

Concepções dos professores na implementação de novas orientações curriculares em Portugal^{1,2}

Teresa Leite³

Orcid: 0000-0003-2969-9882

Patrícia Ferreira⁴

Orcid: 0000-0003-2423-4533

Nuno Melo⁵

Orcid: 0000-0002-4783-1819

Ana Caseiro⁵

Orcid: 0000-0003-4352-7614

Bianor Valente⁵

Orcid: 0000-0001-6541-8000

Resumo

As atuais orientações curriculares para o ensino básico português traduzem-se em dois documentos principais, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais (AE), publicados em 2017 e 2018, respetivamente. Inicialmente estes documentos coexistiram com documentos curriculares anteriores e só em 2021, com o despacho n.º 6605-A/2021, que vem revogar os programas anteriores, é que se constituem como o único referencial para a gestão e flexibilização curricular. Para se poder compreender a funcionalidade e o modo como estes documentos serão implementados, é essencial conhecer as concepções dos docentes sobre estes instrumentos curriculares. Assim, neste estudo, foram realizados 6 grupos focais, com 17 professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, tendo a informação recolhida sido tratada por análise de conteúdo. Procurou-se perceber como é que os professores perspetivam as atuais orientações curriculares e como equacionam a sua adequação aos contextos reais. Os resultados obtidos revelam que os participantes neste estudo conhecem os documentos curriculares atuais e refletem sobre as suas implicações, mas que a sua entrada em vigor e a revogação dos documentos curriculares anteriores não causou alterações significativas no seu modo de trabalho. Os docentes interpretam o

1- Disponibilidade de dados: O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo pode ser acessado em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14191135>

2- Agradecimento/Financiamento: O estudo descrito neste artigo insere-se num estudo mais amplo - Aprendizagens essenciais: mapear para promover a integração curricular (IPL/2022/AE.Maps_ESELx) - que tem como objetivo mapear e analisar o currículo prescrito, procurando cartografar as AE previstas em diferentes áreas disciplinares do 1.º CEB e 2.º CEB e, dessa forma, contribuir para a capacitação dos professores.

3- Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED) da Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal. Contacto: teresal@eselx.ipl.pt

4- Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal. Contacto: patriciaferreira@eselx.ipl.pt

5- Escola Superior de Educação de Lisboa, CI&DEI, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal. Contactos: nunom@eselx.ipl.pt; anac@eselx.ipl.pt; bianorv@eselx.ipl.pt



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551275980>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



PASEO como um referencial para o desenvolvimento de competências essenciais. Quanto às AE, apesar de críticos relativamente à sua formulação, os docentes rejeitam que estas constituam aprendizagens mínimas ou que tenham subjacente um decréscimo de exigência. Não obstante, alguns docentes referem ausência de realismo na sua definição e antecipam dificuldades na sua implementação.

Palavras-chave

Currículo – Aprendizagens essenciais – Concepções de professores – Competências – Ensino básico.

Teachers' conceptions regarding the implementation of new curriculum guidelines in Portugal

Abstract

The current curricular guidelines for Portuguese basic education are expressed in two main documents: the Profile of Students at the End of Compulsory Schooling (PASEO) and the Essential Learnings (AE), published in 2017 and 2018, respectively. Initially, these documents coexisted with previous curricular references, and it was only in 2021, with Order No. 6605-A/2021 – which revoked the earlier programs – that they became the sole framework for curriculum management and flexibility. In order to understand the functionality and implementation of these documents, it is essential to explore teachers' conceptions of these curricular instruments. Thus, in this study, six focus groups were conducted with 17 teachers from the 1st and 2nd cycles of basic education, and the information collected was analyzed using content analysis. The study aimed to explore how teachers perceive the current curriculum guidelines and assess their suitability to real classroom contexts. The findings indicate that the participants are familiar with the current curricular documents and engage in reflective consideration of their implications. Nonetheless, the implementation of these documents, along with the revocation of previous ones, has not led to significant changes in their teaching practices. Teachers view the PASEO as a reference framework for developing essential competences. Regarding the AE, while they express criticism of its formulation, they reject the notion that it represents minimum learning standards or a decline in academic expectations. Still, some teachers highlight a lack of realism in its design and foresee challenges in its practical application.

Keywords

Curriculum – Essential learnings – Teachers' conceptions – Competences – Basic education.

Introdução

A situação curricular em Portugal era, até recentemente, caracterizada pela presença concomitante de documentos curriculares no ensino básico e secundário, redigidos em épocas diferentes e marcados por perspectivas curriculares distintas. Esta situação teve início com a implementação da Gestão Curricular Flexível entre 1996 e 2001, que culminou na publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação; Departamento de Educação Básica, 2001). No entanto, a implementação deste currículo não implicou a revogação formal dos programas em vigor. A tentativa de clarificar o que deveria ser considerado essencial aprender conduziu à elaboração de novos documentos de referência - as Metas Curriculares em 2012 (Portugal, 2012). Durante este período, enquanto alguns programas de 1989/1990 permaneceram inalterados, outros sofreram apenas ajustes pontuais, e em certas áreas disciplinares ocorreram revisões de programas.

Recentemente, uma nova tentativa de estabilizar a relação dual entre o essencial e o passível de diversificação teve lugar, traduzindo-se em dois passos fundamentais: a definição de um Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Portugal, 2017) e a definição de Aprendizagens Essenciais (AE) (Portugal, 2018) para cada área disciplinar.

Por um lado, o PASEO corresponde a um quadro de referências global para os 12 anos de ensino obrigatório em Portugal, definindo princípios, valores e áreas de competências. Por outro lado, as AE definem as aprendizagens comuns a todos os alunos em cada disciplina/área disciplinar, explicitando conhecimentos, capacidades e atitudes a atingir em cada ano ou ciclo de escolaridade e propondo ações estratégicas orientadas para a consecução das competências previstas no PASEO.

Estes documentos têm como finalidade conjugar orientações curriculares prescritas e comuns à flexibilidade curricular necessária para que cada escola possa tomar as decisões curriculares que melhor se adaptem ao seu contexto específico. Se a definição de um perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória não tem levantado grandes objeções (até pelo seu grau de generalidade), já a definição de aprendizagens essenciais tem dado origem a dúvidas e perplexidades, desde logo pelo que se entende por “essencial”. São essenciais porque são mínimas ou são essenciais porque correspondem ao que todos têm de saber, independentemente de outras aprendizagens decididas tendo em conta o contexto de cada escola? E, sendo definidas como essenciais, será que não vão dar origem a um decréscimo do nível de exigência?

Embora inicialmente a homologação das AE não tenha implicado a revogação dos programas anteriores, essa situação alterou-se com o despacho n.º 6605-A/2021 (Portugal, 2021). As AE, em convergência com o PASEO, passaram a constituir o referencial de base para as decisões associadas à flexibilização e gestão curricular. Neste contexto, considerámos relevante a elaboração de um projeto⁶ visando apoiar os professores de 1.º e 2.º CEB (Ciclos do Ensino Básico) na implementação do atual currículo, com enfoque na possibilidade de realizar articulação curricular a nível horizontal e vertical.

6- O Projeto “Aprendizagens essenciais: mapear para promover a integração curricular” foi realizado pelo Departamento de Currículo e Didáticas da Escola Superior de Educação e financiado pelo Instituto Politécnico de Lisboa. Teve como objetivos: i) mapear o currículo, procurando analisar a estrutura, as (in)coerências e (des)articulações das AE; ii) caracterizar os desafios enfrentados e as necessidades sentidas pelos docentes no planeamento e gestão curricular em virtude da revogação dos programas no 1.º e 2.º CEB; iii) construir e avaliar recursos que contribuam para a articulação vertical e horizontal do currículo.



O presente artigo incide sobre as concepções dos docentes face às novas alterações curriculares e nele se pretende responder às seguintes questões: i) Qual é a perspetiva geral dos professores sobre os atuais documentos curriculares (PASEO e AE) e como os relacionam entre si? ii) O que entendem os professores como sendo aprendizagens essenciais e que efeitos poderão ter nos resultados dos alunos? iii) Como equacionam os professores a adequação das novas orientações curriculares aos contextos reais?

A relevância e a natureza inovadora deste estudo residem na contemporaneidade do problema que se pretende estudar, uma vez que as AE estão em vigor desde 2018/2019; os programas anteriores foram revogados em 2021; e novas AE (na área da Matemática) entraram em vigor no ano letivo 2022/2023.

Os professores e o currículo prescrito

A política curricular é uma dimensão da política educativa com repercussões muito diretas sobre a aprendizagem dos alunos, a organização das escolas e a ação pedagógica dos professores. O principal instrumento da política curricular é o currículo prescrito (Gimeno, 2000) ou formal (Pacheco, 1996) que, em países com tradições curriculares descentralizadas, assumiu uma função essencialmente orientadora e, em países com tradições curriculares centralizadas, como Portugal, se revestiu de um caráter de obrigatoriedade, tornando-o sinónimo de programa (Jonnaert; Therriault, 2013). Esta dicotomia tem vindo a esbater-se nas últimas décadas, uma vez que os primeiros tendem atualmente a assegurar um quadro nacional comum, assumindo posições mais centralizadoras, enquanto os segundos procuram definir formas de flexibilidade curricular, visando uma maior descentralização. Nas duas tradições, as políticas curriculares atuais visam articular aprendizagens nucleares definidas a nível nacional com propostas curriculares definidas pelas escolas, a partir das suas características contextuais (Roldão, 2011).

A necessidade desta articulação tornou-se óbvia pela generalização do acesso à escola na segunda metade do século XX e pela heterogeneidade atual das sociedades. Partindo da noção de currículo como “corpo de aprendizagens consideradas socialmente necessárias, em determinado tempo e situação” (Roldão, 1999a, p. 24), é forçoso reconhecer que o consenso na definição de “aprendizagens socialmente necessárias”, essenciais e obrigatórias, não é tarefa simples nas sociedades democráticas atuais. Para a sua definição concorrem, a nível político, social e económico, diferentes visões sobre as necessidades sociais e sobre as finalidades e os caminhos da educação. Essas diferentes visões, por sua vez, dão origem a diferentes perspetivas sobre as dimensões do currículo formal que devem ser mais valorizadas, gerando o que se tem designado por “oscilação pendular”: a alternância entre prescrições curriculares com maior ênfase nos conhecimentos ou com maior ênfase no desenvolvimento dos alunos (Roldão, 1999b). A procura da possível conjugação entre as duas dimensões, porém, não está isenta de incoerências e tensões (Jonnaert; Ettayebi; Defise, 2010).

Nas últimas décadas, diversos estudos de análise comparativa de currículos têm sido levados a efeito, a maior parte por iniciativa de organizações internacionais. Em 2010, Sargent et al. analisaram as revisões curriculares levadas a efeito em 23 países/estados da

Europa, da América do Norte, da Ásia e da Oceânia, procurando conhecer as orientações, o âmbito e a programação dessas revisões. As autoras concluíram que, apenas em 6 desses países, as revisões curriculares eram uma prática regular; nos restantes, as revisões resultavam de mudanças políticas/governamentais, tentativas de reequilibrar ou reduzir o currículo, devido à sobrecarga curricular ou à atualização do currículo para responder aos desafios do século XXI. No estudo conclui-se, ainda, que a maior parte dos países considera o currículo como um todo e, na sua revisão, tem em conta a articulação, a coerência, a continuidade e a consistência. Mais recentemente, Operti *et al.* (2018), num estudo da Unesco sobre as revisões curriculares realizadas em 5 países (Brasil, Camboja, Finlândia, Quênia e Peru), concluem que todos os países estudados criaram um quadro curricular de referência que vincula os diferentes documentos a valores assumidos a nível nacional, constituindo-se como o principal instrumento de apoio ao desenvolvimento holístico e integral dos estudantes e fornecendo as bases para uma estrutura curricular coerente. No entanto, a qualidade do currículo formal não assegura de forma definitiva a qualidade do sistema. Uma investigação conduzida pela Cambridge Assessment (2017), sobre alguns países/estados considerados estudos de caso pelo alto nível de desempenho dos alunos em provas internacionais (Finlândia, Singapura, Inglaterra, Massachusetts), conclui que não é possível definir um padrão comum para a melhoria dos sistemas educativos e que a formulação de políticas baseadas em evidências não é suficiente para garantir a qualidade de um sistema, sendo necessária uma constante monitorização e um ajuste autocrítico para a sua melhoria.

A partir dos estudos comparativos internacionais, é possível, ainda, discernir as tendências atuais das revisões curriculares nos currículos para os primeiros anos de escolaridade, entre as quais se destacam: a definição de competências a adquirir no final de um nível educativo e/ou nas suas diferentes etapas (Le Métails, 2003; Operti; Kang; Magni, 2018; Pepper, 2008; Rose, 2009); a necessidade de simplificar e flexibilizar o currículo e a avaliação, a otimização da aprendizagem através da integração curricular, a importância das competências transversais (PEPPER, 2008); a ênfase no desenvolvimento das capacidades de pensamento crítico, criatividade e aprendizagem autónoma, para além de capacidades interpessoais (Le Métails, 2003; Pepper, 2008; Whitby; Walker; O'donnell, 2006).

A abordagem baseada em competências é uma das fortes tendências atuais dos currículos formais, a nível internacional, visando desenvolver nos estudantes conhecimentos, capacidades, valores e atitudes que os preparem para enfrentar as situações pessoais, sociais e profissionais na vida pós-escolar (Marope; Griffin; Gallagher, 2017). A generalização dos currículos baseados em competências corresponde a uma necessidade de se repensar as finalidades de uma escola massificada e obrigatória, tendo em conta não só o alto nível de insucesso dessa nova população escolar no acesso a currículos organizados por conteúdos, como também as exigências atuais da sociedade e do mercado de trabalho (Hughes, 2024). Todavia, é importante ter em conta que a formulação de um currículo por competências não retira relevância aos conteúdos, antes os integra num quadro mais amplo, que se relaciona com o uso que se faz desses conteúdos. Como assinala Roldão (2003), “a competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe



convocar esse conhecimento face às diferentes situações e contextos” (p. 24). No entanto, como fazem notar Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010), a noção de competência no quadro do currículo não está ainda definitivamente estabilizada, dando origem a formulações por vezes pouco claras que geram perplexidade nos docentes.

Sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, a abordagem por competências tende a estar associada a uma organização curricular por áreas-chave, substituindo a organização por disciplinas, e inclui a definição de competências transversais desenvolvidas em todas as áreas de aprendizagem (Operti; Kang; Magni, 2018). A abordagem por competências e uma estrutura curricular por áreas-chave implicam ruturas não apenas a nível formal, mas também a nível das práticas, requerendo modelos de ensino mais participativos que transmissivos e a criação de experiências de aprendizagem situadas e contextualizadas (Jonnaert; Ettayebi; Defise, 2010; Perrenoud, 2001; Roldão, 2003).

Com efeito, para além das incoerências e tensões que decorrem das diferentes perspetivas sobre o foco a partir do qual se define e organiza o currículo, há que ter em conta ainda aquelas que decorrem nos diversos níveis em que ocorre o desenvolvimento curricular: o currículo pretendido (formal, prescrito a nível nacional ou estadual); o currículo ensinado (efetivamente desenvolvido pelos professores); o currículo aprendido (as aprendizagens realizadas pelos alunos). Jonnaert e Therriault (2013) fazem notar que não existe uma transição direta do currículo prescrito para o currículo aprendido pelos alunos.

No percurso que vai do currículo prescrito ao currículo aprendido pelos alunos, o professor é o elemento central. Ele é o mediador entre o currículo estabelecido e os alunos, através do planeamento e gestão curricular que corporizam a função de ensinar. Esses planeamento e gestão não são realizados em abstrato, mas antes pensados e contextualizados face a alunos concretos. Como refere Roldão (2011, p. 235), ensinar é “fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo) a alguém”, implicando decisões sobre as formas mais adequadas e pertinentes para que tal aconteça.

Nesse processo, o currículo prescrito é interpretado e, de algum modo, reconstituído pelos professores de acordo com o seu conhecimento profissional, as suas perspetivas, valores e crenças sobre o ensino e a sua análise das situações concretas com que se deparam. A este nível intermédio do desenvolvimento curricular, que designámos anteriormente como “currículo ensinado”, Gimeno (2000, p. 165) chama “currículo modelado pelos professores”, salientando o papel mediador destes na relação dos alunos com aquilo que deve ser aprendido. Este papel é condicionado por orientações e regras político-administrativas, pelas condições de trabalho, pela liderança e cultura de cada escola e pelo contexto socioeconómico e cultural em que esta se insere, mas, apesar disso, há uma margem de autonomia do professor, que reside nessa função de fazer aprender e nesse papel de mediador curricular, aspetos que configuram necessariamente a identidade profissional docente.

O conhecimento profissional (conhecimento dos conteúdos, mas também da didática desses conteúdos, do currículo e dos alunos) (Shulman, 1987), as conceções e crenças dos professores (Borg, 2011; Pajares, 1992) são fatores determinantes para a apreensão e interpretação que estes fazem do currículo prescrito e para a forma como o desenvolvem na ação pedagógica.

A transformação do conteúdo de uma determinada disciplina ou área curricular em conhecimento que possa ser aprendido pelos alunos (conhecimento didático do conteúdo), convocando para tal conhecimentos pedagógicos gerais e o conhecimento dos alunos concretos é o cerne da profissionalidade docente, a dimensão que distingue um professor de um especialista numa dada área do saber (Gimeno, 2000; Montero, 2005; Roldão, 2011). Mas neste processo intervêm também as experiências anteriores e a reflexão sobre elas, configurando convicções e crenças não apenas sobre educação e ensino, mas também sobre os próprios conteúdos, naquilo que Gimeno (2000) designa como “concepções epistemológicas do professor” (p. 181). Neste sentido, a atitude do professor face aos conhecimentos que ensina condiciona a qualidade da aprendizagem que proporciona, sendo possível identificar “uma grande coerência entre as concepções do professor acerca do sentido de um tema determinado e a sua atividade na aula, especialmente no caso de professores experientes” (Montero, 2005, p. 195).

Por concepções docentes entende-se o quadro referencial mental complexo e multifacetado que guia o professor em situação profissional (Brown, 2004), englobando crenças, conhecimentos, teorias implícitas e atitudes (Borg, 2011). Neste quadro, as crenças funcionam como filtros da informação que têm sobre os alunos, sobre o ensino em geral e o ensino da sua disciplina em particular e sobre a melhor maneira de ensinar (Pajares, 1992).

Tendo em conta estes diferentes aspetos, o conceito de conhecimento profissional alargou-se e expandiu-se para incluir não apenas o modo como os professores conjugam o conhecimento dos conteúdos a ensinar com princípios e capacidades pedagógicas gerais, mas também a forma como o professor integra os conhecimentos e experiências que vai adquirindo ao longo do tempo e nos diferentes contextos (Ben-Peretz, 2011), abrangendo quer as opiniões conscientes e bem fundamentadas, quer as intuições inconscientes e rotineiras.

Nesse sentido, qualquer revisão curricular tem de ter em consideração não apenas as condições em que o novo currículo será posto em prática, mas também a forma como os professores o perspetivam, à luz da sua formação, experiência e teorias implícitas que decorrem da reflexão sobre a prática (Schön, 1983). Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010) assinalam que as concepções que os professores constroem a respeito do currículo prescrito constituem um filtro muito potente entre este e o currículo aprendido pelos alunos, concluindo que o grau de adesão que manifestam face ao currículo prescrito determina a distância entre um e outro e, em última instância, o sucesso ou insucesso da própria revisão curricular.

Metodologia

Para uma compreensão das opções metodológicas tomadas, seguem-se a caracterização dos participantes e a apresentação dos procedimentos e técnicas de recolha e análise de dados.

Caraterização dos participantes



A amostra foi constituída por conveniência, através da divulgação do projeto e dos seus objetivos por *e-mail* e *Facebook* (grupos de docentes). Os docentes interessados em participar nos grupos focais preencheram um formulário com informações pessoais e dados de contacto e, posteriormente, a disponibilidade e o agendamento foram assegurados por contacto telefónico.

No estudo participaram 17 professores, dos quais 15 eram do sexo feminino e 2 do sexo masculino, com idades entre os 30 e os 68 anos e uma experiência profissional que variava entre 1 e 44 anos de serviço. O grupo era composto por 8 docentes do 1.º CEB e 8 do 2.º CEB e um docente de Educação Especial, abrangendo tanto escolas públicas, como privadas (Tabela 1).

Tabela 1 – Caracterização dos participantes

Codificação	Sexo	Idade	Anos de serviço	Escola		Ciclo de Ensino	Área curricular
				Tipo	Concelho		
P1	Feminino	68	19	Público	Lisboa	2.º CEB	MCN
P2	Feminino	51	25	Público	Loures		EE
P3	Feminino	48	2	Público	Odivelas	2.º CEB	MCN
P4	Feminino	58	34	Público	Benavente	1.º CEB	
P5	Masculino	41	11	Privado	Bragança	1.º CEB	
P6	Feminino	50	25	Privado	Porto	1.º CEB	
P7	Feminino	65	44	Público	Lisboa	1.º CEB	
P8	Feminino	30	1	Privado	Barreiro	2.º CEB	PHG
P9	Feminino	42	16	Público	Lisboa	2.º CEB	MCN
P10	Masculino	35	4	Público	Lisboa	2.º CEB	PHG
P11	Feminino	49	27	Público	São Pedro do Sul	2.º CEB	MCN
P12	Feminino	46	21	Público	Lisboa	2.º CEB	MCN
P13	Feminino	43	22	Público	Loures	2.º CEB	MCN
P14	Feminino	42	20	Público	Amadora	1.º CEB	
P15	Feminino	39	15	Privado	Estoril	1.º CEB	
P16	Feminino	49	24	Público	Lisboa	1.º CEB	
P17	Feminino	37	5	Privado	Lisboa	1.º CEB	PLNM

Fonte: Dados da pesquisa.

PHG – Português e História e Geografia de Portugal; MCN – Matemática e Ciência Naturais; EE – Educação Especial; PLNM – Português Língua Não Materna

À codificação numérica de cada participante, acrescentou-se a sigla referente ao ciclo ou grupo de docência, de forma a facilitar a apreensão de eventuais convergências ou divergências decorrentes da formação/lecionação.

Recolha e análise dos dados

Os dados foram recolhidos através de grupos focais, realizados entre janeiro e fevereiro de 2023, no formato online, via plataforma digital. Optámos por grupos focais⁷ (ou focalizados) porque estes “permitem envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase o tema em foco” (Amado; Ferreira, 2014, p. 225). A opção pelo formato online deveu-se à facilidade de participação, especialmente considerando as dificuldades logísticas impostas pela dispersão geográfica dos docentes.

A recolha de dados foi organizada em 6 grupos focais, nos quais se procurou juntar professores do mesmo ciclo de ensino. Inicialmente, cada grupo foi planeado para incluir 4 participantes; no entanto, devido a algumas ausências, o número de participantes em cada grupo oscilou entre 2 e 4. Embora a maior parte dos autores defenda que os grupos focais devem ser constituídos por 3 ou mais participantes (Flick, 2005), outros defendem que o número pode ser inferior, uma vez que o aspeto central dos grupos focais reside nas interações entre os participantes, quando a discussão desenvolvida se revela pertinente e profícua (Tsindos, 2023).

Para a realização dos grupos focais foi elaborado um guião do tipo semiestruturado, visando identificar, entre outros aspetos, as concepções dos professores sobre os atuais documentos curriculares (PASEO e AE). O guião organizava-se em 4 grandes temáticas: concepções sobre os novos documentos curriculares, operacionalização dos documentos curriculares, utilização prática dos documentos orientadores e avaliação da implementação das novas orientações. Este guião era constituído por: i) perguntas de resposta aberta⁸; ii) afirmações para as quais se pediam comentários⁹ iii) pedidos de apreciação de aspetos específicos dos documentos¹⁰. Esta diversidade no formato do guião tinha em vista estimular o debate e permitir conhecer, não apenas as diferenças de opinião, mas também a forma como estas se iam influenciando entre si (Flick, 2005). Neste artigo exploraremos apenas parte dos objetivos relativos à primeira temática: identificar as concepções dos professores sobre os novos documentos orientadores e conhecer como avaliam esses documentos.

Os procedimentos éticos da investigação seguiram as normas e recomendações da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Portugal, 2014), designadamente: consentimento informado; privacidade e anonimato, desistência da participação; respeito pela integridade dos participantes; divulgação da informação.

No que diz respeito ao tratamento da informação, os protocolos obtidos nos grupos focais foram transcritos e sujeitos a análise de conteúdo inferencial (Bardin, 2008). Para

7- Os grupos focais são a perspetiva anglo-saxónica dos debates de grupo, desenvolvidos na Alemanha na 2.ª metade do séc. XX e distinguem-se da entrevista coletiva (ou de grupo) por estimularem o debate e permitirem que a dinâmica neles gerada seja utilizada como fonte de conhecimento (Flick, 2005).

8- Ex: O que consideram que define as Aprendizagens Essenciais (AE)? Quais são, no vosso entender, os elementos/características que definem as AE? Em que medida se distinguem de outras orientações curriculares como o PASEO e os programas?

9- Ex: Comentem a afirmação: “As AE constituem as aprendizagens mínimas, as únicas aprendizagens com que os docentes se devem preocupar”; comentem a afirmação: “As AE levam a um decréscimo da exigência”;

10- Ex: Agora queria que focassem a vossa atenção no formato/modalidade em que as AE são disponibilizadas. Vou partilhar convosco a página da Direção-Geral da Educação, onde é possível ter acesso às AE do Ensino Básico. Como avaliam esta página? Que avaliação fazem deste formato/modalidade de consulta das AE?.



a realização da análise de conteúdo recorreu-se à unidade de registo do tipo semântico ou temático (Esteves, 2005), pelo que o seu recorte teve como base a ideia expressa na mensagem, independentemente de ser constituída por uma palavra, uma frase, uma parte de frase ou mesmo mais do que uma frase complementando a ideia anterior.

Como unidade de contexto foi considerada toda a transcrição do grupo focal e não apenas a participação de cada professor, uma vez que, em muitas situações, é o diálogo estabelecido entre os participantes que permite perceber o sentido integral da sua intervenção.

Como unidade de enumeração, usou-se a unidade de registo, pelo que, na tabela que a seguir se apresenta (cf. Tabela 2), a penúltima coluna mostra a frequência de unidades de registo relativa a cada subcategoria. Por sua vez, a última coluna da direita quantifica o número de professores que se pronunciou sobre cada uma das subcategorias, o que nos permite perceber a intensidade, já que alguns repetiram várias vezes a mesma ideia, de forma diferente e em resposta a diferentes perguntas.

A análise de conteúdo foi realizada predominantemente através de procedimentos abertos ou indutivos (Esteves, 2006), uma vez que as subcategorias foram inferidas do material em análise (Bardin, 2008). No entanto, as categorias (tal como o guião da entrevista) tiveram como racional os critérios de funcionalidade curricular apresentados por Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010), que analisamos em texto mais abrangente sobre este projeto (Valente; Leite, 2024). Assim, após o recorte das unidades de registo, estas foram agrupadas em indicadores e estes em subcategorias, as quais foram posteriormente organizadas em categorias e estas em grandes temas, em parte decorrentes do guião. Neste processo, teve-se em conta as regras de categorização definidas por Bardin (2008), designadamente a exclusão mútua (as categorias não se podem sobrepor ou intercalar); a homogeneidade (as categorias são definidas a partir de um único princípio de classificação); a exaustividade (as categorias cobrem todo o material em análise); e a pertinência (as categorias são formuladas de acordo com o quadro teórico e as questões de investigação); e, ainda, a produtividade e a objetividade.

A categorização manteve-se provisória na análise dos protocolos dos primeiros grupos focais, sendo progressivamente reformulada e ajustada com a introdução de novo material de análise. No final, obteve-se uma tabela com diferentes níveis de categorias.

É de assinalar que, apesar de o guião ser o mesmo, cada grupo focal desenvolveu dinâmicas próprias, intensificando e/ou prolongando o diálogo em tópicos diferentes, pelo que algumas categorias surgiram apenas num ou dois grupos focais.

Apresentação dos resultados

As conceptions dos professores sobre os atuais documentos curriculares são expressas pelos docentes, quer numa perspetiva global, quer especificamente sobre o PASEO e as AE, e encontram-se sintetizadas na tabela 2.

Tabela 2 - Conceptions sobre os documentos curriculares atuais



Categorias	Subcategorias	UR/SC	Prof/SC
Conhecimento dos documentos curriculares	Conhecimento dos diferentes documentos curriculares ao longo dos anos	12	4
	Críticas a alguns programas anteriores	8	4
	Conhecimento dos documentos curriculares atuais	14	9
Opinião geral sobre os documentos Curriculares atuais	Congruência dos atuais documentos curriculares	10	4
	Incidência dos novos documentos curriculares	3	3
	Papel do prof	1	1
	Incoerência com decisões anteriores da tutela	1	1
	Concordância	3	3
	Influência relativa dos documentos curriculares	9	3
Caraterísticas do PASEO	Incidência do PASEO	11	6
	Finalidades do PASEO	6	5
	Caráter utópico	9	4
	Relação com documentos anteriores	1	1
Caraterísticas das AE	Incidência das AE	7	7
	Relação com documentos curriculares anteriores	3	2
	Finalidades do documento	7	4
	Definição de AE	27	15
	Possíveis efeitos das AE	15	9
Adequação das AE	Adequação ao trabalho docente	2	1
	Desadequação aos alunos	10	5
	Adequação AE/avaliação	7	5
Modo de formulação das AE	Opinião positiva sobre a forma de definição das AE	14	5
	Críticas à forma de definição das AE	35	13
	Críticas às propostas de ações estratégicas das AE	12	4

Fonte: Ddos da pesquisa.

UR – unidade de registo; SC- subcategoria; Prof- Professor

Para falar dos documentos curriculares atualmente em vigor, alguns dos participantes estabeleceram a relação entre estes e os anteriores. Um dos professores reconhece a proliferação de documentos curriculares que existiu até 2018, mas considera que atualmente ainda existem demasiados documentos curriculares. Dois docentes estabelecem a relação entre os atuais documentos curriculares e o “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, publicado em 2001, afirmando que “desde 2000 que nós ouvimos falar em competências, foi o grande ano de mudança” (P11) e assegurando que esse documento “era um programa também, mas tinha outro fundamento. Agora as AE vêm casar com o que estava anteriormente, na continuidade” (P7C1). Por sua vez, duas docentes do 1.º CEB criticam o programa anterior, “Metas Curriculares” (2012),



devido à sua falta de flexibilidade e fragmentação de conteúdos, enquanto 2 professores de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB se queixam da constante mudança de programas de Matemática.

O conhecimento e a análise dos documentos curriculares atuais foram promovidos pelos órgãos intermédios das escolas: departamento e/ou grupo disciplinar, no caso do 2.º CEB; equipas internas das escolas, no caso do 1.º CEB. Nessa análise, são referidas sobretudo as AE de Matemática, eventualmente por serem as mais recentes. Apenas uma docente em início de carreira afirma desconhecer os documentos curriculares atuais.

Quanto à opinião geral sobre os documentos, 5 docentes de ambos os ciclos assinalam a congruência entre eles, num total de 10 unidades de registo, referindo-se não apenas à relação entre PASEO e AE, mas também à relação entre estes e a legislação sobre avaliação. A incidência destes documentos no desenvolvimento de competências é salientada por 3 professores de diferentes grupos de docência. No entanto, 3 participantes consideram que a influência dos documentos curriculares na planificação e na prática pedagógica é relativa (9 unidades de registo), sendo relevante apenas para os exames:

Eu tive uma turma que fez exame de 4.º ano, exame mesmo, e nessa altura foi partilhada a preocupação em relação a que os alunos se sentissem à vontade para fazer o exame, mas depois os programas para mim passaram ali um bocadinho ao lado. Está bem, eles estão lá, mas em termos de prática não tiveram grande reflexo (P7C1).

A mesma professora refere que a formação contínua tem mais impacto nas práticas do que os documentos curriculares:

Por exemplo, a formação que foi feita em 2007/2008/2009 teve mais impacto e provocou mais alterações práticas do que os programas que vieram a seguir. O que é que provoca alterações? Quando há grupos de pessoas que se juntam e trabalham determinado assunto, quando as pessoas têm referentes comuns. Se isso não existir... (P7C1).

Sobre o PASEO, 4 das participantes referem que este incide nas competências necessárias na vida pós-escolar e alguns especificam que estas competências se relacionam com a informação e literacia, enquanto outros assinalam tratar-se de competências transversais ou sociais. Dois dos participantes, ambos do 2.º CEB, consideram que o PASEO é uma forma de consciencializar as escolas para a importância de trabalhar as competências. Num dos grupos focais, estabeleceu-se um diálogo sobre o facto de o PASEO substituir ou não os programas, havendo quem defendesse esta ideia e quem a ela se opusesse.

Alguns participantes consideram que o PASEO tem um carácter utópico, que é demasiado ambicioso e define competências ideais, estando desfasado da realidade das escolas. Os excertos seguintes ilustram estas ideias:

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

Agora, eu acho este documento é para uma escola ideal, aquilo que desejávamos para todos os nossos alunos. (...) Portanto, este documento é um ótimo documento para pôr em prática numa escola ideal, para os alunos normais, digamos assim (P16C1).

Uma das professoras considera mesmo que alcançar as competências do PASEO tem uma importância relativa, afirmando: “Tentamos. Se conseguir, consegui; se não conseguir, não é isso que me preocupa (P1MCN).

No que se refere às AE, há quem considere que são compostas por um conjunto de conhecimentos e quem especifique que se trata de conhecimentos a atingir por todos os alunos; há também quem as considere um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes, quem explicita que conjugam competências científicas com competências sociais e pessoais e quem assinala a agregação de competências com sugestões de estratégias. Uma das docentes considera que as AE apresentam semelhanças com as metas.

Existem diversas opiniões sobre as finalidades das AE. Dois professores defendem que estas desconstruem a noção de programa ancorado em conteúdos; dois outros consideram que o documento é uma orientação para o docente e uma base para reflexão e adequação à realidade; e há ainda quem o perspetive como processo inovador de articulação dos conteúdos com as competências, como o excerto seguinte mostra:

Estava aqui a olhar para a nossa planificação e a pensar que uma coisa que eu acho que o documento das AE nos obrigou a fazer foi pensar realmente nas competências que estão no PASEO. Ou seja, fazer esta ligação. A aprendizagem tem mais o conteúdo lá escrito, mas depois temos a coluna... Nós tivemos de fazer esta ligação da aprendizagem à competência e eu acho que esse exercício foi inovador (P13).

Dos 17 participantes, 13 discordam explicitamente da afirmação “as AE constituem as aprendizagens mínimas, as únicas aprendizagens com que os docentes se devem preocupar”, não tendo surgido nenhuma manifestação de concordância. Uma das docentes de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB e também de Cidadania e Desenvolvimento esclarece:

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

Quanto à afirmação “as AE levam a um decréscimo da exigência”, 6 dos professores discordam claramente, esclarecendo um deles que o grau de exigência depende do professor. Outra professora afirma que as AE favorecem a diversificação das aprendizagens e que tal não implica forçosamente diminuição do grau de exigência. Uma das docentes de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB refere que a redução da extensão das aprendizagens a realizar não implica diminuição de exigência, enquanto outros 2 docentes



do mesmo grupo disciplinar consideram mesmo que as AE são mais exigentes que os programas anteriores. A única professora que prevê uma possível diminuição do grau de exigência atribui-a ao DL 54/2018 (Medidas de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão) e não às AE. Também aqui não surgiu nenhuma manifestação de concordância com a afirmação, embora alguns dos docentes não se pronunciassem.

No que concerne à adequação das AE, alguns docentes do 1.º CEB consideram-nas desadequadas aos alunos: desadequadas à sua idade, aos contextos sociais em que vivem ou ao desenvolvimento cognitivo desta faixa etária. Uma dessas docentes explicita que as AE não se adequam às capacidades de todos os alunos, inferindo-se que acredita que apenas alguns alunos as possam atingir.

As opiniões são díspares no que se refere à relação entre as AE e a avaliação. Enquanto uma das docentes de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB perspetiva um desfasamento entre a avaliação e as AE (sem explicitar se está a referir-se a critérios ou a modalidades), uma docente do 1.º CEB considera que as AE não implicam mudanças nas formas de avaliação. Por sua vez, outra professora do 1.º CEB afirma que as AE constituem um maior incentivo à avaliação formativa e dão a possibilidade de um maior envolvimento dos alunos nos processos avaliativos, enquanto dois participantes do mesmo ciclo contrapõem que existe, de facto, um maior incentivo à avaliação formativa, mas que não decorre das AE.

Quanto ao modo de formulação das AE, é notória a diferença quantitativa entre as opiniões favoráveis (14 unidades de registo provenientes de 5 professores) e as críticas (47 unidades de registo proferidas por 13 professores). Cinco professores consideram que as AE estão formuladas com clareza e uma das professoras de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB salienta que são mais precisas do que os programas na definição de conteúdos, estratégias, recursos e avaliação, facilitando a definição de estratégias e incentivando a diversificação destas. Pelo contrário, 2 docentes julgam-nas de difícil leitura e, mesmo, enfadonhas, 3 criticam a sua complexidade e extensão, apesar da redução relativamente aos programas anteriores, e 5 pensam que algumas AE são pouco claras, frisando dificuldades na localização dos conteúdos e na relação entre as AE e os descritores. Para além das críticas à formulação das AE propriamente ditas, há também opiniões negativas relativamente às ações estratégicas propostas no mesmo documento, tidas como pouco concretas, pouco precisas e pouco diversificadas. A divergência de opiniões ocorre nos dois ciclos de ensino e entre os professores do mesmo ciclo, não sendo, portanto, atribuível ao nível de ensino em que lecionam.

Discussão dos resultados

Em síntese, os participantes nos grupos focais conhecem os documentos curriculares atuais e refletem sobre as suas implicações. Coexistem, no entanto, diversas opiniões, por vezes contraditórias, o que parece indicar que não correspondem a uma posição única da classe docente, antes a posições individuais ou de grupos formados nos órgãos intermédios das escolas para debate sobre o assunto.

Alguns dos participantes explicitam a sua concordância com os princípios e orientação dos documentos e apontam a sua congruência interna, aspeto particularmente relevante tendo em conta que a coexistência anterior de uma proliferação de documentos curriculares, elaborados em épocas diferentes e com base em critérios por vezes antagónicos, colocava em causa essa mesma congruência e levantava múltiplas perplexidades no exercício da profissão docente. Já em 2008, Pacheco assinalava que a aprovação pela tutela dos documentos curriculares era feita “por ciclos de reforma ou por medidas avulsas, não obedecendo a um padrão congruente com uma dada conceção de currículo” (Pacheco, 2008, p. 16). O autor acrescentava que os programas do Ensino Básico e Secundário constituíam uma manta de retalhos, em que cada programa remetia para uma proposta autoral, não se integrando numa matriz curricular comum. Neste sentido, a congruência que alguns destes participantes assinalam nos atuais documentos curriculares torna-se particularmente digna de nota. Curiosamente, porém, a revogação dos programas anteriores, que coexistiram com as AE e o PASEO durante algum tempo, não causou grandes alterações no modo de trabalho dos docentes, segundo os participantes neste estudo.

Alguns professores, no entanto, assinalam a relativa importância destes documentos na prática profissional, marcando assim uma evidente falta de sintonia entre o currículo formal/prescrito e o currículo real/em ação. Esta constatação relaciona-se, pelo menos em parte, com a anterior, na medida em que a profusão em Portugal desde 1989/90 (Roldão, 2017) levou a que muitos docentes desistissem de os analisar ou mesmo consultar, contentando-se em planear o trabalho pedagógico a partir da experiência anterior e dos manuais. Esta constatação deve ser tomada em linha de conta na análise curricular porque, como afirma Gimeno (2000), estas formas de mediação entre o currículo formal e os professores introduzem condicionamentos à autonomia pedagógica e ao desenvolvimento profissional docente.

O debate sobre se as AE incidem sobre conhecimentos ou sobre conteúdos foi notório, sobretudo num dos grupos focais, o que pode ser relacionado com dificuldades que são elencadas posteriormente, pelos mesmos e por outros docentes, respeitantes à dificuldade em desenvolver e avaliar competências. Introduzida nos documentos curriculares em 2001 (DEM, 2001), a noção de competência levanta ainda dúvidas e perplexidades nos docentes, agravadas, possivelmente, pelo intervalo de tempo em que os documentos curriculares deixaram de a contemplar - Metas Curriculares (Portugal, 2012), para a recuperar em 2018. A evolução de perspetivas comportamentalistas para perspetivas construtivistas e socioconstrutivistas pressupõe a definição de aprendizagens de forma mais abrangente que uma listagem de objetivos e conteúdos, conduzindo à noção de competência (Jonnaert; Ettayebi; Defise, 2010). Embora os participantes pareçam não ter dúvidas sobre o facto de o PASEO incidir sobre competências (dando relevo à ideia de competências para a vida pós-escolar), a definição das AE como competências já não lhes parece tão evidente. Este aspeto adquire especial importância porque, como salienta Perrenoud (2001), “se os docentes não percebem ou não aprovam as reformas curriculares orientadas para o desenvolvimento de competências, elas acabarão por fracassar e prejudicar a ideia de competência” (p. 18).



Em relação ao PASEO, os professores que se pronunciam consideram que este documento incide sobre competências necessárias para a vida pós-escolar, atribuindo-lhe um caráter funcional que não está expresso nem no documento nem no diploma que o cria, mas que, de algum modo, se pode depreender da expressão “à saída da escolaridade obrigatória”. Com efeito, o documento autodefine-se em relação à escolaridade obrigatória, assumindo-se “como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação, 2017, p. 8). Teria que ser Portugal, 2017a ou b e ajustar na outra chamada de Portugal, 2017 para a ou b. Idem para 2001. Todos devem ter correspondentes no corpo do artigo e nas referências.

Em aparente contradição com esta atribuição de funcionalidade, há diversas referências ao seu caráter utópico, que, no discurso de alguns docentes, surge como sinónimo de inalcançável. Tendo em conta que o documento pretende plasmar “as necessidades, perspetivas de desenvolvimento, visão e conceção democrática e capacitadora da educação, assumida como um direito efetivo de todos – valores assumidos pela sociedade portuguesa” (Roldão; Peralta; Martins, 2017, p. 7), parece existir um desfasamento entre os valores e princípios expressos no documento e a possibilidade que os docentes antevêm de os levar à prática. Do discurso de alguns dos participantes infere-se, contudo, que a questão não é ideológica, antes decorre daquilo que os professores equacionam como realismo.

No que se refere às AE, a maioria dos docentes não as equaciona como abordagens mínimas, o que corresponde à sua definição como “conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina” (Portugal, 2018, p. 2930). Com efeito, esta definição de AE associa-se ao conceito de *core curriculum*, entendido como as aprendizagens básicas e essenciais à integração social e ao desenvolvimento pessoal (Skilbeck, 1994), garantindo o máximo de aprendizagens comuns a todas as escolas, mas também a autonomia para o aprofundamento, reforço e enriquecimento dessas mesmas aprendizagens, no necessário processo de contextualização e diferenciação curricular (Roldão, 2011).

Metade dos professores discorda também da perspetiva das AE como decréscimo de exigência, considerando que a redução da extensão em relação aos programas não corresponde a um menor grau de exigência ou a um abaixamento da qualidade. Dois participantes ressaltam que o nível de exigência depende sobretudo dos professores, comentário que está em linha com o pensamento de Gimeno (2000), quando afirma que a sobrecarga dos programas não se relaciona apenas com decisões a nível macro, mas depende também da forma como essas decisões são interpretadas e desenvolvidas na ação pedagógica. Por seu lado, Flores (2017) salienta que expressões como “rigidez e obesidade curricular”, “emagrecimento do currículo” e “extensão do currículo” são recorrentes na literatura e nos discursos políticos, sendo necessário recentrar o debate nos discursos e nas práticas, tendo em conta os contextos e as diferentes perspetivas.

Alguns dos participantes neste estudo, sobretudo docentes do 1.º CEB, assinalam também a desadequação das AE à idade e ao desenvolvimento dos alunos, constatação que não coincide com os resultados encontrados por Costa et al. (2022) no Relatório de Avaliação das Aprendizagens Essenciais, no qual se afirma que os docentes equacionam as AE como “uma melhor adaptação do currículo às necessidades dos alunos” (p. 10). O facto desse estudo abranger docentes de outros ciclos de ensino e recorrer também ao questionário como recolha de dados (para além dos grupos focais) pode explicar esta divergência.

Em grande número e expressas por diferentes participantes, surgem as críticas ao modo de formulação das AE, que têm como denominador comum a falta de clareza e dificuldade de interpretação. Este aspeto é também referido na avaliação conduzida por Costa et al. (2022), na qual se afirma que a linguagem utilizada nas AE oferece dificuldades e tem repercussões evidentes na sua utilização.

Considerações finais

Conhecer as concepções dos docentes sobre o currículo prescrito permite compreender o seu grau de funcionalidade e perspetivar a forma como será implementado. No caso dos professores participantes neste estudo, é possível perceber que, de forma explícita ou implícita, existe um certo cansaço face às constantes modificações curriculares emanadas da tutela, levando alguns a considerar que as revisões a este nível têm apenas uma importância relativa. Este sintoma deveria alertar-nos para a necessidade de estabilizar as orientações curriculares durante um período de tempo mais alargado, facilitando a sua apropriação e desenvolvimento pelos professores e permitindo uma avaliação rigorosa dos resultados.

Apesar disso, os docentes participantes conhecem e compreendem as finalidades e incidências dos documentos curriculares que compõem o currículo prescrito atualmente em Portugal e assinalam a coerência entre eles. Embora alguns professores salientem o carácter utópico do PASEO, no geral, interpretam-no como um quadro referencial para o desenvolvimento das competências necessárias ao desenvolvimento pessoal e à adequada inserção na sociedade, após a escolaridade. Quanto às AE, apesar das críticas à sua formulação, conferem à noção de “essencial” o significado que os documentos oficiais e as perspetivas internacionais lhe dão, rejeitando a ideia de que as AE possam constituir aprendizagens mínimas ou que tenham como efeito um decréscimo de exigência, demonstrando sintonia com as finalidades visadas pela tutela na elaboração deste documento. No entanto, alguns participantes anteveem dificuldades na implementação das AE por desadequação aos contextos ou à idade dos alunos, sugerindo ausência de realismo na sua definição.

Limitações dos estudos

A dimensão reduzida da amostra e a sua composição (apenas professores do 1.º e 2.º CEB) não permitem processos de generalização e comparações mais detalhadas entre diferentes grupos, como é característico dos estudos qualitativos.

Embora as percepções recolhidas sejam valiosas para compreender o envolvimento docente, estudos futuros poderiam beneficiar de uma abordagem que vá além das



conceções dos participantes. A análise de documentos produzidos nas escolas, como planificações e outros materiais pedagógicos, assim como a observação de aulas, poderiam contribuir para uma melhor compreensão das práticas e orientações pedagógicas efetivamente implementadas.

Referências

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação em educação. *In*: AMADO, João (coord.). Manual e investigação qualitativa em educação. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2014. p. 207-232.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BEN-PERETZ, Miriam. Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? **Teaching and Teacher Education**, London, v. 27, n. 1, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.015>

BORG, Simon. The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. **System**, London, v. 39, n. 3, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>

BROWN, Gavin. Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. **Assessment in Education: Principles, Policy and Practice**, New York, v. 11, n. 3, 2004. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>

CAMBRIDGE ASSESSMENT. **A Cambridge approach to improving education**: using international insights to manage complexity. Cambridge: Cambridge Assessment, 2017. Disponível em: <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/cambridge-approach-to-improvingeducation.pdf>. Acesso em: 31 maio 2023.

COSTA, Fernando; PAZ, Ana; PEREIRA, Carolina; CRUZ, Elisabete; SOROMENHO, Gilda; VIANA, Joana. **Relatório de avaliação da implementação das aprendizagens essenciais**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2022. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/noticias/relatorio-de-avaliacao-da-implementacao-das-aprendizagens-essenciais>. Acesso em: 19 mar. 2022.

ESTEVES, Manuela. Análise de conteúdo. *In*: LIMA, Jorge Ávila; PACHECO, José Augusto (org.). **Fazer investigação**. Porto: Porto Editora, 2006. p. 105-126.

FLICK, Uwe. **Métodos qualitativos na investigação científica**. Lisboa: Monitor, 2005.

FLORES, Maria. Da necessidade de aprofundar o debate sobre currículo e avaliação. *In*: FLORES, Maria Assunção (org.). **Práticas e discursos sobre currículo e avaliação**: contributos para aprofundar um debate. Santo Tirso: De Facto, 2017. p. 7-22.

GIMENO-SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

HUGHES, Conrad. **Competences**: Curriculum on the Move, 2024. Disponível em: <https://www.ibe.unesco.org/en/articles/competences>. Acesso em: 30 mar. 2023.



JONNAERT, Philippe; ETTAYEBI, Moussadak; DEFISE, Rosette. **Currículo e competências**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

JONNAERT, Philippe; THERRIAULT, Geneviève. Curricula and curricular analysis: some pointers for a debate. **Prospects**, Amesterdão, v. 43, n. 4, 2013. <https://doi.org/10.1007/s11125-013-9285-7>

LE MÉTAIS, Joanna. **International trends in primary education**. London: Qualifications and Curriculum Authority, 2003.

MAROPE, Mmantsetsa; GRIFFIN, Patrick; GALLAGHER, Carmel. **Future competences and the future of curriculum**. [S. l.]: Unesco-IBE, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Portugal). **Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais**. Lisboa: ME, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (Portugal). **Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória**. Lisboa: ME, 2017.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional**. Lisboa: Piaget, 2005.

OPERTTI, Renato; KANG, Hyekyung; MAGNI, Giorgia. **Comparative analysis of the national curriculum frameworks of five countries: Brazil, Cambodia, Finland, Kenya and Peru**. Paris: UNESCO, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263831>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PACHECO, José. **Currículo: teoria e praxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PACHECO, José. Estrutura curricular portuguesa. In: PACHECO, José (org.). **Organização curricular portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 11-52.

PAJARES, Frank. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, Washington, DC, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PEPPER, David. **Primary curriculum change: directions of travel in 10 countries**. Londoin: Qualifications and Curriculum Authority, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Porquê construir competências a partir da escola?** Porto: Asa, 2001.

PORTUGAL. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Despacho n.º 6478/2017, de 26 de junho. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. **Diário da República Eletrónico**, Lisboa, 2017. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>. Acesso em: 15 set. 2021.

PORTUGAL. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. Proceda à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa. **Diário da República Eletrónico**, Lisboa, 2021. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6605-a-2021-166512681>. Acesso em: 15 set. 2021.



PORTUGAL. Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência. Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. Cria, na dependência direta do Ministério da Educação e Ciência, um grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares. **Diário da República Eletrónico**, Lisboa, 2012. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5306-2012-3033940>. Acesso: 15 set. 2021.

PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. **Diário da República Eletrónico**, Lisboa, 2018. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>. Acesso em: 15 set. 2021.

PORTUGAL. SPCE. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. **Carta ética**: instrumento de regulação ético deontológica. Lisboa: SPCE, 2014.

ROLDÃO, Maria. Currículo e debate curricular atual: eixos e contributos para uma análise incompleta. *In*: FLORES, Maria Assunção (org.). **Práticas e discursos sobre currículo e avaliação**: contributos para aprofundar um debate. Santo Tirso: De facto, 2017. p. 23-54.

ROLDÃO, Maria. **Gestão Curricular**: fundamentos e práticas. Lisboa: Ministério da Educação, 1999a.

ROLDÃO, Maria. **Gestão do currículo e avaliação de competências**. Lisboa: Presença, 2003.

ROLDÃO, Maria. **Os professores e a gestão do currículo**: perspetivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora, 1999b.

ROLDÃO, Maria. **Um currículo de currículos**. Chamusca: Cosmos, 2011.

ROLDÃO, Maria; PERALTA, Helena; MARTINS, Isabel. **currículo do ensino básico e secundário**: para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos. Lisboa: DGE, 2017. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.

ROSE, Jim. **Independent review of the primary curriculum**: final report. Nottingham: DCSF, 2009. Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2009-IRPC-final-report.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2023.

SARGENT, Claire; BYRNE, Anne; O'DONNELL, Sharon; WHITE, Elizabeth. **Thematic probe**: curriculum review in the inca countries: june 2010. London: National Foundation for Educational Research, 2010. Disponível em: https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20130220111733/http://inca.org.uk/Curriculum_review_probe_final_01_dec_2010.pdf. Acesso em: 31 mar. 2023.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Harvard, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.



SKILBECK, Malcom. The core curriculum. *In*: OECD (org.). **The curriculum redefined: schooling for the 21st century**. Paris: OECD, 1994. p. 95-100.

TSINDOS, Tess. Focus Group. *In*: AYTON, Darshini; TSINDOS, Tess; BERKOVIC, Danielle (coord.). **Qualitative research: a practical guide for health and social care researchers and practitioners**. Melbourne: Monash University, 2023. p. 124-136.

VALENTE, Bianor; LEITE, Teresa (Coord.). **Aprendizagens essenciais: mapear para promover a integração curricular**. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/17555>. Acesso em: 10 jul. 2024.

WHITBY, Karen; WALKER, Matthew; O'DONNELL, Sharon. **Thematic probe: the teaching and learning of skills in primary and secondary education**. London: Qualifications and Curriculum Authority, 2006.

Recebido em: 26.06.2023

Revisado em: 10.09.2024

Aprovado em: 11.11.2024

Editor responsável: Profa. Dra. Renata Marcílio Cândido

Teresa Leite é doutora em educação, com especialização em formação de professores pela Universidade de Lisboa. Tem desenvolvido trabalho de formação e investigação na área de formação de professores, currículo do ensino básico e inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Patrícia Santos Ferreira é doutorada em educação, com especialização em formação de professores pela Universidade de Lisboa. Desenvolve investigação em campos como o currículo, a gramática, a leitura, a escrita, a didática da língua materna e não materna, a formação de professores ou o conhecimento e as práticas profissionais docentes.

Nuno Melo é doutorado em bioquímica pela Universidade Nova de Lisboa. Desenvolve trabalho de investigação no âmbito da formação de professores e de educadores de infância e no âmbito da Educação para o desenvolvimento sustentável.

Ana Caseiro é doutorada em educação, com especialização em didática da matemática, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Tem desenvolvido trabalho de formação e de investigação no âmbito da formação de professores e no âmbito da didática da matemática.

Bianor Valente é doutorada em educação, com especialização em didática das ciências pela Universidade de Lisboa. Tem desenvolvido trabalho de formação e de investigação no âmbito da formação de professores e no âmbito da didática das ciências.