

(In)coerências e (Des)articulações nas AE das Diferentes Áreas Disciplinares do 1.º CEB

Bianor Valente¹ e Teresa Leite²

Resumo

O presente trabalho teve como principal objetivo mapear o currículo, procurando analisar a estrutura, as (in)coerências e (des)articulações das Aprendizagens Essenciais (AE) das diferentes áreas disciplinares do 1.º ciclo do Ensino Básico. Para tal, procedeu-se a uma análise comparativa das AE no 1º ciclo do Ensino Básico. Os resultados evidenciam que, apesar de uma harmonização dos documentos, ao nível da estrutura e do design, há diferenças relevantes ao nível da organização e extensão das AE, ao nível da lógica subjacente à elaboração das ações estratégicas de ensino do professor, assim como da articulação entre as aprendizagens essenciais, as ações de ensino e os descritores do perfil do aluno. As diferenças encontradas podem justificar as fragilidades reportadas pelos professores, nos processos de decisão e gestão curricular e parecem ser o reflexo da ausência de entendimentos comuns entre as diversas equipas de autores das AE.

Palavras-chave: Currículo; Aprendizagens essenciais; Perfil do aluno; Gestão curricular.

(In)coherencies and (Dis)articulations in the Essential Learnings of the Different Disciplinary Areas of the 1st Cycle of Basic Education

Abstract

The main objective of this work is to map the curriculum of the different subject areas of the 1st cycle of Basic Education, seeking to analyze the structure, (in)coherencies and (dis)articulations of Essential Learning (EL). To this end, it conducted a comparative analysis of ELs in the 1st cycle of Basic Education. The results show that, despite a harmonization of the documents, in terms of

1 Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal.

Email: bianorv@eselx.ipl.pt | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6541-8000>

2 Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal.

Email: teresal@eselx.ipl.pt | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2969-9882>

structure and design, there are relevant differences in terms of the organization and extension of the ELs, in terms of the logic underlying the elaboration of the teacher's strategic teaching actions, as well as the articulation between essential learning, teaching actions and descriptors of the student's profile. The differences identified may explain the weaknesses reported by teachers in decision-making and curriculum management processes and seem to reflect the lack of common understandings between the different teams of EL authors.

Keywords: Curriculum; Essential learning; Student profile; Curriculum management.

(In)cohérences et (Dés)articulations dans les Apprentissages Essentiels des Différents Champs Disciplinaires du 1er CEB

Résumé

L'objectif principal de ce travail était de cartographier le curriculum, en cherchant à analyser la structure, les (in)cohérences et les (dés)articulations des Apprentissages Essentiels (AE) dans les différents champs disciplinaires du 1er cycle de l'Éducation de Base. A cet effet, une analyse comparative des AE du 1er cycle de l'Enseignement de Base a été réalisée. Les résultats montrent que, malgré une harmonisation des documents, en termes de structure et de conception, il existe des différences pertinentes au niveau de l'organisation et l'extension des AE, de la logique sous-tendant l'élaboration des actions pédagogiques stratégiques de l'enseignant, ainsi qu'au niveau de l'articulation entre les apprentissages essentiels, les actions pédagogiques et les descripteurs du profil de l'élève. Les différences constatées peuvent expliquer les faiblesses signalées par les enseignants dans les processus de prise de décision et de gestion des programmes et semblent être le reflet de l'absence d'un cadre conceptuel partagé entre les différentes équipes d'auteurs des AE.

Mots-clés: Curriculum; Apprentissage essentiel; Profil de l'étudiant; Gestion du cursus.

Introdução

Em Portugal, desde a reforma curricular de 1989/1990 tem existido uma profusão de alterações nos documentos curriculares, decorrentes de consensos instáveis e ruturas inevitáveis sobre aquilo que se considera que deve ser aprendido num determinado período histórico e social (Roldão, 2011, 2017). 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 com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2018), os documentos curriculares de referência. Além disso, em 2018 fora já reforçada a autonomia e flexibilização das escolas no plano curricular.

No entanto, dados recentes apontam para fragilidades nos processos de decisão e gestão curricular, em particular relacionados com a leitura, interpretação e operacionalização das AE. Um estudo recente indica que apesar de os docentes conferirem, globalmente, importância às AE, vários aspetos surgem como obstáculo à sua implementação, nomeadamente dificuldades: i) no reconhecimento do contributo de cada disciplina para se atingir o PASEO; ii) na identificação de conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos; iii) no entendimento dos exemplos sugeridos de ações estratégicas de ensino; iv) na identificação das aprendizagens relevantes para todos os alunos (Costa et al., 2022). O mesmo estudo sugere ainda que é no plano da articulação curricular com outros níveis de ensino e, sobretudo, entre as aprendizagens essenciais de várias disciplinas, que se registam as dificuldades mais salientes de leitura e compreensão das AE.

Do cruzamento destas tensões com o facto de ser no plano da articulação curricular que os professores reportam mais dificuldades na leitura e compreensão das AE emergiu a questão que orientou o presente estudo: Que (in)coerências e (des)articulações se identificam nas AE das diferentes áreas disciplinares do 1.º CEB?

Com efeito, a coerência e a articulação são fatores determinantes da constituição de um currículo, prefigurando também critérios à luz dos quais este pode ser analisado (Jonnaert et al., 2010). Como refere Gimeno (2000), “a ideia de currículo comum na educação obrigatória é inerente a um projeto unificado de educação nacional” (p. 111) e pressupõe uma orientação comum a todos os elementos que o constituem. Numa sociedade multicultural e largamente heterogénea, este projeto unificado é o produto possível das tensões e conflitos ideológicos, sociais, científicos e educativos, expressando “intenções e práticas que coexistem de forma nem sempre coerente” (Pacheco, 2005, p. 59).

A coerência e a articulação curriculares podem ser analisadas a vários níveis, designadamente entre o currículo formal (prescrito) e o currículo implementado ou entre estes e o currículo aprendido pelos alunos; no entanto, neste texto, debruçar-nos-emos apenas sobre a coerência interna e articulação vertical e horizontal dentro

do próprio currículo formal, isto é, entre e no interior dos documentos que configuram as orientações oficiais para o desenvolvimento do ensino.

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 foram revogados em 2021 e as novas AE (na área da Matemática) entraram em vigor em 2022/2023. Acresce ainda o olhar crítico e holístico que se pretende construir sobre o currículo, a partir de uma lente multidisciplinar.

0 contexto curricular português

Nas últimas décadas, a situação curricular em Portugal é caracterizada por diferentes dificuldades e tensões associadas ao difícil reajuste do currículo a uma ampliação e universalidade crescente da escolarização (Roldão, 2021). Além da necessidade de corresponder às exigências de uma sociedade cada mais globalizada e multicultural, as políticas curriculares nacionais são influenciadas pelas organizações internacionais, entre as quais se destaca a OCDE, pelo papel que tem tido na criação de instrumentos de monitorização dos sistemas educativos e na definição de padrões reguladores consensualizados entre vários países (Roldão & Almeida, 2018).

Após a revolução de 1974, foi elaborada e implementada a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Três anos depois, o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, estabeleceu uma reforma curricular para o ensino básico e secundário a partir do ano letivo de 1989/90. Neste decreto são estabelecidos os princípios gerais da reforma curricular, assim como a aprovação dos planos curriculares do 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. Com nítida influência das diretrizes internacionais, este diploma sublinha a importância da Língua Portuguesa e da Formação Pessoal e Social que devem ser desenvolvidas em todas as áreas disciplinares e cria as Atividades de Complemento Curricular em todos os ciclos de ensino - atividades facultativas organizadas pelas escolas com caráter lúdico e cultural.

A Gestão Curricular Flexível, desenvolvida entre 1996 e 2001, que culminou na publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico (DEM, 2001), constitui um exemplo de políticas curriculares alicerçadas numa lógica de desenvolvimento de competências e promoção da autonomia das escolas e dos professores no âmbito da decisão curricular (Roldão, 2015). Nesta reorganização curricular (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro) foram introduzidas três novas áreas curriculares não disciplinares: Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, reforçando-se o ensino da Língua Materna, da Matemática e das Línguas estrangeiras.

A estrutura curricular definida em 2001 viria a ser reajustada em 2002 (Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro), introduzindo as Tecnologias de Informação e Comunicação e definindo a avaliação sumativa externa. Por sua vez, em 2006, é alterada a estrutura curricular do 1.º Ciclo, surgindo as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que incluíam a aprendizagem de Inglês para os alunos do 3.º e 4.º anos (Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro). Pela primeira vez no 1.º ciclo são definidas horas de trabalho letivo para as áreas curriculares que correspondem ao que se poderia designar como o núcleo do currículo (Português, Matemática e Estudo do Meio), correspondendo a 80% do tempo letivo semanal, o que reduziu consideravelmente a abordagem das áreas de Expressões e das áreas curriculares não disciplinares. A reorganização curricular de 2006 incide especialmente no 1.º ciclo e é reforçada pela criação dos Programas Nacionais de formação contínua de professores (Matemática, Português e Estudo do Meio) então implementados, em colaboração com as instituições de formação de professores.

O documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais* propunha um conjunto de competências transversais, comuns aos três ciclos de educação básica e competências específicas para cada área disciplinar. Este documento, porém, não levou à revogação dos restantes documentos orientadores, uma vez que se pretendia que os restantes documentos, nomeadamente os programas, fossem lidos à luz dessas competências.

No entanto, dadas as dificuldades de as escolas e professores se adaptarem a esta nova lógica, e na tentativa de clarificar o que é essencial aprender surge, em dezembro de 2009, no âmbito da Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional delineada pelo Ministério da Educação, o Projeto “Metas de Aprendizagem”. Este projeto tinha como principal propósito a conceção de referentes de gestão curricular para cada disciplina ou área disciplinar, em cada ciclo de ensino, desenvolvidos na sua sequência por anos de escolaridade. As Metas de Aprendizagem pretendiam ser instrumentos de apoio à gestão do currículo, para serem usados de forma voluntária, não sendo documentos normativos. Visavam, em cada área ou disciplina, conjugar vários referentes (nalguns casos os programas de 1989, o currículo nacional de 2001 e ainda programas ou orientações curriculares mais recentes), explicitando-os para facilidade de leitura.

No entanto, a nomeação de um novo elenco governativo, de orientação política divergente, conduziu à suspensão deste projeto. Como uma das primeiras medidas, o novo Ministro da Educação e Ciência, determinou que o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* deixasse de se constituir como documento orientador, justificando que a educação devia ser baseada em conhecimentos e objetivos

mensuráveis e não em competências (Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro). Nesta linha de pensamento, o Ministério inicia uma nova reestruturação curricular em 2012 (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho) e, nesse contexto, publica as metas curriculares (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril), que reforçam o papel dos conteúdos que os alunos deveriam aprender.

O Decreto-Lei n.º 139/2012 altera também a matriz curricular dos três ciclos do ensino básico, considerando-se que existia grande dispersão curricular. Assim, são eliminadas, no 2.º e 3.ºs ciclos, as áreas curriculares não disciplinares, sendo substituídas por Ofertas complementares e Ofertas de Escola. Na tentativa de uma maior autonomia das escolas, acaba a obrigatoriedade de organizar as aulas do 2.º e 3.º ciclos em 45m e é dada às escolas a possibilidade de gerir o tempo sobran­te das horas letivas obrigatórias em cada disciplina. No 2.º ciclo surge ainda o tempo de Apoio ao Estudo, obrigatório para os alunos indicados pelo Conselho de Turma (CT).

O calendário de implementação das Metas Curriculares foi distinto entre ciclos e áreas disciplinares, tendo sido dada primazia ao ensino básico e às disciplinas de Português e Matemática (Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro; Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto).

Apesar de inicialmente as Metas Curriculares terem sido perspetivadas como documentos normativos de progressiva utilização obrigatória por parte dos profes­sores, tais documentos não substituíram nem revogaram os programas. Além disso, em algumas áreas, como a do Estudo do Meio do 1.º CEB, nunca chegaram a ser elaboradas Metas Curriculares.

Ao longo deste período, alguns dos programas de 1989-90 mantiveram-se em vigor, outros sofreram apenas ajustes parciais, mas em várias áreas disciplinares ocorreram mudanças de programas. Estas alterações diacrónicas afastaram-se da ideia unificadora de currículo, dificultando quaisquer processos de articulação que se pretendessem realizar. Assim, em 2017, coexistiam com as Metas Curriculares programas de 2015 (Português), 2013 (Matemática), 2001 (Geografia no 3.º Ciclo e Educação Física no 3.º ciclo), 1991 (Línguas Estrangeiras, Ciências Naturais no 2.º Ciclo, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo, História no 3.º Ciclo, Educação Física no 2.º ciclo, Educação Musical no 2.º ciclo, Educação Visual no 3.º ciclo), 1990 (Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico Motoras no 1.º Ciclo). A cronologia deste quadro revela não apenas a dificuldade em realizar processos de articulação horizontal (há programas com mais de 10 anos de diferenças entre eles), mas também a impossibilidade de articulação vertical em algumas disciplinas, uma vez que os programas dos diferentes ciclos foram elaborados em alturas diferentes e com orientações nem sempre convergentes.

Baseado num entendimento diferente do que deveria ser a política curricular, o programa do XXI Governo Constitucional (2015-2019) deu início ao desenho de um conjunto de reformulações e alterações curriculares, com vista à construção de um referencial curricular comum ao sistema educativo não superior. Esta tentativa traduziu-se em três passos fundamentais.

O primeiro passo correspondeu à definição de um Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). 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 passo correspondeu ao incremento da autonomia e da flexibilidade curricular. De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho e Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, as escolas passam a dispor de até 25% de autonomia curricular para atender às suas necessidades específicas, promovendo a diferenciação pedagógica na sala de aula, o trabalho interdisciplinar e as metodologias de projeto; criação de novas disciplinas, entre outras medidas. Esta Portaria visa facilitar a implementação de planos escolares de inovação curricular e organizacional assentes na necessidade de implementação de respostas curriculares e pedagógicas adequadas para responder aos desafios de cada comunidade educativa e melhorar a qualidade da aprendizagem, a aposta na satisfação das diversas necessidades dos alunos e, em última instância, o sucesso de todos.

Com o objetivo de resolver a extensa sobrecarga curricular, o terceiro passo correspondeu à elaboração de Aprendizagens Essenciais (AE), ou seja, à definição do conjunto comum de conhecimentos a adquirir, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos, em cada área disciplinar ou disciplina (Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

O processo de elaboração destes documentos iniciou-se em 2016, através do convite realizado pelo Ministério da Educação (ME) a dezoito associações de professores, a duas sociedades científicas (Física e Química) e a autores de programas, nas disciplinas em que não existia a correspondente associação, para assumirem o papel de autores do currículo formal (Almeida et al., 2022). Ao ME coube o desenvolvimento do processo, tendo constituído equipas técnicas de apoio por áreas disciplinares e promovido encontros para trabalho interdisciplinar, de discussão e reflexão. Mais

tarde, e em virtude da diversidade de entendimentos entre as várias equipas, contratou três especialistas em currículo para produzirem uma base de referência para o modo de articulação das AE com o PASEO, incluindo um *template* para apoiar a redação das AE (Roldão et al., 2017). De acordo com este *template*, a introdução das AE deveria incluir uma definição do racional específico da disciplina, assim como uma operacionalização das AE contendo os seguintes elementos: a) seleção, por ano/área das aprendizagens essenciais da disciplina, integrando conhecimentos, capacidades e atitudes; b) tradução das dimensões do PASEO, nas AE de cada disciplina/ano, num conjunto de descritores personalizados relativos a capacidades e atitudes a promover nos alunos, visando construir as competências previstas no PASEO; c) explicitação de ações estratégicas de ensino adequadas aos descritores do PASEO e associadas ao desenvolvimento das operações requeridas para que o aluno adquira e aproprie as AE. O referencial reforça ainda o seu caráter orientador, não exaustivo, prevendo a possibilidade de uma operacionalização específica, evitando a uniformização, mas acautelando a harmonização e convergência.

Inicialmente, a homologação das AE (Despachos n.ºs 6944 -A/2018, de 18 de julho, 8476 -A/2018, de 31 de agosto, 7414/2020, de 17 de julho, e 7415/2020, de 17 de julho) não implicou a revogação dos programas das disciplinas. Portanto, apesar de as AE terem sido homologadas, a presença de outros documentos redigidos em épocas diferentes, marcadas por perspectivas curriculares distintas, inibia a concretização de uma efetiva apropriação do currículo por parte dos professores e dos seus alunos.

Esta situação alterou-se profundamente com o Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, que determinou que as AE, em convergência com o PASEO, passassem a constituir o referencial de base às decisões associadas à flexibilização e gestão curricular por parte das escolas e dos docentes, revogando todos os programas e metas curriculares.

Mais recentemente, e em virtude de uma análise profunda sobre o insucesso na disciplina de matemática (Despacho n.º 12530/2018, de 28 de dezembro, alterado pelo Despacho n.º 7269/2019, de 16 de agosto), procedeu-se revisão curricular das AE desta disciplina para o Ensino Básico e à sua homologação (Despacho n.º 8209/2021, de 15 de dezembro). Contrariamente à estratégia inicialmente usada para a elaboração das AE, que contou com a participação das associações de professores, estas últimas foram elaboradas por um Grupo de Trabalho.

A descrição sintética da evolução dos documentos curriculares que apresentámos revela uma das maiores dificuldades dos sistemas educativos centralizados, como o português: a procura de processos de descentralização curricular que não ponham totalmente em causa a tradição centralizadora. Assim, vão-se dando às escolas algumas possibilidades de gerir localmente horas letivas e não letivas, mas

mantem-se inalterado o papel centralizador dos sucessivos governos na definição das matrizes curriculares e do conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades a adquirir e desenvolver durante a escolaridade. Como referia Fernandes já em 2011, é notória nos discursos sobre políticas curriculares a mistura entre argumentos de ordem descentralista e centralista, entre a defesa da contextualização do currículo às realidades locais e a manutenção da ideia de currículo uniforme. Por outro lado, essa mesma tradição centralizadora, que associa currículo a programa único nacional, foi apropriada e incorporada pelos professores desde o seu tempo como alunos, dificultando a possibilidade de se assumirem como decisores curriculares e gestores do currículo (Roldão, 2011) e negligenciando a margem de autonomia que atualmente lhes é proporcionada.

Tendo em conta este panorama, as AE surgem, também elas, como uma outra etapa no processo de descentralização curricular, focando aquilo que é essencial ser aprendido nas diferentes áreas do saber (Roldão, 2017), deixando às escolas e aos professores a possibilidade de operacionalização e contextualização.

A avaliação da implementação das AE, realizada em 2022 (Costa et al., 2022) através de um questionário aos docentes a nível nacional, de entrevistas a professores, pais e alunos e ainda da análise de planificações curriculares, concluiu que a maioria dos professores inquiridos considera que estas se adaptam melhor às necessidades dos alunos do que os anteriores documentos curriculares, permitindo uma maior flexibilidade na gestão do currículo, designadamente em processos de diferenciação pedagógica. No entanto, alguns docentes consideram que a linguagem usada na formulação das AE oferece dificuldades, o que reduz a sua utilização. A maioria dos professores reconhece ainda dificuldades, “no reconhecimento do contributo de cada disciplina para 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” (Costa et al., 2022, p. 11), entre outras.

Metodologia

O presente artigo baseia-se num processo de análise documental, definida como uma operação ou conjunto de operações que organiza a informação de acordo com os objetivos de um estudo, por intermédio de procedimentos de transformação e classificação da informação (máximo de informação com o máximo de pertinência), que facilitam o acesso do observador (Bardin, 2008). De acordo com esta autora, “a

análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados” (Bardin, 2008, p.47).

O *corpus* do estudo é constituído pelos documentos curriculares oficiais, nomeadamente as AE do 1.º ciclo do Ensino Básico em 6 componentes do currículo: Matemática, Português, Estudo do Meio, Educação Física, Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança, Música), Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), bem como documentos anexos, perfazendo um total de 23 documentos. Todos os documentos foram obtidos na Internet, no sítio da Direção-Geral da Educação (DGE) (<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>). Importa referir que no caso da disciplina de Matemática e apesar da entrada gradual das novas AE (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 estes os documentos analisados.

Após a recolha de todos os documentos, e mediante um processo de leituras sucessivas e comparativas das AE de cada área disciplinar, foi estabelecido um conjunto de dimensões, categoriais e estratégias de análise tendo em consideração hipóteses levantadas *a priori* e a emergência de outras.

Para a dimensão *Organização dos documentos*, foi construída uma grelha de análise com as seguintes categorias: abrangência (ano/ciclo) e número de documentos. Na dimensão *Estrutura dos documentos*, foi criada uma grelha com as categorias patentes no *template* disponibilizado pelas peritas para apoiar a redação das AE (Roldão et al., 2017). Relativamente à dimensão *Aprendizagens Essenciais*, foram extraídas as AE de cada área disciplinar, por ano de escolaridade/ciclo, tendo se procedido à sua contagem. Na dimensão *Ações estratégicas de ensino do professor*, num primeiro momento, procedeu-se à comparação das ações estratégicas de ensino do professor entre diferentes anos de uma determinada área disciplinar e, num segundo momento, entre áreas disciplinares distintas. Na dimensão *Descritores do perfil dos alunos*, procedeu-se à interseção entre os perfis e as diferentes áreas disciplinares. Por fim, na dimensão *Articulação entre AE, ações estratégicas de ensino do professor e perfis do PASEO nas componentes do currículo*, foram criadas, e de forma indutiva, categorias para descrever os diferentes tipos de leitura horizontal patentes nas tabelas relativas à operacionalização das AE.

Tendo como foco o problema/objeto de investigação foram realizadas várias transformações, operações e verificações a partir dos documentos. Ao comparar os resultados da análise de cada uma das dimensões do currículo, foi possível tirar conclusões sobre (des)articulações e (in)coerências do currículo português do 1.º ciclo.

Apresentação e discussão de resultados

Organização dos documentos das AE

Na área disciplinar de Português, de Matemática, de Estudo do Meio e de Educação Física, as AE estão organizadas por ano de escolaridade, existindo um documento para cada ano. Já as AE de Educação Artística e das TIC estão organizadas por ciclo, existindo apenas um documento para o conjunto dos quatro anos (Tabela 1).

Ao nível da organização dos documentos, a disciplina de Educação Física apresenta várias particularidades. Em primeiro lugar esta disciplina, contrariamente a todas as outras, optou pela elaboração de um documento com uma introdução geral onde explica a estrutura e os princípios das AE de Educação Física desde o 1.º ao 12.º ano. Em segundo lugar, a construção das AE consistiu, essencialmente, na reorganização do programa já existente, uma vez que os objetivos gerais, associados aos blocos do antigo programa, passaram a ser designadas por AE. Em terceiro lugar, as AE não são autoexplicativas, implicando a consulta de um outro documento, o anexo 1, que corresponde ao antigo programa, organizado por ano de escolaridade.

Tabela 1

Organização dos documentos das AE por componente do currículo

Componentes do Currículo	Organização Ano/Ciclo	N.º de documentos
Português	Ano	4
Matemática	Ano	4
Estudo do Meio	Ano	4
Educação Física	Ano	4+2
Educação Artística		
Artes Visuais	Ciclo	1
Expressão Dramática	Ciclo	1
Dança	Ciclo	1
Música	Ciclo	1
TIC	Ciclo	1

Dada a diversidade de tempos associados às diferentes componentes do currículo³, poder-se-ia pensar que as opções adotadas, quanto à organização das AE, estivessem

³ De acordo com a matriz do 1.º ciclo, a disciplina de Matemática e Português devem ter uma carga horária semanal no mínimo de 7 horas, enquanto o Estudo Meio e as Expressões Artística e Educação Física devem ter um mínimo de três horas. Já para a componente de TIC não é definido uma carga horária, dado tratar-se de uma área de integração curricular transversal, de natureza instrumental e de suporte às aprendizagens a desenvolver em todas as componentes do currículo.

relacionadas com a respetiva carga horária semanal. No entanto, esta hipótese não parece ser suportada pelos dados, uma vez que áreas com semelhante carga horária semanal (Educação Artística e Educação Física), adotaram organizações distintas.

Estrutura dos documentos curriculares

Em termos gerais, todas os documentos das AE apresentam a mesma estrutura - uma introdução, seguida de uma listagem das áreas de competências do Perfil do Aluno e, por fim, uma área dedicada à operacionalização das AE - tal como previsto no documento de referência elaborado para apoiar a redação das AE (Roldão et al., 2017).

Entre as quatro disciplinas que optaram por organizar as AE por ano, existem duas lógicas distintas quanto à introdução: a repetição total do conteúdo da introdução em todos os anos de escolaridade (Matemática); ou a adequação de partes do conteúdo da introdução ao/aos ano/s de escolaridade (Português; Educação Física e Estudo do Meio).

A introdução das AE da disciplina de Matemática também se distingue das restantes em termos da sua abrangência, da sua extensão, assim como do número de tópicos contemplados. Contrariamente às restantes AE, cuja introdução se foca apenas no 1.º CEB, a introdução dos documentos das AE de Matemática abarca todo o Ensino Básico. Além disso, enquanto que na maioria das introduções é abordado um reduzido número de tópicos, como as competências que os alunos devem desenvolver no final do ciclo e a explicitação dos domínios/organizadores das AE, na Matemática são abordados aspetos como: para quê aprender Matemática no século XXI?; como promover a aprendizagem da Matemática?; como avaliar as aprendizagens em Matemática?; entre outros.

A operacionalização das AE, em todas as componentes do currículo, é realizada sob a forma de uma tabela. A designação das quatro colunas que compõem a tabela, na esmagadora maioria das áreas disciplinares, é idêntica: “Organizador/domínio”; “AE: conhecimentos, capacidades e atitudes”; “Ações estratégicas de ensino”; e “Descritores do Perfil dos alunos”. A única exceção diz respeito à disciplina de Matemática, uma vez que: i) a primeira coluna é designada por “Tema, tópico e subtópico”; ii) a segunda é designada por “Objetivos de Aprendizagem”; iii) e a quarta por “Áreas de Competência do Perfil do Aluno”.

Aprendizagens Essenciais: conhecimentos, capacidades e atitudes

Como mencionado na introdução, a elaboração de AE teve como propósito dar resposta à sobrecarga curricular, criando espaço para que os professores aprofundassem alguns tópicos e adaptassem o currículo às especificidades do contexto educativo.

No total das áreas disciplinares do 1.º CEB analisadas foram identificadas 772 AE (Tabela 2). O número de AE varia entre o mínimo de 13, em Educação Física, e o máximo de 389, em Matemática. Importa referir que, na disciplina de Matemática existem 24 AE relativas a seis capacidades matemáticas transversais (resolução de problemas, raciocínio matemático, comunicação matemática, representações matemáticas, conexões matemáticas e pensamento computacional) que são repetidas em todos os anos.

Nas áreas disciplinares de Estudo do Meio e de Português o número de AE não varia significativamente em função do ano de escolaridade. Já na disciplina de Matemática é no 2.º e no 3.º ano de escolaridade que o número de AE é mais elevado. Na globalidade é no 1.º ano de escolaridade que se regista o menor número de AE.

Tabela 2

Número de AE por ano e por componente do currículo

Componentes do Currículo	1.º	2.º	3.º	4.º	Todos	Total
Português	33	46	44	43		166
Matemática (novas AE)	83	107	106	93		389
Estudo do Meio	28	29	33	27		117
Educação Física	2	3	2	6		13
Educação Artística						
Artes Visuais					14	14
ED/Teatro					15	15
Dança					15	15
Música					15	15
TIC					28	28
Total	146	185	185	169	87	772

Ações estratégicas de ensino do professor

A análise vertical das ações estratégicas de ensino do professor das quatro componentes cujas AE se organizam por ano evidencia, uma vez mais, lógicas distintas. No caso da Educação Física as ações estratégicas são exatamente as mesmas nos quatro anos. Ou seja, os documentos curriculares nesta disciplina não realizam qualquer diferença nas propostas de ensino do professor, quer se trate de um primeiro, como de um quarto ano de escolaridade.

Na disciplina de Estudo do Meio, para além de ações idênticas nos quatros anos, também existem:

a) Ações propostas apenas para o 1.º ano. Ex: “desenvolvimento de trabalho de projeto” (AE - 1.º ano, p. 9).

b) Ações que surgem pela primeira vez no 2.º, 3.º ou mesmo no 4.º ano. Ex: “construção de mapas conceptuais” (AE - 4.º ano, p. 9).

c) Ações que surgem nos quatro anos de escolaridade, mas que revelam diferenças - não substantivas, na medida em que são apenas de forma e não de conteúdo. Ex: “escutar os outros e saber tomar a palavra” (AE - 1.º ano, p. 8; AE - 2.º ano, p. 9) e “desenvolvimento de processos de escutar os outros e saber tomar a palavra” (AE - 3.º ano, p. 9; AE - 4.º ano, p.10);

- substantivas, mas não progressivas, uma vez que não refletem um aumento da complexidade. Ex: “organização de debates que requeiram a formulação de opiniões” (AE - 1.º ano, p. 5; AE - 3.º ano, p. 6; AE - 4.º ano, p. 7) e “organização de debates que requeiram a formulação de opiniões e a respetiva fundamentação” (AE - 2.º ano, p. 6);

- substantivas progressivas. Ex: “organização, por exemplo, de construções de sumários com recurso a símbolos previamente acordados” (AE - 1.º ano, p. 7) e “organização, por exemplo, de construções de sumários com recurso a símbolos previamente acordados, registos de observações, relatórios de visitas segundo critérios e objetivos” (AE - 2.º ano, p. 8; AE - 3.º ano, p. 8; AE - 4.º ano, p. 9).

A opção por ações que diferem apenas na forma e não de conteúdo ou que diferem de forma substantiva, mas não progressiva é particularmente questionável. Também a inclusão de ações complexas, como por exemplo a realização de trabalho de projeto, apenas no 1.º ano é pouco compreensível.

Na disciplina de Português as ações estão organizadas por domínio, mas nem todas expressam estratégias:

- Nalguns casos a informação veiculada nas ações estratégicas apenas descreve a aprendizagem que deve ser alcançada pelo aluno. Por exemplo, no 3.º ano, no domínio da Gramática é referido que se devem promover estratégias que promovam a “aquisição de conhecimento sobre regras de flexão de verbos regulares e irregulares” (AE - 3.º ano, p. 12) não havendo qualquer referência sobre como promover essa aquisição.

- Noutros casos a informação vai mais além, descrevendo não só o resultado, mas também exemplos de atividades a realizar. A título de exemplo, no mesmo ano e no mesmo domínio, é referido que a “consciencialização da constituição silábica das palavras e das propriedades de acentuação das sílabas” pode ser feita “por meio de atividades que impliquem manipular palavras com variação

do número de sílabas e da acentuação das sílabas; e distinguir acento prosódico de acento gráfico” (AE - 3.º ano, p. 12).

Já na disciplina de Matemática, as ações estratégicas apresentam uma elevada extensão e um elevado nível de detalhe, incluindo exemplos de abordagens aos conhecimentos, tarefas a propor aos alunos e modos de as explorar em estreita sintonia com cada uma das AE definidas. Por exemplo, para o objetivo de aprendizagem - Produzir estimativas através do cálculo mental, adequadas às situações em contexto – as AE do 1.º ano sugerem a seguinte ação estratégica de ensino do professor:

Usar a estimativa para prever os resultados dos cálculos e avaliar a sua razoabilidade, com sentido crítico [Exemplo: Antes de calcular $15+8$, questionar os alunos sobre se a soma será maior ou menor do que 20, e pedir que justifiquem as suas ideias] (AE - 1.º ano, p. 26)

Descritores do perfil dos alunos

Em todas as componentes do currículo, à exceção da Matemática, existe uma coluna com os descritores do perfil dos alunos, na tabela referente à operacionalização das AE.

No cômputo geral, estão definidos 13 descritores do perfil. No entanto, o número de descritores referenciados não é idêntico em todas as componentes do currículo. No Português e na Música estão contemplados 11 descritores do perfil, enquanto no Estudo do Meio, na Educação Física, nas Artes Visuais, Expressão dramática, Dança e nas TIC, estão contemplados 12. O descritor “Leitor” surge apenas em Português, mas nesta disciplina não surge o descritor “autoavaliador”, nem o “cuidador de si e do outro” (Tabela 3). Na Música também não surge nenhuma referência ao descritor “cuidador de si e do outro”.

Apenas na disciplina de Português existe uma ligação entre o domínio e os descritores, existindo perfis mais associados a determinados domínios da língua portuguesa. Enquanto o perfil de “conhecedor” é transversal a todos os domínios, o perfil “participativo/colaborador” é apenas referenciado no domínio da oralidade e o perfil “crítico/análítico” no domínio da educação literária e da gramática.

Tabela 3

Interseção entre os descritores do perfil do aluno e as diferentes áreas disciplinares

Descritor do Perfil do Aluno	Português					Estudo do Meio	Ed. Física	TIC	Expressões Artísticas			
	Oralidade	Leitura-Escrita (1-2 ano) Leitura (3-4 ano)	Ed. Literária	Gramática	Escrita (3-4 ano)				Artes Visuais	Expressão dramática	Dança	Música
Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Criativo (A, C, D, J)	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x
Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)			x	x		x	x	x	x	x	x	x
Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)			x		x	x	x	x	x	x	x	x
Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)	x	x				x	x	x	x	x	x	x
Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x
Questionador (A, F, G, I, J)		x		x		x	x	x	x	x	x	x
Comunicador (A, B, D, E, H)	x		x			x	x	x	x	x	x	x
Autoavaliador (transversal às áreas)						x	x	x	x	x	x	x
Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)	x					x	x	x	x	x	x	x
Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)		x	x			x	x	x	x	x	x	x
Cuidador de si e do outro (B, E, F, G)						x	x	x	x	x	x	
Leitor (A, B, C, D, F, H, I)		x	x			x						

Articulação entre AE, ações estratégicas de ensino do professor e perfis do PASEO

Tal como é evidente na Tabela 4, as componentes do currículo adotam diferentes estratégias no que respeita à organização da informação na tabela o que condiciona a leitura da mesma. Na disciplina de Estudo do Meio, de Educação Física e de Educação Artística, a leitura horizontal apenas é possível entre as duas primeiras colunas (Organizador/Domínio e AE) e entre as duas últimas (ações estratégicas de ensino e descritores do perfil). Portanto, apesar de os elementos gráficos sugerirem a existência de uma única tabela, de facto, existem duas tabelas independentes.

Tabela 4

Tipo de leitura horizontal possível das AE das diferentes componentes do currículo

Componentes do Currículo	Leitura da Tabela
Estudo do Meio	
Educação Física	2 tabelas (2+2)
Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança, Música)	
TIC	2 tabelas (3+1), emparelhamento ao nível do domínio
Português	1 tabela, emparelhamento ao nível do domínio/organizador 1
Matemática	1 tabela, emparelhamento ao nível do domínio/organizador 2

No caso das TIC, a leitura horizontal pode ser realizada entre as três primeiras colunas, mas apenas a um nível macro, isto é, ao nível do domínio e não das AE. No entanto, a última coluna é independente das restantes.

Já nas AE de Português e de Matemática é possível uma leitura horizontal das quatro colunas, mas de forma distinta: enquanto nas AE de Português a horizontalidade é conseguida apenas ao nível do domínio, na Matemática é conseguida ao nível do subtópico.

Em síntese, o preenchimento das colunas que explicitam as AE e a sua articulação com o PASEO, em alguns casos, não parece ir ao encontro das orientações veiculadas no documento de apoio. Nesse documento é referido que as ações de ensino devem ser “*associadas* [ênfase nosso] aos descritores do Perfil dos alunos (...), *articuladas* [ênfase nosso] com as AE (...), através de um conjunto de exemplos possíveis, de operacionalização diversa nas diferentes disciplinas (...), associadas ao desenvolvimento das operações requeridas para que o aluno adquira e aproprie as AE” (Roldão et al., 2017, p.12).

Considerações Finais

No presente trabalho, a análise comparativa das AE das diferentes componentes do currículo do 1.º CEB evidenciou diferenças relevantes em várias dimensões: na organização das AE, dado coexistirem AE organizadas por ano e por ciclo de ensino; na extensão das AE, uma vez que o número varia entre 13, na disciplina de Educação Física e 389 na de Matemática; na lógica subjacente à elaboração das ações estratégicas de ensino do professor, existindo AE que definem as mesmas ações para todos os anos de escolaridade, as que optam por variações entre os anos, e as que apostam numa variação em estreita sintonia com as AE; na articulação entre as AE,

as ações de ensino e os descritores do perfil do aluno, uma vez que só em algumas disciplinas é possível uma leitura articulada destas componentes.

Embora cada uma das diferenças encontradas, isoladamente, pudesse ter uma intencionalidade, procurando dar respostas a questões específicas de uma determinada área disciplinar, o número e a natureza dessas diferenças parecem ser mais o resultado de diferentes entendimentos sobre o próprio conceito de AE.

Esta última hipótese é reforçada por autores que concluem que a lógica de trabalho das associações de professores, durante a elaboração das AE, foi muito alicerçada no trabalho individual, na quase ausência de interações entre associações pertencentes a áreas afins e na pouca discussão sobre as práticas pedagógicas e currículo/desenho curricular (Almeida et al., 2022). A este nível importa destacar que em Portugal, ao contrário de outros países, o movimento associativo de professores foi, e continua a ser, fortemente influenciado por lógicas disciplinares.

O processo de construção dos documentos que atualmente compõem o currículo formal foi, portanto, caracterizado por várias tensões: apesar de se pretender uma perspectiva curricular holística e transversal, a autoria do currículo foi atribuída às associações de professores, cuja gênese constitutiva é de cariz disciplinar; apesar do desenho do currículo pressupor uma dinâmica de partilha e de convergência, o trabalho desenvolvido foi de natureza eminentemente individual, o que terá dificultado o surgimento de entendimentos comuns e contribuído para as incoerências e desarticulações identificadas no presente estudo.

Se é verdade que a ausência de um trabalho colaborativo entre as diferentes associações de professores acarreta consequências em todos os ciclos de ensino, é igualmente verdade que, em virtude do regime de monodocência, essas consequências apresentam contornos específicos no 1.º CEB. Será desejável que um mesmo docente do 1.º CEB tenha que se apropriar de lógicas curriculares tão diferentes consoante a disciplina a lecionar? Fará sentido ter que consultar tantos documentos para o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar?

Independentemente dos argumentos sobre qual a área disciplinar que apresenta uma lógica mais adequada, o que aqui se destaca é a necessidade de uma coerência interna no próprio currículo que facilite a sua navegabilidade, compreensão e implementação. Esta necessidade é defendida por outros autores ao indicarem a estrutura e a coerência interna dos currículos como critérios importantes para avaliar a qualidade de um currículo (Thijs & Van den Akker, 2009). De acordo com a OECD (2020) “Quando é difícil navegar pelo currículo, é mais provável que os professores interpretem mal sua intenção e o usem de forma ineficaz” (p.15).

Dadas as incoerências e as desarticulações identificadas no currículo do 1.º CEB, as fragilidades reportadas pelos professores, nos processos de decisão e gestão curricular, em particular relacionados com a leitura, interpretação e operacionalização das AE no plano da articulação com outros níveis de ensino e, sobretudo, entre as AE de várias disciplinas (Costa et al., 2021), não são surpreendentes. No entanto, acarretam implicações claras uma vez que os professores constituem os atores críticos no processo de desenvolvimento e implementação do currículo (Fullan, 2005; Roldão, 2017; Van den Akker, 2010).

Dada a centralidade que as AE ocupam na planificação, implementação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem é fundamental compreender que desafios e necessidades enfrentam os docentes na gestão curricular em virtude da revogação dos programas e apoiá-los no processo de articulação curricular horizontal e vertical através do desenvolvimento de recursos que contribuam para a produção de diferentes organizações do currículo, de forma que possa ser adaptado em função do contexto educativo e ciclo de ensino. Além disso, é imperioso fazer um forte investimento, tal como realizado noutros países (Aitken, 2005), na produção de conhecimento sobre como melhorar o *design* curricular de forma a melhorar a sua compreensão e implementação.

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.

Referências

- Al Aitken, G. (2005). *Curriculum design in New Zealand social studies: Learning from the past*. [Tese de doutoramento, The University of Auckland]. Repositório Aberto da The University of Auckland. <http://hdl.handle.net/2292/22856>
- 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.

- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo* (L. A. Reto, A. Pinheiro Trad.). Edições 70. (Original Publicado em 1977)
- 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. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Currículo/Estudos_Relatorios/relatorio_apessenciais_2021_web_1c.pdf
- DEM. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Ministério da Educação.
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do Ensino Básico em Portugal: políticas, perspetivas e desafios*. Porto editora.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability – System Thinkers in Action* (Issue 3). Corwin Press.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *O Currículo. Uma reflexão sobre a prática* (E. F. Rosa, Trad.). ArtMed. (Original Publicado em 1991)
- Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2010). *Currículo e Competências*. (S. D. Loguércio Trad.). ArtMed. (Original Publicado em 2009)
- OECD. (2020). *Curriculum Overload: A Way Forward*. OECD Publishing.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2011). *Um currículo de currículos*. Edições Cosmos.
- Roldão, M. C. (2015). Distâncias na educação e no currículo: professores, discurso e escola. *EducaA*, 1, 57-72. https://educa.fmleao.pt/wp-content/uploads/2019/01/EDUCA_1_final_print.pdf
- Roldão, M. C. (2017). Currículo e debate curricular atual – eixos e contributos para uma análise incompleta. In Maria Assunção Flores (Ed.), *Práticas e discursos sobre currículo e avaliação: Contributos para aprofundar um debate* (pp. 23-54). De facto.
- Roldão, M. C. (2021). Curricular policies and flexibility – anathemas and beliefs. *Revista Estudos Do Século XX*, 21, 97-114. https://doi.org/10.14195/1647-8622_21_5
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). Gestão Curricular: para a autonomia das Escolas e Professores. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).
- Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do Ensino Básico e Secundário. Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos*. Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Currículo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf
- Thijs, A., & Van den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO).
- Van den Akker, J. (2010). Building bridges: how research may improve curriculum policies and classroom practices. In S. Stoney (Ed.), *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for education policy in Europe* (pp.175-196). National Foundation for Educational Research

Legislação

- Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, Ministério da Educação. (1989). Diário da República n.º 198/1989, Série I de 1989-08-29. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/286-1989-618310>

- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, Ministério da Educação. (2001). Diário da República n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/6/2001/01/18/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro, Ministério da Educação. (2002). Diário da República n.º 240/2002, Série I-A de 2002-10-07. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/209/2002/10/17/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República n.º 129/2012, Série I de 2012-07-05. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/139/2012/07/05/p/dre/pt/html>
- Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro, Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2006). Diário da República n.º 185/2006, Série II de 2006-09-25. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/19575-2006-1872457>
- Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, Ministério da Educação e Ciência – Gabinete do Ministro. (2011). Diário da República n.º 245/2011, Série II de 2011-12-23. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/17169-2011-1011055>
- Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto, Ministério da Educação e Ciência – Gabinete do Ministro. (2012). Diário da República n.º 155/2012, Série II de 2012-08-10. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/10874-2012-1236182>
- Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, Ministério das Finanças e da Educação e Ciência – Gabinetes dos Ministros de Estado e das Finanças e da Educação e Ciência. (2012). Diário da República n.º 77/2012, Série II de 2012-04-18. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5306-2012-3033940>
- Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro, Ministério da Educação e Ciência – Gabinete do Ministro. (2012). Diário da República n.º 242/2012, Série II de 2012-12-14. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/15971-2012-2285299>
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 18 de julho, Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018). Diário da República n.º 138/2018, Série II de 2018-07-19. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>
- Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018). Diário da República n.º 168/2018, 2.º Suplemento, Série II de 2018-08-31. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/8476-a-2018-116279697>
- Despacho n.º 12530/2018, de 28 de dezembro, Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018). Diário da República n.º 250/2018, Série II de 2018-12-28. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/12530-2018-117514006>

- Despacho n.º 7269/2019, de 16 de agosto, Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2019). Diário da República n.º 156/2019, Série II de 2019-08-16. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7269-2019-124006796>
- Despacho n.º 7414/2020, de 24 de julho, Educação – Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2020). Diário da República n.º 143/2020, Série II de 2020-07-24. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7414-2020-138735004>
- Despacho n.º 7415/2020, de 24 de julho, Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2020). Diário da República n.º 143/2020, Série II de 2020-07-24. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7415-2020-138735005>
- Despacho n.º 8209/2021, de 19 de agosto, Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2021). Diário da República n.º 161/2021, Série I de 2021-08-19. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/8209-2021-169831748>
- Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, Educação – Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2021). Diário da República n.º 129/2021, Série II de 2021-07-06. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6605-a-2021-166512681>
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Assembleia da República. (1986). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, Educação. (2019). Diário da República n.º 111/2019, Série I de 2019-06-11. <https://data.dre.pt/eli/port/181/2019/06/11/p/dre/pt/html>