

CAPÍTULO 5

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS: CARACTERÍSTICAS, DESAFIOS E PERPLEXIDADES

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

Teresa Leite e Bianor Valente

Resumo

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

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

Introdução

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

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

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

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

1. Operacionalidade do currículo prescrito

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

para pôr em prática o quadro orientador do currículo.

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

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

consonância dentro de um mesmo documento.

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

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

2. Aprendizagens Essenciais: que operacionalidade?

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

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

Unidade Curricular

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

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

Consenso

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

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

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

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

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

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

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

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

Convergência

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

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

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

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

Flexibilidade

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

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

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

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

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

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

Coerência externa

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

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

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

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

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

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

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

Coerência interna

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Síntese e conclusão

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências Bibliográficas

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

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

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

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

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