conteúdo para iniciar o desenvolvimento das competências necessárias para o século XXI, conforme preconizado pela OCDE. Neste âmbito, importa realçar o papel da Educação Artística, muitas vezes secundarizada, para a concretização desse objetivo.

Blocos		Port	Mat	EM	EF	Expressão Artística				TIC	Total
						AV	Dança	Teatro	Música		
Literacias Fundacionais	1. Literacia	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓
	2. Numeracia		✓	✓			✓		✓	✓	✓
	3. Literacia Digital	✓	✓	✓		✓			✓	✓	✓
	4. Literacia dos Dados		✓	✓							✓
	5. Literacia da saúde e do bem-estar físico			✓	✓		✓	✓			✓
Capacidades, atitudes e valores para 2030	6. Pensamento crítico	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓
	7. Resolução de problemas		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	8. Cooperação/Colaboração	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	9. Autorregulação/autocontrolo	✓					✓	✓			✓
	10. Empatia	✓				✓	✓	✓	✓		✓
	11. Respeito	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	12. Persistência/Resiliência		✓			✓	✓	✓	✓		✓
	13. Confiança			✓			✓	✓	✓		✓
	14. Aprender a aprender	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓
	15. Student agency	✓	✓	✓			✓				✓
Conceitos-chave	16. Co-agency						✓				✓
	17. Pensamento criativo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Competências transformadoras e de desenvolvimento para 2030	18. Responsabilidade	✓			✓		✓	✓		✓	✓
	19. Reconciliação de tensões e dilemas			✓							✓
	20. Antecipação	✓	✓			✓	✓		✓	✓	✓
	21. Ação	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
	22. Reflexão	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	23. Competência global	✓		✓		✓	✓		✓		✓
Competências compostas para 2030	24. Literacia mediática		✓	✓		✓					✓
	25. Literacia para o desenvolvimento sustentável			✓							✓
	26. Pensamento computacional/programação		✓							✓	✓
	27. Literacia financeira		✓								✓
	28. Empreendedorismo						✓		✓		✓
	Total		15	17	21	7	14	21	14	14	13

Tabela 3.

Presença dos 28 conceitos/competências/constructos em cada componente curricular

Além disso, a análise evidenciou que existem algumas competências visíveis em todas as componentes do currículo (*Pensamento crítico, Ação e Reflexão*) e outras que surgem apenas plasmadas numa determinada componente do currículo (*Co-agency, Reconciliação de tensões e dilemas e Literacia Financeira*). Apesar de todas as competências serem evidentes no 1.º CEB, observa-se um predomínio de competências relativas ao bloco das Literacias fundacionais, em particular da *Literacia* e da *Numeracia*, aspeto facilmente explicável tendo em conta o grande enfoque dado à aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade (Figura 21).

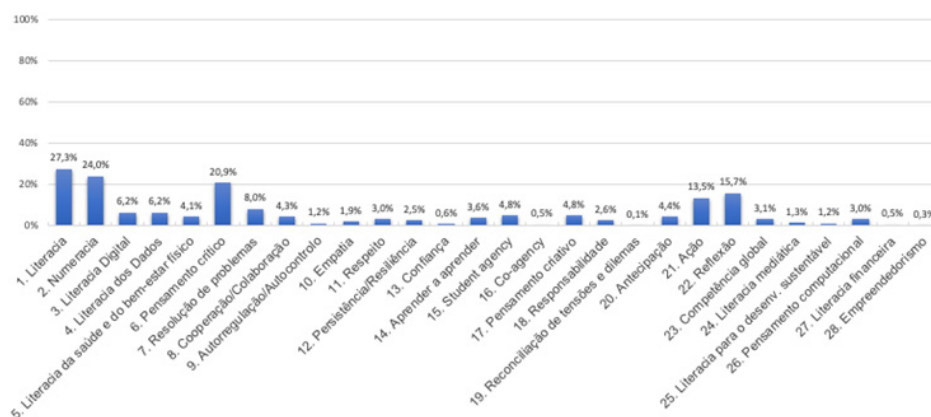


Figura 21.

Distribuição das AE do 1.º ciclo por competência

Verifica-se um predomínio das capacidades, como *Pensamento Crítico* e *Resolução de Problemas*, no bloco das capacidades, atitudes e valores para 2030, enquanto a *Ação* e *Reflexão* predominam no bloco das competências transformadoras e de desenvolvimento para 2030. Já o bloco das competências compostas para 2030, é menos visível nas AE estudadas. A reduzida predominância destes blocos pode ter diferentes explicações.

Por um lado, a falta de definição de AE para a componente de Cidadania e Desenvolvimento pode explicar essa menor visibilidade. Parece razoável pensar que, se tivessem sido elaboradas AE para esta componente, as mesmas explicitariam competências associadas a esses blocos, aumentando a sua frequência no conjunto geral do currículo do 1.º CEB. Por outro lado, embora a presença de competências incluídas nesses blocos seja baixa, ela é resultado da contribuição de áreas com AE formuladas para o ciclo, e não por ano. De facto, as diferentes abrangências e extensões criam desafios a uma análise global do 1.º CEB que precisam ser considerados. Na análise realizada, as AE por ciclo, apesar de terem um horizonte temporal mais longo, devendo ser trabalhadas ao longo de vários anos, receberam o mesmo peso que uma AE prevista apenas para um ano. Esta opção poderá ter subvalorizado algumas competências mais explicitadas na Educação Artística e nas TIC.

Por fim, o presente estudo revelou ainda que determinadas competências são mais frequentes em determinadas componentes do currículo e em determinados domínios dessas componentes. Por exemplo, na Matemática são visíveis 17 competências, mas há um maior predomínio de AE que explicitam a *Numeracia*.

5. Conclusões

Nas conclusões do *Technical Report: Curriculum Analysis of the OCDE Future of Education and Skills 2030* (OCDE, 2020, p. 33) afirma-se que o exercício de Mapeamento do Conteúdo do Currículo (MCC) levado a efeito em vários países serviu para: “(i) refletir sobre o seu próprio currículo; (ii) adquirir novas perspetivas sobre o currículo em vigor no seu país; (iii) perceber rumos para o futuro desenvolvimento do currículo; (iv) aprender com outros países caminhos diferentes para incorporar competências orientadas para o futuro”. Excetuando o último aspeto por motivos óbvios, parece-nos possível extrair algumas conclusões sobre cada área disciplinar e sobre a globalidade do currículo do 1.º CEB.

Em Português, o expectável predomínio de competências relacionadas com a *Literacia* corresponde às finalidades desta área disciplinar,

mas parece necessário almejar outras competências, sobretudo aquelas que se relacionam com Atitudes e Valores e Competências Transformadoras e de Desenvolvimento (competências para o futuro). Na análise por domínios, a ausência ou escassa frequência dessas competências torna-se mais notória em alguns domínios. Por exemplo, percebe-se a importância dada à *Reflexão* na Gramática, mas nota-se a fraca referência a esta competência na Leitura e sobretudo na Escrita.

As escassas referências a competências relacionadas com valores e atitudes e aquelas que são designadas como transformadoras na *Education 2030* fazem-se sentir também em Matemática, excetuando-se o *Pensamento Crítico* e a *Resolução de Problemas*. Na análise por domínios, salienta-se a *Student Agency* no domínio dos Dados e Probabilidades, mas seria importante que a mesma competência surgisse noutros domínios, como as Capacidades Matemáticas.

Em Estudo do Meio, observa-se a ausência ou fraca referência aos mesmos blocos de competências, sendo de salientar, porém, que surgem competências não explicitadas nas áreas disciplinares anteriores, *Literacia da Saúde e Bem-estar físico*, *Literacia para o desenvolvimento sustentável* e ainda *Responsabilidade*. É interessante perceber que o domínio das Tecnologias é aquele em que há mais contributos para as diferentes competências propostas na *Education 2030*, ainda que se trate de competências que pareçam dever estar associadas também aos domínios da Natureza, a Sociedade e da inter-relação entre as duas.

Quanto a Educação Física, a concentração em sete competências (uma ou duas por cada bloco de competências da *Education 2030*, excetuando-se o bloco relativo às Competências Transformadoras e para o Desenvolvimento) sugere que as AE desta área deveriam ser revistas, de modo a incluir outras competências para além daquelas que decorrem das características específicas da disciplina.

Em sentido inverso, a variedade e quantidade de competências abrangidas pela Educação Artística mostra bem o papel que esta área disciplinar desempenha no currículo do 1.º CEB e, em consequência, o seu contributo para a formação integral das crianças.

Estas constatações fazem prever oportunidades e processos de articulação curricular horizontal orientados para um núcleo reduzido de competências: *Literacia*, *Pensamento crítico*, *Resolução de Problemas*, *Cooperação*, *Respeito*, *Pensamento criativo*, *Ação* e *Reflexão*, o que parece algo redutor num ciclo em que a monodocência poderia fazer aspirar a processos de integração curricular com objetivos mais amplos.

A opção por estas competências é explicável pelas finalidades do 1.º CEB e pelo papel que este desempenha no sistema educativo, como introdução às literacias (linguísticas, científicas, artísticas) e incentivo ao desenvolvimento de capacidades funcionais e cognitivas. No entanto, o 1.º CEB é também o tempo e o espaço do desenvolvimento de ati-

tudes e valores e da criação de competências de trabalho e de estudo que se deverão tornar hábitos para a vida pessoal, social e profissional (Roldão, 2001). Nesta perspetiva, seria importante que o currículo deste ciclo de ensino abarcasse de forma mais visível e mais marcante outras competências expressas na *Education 2030*, como a *Autorregulação, a Persistência/Resiliência, a Confiança, Aprender a aprender, Responsabilidade e Antecipação* e mesmo algumas das competências que esse documento designa como compostas.

Evidentemente, não é possível nem desejável pretender que a escola expanda as suas finalidades extravasando as suas funções sociais e “acumulando missões e conteúdos” (Nóvoa, 2005, p.16). Mas à escola cabe preparar as crianças e os jovens para as incertezas do futuro e o 1.º ciclo constitui-se, por natureza e função, como a base fundacional dessa preparação.

Neste início de século em que a sustentabilidade é tema frequente, reconhecer a necessidade de desenvolver atitudes e capacidades, de interiorizar hábitos de trabalho e estudo, e de promover processos de análise, pesquisa e criação no 1.º ciclo é garantir a sustentabilidade do conhecimento. Nesse sentido, é tão relevante quanto o próprio conhecimento.

Referências Bibliográficas

Almeida, S., Viana, J., Barcelos, N., Roldão, M. C., & Peralta, H. (2022). Collaboration between teachers’ associations on the curriculum design of essential learning in Portugal. In A. Sílvia, F. Sousa, & M. Figueiredo (Eds.), *Curriculum autonomy policies: international trends, tensions and transformations* (pp. 110–145). Interdisciplinary Centre of Social Sciences, School of Social Sciences and Humanities, NOVA University Lisbon.

Costa, F., Paz, A., Pereira, C., Cruz, E., Soromenho, G., & Viana, J. (2022). *Relatório de avaliação da implementação das Aprendizagens Essenciais*. Instituto de Educação da universidade de Lisboa. <http://www.dge.mec.pt/noticias/relatorio-de-avaliacao-da-implementacao-das-aprendizagens-essenciais>

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Ministério da Educação.

European Commission (2016). *Review of the 2006 recommendation on key competences for lifelong learning*. https://ec.europa.eu/education/initiatives/key-competences-framework-review-2017_en

Leite, T., & Valente, B. (2024) A exigência cognitiva do currículo dos primeiros anos de escolaridade em Portugal: uma análise comparativa.

Revista Lusófona de Educação, 61, 29-47.

Lopes, P. (2011). Literacia(s) e literacia mediática. *CIES e-Working Papers [Em linha]*. 110, 1-37. ISSN 1647-0893. [http://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/195/1/literacia\(s\)%20e%20literacia%20mediatica.pdf](http://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/195/1/literacia(s)%20e%20literacia%20mediatica.pdf).

Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. (2017). *Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation*. IBE-UNESCO.

Microsoft, Intel, & Cisco (2010). *Assessment and teaching of 21st century skills: Status report as of January 2010*. http://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/citizenship/socio-economic/docs/ATC21S_Exec_Summary.pdf

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. ASA.

OCDE (2005). *Definition and Selection of Key Competencies – Executive Summary*. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

OCDE (2018). *The Future of Education and Skills Education 2030: The Future We Want*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

OCDE (2019a). *Learning Compass 2030. A series of concept notes*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

OCDE (2019b). *Education 2030 Curriculum Content Mapping: An Analysis of the Netherlands curriculum proposal*. https://t4.oecd.org/education/2030project/contact/E2030_CCM_analysis_NLD_curriculum_proposal.pdf

OCDE (2020). *Technical Report: Curriculum Analysis of the OECD Future of Education and Skills 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Technical%20Report_Curriculum_Analysis_of_the_OECD_Future_of_Education_and_Skills_2030.pdf

Partnership for 21st Century Learning [P21] (2016). <http://www.p21.org/>

Roldão, M.C. (2001). Roldão, Gestão do Currículo – A especificidade do 1.º ciclo. In P. Abrantes (Org.), *Gestão Curricular no 1.º Ciclo* (pp.15-30). DEB.

Roldão, M. C. (2015). Distâncias na educação e no currículo: professores, discurso e escola. *Educa*, 1, 57–72.

Roldão, M. C. (2017) Currículo e debate curricular atual: eixos e contributos para uma análise incompleta. In M. A. Flores (Org), *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: Contributos para aprofundar um debate* (pp. 23-54). De Facto Editores. De Facto Editores.

Valente, B., & Leite, T. (no prelo). (In)coerências e (Des)articulações nas AE das Diferentes Áreas Disciplinares do 1.º CEB. *Revista de Pedagogia*

gogia.

World Economic Forum [WEF] (2015). *New vision for education: Unlocking the potential of technology*. http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

Legislação consultada

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de junho.

Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho.

IMPLEMENTAÇÃO DO PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA E APRENDIZAGENS ESSENCIAIS: PERSPETIVAS DE PROFESSORES DO 1.º E DO 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.177>

Patrícia Ferreira, Teresa Leite, Nuno Melo e Ana Caseiro

Resumo

Este capítulo incide sobre as perspetivas dos professores relativamente aos documentos curriculares emanados a partir de 2017, designadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017) e as Aprendizagens Essenciais (AE, 2018).

A partir de 6 grupos focais, nos quais participaram 17 professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (CEB), foi possível recolher dados sobre: (1) conceções sobre os documentos curriculares atuais; (2) preparação da aplicação dos atuais documentos curriculares; (3) utilização dos atuais documentos curriculares; e (4) avaliação da implementação dos novos documentos curriculares.

Das afirmações dos docentes, salienta-se a perceção sobre a congruência entre os documentos curriculares atuais; a noção de aprendizagens essenciais como aprendizagens basilares e não como mínimas; a discordância relativamente à ideia de que o atual currículo faça baixar o nível de exigência; a dificuldade em estabelecer articulação curricular a partir do formato em que as AE são apresentadas. Assinala-se ainda que a preparação para a implementação das AE passou sobretudo pelos órgãos intermédios das escolas e que os professores participantes neste estudo assinalam apenas a formação para as AE de Matemática. Verifica-se, ainda, que a revogação dos programas ante-

riores e a sua substituição pelas AE não parece ter alterado significativamente as planificações dos docentes de ambos os ciclos.

Introdução

Todas as alterações do currículo prescrito são histórica e socialmente situadas, refletindo intenções educativas próprias de determinada época e de uma visão do que deve ser o conhecimento comum aos membros da comunidade em que surge. A autonomia curricular das escolas, com diferentes graus em diferentes sistemas de ensino, é uma necessidade decorrente da massificação do ensino e da obrigatoriedade da frequência escolar por todas as crianças e jovens, que exige a adequação do currículo prescrito aos contextos reais em que este é desenvolvido. Mas, seja qual for o grau de autonomia curricular dado às escolas, é o professor que implementa o currículo prescrito e, nesse sentido, é necessário ter em conta a forma como as suas conceções sobre o ensino, os seus conhecimentos e as suas experiências profissionais reconstruem as orientações emanadas da administração central. Embora reconhecendo a existência de outros fatores relevantes para determinar o sucesso ou o insucesso de uma alteração curricular, o conhecimento da perspectiva dos docentes sobre o currículo prescrito pode fornecer uma antevisão dos seus efeitos e facilitar posteriores tomadas de decisão a nível macro e meso.

Com efeito, entre as várias dimensões da política educativa, o currículo prescrito (oficial, formal) é um dos elementos que mais repercussões tem na organização escolar, na ação dos professores e na aprendizagem dos alunos. Por isso, a sua alteração, ainda que se apresente como um desafio, gera sempre preocupação e perplexidade no corpo docente, sobretudo em países com tradições curriculares tendencialmente centralizadas, como é o caso português.

A implementação de novas orientações curriculares implica a compreensão, pelos docentes, das suas finalidades e princípios gerais e a análise atenta e crítica dos objetivos e conteúdos, de forma a adequá-los às características e especificidades da população escolar de um dado contexto. Como refere Gimeno (2000, p.165), “se o currículo é uma prática, (...) isso significa que todos os que participam nela são sujeitos e não objetos, isto é, elementos ativos”, contribuindo para o desenvolvimento curricular com os seus próprios significados. Neste sentido, se o currículo prescrito molda o trabalho dos professores, é também modelado por estes, como afirma o mesmo autor:

Esta ideia de mediação, transferida para a análise do desenvolvimento do currículo na prática, significa conceber o

professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos (Gimeno, 2000, p.166).

Este processo é mediado pelo conhecimento profissional docente a nível dos conteúdos, da didática, da pedagogia, dos alunos, mas também pelas suas concepções sobre o ensino e sobre os próprios conteúdos, construídas a partir da experiência e da reflexão sobre a mesma. A atitude do professor face aos conhecimentos que ensina (e, por consequência, à forma como os ensina) tem repercussões óbvias na aprendizagem. Como salienta Montero (2005, p.195), existe “uma grande coerência entre as concepções do professor acerca do sentido de um tema determinado e a sua atividade na aula, especialmente no caso de professores experientes”.

Essas concepções englobam crenças, conhecimentos, teorias implícitas e atitudes (Borg, 2011), configurando um quadro de referências complexo e multifacetado que orienta o professor em situação profissional (Brown, 2004), que se forma ao longo dos anos de experiência docente (e, nos professores em início de carreira, também pela experiência discente). As concepções constituem um filtro determinante da forma como o currículo prescrito é apreendido e aprendido pelos alunos e, segundo Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010), condicionam o grau de adesão dos docentes a qualquer revisão curricular, com consequências no sucesso ou insucesso desta.

Da alteração curricular atual ressaltam dois conceitos-chave: a noção de competência, já introduzida no currículo português na alteração curricular de 2001, mas abandonada na revisão de 2011-12; e a noção de aprendizagem essencial, introduzida nos documentos presentes.

Os currículos organizados por competências marcam uma tendência a nível internacional já com mais de duas décadas, visando o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes que forneçam aos alunos as ferramentas essenciais para a vida pós-escolar (Le Metais, 2003; Pepper, 2008; Rose, 2009; Operti, Kang & Magni, 2018). No quadro curricular, porém, o conceito de competência, enquanto mobilização e uso do conhecimento, gera ainda algumas dificuldades, uma vez que a sua definição tende a constituir-se mais como uma orientação da ação dos alunos em sala de aula do que como uma prescrição do estado final a que se pretende chegar (Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2010). Como referem estes autores, a noção de competência curricular não está ainda estabilizada, dando origem a definições pouco claras que causam perplexidades na sua interpretação e implementação.

Por sua vez, a noção de “aprendizagem essencial” (AE) tem sido entendida, por vários atores educativos, como sinónimo de objetivos mínimos,

o que originou críticas sobre a redução do nível de exigência do atual currículo. Não é este, no entanto, o entendimento das atuais orientações curriculares portuguesas, que definem aprendizagens essenciais como:

o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (alínea b do art.3º do Decreto-Lei n.º 55/2018).

De acordo com Roldão, Peralta e Martins (2017), a noção de “emagrecimento curricular” (OCDE, 2015) não deve ser entendida apenas como uma redução de conteúdos, antes como “uma mudança de ótica curricular: substituição de acumulação enciclopedista enumerativa, pelo aprofundamento da complexidade do conhecimento que se elege como essencial” (p.8), correspondendo, assim, ao que deve ser aprendido por todos, embora possa haver diferentes níveis de consecução.

Tendo em conta estas especificidades, bem como a mudança que qualquer alteração curricular provoca na ação pedagógica, torna-se importante conhecer a perspetiva dos docentes sobre os atuais documentos curriculares. Assim, foi desenvolvido um processo de recolha e análise de dados que permitisse responder às seguintes questões:

1. Qual é a perspetiva geral dos professores sobre os atuais documentos curriculares (PASEO e AE)?
2. Como é que as escolas prepararam a implementação das novas orientações curriculares?
3. Que utilização fazem os professores dos documentos curriculares?
4. Como avaliam a implementação das novas orientações até ao momento?

Depois de se proceder, nesta secção introdutória, à contextualização do percurso de investigação realizado, caracteriza-se o estudo e os participantes e são explicitadas as opções metodológicas adotadas. De seguida, apresentam-se os resultados, enquadrando-os em quatro temas, e procede-se à triangulação e análise dos dados com os referenciais teóricos e metodológicos na base do estudo. Por fim, seguem-se a resposta às questões que nortearam a investigação e algumas considerações de carácter geral.

Metodologia

Uma vez que se pretendia essencialmente conhecer as conceções dos docentes, optou-se pela realização de grupos focais, realizados com docentes que se disponibilizaram para o efeito e que lecionavam o 1.º ou 2.º CEB em diferentes escolas, essencialmente do distrito de Lisboa. Estes docentes foram organizados em 6 grupos, nos quais se procurou juntar professores do mesmo ciclo de ensino. O número de participantes em cada grupo focal oscilou entre 2 e 4, uma vez que não compareceram alguns dos professores que se tinham voluntariado. No total, participaram nos grupos focais 17 professores.

O protocolo da entrevista de grupo (cf. guião de entrevista, em anexo) previa 4 grandes temas: utilização dos documentos curriculares, conceções sobre os atuais documentos curriculares, formas de operacionalização e avaliação da implementação das AE. A estes temas correspondiam objetivos específicos e um formulário de questões.

Os resultados de cada grupo focal foram transcritos e sujeitos a análise de conteúdo. Para esta análise utilizou-se a unidade de registo do tipo semântico ou temático, que foi também usada como unidade de enumeração. Como unidade de contexto considerou-se a transcrição global do grupo focal.

A análise de conteúdo foi realizada através de procedimentos predominantemente abertos ou indutivos (Esteves, 2006), uma vez que, embora os temas tenham sido baseados no guião dos grupos focais, as categorias e subcategorias emergiram do material em análise. No final, foi possível obter um quadro geral de categorização, que apresentaremos em seguida. Algumas categorias surgem apenas em um ou dois grupos focais, uma vez que, apesar de o guião ser o mesmo, cada um criou a sua própria dinâmica, desenvolvendo o diálogo a partir das suas preocupações e interesses.

O processo de recolha, tratamento e divulgação da informação foi realizado tendo em consideração os princípios e as normas de conduta enunciados pelo *Código Europeu de Conduta para a Integridade na Investigação* (ALLEA, 2017) e o *Código de Conduta Ética na Investigação do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais*, nomeadamente a integridade científica, a responsabilidade, a honestidade, a fiabilidade e rigor, tendo sido acautelados a relevância e qualidade da investigação, o consentimento dos participantes e a confidencialidade e o anonimato de pessoas e instituições.

Na tabela 1 sintetizam-se os dados profissionais dos participantes.

Níveis de ensino/disciplinas	Nº de docentes	Código dos docentes	Lecionação de outras disciplinas
1º CEB	8	P4, P5, P6, P7, P14, P15, P16 e P17	P17 - PLNM
2º CEB MCN	5	P1, P3, P9, P11, P12 e P13	P13 - CD
2º CEB PHGP	2	P8 e P10	P10 - CD
EE	1	P2	

Legenda: MCN – Matemática e Ciências Naturais; PHGP – Português e História e Geografia de Portugal; EE – Educação Especial; PLNM – Português Língua Não Materna; CD – Cidadania e Desenvolvimento

Tabela 1.

Caraterização profissional dos participantes

Nas tabelas que se seguem, acrescentou-se a sigla referente ao nível de ensino e área disciplinar à codificação de cada participante.

Apresentação dos resultados

O material em análise, depois de codificado e categorizado, foi agrupado em 4 grandes temas:

1. Conceções sobre os documentos curriculares atuais;
2. Preparação da aplicação dos atuais documentos curriculares;
3. Utilização dos atuais documentos curriculares;
4. Avaliação da implementação dos novos documentos curriculares.

O primeiro tema reúne as conceções dos professores sobre os atuais documentos curriculares, quer numa perspetiva global, quer especificamente sobre o PASEO e as AE. O segundo tema abrange a formação para a aplicação dos atuais documentos curriculares e a perceção sobre a forma de operacionalização desses documentos, a nível de escola. O terceiro tema agrupa as referências à utilização do PASEO e das AE, bem como eventuais alterações decorrentes da revogação dos programas anteriores. O último tema incide no balanço dessa implementação, focando constrangimentos e fatores facilitadores. Apresentamos, de seguida, os resultados referentes a cada um destes temas.

1. Conceções sobre os documentos curriculares atuais

Este foi o tema sobre o qual os participantes mais se debruçaram (41,18% das unidades de registo), mas importa assinalar que foi o tema com maior número de questões no guião dos grupos focais. A tabela seguinte mostra a organização das intervenções dos professores em categorias e subcategorias.

Categorias	Subcategorias	UR/ SC	Prof /SC
Conhecimento dos documentos curriculares	Conhecimento dos diferentes documentos curriculares ao longo dos anos	12	4
	Críticas a alguns programas anteriores	8	4
	Conhecimento dos documentos curriculares atuais	14	9
Opinião geral sobre os documentos Curriculares atuais	Congruência dos atuais documentos curriculares	10	4
	Incidência dos novos documentos curriculares	3	3
	Papel do professor	1	1
	Incoerência com decisões anteriores da tutela	1	1
	Concordância	3	3
Caraterísticas do PASEO	Influência relativa dos documentos curriculares	9	3
	Incidência do PASEO	11	6
	Finalidades do PASEO	6	5
	Caráter utópico	9	4
Perspetivas gerais sobre as AE	Relação com documentos anteriores	1	1
	Incidência das AE	7	7
	Relação com documentos curriculares anteriores	3	2
	Finalidades do documento	7	4
	Definição de AE	27	15
Adequação das AE	Possíveis efeitos das AE	15	9
	Adequação ao trabalho docente	2	1
	Desadequação aos alunos	10	5
Modo de formulação das AE	Adequação AE/avaliação	7	5
	Opinião positiva sobre a forma de definição das AE	14	5
	Críticas à forma de definição das AE	35	13
Aspetos específicos das AE	Críticas às propostas de ações estratégicas das AE	12	4
	Matemática e Ciências Naturais – 2º CEB	14	8
	Matemática – 1ºCEB	9	8
	Estudo do Meio – 1º CEB	4	2
	Português e HG – 2ºCEB	3	2
	Português – 1º CEB	3	3
Articulação curricular horizontal	Educação Física – 1ºCEB	1	1
	Invisibilidade da articulação curricular horizontal	8	3
	Facilitação da articulação curricular horizontal	17	6
Articulação curricular vertical	Formas de realização da articulação curricular horizontal	10	8
	Invisibilidade da articulação curricular vertical	9	9
Modo de apresentação das AE	Formas de apreensão da articulação curricular vertical	1	1
	Fatores facilitadores na apresentação das AE	14	12
	Críticas à forma de apresentação das AE	13	5
Formas de superação de dificuldades na apreensão das AE	Necessidades dos docentes na forma de apresentação das AE	21	10
	Recurso a especialistas	4	2
Medidas de apoio à aprendizagem e inclusão	Trabalho inter pares	2	2
	Concordância com a inclusão de alunos com NEE	1	1
	Discordância da inclusão de alunos com NEE	1	1

Tabela 2.
Conceções sobre os documentos curriculares atuais

Legenda: UR/SC – frequência de unidades de registo por subcategoria; PROF/SC. nº de professores por subcategoria

Alguns dos professores entrevistados relacionaram os documentos curriculares atuais com os anteriores, estabelecendo diferenças ou continuidades. Dois docentes consideraram que os atuais dão continuidade ao Currículo Nacional do Ensino Básico de 2001, salientando que data dessa altura a introdução do termo “competências”. Duas docentes do 1.º CEB, por sua vez, assinalam as diferenças entre os documentos atuais e as Metas Curriculares (2012), afirmando que estas

últimas fragmentam demasiado os conteúdos e não são flexíveis. Dois dos professores de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB criticam a mudança constante dos programas de Matemática.

Os documentos curriculares atuais foram analisados nas escolas por iniciativa dos órgãos intermédios: departamentos ou grupos disciplinares, no 2.º CEB, conselho de docentes ou equipas de ano, no caso do 1.º CEB.

Vários dos docentes entrevistados assinalam a congruência entre os documentos atuais, designadamente entre o PASEO e as AE, e entre estas e a legislação sobre avaliação. A relevância desta congruência surge por oposição à proliferação anterior de documentos curriculares elaborados em diferentes datas, em diferentes formatos e partindo de pressupostos por vezes contraditórios.

Alguns entrevistados, porém, consideram que os documentos curriculares, atuais ou anteriores, têm um impacto relativo na planificação e na prática pedagógica, como o extrato seguinte sugere:

Eu tive uma turma que fez exame de 4.º ano, exame mesmo, e nessa altura foi partilhada a preocupação em relação a que os alunos se sentissem à vontade para fazer o exame, mas depois os programas para mim passaram ali um bocadinho ao lado. Está bem, eles estão lá, mas em termos de prática não tiveram grande reflexo. Por exemplo, a formação que foi feita em 2007/2008/2009 teve mais impacto e provocou mais alterações práticas do que os programas que vieram a seguir. O que é que provoca alterações? Quando há grupos de pessoas que se juntam e trabalham determinado assunto, quando as pessoas têm referentes comuns. Se isso não existir... (P7C1)

Quanto ao PASEO, alguns professores salientam o facto de este incidir nas competências necessárias à vida pós-escolar, considerando dois deles que este documento visa consciencializar os docentes para a importância de trabalhar competências. Alguns entrevistados dão relevância às competências em literacia e análise da informação, outros às competências sociais e transversais.

No entanto, alguns participantes perspetivam o PASEO com um documento de carácter utópico, definindo competências ideias e difíceis de serem atingidas por todos os alunos no final da escolaridade, como os estratos seguintes ilustram:

Isto, esta coisa, este perfil, é aquilo que todos nós gostaríamos. É cor-de-rosa, é feito por quem não tem ideia nenhuma do que é uma escola. (P1MCN)

Agora, eu acho este documento é para uma escola ideal, aquilo que desejávamos para todos os nossos alunos. E no terreno e pela nossa experiência e com os acontecimentos que estamos a viver e temos vindo a viver ao longo destes anos por toda a sociedade e pelo que está a acontecer em todo o mundo, as escolas são cada vez menos escolas ideais. Portanto, este documento é um ótimo documento para pôr em prática numa escola ideal, para os alunos normais, digamos assim (P16C1).

Tentamos. Se conseguir, consegui; se não conseguir, não é isso que me preocupa (P1MCN).

Relativamente às AE, alguns docentes reduzem-nas a um conjunto de conhecimentos, enquanto outros as equacionam de forma mais abrangente, abarcando conhecimentos, capacidades e atitudes ou conjugando competências científicas e sociais.

Dois dos professores perspetivam a formulação das AE expressas nos documentos oficiais como orientações para a prática, mas requerendo adequação à realidade, enquanto dois outros salientam o seu caráter inovador, quer por desconstruir a noção de programa baseado em conteúdos, quer por inserir estes últimos em competências passíveis de mobilização, como este excerto ilustra:

Estava aqui a olhar para a nossa planificação e a pensar que uma coisa que eu acho que o documento das AE nos obrigou a fazer foi pensar realmente nas competências que estão no PASEO. Ou seja, fazer esta ligação. A aprendizagem tem mais o conteúdo lá escrito, mas depois temos a coluna... Nós tivemos de fazer esta ligação da aprendizagem à competência e eu acho que esse exercício foi inovador. (P13MCN)

Nenhum dos participantes manifestou concordância com a afirmação “as AE constituem as aprendizagens mínimas, as únicas aprendizagens com que os docentes se devem preocupar” e treze discordaram da afirmação explicitamente. A noção de “aprendizagem essencial”, tal como os documentos a definem, parece ter sido apreendida pelos participantes, afirmando um deles:

Ser “essencial” - eu já pensei várias vezes sobre isso, que é para não errar. Eu penso que as AE deviam ter um nome diferente, que é... Essencial não por ser um pouco daquele conteúdo ou daquele tema, é o essencial (acho que o objetivo foi esse) [por ser] basilar (P13MCNCI).

A maioria dos entrevistados também discordou com a interpretação de que as AE levem a um decréscimo de exigência. Um professor afirma que estas favorecem a diversificação das aprendizagens; outro salienta que o grau de exigência depende sempre do professor; há ainda quem defenda que a redução da extensão das aprendizagens não tem implicações diretas na diminuição da exigência; e dois docentes (MCN) consideram mesmo que as AE são mais exigentes que as metas constantes em programas anteriores. Um único entrevistado prevê uma possível diminuição do grau de exigência, mas atribui-o às Medidas de Apoio à Aprendizagem e Inclusão (DL nº 54/2018) e não às AE.

Alguns docentes do 1.º CEB, porém, consideram as AE desadequadas à idade dos alunos, aos contextos sociais de onde eles provêm ou mesmo ao desenvolvimento cognitivo da faixa etária em que as crianças do 1º CEB se inserem.

A relação entre as AE e a avaliação gerou alguma divergência de opiniões entre os participantes, por vezes dentro do mesmo ciclo de ensino. Alguns docentes do 1.º CEB consideram que as AE constituem um incentivo à avaliação formativa, enquanto outros afirmam que esse incentivo existe, mas decorre de diversos fatores e não diretamente das AE. Um dos professores do 2.º CEB (MCN) refere um desfasamento entre as AE e a avaliação, mas uma das docentes do 1.º CEB assegura que as AE não alteram as formas de avaliação em vigor.

Já as opiniões quanto ao modo de formulação das AE são mais convergentes: 47 unidades de registo proferidas por 13 docentes são marcadamente críticas, enquanto 14 unidades de registo provenientes de 5 professores exprimem opinião favorável. Assim, alguns professores salientam a clareza no modo de formulação das AE e um dos docentes do 2.º CEB (MCN) assinala mesmo que essa formulação é mais precisa do que os programas anteriores, o que facilita a definição de estratégias; no entanto, cinco entrevistados criticam a sua falta de clareza, assinalando dificuldades na localização dos conteúdos e relação com os descritores, dois entrevistados consideram-nas de difícil leitura e três criticam a sua complexidade e extensão. Alguns docentes consideram ainda que as ações estratégicas propostas são pouco concretas, pouco precisas e pouco diversificadas. Opiniões críticas ou favoráveis surgem em docentes dos dois níveis de ensino, pelo que não são atribuíveis a esse fator.

Também as opiniões se dividem no que respeita especificamente às áreas curriculares. No grupo disciplinar de Matemática e Ciências Naturais, um professor considera que as AE não concretizam suficientemente os conteúdos nas duas disciplinas, enquanto outros pensam que existe maior concretização e flexibilidade nas AE de Ciências Naturais do que em Matemática, como excerto seguinte mostra:

A Ciências, eu acho que tem os conteúdos, mas também deixa aqui alguma margem aberta, que é permitido com os trabalhos em grupo. Pode ser um bocadinho mais abrangente, como não é só centrado no professor, como é dado aos alunos uma margem de manobra, eles podem procurar dentro daquele tempo também sugestões. E eu acho que também por isso os conteúdos foram reduzidos, para haver aqui outras formas de trabalhar. Por exemplo, pede-se para eles fazerem investigações, para fazerem pesquisas, eles podem trazer coisas que estão relacionadas com o tema, mas que não são propriamente um conteúdo a trabalhar; mas estão ali a desenvolver outras competências e está relacionado com o tema, com objetivo. Se calhar, a Matemática é diferente das Ciências. Pronto, em Ciências, eu acho que é mais aberto e que isto depois nos tira um bocadinho da nossa zona de conforto (P12MCN).

No mesmo grupo focal, esta flexibilidade nas AE de Ciências Naturais, porém, levanta problemas, antevendo-se a possibilidade de não abordar todos os conteúdos:

Concordo plenamente e acho que é exatamente aí que reside o perigo das Ciências. É depois o professor não conseguir dizer ao aluno «bom, isso agora, para já, não interessa», porque às tantas depois são trabalhos que são riquíssimos, só que quando chegamos ao fim do período é preciso justificar porque é que não trabalhamos as aprendizagens todas que estavam definidas para aquele período (P11MCN).

Noutro grupo focal, dois professores pronunciaram-se sobre a adequação da inserção de propostas de atividades na definição de AE desta disciplina:

(...) na coluna de conhecimentos, capacidades e atitudes, está muito bem formulado: “identificar os constituintes do sangue, relacionando-os com a função que desempenham através de uma atividade laboratorial, efetuando registos de forma criteriosa”. A coluna diz “conhecimentos, capacidades, atitudes” e a frase tem conhecimentos, capacidades, sugestão de atividade e forma de registo da atividade... (P1MCN)

Em relação às AE de Matemática, há quem afirme que dão relevo a determinados conteúdos em detrimento de outros e quem defenda

que as mesmas implicam uma mudança nas estratégias de ensino:

Eu acho que de facto a escola está muito cristalizada ainda, mas está a começar a mexer. Acho que as pessoas já estão a olhar de uma forma diferente para a Matemática. Já há aqui mais a realização de tarefas, os trabalhos de grupo, não ser só o teste... Mas se calhar já devia ter sido há mais tempo, não é? A legislação já está em vigor desde 2018 (...) (P12MCN)

Os docentes do 1.º CEB que se manifestaram, pelo contrário, consideram que, embora sejam de grande complexidade, existe maior objetividade e explicitação nas AE de Matemática do que nas outras áreas curriculares deste ciclo de ensino. Nesta área curricular, há também quem pense que as novas AE não trazem novidades.

Quanto ao Estudo do Meio, um dos docentes do 1.º CEB assinala alterações muito positivas em relação aos programas anteriores, afirmando:

Já agora, as alterações que foram feitas na área de Estudo do Meio/Ciências, nas AE, são significativas e já eram há muito esperadas. Já não vamos dar outra vez “ao norte há pinheiros e ao sul há... e eucaliptos em lado nenhum” [risos], portanto... Foram significativas e estão bem feitas. Neste momento, está mais equilibrado e adaptado. (P7C1)

Porém, outro docente assinala a ambiguidade de algumas AE desta área curricular:

E no Estudo do Meio a ambiguidade de cada aprendizagem é que nos deixa perdidos. Há umas que são muito difíceis de entender, são muito difíceis de decodificar. Há outras que são muito ambíguas, pode ser muita coisa. (P15C1.)

Existem menos referências a Português e a História e Geografia de Portugal. Um dos docentes do 2.º CEB defende que as AE de Português são mais claras do que as História e Geografia, mas em sentido contrário, um dos professores do 1.º CEB afirma que as AE de Português são menos claras que as definidas noutras áreas, como revela o excerto seguinte:

O Português já acho que há aqui mais dificuldade. E eu, gostando mais do Português, às vezes não tenho bem a cer-

teza se estou a trabalhar aquela capacidade naquele conteúdo. Há aqui às vezes uma complexidade que... poderiam estar mais claras. Aqui principalmente as capacidades e o conteúdo relacionado com a capacidade. Porque às vezes o conteúdo pode trabalhar e trabalha várias capacidades, e não estão identificadas as várias, estão direcionadas. Nós podemos agrupá-las, digamos assim, tornar o trabalho mais fácil, a nível de compreensão. (P16C1)

No 1.º CEB, há ainda uma referência ao facto de não existirem alterações dos programas de Educação Física para as AE desta área.

Solicitados para se pronunciarem sobre a articulação curricular horizontal emergente das AE, os participantes referiram a sua invisibilidade nos documentos, havendo mesmo um docente que afirma que os manuais explicitam melhor este tipo de articulação do que as AE. No entanto, vários docentes do 1.º CEB salientam que, apesar dessa invisibilidade, a formulação das AE facilita mais a realização dessa articulação do que os anteriores programas. Já os docentes do 2.º CEB preferiram referir a forma como esta é realizada: individualmente ou em Conselho de Turma, no caso do ensino público; a nível de escola, no caso das instituições particulares.

A invisibilidade é também associada à articulação curricular vertical por 6 professores de ambos os ciclos, salientando que a forma de apresentação das AE não facilita a apreensão deste tipo de articulação. Apenas um docente assinala a existência de trabalho interpares para compreensão da articulação vertical, mas referindo-se apenas aos 4 anos do 1.º CEB.

A facilidade de acesso às AE no portal do Ministério da Educação é salientada por 11 dos 17 participantes, surgindo, no entanto, críticas ao modo de apresentação, considerado desinteressante e pouco eficiente, fragmentando muito a informação e dificultando a articulação curricular. Em consequência, apresentam as necessidades a este nível, as quais implicam a possibilidade de maior interatividade numa plataforma em que fosse possível estabelecer rapidamente a articulação curricular, o contributo de cada AE para o PASEO e a ligação a páginas afins. Os excertos seguintes ilustram estas necessidades:

Essa página também não ajuda no vertical. Nós temos esse conhecimento porque temos trabalhado em grupo, em trabalho colaborativo, temos de ter esse conhecimento – eu como estou no 2.º [ciclo] – do 1.º e do 3.º [ciclos]. Mas isso é um trabalho já feito por nós. Essa página não nos ajuda na-

da, nem dentro da própria disciplina, nem dentro do próprio ciclo (P9MCN).

Carregar num *link* ou num botão desta competência, «relacionamento interpessoal» e apareceria, das AE, quais é que desenvolvem esta competência, para o professor ao longo do ano poder focar-se ou preparar melhor este trabalho. Aí estou a pensar mais nas características das turmas. Podia ser interessante. Também a do bem-estar, da saúde e do ambiente, também podia ser importante haver uma noção mais abrangente (P13MCNCI).

Não se tem essa visibilidade. Temos de andar à procura para confrontar uns com outros. Eu por acaso o ano passado fiz uma formação e no meu grupo tinha colegas do 2.º ciclo e precisávamos de fazer um trabalho no final, onde pudéssemos aplicar a um grupo de 4.º ano e alunos de 5.º, e tivemos de estar constantemente a abrir os documentos para ver o que podíamos ali colocar que pudesse abranger quer os alunos de 4.º quer os alunos de 5.º/6.º (P4C1).

As formas de superação de dificuldades na interpretação das AE, embora perfaçam 6 unidades de registo, são referidas apenas por 3 participantes, que assinalam o recurso a pares e a professores especialistas.

2. Preparação da aplicação dos atuais documentos curriculares

Este tema, ao contrário do anterior, foi pouco abordado pelos participantes (6,59% das unidades de registo), o que não poderá ser atribuído ao guião, no qual estavam questões orientadas para o conhecimento sobre o papel da escola na operacionalização do PASEO e das AE. A tabela 3 mostra a síntese deste tema.

Categorias	Subcategorias	UR/SC	Prof./SC
Formação para os novos documentos curriculares	Insuficiência da Formação Contínua	18	11
	Existência de Formação Contínua	9	7
	Necessidades de formação	7	5
Papel dos órgãos na operacionalização dos documentos curriculares	Cadeia hierárquica	5	3
	Direção	4	3
	Grupos disciplinares/de docência	4	2
	Grupos de ano	4	4
	Conselho de Turma	1	1
Formas de operacionalização do PASEO	Operacionalização em documentos específicos	3	3
	Desconhecimento de formas de operacionalização do PASEO na escola	3	2

Tabela 3.
Preparação da aplicação dos atuais documentos curriculares

Dos 17 participantes, 11 pronunciavam-se sobre a inexistência de formação contínua sobre os novos documentos curriculares em geral e, especificamente, sobre o PASEO e as AE, como os excertos seguintes ilustram:

Não, não tive qualquer formação. Tive o *me, myself and I*, como se costuma dizer. Abri, li, fez-me sentido, mas espremi-do... Li aquilo e pensei “bom, isto é aquilo que eu tento fazer e faz sentido”, mas não tive formação. (P14C1)

Não [tive formação], porque só podiam ir duas e optou-se por quem ia implementar o 5.º ano. Não era o meu caso, porque este ano só tenho 6.ºs. Agora, eu pergunto: porque é que esta formação está a haver agora, em que as pessoas já estão no terreno a implementar, estão a ter formação na altura em que está a implementar? Porque é que não foi pensada 1 ano antes? (P1MCN)

Apenas 3 docentes afirmam ter participado em ações formação contínua, mas unicamente sobre as novas AE de Matemática. Um único docente refere formação contínua promovida pelo Centro de Formação de Associações de Escolas. Mais relevante parece ter sido o papel das editoras, que promoveram sessões de apresentação de novos manuais ou *webinars* com carácter formativo, como os extratos seguintes revelam:

(...) houve muitas apresentações de manuais e nas apresentações manuais acho que houve uma parte formadora para os professores, com o que era pretendido, com exemplos de tarefas. Acho que também foi importante esta vertente. Mas considero que não é a Bíblia e que se calhar procurar, em diferentes manuais, atividades e ideias é o ideal. (P12MCN)

Em termos de formação, eu fiz alguns *webinars* e alguma formação presencial sobre as AE, promovidas pelas editoras. Não foi nenhuma certificada, mas foram *webinars* das editoras sobre cada área disciplinar, muitas sobre pensamento computacional, que era uma área muito nova, sobre as AE de Matemática, essa já presencial...(P15C1)

Pois, isso eu também. (P14C1)

Na sequência destas intervenções, 5 docentes manifestam a necessidade de formação sobre as AE.

O papel das escolas na introdução e operacionalização das AE pa-

rece ter estado restringido aos órgãos intermédios. Na verdade, alguns docentes falam de uma cadeia hierárquica de transmissão de orientações (Ministério, Direção da Escola, Departamentos, grupos disciplinares), mas a operacionalização propriamente dita foi realizada pelos grupos disciplinares e grupos de ano.

A direção chuta para os grupos. Cada grupo é que sabe. (...) A gente tem de... Mas a gente é que tem de dar o corpo ao manifesto, não é a direção. Nem espero isso de uma direção. (P1MCN)

[Os órgãos de gestão] não têm tempo para chegar aí. Há tantas outras coisas...(P7C1)

Dois participantes especificam que a operacionalização do PASEO foi feita através da estratégia para a Cidadania e Desenvolvimento e através do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (PEAE):

Nós temos uma estratégia de escola de Cidadania e Desenvolvimento. (...) Acaba por tocar no PASEO. Mas mais do que isso... não há mais nenhuma estratégia, há essa. E essa já é bastante, porque é muito focada para a Cidadania e Desenvolvimento, com os miúdos a refletir, a comunicar, a intervir, portanto, acaba... Mas não nas aulas propriamente ditas. (P15C1)

E só aqui uma questão... No projeto educativo também está mencionada essa questão do PASEO. E toda a planificação e estruturação do projeto educativo do agrupamento tem em vista o PASEO. (P14C1)

Como veremos no ponto seguinte, o PASEO é também operacionalizado a nível micro, nas planificações realizadas pelos professores.

3. Utilização dos documentos curriculares

Neste tema, agruparam-se todas as unidades de registo que verbalizam a utilização dos documentos curriculares (29,12% das unidades de registo), com ênfase na planificação e nos recursos de apoio pedagógico, como a tabela 4 mostra.

Categorias	Subcategorias	UR/SC	Prof./SC
Utilização do PASEO	Utilização do PASEO para as planificações	16	9
	Repercussões do PASEO nas práticas	4	3
	Explicitação do PASEO aos alunos	2	2
Utilização das AE	Utilização das AE para as planificações	18	7
Alterações na planificação pela revogação dos programas	Na elaboração das planificações	19	7
	No domínio específico das TIC	5	4
	Nas práticas pedagógicas	8	4
	Na organização do trabalho docente	4	3
	Ausência de alterações	21	10
Processos de realização de planificações	Alterações devido a outros fatores	11	7
	Tipologia das planificações	7	6
	Colaboração docente na realização de planificações	28	11
	Explicitação das AE para os alunos	12	7
Processos de diferenciação no planeamento curricular	Utilização de outros recursos para a planificação	17	12
	Adequação das planificações conjuntas aos contextos	13	8
	Elaboração de adaptações curriculares	5	4
Recursos pedagógicos	Dificuldades nas adaptações curriculares	6	2
	Adequação dos manuais às AE	13	9
	Opinião sobre os manuais	12	4
	Escolha dos manuais	6	4
	Formas de uso dos manuais	17	7
	Uso de outros recursos pedagógicos	12	9

Tabela 4.
Utilização dos documentos curriculares

Dos 17 professores, 9 afirmam que o PASEO é utilizado para as planificações, explicitando alguns que é usado em simultâneo com as AE, como os excertos seguintes exemplificam:

Também o PASEO esteve na base da elaboração da planificação. Nós também trabalhamos em grupo naquele início de ano letivo. Estivemos reunidos várias vezes para tomar estas decisões que a P12 acabou de referir, se devíamos trabalhar com base nos temas matemáticos ou se íamos às competências, ou por onde é que nós começávamos...(P11MCN)

Nós utilizamos o PASEO. O PASEO é uma espécie de bíblia, de documento-base. A nossa planificação parte disso, é uma planificação anual muito aberta, em que falamos em competências, não falamos em aprendizagens. Ou melhor, falamos aprendizagem de competências, não falamos em currículo, por assim dizer. Depois o currículo é feito para cada um, de forma a chegar ao fim, dentro de uma flexibilidade, dos quatro anos do ensino básico com determinadas aprendizagens, mas é uma coisa mesmo muito aberta. Isto no global. (P6C1)

A professora de Educação Especial (EE) assinala mesmo que o PASEO é o principal documento de referência para a planificação nesta área.

É de realçar que em alguns Agrupamentos de Escolas e/ou alguns docentes trabalharam com os alunos as competências expressas no PASEO:

Fizemos no início do ano a abordagem do PASEO, trabalhamos na sala de aula com os alunos aquilo que era desejável eles terem no final do ciclo, para os miúdos perceberem o que é que tinham de atingir. E foi trabalhado na sala de aula. E penso que nós aqui no agrupamento tivemos, mas isto foi quando saiu o PASEO, uma sessão a nível de vários ciclos onde os alunos foram explicar aquilo que tinham percebido sobre onde é que tinham de chegar. (P4C1)

A utilização das AE para as planificações foi também focada, surgindo em 18 unidades de registo proferidas por 7 dos participantes.

Quanto à recente revogação dos programas e, portanto, à sua substituição total pelas AE, não há concordância entre os docentes sobre as repercussões na planificação. Alguns docentes consideram que essa revogação alterou as planificações (sobretudo ao nível das TIC), as práticas pedagógicas e o trabalho docente em geral, enquanto outros consideram que não desencadeou alterações.

Os primeiros falam de mudanças ao nível da articulação entre conteúdos e competências, frisando a maior abrangência e articulação das AE em relação aos programas e há mesmo quem exprima o alívio decorrente da revogação dos programas. Os professores do 1.º CEB explicitam a maior flexibilidade das AE em relação aos programas anteriores, o incentivo à experimentação de novas estratégias, à articulação entre áreas curriculares e ao desenvolvimento de projetos com/pelos alunos e ainda a facilitação da diferenciação pedagógica.

Os segundos afirmam que houve escassas ou mesmo nenhuma alterações nas planificações decorrentes da revogação dos programas e 4 docentes consideram mesmo que as alterações das AE em relação aos programas são meramente terminológicas, incluindo a mais recente formulação das AE de Matemática:

E desculpem lá o desabafo, mas eu acho é que nós estamos muito agarrados a nomes... muda-se o nome, a coisa é igual. Agora é meta, agora é objetivo; agora já não é objetivo; agora vai ser aprendizagem... (P14C1)

Achei que na Matemática não havia ali grandes mudanças, que se fazia bem (P16C1)

É de assinalar, porém, que alguns dos docentes do 1.º CEB que afirmam não ter alterado as planificações com a revogação dos programas

são os mesmos que afirmam que as AE introduziram mudanças na prática, designadamente a inovação de estratégias.

Alguns dos docentes de ambos os ciclos de ensino consideram, no entanto, que há atualmente mudanças na planificação, mas que não são atribuíveis à revogação dos programas ou especificamente às AE, antes se relacionam com a mudança para o funcionamento da escola em semestres, com a introdução do Domínio de Autonomia Curricular (DAC) ou com a avaliação externa.

Quanto ao processo de planificação propriamente dito, há 28 unidades de registo, proferidas por 11 dos 17 professores e explicitando sobretudo a importância da colaboração interpares, quer nos órgãos intermédios das escolas, quer com professores de outras escolas. Também a docente de Educação Especial se refere às planificações em equipa para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e apenas um docente se queixa da impossibilidade de participação nessas reuniões devido à data da sua colocação na escola. Esta colaboração incide geralmente nas planificações a longo e médio prazo, sendo as planificações a curto prazo realizadas individualmente. Para além da colaboração nas planificações, os professores tendem a partilhar os enunciados dos testes, fichas de trabalho e atividades.

Nós dividimos as planificações um bocado por áreas de interesse, no grupo. Uns farão de Matemática, outros farão de Ciências, e a coordenadora lê tudo. (P1MCN)

As planificações são feitas em reunião de ano. No nosso agrupamento há duas escolas de 1.º CEB e nós temos reuniões mensais, às vezes quinzenais, mas temos preparação de início de ano letivo e fazemos as planificações anuais nessa reunião (P14C1).

Fazemos reuniões para planificar anualmente as AE. E depois reuniões semanais de decisão sobre qual é a aprendizagem que vamos trabalhar. Fazemos um ponto de situação, se avançamos ou não, e decidimos o que vamos trabalhar. Às vezes acertamos algumas tipologias de trabalho, outras vezes não. (P15C1)

Vários docentes, quer de 1.º, quer de 2.º CEB, procedem a uma “tradução” das AE em linguagem simplificada para os alunos, de forma a criar instrumentos para a autoavaliação.

Outros recursos são também utilizados para a planificação, designadamente o Projeto Educativo de Escola, os manuais, a Escola Virtual, as redes sociais de professores e, no caso das Ciências Naturais, o programa Ciência Viva. É interessante constatar que 4 docentes de

ambos os ciclos consideram que as planificações que realizaram nos estágios da formação inicial constituem um apoio para aquelas que realizam atualmente.

Quanto aos processos de diferenciação curricular, estes incidem sobretudo na adequação de planificações realizadas em equipa ao contexto de cada turma e aos interesses dos alunos, mas surgem também referências à diferenciação de planificações e testes para diferentes grupos de alunos na mesma turma. De forma mais específica, alguns docentes abordam as adaptações curriculares para alunos com problemáticas específicas e as dificuldades inerentes, mas é de assinalar que esse assunto foi falado apenas no grupo focal em que participava uma docente de EE.

Vários docentes de ambos os ciclos fazem notar a desadequação dos manuais às AE, enquanto outros chamam a atenção para a sua progressiva adequação. Os manuais são um tópico largamente debatido em todos os grupos focais, dando origem a críticas ao seu conteúdo e forma, mas também ao processo de escolha dos manuais pelas escolas.

Apesar dessas críticas, a maior parte dos participantes usa os manuais, embora faça questão de explicitar a forma como os usa: para o professor, como orientação e apoio à planificação e construção de fichas; para a família, como orientação e forma de articulação; para os alunos, como forma de consolidação de conhecimentos e/ou como forma de acesso ao livro em papel, frisando dois docentes do 1^a CEB o apego das crianças aos manuais, “porque faz-lhes uma confusão muito grande não fazerem” (P4C1).

Os outros recursos pedagógicos mencionados foram livros, enciclopédias, materiais manipuláveis ou digitais disponíveis na escola ou fornecidos pelas editoras e recursos digitais elaborados pelo corpo docente e partilhados *on line*:

Em termos de organização, por exemplo, do Português, nós temos os livros de leitura obrigatória, temos um por período, então essa se calhar será a minha grande preocupação, é garantir que essas leituras obrigatórias são feitas com roteiros. Depois nós construímos, geralmente vamos partilhando aquilo que estamos a construir antes de entregarmos o roteiro aos alunos e depois então partilhamos no Teams, como também temos pastas para partilhar os materiais que vamos construindo. (P10MCNPHG)

4. Avaliação da implementação dos novos documentos curriculares

Neste tema, agruparam-se as categorias relativas à avaliação que

os docentes fazem da implementação das AE (23,09% das unidades de registo), tendo os participantes focado essencialmente os constrangimentos surgidos nessa implementação, como se pode ver na tabela seguinte.

Categories	Subcategorias	UR/ SC	Prof. /SC
Balanço da implementação dos atuais documentos curriculares	Opinião positiva	5	5
	Opinião negativa	1	1
	Impossibilidade de balanço	1	1
	Fatores de resistência à mudança	2	2
	Fatores de superação da resistência à mudança	9	7
Efeitos das AE nos resultados dos alunos	Sem alteração nos resultados	1	7
	Impossibilidade de avaliar o impacto nos resultados a curto prazo	7	4
	Relação dos resultados com a forma de avaliação	1	1
Fatores facilitadores	Funcionamento na escola	8	5
	Relação escola/família	4	2
	Formação	3	3
	Flexibilidade curricular	1	1
Constrangimentos decorrentes de fatores exteriores às escolas	Pandemia COVID-19	13	5
	Imposições da tutela	7	3
	Municipalização	1	1
Constrangimentos decorrentes das condições das escolas	Escassez de recursos	12	5
	Desadequação na composição das turmas	9	6
	Falta de condições para o trabalho docente	9	5
	Gestão das escolas	2	2
Constrangimentos decorrentes da carreira docente	Dificuldades dos docentes em início de carreira	4	1
	Problemas na subida na carreira docente	1	1
Constrangimentos decorrentes dos atuais documentos curriculares	Avaliação das competências do PASEO e das AE	8	4
	Operacionalização do PASEO	3	1
	Interpretação das AE	3	2
	Implementação das AE	13	6
Constrangimentos decorrentes das características dos alunos	Falta de conhecimentos anteriores	5	3
	Problemas no desenvolvimento pessoal e social	5	3
	Alunos com necessidades educativas especiais	6	3
Constrangimentos decorrentes das famílias	Dificuldades na articulação com a família	4	4
	Falta de apoio da família	4	4
Sugestões para a melhoria do desenvolvimento das AE	Reformulação de alguns aspetos das AE	20	6
	Melhoria na forma de apresentação das AE	13	7
	Melhoria das condições das escolas	4	4
	Alterações nas medidas de política educativa	11	2
	Formação contínua a nível nacional	1	1
	Formas de suprir a escassez de recursos	2	1

Tabela 5.
Avaliação da implementação das Aprendizagens Essenciais

Os participantes não desenvolveram muito o balanço que fazem da implementação das AE. Além de uma opinião explicitamente positiva, surgem referências a um relativo sucesso deste documento, à sua aplicação sem dificuldades e, num dos grupos focais, à progressiva

interiorização pelos professores da necessidade de desenvolver competências e não apenas conteúdos. Também a afirmação explícita de uma opinião negativa sobre a implementação das AE é referida por um único professor. Outro docente esclarece que não é possível fazer balanços em tão curto espaço de tempo, o que pode explicar o reduzido número de respostas a esta questão.

Em três dos seis grupos focais, o pedido de realização de um balanço desta implementação deu azo a um diálogo sobre a resistência à mudança, os fatores que a determinam e as formas de a superar. Quanto aos fatores de resistência, os docentes apontam a insegurança provocada pelo medo de implementar novas estratégias enunciadas nas AE e também a escassa capacidade de inovação das gerações mais novas. Para a superação dessa resistência, sugerem a mudança de atitudes, a insistência na inovação, a existência de reuniões periódicas para balanço e ainda a verificação dos resultados dos alunos, dando tempo para a alteração de conceções e práticas.

A maior parte dos professores considera que não é possível saber, neste momento, o impacto das AE nos resultados dos alunos, devido ao curto espaço de tempo decorrido, à dificuldade em isolar fatores determinantes na análise desses resultados ou ao facto de anteriormente terem estado em vigor outros documentos:

Não consigo fazer uma avaliação. (...) E é um trabalho de que eu poderei fazer uma avaliação quando os meus alunos que estão no 1.º ano chegarem aos 18 anos. Só aí é que poderei fazer uma avaliação como deve ser, porque não se pode fazer uma avaliação de um projeto desta magnitude num curto espaço de tempo. Com tantos documentos que andaram por aí tanto tempo, eu não consigo. (P16C1)

Eu acho que os resultados dos alunos não têm tanto a ver. (...) Eu aprendi em Ciências da Educação que qualquer coisa em Educação só se revela passados mais de 10 anos de acontecerem. Portanto, os resultados de 2015 são devidos a coisas que foram implementadas em 2005 (P7C1).

As referências a fatores facilitadores na implementação das AE são também escassas, sobretudo se compararmos com a enunciação de constrangimentos. De entre esses fatores facilitadores, salienta-se a partilha de experiências entre professores, a aferição da operacionalização dos documentos curriculares durante o ano letivo, a avaliação periódica para monitorização das aprendizagens e a existência de turmas reduzidas, referida pela docente de Educação Especial. A flexibilidade na escolha das estratégias decorrente das AE é também mencionada. Numa perspetiva mais alargada, outros docentes indicam

a relação escola/família e a formação como fatores facilitadores. Neste último aspeto, alude-se não apenas à formação contínua, mas também à supervisão de estágios da formação inicial.

Os constrangimentos elencados pelos participantes são de várias ordens, como a tabela 5 mostra. No que se refere a constrangimentos exteriores à escola, aquele que reúne maior consenso diz respeito às dificuldades de aprendizagem e socialização dos alunos decorrentes do seu percurso escolar durante a pandemia, mas são enunciados também constrangimentos atribuídos à tutela relacionados com a obrigatoriedade de fazer os alunos transitar de ano sem os conhecimentos básicos. Estas últimas afirmações são produzidas por docentes dos dois ciclos, o que gera alguma perplexidade, uma vez que esta obrigatoriedade só existe no final do 1.º ano.

Em maior quantidade de unidades de registo, os constrangimentos decorrentes das condições das escolas são de várias ordens. As menções à escassez de recursos recaem essencialmente sobre a falta de computadores e de internet ou a falhas no funcionamento desta. A composição das turmas cria constrangimentos devido ao elevado número de alunos, à diversidade de nacionalidades que estes apresentam (com consequências no domínio da língua portuguesa) e ainda aos alunos com NEE. A falta de condições de trabalho relaciona-se com a falta de tempo decorrente da sobrecarga de funções e tarefas e com a falta de estruturas de acompanhamento dos alunos com NEE. Por último, há também referências um pouco vagas a constrangimentos decorrentes da gestão das escolas.

Os constrangimentos decorrentes da carreira docente são enunciados por poucos professores. Parte deles é expressa por um professor em início de carreira, que refere dificuldades na apreensão dos documentos curriculares, em tornar os conteúdos acessíveis aos alunos e em manter um ritmo de trabalho nas suas turmas semelhante ao dos restantes professores. Nesta categoria surge também a referência, por um docente, a constrangimentos relacionados com a avaliação de desempenho docente (ADD) e problemas na mudança de escalões.

Os constrangimentos atribuíveis especificamente às AE são variados, mas incidem sobretudo em dois aspetos: a dificuldade em avaliar competências e em desenvolver processos e instrumentos de avaliação formativa; e a dificuldade na implementação das AE decorrente quer da quantidade de conteúdos, quer da necessidade de articular conteúdos e competências, de forma consistente, ao longo do ano:

Mas isto desenvolve competências diferentes do que era antigamente e a verdade é que já se fala há muito tempo de competências, mas se calhar nós professores não desen-

volvemos verdadeiramente estas competências, não é? Ainda continuávamos só nos conteúdos. Se nós formos ver os sumários, o que é que se sumariza? O sumário é o resumo do que foi feito na aula, mas é só o conteúdo que se põe ou também se põe a competência que se está a desenvolver? Por exemplo, que peso é que se dá aos conteúdos e às competências? (P12MCN)

Não é fácil depois implementarmos isto, porque não existe uma atividade para desenvolver esta formulação das opiniões críticas. Isto tem de se ir formando ao longo do tempo que estas ações humanas vão aparecendo nos documentos que vamos analisando ou nas tarefas que vamos realizando. Este «valorizar as áreas protegidas», é na sala de aula que o vamos fazer? «Ai, temos aqui uma área protegida, vamos valorizá-la»... Não, isto é muito... Ao mesmo tempo que me parece muito ambicioso, também não me parece muito prático. Claro que nós damos a volta e vamos fazendo o melhor que conseguimos. (P11MCN)

Quanto aos constrangimentos decorrentes das características dos alunos, são atribuídos à falta de conhecimentos que deveriam ter adquirido anteriormente, na escola ou em vivências no meio ambiente; a problemas no desenvolvimento pessoal e social (ausência de regras sociais, imaturidade, falta de autonomia e de pensamento crítico); e ainda às NEE apresentadas por alguns alunos.

Por último, os constrangimentos atribuídos às famílias decorrem da falta de apoio ou mesmo desinteresse que algumas manifestam pelo percurso escolar do seu educando, explicitando um professor que as competências expressas no PASEO só poderão ser alcançadas se também forem trabalhadas pelas famílias.

Os participantes deram ainda sugestões para a melhoria do desenvolvimento das AE, quer referentes à sua formulação e composição, quer relacionadas com as condições das escolas e com as medidas de política educativa.

Quanto às primeiras, há docentes que propõem a simplificação e redução das AE (sobretudo no 2.º e 3.º anos, uma maior concretização, acrescentando propostas de atividades), a gradação daquelas que são apresentadas por ciclo e não por ano (Expressões no 1.º CEB) e daquelas que são iguais em todos os anos. As sugestões relativas à apresentação das AE referem-se à criação de uma plataforma interativa que permita pesquisas rápidas por palavras-chave, por ciclo, por competências e por descritores.

Quanto às segundas, sugere-se uma melhoria nas condições das es-

colas que incida sobre a redução do número de alunos por turma, a redução da componente letiva para que haja tempo para trabalho colaborativo interpares, o coensino e a vinculação dos funcionários não docentes às escolas; e uma melhoria das medidas de política educativa abrangendo medidas de grande amplitude, como a renovação do corpo docente e um maior investimento na resposta às suas necessidades, mas também medidas mais específicas, como a supressão das provas aferidas do 2.º ano ou a transferência dessas provas para o 4.º ano ou final do 3.º.

Ao nível da formação, mas ainda relacionado com as medidas de política educativa, um docente do 1.º CEB sugere a reedição dos Programas Nacionais de Formação Contínua (2007).

Discussão dos resultados

Os resultados mostram que os professores que participaram neste estudo conhecem os atuais documentos curriculares, tendo sobre eles opiniões por vezes convergentes, por vezes antagónicas. A avaliar pela amostra do estudo, não se pode afirmar, portanto, uma posição uniforme da classe docente, indiciando antes posicionamentos pessoais ou de grupos restritos, eventualmente decorrentes de debates nos órgãos intermédios das escolas.

A congruência entre os documentos curriculares é a qualidade mais assinalada pelos entrevistados, podendo esta opinião surgir por contraponto à anterior coexistência de documentos elaborados em datas diferentes, com critérios de formulação muito diversos. Em 2008, Pacheco afirmava que os programas do Ensino Básico e Secundário constituíam uma manta de retalhos, não se inserindo numa matriz curricular comum, sendo cada um estruturado e definido de acordo com os critérios dos autores e o momento em que tinham sido elaborados. O autor chama a atenção para o facto de a aprovação pela tutela destes documentos ser realizada “por ciclos de reforma ou por medidas avulsas, não obedecendo a um padrão congruente com uma dada conceção de currículo” (Pacheco, 2008, p.16).

No entanto, apesar de alguns participantes se referirem à proliferação e à coexistência anterior de documentos curriculares diversos que marcaram o sistema de 1989 até 2021, a revogação destes parece não ter causado grandes alterações no modo de planificação ou na prática docente, talvez porque os docentes dão aos documentos curriculares uma importância relativa, como é afirmado por alguns entrevistados. Por sua vez, esta importância relativa pode, também ela, estar relacionada com a quantidade de documentos que anteriormente era

necessário consultar, levando os docentes a optar por planejar a ação pedagógica com base na experiência e nos manuais. Em todo o caso, estas afirmações podem conduzir a um desfasamento entre o currículo prescrito e currículo real, que deve ser aprofundado.

Em alguns grupos focais, o debate sobre se as AE prefiguram competências ou conteúdos foi bastante desenvolvido, o que se relaciona com algumas das dificuldades salientadas pelos docentes no desenvolvimento e avaliação de competências. Na verdade, “a competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe convocar esse conhecimento face às diferentes situações e contextos” (Roldão, 2003, p.24).

No entanto, como salientámos antes, a noção de competência curricular não está ainda totalmente estabilizada, dando origem a diferentes formulações, que, por sua vez, geram perplexidades e preocupações. Neste sentido, parece evidente a necessidade de clarificar e aprofundar a noção de competência presente, porque, “se os docentes não percebem ou não aprovam as reformas curriculares orientadas para o desenvolvimento de competências, elas acabarão por fracassar e prejudicar a ideia de competência” (Perrenoud, 2001, p.18).

Quanto ao PASEO, é interessante perceber que os docentes lhe atribuem um carácter de funcionalidade para a vida pós-escolar que não surge expresso nem no documento nem no diploma que o promulga, mas que, de algum modo, se pode depreender da expressão “à saída da escolaridade obrigatória”. Pelo contrário, o documento autodefine-se face à escolaridade obrigatória, constituindo-se “como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (PASEO, 2017, p.8).

Para além desta atribuição de funcionalidade para a vida adulta e em aparente contradição com ela, alguns professores consideram que as competências expressas no PASEO são utópicas, uma vez que não serão atingidas por todos os alunos. Destas intervenções parece possível inferir que os docentes equacionam o PASEO essencialmente como uma orientação, mas não forçosamente como uma meta a alcançar. É possível, também, que o facto de trabalharem com alunos entre os 6 e os 12 anos não facilite a projeção de como estes serão no final da escolaridade. Esta noção de documento orientador é defendida por diferentes autores (cf. Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2010, entre outros) como garante da coerência do sistema, estabelecendo as grandes finalidades e configurando os restantes documentos constituintes do currículo, designadamente os que se relacionam de forma direta com as disciplinas.

Os docentes entrevistados não equacionam as AE como abordagens mínimas, antes as perspetivam de forma muito semelhante ao que tem

sido definido como o *core curriculum*, ou seja, aprendizagens básicas e essenciais à integração social e ao desenvolvimento pessoal (Skilbeck, 1994), garantindo o máximo de aprendizagens comuns a todas as escolas, mas também a autonomia para o aprofundamento, reforço e enriquecimento dessas mesmas aprendizagens, no necessário processo de contextualização e diferenciação curricular (Roldão, 2011). Este mesmo entendimento surge no DL nº55/2018, que as define como “conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina” (alínea b) do art.3.º.

As AE surgem com a intenção de tornar o currículo mais flexível, conferindo às escolas uma maior autonomia na gestão curricular, “partindo das matrizes curriculares-base, 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 (alínea c do nº3 do DL nº55/2018). Roldão, Peralta e Martins (2017) salientam que o conceito de “emagrecimento curricular” que surge de forma recorrente nas reformas realizadas em vários países, assim como em relatórios da OCDE (cf. OCDE, 2020) é mais do que uma redução da extensão do currículo, configurando “uma mudança na ótica curricular: substituição de acumulação enciclopedista enumerativa, pelo aprofundamento da complexidade do conhecimento que se elege como essencial” (p.8). Os professores participantes concordam com a necessidade de redução da extensão dos anteriores currículos, ideia que encontra fundamento na literatura, em textos que se insurgem contra a “rigidez e obesidade curricular” e defendem o “emagrecimento curricular” (Flores, 2017). Contrariamente a algumas críticas que têm surgido, a maior parte dos docentes participantes rejeita a ideia de que essa redução dê origem a um decréscimo de exigência, explicitando que a redução da extensão em relação a documentos anteriores não corresponde forçosamente a um menor grau de exigência em relação aos conteúdos. Há docentes que explicitam que o grau de exigência na aprendizagem depende essencialmente dos professores, explicitando assim o papel que estes desempenham na interpretação e desenvolvimento do currículo (Gimeno, 2000).

As críticas em relação ao modo de formulação das AE surgem em grande número, destacando a falta de clareza destas, o que origina dificuldades de interpretação. Os mesmos resultados surgem no Relatório de Avaliação das Aprendizagens Essenciais, em que os inquiridos declaram dificuldades decorrentes da linguagem utilizada na definição das AE, com repercussões na sua utilização, concluindo os autores que

“os professores que consideram a linguagem utilizada uma dificuldade, tendem a usar menos esse documento curricular” (Costa et al., 2022, p.11).

No que respeita especificamente às AE das diferentes disciplinas, as de Matemática e Ciências Naturais/Estudo do Meio são as mais referidas, o que pode ser explicado quer pelo facto de os professores deste grupo disciplinar estarem mais representados que os de Português e História e Geografia, quer por as AE Matemática serem mais recentes. No entanto, as opiniões são díspares e, por vezes, contraditórias, quer entre os professores dos diferentes ciclos, quer entre os professores do mesmo ciclo/grupo disciplinar. Parece existir, no entanto, a tendência para considerar as AE de Ciências Naturais/Estudo do Meio mais claras e mais concretas que as de Matemática, o que poderá dever-se ao modo de formulação destas últimas.

As escassas referências às AE de Português e de História e Geografia não permitem perceber tendências, além de que são, também elas, contraditórias. Como referimos noutro lugar, apesar da tentativa de harmonização na apresentação, o mapeamento das AE evidencia diferenças relevantes entre áreas curriculares, ao nível da organização e extensão, da lógica que prevalece nas propostas de ações estratégicas e da articulação entre os diferentes elementos que as compõem (Valente & Leite, no prelo). Essas diferenças poderão justificar algumas das opiniões e mesmo das contradições expressas por estes professores.

É de assinalar que apenas um dos docentes do 1.º CEB se refere às AE das áreas que geralmente se designam por Expressões. A ausência de professores de Educação Artística e Educação Física do 2.º CEB na participação nos grupos focais explica a falta de resultados relativa a esse ciclo, mas o mesmo não se pode dizer dos docentes do 1.º CEB, que funcionam em monodocência. Esta constatação reflete, em última instância, a menorização curricular a que estas áreas disciplinares têm sido sujeitas (Leite, 2021). Como referia o Conselho Nacional de Educação (CNE) já em 2013, a Educação Artística nos currículos portugueses caracteriza-se pela ambiguidade, reconhecendo-se uma importância ao nível das intenções que depois não se materializa nas práticas.

Os aspetos relativos à forma de apresentação das AE revelam maior homogeneidade de perspetivas e um maior equilíbrio entre opiniões positivas e negativas, bem como necessidades concretas, sugerindo a criação de uma plataforma interativa que permita pesquisas rápidas a partir de palavras-chave e facilite a articulação curricular horizontal e vertical.

Com efeito, os docentes acentuam a invisibilidade da articulação curricular nos documentos atuais, ainda que atribuam essa ausência sobretudo ao modo de apresentação, já que reconhecem maior facili-

dade em organizar processos de articulação curricular horizontal com base nas AE do que nos anteriores programas. Essa articulação, porém, exige tempo e esforço, uma vez que os documentos nem sempre a evidenciam. A análise dos diplomas que estabelecem as linhas principais do currículo atual mostra que estes dão relevo à articulação curricular (sobretudo horizontal), mas remetem-na para o professor do 1.º CEB e para o Diretor de Turma (alínea a do art.18º do Despacho 5908/2017), esquecendo o papel fundamental do Conselho de Turma (Lopes & Chaves, 2018) nos restantes ciclos do Ensino Básico. Com efeito, os documentos curriculares não têm de explicitar processos de articulação, uma vez que estes se situam no campo da ação, mas devem induzi-la (Roldão, 2018) e a interatividade digital seria uma forma de facilitação efetiva e útil do processo.

O que ressalta do segundo tema (preparação da implementação dos documentos curriculares atuais) é, por um lado, a crescente importância das editoras, que, para promoverem os seus manuais, assumem a dimensão formativa que caberia aos Centros de Formação ou à tutela e, por outro lado, a demissão da escola, enquanto organização, da condução do processo de contextualização e operacionalização dos novos documentos curriculares, deixando-o completamente entregue aos órgãos intermédios, que podem ou não promover um processo grupal de operacionalização. Se tivermos em conta que apenas 7 em 17 professores se pronunciam sobre esse processo, torna-se possível inferir que em algumas escolas este processo não teve grande visibilidade.

Quanto ao primeiro aspeto, o papel formativo das editoras é especialmente preocupante, na medida em que, como afirma Gimeno (2000, p.157), estas se tornam “tradutoras das orientações curriculares gerais e, nessa medida, construtoras do seu verdadeiro significado para alunos e professores”. Neste sentido, acrescenta o autor, as editoras acabam por configurar a própria prática pedagógica e profissional, contribuindo para a desprofissionalização da classe docente.

Para que a formação contínua tenha impacto nas crenças e nas práticas dos professores, é necessário que não corresponda apenas a um processo de informação/atualização, mas sobretudo à análise e reflexão sobre a informação apresentada e, tanto quanto possível, à experimentação fundamentada e apoiada de inovações, no contexto da escola. Para além do evidente perigo de mercantilização curricular (Gimeno, 2000), deixar às editoras o papel de divulgação e formação para as novas orientações curriculares é voltar a uma conceção de formação posta em causa nos anos 90 do século passado: ações dirigidas ao professor a título individual, sem inserção num projeto coletivo, numa lógica de adaptação e não de desenvolvimento profissional e organizacional (Nóvoa, 2002).

No que se refere ao segundo aspeto, a demissão da escola do papel

que lhe cabe na operacionalização do currículo ou, pelo menos, na orientação dessa operacionalização, contradiz os princípios de flexibilidade e autonomia defendidos em todos os documentos curriculares recentes, especificando a introdução do Decreto-Lei n.º 55/2018:

É neste enquadramento que no presente decreto-lei se desafiam as escolas, conferindo -lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade, poderem: i) Dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais; (...) iv) Adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos; (...)

Embora, como faz notar Fernandes (2011), os documentos curriculares apresentem, desde a década de 80 do século passado, uma ambiguidade em relação a esta autonomia pela coexistência de princípios de contextualização e gestão curricular local em simultâneo com princípios de uniformidade centralista, a legislação educativa atual dá uma margem de autonomia às escolas que parece não estar a ser totalmente aproveitada e desenvolvida pelas organizações.

Com efeito, o sentido da autonomia da escola é a gestão contextualizada das orientações curriculares nacionais, de forma a promover o sucesso das aprendizagens de todos os alunos. Roldão (1999) assinala que essa gestão requer iniciativa e responsabilização na definição das ambições da escola, nas opções e prioridades contextualizadas a cada realidade, nos modos de funcionamento e organização, na informação e divulgação e também na avaliação dos resultados das opções tomadas. Porém, se tivermos em conta a hierarquia dos níveis de decisão curricular enunciados pela mesma autora, percebemos que, para os participantes no presente estudo, a decisão se centra nos níveis grupal (órgãos intermédios) e individual (professor), para além do nível central (político-administrativo), do qual emanam. O nível institucional (escola) parece ausente e, por muito relevante que seja o papel dos órgãos intermédios (como o tema seguinte mostra), há opções e decisões curriculares que só podem ser realizadas a nível de escola e, na sua ausência, os órgãos intermédios apenas podem adaptar as novas orientações às estruturas funcionais e organizacionais já existentes, restringindo eventuais potencialidades inovadoras dessas orientações.

No que diz respeito à utilização dos documentos curriculares, é possível verificar que tanto o PASEO como as AE são usados para as planificações, embora não descartando outros recursos de apoio. Estes

resultados estão em concordância com os relatados por Costa et al. (2022) em relação ao mesmo aspeto.

Sendo uma das últimas etapas do processo de decisão curricular, a planificação não constitui um processo meramente técnico (embora também o seja), uma vez que exige, para além da apropriação das orientações nacionais comuns, a análise das necessidades do contexto e dos alunos e a mobilização do conhecimento profissional docente de forma a responder a essas necessidades (Roldão, 2017). Para além disso, às deliberações tomadas pelo professor ou pelos coletivos de professores na planificação, subjazem valores e crenças sobre o ensino que, de forma consciente ou não, modelam essas mesmas deliberações (Pajares, 1992; Snider & Rohel, 2007).

Neste sentido, o professor é um mediador decisivo entre o currículo prescrito/formal e os alunos (Gimeno, 2000), definindo-se a profissionalidade docente exatamente por esse saber específico que consiste na “complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteúdinal curricular pela incorporação dos processos de fazer [os alunos] aceder a, e usar o conhecimento” (Roldão, 2011, p.248). A planificação é a forma através da qual se preveem os dispositivos pedagógico-didáticos pelos quais esse acesso se fará, adequando o currículo prescrito ao contexto e às características dos alunos. Em última análise, é na planificação (sobretudo ao nível das estratégias), juntamente com o seu desenvolvimento em sala de aula que se concentra a maior margem de autonomia do professor e o cerne da sua ação profissional.

No presente estudo, é de realçar a elevada quantidade de referências dos participantes à colaboração na realização das planificações, consubstanciando a reflexão e o debate que o trabalho em equipa sempre exige. Essa colaboração, porém, no caso do 2.º CEB, parece acontecer essencialmente nos grupos disciplinares, havendo escassas referências ao Conselho de Turma, órgão fundamental no desenvolvimento da ação estratégica, uma vez que facilita uma perspetiva global sobre a turma, analisando as situações concretas, o planeamento das ações de ensino, as áreas transversais e as formas e critérios de avaliação (Roldão, 2009).

As referências à adequação a cada turma (e, em determinadas situações, a cada aluno) das planificações a longo e médio prazo elaboradas coletivamente em grupos disciplinares do 2.º CEB ou em grupos de ano do 1.ºCEB, por sua vez, procuram garantir a diferenciação necessária para que a aprendizagem efetivamente ocorra. Parece-nos importante realçar esta visão da diferenciação curricular como adequação das aprendizagens comuns às características e necessidades das turmas e do aluno que se contrapõe à perspetiva que associa diferenciação a individualização, a qual, em vez de partir do que é comum, parte do que é diferente, podendo ou não atingir o que é comum (Sousa, 2010).

Outro aspeto a salientar no discurso destes docentes é a explicitação das AE aos alunos, visando promover a autorregulação e a autoavaliação. Sendo a autoavaliação pelos alunos uma modalidade de avaliação formativa que implica a participação do aluno na regulação da sua atividade, pressupõe que lhe seja fornecida a informação necessária para que saiba o que se espera dele (Alves, 2004). Nesta perspetiva, é essencial a “tradução” das AE em linguagem acessível aos alunos, a que estes docentes se referem.

A forma como os participantes neste estudo se referem aos manuais confere-lhes um papel de apoio à planificação e um recurso para o desenvolvimento das aulas. Embora existam, nas intervenções analisadas, indícios da tradicional dependência dos docentes em relação a estes meios, eles são referidos numa perspetiva de complementaridade e não propriamente de substituição do papel do professor. Estes resultados corroboram aqueles que são apresentados por Costa et al. (2022) no Relatório de Avaliação das Aprendizagens Essenciais, no qual se afirma “que não se verifica a hipótese de o desenvolvimento das AE ser realizado com base nos Manuais Escolares” (p. 67) e que estes servem essencialmente de orientação para os professores. No entanto, nesse estudo foram também analisadas planificações, notando-se que o manual, com os respetivos materiais multimédia, é o único recurso pedagógico referido. Como faz notar Gimeno (2000, p.151), “a dependência dos professores quanto a estes meios, autênticos planeadores das práticas, reflete a autonomia profissional real que o professor tem num aspeto que, à primeira vista, é verdadeira competência profissional dos docentes”.

Quanto à avaliação da implementação dos atuais documentos curriculares, os participantes optaram por falar sobretudo dos constrangimentos que, de modo geral, decorrem das opiniões e constatações expressas sobre os temas anteriores. Alguns desses constrangimentos são recorrentes em entrevistas a professores, como os que se referem à falta de condições de trabalho, dificuldades na articulação escola-família, problemas no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; outros são específicos das AE, relacionando-se com a sua interpretação, implementação e avaliação. Apesar da diferença na amostra e nas técnicas de recolha de dados, os constrangimentos relativos à interpretação e implementação das AE apontados pelos professores que participaram no presente estudo são semelhantes aos da avaliação realizada por Costa et al. (2022).

Das sugestões de melhoria, salientam-se aquelas que dizem respeito à formulação e ao modo de apresentação das AE. A sugestão de uma plataforma interativa na qual se possam fazer pesquisas de acordo com as suas necessidades é particularmente interessante. A OCDE (2002) salienta que, “quando é difícil navegar pelo currículo, é mais

provável que os professores interpretem mal a sua intenção e o usem de forma ineficaz” (p.15).

Considerações finais

Procurando responder de forma direta às questões que formulámos no início deste capítulo, é possível concluir, em primeiro lugar, que os professores participantes nos grupos focais conhecem e compreendem os princípios que estiveram na base da elaboração dos documentos curriculares atuais e as suas finalidades. No entanto, interpretam o PASEO mais como um quadro de referências para orientação do ensino obrigatório do que como um perfil de saída, uma vez que lhe atribuem um carácter utópico, pelo menos no que respeita à sua universalidade, duvidando de que todos os alunos alcancem as competências nele expressas. Já em relação às AE, compreendem a noção de “aprendizagens essenciais” como currículo comum, aprendizagens exigidas a todos os estudantes, necessárias à sua integração social, cultural e laboral e ao desenvolvimento da sua autonomia. A maior parte dos docentes participantes rejeita que o “emagrecimento do currículo” corresponda a um decréscimo de exigência, considerando que este, a existir, dependerá de outros fatores que não o currículo prescrito.

No entanto, apresentam muitas críticas ao modo de formulação das AE, salientando sobretudo a falta de clareza. Parece haver alguma confluência de opiniões em relação a uma maior clareza nas AE de Estudo do Meio/Ciências da Natureza, mas os resultados relativos à opinião sobre as AE por área disciplinar/disciplina são dispersos e contraditórios, não sendo possível extrair tendências. O facto de existirem diferenças marcantes na forma de organização, extensão, lógica de elaboração das ações estratégicas e articulação das AE em cada área disciplinar destes dois níveis de ensino (Valente & Leite, no prelo) não contribui para a uniformidade desejável nos documentos do currículo prescrito (Gimeno, 2000) e, em última instância, denota a ausência de um entendimento comum às várias áreas sobre a noção de competência.

Por sua vez, as dificuldades apontadas no modo de apresentação das AE, que dificulta a visibilidade da articulação curricular horizontal e vertical e, portanto, a prossecução de processos de organização do trabalho pedagógico a esse nível, levaram-nos a construir uma ferramenta de apoio à pesquisa das aprendizagens essenciais, que apresentamos no 4.º capítulo.

Em segundo lugar, os relatos dos docentes participantes sobre os modos de preparação da implementação dos atuais documentos curriculares obrigam-nos a repensar seriamente o papel da formação contínua e das lideranças escolares nos processos de divulgação e aná-

lise de novas orientações curriculares. A centralidade das editoras na informação e na formação para estas orientações retoma modelos de formação contínua ineficazes e constitui um processo de controlo do currículo e da atividade escolar (Gimeno, 2000). A demissão das lideranças dos Agrupamentos de Escola neste processo é também um fator de preocupação e, embora os órgãos intermédios das escolas tenham assumido a divulgação e análise do PASEO e das AE, o papel dos órgãos de topo neste processo, em termos de iniciativas, decisões e apoio aos órgãos intermédios, parece fundamental para o sucesso de qualquer revisão curricular.

Em terceiro lugar, os docentes participantes afirmam utilizar o PASEO e as AE para o planeamento do trabalho pedagógico, mas referem também outros materiais de apoio, designadamente os manuais. Importa realçar a importância que os docentes atribuem à colaboração interpares no processo de planeamento curricular, evidenciando aquilo a que a UNESCO (2022, p. 79) se refere como “reformulação do ensino como profissão colaborativa”. No entanto, no 2.º CEB, este trabalho colaborativo é assumido sobretudo nos grupos disciplinares, o que não contribui para o desenvolvimento de processos de articulação curricular horizontal, aspeto em que os Conselhos de Turma teriam um papel determinante.

Por último, os docentes referem-se pouco à avaliação da implementação dos novos documentos curriculares, explicitando alguns que isso se deve ao pouco tempo decorrido desde a sua publicação até à data em que se realizaram os grupos focais. Dos constrangimentos assinalados, a maior parte diz respeito a aspetos a montante dos novos documentos curriculares; aqueles que explicitamente se referem às AE são coerentes com as críticas anteriormente feitas à falta de clareza destas. Ainda que não apontem para alterações substantivas, as sugestões de melhoria das AE indiciam, no entanto, a necessidade de clarificar o seu modo de formulação e de melhorar o modo de apresentação.

Em termos gerais, parece possível afirmar que, apesar de um certo cansaço face às constantes alterações do currículo prescrito (inferido da explicitação, por alguns professores, da escassa relevância dada aos documentos curriculares), os participantes têm uma perspetiva positiva sobre as atuais orientações e não apresentam indicadores evidentes de resistência à mudança, eventualmente por as mesmas não implicarem alterações significativas nas formas de planeamento e ação já em curso. No entanto, as críticas ao modo como as AE são formuladas e apresentadas permitem prever alguns constrangimentos na sua implementação, que poderão agudizar a perceção sobre a irrelevância desses documentos no planeamento de aulas e intervenção pedagógica.

Referências Bibliográficas

- ALLEA (2017). *The European Code of Conduct for Research Integrity: Revised Edition*. ALLEA – All European Academies.
- Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, Londres, 27(1). doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.015.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, Londres, 39(3). doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009.
- Brown, G. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Nova Iorque, 11(3), 301-318. doi.org/10.1080/0969594042000304609.
- Cambridge Assessment. (2017). *A Cambridge Approach to Improving Education - Using international insights to manage complexity*. Cambridge Assessment
- Costa, F., Paz, A., Pereira, C., Cruz, E., Soromenho, G., & Viana, J. (2022). *Relatório de Avaliação da implementação das Aprendizagens Essenciais*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima, J. A. Pacheco (orgs.), *Fazer Investigação* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Flores, M.A. (2017). Da necessidade de aprofundar o debate sobre currículo e avaliação. In M. Flores (org.), *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação. Contributos para aprofundar um debate* (pp. 7-22). De Facto Editores.
- Gimeno, J. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. ArtMed.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2010). *Currículo e competências*. ArtMed.
- Jonnaert, P., & Therriault, G. (2013). Curricula and curricular analysis: Some pointers for a debate. *Prospects*, 43(4). <https://doi.org/10.1007/s11125-013-9285-7>.
- Le Métails, J. (2003). *International Trends in Primary Education*. Qualifications and Curriculum Authority.
- Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional*. Edições Piaget.
- Operttl, R., Kang, H., & Magni, G. (2018). *Comparative Analysis of the National Curriculum Frameworks of Five Countries: Brazil, Cambodia, Finland, Kenya and Peru*. UNESCO.
- OCDE (2020). *Curriculum Overload: A Way Forward*. OECD Publishing
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008) Estrutura Curricular Portuguesa. In J. Pacheco (Org.), *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11-52). Porto Editora.

Pajares, F. (1992) Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332

Pepper, D. (2008). *Primary curriculum change: directions of travel in 10 countries*. Qualifications and Curriculum Authority.

Perrenoud, P. (2001) *Porquê construir competências a partir da escola?* Edições Asa

Roldão, M.C. (2017). Currículo e debate curricular atual – eixos e contributos para uma análise incompleta. In M. Flores (org.), *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: Contributos para aprofundar um debate* (pp. 23-54). De facto Ed.

Roldão, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Editorial Presença.

Roldão, M.C. (2011). *Um currículo de currículos*. Edições Cosmos.

Roldão, M.C. (1999) *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e Práticas em análise*. Porto Editora

Roldão, M.C., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e Secundário. Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos*. DGE.

Rose, J. (2009). *Independent Review of the Primary Curriculum: Final Report*. DCSF Publications.

Sargent, C., Byrne, A., O'Donnell, S., & White, E. (2010). *Thematic probe. curriculum review in the inca countries: june 2010*. National Foundation for Educational

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22.

Skilbeck, M. (1994). The core curriculum. In OECD (org.), *The curriculum redefined: schooling for the 21st century* (pp. 95-100). OECD.

UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da Educação. UNESCO e Fundação SM.

Vala, J. (1989). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (orgs.). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.

Valente, B., & Leite, T. (no prelo). (In)coerências e (des)articulações nas AE das diferentes áreas disciplinares do 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Pedagogia*.

Whitby, K., Walker, M., & O'Donnell, S. (2006). *Thematic Probe: the Teaching and Learning of Skills in Primary and Secondary Education*. Qualifications and Curriculum Authority.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de junho

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho

Anexo

Guião do Focus Group

I - Apresentação e legitimação	
- Apresentação do projeto e clarificação do objetivo do <i>focus group</i> : “caracterizar os desafios enfrentados e as necessidades sentidas pelos docentes na gestão curricular em virtude da revogação dos programas no 1.º e 2.º CEB”.	
- Pedido de autorização para gravar (garantia de confidencialidade no tratamento e na análise dos dados) ...	
INICIAR A GRAVAÇÃO da sessão	
- Valorização da participação de todos – não há respostas certas ou erradas	
- Apresentação dos participantes (pois são de escolas diferentes)	
II - Utilização de documentos orientadores	
Objetivos	Questões
1. Identificar materiais de suporte na gestão curricular	Como selecionam os conteúdos que abordam e o tipo de atividades realizadas nas vossas aulas? Utilizam algum material ou documento?
2. Aferir a consonância ou a dissonância entre documentos curriculares em vigor e as práticas docentes	As planificações mensais, trimestrais, anuais, etc., são feitas individualmente ou em equipa? Com base em que documentos ou materiais são feitas essas planificações?
	Que documentos curriculares utilizam para planificar as vossas aulas?
	Desde que os programas foram revogados, registou-se alguma alteração na planificação das vossas aulas? Qual?/ Quais?
III - Conceções sobre documentos curriculares	
Objetivos	Questões
1. Identificar conceções dos professores sobre os documentos curriculares orientadores (PASEO e AE)	Como definiriam o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)? Tiveram alguma formação focalizada no PASEO? Quando? Onde? Qual? De que tipo?
	O que consideram que define as Aprendizagens Essenciais (AE)? Quais são, no vosso entender, os elementos/características que definem as AE? Em que medida se distinguem de outras orientações curriculares (PASEO, programas)?
	Tiveram alguma formação focalizada nas AE? Se sim: Quando? Onde? Qual? De que tipo?
2. Verificar como os docentes avaliam os documentos das AE (acesso,	Comentem a afirmação: “As AE constituem as aprendizagens mínimas, as únicas aprendizagens com que os docentes se devem preocupar.”

clareza, estrutura, articulação com o PA, articulação horizontal do currículo, etc.)	Comentem a afirmação: “As AE levam a um decréscimo da exigência.”
	Agora queria que focassem a vossa atenção no <u>formato/modalidade em que as AE são disponibilizadas</u> . Vou compartilhar convosco a página da Direção Geral da Educação onde é possível ter acesso às AE do ensino Básico - http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico
	Como avaliam esta página? Que avaliação fazem deste formato/modalidade de consulta das AE?
	Que recomendação/sugestões têm para melhorar a consulta das AE? Se fosse possível tornar a consulta das AE mais interativa, que funcionalidades gostariam que estivessem presentes?
	Sentiram/sentem dificuldades na compreensão/leitura dos documentos das AE?
	Se sim, que dificuldades sentiram/ questões surgiram na compreensão/entendimento/interpretação das AE?
	Como as resolveram/esclareceram? A quem recorreram?
	Na vossa opinião os documentos das AE são explícitos quanto aos conhecimentos a adquirir e às capacidades e atitudes a desenvolver nos alunos? Porquê? Essa avaliação é igual para todas as áreas curriculares?
	Na vossa opinião os documentos das AE evidenciam/facilitam a articulação horizontal do currículo? E a articulação vertical do currículo? Porquê? Essa avaliação é igual para todas as áreas curriculares?
	Que recomendação/sugestões têm para a melhoria da compreensão dos documentos das AE? Aumentar a clareza destes documentos...

IV - Operacionalização dos documentos curriculares

Objetivos	Questões
1. Compreender como os documentos curriculares são operacionalizados nas escolas.	Como é que o PASEO está a ser operacionalizado na vossa escola? Tem tido implicações práticas ao nível do desenvolvimento do currículo na vossa escola?
2. Identificar alterações nas formas de organização curricular em virtude da revogação dos programas.	Como é que as AE foram operacionalizadas na vossa escola?
	Quais os níveis de ação e de decisão envolvidos na implementação das AE na vossa escola? (AE/Escola, órgãos de gestão e coordenação, grupos/equipas, = disciplina = ano, = disciplina outro ano, individual, ...)
	Que decisões/opções foram tomadas ao nível institucional, de grupos/equipas e individual no âmbito da implementação das AE na vossa escola?
	Que ações/processos foram adotadas para a implementação das AE?
	Este trabalho é distinto desde que os programas foram revogados? Por outras palavras, que mudanças ocorreram na operacionalização das AE desde que os programas foram revogados?
	De que forma as AE e o PASEO são visíveis nas vossas planificações e nas vossas aulas?

V - Avaliação da implementação das Aprendizagens Essenciais

Objetivos	Questões
1. Verificar como os docentes avaliam a implementação das AE	Que balanço global fazem da implementação das AE, em particular, após a revogação dos restantes documentos orientadores (programas)? O balanço é diferente consoante as áreas disciplinares?
	Quais os principais constrangimentos que encontram na implementação das AE? Como os contornaram?

	<p>Com o conhecimento que detêm hoje e a vossa experiência, que fatores consideram determinantes para que a implementação das AE seja bem-sucedida? Que recomendação/sugestões têm para a melhoria da implementação AE?</p> <hr/> <p>Tendo em conta a vossa experiência consideram que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a articulação curricular (horizontal, vertical,...) é facilitada ou não com as AE? - os resultados dos alunos melhoraram/pioraram com as AE? Porquê? - a avaliação das aprendizagens é facilitada ou não com as AE? Porquê? <hr/> <p>Os Manuais Escolares adotados são adequados ao desenvolvimento das AE?</p>
VI - Finalização	
<p>Agradecer o envolvimento, a partilha realizada.</p> <p>Perguntar aos participantes se estão disponíveis para participar noutras iniciativas deste projeto.</p> <p>Perguntar aos participantes se sugerem colegas que eventualmente possam estar interessados em participar num focus group como este.</p>	

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO DE UM PROTÓTIPO DE ALTA-FIDELIDADE DE UMA FERRAMENTA DE APOIO À PESQUISA DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.178>

Maria João Silva, Bianor Valente e Pedro Sarreira

Resumo

Este capítulo descreve o desenvolvimento e avaliação do protótipo AE.MAPS, uma ferramenta interativa para pesquisa sobre Aprendizagens Essenciais no Ensino Básico. Utilizando uma abordagem participativa com docentes e futuros/as docentes, o *design* da ferramenta passou por iterações, desde esboços até um protótipo de alta-fidelidade. O processo de avaliação do protótipo de alta-fidelidade envolveu inquéritos e observação participante, proporcionando uma análise detalhada da utilidade e usabilidade da ferramenta.

Os resultados indicam uma resposta positiva em relação à utilidade da ferramenta. A observação da utilização do protótipo revelou que os/as futuros/as professores/as conseguiram realizar tarefas com autonomia, embora algumas dificuldades tenham sido mencionadas, apontando para necessidades de mudança ao nível da usabilidade. Os resultados do questionário reforçaram a perceção de satisfação geral, com a maioria dos/as participantes expressando facilidade de aprendizagem e satisfação com a ferramenta. No entanto, foram identificadas sugestões de melhoria, como a inclusão de um texto explicativo, aumento da visibilidade da barra de pesquisa por palavras, assim como melhorias na apresentação dos resultados.

1. Introdução

Em Portugal, foram empreendidos diversos esforços no sentido de se construir um referencial curricular comum ao sistema educativo não

superior. O primeiro marco desse processo foi a definição do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, Martins et al., 2017, homologado pelo despacho n.º 6478/2017, de 26 de junho), que inclui os princípios, visão, valores e competências que os/as alunos/as devem desenvolver para concluírem a escolaridade obrigatória. O segundo passo envolveu o aumento da autonomia e flexibilidade curricular, conforme estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e pela Portaria n.º 181/2019 de 11 de junho. O terceiro passo consistiu na elaboração das Aprendizagens Essenciais (AE), que definem o conjunto comum de conhecimentos, capacidades e atitudes a serem adquiridos por todos/as os/as alunos/as em cada área disciplinar ou disciplina (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Essa iniciativa tem como objetivo resolver a extensa sobrecarga curricular, permitindo:

libertar espaço curricular para que, em cada escola, se possa promover trabalho articulado entre as AE e as outras aprendizagens previstas nos demais documentos curriculares, com aprofundamento de temas, explorações interdisciplinares diversificadas, mobilização de componentes locais do currículo, entre outras opções, no âmbito dos domínios de autonomia curricular. (DGE, s.d.)

Portanto, no âmbito das atuais políticas, é atribuída uma particular centralidade às AE na planificação, implementação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, cabendo às escolas a responsabilidade de tomar decisões quanto à configuração de parte do currículo. Neste nível de tomada de decisões curriculares, os/as professores/as emergem como atores críticos (Fullan, 2005; Van den Akker, 2010). Contudo, dados recentes indicam que os/as professores/as reportam fragilidades na gestão curricular relacionadas com a leitura, interpretação e operacionalização das AE, especialmente no que concerne às ligações com outros níveis de ensino e, sobretudo, entre as AE das diversas disciplinas (Costa et al., 2022). Este é um problema significativo, uma vez que, de acordo com a OCDE (2020), "quando a navegação pelo currículo é complexa, há uma maior probabilidade de os professores interpretarem erroneamente a sua intenção e utilizarem-no de forma ineficaz" (p.15).

A própria estrutura das AE e a forma como são organizadas e disponibilizadas, um documento por disciplina e por ano, num formato completamente estático, parece não contribuir para a visualização de articulações curriculares verticais e horizontais, comprometendo a apropriação e operacionalização das AE (Valente & Leite, no prelo). Além disso, num inquérito internacional (OCDE, 2020), os/as profes-

res/as portuguesas/as foram aqueles/as que manifestaram um menor sentimento de autonomia em diversas áreas relacionadas com o planeamento e ensino, sugerindo que os níveis de decisão meso e micro não usufruem da autonomia conferida a nível macro.

Foi neste âmbito que surgiu o projeto “Aprendizagens Essenciais: Mapear para promover a integração curricular” (AE.MAPS) e que teve como objetivo central apoiar os/as professores/as e os/as futuros/as professores/as no processo de articulação curricular horizontal e vertical, através do desenvolvimento de uma ferramenta multimédia que integrasse uma base de dados para a consulta interativa das AE. Para o desenvolvimento da ferramenta multimédia, foram criados dois protótipos, utilizando técnicas de desenvolvimento participativo: um protótipo em Microsoft Excel, de média tecnologia e fidelidade; e um protótipo de alta tecnologia e fidelidade, em HTML5, desenvolvido por um programador, a partir do protótipo anterior e do desenho colaborativo de uma *interface* simples e amigável.

Neste capítulo apresenta-se a avaliação da primeira versão do referido protótipo de alta-fidelidade. Trata-se da avaliação das funcionalidades e da *interface* de uma base de dados contendo as AE, através da sua utilização e avaliação não só por professores do ensino básico e do ensino superior, especialistas em currículo e em tecnologias digitais na educação, mas também por estudantes, futuros/as professores/as, em contextos de formação para a docência. A utilização em contexto, para avaliação do protótipo, incluiu a interrogação da estrutura de dados, para o desenvolvimento de articulações horizontais e verticais de AE, em atividades de integração curricular. A base de dados inclui as AE de quase todas as disciplinas de todos os anos de escolaridade do Ensino Básico, isto é, do 1.º ao 9.º ano de escolaridade.

O capítulo inicia com esta introdução e uma breve revisão sobre *design* participativo. Segue-se a metodologia, na qual são apresentados o desenho do estudo, os participantes, e os métodos e instrumentos de recolha e tratamento dos dados. Prossegue com a apresentação dos resultados e encerra com a conclusão e as referências bibliográficas.

2. *Design* participativo e avaliação de protótipos

O *Design* Participativo é uma abordagem no processo de *design* que coloca os/as utilizadores/as finais como participantes ativos na conceção e desenvolvimento de produtos ou sistemas (Muller & Druin, 2012). Ao contrário de abordagens mais tradicionais lideradas exclusivamente por *designers* e especialistas, o *Design* Participativo procura envolver os/as utilizadores/as diretamente na criação colaborativa, permitindo

que contribuam com ideias, feedback e sugestões (Robertson & Simonson, 2012). Essa colaboração direta tem como objetivo assegurar que o resultado final do *design* seja mais alinhado com as expectativas e contextos reais de uso dos/as utilizadores/as.

No contexto *Design* Participativo, a criação de protótipos é uma prática fundamental. Os protótipos são versões simplificadas de um produto ou sistema, criadas durante o processo de *design*. Existem diversos tipos de protótipos, cada um desempenhando um papel específico ao longo do processo de *design*. Nos protótipos de alta-fidelidade, todos os detalhes são incorporados com a intenção de simular as funcionalidades do sistema. O conteúdo funcional e interativo possibilita a simulação da interação, permitindo aos/às utilizadores/as reagirem ao *design* e sugerirem mudanças (Gonçalves et al., 2017).

Considerando a necessidade de desenvolver uma ferramenta para apoiar os professores na busca e consulta interativa de AE, é importante assinalar que a qualidade do *design* de produtos digitais está intrinsecamente ligada à sua utilidade e usabilidade. Mais do que facilitar e tornar transparentes as interações utilizador/a-ferramenta, uma *interface* deve estimular o pensamento e a descoberta de novos padrões no âmbito das ferramentas (Nielsen, 2016). A *interface* utilizador/a – sistema compreende o conjunto de entradas e saídas controladas pelo/a utilizador/a e pelo sistema tecnológico, moldando a atividade interativa. Essa definição não se limita à aparência, abrangendo também as concepções solidificadas sobre a interação utilizador/a-sistema (Marcus, 2002).

De acordo com a norma ISO 9241, usabilidade diz respeito à facilidade com que um produto pode ser utilizado por utilizadores/as específicos/as, num contexto específico, para atingir objetivos específicos com eficácia, eficiência e satisfação. Nielsen (1993) identifica cinco componentes essenciais para avaliar a usabilidade de sistemas e *interfaces*: facilidade de aprendizagem, eficiência no uso, memorização, redução de erros e satisfação subjetiva do/a utilizador/a. A facilidade de aprendizagem diz respeito à rapidez com que os/as utilizadores/as conseguem compreender e começar a utilizar o sistema. A eficiência no uso mede a rapidez e a precisão com que os/as utilizadores/as realizam tarefas após a aprendizagem inicial. A memorização avalia a forma como o *design* da *interface* facilita a memorização de informação importante para interações futuras. A redução de erros destaca a importância de minimizar equívocos por parte dos/as utilizadores/as. Por fim, a satisfação subjetiva do/a utilizador/a aborda a avaliação pessoal e a preferência dos/as utilizadores/as em relação à experiência de uso.

Quanto aos métodos e técnicas de avaliação da usabilidade, é crucial explorar diversas abordagens para obter uma compreensão abran-

gente do desempenho do sistema. A avaliação heurística, conduzida por especialistas, aplica princípios heurísticos reconhecidos para identificar potenciais problemas de usabilidade no *design*. Esta abordagem é útil na detecção de questões fundamentais que podem escapar aos/às utilizadores/as comuns. A observação, seja direta ou indireta, permite analisar o comportamento real dos/as utilizadores/as durante a interação com o sistema, proporcionando *insights* sobre como a *interface* é realmente utilizada e onde podem surgir dificuldades. Os inquéritos por questionário ou entrevistas são métodos que exploram as percepções e experiências dos/as utilizadores/as, sendo úteis para recolher dados subjetivos sobre a satisfação do/a utilizador/a e áreas de melhoria percebidas. Finalmente, os métodos experimentais envolvem a criação de situações controladas para testar hipóteses específicas sobre a usabilidade (Gonçalves et al., 2017).

3. Metodologia

3.1. Abordagem metodológica

O processo de *design* participativo foi orientado pela abordagem do “diamante duplo”, introduzida pelo *British Design Council* (2005). Segundo esta abordagem o processo de *design thinking* apresenta 4 etapas: descoberta, definição, desenvolvimento e entrega. Na etapa da descoberta os problemas são explorados, as necessidades dos/as utilizadores/as são identificadas e as ideias são geradas; na definição os problemas são definidos e refinados; no desenvolvimento as soluções são criadas e exploradas; e, por fim, na entrega a solução é testada e avaliada. O processo duplo de divergência-convergência é particularmente benéfico na determinação do problema certo a ser resolvido e depois na melhor forma de o resolver. Além disso, a natureza iterativa do processo permite adaptabilidade e incorporação de novos *insights* à medida que o projeto avança.

As três primeiras etapas do processo de design da ferramenta de pesquisa das AE encontram-se descritas por Valente et al. (2023). De forma muito resumida, na fase de descoberta, foram utilizados métodos como análise de tarefas e grupos focais com estudantes e futuros/as professores/as para compreender as suas necessidades e percepções. Na segunda fase, os dados recolhidos foram analisados de forma indutiva, levando à redefinição do problema. Na terceira fase, foram utilizados esboços para cocriar soluções e um protótipo em Excel foi testado com futuros/as professores/as para avaliar funcionalidades do banco de dados. A partir destas três primeiras etapas foi construído um pro-

tótipo de alta-fidelidade. O estudo apresentado neste capítulo concentra-se na testagem e avaliação desse protótipo (Figura 1).

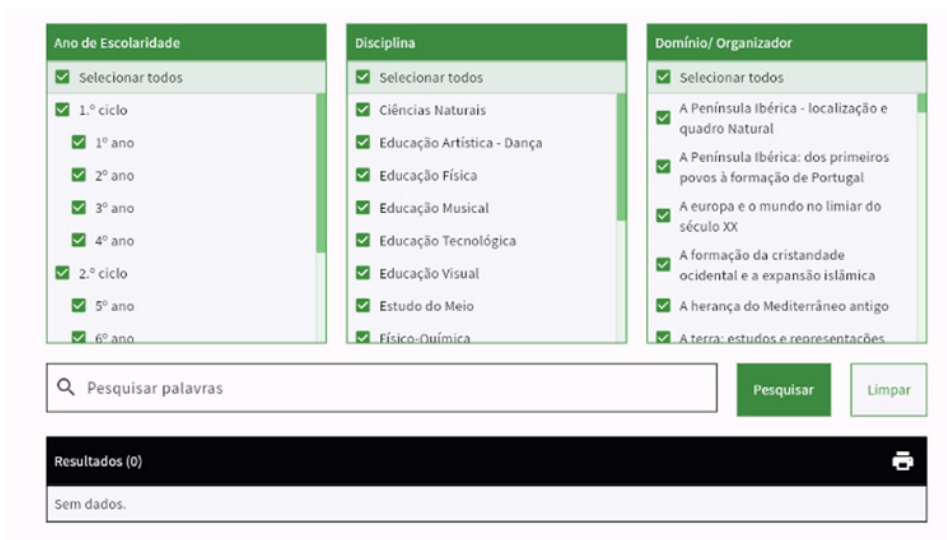


Figura 1.
Ecrã do protótipo de alta-fidelidade avaliado

3.2. Métodos e técnicas de recolha de dados

A avaliação do protótipo foi realizada usando duas abordagens distintas: inquérito por questionário e observação participante no âmbito de um *workshop*.

Com o objetivo de recolher as opiniões de potenciais utilizadores da ferramenta, foi construído um questionário, constituído por três blocos. No primeiro bloco, solicitavam-se informações para caracterizar o/a docente (idade, instituição de ensino, nível de ensino e área disciplinar). No segundo bloco, os/as inquiridos eram convidados/as a explorar o protótipo e a responder a questões centradas nas vantagens e desvantagens da ferramenta para a realização de diferentes tarefas e na comparação da ferramenta face ao modelo de divulgação das AE em PDF. No terceiro bloco, eram solicitadas opiniões sobre a facilidade de utilização da ferramenta, a facilidade de leitura dos ecrãs inicial de pesquisa e de resultados, o número de erros cometidos até à concretização das tarefas, e, por fim, sobre a satisfação associada à utilização da ferramenta.

De forma a explorar as estratégias utilizadas durante a pesquisa das AE, foi organizado um *workshop* com futuros/as professores/as. Nesse *workshop*, foi fornecido o link para acesso à ferramenta e, posteriormente, foram descritos diferentes cenários em que era pedido que os/as participantes realizassem as seguintes tarefas: i) caracterização da progressão prevista nas AE relativamente à aprendizagem sobre áreas de figuras planas; ii) mapeamento do tópico "som/sons" nas diferen-

tes componentes curriculares ao longo do ensino básico; iii) descrição das aprendizagens previstas nas AE em termos de educação literária. A pares, os/as futuros/as professores/as realizaram a primeira tarefa e escolheram uma das duas outras tarefas. A observação participante foi uma das técnicas utilizadas, tendo as dinamizadoras realizado notas de campo das observações realizadas, assim como das interações ocorridas com os/as futuros/as professores/as. Além disso, foi pedido aos/às participantes que registassem todos os passos realizados com vista à resolução das tarefas propostas e que, posteriormente enviassem para as dinamizadoras essas listas, assim como os documentos, em formato PDF, gerados pela própria *interface*.

3.3. Participantes

Responderam ao questionário oito professores/as (P), três do ensino básico e cinco do ensino superior, especialistas em currículo e em tecnologias digitais na educação, assim como dez futuros/as professores/as (FP). Relativamente aos/às docentes, as suas idades variavam entre os 35 e os 67 anos (média de 48,6 anos), sendo sete do sexo feminino e um do sexo masculino. Em termos do nível de ensino, três lecionam no 2.º Ciclo do Ensino Básico e cinco no Ensino Superior, abrangendo diversas áreas de lecionação, tais como Ciências Naturais, Matemática, Tecnologia Educativa, Pedagogia, Matemática e Ciências Naturais, Educação para a Cidadania, Português, História e Geografia de Portugal e Educação para a Cidadania. Quanto aos/às estudantes, todos/as frequentavam o último ano do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, sendo oito do sexo feminino e dois do sexo masculino. Importa referir que estes participantes responderam ao questionário a pares.

No caso do *workshop* foram envolvidos doze futuros/as professores, também a frequentar o último ano do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

4. Resultados

4.1. Avaliação da utilidade

A avaliação da utilidade decorre da análise das respostas dadas a algumas questões de um questionário aplicado a professores/as e futuros/as professores/as.

As respostas ao questionário denotam que os/as inquiridos/as atri-

buem elevada utilidade à ferramenta avaliada, reconhecendo que a mesma possibilita a realização de funções que, de outra forma, não existiriam. A capacidade de efetuar cruzamentos entre diferentes parâmetros (ano, disciplina, palavras) e a opção de gerar PDF com os resultados desse cruzamento são as funcionalidades mais citadas:

...muito útil para analisar a progressão da aprendizagem sobre um tema específico... é muito útil que a ferramenta permita criar uma página de impressão com os resultados da pesquisa. A partir de um termo/conceito presente nas AE, como biodiversidade ou poluição, é possível aceder aos níveis de escolaridade do ensino básico, disciplinas e descritor das AE em que esse termo surge... Permite ter acesso a todos os descritores das AE do ensino básico numa única plataforma. (P5)

...permitir a procura por termos/vocábulos, por ano ou por anos... mostrando a sua transversalidade às várias disciplinas... temos uma ideia muito clara e precisa do que os alunos trabalharam no ciclo/ano anterior... desconhecimento das aprendizagens essenciais de outras disciplinas ultrapassado. (P6)

Possibilidade de cruzamento de informação que não se consegue numa leitura linear... possibilidade [de] gerar PDF das pesquisas... permite a facilidade de organização e (re) organização da informação. (P7)

Além disso, os/as inquiridos destacam a facilidade e rapidez com que a ferramenta permite realizar diferentes funcionalidades, comparativamente ao formato atual em PDF. Por exemplo:

...nos PDF temos que sair do documento. Estamos no 1.º ano, queremos ver as aprendizagens essenciais desse ano, temos que sair de Português e ir para Matemática, abrir múltiplos separadores ou ter o ecrã dividido para conseguir ver mais do que um em simultâneo. Mesmo vendo a mesma disciplina, temos que abrir ou unir mais do que dois separadores, para conseguir ver mais daquele domínio. Acaba por ser mais simples e mais fácil, incluindo a disposição por disciplina e ano, identificando o domínio e a aprendizagem associada, em vez de ter aquele conjunto todo. E o facto de também dar para copiar, acaba por ser mais simples... isto

facilita muito. (FP2)

...de uma forma muito, muito rápida, fundir um conjunto de disciplinas, de anos escolares e até mesmo de conteúdos, num curto espaço de tempo, coisa que demoraria mais tempo, se o tivéssemos que fazer, de forma individual, abrindo cada pdf. (FP3)

Na sequência destas vantagens, os/as inquiridos/as salientam a contribuição da ferramenta para a gestão curricular, destacando a facilitação do desenvolvimento de metodologias de avaliação centradas nas AE, a mobilização de domínios de várias disciplinas para atividades interdisciplinares e a facilidade de organização. Na perspetiva de uma docente, a ferramenta "vai mais ao encontro do que é esperado do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, pois a sua leitura torna mais holística a perceção das Aprendizagens Essenciais, quer na sua articulação horizontal quer vertical" (P2).

É relevante destacar que algumas participantes mencionaram desvantagens associadas à ferramenta devido à ausência de informações e/ou funcionalidades relevantes. Uma das desvantagens apontadas refere-se ao facto de a ferramenta não incluir informações curriculares presentes nos documentos das AE em formato PDF. Conforme expresso por uma professora: "...não inclui o secundário, nem as aprendizagens de cidadania e desenvolvimento, nem as competências do PASEO. Não abrange aspetos essenciais das AE em formato PDF, como objetivos, estratégias de ação e avaliação. ...não gera resultados ao buscar termos relacionados a atitudes e valores" (P6). Três participantes destacaram desvantagens relacionadas à visualização da informação, apontando que a ferramenta não permite uma visão horizontal ou global do currículo ("Não permite ter uma visão horizontal do currículo. Não nos permite entender a posição de um determinado conteúdo em relação a outros em uma disciplina e ano de escolaridade específicos" - P5). Por fim, a limitação da pesquisa a palavras existentes nos descritores das AE, bem como a falta de correspondência entre palavras no plural e no singular, foram aspetos apontados como desvantagens.

Em resposta a essas desvantagens identificadas, algumas professoras e futuros/as professores/as sugeriram a inclusão de novas funcionalidades à ferramenta. Uma professora propôs a inclusão das AE de Francês e Cidadania e Desenvolvimento do ensino básico, bem como das AE do ensino secundário. Além disso, duas futuras professoras e

duas professoras sugeriram a integração de outras funcionalidades, como a articulação das AE com o Perfil do Aluno, estratégias, atividades e avaliação. Também recomendaram que os PDF com os resultados das pesquisas apresentassem as condições das mesmas.

4.2. Avaliação da usabilidade

A avaliação da usabilidade foi conduzida por meio da observação de um grupo de doze futuros/as professores/as durante a realização de diferentes tarefas em pares, bem como pela análise das respostas dadas a um questionário aplicado a professoras e futuros/as professores/as.

4.2.1. Observação da utilização do protótipo

A tabela 1 revela as estratégias adotadas pelos 6 grupos relativamente à primeira tarefa, focada na análise da progressão das aprendizagens prevista nas AE sobre a área de figuras planas. Globalmente, as três primeiras ações são semelhantes nos seis grupos: selecionam os anos, a(s) disciplina(s) e o(s) domínios, o que corresponde à organização, da esquerda para a direita, da informação presente no ecrã. Contudo, a quarta ação difere entre os grupos: quatro grupos solicitam imediatamente os resultados sem fazerem uso da pesquisa por palavras; dois fazem uso dessa funcionalidade e só depois solicitam os resultados. Esta diferença parece estar relacionada com a pouca visibilidade desta funcionalidade, aspeto explicitado por dois grupos (B e F), quando desafiados pelas dinamizadoras a pesquisarem por palavras. Numa segunda fase, os grupos A e E ainda optaram por reformular os domínios selecionados e solicitar os resultados e só depois, numa terceira fase, é que fizeram uso da pesquisa por palavras. Importa ainda referir que dois grupos fizeram diferentes tentativas quanto às palavras pesquisadas, inicialmente usando uma expressão e, posteriormente, apenas uma palavra.

Ação	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F
1	Seleciona todos os anos	Seleciona todos os anos	Seleciona todos os anos	Seleciona todos os anos	Seleciona todos os anos	Seleciona todos os anos
2	Seleciona a disciplina Matemática	Seleciona a disciplina Matemática	Seleciona todas as disciplinas	Seleciona a disciplina Matemática	Seleciona a disciplina Matemática	Seleciona a disciplina Matemática
3	Seleciona o domínio Geo e Geo & Med	Seleciona o domínio Geo e Geo & Med	Seleciona todos os domínios	Seleciona o domínio Geo & Med	Seleciona todos os domínios	Seleciona o domínio Geo e Geo & Med
4	Solicita os resultados	Solicita os resultados	Pesquisa "Áreas de figuras"	Pesquisa "Áreas de figuras"	Solicita os resultados	Solicita os resultados
5	Seleciona o domínio Geo	Pesquisa "Área da figura"	Solicita os resultados	Solicita os resultados	Seleciona o domínio Geo & Med	Pesquisa "Área"
6	Solicita os resultados	Solicita os resultados		Seleciona todos os domínios	Solicita os resultados	Solicita os resultados
7	Pesquisa "Área"	Pesquisa "Área"		Solicita os resultados	Pesquisa "Área"	
8	Solicita os resultados	Solicita os resultados		Pesquisa "Figura"	Solicita os resultados	
9				Solicita os resultados		
10				Pesquisa a/s palavra/s "Área"		
11				Solicita os resultados		

Tabela 1. Estratégias adotadas pelos/as participantes na 1.ª tarefa do *workshop*

A segunda tarefa, que visava compreender como é que o tópico “som/sons” era trabalhado nas diferentes áreas ao longo do ensino básico - foi realizada por dois grupos (B e F) de forma muito semelhante (Tabela 2). As ações contemplaram sequencialmente: seleção de anos, de disciplinas, de domínios e, por fim, a pesquisa por palavra. Assim, após 5 ações, os grupos consideraram que a tarefa estava concluída. O grupo F ao ser questionado sobre a existência, nos resultados obtidos, de AE com palavras como sombra decidiram acrescentar um espaço após a palavra “som”, tendo verificado que os resultados deixavam de incluir esse tipo de palavras. Fruto desta exploração, foram levantadas dúvidas sobre se a ferramenta era *case-sensitive*, tendo o grupo, após comparação dos resultados obtidos pesquisando “Som” e “som”, constatado que não.

Tabela 2.
Estratégias adotadas pelos/as participantes na 2.^a tarefa do *workshop*

	Grupo B	Grupo F
Ação 1	Seleciona todos os anos	Seleciona todos os anos
Ação 2	Seleciona todas as disciplinas	Seleciona as disciplinas de CN; Música; Dança; EM; FQ
Ação 3	Seleciona todos os domínios	Seleciona todos os domínios
Ação 4	Seleciona a palavra "sons"	Seleciona da palavra "Som"
Ação 5	Solicita os resultados	Solicita os resultados

Relativamente à terceira tarefa – relacionada com a realização de projeto para dinamizar as bibliotecas escolares - a estratégia utilizada pelos grupos foi distinta (Tabela 3). O grupo D, foi mais rápido a realizar a tarefa, uma vez que depois de selecionar todos os anos, optou por focar a pesquisa apenas na disciplina de Português e, dentro desta disciplina, apenas no domínio da Educação Literária. Já o grupo C não circunscreveu a pesquisa a nenhuma disciplina, nem a nenhum domínio, tendo depois optado por pesquisar a expressão Educação Literária. Em virtude dos resultados obtidos, e verificando que algumas das AE pertenciam ao domínio da Educação Literária, decidiram realizar uma nova pesquisa, eliminando a expressão e selecionando apenas esse domínio.

Tabela 3.
Estratégias adotadas pelos/as participantes na 3.^a tarefa do *workshop*

	Grupo C	Grupo D
Ação 1	Seleciona todos os anos	Seleciona todos os anos
Ação 2	Seleciona todas as disciplinas	Seleciona a disciplina de Português
Ação 3	Seleciona todos os domínios	Seleciona o domínio Ed. Literária
Ação 4	Pesquisa a expressão "Ed. Literária"	Solicita os resultados
Ação 5	Solicita os resultados	
Ação 6	Apaga a expressão pesquisada	
Ação 7	Seleciona o domínio Ed. Literária	
Ação 8	Solicita os resultados	

Durante as conversas informais ocorridas no *workshop* os/as futuros/as professores/as salientaram os seguintes aspetos, relativos à usabilidade: dificuldades na pesquisa de algumas disciplinas e domínios, devido à sua dispersão; não ser muito intuitivo o símbolo de impressora para o download do documento PDF; não ser possível guardar os resultados da pesquisa em dispositivos iPad. Durante as conversas informais ocorridas no *workshop* os/as futuros/as professores/as sugeriram ainda: apresentação de disciplinas e domí-

nios por ordem alfabética; apresentação dos parâmetros de pesquisa no PDF com os resultados da mesma.

4.2.2. Questionário sobre a usabilidade do protótipo

No que se refere a começar a usar a ferramenta, considerando nomeadamente a identificação e posição dos botões, a grande maioria das respostas foi muito positiva, integrando expressões com “simples”, “intuitiva”, “imediata” e “fácil”. No entanto, duas docentes referiram que quase desistiram da utilização da ferramenta. Uma destas docentes considerou ser necessário um texto explicativo para apoiar o início da utilização da ferramenta, por ter tido dificuldades em entender o funcionamento da mesma, nomeadamente no que se refere à pesquisa por palavras. A outra docente referiu dificuldades no uso dos menus (*checkboxes*), tendo tido êxito, quando recordou uma ferramenta com *interface* semelhante, o que contribui para a validação da consistência externa desta *interface*.

A leitura do ecrã de pesquisa foi maioritariamente considerada fácil e sem exigir esforço. No entanto, quatro futuros/as docentes sugeriram ou consideraram a possibilidade de aumentar o tamanho da letra/tabelas.

A leitura dos ecrãs dos resultados foi considerada pela grande maioria dos/as respondentes como fácil, sem exigir esforço. Apenas uma docente considerou que “a apresentação dos resultados verticalmente, em forma de lista, fica confusa”.

Todos/as os/as respondentes referiram que uma próxima utilização seria mais fácil, incluindo as duas docentes que referiram quase ter desistido no início. Adicionalmente, também todos/as os/as respondentes confirmaram que aconselhariam a ferramenta a um/a colega. Estas últimas respostas indicam motivação para futuras utilizações da ferramenta, mesmo no que se refere às duas docentes que relataram problemas de interação, tendo as mesmas incluído sugestões, que consideraram de fácil implementação, para ultrapassar as dificuldades encontradas.

Complementarmente, e da mesma forma, todas as respostas à questão sobre a satisfação sentida na utilização da ferramenta foram positivas, mesmo quando foi necessário ultrapassar dificuldades de interação. As razões apontadas para a sensação de satisfação relacionaram-se com a relevância e utilidade da ferramenta para a atividade docente, a sua simplicidade, praticidade e eficácia face ao seu objetivo.

As mudanças sugeridas pelos/as participantes (Tabela 4), no que se refere à usabilidade, centram-se na necessidade de uma ajuda à utili-

zação da ferramenta, no *design* dos ecrãs, bem como nos parâmetros e resultados das pesquisas. Mais especificamente, como ajuda, é sugerida a existência de um texto de apoio à utilização da ferramenta, que inclua uma explicação sobre a pesquisa por palavras. No que se refere ao *design* de ecrãs, foi sugerida uma análise às potencialidades de uma mudança de cor das fontes, para facilitar a leitura dos PDF resultantes das pesquisas. Ainda nesta categoria (*Design* de ecrãs), importa dar relevo às sugestões de aumento do tamanho das 3 tabelas do primeiro ecrã, tendo existido uma sugestão de aumento do tamanho da letra.

Quanto aos parâmetros de pesquisa, duas futuras docentes e uma docente sugeriram que, inicialmente, os campos em que se definem os parâmetros de pesquisa, deveriam estar todos não selecionados. No que diz respeito aos resultados de pesquisas, identificam-se dois tipos de sugestões: i) que exista maior flexibilidade na pesquisa por palavras; ii) que seja dado destaque à apresentação dos resultados por ano de escolaridade e, dentro de cada ano, por ordem alfabética de disciplinas.

Categoria /Subcategoria		Por Futuros/as Professores/as	Por Professores/as
Ajuda			<p>Texto introdutório para explicar como funciona a ferramenta e se pode utilizar, nomeadamente no que se refere à pesquisa por palavras (P8)</p> <p>A parte relativa a pesquisar palavras ainda não entendi muito bem para que serve porque só depois de testar diversas hipóteses de palavras é que acabei por conseguir obter resultados de pesquisa. Logo, não é claro. Também devem ser dadas orientações aqui (P1)</p>
Design de Ecrãs	Cores	[Nos PDF resultantes das pesquisas] mudar a cor da letra, mudar a cor de algumas colunas da tabela, iria facilitar a leitura, seria mais intuitivo o nosso olhar, perceber logo com uma determinada cor (FP1)	
	Tamanho	Aumentar um bocadinho as três tabelas, os 3 quadros relativamente ao ano de escolaridade e disciplina e ao domínio (FP1; FP5); aumentar o tamanho da letra (FP2; FP5)	
Parâmetros de pesquisa		Inicialmente, os campos estarem todos sem seleção (FP2)	Inicialmente, os campos estarem todos sem seleção (P8)
Resultados de pesquisa		Pesquisa por palavras mais flexível e não tão literal (FP3);	<p>Aparecerem resultados com palavras próximas (P2); os mesmos resultados, para a palavra no plural ou singular (P2)</p> <p>Apresentação de resultados na horizontal, em vez de ser na vertical (anos de escolaridade em colunas paralelas) (P3; P6);</p> <p>Apresentação dos resultados por ano de escolaridade e, dentro do mesmo ano, por ordem alfabética das disciplinas (P5)</p>

Tabela 4.
Sugestões de melhorias relativamente à usabilidade da ferramenta

A avaliação do protótipo de alta-fidelidade de uma ferramenta de apoio à pesquisa de Aprendizagens Essenciais foi realizada, recorrendo a diversas técnicas, nomeadamente foi realizado um inquérito a docentes e futuros/as docentes e foi implementado um *workshop* de utilização do protótipo com futuros/as professores/as, tendo sido recolhidos diferentes tipos de dados. A avaliação deste *software* interativo utilizou múltiplas técnicas (Lu et al., 2022) tendo considerado as questões técnicas e o contexto social (Stringer et al., 2005). Tratando-se da avaliação de um protótipo de alta-fidelidade, a avaliação foi de carácter mais sumativo, não deixando de ser formativa (Lu et al., 2022).

Deste modo, face aos resultados da avaliação desenvolvida, é possível afirmar que o protótipo de alta-fidelidade de uma ferramenta de pesquisa de Aprendizagens Essenciais, em análise, cumpre, em grande parte, as necessidades relativas à usabilidade e utilidade. Os referidos resultados oferecem, também, possibilidades de melhorias na *interface* e funcionalidades avaliadas.

Os resultados da avaliação em contexto, com tarefas e local próximos do quotidiano dos/as futuros/as professores/as, no *workshop* desenvolvido especificamente para o efeito, foram obtidos por observação participante e recolha de registos pedidos pelas dinamizadoras aos/às participantes. Estes resultados permitiram constatar que os/as futuros/as professores/as utilizaram o protótipo de alta-fidelidade com grande autonomia, tendo todos/as superado os desafios e tarefas propostas, o que constitui um indicador de usabilidade e, até mesmo, da experiência de utilização (Cockton, 2014). Foi observado que os diferentes grupos foram consistentes nas estratégias usadas para desenvolver as pesquisas de Aprendizagens Essenciais, permitindo assim a constatação da perceção coletiva da forma de funcionamento e utilidade do protótipo. Foi possível verificar algumas diferenças, ao nível das estratégias usadas, provavelmente resultantes da pouca visibilidade da barra de pesquisa por palavras.

A utilização do protótipo por Professores/as, embora tenha sido realizada com sucesso e de forma autónoma por todos/as, já foi reportada por duas Professoras como necessitando de um texto de Ajuda, que pudesse ser lido antes do início da utilização. Desta forma, a facilidade de aprendizagem, a eficiência de utilização e a satisfação na utilização (Nielsen, 2012) foram elevadas para a maioria, mas não para a totalidade, dos/as utilizadores/as envolvidos/as na avaliação, tendo existido heterogeneidade na experiência vivida por diferentes tipos de utilizadores/as.

No que se refere à utilidade, a maioria dos/as utilizadores/as, envolvidos/as na avaliação, considerou a ferramenta de pesquisa de Aprendizagens Essenciais como útil, num sentido alargado deste conceito, que inclui a oferta de nova/s e necessária/s funcionalidade/s, assim como a maior eficiência e/ou facilidade de tarefas já existentes.

Algumas dimensões da avaliação não foram tão positivas e conduziram os/as utilizadores/as a um conjunto de sugestões de modificação do protótipo da ferramenta. Tratando-se da avaliação de um protótipo de alta-fidelidade, algumas sugestões que implicavam mudança de objetivos da ferramenta não conduziram a alterações, como por exemplo, a inclusão de Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário e de sugestões de “estratégias de ação” e avaliação.

Foram, então, selecionadas, para ser implementadas, as seguintes sugestões de utilizadores/as:

- Criar um texto de ajuda à utilização, disponível a partir no ecrã principal da ferramenta;
- Aumentar, para mais facilidade de leitura, o tamanho dos quadros de seleção dos parâmetros de pesquisa;
- Tornar a barra de pesquisa por palavras mais visível;
- Apresentar os resultados com uma primeira coluna de ano de escolaridade e uma segunda de disciplina, tornando esta apresentação consistente com a dos quadros de seleção de parâmetros de pesquisa;
- Alterar, para melhor compreensão, o ícone do botão de *download* de resultados em PDF;
- Acrescentar as condições de pesquisa nos PDF de resultados das pesquisas.

6. Conclusão

A ferramenta AE.MAPS foi criada para facilitar a pesquisa de Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico, em contextos de gestão de currículo. O seu desenvolvimento foi participativo, com futuros/as utilizadores/as (docentes e futuros/as docentes), e iterativo, incluindo entrevistas e *focus groups* com futuros/as utilizadores/as, para definição de necessidades, o desenvolvimento de *sketches* (esboços) de *interfaces* gráficos, por futuros/as docentes, de um protótipo de média-fidelidade, avaliado por futuros/as docentes, e o desenvolvimento participativo e iterativo de um protótipo de alta-fidelidade.

Neste capítulo, apresentou-se o processo de avaliação do protótipo de alta-fidelidade, por docentes e futuros/as docentes. Este processo

envolveu múltiplas técnicas e permitiu a tomada das decisões que conduziram à ferramenta AE.MAPS (ver Figura 2).

Seguir-se-ão avaliações da ferramenta AE.MAPS em contextos reais de utilização.



Figura 2. Ecrã final de pesquisa da ferramenta AE.MAPS

Referências Bibliográficas

British Design Council (2005). *The double diamond*. Consultado a 10 de janeiro de 2024 em <https://www.designcouncil.org.uk/our-resources/the-double-diamond/>

Cockton, G. (2014). *Usability Evaluation*. Interaction Design Foundation - IxDF. Consultado a 10 de setembro de 2023 em <https://www.interaction-design.org/literature/book/the-encyclopedia-of-human-computer-interaction-2nd-ed/usability-evaluation>

Costa, F., Paz, A., Pereira, C., Cruz, E., Soromenho, G., & Viana, J. (2022). *Relatório de Avaliação da implementação das aprendizagens essenciais*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <http://www.dge.mec.pt/noticias/relatorio-de-avaliacao-daimplementacao-das-aprendizagens-essenciais>

Direção Geral da Educação – DGE (s.d.). *Aprendizagens Essenciais. Direção Geral da Educação*. Consultado a 25 de setembro de 2023 em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>

Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Corwin.

Gonçalves, D., Fonseca, M., & Campos, P. (2017). *Introdução ao Design de Interfaces*. FCA

Lu, J., Schmidt, M., Lee, M. & Huang, R. (2022). Usability research in educational technology: a state-of-the-art systematic review. *Education Tech Research Dev* 70, 1951–1992.

Marcus, A. (2002). Fast forward: Dare we define user-interface interface design? *Interactions*, 9, 19-24.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, 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/Direção-Geral da Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Muller, M., & Druin, A. (2012). Participatory Design: The Third Space in Human-Computer Interaction. In J. A. Jacko (Ed.), *Human Computer Interaction Handbook: Fundamentals, Evolving Technologies, and Emerging Applications* (pp. 1051-1068). CRC Press.

Nielsen, J. (1993). *Usability Engineering*. Academic Press

Nielsen, J. (2012). *Usability 101: Introduction to usability*. Nielsen Norman group. Consultado a 25 de setembro de 2023 em <https://www.nngroup.com/articles/usability-101-introduction-to-usability/>

Nielsen, M. (2016). *Thought as a Technology*. Consultado a 25 de setembro de 2023 em <http://cognitivemedium.com/tat/index.html>

OCDE (2020). *Curriculum overload: A way forward*. OECD. <https://www.oecd.org/education/curriculum-overload-3081cecaen.htm>

Robertson, T., & Simonsen, J. (2012). Challenges and Opportunities in Contemporary Participatory Design. *Design Issues*, 28(3), 3-9. <http://www.jstor.org/stable/23273834>

Stringer, M., Rode, J. A., Toye, E. F., Blackwell, A. F. & Simpson, A. R. (2005). The Webkit tangible user interface: a case study of iterative prototyping. *IEEE Pervasive Computing* 4(4), 35-41. <https://dx.doi.org/10.1109/MPRV.2005.89>

Valente, B., & Leite, T. (no prelo). (In)coerências e (Des)articulações nas AE das Diferentes Áreas Disciplinares do 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Pedagogia*.

Valente, B., Silva, M. J. & Sarreira, P. (2023). Participatory design of a high-fidelity prototype of an essential learning curricular tool. In *Proceedings of 2023 International Symposium on Computers in Education (SIIE)* (pp. 1-6). <https://dx.doi.org/10.1109/SIIE59826.2023.10423717>

Van den Akker, J. (2010). Building bridges: How research may improve curriculum policies and classroom practices. In S. M. Stoney (Ed.), *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for education policy in Europe* (pp. 175-195). CIDREE.

Legislação consultada

Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, 129.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de junho. Diário da República, 2.ª série, 143.

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. Diário da República, 1.ª série, 111.

Anexo

Documento de avaliação da Ferramenta AE.Maps

Nome:

Idade:

Instituição:

Profissão:

Níveis de ensino que leciona atualmente:

Área disciplinar:

1. Gostaríamos que explorasse a seguinte ferramenta (<https://aemaps.vercel.app/>) de forma a dar resposta às seguintes questões:

1.1. Quais as vantagens e desvantagens da ferramenta de pesquisa das aprendizagens essenciais (AE) para a análise da progressão da aprendizagem nelas prevista.

1.2. Quais as vantagens e desvantagens da ferramenta para a conceção de projetos interdisciplinares e para a realização de articulações curriculares

1.3. Quais as vantagens e desvantagens desta ferramenta relativamente às AE no formato pdf?

2. Fruto das explorações realizadas, gostaríamos ainda que refletisse sobre as seguintes questões:

2.1. Achou simples começar a usar esta ferramenta (identificação dos botões, posição dos botões, ...)?

2.2. A leitura do ecrã inicial de pesquisa é fácil ou exige esforço (espaçamento, tipo de letra, tamanho de letra, cor da letra, ...)?

2.3. A leitura do ecrã com os resultados pedidos é fácil ou exige esforço? (espaçamento, tipo de letra, tamanho de letra, cor da letra ...)?

2.4. O número de tentativas e erros que teve que fazer até ter sucesso foi adequado?

2.5. A utilização da ferramenta foi uma experiência que gerou satisfação ou pelo contrário?

2.6. Acha que a próxima vez que utilizar a ferramenta já o fará mais facilmente?

2.7. Recomendaria a ferramenta a um/a colega?

CAPÍTULO 5

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS: CARACTERÍSTICAS, DESAFIOS E PERPLEXIDADES

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.179>

Teresa Leite e Bianor Valente

Resumo

Embora a homologação das Aprendizagens Essenciais (AE) não tenha implicado inicialmente a revogação dos programas, essa situação alterou-se com o Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. As AE, em convergência com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), passaram a constituir o referencial de base às decisões associadas à flexibilidade e gestão curricular. A situação curricular atual apresenta, do ponto de vista das políticas educativas, uma unidade e alinhamento que há muito se considerava essencial e que procuramos agora aprofundar.

Este capítulo incide na análise das AE a partir de 5 critérios básicos que definem, segundo Jonnaert, Ettayeb e Defise (2010), o grau de operacionalidade de um currículo formal ou prescrito: (i) unidade curricular; (ii) participação dos agentes educativos; (iii) convergência das orientações propostas; (iv) adaptabilidade aos contextos; (v) coerência interna e externa. Para tal, convocámos os dados decorrentes da análise documental apresentados no primeiro e segundo capítulos e os dados fornecidos pelos docentes, descritos no terceiro capítulo.

Introdução

Uma escolaridade cada vez mais prolongada, a atribuição à escola de funções antes exercidas por outras instituições sociais e a crescente preocupação sociocultural com o desenvolvimento global do indivíduo mudaram inevitavelmente o carácter e as finalidades da escolaridade

básica. Como refere Gimeno (2000), os currículos para os primeiros níveis da escolaridade têm hoje um caráter globalizante, não se limitando à seleção de conhecimentos específicos de cada disciplina, antes englobando objetivos mais amplos de socialização e cultura, uma vez que, “na escolaridade obrigatória, o currículo tende a recolher de forma explícita a função socializadora total que a educação tem” (p.55). Neste sentido, o currículo da escolaridade básica obrigatória reflete a multiplicidade e complexidade das funções atribuídas à escola num dado momento histórico e social e a sua análise, nas diferentes dimensões que o constituem, permite conhecer a escola como instituição cultural e de socialização.

As recentes alterações curriculares (cf. Capítulo 1) deram origem ao presente estudo que, devido ao escasso tempo decorrido desde a publicação dos normativos que as regem, incide apenas sobre o currículo prescrito ou formal. Mas, tal como tem acontecido em vários outros países, a investigação sobre currículo tende a surgir associada a políticas e reformas educativas (Pinar, 2008) e, nessa perspetiva, a análise do currículo prescrito permite desvendar as intenções educativas num determinado período histórico e social (Roldão & Almeida, 2018).

Neste último capítulo, procurámos articular os diferentes resultados descritos e interpretados nos capítulos anteriores, visando apreender a operacionalidade do currículo prescrito, tal como este se apresenta atualmente.

1. Operacionalidade do currículo prescrito

Recorremos à noção de currículo do ensino básico apresentada por Roldão (1999, p. 24) que o define como o “corpo de aprendizagens consideradas socialmente necessárias, em determinado tempo e situação, organizado numa estrutura e sequência finalizadas, cuja organização e consecução compete à instituição escolar assegurar. Consubstancia o que socialmente, em cada época, se considera que deve ser ensinado e aprendido na escola”. O currículo explicita as finalidades e orientações educativas de um dado país, em determinada época, procurando garantir a coerência não apenas entre os diferentes níveis de decisão (político-administrativo, gestão da escola e ação educativa), mas também entre as diferentes áreas disciplinares, de forma que o currículo constitua um todo consistente e não um somatório de currículos de base disciplinar, geralmente designados como programas. Joannaert e Therriault (2013) consideram que existe uma relação hierárquica entre a noção de currículo e a noção de programa, uma vez que o currículo orienta a ação educativa a nível do sistema e os programas definem o conteúdo do ensino e da aprendizagem, constituindo-se como meios

para pôr em prática o quadro orientador do currículo.

De acordo com Posner (2004), a análise curricular pode ser definida como a tentativa de decompor o currículo nas suas diferentes componentes, examinando essas componentes e o modo como se interligam para formar um todo, identificando as intenções que o moldaram e as suas implicações na qualidade do ensino. O processo pelo qual esta análise é realizada, porém, tem sido objeto de debate com posições que, se não são antagônicas, são pelo menos muito distintas. Em 1949, Tyler (citado em Joannaert & Therriault, 2013) definiu 4 questões-base para a análise curricular: (1) quais os objetivos que a escola deve procurar alcançar? (2) Que experiências podem ser proporcionadas para atingir estes objetivos? (3) Como organizar essas experiências? (4) Como podemos determinar se estes objetivos são alcançados? Em 2004, também sob a forma de questões, Posner incide nas origens e documentação do currículo, na sua organização, objetivos e conteúdos, na forma como deverá ser implementado e na identificação dos seus pontos fortes e fracos. Outros autores têm lentes de análise menos focadas nas questões pedagógicas propriamente ditas, desmontando e procurando revelar as intenções e processos de seleção dos conhecimentos presentes no currículo, de acordo com o valor que a sociedade atribui às diferentes áreas científicas, em diferentes momentos históricos (Roldão, 2018a).

Na análise do currículo prescrito, um fator relevante é o seu grau de operacionalidade. Para Jonnaert, Ertayeb e Defise (2010) a operacionalidade de um currículo prescrito pressupõe que este seja (i) único, (ii) consensual, (iii) unívoco, (iv) flexível e (v) coerente. A unidade curricular pressupõe um único currículo para o sistema educativo, elaborado/publicado simultaneamente para todos os ciclos/anos escolares, com uma estrutura-padrão similar em todos os ciclos/anos e em todas as áreas disciplinares. O consenso exige a participação e envolvimento dos agentes educativos não apenas na implementação de um currículo definido a nível central, mas também nas decisões tomadas. Para ser unívoco, o currículo deverá garantir que existe convergência nas orientações propostas, que todos os elementos curriculares estão de acordo com as finalidades e orientações gerais. Um currículo flexível é aquele que permite a adaptação aos diferentes contextos, dotando-se de processos de regulação. Por último, a coerência curricular deverá ser perspectivada a nível externo, tendo em conta diretrizes emanadas das orientações internacionais, bem como as necessidades sociais e o papel que a sociedade atribui à escola, mas também a nível interno, pressupondo o uso da mesma terminologia nos diferentes documentos, a consistência na definição e uso dos conceitos-chave, o mesmo formato de apresentação nas diferentes áreas disciplinares, o nexo e

consonância dentro de um mesmo documento.

Classificando numa escala de 0 a 3 o grau em que estas características surgem num currículo, os autores definem perfis de currículo, concluindo que é raro que um novo currículo ou um currículo reformulado garanta, logo de início, que todas as características se encontram acima do nível mínimo de operacionalidade (representado pelo grau 2). Referem ainda que algumas características evoluem de forma paralela, designadamente participação, adaptabilidade e coerência externa ou convergência e coerência interna.

Para captar a informação necessária à caracterização da operacionalidade do currículo, não basta a análise dos documentos orientadores, emanados da administração central. O caminho entre o currículo prescrito e o currículo real exige um processo de implementação produzido pela ação profissional dos professores, que constituem, assim, os atores críticos no desenvolvimento curricular (Gimeno, 2000). Para essa implementação, o professor apropria-se do currículo prescrito, interpretando-o de acordo com as experiências profissionais anteriores, com as suas próprias conceções sobre a educação e sobre a relevância dos conteúdos e com a sua perceção sobre as necessidades dos alunos e sobre as condições de trabalho, num processo que o mesmo autor designa como currículo modelado pelos professores, considerando estes como mediadores entre o currículo prescrito e os alunos. Na mesma linha de pensamento, Jonnaert, Ertayeb e Defise (2010, p.56) afirmam que “as conceções que os professores constroem para si a respeito do currículo oficial constituem, de algum modo, uma mediação inevitável, um filtro às vezes muito potente, entre o currículo oficial e o currículo assimilado”. Os autores acrescentam que a distância entre o currículo prescrito, o currículo implementado e o currículo assimilado pelos alunos é resultante do maior ou menor grau de adesão dos docentes às orientações curriculares, configurando essa adesão uma variável a ter em conta em qualquer inovação curricular. Neste sentido, a definição do grau de operacionalização de quaisquer alterações curriculares implica conhecer também as conceções dos professores sobre elas e sobre a sua utilização.

2. Aprendizagens Essenciais: que operacionalidade?

Como referimos antes, convocámos para a análise da operacionalidade do atual currículo os resultados obtidos no tratamento dos dados: análise documental dos documentos orientadores (PASEO e AE), análise estatística e análise de conteúdo dos *focus groups*. Estas análises permitiram-nos extrair conclusões, numa primeira fase, sobre a coe-

rência entre a organização das AE nas diferentes áreas, a articulação entre as AE, as ações estratégicas e os descritores do Perfil do Aluno e a exigência conceptual das AE nas diferentes áreas; numa segunda fase sobre a comparabilidade dos conteúdos das AE de cada área curricular com o Referencial de Competências para a Educação 2030 (*Competencies Framework*, OCDE, 2020); numa terceira fase, sobre as concepções dos docentes relativamente às AE, a forma como foi preparada, em diferentes escolas, a sua implementação, o modo como têm sido utilizadas e a avaliação que delas fazem os professores, apesar do escasso tempo decorrido desde a sua generalização; e, por último, a criação de uma plataforma interativa com todas as AE do Ensino Básico, visando facilitar a busca por palavras-chave, por domínio, etc.

Unidade Curricular

Em termos gerais, é possível afirmar que existe unidade curricular, uma vez que os documentos curriculares configuram um único currículo elaborado e publicado simultaneamente para todos os ciclos/anos escolares e áreas curriculares do Ensino Básico obrigatório, com uma estrutura-padrão similar em todos os ciclos/anos (domínios, AE, ações estratégicas, descritores, relação com o PASEO). Esta estrutura consta nos documentos enquadradores da “Construção das Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos” (Roldão, Peralta & Martins, 2017), propondo um referencial para as AE que inclui os pressupostos curriculares, a sua organização, a operacionalização do PASEO nas diferentes áreas disciplinares e um *template* comum para essas áreas. Elaborado por especialistas em Currículo, este referencial é essencial para garantir um enquadramento conceptual neste campo do saber educacional, superando perspetivas mais restritivas, assentes no somatório de disciplinas (Pacheco & Sousa, 2018). É de assinalar, porém, que este referencial surge na sequência da constatação da diversidade de entendimentos das equipas das diferentes áreas curriculares sobre a definição das AE (Almeida et al., 2022).

No entanto, nos *focus groups*, alguns professores assinalam problemas na convergência entre as AE e a legislação relativa à avaliação. Em sentido contrário, outros professores salientam a convergência entre estes documentos e as orientações para a realização da avaliação emanadas nas próprias escolas.

Consenso

Quanto à participação dos agentes educativos com vista a um currículo tão consensual quanto possível, esta desenvolveu-se em várias

etapas. No ano letivo 2015/16 foi realizado um inquérito nacional aos professores visando conhecer as suas opiniões sobre as orientações curriculares existentes. Os resultados evidenciaram “uma clara tendência para considerarem o currículo demasiado extenso, inibidor de desenvolvimento de abordagens pedagógicas diversificadas e demasiado prescritivo quanto aos conteúdos a adquirir pelos alunos” (Almeida et al., 2022, p.4).

No ano letivo seguinte, dezoito Associações de Professores (AP) e duas Sociedades Científicas (SC) iniciaram a elaboração das AE, associando-se-lhes especialistas de algumas áreas para as quais não existem Associações de Professores. Como assinalam Almeida et al. (2022), esta é uma medida inédita no quadro português e revela a vontade de envolver os professores, através das suas associações, na elaboração do currículo. No início do ano letivo 2017/18, ainda sob a forma de documentos de trabalho, as AE foram divulgadas nas escolas que participavam no projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, visando recolher dados sobre a sua implementação e apropriação pelos docentes e permitindo ajustes nos documentos finais. No mesmo ano realizou-se ainda a consulta pública e as AE vieram a ser publicadas em 2018.

Esta percurso revela uma clara intenção de envolver os professores, através das suas associações, nas decisões curriculares a nível macro, atribuindo-lhes:

um poder sobre o currículo formal, incomum não só no contexto histórico-curricular português, mas na maioria dos países, assumindo o ME apenas um controlo relativo sobre o desenvolvimento desse processo no que se refere à definição e construção das AE, permitindo uma autonomia curricular como não há memória na história da política educativa nacional (Almeida et al., 2022, p.12).

No entanto, como demonstram as autoras atrás citadas no estudo que desenvolveram visando conhecer “as dinâmicas de interação das associações de professores da mesma área disciplinar durante esse processo” e “identificar as atividades e produtos que as associações desenvolveram durante o processo” (Almeida et al., 2022, p.2), as AP trabalharam e colaboraram essencialmente no interior das suas disciplinas, sendo notória a dificuldade de colaboração entre elas, o que dificulta não apenas a definição da transversalidade de competências, mas o próprio sentido de unidade curricular. Em relação ao segundo objetivo desse estudo, as AP mobilizaram a diversidade de documentos curriculares coexistentes à época, o que não contribuiu para o estabelecimento de processos de colaboração entre elas. Neste sentido, cons-

tata-se uma efetiva participação dos professores na elaboração das AE, através das suas associações, mas é inevitável assinalar a tendência para o isolacionismo de cada uma dentro da sua própria disciplina e a falta de colaboração entre elas, prejudicando a unidade curricular requerida.

Para além destas constatações, os resultados dos *focus groups* mostram que a análise das AE nas escolas foi realizada predominantemente nos órgãos intermédios (Grupos de Docência, Departamentos, Conselhos de Ano), sem intervenção dos órgãos de topo. Como referem duas docentes, “a direção chuta para os grupos [de docência]. A gente é que tem de dar o corpo ao manifesto, não é a direção. Nem espero isso de uma direção” (cf. Capítulo 3). Resultados semelhantes foram encontrados por Costa, Paz, Pereira, Cruz, Soromenho e Viana na avaliação da implementação das AE que realizaram em 2022. Esta aparente demissão dos órgãos centrais das escolas parece apontar para uma perspetiva essencialmente técnica sobre as AE, que não são objeto de análise e reflexão visando posições e decisões a nível de escola, antes se reduzindo à discussão sobre as formas pelas quais serão colocadas em prática.

Convergência

Como referimos antes, este currículo baseia-se num referencial que define o perfil desejado para os alunos no final da escolaridade obrigatória e as aprendizagens essenciais orientadas para esse perfil. Assim, o PASEO visa orientar o percurso curricular dos alunos, integrando a aquisição de conhecimentos, a capacidade de aceder e mobilizar esses conhecimentos e o desenvolvimento de atitudes não apenas de cidadania, mas também relativas ao próprio conhecimento. As AE, por sua vez, expressam conhecimentos, capacidades e atitudes, explicitando conteúdos disciplinares estruturados e conceptualmente articulados, processos cognitivos necessários à aprendizagem e o uso adequado desses conhecimentos e atitudes, definidos através de descritores (Rol-dão et al., 2017). O atual currículo procura, deste modo, que as finalidades e orientações propostas convirjam entre si e estabeleçam um sentido curricular unívoco.

Apesar deste referencial enquadrador, são visíveis lacunas em algumas áreas curriculares. Por exemplo, o *template* prevê um conjunto de descritores que visam esclarecer a contribuição de cada AE para a construção das competências previstas no PASEO, bem como a explicitação de ações estratégicas de ensino que, além de operacionalizarem as AE, se orientam para o PASEO. No entanto, a associação das ações de ensino aos descritores do PASEO e a articulação com as AE não é

totalmente conseguida, uma vez que só em algumas disciplinas é possível uma leitura articulada AE-Ação-descritor. Apenas na disciplina de Português existe uma ligação entre o domínio e os descritores, sendo possível identificar descritores mais associados a determinados domínios de Língua Portuguesa. Quanto às ações estratégicas, nas áreas disciplinares de Estudo do Meio, de Educação Física e de Educação Artística, a explicitação da articulação surge apenas entre as ações estratégicas de ensino e os descritores do perfil (Valente & Leite, no prelo).

Nos *focus groups*, a maior parte dos professores considera que as AE convergem para as competências definidas no PASEO. Para alguns, porém, o PASEO é um documento de caráter utópico, um documento “para a escola ideal”, elaborado “por quem não tem ideia nenhuma do que é uma escola” como afirmam duas docentes (cf. Capítulo 3). Assim, apesar de vários docentes salientarem que o PASEO contribui para a consciencialização da importância de trabalhar competências que visam preparar os alunos para a vida pós-escolar, parece existir simultaneamente uma aceitação tácita da impossibilidade de os alunos (pelo menos todos os alunos) atingirem essas competências no final da escolaridade, ideia expressa em afirmações como “Tentamos. Se conseguir, consegui; se não conseguir, não é isso que me preocupa”.

Flexibilidade

No artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 55/18, explicita-se como princípios orientadores a “concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular, possibilitando às escolas a identificação de opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto, enquadradas no projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola” (alínea b) e a “flexibilidade contextualizada na forma de organização dos alunos e do trabalho e na gestão do currículo, utilizando os métodos, as abordagens e os procedimentos que se revelem mais adequados para que todos os alunos alcancem o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (alínea j). As escolas passam ainda a poder dispor de 25% da carga curricular para dar resposta a necessidades locais, designadamente, a criação de novas disciplinas, bem como o trabalho interdisciplinar e as metodologias de projeto (art. 12.º).

Por si próprio, o termo “aprendizagens essenciais” permite antever as noções de flexibilidade e adaptabilidade, na medida em que “corresponde ao que deve/pode ser aprendido por todos” (Roldão et al., 2017, p.8), deixando às escolas a decisão sobre outras aprendizagens.

Também o conceito “essencial” merece referência no âmbito da flexibilidade curricular. Com efeito, as AE surgem como forma de “emagrecer o currículo”, considerado “obeso” por diferentes agentes educativos em vários países, ideia a que o Projeto *Future of Education and Skills*

2030 (OCDE, 2020) deu corpo. De acordo com o documento enquadrador da atual revisão curricular, emagrecimento “não significa assim apenas uma redução de extensão de conteúdos declarativos, mas uma mudança de ótica curricular: substituição de acumulação enciclopédica enumerativa, pelo aprofundamento da complexidade do conhecimento que se elege como essencial” (Roldão et al., 2017, p.8). Esta formulação abriu campo à ação decisional quer das Associações que elaboraram as AE, favorecendo a rutura com a tradição nas respetivas áreas disciplinares, quer dos professores, instigando a adequação aos contextos e aos alunos.

No entanto, o número de AE em algumas áreas disciplinares parece exceder a noção de “essencial”. No que respeita ao 1.º CEB, enquanto a maior parte das AE varia entre 14 (nas áreas que apresentam as AE por ciclo e não por ano) e 169 (Português), Matemática apresenta 389 AE. Alguns professores do 1.º CEB que fizeram parte dos *focus groups* queixam-se, com efeito, de que o currículo continua a ser demasiado extenso, afirmando que “era preferível cortar ali algumas coisas. E as aprendizagens seriam, se calhar, melhores em todas as áreas” e apenas um se pronuncia afirmativamente sobre uma efetiva redução do currículo. É de assinalar ainda que os docentes participantes neste estudo revelam ter apreendido a noção de “aprendizagens essenciais” na aceção explicitada nos documentos curriculares, considerando que não constituem aprendizagens mínimas, antes aprendizagens “basilares”, não dando lugar, portanto, um decréscimo de exigência (cf. Cap. 3).

Vários professores referem ainda que as AE favorecem a adequação das planificações aos contextos e também à elaboração de adequações curriculares para promoção da participação e aprendizagem de alunos com problemáticas específicas. No entanto, alguns professores exprimem a sua preocupação com a desadequação das AE à idade dos alunos e afirmam ter dúvidas quanto à possibilidade de todos os alunos atingirem as competências nelas expressas.

Coerência externa

A coerência externa implica a adequação do currículo às necessidades sociais quer a nível local, quer a nível internacional.

A nível internacional, Braslavsky (2001) constatou, no início deste século, cinco tendências comuns nas alterações levadas a efeito nos currículos do Ensino Secundário em vários países: flexibilidade curricular; orientação para o desenvolvimento de competências; estimulação de práticas interdisciplinares; criação de opções complementando as disciplinas obrigatórias; recuperação da metodologia de trabalho de projeto. Por sua vez, o estudo de Rose (2009) revela as tendências

mais marcantes em diferentes países no que concerne aos currículos dos primeiros anos do Ensino Básico: reconhecimento da importância dos conteúdos e dos conhecimentos, capacidades e atitudes que estes representam; simultaneamente a introdução de competências transversais de forma a promover a mobilização e uso desses conhecimentos, capacidades e atitudes; garantia da articulação curricular vertical com os níveis de escolaridade seguintes; fortalecimento das aprendizagens em comunicação e tecnologia; ênfase no desenvolvimento pessoal e social. Alguns anos antes, a partir dos resultados obtidos num estudo conduzido nos diferentes níveis educativos em 11 países, Whitby e Walker (2006) defendem que uma das principais tendências internacionais nos currículos é a introdução de capacidades de pensamento crítico que incluem, entre outras: i) a identificação, descrição e redefinição de problemas; ii) a tomada de decisões sustentada; iii) a colocação e testagem de hipóteses; iv) o estabelecimento de relações entre situações e conceitos; e v) a transferência de conhecimentos para novas situações.

Congregando os resultados de estudos internacionais anteriores, mais recentemente o Projeto *Future of Education and Skills 2030* (OCDE, 2015) define 28 competências que podem ser agrupadas em 5 categorias: literacias fundacionais; capacidades, atitudes e valores; conceitos-chave; competências transformativas e para o desenvolvimento; competências compostas, que incluem conhecimentos, capacidades, atitudes e valores essenciais para o bem-estar individual, social e ambiental.

Nas orientações curriculares portuguesas, a preocupação com a coerência externa a nível internacional foi explicitada logo no documento enquadrador, em que se faz referência às tendências internacionais expressas em textos recentes da OCDE e UNESCO, visando a evolução para um currículo menos prescritivo e mais orientativo, procurando “harmonizar uma prescrição nacional comum com a autonomia curricular das escolas para decisões curriculares contextualizadas” (Rol-dão, Peralta & Martins, 2017, p.3). No mapeamento que apresentámos no capítulo 2, comparando as competências expressas nas AE do 1.º CEB com as 28 competências definidas na *Education 2030 Sustainable Development Agenda* (OCDE, 2015), é possível perceber que todas as competências surgem nas AE, mas algumas têm uma inserção residual (autorregulação e controlo, empatia, confiança, co-agência, reconciliação de tensões e conflitos, literacias mediática, financeira e para o desenvolvimento sustentável e empreendedorismo). Estas competências inserem-se de forma evidente, no âmbito das atitudes, por um lado, e das novas capacidades requeridas na sociedade, por outro. A literacia, a numeracia, o pensamento crítico e a reflexão são claramente

as competências mais frequentes, correspondendo as duas primeiras a necessidades sociais com tradições bem estabelecidas a nível curricular e as duas últimas a preocupações que têm dominado os processos pedagógicos nas últimas décadas.

A nível nacional, as AE e a revogação dos documentos curriculares anteriores a 2021 (Despacho n.º 6605-A) permitiram não só dar coerência ao sistema, acabando com a proliferação de documentos curriculares sem relação uns com os outros e, em certos casos, contraditórios, mas também atualizar as aprendizagens a realizar, uma vez que alguns programas ainda datavam de 1989. Como refere uma docente do 1.º CEB, “as alterações que foram feitas na área de Estudo do Meio, nas AE, são significativas e já eram há muito esperadas. Já não vamos dar outra vez «ao norte há pinheiros e ao sul há... e não há eucaliptos em lado nenhum!» [risos], portanto... Foram significativas e estão bem feitas. Neste momento, está mais equilibrado e adaptado” (cf. cap. 3). Esta atualização indicia, portanto, uma maior adequação à realidade nacional e ao conhecimento atual. Além deste fator, a associação de atitudes e capacidades aos conhecimentos, mantendo a valorização destes últimos, mas perspetivando o seu uso efetivo, constitui uma resposta mais efetiva às necessidades atuais da sociedade (Jonnaert, Ettayeb & Defise, 2010).

Coerência interna

Quanto à coerência interna, distinguimos a que se estabelece entre áreas disciplinares (interdisciplinar) e aquela que ocorre no interior de cada uma delas (intradisciplinar).

Embora exista alguma coerência entre áreas curriculares a nível da terminologia usada, do significado que é atribuído a esses termos, dos elementos curriculares explicitados e do formato em que surgem, surgem também algumas incoerências ou, no mínimo, desarmonias.

No 1.º CEB, a mais óbvia diz respeito ao facto de algumas disciplinas definirem AE por ano (Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Física), enquanto outras (Artes Visuais, Teatro, Dança, Música e Tecnologias de Informação e Comunicação) apresentam AE para todo esse ciclo de ensino. No caso de Educação Física, para além de a introdução abranger todos os níveis de escolaridade (do 1.º ao 12.º ano), as AE constituem-se sobre os programas já existentes, substituindo o termo “objetivos” pelo termo AE e remetendo para um outro documento que corresponde ao programa anterior.

Como ficou dito antes, foi elaborada uma segunda versão das AE de Matemática, a qual apresenta diferenças relevantes em relação às outras áreas. Nesta versão, a terminologia usada difere significativamente

das restantes (ex: o termo AE é substituído por “objetivos”; descritores são substituídos por “Áreas de Competência do PA”); a abrangência e extensão da introdução não se coadunam com as características das outras introduções; apresenta-se um subconjunto inicial de AE que se repetem em todos os anos, correspondendo a capacidades matemáticas gerais (resolução de problemas e raciocínio matemático).

A definição das AE de Matemática é também mais exaustiva que as restantes, incluindo em alguns casos não apenas processos de trabalho, mas também formas de realização e/ou materiais que os alunos devem utilizar (ex: “Selecionar e justificar o método mais eficiente para identificação do máximo divisor comum e mínimo múltiplo comum de um determinado par de números, atendendo às características dos números, comparando criticamente diferentes estratégias de resolução”). Nas restantes áreas, algumas AE contemplam orientações didáticas, enquanto outras deixam esse aspeto em aberto.

Entre áreas curriculares, um fator importante é a articulação horizontal. Como refere Roldão (2018b), a noção de articulação curricular é inerente ao próprio conceito de currículo, uma vez que este pressupõe um conjunto coerente de aprendizagens com vista a determinadas finalidades. A articulação horizontal ou interdisciplinar implica a interação entre aprendizagens a realizar numa mesma etapa, procurando introduzir um sentido globalizante nas abordagens necessariamente fragmentadas de cada disciplina. Para tal, é necessário que, num momento do percurso escolar, a aprendizagem apele a operações cognitivas semelhantes nas diferentes áreas curriculares, de forma que os estudantes apreendam as relações entre conteúdos nas diferentes áreas do saber (Roldão, 2018b).

O estudo que apresentámos noutra local (Leite & Valente, 2024) sobre o nível de exigência cognitiva requerido nas diferentes áreas dos primeiros anos de escolaridade, recorrendo à Revisão da Taxonomia de Bloom realizada por Anderson e Krathwohl (2001), indicia que não existe harmonização entre o nível das operações predominantemente requeridas em cada uma das áreas disciplinares. Por exemplo, em Português, as AE do 1.º CEB exigem essencialmente operações de evocação e aplicação; em Matemática, aplicação e criação são as operações mais presentes; em Estudo do Meio, predominam operações de evocação e análise. Estas diferenças dificultam a implementação de processos de articulação curricular horizontal, tornando-se difícil tentar articular a abordagem de conhecimentos que exigem operações cognitivas de níveis muito diferenciados.

Alguns docentes participantes nos *focus groups* referem a invisibilidade da articulação curricular horizontal das AE nos documentos; no entanto, vários docentes do 1.º CEB salientam que, apesar dessa invi-

sibilidade, a formulação das AE é mais facilitadora da realização dessa articulação do que os programas anteriores (cf. Cap. 3).

Já no que se refere à coerência dentro da própria área disciplinar, parece ter existido uma efetiva preocupação com a sequencialidade nos conteúdos, mas não necessariamente com a progressão por ano de escolaridade quer das operações cognitivas requeridas, quer das ações estratégicas propostas.

Com efeito, parece não existir uma linha evolutiva na complexidade das AE de Estudo do Meio ao longo do 1.º ciclo, para além de apresentar algumas opções questionáveis, como o aparecimento da compreensão apenas no 3.º ano. O mesmo não sucede em Português, onde é possível verificar um aumento gradual e progressivo das AE, sobretudo do 1.º para o 2.º ano, correspondendo, provavelmente, a um maior domínio dos processos de leitura e escrita. De forma menos expressiva, as AE de Matemática apresentam também um aumento progressivo do nível de complexidade. Comparando os 4 primeiros anos (1.º Ciclo) com os 2 seguintes (2.º Ciclo), o nível taxonómico das AE mantém-se semelhante em Português e Matemática, não sendo possível identificar um aumento consistente dos níveis taxonómicos mais complexos. Em Estudo do Meio existem maiores diferenças entre os 2 níveis, possivelmente resultantes do desdobramento desta área nas disciplinas de História e Geografia de Portugal e de Ciências Naturais (Leite & Valente, 2024).

Questionáveis são também algumas opções referentes à progressão das ações estratégicas de acordo com o ano de escolaridade. Em Estudo do Meio, por exemplo, surgem-nos propostas de ação que, do 1.º e 2.º anos diferem do 3.º e 4.º apenas no modo de formulação ou que não refletem um aumento de complexidade. Uma opção particularmente geradora de perplexidade é a proposta de realização de Trabalho de Projeto apenas no 1.º ano. Em Português, as ações designadas como estratégicas não são coerentes entre si, uma vez que algumas focam apenas a aprendizagem que deve ser alcançada pelo aluno, enquanto outras incluem exemplos de atividades, sendo difícil identificar uma evolução na sua complexidade para além daquela que decorre da progressão dos conteúdos. Já as ações estratégicas apresentadas em Matemática são detalhadas (incluindo exemplos de abordagens aos conhecimentos, tarefas a propor aos alunos e modos de as explorar) e permitem perceber a preocupação em assegurar uma progressão na complexidade não apenas das atividades sugeridas, mas sobretudo no modo de as realizar (Valente & Leite, no prelo).

De acordo com Roldão (2018b), a articulação curricular vertical ou intradisciplinar implica que os conteúdos sigam uma evolução de complexidade crescente, correspondente à progressão dos processos cognitivos requeridos e das ações estratégicas favoráveis a essa pro-

gressão. Alguns docentes de 1.º e 2.º CEB que participaram no estudo assinalam que a forma de apresentação das AE não facilita a apreensão deste tipo de articulação.

A dificuldade sinalizada pelos docentes em visualizar e apreender a articulação curricular inter e intradisciplinar levou-nos a criar a plataforma interativa que apresentámos no capítulo 4.

3. Síntese e conclusão

Em termos gerais, parece possível concluir que os documentos curriculares atuais possuem as características básicas necessárias para serem considerados operacionais, embora com algumas inconsistências que geram dúvidas e perplexidades.

O currículo apresenta unidade global, abrangendo o Ensino Básico, o Ensino Secundário e os Cursos Profissionais e Artísticos, organizando-se de acordo com as orientações do enquadramento elaborado por Roldão, Peralta e Martins (2017; 2018).

A participação dos agentes educativos foi assegurada através dos seus representantes nas Associações Profissionais de Professores, pela parceria com escolas que experimentaram o currículo na fase pré-generalização e pela consulta pública. É de salientar, porém, que estas associações são de cariz essencialmente disciplinar e, por isso, embora integrem professores de todos os anos de escolaridade, não desenvolvem um olhar integrado sobre a monodocência, característica distintiva do 1.º CEB.

É possível identificar convergência nas orientações entre documentos, configurando-se o PASEO como “a matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Despacho n.º 6478/2017). Alguns professores participantes no estudo confirmam esta convergência, afirmando, por exemplo: “eu acho que o que existe neste momento é uma grande congruência entre os documentos que nós temos nas escolas. O decreto da avaliação, o [DL n.º] 54, o plano nacional de Cidadania, o PASEO, as AE... E tudo encaixa muito bem” (cf. Cap.3).

O currículo apresenta-se também como flexível e adaptável aos contextos e aos alunos, quer em termos organizacionais, deixando às escolas uma margem de autonomia para a “assunção dos projetos e atividades desenvolvidos na comunidade escolar como parte integrante do currículo” e a “dinamização da componente de Oferta Complementar, através da criação de novas disciplinas no ensino básico” (art. 3.º e 4.º

do DL n.º 55/18), quer em termos científico-pedagógicos, reconhecendo “os professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (DL n.º 55/2018, art.4.º, alínea d).

A procura de coerência externa a nível internacional foi explicitada desde logo no documento enquadrador (Roldão et al., 2017). Porém, a comparação com as 28 competências definidas na *Education 2030 Sustainable Development Agenda* (OCDE, 2015) mostra que a maior parte das AE aponta para competências tradicionalmente desenvolvidas nos primeiros anos de escolaridade (literacia, numeracia) e para competências relacionadas com o pensamento crítico. Em sentido contrário, têm uma expressão residual competências relacionadas com atitudes e capacidades a nível do desenvolvimento pessoal e social, como co-agência, confiança, resolução de tensões e conflitos, autorregulação e controlo, cooperação, e aquelas que respondem a novos desafios sociais, como empreendedorismo, literacia financeira e literacia mediática. Neste sentido, parece possível afirmar que, nos próximos anos, será necessária uma atenção específica ao desenvolvimento de atitudes relacionadas com o desenvolvimento pessoal, bem como ao desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes em novas áreas de literacia.

Como vimos antes, a coerência externa a nível nacional pode ser aferida pela necessidade, identificada pelos docentes e pelos próprios alunos, em vários estudos e inquéritos, de reduzir o currículo e de lhe dar alguma unidade, acabando com a proliferação de orientações curriculares sobrepostas e, por vezes, contraditórias, para além de atualizar as orientações para as áreas disciplinares que se mantinham inalteradas há décadas. Por sua vez, a coerência interna é assegurada pelo uso, na maior parte das AE, de terminologia, elementos curriculares explicitados e formato comuns.

Se o elenco destas características permite antever a operacionalidade do currículo atual, existem, porém, outros aspetos que geram perplexidade.

A nível macro (político-administrativo), a coerência interna parece ser a característica menos operacional, uma vez que, apesar das orientações expressas no documento orientador e do *template*, é possível identificar diversas incongruências entre áreas disciplinares: definição de AE por anos em algumas áreas e por ciclos, noutras; opção da educação Física pela não definição de AE, remetendo para programas anteriores; diferenças marcantes na formulação das AE de matemática na sua 2ª versão, quer ao nível da terminologia usada e elementos do currículo mobilizados, quer ao nível da exaustividade das AE (em número e forma de definição). Também a análise intradisciplinar permite iden-

tificar incongruências, uma vez que a progressão das aprendizagens é assegurada pela sequencialização dos conteúdos, mas não é visível nas operações cognitivas requeridas em cada AE, nem nas ações estratégicas propostas. A articulação curricular fica, assim, se não comprometida, pelo menos dificultada, quer a nível horizontal, quer a nível vertical.

Ainda a nível macro, é relevante a escassa presença de algumas das 28 competências formuladas pela OCDE para 2030 (OCDE, 2015), as quais se inserem quer no âmbito do desenvolvimento pessoal e social, quer das literacias não tradicionais (cf. Cap.2).

A nível meso (gestão da escola), a preparação para a implementação das AE parece ter ocorrido sobretudo nos órgãos intermédios, sendo notória, no discurso dos professores participantes, a demissão deste processo por parte dos órgãos de topo. É de assinalar que os mesmos resultados são obtidos por Costa et al. (2022) no estudo que realizaram sobre a avaliação das AE.

A nível micro (ação pedagógico-didática), parece importante destacar que alguns docentes consideram que os documentos curriculares têm uma importância reduzida nas planificações (cf. Cap. 3). É possível que o facto de a tutela emanar novos documentos curriculares cada vez que há mudança de governo (por vezes, com a mesma linha ideológica) contribua para a indiferença dos docentes face a revisões curriculares contínuas. Com efeito, se tivermos em conta a idade média atual dos professores portugueses, é forçoso reconhecer que já foram chamados a aplicar diversas alterações do currículo.

Também merece ser destacada a dificuldade que alguns professores apontam relativamente à interpretação das AE, embora não tenha sido possível encontrar consensos sobre as áreas disciplinares em que tal sucede mais frequentemente (cf. Cap. 3). Como concluem Costa et al. (2022, p.57), “a utilização das AE está negativamente relacionada com o grau de dificuldade atribuído à sua interpretação, ou seja, quanto maior o nível de dificuldade atribuído, menor será a utilização desses documentos”.

Por último, o carácter ideal e irrealista atribuído ao PASEO (cf. Cap. 3) parece corresponder a uma aceitação tácita pelos docentes da dificuldade em levar todos os alunos a atingir as competências necessárias para a entrada na vida adulta. Não espelhando forçosamente uma perplexidade para quem conhece a realidade da escola pública, obrigatória e massificada, esta afirmação configura sobretudo uma barreira a ultrapassar, constituindo um desafio ao sistema, às escolas, aos professores e aos próprios alunos.

Referências Bibliográficas

- Almeida, S., Viana, J., Barcelos, N., Roldão, M.C., & Peralta, H. (2021). *Colaboração entre as associações de professores no design curricular das Aprendizagens Essenciais em Portugal*. *ComTextos*, 2(6) 1-39.
- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Braslavsky, C. (2001). *Novas tendências mundiais e as mudanças curriculares na Educação Secundária latino-americana na década de 90*. Unesco Brasil
- Costa, F., Paz, A., Pereira, C., Cruz, E., Soromenho, G., & Viana, J. (2022). *Relatório de Avaliação da implementação das Aprendizagens Essenciais*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <http://www.dge.mec.pt/noticias/relatorio-de-avaliacao-da-implementacao-das-aprendizagens-essenciais>
- Gimeno, J. (2000). *O Currículo. Uma Reflexão sobre a Prática*. ArtMed.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2010). *Currículo e competências*. ArtMed.
- Jonnaert, P., & Therriault, G. (2013). Curricula and curricular analysis: Some pointers for a debate. *Prospects*, 43 (4) <https://doi.org/10.1007/s11125-013-9285-7>.
- Leite, T., & Valente, B. (2024) A exigência cognitiva do currículo dos primeiros anos de escolaridade em Portugal: uma análise comparativa. *Revista Lusófona de Educação*, 61, 29-47.
- OCDE (2020). *Technical Report: Curriculum Analysis of the OECD future of education and skills 2030*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Pacheco, J.A., & Sousa, J. (2018). Estudos Curriculares: génese e consolidação em Portugal. In J. Pinhal et al. (Orgs.), *Contributos da investigação em Ciências da Educação* (pp. 519-546). 30 anos da AFIRSE em Portugal. Educa
- Pinar, W. F. (2008). *International Handbook of Curriculum Research*. Lawrence Erlbaum.
- Posner, G. (1992/2004). *Analyzing the curriculum*. McGraw Hill.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. ME/DEB
- Roldão, M. C. (2018a). Conhecimento e Currículo: como se seleciona o conhecimento “relevante”? In J. A. Pacheco, M. C. Roldão, & M. T. Estrela (Orgs.), *Estudos de Currículo* (pp. 89-128). Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2018b). Pressupostos concetuais da articulação curricular. In M. J. Alves, & M. C. Roldão (Org.), *Articulação Curricular. O que é?*

Como se faz? Dos conceitos às práticas possíveis (pp. 11-16). Fundação Manuel Leão.

Rose, J. (2009). *Independent Review of the Primary Curriculum: Final Report*. DCSF Publications. <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2009-IRPC-final-report.pdf>

Valente, B., & Leite, T. (no prelo). (In)coerências e (Des)articulações nas AE das Diferentes Áreas Disciplinares do 1.º CEB. *Revista de Pedagogia*.

Whitby, K., Walker, M., & O'Donnell, S. (2006). *Thematic Probe: the Teaching and Learning of Skills in Primary and Secondary Education*. Qualifications and Curriculum Authority

