

CAPÍTULO 2

MAPEANDO O CURRÍCULO: CRUZANDO COMPETÊNCIAS E ÁREAS DE CONTEÚDO

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

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

Resumo

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

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

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

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

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

Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Currículos baseados em competências

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

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



Figura 1.
Bússola de aprendizagem

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Metodologia

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

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

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

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

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

	Literacias Fundacionais	Competências transformadoras e de desenvolvimento para 2030
	Literacia Numeracia Literacia Digital Literacia dos dados Literacia da saúde e do bem-estar físico	Creating new value (Pensamento criativo) Responsabilidade Reconciliação de tensões e dilemas Antecipação Ação Reflexão
Quadro 1. Os 28 conceitos/competências/ constructos, distribuídos em cinco blocos	Capacidades, atitudes e valores para 2030	Competências compostas para 2030
	Pensamento crítico Resolução de problemas Cooperação/colaboração Autorregulação/autocontrolo Empatia Respeito Persistência/Resiliência Confiança Aprender a aprender	Competência global Literacia mediática Literacia para o desenvolvimento sustentável Pensamento computacional/programação Literacia financeira Empreendedorismo
	Conceitos-chave <i>Student agency</i> <i>Co-agency</i>	

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

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

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

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

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

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

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

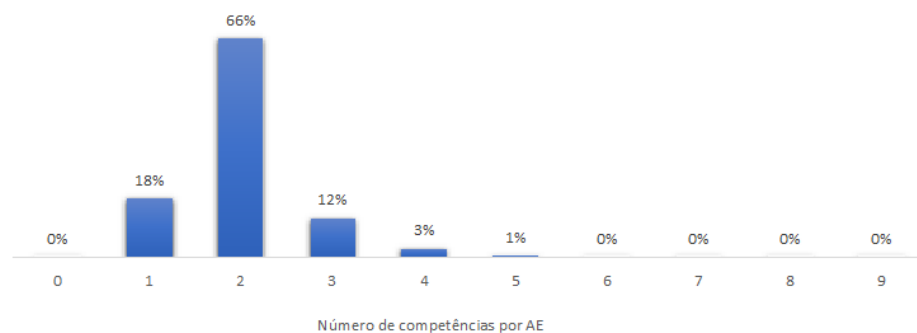
3. Resultados por área de conteúdo

3.1 Português

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

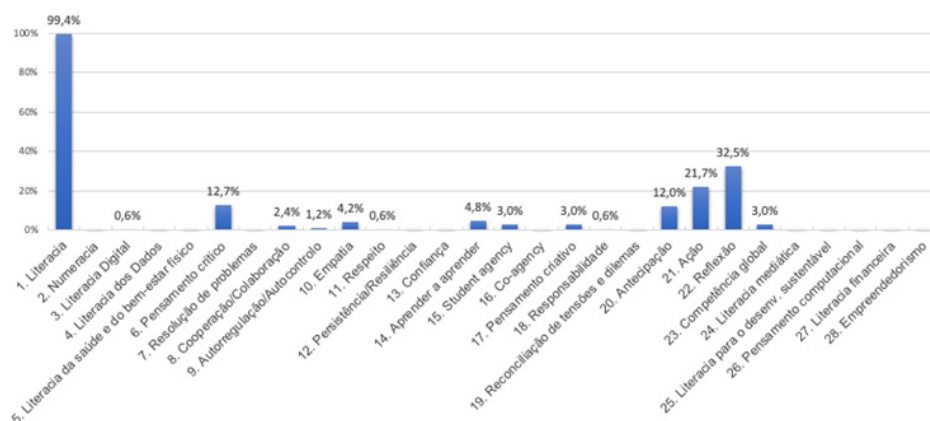
É de destacar ainda que 18% das AE apresentam apenas uma competência e 12% apresentam três, sendo residuais as situações com a identificação de quatro (3%) ou cinco (1%) competências (Figura 2).

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



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

Figura 3.
Distribuição das AE de Português por competência



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

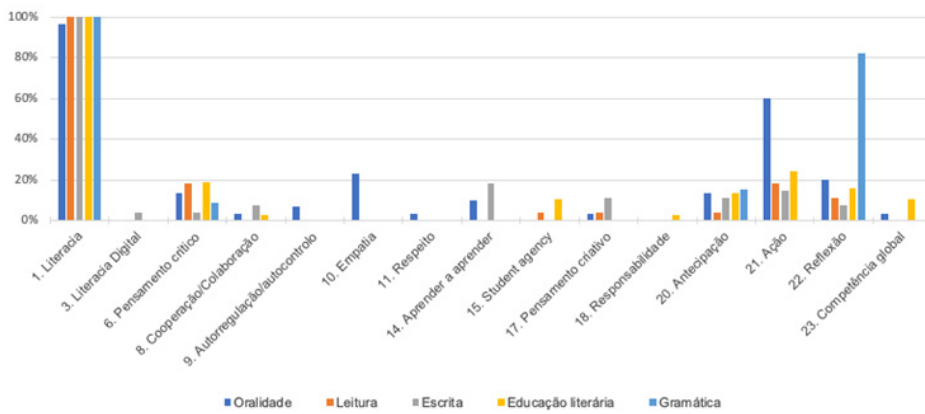


Figura 4. Distribuição das AE de Português por competência em cada domínio

3.2. Matemática

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

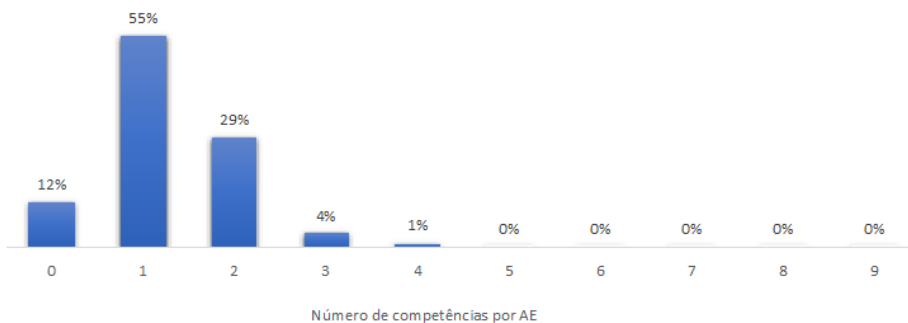


Figura 5. Distribuição das AE de Matemática por número de competências associadas

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

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

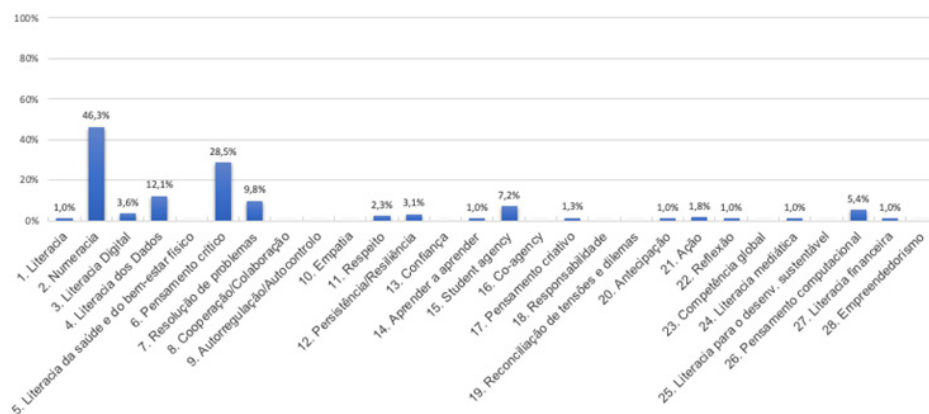


Figura 6.
Distribuição das AE de
Matemática por competência

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

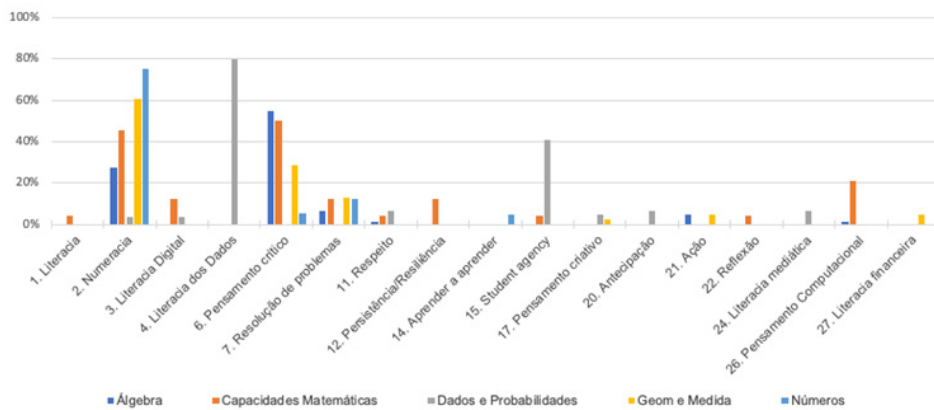


Figura 7. Distribuição das AE de Matemática por competência em cada domínio

3.3. Estudo do Meio

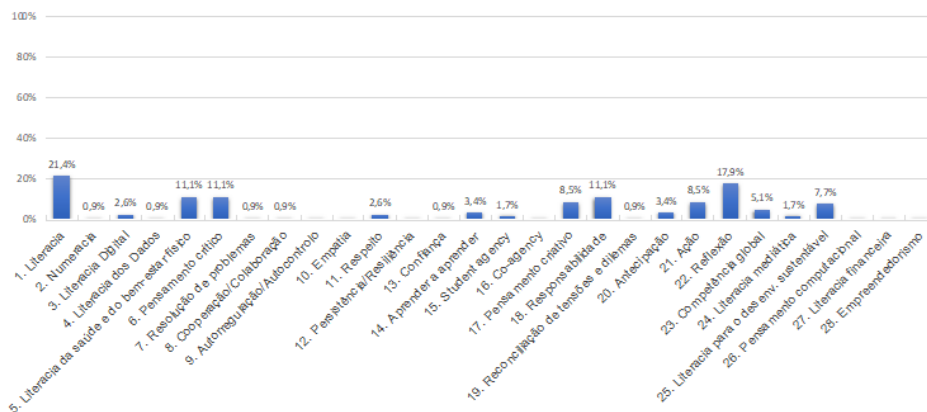
Identificadas as 117 AE da disciplina de Estudo do meio, verificou-se que a maioria (56%) apenas inclui na sua descrição uma única competência. Deve ainda ser destacado que em cerca de 15% das AE não foi possível identificar no seu articulado qualquer competência. Ademais, 29% das AE apresentam duas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



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

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

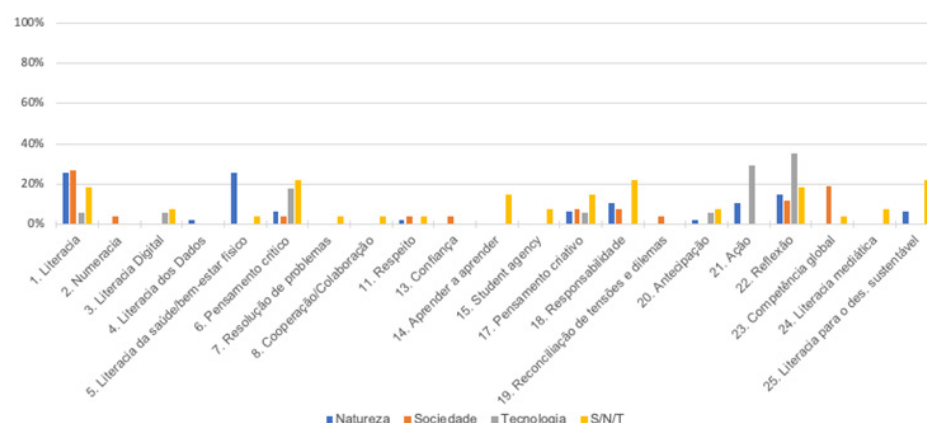
Figura 9.
Distribuição das AE de Estudo do Meio por competência



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

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

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



3.4. Educação Física

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

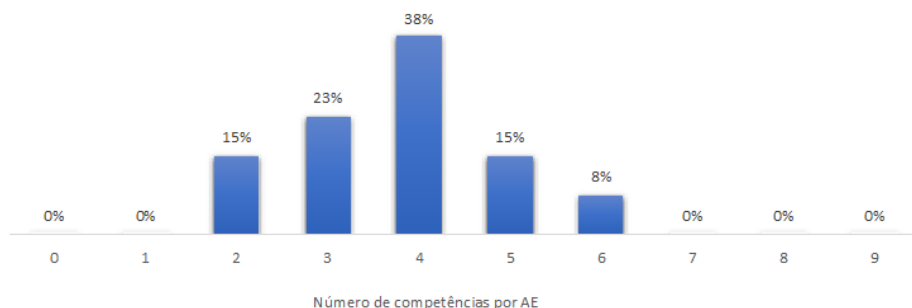


Figura 11. Distribuição das AE de Educação Física por número de competências associadas

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

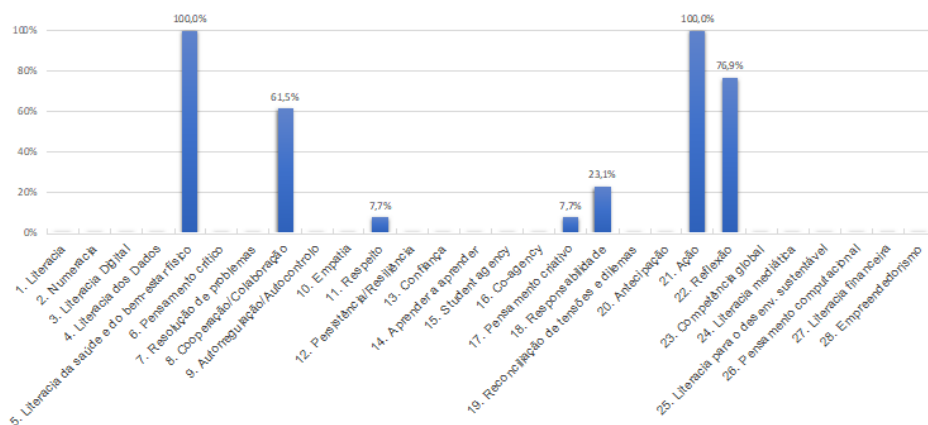


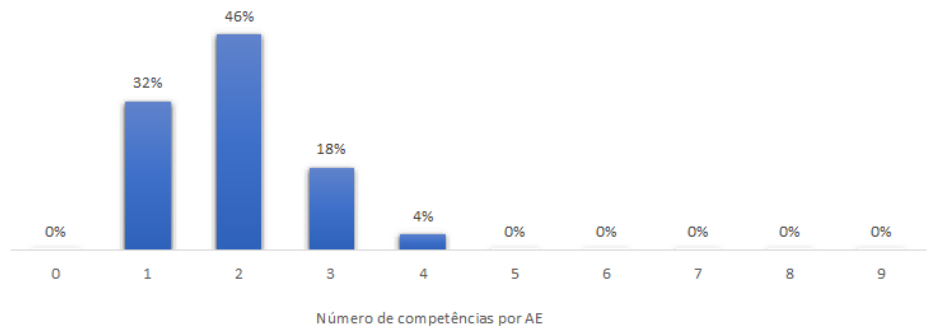
Figura 12. Distribuição das AE de Educação Física por competência

3.5. Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

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

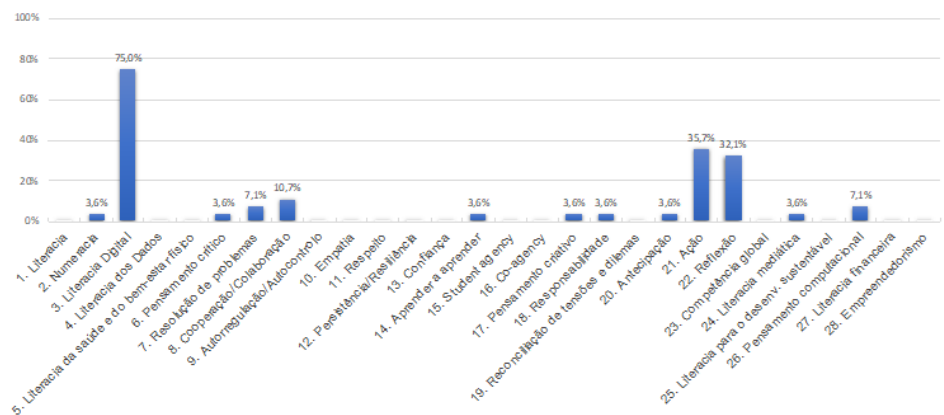
se pode observar na figura 13, a quase metade das AE (46%) prevê o desenvolvimento de duas competências. Para além disso 32% das AE apenas inclui na sua descrição uma competência. Existem ainda cinco AE que incluem três competências, e apenas uma AE que inclui na sua descrição quatro competências diferentes.

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



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

Figura 14.
Distribuição das AE de TIC por competência



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

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

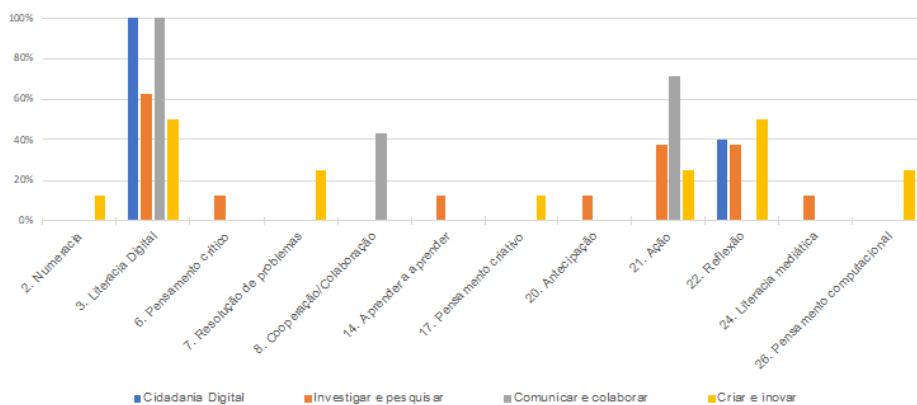


Figura 15. Distribuição das AE de TIC por competência em cada domínio

3.6. Educação Artística

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

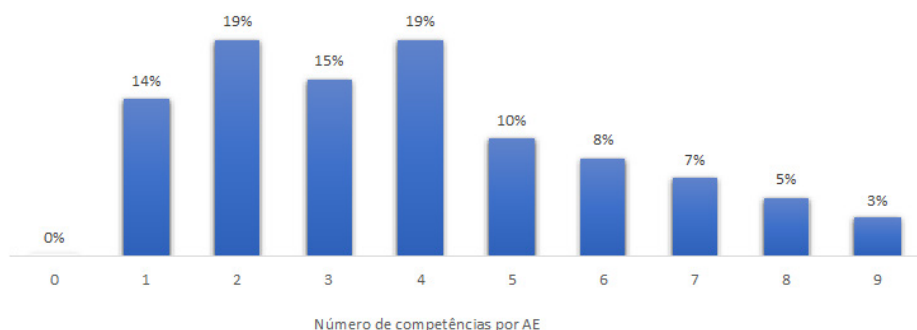


Figura 16. Distribuição das AE de Educação Artística por número de competências associadas

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

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

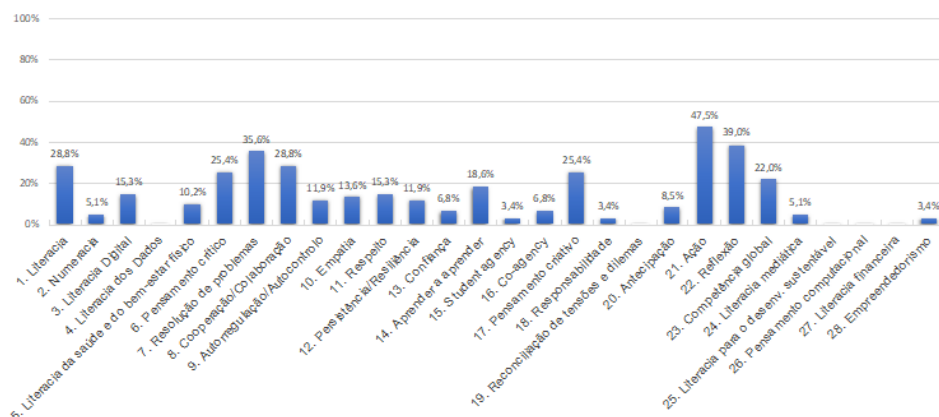


Figura 17.
Distribuição das AE de Educação Artística por competência

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

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

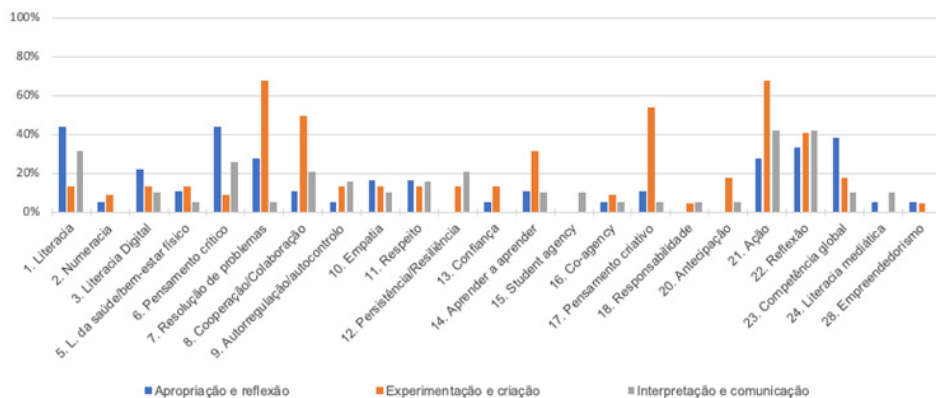


Figura 18. Distribuição das AE de Educação Artística por competência em cada domínio

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

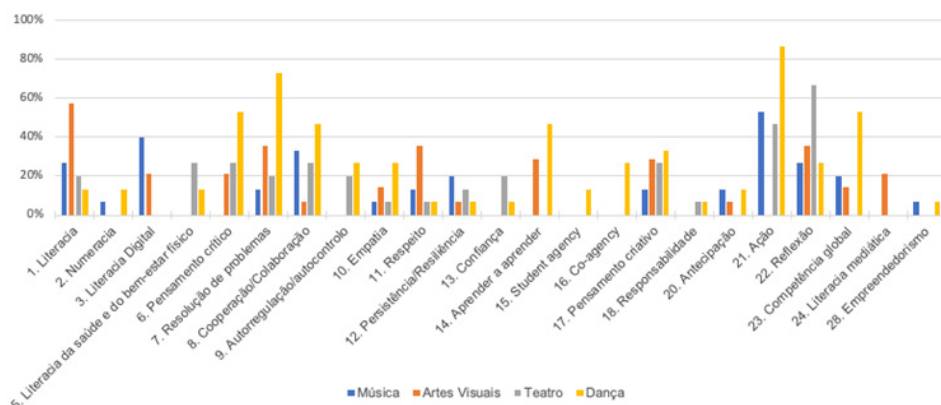


Figura 19. Distribuição das AE de Educação Artística por competência em cada área

4. Resultados globais e Discussão

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabela 3.

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

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

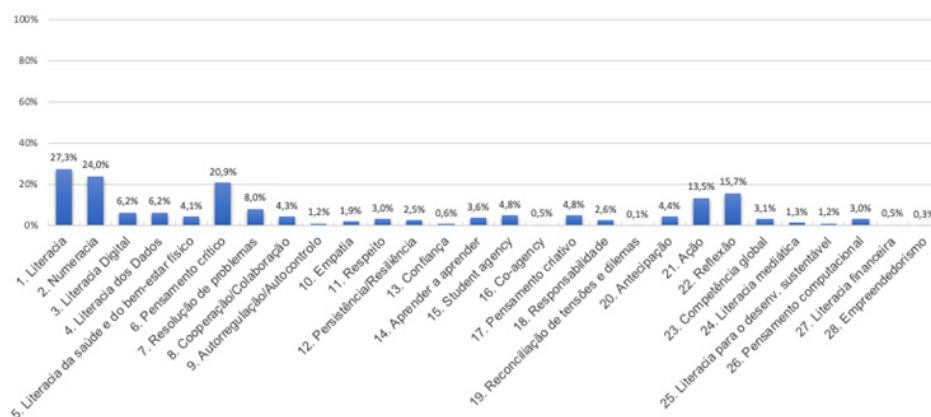


Figura 21.

Distribuição das AE do 1.º ciclo por competência

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

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

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

5. Conclusões

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências Bibliográficas

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

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

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

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

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

Revista Lusófona de Educação, 61, 29-47.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

gogia.

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

Legislação consultada

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

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

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