

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 carácter 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 levam 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 é 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, trabalhámos 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>
<p>VI - Finalização</p>	
<p>Agradecer o envolvimento, a partilha realizada. Perguntar aos participantes se estão disponíveis para participar noutras iniciativas deste projeto. Perguntar aos participantes se sugerem colegas que eventualmente possam estar interessados em participar num focus group como este.</p>	