

COMTEXTOS

WORKING PAPERS - SÉRIE 2 | N.º6 | JULHO 2021

Colaboração entre as associações de professores no design curricular das *Aprendizagens Essenciais* em Portugal

Sílvia de Almeida, Joana Viana, Natália Barcelos,
Maria do Céu Roldão, Helena Peralta

COMTEXTOS

Publicação eletrónica seriada do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Pólo da Universidade do Minho (CICS.NOVA.UMinho).

ISSN 2182-7672

Comissão Científica:

Teresa Mora (diretora)

Maria João Simões

Rodrigo da Costa Dominguez

Edição:

Rita Moreira

Morada de contato:

Universidade do Minho,

Instituto de Ciências Sociais

Campus de Gualtar

4710-057 Braga

Tel: +351 253 601 752

comtextos_cics@ics.uminho.pt

Almeida, Sílvia de; Viana, Joana; Barcelos, Natália; Roldão, Maria do Céu; Peralta, Helena – “Colaboração entre as associações de professores no design curricular das *Aprendizagens Essenciais* em Portugal”. *ComTextos*, série 2, nº6, julho 2021, pp. 1-39.

Colaboração entre as associações de professores no design curricular das *Aprendizagens Essenciais* em Portugal

SÍLVIA DE ALMEIDA*

Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA), Universidade Nova de Lisboa

JOANA VIANA**

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF), Núcleo de Leiria do CICS.NOVA

NATÁLIA BARCELOS***

Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA), Universidade Nova de Lisboa

MARIA DO CÉU ROLDÃO****

Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa

HELENA PERALTA*****

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Resumo

No contexto histórico-curricular português é inédito o convite realizado pelo Ministério da Educação português às associações de professores (AP), em 2017, para a sua participação no processo de definição das *Aprendizagens Essenciais* (AE). Neste texto pretende-se perceber as dinâmicas de interação das AP da mesma área disciplinar durante esse processo, bem como identificar os documentos curriculares mobilizados pelas associações durante o processo. A metodologia do estudo baseia-se na análise de redes sociais (*Social Network Analysis* – SNA) que permite detetar a estrutura das relações sociais, os padrões de interação e representá-los graficamente. Elaborámos um questionário de análise de redes que foi aplicado às 18 AP que participaram na elaboração das AE. As respostas foram confirmadas pela aplicação de *focus group*. Para a representação gráfica recorreremos ao *software* Gephi versão 0.9.2. Os resultados demonstram que a colaboração na elaboração das AE acontece sobretudo no interior das equipas das várias associações, e tornam evidente que

* E-mail: silvia.almeida@fcsh.unl.pt

** E-mail: jviana@ie.ulisboa.pt

***E-mail: nmbarcelos@campus.fcsh.unl.pt

**** E-mail: mrceuroldao@gmail.com

***** E-mail: hperalta@ie.ulisboa.pt

os professores (que constituem as AP) ainda têm poucos hábitos de colaboração entre si, e em particular no que se refere ao design do currículo.

Palavras-chave: aprendizagens essenciais, políticas de autonomia curricular, design curricular, associações de professores.

Abstract

In the Portuguese historical curriculum context, the invitation extended in 2017 by the Portuguese Ministry of Education to the teachers' associations (TAs) to participate in the process of defining the *Essential Learnings* (ELs) was unprecedented. In this chapter, we intend to explore the dynamics of interaction between TAs in the same subject area and identify the curriculum documents used by the TAs during the process. The study's methodology consisted of a social network analysis (SNA), which allowed us to detect the structure of social relationships and interaction patterns and represent them graphically. We prepared a network analysis questionnaire applied to the eighteen TAs that participated in the elaboration of the ELs. The application of focus groups confirmed the answers. For the graphical representation, we used Gephi 0.9.2. The results show that collaboration in the elaboration of the ELs occurred mainly within the teams of the various associations, which shows that the teachers (that comprise the TAs) still have few habits of collaboration with each other, particularly regarding curriculum design.

Keywords: essential learning, curriculum autonomy policies, curriculum design, teachers' associations

Introdução

A participação e o envolvimento dos professores em processos que originam a elaboração de políticas públicas de educação têm vindo a ser mais valorizados, tornando-se uma tendência no século XXI. No que se refere à implementação de processos de desenho, desenvolvimento e inovação curricular, identificam-se na literatura estudos sobre o envolvimento dos professores no desenvolvimento do currículo em termos locais (níveis meso e micro – escola e sala de aula), mas não no seu desenho ao nível nacional (nível macro). São poucas as investigações que documentam o envolvimento e a participação dos professores no desenho central e prescritivo do currículo e que analisem esses processos.

Este estudo é sobre o processo de elaboração do mais recente referencial curricular nacional português para os ensinos básico e secundário, designado por *Aprendizagens Essenciais* (AE), e tem como objetivos principais perceber as dinâmicas de interação das associações de professores da mesma área disciplinar durante esse processo, bem como identificar as atividades e produtos que as associações desenvolveram durante o processo.

Para a elaboração das AE, o Ministério da Educação (ME) português convocou as várias associações de professores (AP), no formato de encontros pontuais, para reuniões alargadas que convergiam em grupos de trabalho mais restritos, tendo, ainda, as associações reunido regularmente em pequenos subgrupos com técnicos da Direção-Geral da Educação (DGE) das áreas respetivas. Não é este processo de interação tutelada que se pretende aqui abordar. O que este estudo pretende investigar é a dimensão das interações entre as associações de professores da mesma área disciplinar (línguas, expressões, ciências e tecnologias e ciências sociais)¹ que tenham ocorrido por sua iniciativa, para além das iniciativas do ME, no sentido de articular a produção dos documentos curriculares disciplinares.

Neste estudo incluem-se as dezoito associações de professores² que participaram na elaboração das AE, não tendo sido considerados nem as sociedades científicas, nem os autores de programas, que ocasionalmente foram convidados para participar na sua elaboração³.

O problema de pesquisa deste estudo é compreender, por um lado, como foram ultrapassadas, neste processo de desenvolvimento curricular, que se esperava que fosse colaborativo e no qual foram convocados os professores representados nas AP, as lógicas de trabalho individual predominantes no trabalho docente e, logo, também no trabalho das AP, em grande parte devido à sua génese constitutiva de cariz disciplinar. Por outro lado, pretendíamos averiguar o modo como as associações conseguiram ultrapassar as situações de conflitualidade suscitadas pela coexistência dos múltiplos documentos curriculares de referência em Portugal que nas três décadas posteriores à Reforma Roberto Carneiro se tornaram num mosaico que perdeu a unidade.

1 Línguas: Português, Inglês, Língua Estrangeira II (Alemão, Espanhol, Francês), Português Língua Não Materna, Latim A e B, Grego, Literatura Portuguesa, Clássicos da Literatura, Literatura de Língua Portuguesa; Expressões: Educação Artística, Educação Física, Educação Visual, Educação Musical, Desenho A, Geometria Descritiva, Oficina de Artes; Ciências e Tecnologias: Matemática, Estudo do Meio, TIC, Ciências Naturais, Educação Tecnológica, Materiais e Tecnologia, Aplicações Informáticas B, Oficina Multimédia B, Biologia e Geologia, Matemática Aplicada às Ciências Sociais, Biologia, Geologia; Ciências sociais: História e Geografia de Portugal, História, Geografia, Filosofia, História e Cultura das Artes.

2 A quase totalidade das associações de professores: ANPRI - Associação Nacional de Professores de Informática; ANPROPORT - Associação Nacional de Professores de Português; APECV - Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual; APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical; APEVT - Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica; APF - Associação de Professores de Filosofia; APG - Associação de Professores de Geografia; APH - Associação de Professores de História; APLG - Associação de Professores de Latim e Grego; APM - Associação de Professores de Matemática; APP - Associação de Professores de Português; APPA - Associação Portuguesa de Professores de Alemão; APPBG - Associação Portuguesa de Professores de Biologia e Geologia; APPELE - Associação Portuguesa de Professores de Espanhol Língua Estrangeira; APPF - Associação Portuguesa de Professores de Francês; APPI - Associação Portuguesa de Professores de Inglês; APROGED - Associação de professores de Desenho e Geometria Descritiva; CNAPEF - Conselho Nacional das Associações e Profissionais de Educação Física.

3 O ME convidou para a elaboração das AE de Economia A e C, Direito e Sociologia os autores dos respetivos programas pelo facto de a Associação de Professores de Ciências Económico-Sociais (APROCES) não estar constituída aquando daquele convite (a sua presidente tomou posse a 15 de setembro de 2017). Para as disciplinas do ensino secundário – Educação Moral e Religiosa, Física, Física e Química A, Química, Mandarin e Materiais e Tecnologias – ficaram encarregues das respetivas AE, as equipas técnicas do ME. Para redação das AE, foram ainda convidadas as associações científicas de Física, Química (não existe associação profissional) e Filosofia que integrou a equipa da Associação de Professores de Filosofia, a convite desta.

De modo a orientar a resolução do problema, enunciámos as seguintes perguntas de partida: Que padrões de interação social estabeleceram entre si as associações de professores de áreas disciplinares similares (línguas, expressões, ciências e tecnologias e ciências sociais)? Que referências curriculares mobilizaram? Como é que esta dinâmica relacional pode contribuir para o enriquecimento das práticas curriculares dos professores?

1. Políticas de autonomia curricular: a participação das associações de professores na construção das AE

Em Portugal, iniciou-se em 2016, num quadro de redefinição e de construção de um referencial curricular comum ao sistema educativo não superior, o desenho de um conjunto de reformulações e alterações curriculares, no âmbito da implementação de várias medidas educativas. Nesse âmbito, em julho de 2017 foi homologado o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017) (PA), com vista à aquisição de um conjunto de competências, como referencial curricular a adotar por decisores políticos, atores educativos e a ter em conta na elaboração de AE. A visão de AE preconizada pela OCDE no projeto *OCDE Future of Education and Skills 2030* é retomada e concretizada no contexto português, criando as condições para que, face à complexidade dos contextos, seja garantido um corpo comum de aprendizagens para todos os alunos — *Aprendizagens Essenciais* — com a possibilidade de consolidação, aprofundamento e enriquecimento ao nível local, que potencie diferentes abordagens pedagógicas.

As AE constituem “o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, isto é, os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação” (Despacho n.º 5908/2017, Artigo 2º, alínea b). São documentos de orientação curricular para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem e visam o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PA. A sua homologação não implicou de imediato a revogação dos demais documentos curriculares em vigor.

No final do ano letivo 2015/2016, de forma a recolher a perceção dos professores relativamente ao quadro curricular existente, bem como às suas limitações e implicações, foi lançado um inquérito nacional aos professores, do qual resultou uma clara tendência para considerarem o currículo demasiado extenso, inibidor de desenvolvimento de abordagens pedagógicas diversificadas e demasiado prescritivo quanto aos conteúdos a adquirir pelos alunos (dificultando a inclusão de todos). Nesta sequência, realizou-se, em abril do mesmo ano, a conferência

*Currículo para o Século XXI: competências, conhecimentos e valores numa escolaridade de 12 anos*⁴, na qual foram apresentadas as perspetivas das associações representativas dos professores, bem como de especialistas nacionais e internacionais.

Em outubro de 2016, iniciou-se o processo de elaboração das AE com o pedido de envolvimento na sua produção a dezoito associações de professores, duas Sociedades Científicas (Física e Química) e a autores de programas nas disciplinas em que não existia a correspondente associação, com a clara intenção de envolvimento dos representantes dos professores na construção de um currículo que por eles deve ser apropriado, devendo ter em conta os documentos existentes e o conhecimento das práticas e das escolas. Para apoiar a elaboração das AE foram destinadas equipas técnicas por áreas disciplinares do ME, constituídas essencialmente por professores do ensino básico e secundário. Paralelamente a esse apoio, o ME promoveu encontros para trabalho interdisciplinar, de discussão e reflexão sobre a atual política curricular.

A finalidade de “emagrecimento curricular” expressa em muitas recomendações e estudos, nomeadamente da OCDE, a par da sua racionalização em torno do essencial a adquirir, deu lugar às recomendações práticas iniciais de operacionalização das AE pelo ME, por exemplo a sugestão de tentar redigir as AE de cada disciplina numa única folha de papel para reforçar uma lógica de economia e essencialidade curricular por oposição à dimensão excessiva dos programas (ou dos documentos curriculares em vigor). O desenvolvimento do processo levou, porém, ao abandono desta fixação de limite tão estrito.

Em maio de 2017, face às dificuldades emergentes e aos diferentes entendimentos das várias equipas, o ME contratou três especialistas em currículo para produzirem um documento de enquadramento teórico com orientações sobre o modelo curricular implícito na proposta do ME, incluindo um *template* para apoiar a redação das AE (Roldão, Peralta & Martins, 2017), e bem assim apoiar os grupos de trabalho no desenho do currículo, que se pretendia desenvolver de forma coerente, evitando a visão segmentar. Este *template* sugeria que a introdução das AE incluísse a definição breve de um racional específico da disciplina (identificação das ideias organizadoras e conceitos nucleares de cada disciplina, por ano/ciclo) e a explicitação da justificação curricular, especialmente os contributos da disciplina para a concretização do PA. No modelo fornecido foram definidos alguns pontos chave orientadores do desenvolvimento das AE, organizados em 4 colunas/categorias: a) identificação das finalidades e contributo de cada disciplina/área na construção do PA; b) identificação das áreas temáticas/disciplina/ano/ciclo e respetivas aprendizagens essenciais – integrando conhecimentos, capacidades e atitudes visadas, articuladas entre si (vertical e horizontalmente) em consonância

4 Informações sobre a conferência podem ser consultadas no seguinte endereço web: <http://www.dge.mec.pt/conferencia-curriculo-para-o-seculo-xxi-competencias-conhecimentos-e-valores-numa-escolaridade-de-12>.

com o PA; c) elaboração de recomendações relativas a operações cognitivas que os alunos deverão trabalhar nos diferentes conteúdos; d) elaboração de orientações sobre ações estratégicas de ensino adequadas às finalidades enunciadas, em termos da promoção das aprendizagens essenciais (Figura 1).

Figura 1. Modelo para operacionalização das aprendizagens essenciais



Fonte: Roldão, Peralta & Martins, 2017.

Estabeleceu-se, assim, uma base de referência para o modo de articulação das AE com o PA (Roldão, Peralta & Martins, 2017) que tinha como objetivo ser confrontado e enriquecido com o trabalho das escolas voluntariamente envolvidas neste processo transformativo, para o ano de 2017-18. Numa primeira fase foram elaboradas as AE, sob forma de documentos de trabalho, para os primeiros anos de escolaridade de cada ciclo/nível, e foram enviadas em agosto de 2017 para as 234 escolas que participaram no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. O objetivo era testar e enriquecer as AE com o trabalho desenvolvido pelas escolas, através da sua implementação, possibilitando aos grupos de trabalho responsáveis pela sua elaboração perceberem a forma como os documentos estavam a ser entendidos e apropriados pelos docentes, metodologia que se revelou importante para a consolidação dos documentos finais, para todos os anos de escolaridade.

Após consulta pública, a elaboração das AE de todos os anos do Ensino Básico (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho) e dos Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário (Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto) ficou concluída em 2018.

2. Envolvimento dos professores no design do currículo ao nível macro: colaboração docente e entre associações de professores e produção de documentos curriculares

2.1 Colaboração docente

Na literatura da área, o envolvimento dos professores em processos que originam a formulação de políticas educativas é considerado um fator determinante no desenvolvimento dessas políticas uma vez que contribui para o enriquecimento de tais processos ao considerarem-se as experiências provenientes da prática. São

vários os autores a concordarem que o envolvimento dos professores na implementação de processos de desenho, desenvolvimento e inovação curricular tem um impacto considerável nesses processos (Oliva, 2005), com crucial importância para o sucesso dos esforços de uma reforma educacional (Fullan, 2001), uma vez que o currículo é implementado por professores, sendo razoável que se beneficie das suas experiências em sala de aula (Marsh & Willis, 1995) e das suas perspectivas (Doll, 1995). Carl (2009) observou que os professores não devem ser meros implementadores do currículo. A participação ativa dos professores no processo de desenvolvimento do currículo, tanto ao nível central como local, influencia positivamente a sua implementação bem-sucedida (Young, 1989; Baş & Şentürk, 2019).

Na passagem de uma lógica de trabalho individual de cada docente para lógicas colegiais e representativas, procura-se o equilíbrio e a complementaridade, entre o desenvolvimento nos níveis individual e coletivo, dos atores e da organização (Scheerens, 2010), numa perspetiva de desenvolvimento profissional interrelacionado de forma bidirecional com o desenvolvimento organizacional (Almeida, 2012). A participação e o envolvimento dos professores em processos de desenvolvimento profissional, incluindo processos de desenho e desenvolvimento do currículo, têm vindo a ser mais valorizados, tornando-se uma tendência evidente no início do século XXI.

São poucas as investigações que documentam este envolvimento e participação dos professores no design do currículo prescritivo e também não há estudos sobre a análise desses processos, a não ser em situações de currículo local.

O conhecimento especializado em currículo constitui um dos tipos de conhecimento profissional do professor, identificado por vários autores no âmbito do estudo dos saberes e competências profissionais para ensinar (Bernstein, 1971; Shulman, 1986; Elbaz, 1991; Perrenoud, 2000; Tardif, 2002). Contudo, constata-se alguma fragilidade deste conhecimento nas dificuldades experimentadas neste tipo de trabalho, o que constitui um ponto crítico da profissionalidade docente e das lógicas de formação de professores, nomeadamente em Portugal, dirigidas, sobretudo, para o desenvolvimento de um currículo pré-estabelecido.

De acordo com Shulman (2005), o conhecimento profissional docente integra, entre outros, o conhecimento do currículo, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico geral, em articulação com o conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais.

O design colaborativo influencia positivamente o desenvolvimento profissional e a implementação da mudança curricular (Drake, Land, & Tyminski, 2014; Simmie, 2007; Voogt et al., 2011), porque os professores desenvolvem competências e desenvolvem a propriedade da mudança (Voogt, Pieters & Handelzalts, 2016). Importa, assim, analisar de que modo em Portugal se tem vindo a caracterizar o envolvimento dos professores, através das suas associações profissionais, no design do currículo a nível macro.

2.2 *Lógica do trabalho individual dos professores no sistema educativo português e lógica disciplinar das associações*

Para além dos desafios curriculares, que atrás referimos, com os quais as associações de professores se depararam ao aceitar o convite para participar na construção das *Aprendizagens Essenciais*, viram-se ainda confrontadas com um outro tipo de desafio no processo de participação no design do currículo, este decorrente da tensão entre os princípios fundadores do modelo de currículo implícito nas AE – um modelo orientado pelo princípio da unidade do sentido curricular, da transversalidade das competências a desenvolver ao longo de toda a escolaridade obrigatória, a que o PA obriga – e a compartimentação disciplinar inerente à própria designação e constituição das AP em Portugal, o que veio a provocar alguma tensão entre o conjunto dos produtores das AE. Apesar desta contradição, pelo menos aparente, entre uma perspetiva curricular holística e transversal e uma tradição de individualismo disciplinar, esperarse-ia alguma dinâmica de interação participada entre as várias disciplinas no processo de design do currículo, mediada pelo PA. É esta dinâmica que a metodologia de redes que utilizámos neste estudo tenta compreender.

Apesar de terem sido os professores um dos primeiros grupos profissionais a organizarem-se em associações⁵ em Portugal, ao contrário das associações de professores em outros países, que se organizaram por nível de ensino, tipologia de cursos ou mesmo por género⁶, a lógica disciplinar marcou a constituição das associações de professores no nosso país. É inegável que a expansão das AP se tem feito a partir da valorização do saber da área científica específica, privilegiando o conhecimento especializado em detrimento de outras áreas do conhecimento, tendo-se desenvolvido uma tradição de funcionamento autónomo de cada uma das associações, interessada sobretudo na valorização da sua disciplina junto dos seus associados, e também no reconhecimento de condições laborais e curriculares por parte do ME, particularmente visível na luta pela carga horária da respetiva disciplina e pela importância relativa nas políticas de transição/retenção. O trabalho associativo desenvolve-se num plano individual com pouca abertura a iniciativas de natureza colaborativa, excetuando algumas iniciativas pontuais, como foi, por exemplo, a criação do Secretariado Inter Associações de Professores (SIAP) em 1992, que organizou alguns encontros e produziu algumas publicações (Niza, 2009; Abrantes, 1994), e a Federação Nacional de Associações de Professores de Línguas Vivas (FNAPLV)⁷, fundada em 1989. Não foi, no entanto,

5 Boto, C. (2018), p. 17.

6 Na Inglaterra, por exemplo, há associações de professores do ensino primário, duas associações para professores do ensino secundário, uma para professores do sexo masculino, outra para os do sexo feminino; há também uma associação de professores do ensino técnico, etc.

7 A Federação Nacional das Associações de Professores de Línguas Vivas é constituída por: Associação de Professores de Português (APP), Associação Portuguesa de Professores de Espanhol (APPELE), Associação

o desejo coletivo, mas o interesse individual que por vezes se traduziu em conflito entre várias disciplinas e os seus representantes associativos, sobretudo em questões relacionadas com o sistema curricular e a políticas de avaliação.

Esta abordagem por disciplina estava em consonância com a tradição do sistema educativo português anterior a 1974 que se sustentava numa lógica de trabalho individual de cada docente, num pressuposto de capacitação científica de cada um que o tornava responsável pela docência da disciplina respetiva, aspeto que influenciou o modo de constituição das associações de professores.

Foi no ministério Veiga Simão (1970-1974), na sequência do alargamento do estabelecimento da escolaridade obrigatória de seis anos em 1964⁸, e da criação do Ciclo Preparatório (1967)⁹, que, ao mesmo tempo que se preparava e lançava a Reforma que ficou associada ao seu nome (1973)¹⁰, se consolidou a obrigatoriedade de realizar reuniões colegiais de docentes – reuniões de conselho de turma e de conselho de disciplina com periodicidade mensal - com âmbito pedagógico e científico para o então Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES – atuais 5º e 6º anos da escolaridade), tal como prescrito no Estatuto da Carreira Docente do CPES (1968, artigos 14º e 17º)¹¹. Criaram-se, então, também, os cargos de Diretor de Turma e de Delegado de Disciplina, instituindo pela primeira vez lideranças intermédias na orgânica da escola. No ensino secundário – que ao tempo se iniciava no atual 7º ano¹² – essa prática só veio a ser introduzida mais tarde, acompanhando a expansão gradual da escolaridade obrigatória aos ciclos seguintes.

As transformações do sistema educativo português após o 25 de Abril com repercussões no plano curricular, evidenciaram a importância das lógicas colegiais e representativas do trabalho nas escolas, dando visibilidade aos movimentos coletivos de professores, quer ao nível associativo quer sindical, com a conseqüente criação das primeiras associações de professores pós 1974.

Embora o associativismo docente se tenha desenvolvido principalmente a partir da segunda metade do século XIX, datando de 1854 a criação da primeira Associação de Professores (Pintassilgo, 2013), tal tendência recrudescer e tem maior visibilidade na década de 1980 em que são criadas muitas das atuais associações de

Portuguesa de Professores de Alemão (APPA), Associação Portuguesa de Professores de Francês (APPF), Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI).

8 Decreto-Lei nº 45810, de 9 de Julho de 1964. Estabelece a escolaridade obrigatória de 6 anos.

9 Pelo Decreto-Lei nº 47480, de 2 de janeiro de 1967 – no âmbito de um processo que visava aproximar cada vez mais os dois ramos do ensino secundário - o 1º ciclo do ensino liceal e o ciclo preparatório do ensino técnico foram unificados num ciclo único e geral, dando origem ao ciclo preparatório do ensino secundário (ou simplesmente “ciclo preparatório”).

10 Lei 5/1973 de 25 de Julho – Reforma Veiga Simão.

11 O Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário foi aprovado em 1968, de acordo com o Decreto nº 48572, de 9 de Setembro de 1968.

12 Embora a reforma previsse um ciclo preparatório de 4 anos (até ao atual 8º ano), de que estiveram em experimentação o 3º e 4º anos entre 1972-73 e 1974-75, estes não chegaram a ser implementados porque a reforma foi interrompida com as transformações do 25 de abril.

professores¹³. Da leitura dos seus estatutos¹⁴ ou da explicitação da sua missão ou das suas finalidades, verificamos que as atividades das associações de professores se centram especialmente na disciplina que representam e se focam essencialmente na divulgação/ promoção da disciplina, na formação de professores, na partilha e colaboração entre docentes, através de congressos, conferências e seminários, no estabelecimento de parcerias e de relações com instituições, nomeadamente com o Ministério da Educação, sobretudo relativamente a questões curriculares e de avaliação, e, mais raramente, atividades de investigação ou de produção de materiais didáticos. Este encapsulamento disciplinar individual emerge de uma cultura profissional docente assente numa tradição de lógicas individuais de trabalho e cujas dimensões de trabalho conjunto são introduzidas ao longo do tempo associadas a prescrições que gradualmente vão mitigando o individualismo tradicional, sem, contudo, romper a ideia nuclear da identidade profissional do professor como responsável individual autónomo de um ensino assente na posse de um saber de especialistas do campo disciplinar, secundarizando o conhecimento pedagógico e o conhecimento das ciências da educação.

A representação social do conhecimento profissional docente, com a integração das suas componentes de conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico-didático de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos e conhecimento do contexto, tal como teorizado por Shulman (1987)¹⁵, e as linhas de análise de Schön (1983) situando a construção do conhecimento dos profissionais na reflexão sobre a prática, era ainda quase alheia à visão dos anos 1980, no sistema português, que correspondia maioritariamente à valorização quase única do conhecimento de conteúdo ou científico do saber dos professores das disciplinas, embora as associações de professores incluíssem nos seus textos fundadores objetivos de natureza didática e por vezes pedagógica. Contudo, os seus programas de ação privilegiavam as dimensões científicas do conhecimento disciplinar específico, na maioria dos casos.

Era ao nível da formação e das práticas dos professores do ensino primário (atual 1º ciclo do Ensino Básico) que o conhecimento pedagógico e as suas

13 Em fevereiro de 1980, a Associação de Professores de Português (APP), em junho do mesmo ano, a Associação Portuguesa de Professores de Alemão (APPA); em junho de 1981, a Associação de Professores de História (APH); em 1986, a Associação Portuguesa de Professores de Francês (APPF); em 1987, as associações de professores de Matemática (APM), de Inglês (APPI), de Geografia (APG), de Filosofia (APF) e de Biologia e Geologia (APPBG); em 1988, a Associação de Professores de Ciências Económicas e Sociais e a Associação de Professores de Latim e Grego e, em 1989, o Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e a Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual. Outras foram sendo criadas nos anos noventa e seguintes.

Referimos aqui as datas da constituição legal das associações mencionadas, ainda que algumas delas tenham desenvolvido atividades associativas antes dessa data.

14 Nas páginas web de algumas associações de professores é possível consultar os respetivos estatutos, como são exemplo as seguintes: APECV (<https://www.apecv.pt/estatutos>), APP (<https://www.app.pt/sobre-a-app/estatutos/>), APH (<https://aph.pt/quem-somos/estatutos/>), APPBG (<http://www.appbg.pt/quem-somos/estatutos>), APPELLE (<https://appele.pt/estatutos-2/>).

15 A que, mais recentemente, Mishra e Koehler (2006) acrescentam o conhecimento do conteúdo pedagógico tecnológico (TPACK- Technological pedagogical content knowledge).

dimensões didáticas (Shulman, 1987) eram mais valorizadas na representação social desses professores, eventualmente pela associação à condição etária e de desenvolvimento dos seus alunos, em detrimento da valorização do conhecimento científico. Mantinha-se, assim, uma dualidade na representação do conhecimento docente nestes dois subgrupos profissionais específicos em que, ao contrário do 1º ciclo, na docência dos níveis subsequentes até ao fim do Secundário, a formação se centrava primordialmente no conhecimento científico de conteúdo e só muito secundariamente em algum conhecimento pedagógico de conteúdo. Contudo, o estatuto representacional coloca num plano superior o conhecimento científico, remetendo a valia principal do pedagógico para os níveis iniciais em que os sujeitos são crianças. Esta dualidade, que por vezes se designa pela *metáfora do duplo funil* (Roldão, 2004), instituiu e reforçou uma diferença de reconhecimento valorativo entre estes dois subgrupos de professores, gerando uma separação cultural de que as AP dão sinal, na medida em que uma grande maioria das associações, assentes na especialidade de um dado conhecimento disciplinar, não incluía, ao tempo, professores de 1º ciclo.

Relacionando o processo de constituição das associações com a lógica representacional do conhecimento dos professores que acima se referiu, constata-se que reforçou a divisão da representação destes dois subgrupos de docentes quanto ao valor do conhecimento que se lhes associava: o valor do *conhecimento pedagógico* como central para os docentes generalistas do nível elementar, face à supremacia do *conhecimento de conteúdo* associado aos professores de disciplinas dos níveis seguintes. Compreende-se assim que uma larga maioria das associações de professores se tenha limitado inicialmente aos níveis do ensino dos 2º e 3º ciclos e secundário, adotando já a terminologia cunhada pela Lei de Bases de 1986. Destacam-se como pioneiras da inclusão de professores de 1º ciclo as de Matemática e de Educação Física. As sucessivas alterações do design de distribuição das áreas curriculares foram também influenciando os contornos e geografias do movimento associativo.

Em Portugal, o reconhecimento das associações de professores como interlocutores válidos nas reformas curriculares tem a sua primeira viabilização formal no processo da Reforma Curricular de 1989/90 (Reforma Roberto Carneiro) na preparação e na implementação dos novos programas, quer como consultores, quer respondendo a pedidos específicos da tutela, quer ainda com a integração de membros das associações, a título individual, em equipas de autores de programas.

O mesmo modo de associar estas organizações ao *design* de propostas curriculares manteve-se no lançamento da Gestão Flexível do Currículo (1996-2001), com maior protagonismo. Elementos representativos das associações de professores integravam, em conjunto com especialistas universitários, e técnicos da administração, o Conselho Consultivo que acompanhou a produção do documento Currículo Nacional do Ensino Básico de 2001, e as equipas de autores de cada disciplina incluíam formalmente alguns elementos designados pelas

AP. As versões diversas que sustentaram o desenho curricular que veio a fixar-se em 2001 (Decreto-Lei 18/1/2001) resultaram de muitas negociações e alguns confrontos com as associações de professores, já detentoras, nesta fase, de uma maior representatividade. Muitas destas interações caracterizaram-se, da parte das AP, por uma defesa mais laboral do que científico-pedagógica, nomeadamente na resistência face a uma flexibilização da gestão dos tempos curriculares.

Em 2017, no entanto, o convite do ME português confere às associações de professores um poder sobre o currículo formal, incomum não só no contexto histórico-curricular português, mas na maioria dos países, solicitando a sua participação plena e institucionalizada no processo de definição das AE, assumindo o ME apenas um controlo relativo sobre o desenvolvimento desse processo no que se refere à definição e construção das AE, permitindo uma autonomia curricular como não há memória na história da política educativa nacional.

É, por isso, importante e inovador que se estude o modo como as associações de professores responderam a este convite e as formas que revestiu a sua participação e bem assim perceber quais as marcas que, numa cultura profissional docente de lógicas individuais de trabalho, influenciam as lógicas colegiais esperadas no desenho de um currículo alinhado pela transversalidade das competências que determinam o percurso escolar dos jovens portugueses.

Como atrás referimos, a colaboração entre associações também não foi facilitada pela diversidade de documentos curriculares, produzidos cumulativamente nos últimos 30 anos. Daí que, de seguida, se empreenda uma análise sociohistórica para compreender o contexto das referências curriculares com que as associações se confrontaram.

2.3 Breve história dos referenciais curriculares em Portugal

Na análise dos documentos curriculares de referência, que aqui abordamos com a designação abrangente de referenciais, importa relacionar a tipologia desses *referenciais* com a evolução da natureza e estrutura do sistema educativo na sua expressão curricular, que evoluiu a partir da segunda metade do século XX, em torno de duas ruturas principais: valorização de conteúdos e metodologias – passando da prevalência de lógicas estritamente científico-conteudinais no currículo à associação a uma perspetiva pedagógico-didática veiculadora dos conhecimentos a adquirir pela aprendizagem; massificação e extensão da escolaridade – passando de sistemas curriculares uniformes para um público restrito a lógicas de dupla decisão, nacional e local, para fazer face à diversidade resultante da universalização e extensão a toda a população.

2.3.1 Valorização de conteúdos e metodologias

Considerando esta primeira clivagem podemos distinguir dois macroperíodos nesta evolução. Na fase da vida da escola como instituição, que decorre desde meados do século XIX até à massificação escolar do pós-guerra, os documentos de referência da prática curricular tendiam a ser unos e marcadamente prescritivos, circunscritos à enunciação normativa dos conteúdos a abordar, configurando assim a definição clássica de *programa*. São programas-lista, com escassa presença de justificações ou orientações relativas ao ensino, num tempo em que era praticamente incontestado o formato expositivo-transmissivo da atividade docente, e praticamente inexistente ou minimalista a formação pedagógica dos próprios docentes¹⁶. Mesmo nos programas de ciclos que, a partir dos anos 1960-1970, iniciaram alguma mudança, como o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES, 1967), este era o formato ainda predominante de documento único de referência curricular para cada disciplina – o *programa* dos conteúdos (vulgo matérias) que importava sumariar e *cumprir*. Esta lógica assumia naturalmente como pressuposto a homogeneidade tendencial dos alunos – ensinava-se para um aluno médio. No intervalo de tempo que abrangeu este macro período, em que o analfabetismo era ainda muito elevado (perto dos 30%)¹⁷, os alunos que acediam /ascendiam a níveis de ensino acima do então Ensino Primário eram relativamente poucos e muitíssimo selecionados socialmente, pelo que não se antevia a consideração de diversidades pedagógico-curriculares de sequência, aprofundamento ou tipos de abordagem diferenciadas dos conteúdos listados nos *Programas*.

A partir das décadas de 1960-1970, verificou-se, mediante influência de outros países e de instâncias internacionais, e perante alguma abertura do regime do Estado Novo no período marcelista, o início da recetividade a formatos curriculares um pouco diferentes, a par da exigência de algumas formações de matriz pedagógica para estes lugares efetivos nestes níveis de docência¹⁸, nomeadamente o Curso de Ciências Pedagógicas após as licenciaturas científicas. Na década de 1970, e na sequência de formação pós-graduada de grupos de

16 O presente texto reporta-se aos atuais 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário que constituem âmbito predominante das associações de professores aqui intervenientes, referindo-se à matriz de referência herdada do ensino liceal. A formação destes docentes ao tempo era predominantemente situada nas licenciaturas de áreas científicas, embora houvesse exceções em casos de experiências pedagógicas e para o número diminuto de professores que acediam ao estágio conducente ao quadro de efetivos, até à expansão nos anos 1960-70. O curso de Ciências Pedagógicas nas Faculdades de Letras de Lisboa e Coimbra existia desde 1930, continuado na reforma de 1957, mas apenas se tornou requisito obrigatório para aceder a estágio em 1970. Decreto-Lei 358/70, de 29 julho, Diário de Governo nº175.

17 Em 1960, os números de analfabetismo eram de 26,6% da população com idade superior a 10 anos, sendo 39% na população feminina; em 1970, a taxa desce para 25,7%, distribuída em 19,7% de homens e 31% de mulheres (Fonte: Pordata, disponível em: <https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>).

18 Alguma dimensão pedagógico-didática, expressa nos textos, existia nos programas para o então ensino primário, na medida em que era tendencialmente universal e exercido por docentes generalistas, destinado a crianças numa fase incipiente do seu acesso ao conhecimento.

docentes em universidades estrangeiras, nomeadamente anglo-saxónicas, muitas vezes incentivados ou financiados por iniciativa do Ministério da Educação e Ensino Superior, criam-se os primeiros Departamentos universitários de Educação em Portugal. Nestes, como é o caso da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, constroem-se pela primeira vez os cursos com dupla saída – a científica e a de ensino, após um tronco comum numa determinada área ou ciência. Este movimento de valorização da formação pedagógica teve também concretizações nas universidades novas – Aveiro, Minho, Évora – que inauguram modelos de formação de professores enformados por uma visão educativa e não apenas científico-disciplinar (Roldão, 2014; Nóvoa, 2008).

Assim, o segundo período deste espaço temporal, alargado até aos nossos dias, foi já marcado pela coexistência, nos documentos de referência do currículo, de preocupações conteudinais em articulação com orientações metodológicas e pedagógico-didáticas, que passam, por regra, a ser crescentemente incorporadas na introdução e em partes específicas dos documentos que, contudo, continuam a ser designados como *programas*. A nomenclatura arrastou e reforçou, aliás, a fixação do modelo prescritivo, não gerando por si novas áreas ou níveis de decisão curricular e tendendo a perpetuar o chamado *cover it syndrom*. Ou seja, a centralidade da noção de *cumprimento dos programas*, entendida como cobertura de todos os tópicos, e situada numa cultura de formação que ainda nem utilizava os conceitos de currículo ou desenvolvimento curricular, mais tarde incorporados em boa parte por influência dos mestres e doutores formados em universidades anglo saxónicas (Roldão, 2014; Felgueiras, 2008).

2.3.2 Massificação e extensão da escolaridade

A segunda clivagem, paralela no tempo à segunda fase da descrição anterior, que gerou transformações curriculares nos níveis de decisão, foi o choque do sistema face à gradual ampliação da obrigatoriedade da escolarização e suas consequências na diversidade de públicos, a partir do estabelecimento dos 6 anos de escolaridade obrigatória¹⁹, que mais tarde, após a Reforma Roberto Carneiro (ME, 1989-90), passou a 9, e, mais recentemente (2012), se estendeu até ao 12º ano. Cada alargamento foi correlativo ao aumento de uma variedade de tipos e níveis de insucesso, diretamente ligados à diversidade social, económica e cultural dos alunos perante um sistema escolar não mudado que mantinha inalterada uma prescrição curricular única, por definição mais distante dos níveis culturais dos alunos das populações mais desfavorecidas.

19 A escolaridade obrigatória de 6 anos fora estabelecida em 1964 (Cf. nota 5). A Reforma Veiga Simão previa a extensão para uma escolaridade obrigatória de 8 anos, de que foram passos experimentais os chamados 3º e 4º anos. A continuidade foi interrompida no 25 de Abril de 1974, mantendo-se a escolaridade de 6 anos até à Reforma de 1989-90.

Este fenómeno foi vivenciado pelos diversos países ocidentais, embora com temporalidades um pouco diversas, e gerou um conjunto de políticas que instituem e recomendam a consideração de dois níveis de decisão curricular: o *central/nacional* (designado de Currículo Nacional, sobretudo nos países anglo-saxónicos e nórdicos de tradição localista) que se associa à garantia das aprendizagens consideradas como um *core curriculum comum* e necessário a todos; e o *local ou institucional* que abre espaços de decisão e criação curricular situada nos contextos e passível de decisão das escolas e professores. Esta tendência, que Roldão (2000) designa como *binómio curricular*, atravessa todas as políticas curriculares portuguesas desde a década de 1990, associadas a termos como *flexibilidade e autonomia*, refletindo esta problemática que se afigura incontornável num sistema universal de escolarização: a harmonização de aquisições curriculares essenciais comuns a todos, e campos de conhecimento e modos de aprendizagem diversos, relacionados com os contextos e culturas das diferentes situações contextuais de escolas e de alunos.

É neste quadro que o conceito de *competência* assume uma renovada e ressignificada relevância nos documentos de orientação política e curricular internacionais que foram produzidos pelos diferentes sistemas de ensino a partir da década de 1990, na medida em que permite centrar as aquisições curriculares num conjunto nuclear de competências – *saberes em uso ou em ação* (Perrenoud, 1999; Zakhartchouk & Hatem, 2009) – para a consecução das quais as disciplinas e as áreas dos percursos curriculares devem convergir, quer de modo transversal quer nos próprios saberes disciplinares. Corresponde a um reconhecimento da inutilidade/impossibilidade de currículos comuns enciclopédicos, em favor da seleção criterial do essencial, e da abertura à diferenciação de acordo com as situações e contextos. São desta matriz os designados *Currículos Nacionais* (1^{as} versões) do Reino Unido (UK Government, Education Reform Act 1988) e dos países nórdicos na década de 1990 (Ministry of Education and Research, 1994; FNBE, Ministry of Education, 1994)²⁰, o *Socle de Compétences* (2004) desenvolvido no sistema francês com início na mesma época, cuja versão mais recente entrou em vigor em 2016. Fez parte deste movimento curricular o *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*, em Portugal (2001)²¹.

20 O “National Core Curriculum for Basic Education has been renewed in 1985, 1994, 2004 and 2014” - Finish National Board of Education, FNBE, 2016.

21 O Currículo Nacional da Inglaterra foi introduzido pela Lei de Reforma da Educação de 1988 (Education Reform Act), e tal como os da Finlândia e Noruega, foi já atualizado a versões mais recentes que estão atualmente em vigor ou a ser lançadas (como é o caso da Noruega). Existem também para estes países vários documentos de apoio para as escolas, professores e homeschooling.
<https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>.

2.3.3 A multiplicidade e discronia de documentos de referência curricular em Portugal – um caso particular de dificuldade reformista

O esforço de concretizar dois níveis harmónicos de decisão curricular não vem sendo fácil de instituir nos países com tradições curriculares muito centralistas, sobretudo no Sul da Europa, de culturas profissionais enraizadas em gerações de professores fortemente marcadas pela lógica de “cumprimento de programas” por oposição a *garantia de aprendizagens*, terminologia mais associada à teoria curricular (Tanner & Tanner, 1980). Tal persistência de prescrições curriculares muito uniformes contribuiu para a manutenção ou agravamento do insucesso, gerando, por sua vez, numerosos programas de apoio a promoção do sucesso desde a década de 1980, como, por exemplo, o Programa TEIP²², iniciado em 1996 e ainda em vigor em escolas designadas de intervenção prioritária.

Assim, no caso português quer a construção, quer a aplicação dos documentos de referência curricular virados para uma lógica de competências têm tido difícil concretização, reconvertendo-se a curto prazo nas práticas das escolas em formato de “programas” com outro nome. O mesmo se passa no pólo oposto do referido binómio curricular, por exemplo, em relação à criação de *projetos curriculares de escola e turma* (Decreto-Lei 6/2001, de 18 janeiro) que expressamente visavam dar espaço para a decisão curricular autónoma das escolas, embora estas, na maioria dos casos, não tenham correspondido a esse desiderato que, para escolas e professores, vindos de uma longa e escassa autonomia, foi assumido e ressignificado, mais uma vez, num sentido prescritivo ou lateral (Roldão & Almeida, 2018).

A situação portuguesa, no que aos documentos de referência curricular se refere, assume assim características particularmente complexas. Herdeiro de um sistema de referenciais monolíticos e uniformes até aos anos 1960-70, o sistema modificou os documentos curriculares no sentido da sua modernização, a partir de 1974, dando origem, numa primeira fase, a novos *programas*, muito diversos, investindo no cariz inovador mas diferentes entre as disciplinas, programas que se foram sucedendo nesses anos até à sistematização harmonizadora levada a cabo pela Reforma Curricular de 1989-90²³ que criou uma estrutura coerente para todos os documentos curriculares, ainda e sempre *chamados programas, mas estabelecidos segundo intencionalidades curriculares comuns*, e integrando numa estrutura transversal conhecimentos, processos e atitudes, e ainda criando uma área de autonomia curricular das escolas para ajuste aos contextos locais, a área Escola²⁴. Mantinha, contudo, a

22 TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, programa de discriminação positiva iniciado nos anos 1990 e atualmente a desenvolver a sua quarta fase. Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto.

23 Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. Lançamento da Reforma Curricular Roberto Carneiro.

24 A área Escola constituiu um espaço de trabalho interdisciplinar, a gerir pelos professores de cada turma, de modo a trabalhar integradamente projetos de intervenção ou estudo. Gerou grande resistência entre os professores, por ausência de prescrições orientativas, embora bastantes escolas tenham desenvolvido

lógica de unicidade da prescrição curricular central, que começará a ser posta em causa com o alargamento progressivo da escolaridade e as crescentes dificuldades em responder a cada vez mais alunos de diferentes meios e culturas.

Assim, após este último momento de unidade reformista coerente – a Reforma de 1989-90 – a década seguinte caracterizou-se: (1) pela tentativa de introduzir e reforçar dois níveis de decisão curricular, expressa no *Currículo Nacional* (2001)²⁵ centrado nas competências essenciais, e a abertura “obrigatória” a *projetos curriculares de escola* orientados para a autonomia da escola (Decreto-Lei 6/2001); (2) e, por outro lado, face à manifesta dificuldade de as escolas e professores se adaptarem a esta nova lógica, a produção de orientações curriculares, desejavelmente clarificadoras para os professores do entendimento do sentido das aprendizagens essenciais a alcançar como *core comum*, que se corporizou em dois documentos, de datas e orientações diversas, que adiante caracterizamos brevemente – *Metas de Aprendizagem*, 2010, e *Metas Curriculares*, 2012.

Por outro lado, alguns dos Programas de 1989-90 mantiveram-se em vigor até à atualidade, mas em várias áreas disciplinares foi havendo iniciativas de mudança de programas por disciplina, em geral partilhadas com as associações respetivas, como foi o caso, entre outros, da Língua Portuguesa e da Matemática. Em outros casos, houve apenas ajustes parciais no programa inicial, inspirados ainda na versão de 2001 do Currículo Nacional. Ao mesmo tempo, no 1º ciclo, por exemplo, mantêm-se até hoje programas de Estudo do Meio baseados no currículo de 1989-90, enquanto os de Português e Matemática foram alterados mais do que uma vez nos últimos 30 anos. Estas alterações diacrónicas afastaram-se da ideia unificadora de currículo que fora um dos grandes ganhos do corpo curricular global produzido na Reforma de 1989-90 e, deste modo, não voltou a existir uma reforma articulada do currículo como um todo. Operação que seria gigantesca, ainda que porventura necessária, mas dificultada pela necessidade de se conjugar com as novas necessidades de dupla decisão – articular o comum nacional com o local, diferentes em cada contexto, e corresponder de forma mais atual às influências de programas internacionais, nomeadamente da CE e da OCDE, nos quais Portugal desempenhou um papel ativo²⁶.

Assim, a situação dos documentos curriculares de referência em Portugal tornou-se, nas três décadas posteriores à Reforma Roberto Carneiro, um mosaico que perdeu a unidade, embora tenha ganho certamente melhorias em várias disciplinas de per si.

projetos interessantes. Numerosa investigação sobre esta dimensão pode ser consultada nos arquivos do Instituto de Inovação Educacional (IIE) entretanto integrado na Direção Geral do Ensino.

25 A designação “Currículo Nacional” é desajustada para países de administração centralista, como Portugal, onde os currículos foram sempre e apenas nacionais, o que terá dificultado a sua apropriação pelos atores educativos. Foi, contudo, adotada para harmonizar com a designação comum aos restantes países europeus. Este documento, cuja revisão se previa em três anos, veio a ser revogado em 2012, enquanto os Currículos Nacionais de outros países foram sendo revistos e se mantêm em vigor.

26 OECD-CERI: Projecto internacional The Curriculum Redefined - Teachers and Curriculum Reform in Basic Schooling, 1994; Projecto internacional Schooling for Tomorrow 1995-1996.

As tentativas de reorganização curricular corporizaram-se em 1999-2001 na já referida política de flexibilização associada ao Currículo Nacional de 2001 e aos projetos curriculares de escola, conforme o Decreto-Lei n.º 6/2001. A tentativa de fortalecer junto dos professores e escolas o apoio a práticas curriculares dessa natureza, clarificadoras do essencial a aprender, levou, em momentos políticos diferentes, à produção de novos documentos de referência designados por *Metas*; as primeiras, em 2009/2010 - *Metas de Aprendizagem*²⁷; e, em 2012-13, na sequência de mudanças de direção política que também revogaram o Currículo Nacional, intituladas *Metas Curriculares*. A publicação destas últimas - *Metas Curriculares* - correspondeu à eliminação das anteriores que, em 2011, tinham já sido finalizadas e entregues ao novo governo pela equipa responsável pela sua elaboração²⁸. As *Metas de Aprendizagem*, não tendo sido ainda homologadas, tinham, contudo, sido objeto de validação pelas escolas, através da realização de um estudo piloto no terreno, e ajustadas em consequência dos dados recolhidos nesse estudo.

Estes novos documentos, ainda que úteis, agravaram a crescente falta de clareza da prescrição percebida pelos professores. Nenhum deles substituiu ou revogou programas, eram documentos de apoio, mas na prática tornaram-se num verdadeiro novo referencial "curricular" prescritivo.

Correspondendo a duas visões muito diversas, importa sumariar brevemente as suas diferenças (Quadro 1), para tentar clarificar a fase seguinte que corresponde à situação atual, à data deste texto.

27 As Metas de Aprendizagem inseriram-se na continuidade curricular dos documentos de 2001. Conforme texto do ME, "O Projeto «Metas de Aprendizagem» insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional delineada pelo Ministério da Educação em Dezembro de 2009. Consiste na 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, incluindo ainda metas finais para a Educação Pré-escolar. Estes referentes são passíveis de ajustamentos no quadro da autonomia de cada escola ou agrupamento de escolas. Traduzem-se na identificação das competências e desempenhos esperados dos alunos, no entendimento que tais competências e desempenhos evidenciam a efetiva concretização das aprendizagens em cada área ou disciplina e também as aprendizagens transversais preconizadas nos documentos curriculares de referência (Currículo Nacional ou Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, e Programa ou Orientações Programáticas da Disciplina ou Área Disciplinar). As Metas de Aprendizagem constituem, assim, instrumentos de apoio à gestão do currículo, e são disponibilizadas para serem utilizadas voluntária e livremente pelos professores no seu trabalho quotidiano. Não sendo documentos normativos, pretende-se que o seu uso efetivo decorra do reconhecimento da sua utilidade prática por parte dos professores, dos alunos e das famílias. O projeto prevê o seu desenvolvimento em quatro fases, até 2013".

<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/index.html>

28 "A sua operacionalização foi objeto de um contrato firmado entre o Ministério da Educação, através da Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. No âmbito deste contrato, foi constituída uma equipa central, coordenada por Natércio Afonso e responsável pela conceção, organização e coordenação do projeto. A equipa de coordenação era constituída por: Natércio Afonso (coordenador), Alexandra Marques, Cecília Galvão, Isabel Lopes da Silva, Maria do Céu Roldão, Maria Helena Peralta e Teresa Leite.

(Cf. DGIDC, <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/index.html>)

Quadro 1. Comparativo da estrutura das Metas de Aprendizagem e das Metas

	METAS DE APRENDIZAGEM- 2009-2010 (não publicadas pelo ME)	METAS CURRICULARES 2012-13 (publicadas pelo ME)
Construção	Constituiu-se uma equipa de coordenação integradora de equipas de todas as áreas e disciplinas, com uma coordenação que garantia a harmonização das dimensões curriculares transversais e tinha autonomia, apresentando o produto ao ME no final. As equipas disciplinares eram constituídas por professores universitários e por professores das escolas; trabalhavam autonomamente, mas segundo princípios discutidos na equipa geral de coordenação curricular. Os produtos de cada equipa vinham de novo à discussão da equipa alargada, com regularidade bimensal. Prevaleceu a lógica curricular, integrando-se nela as lógicas disciplinares harmonizadas.	Constituíram-se equipas das diferentes disciplinas sob orientação direta do ME. Não se verificou a existência de uma lógica curricular global que as articulasse. Privilegiou-se uma lógica essencialmente disciplinar. Correspondeu a uma prescrição do ME junto das escolas. Não existiu equipa global. Participaram em cada equipa professores das escolas e alguns especialistas universitários das diferentes disciplinas. Prevaleceu a lógica disciplinar.
Processo de apropriação pelas escolas.	Desencadeou-se trabalho com escolas e professores no sentido de validarem, melhorarem e aferirem a utilidade das primeiras versões produzidas, que integraram depois a versão final.	
Lógica de formulação	Formulação integradora de resultados observáveis e mobilizáveis (referenciados a competências, <i>saber em uso</i>) e processos de desenvolvimento, pensada para o termo de cada ciclo, estabelecendo passos intermédios de consecução a gerir de forma diferenciada pelas escolas.	Formulação operativa, traduzida em outcomes observáveis sempre que possível quantificados. Organização destes resultados por ano letivo, como prescrição definidora da aprovação/reprovação por ano.
Uso proposto	Não obrigatório. Apóio para trabalho conjunto aos professores dos departamentos e conselhos de turma das escolas, à luz dos outros documentos curriculares. Visava clarificar de forma operativa os programas existentes, não pretendendo substituí-los, mas facilitar a sua leitura	Obrigatório. Orientação clara para os resultados a atingir. Teve muito impacto na produção de manuais, configurando para as escolas "a" versão pragmática dos programas.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Embora as *Metas de Aprendizagem* (2009-10) nunca tenham sido homologadas, e as Metas Curriculares (2012) o tenham sido, pelo menos em parte, o conhecimento de ambas causou mais uma dimensão de indefinição nas escolas, agravando a falta de clareza em virtude de uma panóplia de documentos que se sobrepuseram, em muitos casos sem revogação dos anteriores, e em grande parte pela cultura dominante de cumprimento do prescrito versus coconstrução e reconceptualização.

2.3.4 A reconfiguração de 2018 – Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho e Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho

Qual era então a situação quando se ensaiou a reformulação curricular de 2016-18, de que este texto se ocupa no que concerne ao papel das associações de professores? No essencial, importa compreender que se tratou de um passo

no sentido de gerar, de novo, uma harmonização e coerência curricular, sem empreender a reconstrução completa dos inúmeros documentos existentes.

Na sequência das dificuldades acima descritas, em que os sucessivos governos implementaram mais documentos orientadores no sentido de clarificar o essencial das aprendizagens a alcançar, e seguindo linhas que variaram com a orientação curricular – *Metas de Aprendizagem*, 2010, *Metas Curriculares*, 2012 – , desenvolveu-se nos anos de 2016-2017 uma nova tentativa de estabilizar esta relação dual entre o essencial e o passível de diversificação, originada, como se assinalou, nos efeitos da massificação escolar e visando melhorar o sucesso.

Este percurso traduziu-se em dois passos fundamentais:

1 - A definição prévia, discutida entre atores sociais e educativos e submetida a consulta pública, de um perfil de competências dos alunos (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* - PA 2017), orientador da globalidade dos documentos curriculares;

2 - A reconfiguração de uma matriz curricular de referência assente numa estrutura concetual comum e articulando as múltiplas referências anteriores (Programas, Currículo Nacional, Metas, etc) – sintetizando as Aprendizagens Essenciais (2018-19) das disciplinas e áreas disciplinares, articuladas com as competências inscritas no PA. O objetivo era buscar uma construção ressignificada dos vários documentos existentes, estabelecendo a base para uma possível reelaboração de um verdadeiro referencial curricular que, a prazo, pudesse dispensar gradualmente a acumulação dos documentos pré-existentes.

Para este passo, desta vez foi expressamente solicitada a participação das AP como autoria, com apoio de consultores convidados pelas AP e especialistas curriculares nomeados pelo ME, visando estabelecer um referencial curricular agregador que se centre: (a) na consecução de competências finais, e (b) garanta o percurso articulado de aprendizagens essenciais comuns de escolhas curriculares das escolas, que melhor contribuam para alcançar essa finalidade global, expressa no PA.

Não foi, pois, fácil para as AP gerir este desafio em que se envolveram, na presença de documentos de referência múltiplos – processo complexo que, embora partindo de pressupostos curriculares coerentes, enfrentou diversas zonas de dificuldade no próprio desenvolvimento do processo e na avaliação do conhecimento curricular disponível. É a voz das AP que constitui objeto de estudo neste texto.

3. Metodologia

A análise das redes sociais (*Social Network Analysis* – SNA) é uma teoria que suporta uma metodologia para a formalização gráfica e quantitativa (métricas para análise quantitativa da rede) de conceitos abstraídos a partir de processos da realidade social. A grande especificidade da SNA é o seu foco no aspeto relacional dos dados recolhidos (Wasserman & Faust, 1999).

O conceito de rede social reenvia para uma estrutura de elos/laços entre atores, organizações ou instituições sociais de um determinado sistema social. Os elos podem consistir no parentesco, na amizade, na relação profissional, na troca comercial ou qualquer outro fundamento que constitua a base de uma relação. A análise de redes toma a realidade social como uma estrutura de relações que envolve entidades interdependentes (grupos, indivíduos, organizações, etc.).

O princípio básico da análise de redes é que a estrutura das relações sociais determina o conteúdo dessas relações. Procura detetar padrões de interação e explicar porque ocorrem e quais as suas consequências. Assim, a análise de redes (Wasserman & Faust, 1994; Fialho, 2014) pressupõe uma lógica de análise estrutural que assenta em dois objetivos centrais: 1) identificar determinados padrões de interação social; 2) compreender a influência desses padrões no comportamento dos atores sociais. Os principais padrões de relacionamento perceptíveis numa rede social, tomando como referência a posição dos atores na rede, são os seguintes (Cross & Parker, 2004):

- conectores centrais ou *hubs*, atores que apresentam um elevado número de relacionamentos na rede;
- *boundary spanners*, atores que conectam subgrupos (cliques ou pequenos grupos) de uma rede desempenhando o papel de interface entre esses subgrupos, ou seja, podem facilitar ligações críticas entre dois subgrupos, evitando assim o isolamento desses subgrupos;
- *information brokers*, atores que estão mais próximos, mesmo que indiretamente, de todos os membros da rede, encontrando-se no menor caminho entre duas pessoas para a maioria dos atores da rede. Estes atores têm uma grande influência no fluxo de informação na rede, são indicados para se iniciar a disseminação de informações ou aumentar a conectividade na rede;
- *peripheral people*, indivíduos que têm poucas ou nenhuma conexão dentro da rede.

O tipo de grafo utilizado para representar as redes sociais denomina-se "sociograma". No sociograma, os nós (*nodes*) equivalem aos atores, e os segmentos de linhas correspondem aos elos ou arestas (*ties*) (Wasserman & Faust, 1994; Scott, 2000). A rede é entendida como um conjunto de nós unidos por elos ou arestas que constituem um conjunto (*set*) de atores. Esses elos classificam-se em: i) não-direcionados (*nondirected ties*) – não registam a iniciativa da conexão entre pares de nós; ii) direcionados (*directed ties*) – indicam que as conexões apresentam orientação de um nó para outro (a seta presente na extremidade de cada segmento de linha dá o sentido de cada conexão, isto é, se é bidirecional ou não). Os elos podem expressar um valor numérico que expõe a força (frequência) das conexões entre os nós.

Assim, a SNA, como teoria e metodologia, adequa-se aos objetivos do presente estudo: perceber as dinâmicas de interação das associações de professores durante o processo de colaboração na elaboração das AE para os ensinos básico e secundário, bem como as atividades e produtos que desenvolveram durante o processo.

A literatura sugere que, na análise social de redes em grupos fechados (Cross & Parker, 2004; Borgatti & Molina, 2005), como é o caso deste estudo, em que os grupos são as equipas constituídas pelas várias AP, se comece por delimitar o grupo a analisar para, num segundo momento, recolher de cada um dos elementos que constituem as equipas o seu tipo e grau de relacionamento entre si. A estratégia de recolha de informação sobre os elementos das equipas das associações consistiu em enviar por correio eletrónico para cada associação o pedido de preenchimento de uma folha excel com a identificação (nomes ou substituição por números) dos coordenadores, dos elementos da equipa e dos consultores, bem como da respetiva área de especialidade pela qual foram convidados para a equipa, habilitações, instituição de afiliação profissional e informação sobre se faziam ou não parte da associação.

Os objetivos e perguntas de partida desta investigação, em conjunto com os dados de identificação recolhidos, alicerçaram a construção de um questionário de análise de redes. As questões foram concebidas em função da constituição das equipas das associações para aferir o relacionamento do grupo como um todo e o papel de cada indivíduo dentro desse grupo, bem como a interação com outras associações. O questionário foi constituído por perguntas abertas e fechadas e foi estruturado em 6 partes: i) Constituição da equipa; ii) Interação da equipa; iii) Interação entre equipas de associações da mesma área disciplinar; iv) Atividades desenvolvidas; v) Instrumentos de trabalho mobilizados para as atividades desenvolvidas; vi) Produtos finais da associação. As três últimas partes compreenderam questões baseadas nas sessões de trabalho realizado e produtos desenvolvidos individualmente pelas associações e com base na interação com as outras associações da mesma área disciplinar.

O questionário foi enviado por correio eletrónico para as dezoito associações para preenchimento. As respostas ao questionário foram aprofundadas posteriormente com base em 18 *focus group*²⁹ com os elementos das equipas das dezoito associações. Os *focus group* foram constituídos por 5 ou 6 elementos³⁰, tendo a sua seleção ficado a cargo das AP, com a condição de cada grupo conter o coordenador da equipa, entre outros elementos que participaram na redação das AE, considerando os anos de escolaridade e as disciplinas, assegurando assim a diversidade dos participantes³¹. A garantia da fiabilidade dos resultados obtidos pela técnica do *focus group* ficou salvaguardada pela: i) constituição de grupos pouco

29 Os *focus group* tinham ainda como propósito a construção de um modelo sobre as competências e conhecimentos necessários aos professores para o design do currículo ao nível macro que deu origem a um artigo em fase de publicação.

30 Em três casos, o número de participantes foi menor, devido a indisponibilidade por parte de alguns elementos das equipas das associações, no momento da realização das entrevistas.

31 O ME concedeu absoluta autonomia às associações para constituírem as suas equipas. Em todas as associações a esmagadora maioria dos elementos das suas equipas pertenciam à direção ou eram associados. Segundo as associações, os critérios para a escolha dos seus elementos basearam-se em relações de proximidade, afinidade científica e pedagógica. Consequentemente, as posições assumidas pelos elementos das equipas eram muito consensuais, daí a única exigência das investigadoras na seleção dos elementos para o *focus group*: a presença do coordenador e de elementos que tivessem participado nas diversas AE encarregadas a cada associação (por ano de escolaridade ou por disciplina).

numerosos (Morgan, 1996); ii) e, ainda, pela participação de dois investigadores, um tomava notas e o outro assumia o papel de moderador (Morgan, 1997).

A representação gráfica dos padrões de relacionamento no interior das equipas das respetivas associações foi produzida no *software* Gephi versão 0.9.2 para 64 bits. Os dados recolhidos dos 18 questionários foram tratados em formato Excel (extensão .xlsx) numa matriz quadrada que posteriormente foi modificada em duas bases de dados diferentes para os dados poderem ser importadas para o *software* Gephi. Uma base, para identificação dos nós (com as funções dos elementos na equipa – coordenador, elementos da equipa, consultor e mediador. Outra base, para a identificação das arestas (das ligações, direções das ligações e as suas frequências).

Para garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados, cada associação é representada por uma letra e cada elemento da equipa pela respetiva letra da associação e por um número. As dinâmicas relacionais das associações foram representadas em grafos de acordo com as áreas afins, definindo-se quatro áreas temáticas: Línguas, Ciências Sociais, Ciências e Tecnologias e Expressões (sem qualquer relação de ordem com as letras que as identificam: A-D).

Os atributos dos atores referentes às suas funções nas equipas das associações são representados por figuras geométricas, para tal foi instalado o "*plugin polygon*", disponibilizado pela plataforma *on-line* de apoio ao Gephi. O atributo referente às áreas de formação ou de experiência dos atores é representado por um esquema de cores elaborado pelos autores que consta no *menu Data Table*", opção, *Appearance*" do *software* Gephi.

Os grafos iniciais apresentados pelo *software* Gephi são criados de forma aleatória, posicionando os nós sem nenhuma lógica aparente. No entanto, para facilitar a análise, é possível utilizar alguns recursos do Gephi que alteram o posicionamento dos nós e também permitem a apresentação dos grafos de forma mais compreensiva.

Assim, para a representação dos três grafos optámos pela distribuição "Force Atlas" do menu "*Layout*" por "makes graphs more compact". Seleccionamos ainda a opção "Distribuição da atração", da "Force Atlas", para mostrar as "authorities numa posição mais central que os hubs"³². Para os grafos das redes A+B e D foram mantidos os valores padrões de distribuição da "Force Atlas", já para o grafo da rede de C foram alterados os valores padrões para melhorar a visualização da rede através das opções, "Repulsion strength" de 200 para 50 valores e "Maximum Displacement" de 10 para 5 valores. Esta alteração nos valores deve-se ao facto de ser uma rede menor que as outras e, por isso, estas alterações tornam a visualização das imagens ainda mais compactas.

A centralidade dos três grafos foi normalizada em [0,1], para calcular as medidas de distância (diâmetro, raio e comprimento médio do caminho das arestas), o que permite obter uma melhor visualização dos grafos. Caso contrário, as linhas

32 Informações contidas no *software* Gephi versão 0.9.2.

tornar-se-iam demasiado espessas, devido às inúmeras interações, e tornavam os grafos ilegíveis. Para calcular a centralidade e a densidade das redes, a direção das arestas não foi tida em consideração, pois na maioria dos casos a direção das relações foi bidirecional. A direção implica a existência de setas nas extremidades das arestas (ligações) que também podem tornar o gráfico menos legível.

O Quadro 2 descreve métricas do programa Gephi mais apropriadas para a análise das redes formadas pelas AP.

Quadro 2. Métricas do Gephi usadas para análise das redes formadas

MÉTRICA	DESCRIÇÃO
Grau médio da rede	Número médio de conexões (arestas) dos nós da rede.
Diâmetro da rede	Menor distância entre os dois nós mais distantes da rede: representa o tamanho linear da rede
Comprimento médio do caminho	Distância média de grafo entre todos os pares de nós.
Densidade do grafo	Número de conexões existentes dividido pelo número de conexões possíveis. Mostra o quanto a rede está próxima de ser completa ou compreender todas as conexões possíveis.
Coefficiente de clusterização	Indica como os nós estão conectados com a sua vizinhança.
Componentes conectadas	Número de componentes conectadas na rede.

Fonte: elaborado pelas autoras. Adaptado de *Gephi* versão 0.9.2.

4. Resultados

4.1 Caracterização das equipas formadas pelas associações de professores

Na elaboração das AE, como se pode verificar na Tabela 1, as 18 AP reuniram 129 elementos nas suas equipas com 86 consultores, perfazendo um total de 215 membros (nós), com 1549 relações entre si (arestas). De uma forma geral, as associações convidaram consultores para as suas equipas, à exceção de 6 AP que optaram por não mobilizar este recurso (ver Figuras 1, 2, 3 e 4). Em duas das áreas disciplinares das associações (C e D) verificou-se a necessidade de recorrer a um mediador para assegurar o processo de interação em torno da elaboração das AE.

Tabela 1. Número de elementos das equipas das AP por áreas disciplinares e arestas

Associações por áreas disciplinares	N (elementos equipa)	N (consultores)	Mediador	Total de Membros	N arestas
Área disciplinar A	37	17	0	54	508
Área disciplinar B	30	21	0	51	293
Área disciplinar C	28	25	1	54	515
Área disciplinar D	34	23	1	57	232
Total	129	86	2	215	1548

Fonte: Questionário de análise de redes elaborado pelas autoras.

No que respeita às filiações institucionais, podemos constatar pela Tabela 2 que as associações formaram equipas constituídas esmagadoramente pelos seus elementos da direção e associados (121), pois apenas 7 elementos não pertencem às associações. Entre os elementos das associações, a maioria são professores do ensino básico e secundário (90) e os restantes encontram-se sobretudo filiados em instituições de ensino superior.

Os consultores convidados pelas associações filiam-se sobretudo no ensino superior e mais nas universidades que nos institutos politécnicos.

Tabela 2. Número de elementos das equipas das associações e seus consultores por filiações institucionais

Filiações institucionais	N (elementos que pertencem à associação)	N (elementos que não pertencem à associação)	N (consultores)
Escola de Educação Básica e/ou Secundária	90	7	19
Ensino Superior (não especificado pelas AP)	11	-	4
Universidade Nova de Lisboa	2	-	11
Universidade de Lisboa	7	-	17
Universidade do Porto	1	-	8
Universidade do Minho	1	-	4
Universidade de Coimbra	-	-	9
Instituto Politécnico do Porto	1	1	1
Instituto Politécnico de Lisboa	-	-	1
Instituto Politécnico de Viseu	1	-	-
Instituto Politécnico de Santarém	-	-	1
Universidade Aberta	1	-	-
Universidade Lusíada	1	-	-
Universidade de Aveiro	-	-	1
Universidade Católica do Porto	-	-	1
ESE João de Deus	1	-	-
Embaixada	1	-	-
Instituto de Avaliação Educativa (IAVE)	1	-	-
Instituto de Línguas	-	-	2
Universidade Estrangeira	1	-	2
Sociedade Científica	-	-	1
Ordem Profissional	-	-	1
Associação científica	1	-	2
Associação Pedagógica de Professores	-	-	1
Total	221	8	86

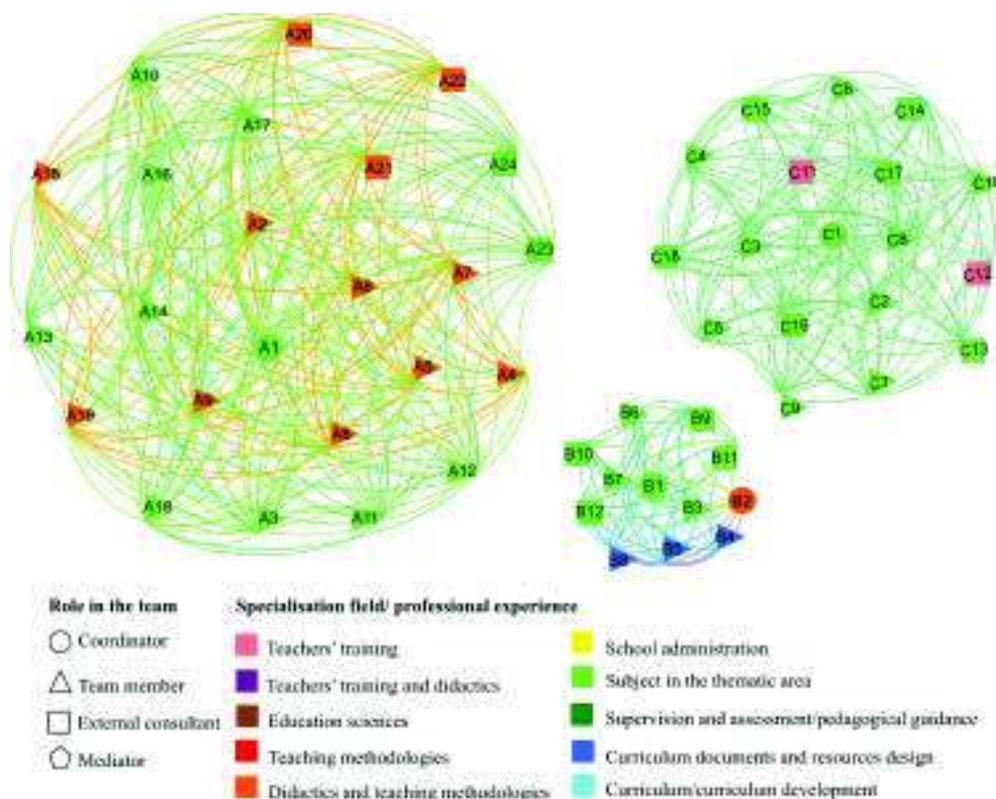
Fonte: Questionário de análise de redes elaborado pelas autoras.

4.2. Interação entre as associações de professores por áreas disciplinares:

4.2.1 Área disciplinar A

As três AP da área disciplinar A constituíram as respetivas equipas (grupos A-C), perfazendo um total geral de 54 membros (nós) e 508 relações de interação estabelecidas entre si (arestas). Os elementos de todas as equipas colaboraram bastante entre si.

Figura 2. Representação da dinâmica relacional das associações de professores da área disciplinar A



Fonte: elaborado pelas autoras a partir do programa Gephi versão 0.9.2.

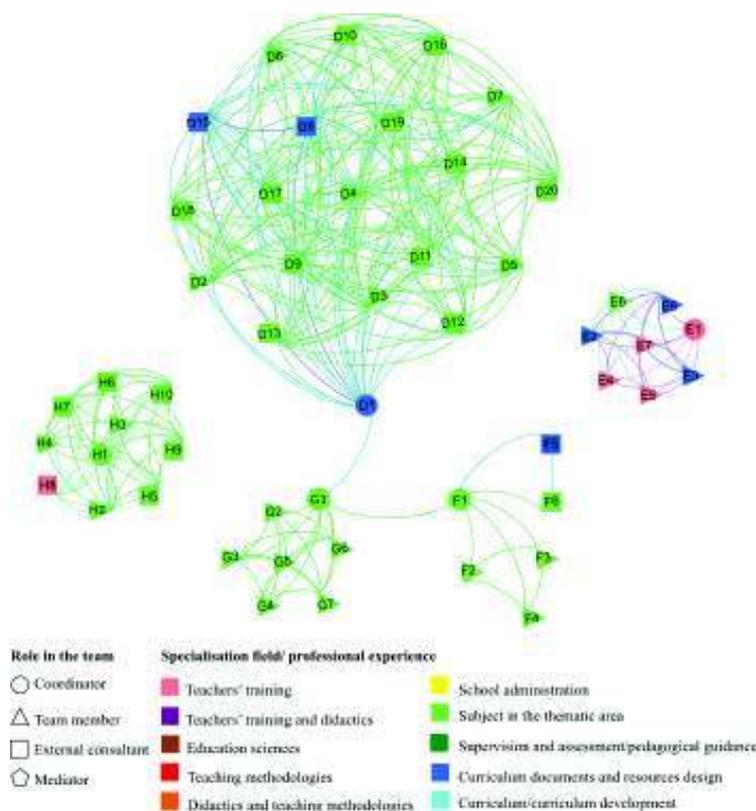
As três equipas formadas pelas três associações são constituídas por elementos cuja formação é maioritariamente na disciplina da área, seguindo-se as metodologias de ensino. A equipa B apresenta ainda elementos com experiência profissional em design de documentos/recursos materiais³³ e a equipa C na área de formação de professores.

Em termos de ligações, verifica-se que as associações A, B e C não interagiram para além dos respetivos membros da equipa constituída para a elaboração das AE, uma vez que no grafo não se observam ligações externas à sua equipa (Figura 2).

4.2.2 Área disciplinar B

As cinco AP da área disciplinar B formaram as respetivas equipas (grupos D-H), juntando um total geral de 51 membros (nós) e 293 relações de interação estabelecidas entre si (arestas). Os elementos da AP D foram os que mais colaboraram no interior da sua equipa.

Figura 3. Representação da dinâmica relacional das associações de professores da área disciplinar B



Fonte: elaborado pelas autoras a partir do programa Gephi versão 0.9.2.

As 5 equipas formadas pelas cinco associações são constituídas por elementos cuja formação é maioritariamente na disciplina da área. A AP E é a que apresenta alguma diversidade de especializações na sua equipa entre formação de professores, disciplina da área e ainda elementos com experiência profissional em design de documentos/recursos materiais³⁴. Esta associação tal como a associação G nesta área disciplinar são as únicas que não convidaram consultores para a sua equipa.

³⁴ Experiência em design de documentos/recursos curriculares não se refere a área de especialização, mas significa que os indivíduos têm experiência na autoria de documento/recursos curriculares, isto é, foram convidados pelas AP por serem autores de manuais escolares, de programas e/ou de outros documentos curriculares portugueses.

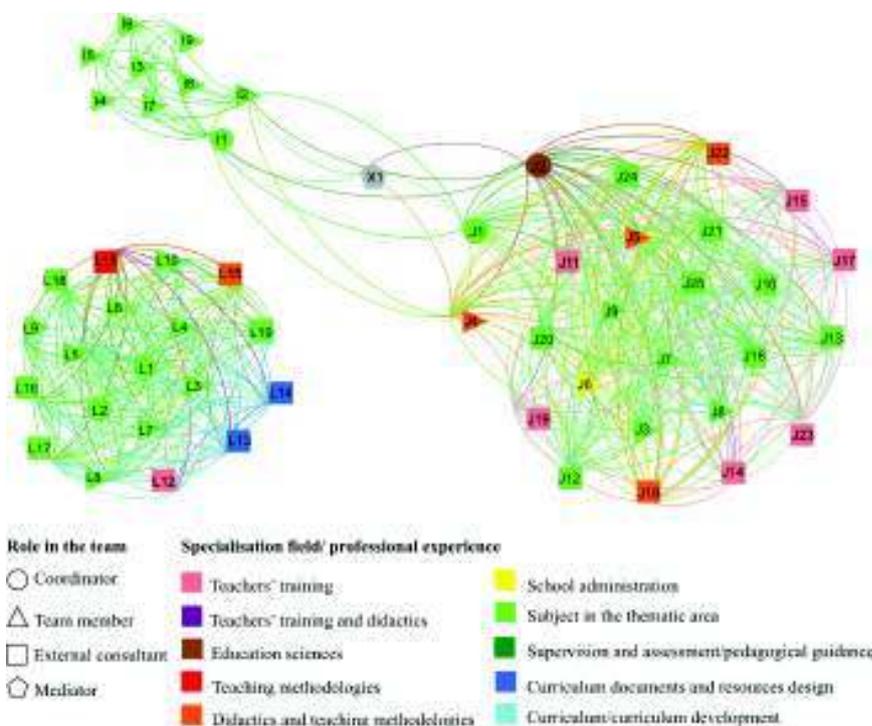
Em relação às interações, verifica-se que as associações D, F e G interagiram entre si, mas apenas através dos seus coordenadores (D1, G1 e F5). Em todo o caso, é o coordenador da AP G que faz a intermediação entre as três associações, dado que não existe conexão (aresta) entre o coordenador da AP D (D1) e AP F (F1). Os restantes elementos da equipa não tomaram parte nessa interação.

Esta área disciplinar B demonstra um outro papel desempenhado pelos coordenadores das associações, o de *boundary spanners*, atores que conectam subgrupos (cliques ou pequenos grupos) de uma rede, desempenhando o papel de interface entre esses subgrupos. Como podemos verificar nas próximas áreas disciplinares das associações (ver figuras 4 e 5), os coordenadores são sobretudo os elementos que estabelecem a ligação com os outros grupos/associações.

4.2.3 Área disciplinar C

As três AP da área disciplinar C formaram as respetivas equipas (grupos I-L), agregando um total geral de 53 membros (nós) e 515 relações de interação estabelecidas entre si (arestas). Os elementos das associações L e J colaboraram bastante no interior das suas equipas.

Figura 4. Representação da dinâmica relacional das associações de professores da área disciplinar C



Fonte: elaborado pelas autoras a partir do programa Gephi versão 0.9.2.

As 3 equipas formadas pelas 3 associações são constituídas por elementos cuja formação é maioritariamente na disciplina da área, sendo de destacar a AP I, cujos elementos de equipa apresentam todos esta especialização. Os elementos da equipa das AP L e J possuem especializações mais diversificadas, desde a formação de professores, metodologias de ensino, didática e metodologias de ensino, design de documentos/recursos curriculares, administração escolar e ciências da educação. A associação I é a única desta área disciplinar que não convidou consultores para a sua equipa.

A associação L não apresenta ligações com as outras associações da mesma área. As associações I e J para interagirem precisaram de um elemento de mediação (X1) exterior às respetivas equipas. Essa mediação ocorreu apenas com alguns elementos das duas equipas (J1, J2 e J4 versus I1 e I2). Estas duas associações ainda interagiram sem mediação através de um dos coordenadores da AP J (J1) e um elemento da sua equipa (J4) com a AP I através do seu coordenador (I1) e um elemento da sua equipa (I2).

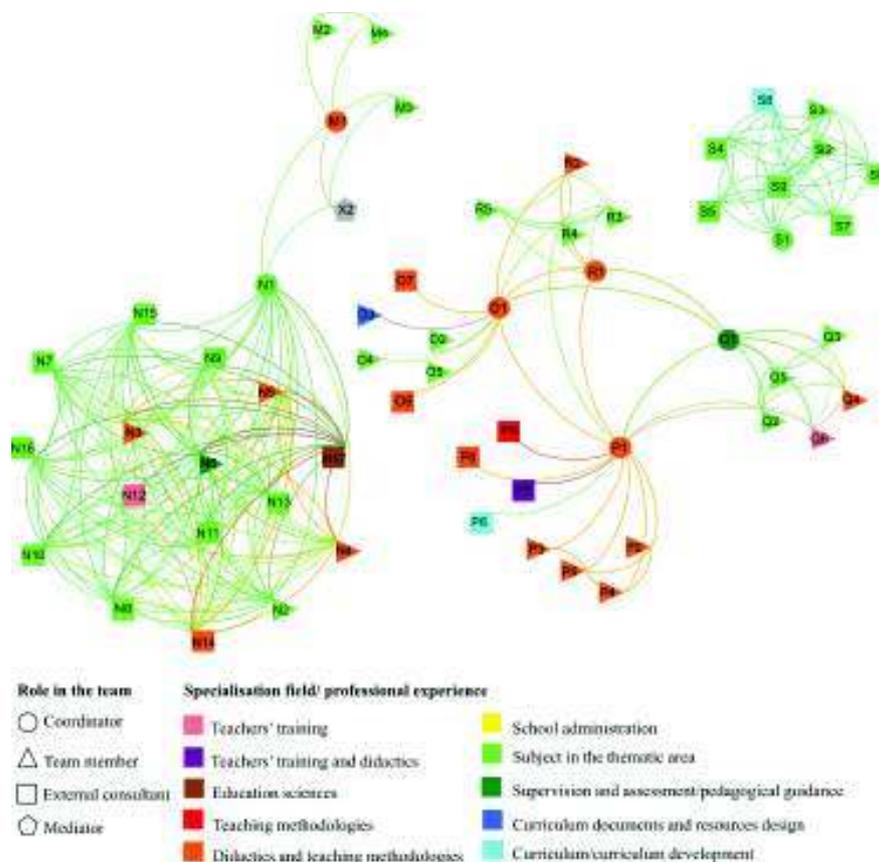
Nesta área disciplinar C e na D (Figura 5), as associações necessitaram de recorrer a mediadores externos às suas equipas que funcionaram como *boundary spanners*, atores que facilitam ligações críticas entre dois subgrupos devido a conflitos existentes.

4.2.4 Área disciplinar D

As sete AP da área disciplinar D formaram as respetivas equipas (grupos N-S), agregando um total geral de 57 membros (nós) e 232 relações de interação estabelecidas entre si (arestas). Como mostra a Figura 4, a AP N apresenta um maior dinamismo nas interações no interior da sua equipa.

À exceção das outras áreas disciplinares, verifica-se praticamente a ausência de trabalho colaborativo nas associações O e P, em que cada elemento das equipas apenas trabalhou com o respetivo coordenador. Na associação P apenas três elementos (P2, P4 e P5) trabalharam em conjunto na elaboração das AE.

Figura 5. Representação da dinâmica relacional das associações de professores da área disciplinar D



Fonte: elaborado pelas autoras a partir do programa Gephi versão 0.9.2.

Nesta área disciplinar a maioria dos elementos das associações também foram convidados pela sua especialização na disciplina da área (AP N, M, R, Q, S). Porém, a AP P é a única desta área disciplinar e, das restantes, a não conter nenhum elemento com formação na área da disciplina e a valorizar sobretudo a didática e metodologias de ensino, para além de conter elementos especializados em mais três áreas: metodologias de ensino, formação de professores e didática e currículo/desenvolvimento curricular. É de sublinhar que apenas duas associações apresentam elementos na equipa com formação em currículo/desenvolvimento curricular e são desta área disciplinar D (AP P e S).

À semelhança das outras áreas disciplinares, as associações não interagem todas entre si e a AP S não apresenta ligações externas com as restantes associações da mesma área. As associações M e N interagem através de um elemento mediador (X2) e também apresentam ligações diretas, mas apenas entre os seus coordenadores (M1 e N1). As associações O, P, Q e R apresentam ligações entre as suas equipas sobretudo através dos seus coordenadores (O1, P1, Q1 e R1).

4.3 Síntese da interação entre as associações de professores por áreas disciplinares

Em síntese, a colaboração na elaboração das AE pelas equipas formadas pelas AP, aferida através das interações identificadas nas quatro redes, acontece sobretudo no interior das equipas das várias associações. As associações da área disciplinar C e A trabalharam de forma mais intensa nas suas equipas, com mais interações (densidade = 0,36 e 0,355 respetivamente) que as restantes. As ligações também são superiores na área disciplinar C e A, isto é, o número médio de conexões (arestas) entre os nós da rede (grau médio= 19,074 e 18,815 respetivamente. Em todo o caso, as interações entre associações da mesma área disciplinar são muito débeis (Figura 2, 3, 4 e 5), encontrando-se algumas das associações conectadas sobretudo pelos seus coordenadores e quatro associações necessitaram mesmo de um mediador para conseguirem dialogar. A análise das redes realizada mostra que estamos na presença de redes fragmentadas com componentes isoladamente conectadas (11 componentes conectados). Estamos na presença de redes do tipo *small world*, caracterizadas por Watts e Strogatz (1998) por apresentarem um coeficiente elevado de clustering e pelo comprimento de caminho curto entre os nós. Como podemos verificar pela Tabela 3, o coeficiente de clusterização é muito alto para todas as associações por áreas disciplinares e os elementos de equipa podem alcançar ou serem alcançados por outros, utilizando para tal poucas conexões (métrica do “comprimento médio de caminho”).

Os dados mostram que as equipas formadas pelas AP para a elaboração das AE trabalharam pouco colaborativamente com outras associações da mesma área disciplinar. Estes resultados parecem tornar evidente que as AP mostram pouca colaboração entre si, em particular no que se refere ao design do currículo.

Tabela 3. Métricas do Gephi usadas para análise das redes A, B, C e D

Métricas	Área disciplinar A	Área disciplinar B	Área disciplinar C	Área disciplinar D
Grau médio da rede	18,815	11,49	19,074	8
Diâmetro da rede	1	4	3	3
Comprimento médio do caminho	1	2,108	1,528	1,954
Densidade do grafo	0,355	0,23	0,36	0,14
Coefficiente de clusterização	1	0,968	0,966	0,878
Componentes conectados	3	3	2	3

Fonte: Questionário de análise de redes elaborado pelas autoras.

4.4 Documentos curriculares mobilizados pelas associações

Na elaboração das AE, o ME sugeriu que as AP utilizassem os programas em vigor das disciplinas, o PA, o documento enquadrador das AE redigido pelas especialistas em currículo convidadas (Roldão, Peralta & Martins, 2017) e currículos internacionais como o da British Columbia, Canada, Nova Zelândia e Finlândia, por exemplo. Para além dessas referências de trabalho, perguntámos no questionário aplicado que outros instrumentos foram mobilizados pelas associações. Como podemos verificar pelo Quadro 3, as AP, na discussão no interior das suas equipas sobre a elaboração das AE, mobilizaram uma enorme variedade de documentos curriculares de referência, entre os quais destacamos os vários documentos curriculares nacionais elaborados num período temporal de mais de 20 anos e com intencionalidades bastante diferentes e referentes teóricos: programas anteriores das disciplinas, *Metas de Aprendizagem*, *Metas Curriculares* e o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*, de 2001.

Quadro 3. Documentos usados pelas associações de professores individualmente na elaboração das Aprendizagens Essenciais

Associações	Instrumentos usados na AE
AP 1	Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR); Currículos internacionais (EUA, Currícula do <i>British Columbia</i> , Canadá e Nova Zelândia).
AP 2	Metas Curriculares; Investigação das Associações congéneres estrangeiras.
AP 3	Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR).
AP 4	Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR); Currículos internacionais.
AP 5	Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR); Literatura teórica sobre a disciplina; Literatura sobre didática da disciplina.
AP 6	Programas anteriores; Tabelas taxonómicas; Literatura teórica da disciplina.
AP 7	Programa anterior de 2009; Currículos internacionais (<i>British Columbia</i> , Canadá); Currículo Nacional do <i>Ensino Básico. Competências Essenciais</i> , de 2001; Documento <i>A língua materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho</i> , 1997; Metas de Aprendizagem; Metas Curriculares.
AP 8	Literatura teórica sobre a disciplina; Literatura sobre didática da disciplina; Documentos da OCDE.
AP 9	Metas de Aprendizagem; Currículos internacionais (<i>British Columbia</i> , Canadá, Singapura, Reino Unido e Nova Zelândia); Literatura teórica sobre a disciplina; Literatura sobre didática da disciplina; Documentos de associações/organizações internacionais da área da disciplina; Documentos da União Europeia e da OCDE: Agenda 2030 para a Educação, OCDE.
AP 10	Orientações para exame da disciplina. Documentos das especialistas em currículo.
AP 11	Programas anteriores das disciplinas; <i>Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais</i> , de 2001; Currículos internacionais (Nova Zelândia, Inglaterra, Canadá); Metas de Aprendizagem.
AP 12	Currículos internacionais (sobretudo de Canada e UK); Literatura teórica sobre a disciplina; Documentos da OCDE e UNESCO.
AP 13	<i>Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais</i> , de 2001; Currículos internacionais (Canadá, Nova Zelândia e Singapura).
AP 14	Metas de Aprendizagem.
AP 15	Metas de Aprendizagem; Currículos internacionais.
AP 16	Programas anteriores das disciplinas; Literatura teórica da área e da didática específica; Metas Curriculares.
AP 17	Metas Curriculares.
AP 18	Metas Curriculares; Documentos da OCDE; Currículos internacionais.

Fonte: Questionário de análise de redes elaborado pelas autoras.

Às questões sobre os instrumentos mobilizados no trabalho colaborativo com outras associações praticamente não obtivemos resposta, o que poderá ser um sinal das divergências em relação aos documentos curriculares de partida. A exceção cabe às associações de línguas, pois todas usaram o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001).

Conclusão

A participação das AP no desenho curricular das AE, uma componente significativa do referencial curricular atual a par com o PA, obrigou-nos a refletir sobre uma aparente conflitualidade entre uma centração no conteúdo da individualidade disciplinar, tão da tradição das AP, e uma abordagem curricular aberta, de perspetiva holística e transversal, suscitada pelo PA e implícita na construção das AE, das quais é a linha condutora, e cujo desenho pressupunha uma dinâmica de partilha e de convergência no alinhamento de conteúdos e de ações pedagógicas estratégicas.

À semelhança das outras áreas disciplinares, propusemo-nos, então, estudar o modo como interagiram as AP, neste caso aquelas que partilhavam alguma proximidade de área científica, no processo de construção das AE, procurando compreender se as dinâmicas interacionais que se evidenciaram se pautaram pela convergência ou pela divergência de ações, se se estabeleceram padrões de interação social, que atividades desenvolveram em conjunto, como sustentaram a sua ação curricular e quais os produtos que resultaram dessas dinâmicas durante o tempo em que decorreu o seu envolvimento no desenho curricular das AE. Importante era também saber que lições se podem tirar desse processo que possam contribuir para o enriquecimento das práticas curriculares dos professores.

A análise de redes que sustentou metodologicamente o nosso estudo permite-nos perceber que a colaboração das associações da mesma área disciplinar que ocorreu por sua iniciativa própria, para além das iniciativas do ME, no sentido de articular a produção dos documentos curriculares disciplinares, foi muito débil. A colaboração entre algumas das associações ocorreu, sobretudo, pela interação entre os seus coordenadores, não envolvendo toda a equipa das associações. Não é de somenos importância destacar que quatro associações de duas áreas disciplinares diferentes necessitaram de um mediador para assegurar a interação. O modelo de currículo das AE, orientado pelo princípio da unidade do sentido curricular e pela transversalidade das competências a desenvolver ao longo de toda a escolaridade obrigatória implicava interação entre as associações e não apenas das associações da mesma área disciplinar, porém esbarrou com a compartimentação disciplinar inerente à própria designação e constituição das AP em Portugal, reflexo, entre outros fatores, da tradição de trabalho individual dos professores no sistema educativo português.

As AP, individualmente, mobilizaram para a elaboração das AE uma multiplicidade de documentos de referência curricular produzidos cumulativamente e em dissonância ao longo de 30 anos em Portugal, o que também terá sido um fator inibidor da colaboração. É, por isso, revelador desta manifestação que, no questionário, as associações em geral não tenham identificado os referenciais curriculares que usaram colaborativamente com as outras associações. Como foi referido anteriormente, a situação dos documentos curriculares de referência em Portugal tornou-se, nas três décadas posteriores à Reforma Roberto Carneiro, um mosaico que perdeu a unidade. As diferenças na identificação dos vários referenciais curriculares podem explicar-se pelos posicionamentos teóricos das associações e também por algumas delas terem sido, anteriormente, envolvidas na construção de um ou outro referencial.

Considera-se relevante o testemunho de 4 associações, das 18 entrevistadas nos *focus group*, ao afirmarem que a dinâmica dos encontros promovidos pontualmente pelo ME com todas as associações de professores convidadas para a elaboração das AE possibilitou o início de um trabalho colaborativo, ainda que se tenha manifestado depois da elaboração das AE:

“Essa é a parte rica do processo que é nós, entretanto, com esses encontros promovidos pelo Secretário de Estado criamos relações. Nós, neste momento temos uma rede com A, com Me com H, fazemos encontros anuais e até que vamos ter um projeto este ano de acompanhamento de algumas escolas. Isso é um efeito colateral e muito interessante, até talvez muito mais interessante que o próprio processo” (Focus group 16).

Neste sentido, o estudo mostra que existe reconhecimento de quão fundamental é que os professores das diferentes disciplinas participem colaborativamente em todas as fases do desenvolvimento curricular, isto é, não só na sua implementação, mas também na definição do currículo ao nível macro, sobretudo quando o currículo formal (oficial) resulta de políticas que visam desenvolver a interdisciplinaridade nas escolas. Também aos níveis meso e micro, o envolvimento colaborativo dos professores será tão mais forte quanto mais as escolas reproduzirem este tipo de iniciativas e promoverem o desenvolvimento do currículo de forma colaborativa e a reflexão sobre as práticas curriculares. Esta prática poderá contribuir para quebrar o individualismo e o isolamento tradicionais do professor, bem como para a abertura à inovação e à melhoria das práticas pedagógicas. Este isolamento poderá ser mais facilmente quebrado se a interdisciplinaridade tiver origem na participação ativa e partilhada dos professores das várias áreas do conhecimento na construção do currículo.

Referências Bibliográficas

- ABRANTES, P. (1994). Associações Pedagógicas de Professores. In J.C. Abrantes (org), *A outra face da escola*. Ministério da Educação.
- ALMEIDA, M. M. (2012). *Desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior. Contributos para a compreensão do desenvolvimento profissional dos docentes que actuam na formação inicial de professores*. Lisboa: IE-ULisboa (tese de doutoramento).
- BAS, G. & ŞENTÜRK, C. (2019). Teachers' Voice: Teacher Participation in Curriculum Development Process. *Inquiry in education*, 11(1), 5.
- BERNSTEIN, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. Young (Ed.), *Knowledge and control* (pp. 47-69). London: Collier-Macmillan.
- BORGATTI, S. P. & MOLINA, J. L. (2005). Toward ethical guidelines for network research in Organizations. *Social Networks*, 27(2), 107-117.
- BOTO, C. (2018). António Nóvoa: uma vida para a educação. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-24.
- CARL, A. E. (2009). *Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice* (3rd ed.). Cape Town: Juta and Company.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- CROSS, R. & PARKER (2004). *The hidden power of social networks – understanding how work really gets done in organizations*. Harvard Business School Press.
- DOLL, R. C. (1995). *Curriculum improvement: Decision making and process* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- DRAKE, C., LAND, T. J. & Tyminski, A. M. (2014). Using educative curriculum materials to support the development of prospective teachers' knowledge. *Educational Researcher*, 43, 154–162.
- ELBAZ, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse, *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19.
- FELGUEIRAS, Margarida (2008). A história da educação na relação com os saberes histórico e pedagógico, *Revista Brasileira de Educação*, 13 (39), 483-501.
- FERREIRA GOMES, Joaquim (1988). *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.
- FIALHO, J. (2014). Análise de redes sociais: princípios, linguagem e estratégias de ação na gestão do conhecimento. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, 4, 9-26.
- FULLAN, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3ª Ed.). New York: Teachers College Press.
- MARSH, C. J., & WILLIS, G. (1995). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Merrill.

- MINISTÈRE NATIONAL DE L'ÉDUCATION (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Disponível a partir de: https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MNE1506516D.htm#socle_commun
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). *Projeto Metas de Aprendizagem - Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional*. Disponível a partir de: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/index.html>
- MINISTRY OF EDUCATION (1994). *Finnish National Core Curriculum*.
- MINISTRY OF EDUCATION (2016). *Curriculum in Finland*.
- MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH (2019). *New Core Curriculum and Subject Renewal*.
- MISHRA, P. & KOEHLER, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6) 1017-1054.
- MORGAN, D. L. (1996). Focus Group. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152. Disponível em <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129>
- MORGAN, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research* (2ª ed. Vol. 16). London: Sage University Paper.
- NIZA, S. (2009). As associações pedagógicas e a construção do conhecimento profissional. In J. Bonito (org.). *Ensino, qualidade e formação de professores* (pp.381-392). Évora: Departamento de Pedagogia da Universidade de Évora.
- NÓVOA, A. (2008). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: EDUCA.
- OECD-CERI. *Projecto Schooling for Tomorrow 1995-1996*.
- OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development (1994). *The curriculum redefined: Schooling for the 21st century*. OECD Publications and Information Centre.
- OLIVA, P. (2005). *Developing the curriculum*. 6 Ed. EUA: Pearson Education.
- PERRENOUD, Ph. (2000). *Novas competências profissionais para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Philippe. (1999). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PINTASSILGO, J. & PEDRO, L. (2013). Associativismo docente. In M. F. Rollo (Coord.). *Dicionário de História da I República e do Republicanismo* (pp. 320-323). Assembleia da República.
- ROLDÃO, M. C. (2000) O currículo escolar da uniformidade à contextualização - campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, 9(1), 81-92.
- ROLDÃO, M. C. (2014). Currículo, Didáticas e Formação de professores – a triangulação esquecida? In Maria Rita Oliveira (org.) *Professor: Formação, Saberes e Problemas* (pp.91-103). Porto: Porto Editora. Coleção Educação e Formação.

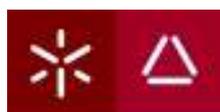
- ROLDÃO, M. C. & ALMEIDA, S. (2018). Contextualização curricular numa rede de escolas portuguesas: promessa ou oportunidade perdida? *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea.v0ix.4757>
- ROLDÃO, M. C.; PERALTA, H. e MARTINS, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. (Documento de trabalho – Escolas do PAFC). Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Currículo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf
- ROLDÃO, M.C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos [Em linha]: perspectivas em educação*, 2, 95-120.
- SCHEERENS, J. (2010) (Ed.). *Teachers' Professional Development. Europe in international comparison A secondary analysis based on the TALIS dataset*. Luxembourg: European Union.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Temple Smith.
- SHULMAN, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 4-14.
- SHULMAN, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.
- SIMMIE, G. M. (2007). Teacher Design Teams (TDTs) – Building capacity for innovation, learning and curriculum implementation in the continuing professional development of in-career teachers. *Irish Educational Studies*, 26, 163–176.
- TANNER, Daniel & TANNER, Lois (1980). *Desenvolvimento Curricular - Theory into Practice*. New York & London: Macmillan.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis Editora Vozes.
- UK GOVERNMENT (1989). *Education Reform Act 1988* (Chapter 40). London: Her Majesty's Stationery Office. Disponível em: https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/pdfs/ukpga_19880040_en.pdf
- VOOGT, J. M., PIETERS, J. M. & HANDELZALTS, A. (2016). Teacher collaboration in curriculum design teams: effects, mechanisms, and conditions, *Educational Research and Evaluation*, 22(3-49), 121-140, DOI: 10.1080/13803611.2016.1247725
- VOOGT, J. M., WESTBROEK, H., HANDELZALTS, A., WALRAVEN, A., MCKENNEY, S., Pieters, J. & DE VRIES, B. (2011). Teacher learning in collaborative curriculum design. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1235–1244. doi:10.1016/j.tate.2011.07.003
- WASSERMAN, S. & FAUST, K. (1994). *Social network analysis: methods and applications*. Cambridge University Press.

- WATTS, D., STROGATZ, S. (1998). Collective dynamics of 'small-world' networks. *Nature*, 393, 440–442. <https://doi.org/10.1038/30918>
- YOUNG, J. H. (1989). Teacher interest in curriculum committees: What factors are involved? *Journal of Curriculum Studies*, 21(4), 363-376.
- ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel, et HATEM, Rolande (org) (2009), Travail par compétences et socle commun, *Cahiers Pédagogiques - Répères*.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 6/2001 (2001). Reorganização Curricular do Ensino Básico. Diário da República, 1ª Série-A, 15, 258-265.
- Decreto-Lei n.º 286/89 (1989). Quadro de referência da reforma do sistema educativo. Diário da República, 1ª Série, 198, 3638-3644.
- Decreto-Lei n.º 47480/67 (1967). Criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. Diário do Governo, 1ª Série, 1, 1-4.
- Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018). Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República, 1ª Série, 129, 2928-2943.
- Decreto-Lei n.º 45 810 (1964). Estabelecimento da escolaridade obrigatória de 6 anos. Diário da República, 1ª Série, 160, 876-877.
- Decreto n.º 48.572/68 (1968). Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. Diário do Governo, 1º Suplemento, 1ª Série, 213, 1343-1377.
- Despacho n.º 25931/2009 (2009). Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015). Diário da República, 2ª Série, 230, 48391-48402.
- Despacho n.º 5306/2012 (2012). Criação de grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares. Diário da República, 2ª Série, 77, 13952-13953.
- Despacho n.º 5908/2017 (2017). Implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Diário da República, 2ª Série, 128, 13881-13890.
- Despacho n.º 6478/2017 (2017). Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República, 2ª Série, 143, 15484-15484.
- Despacho n.º 6944-A/2018 (2018). Homologação das Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico. Diário da República, 1º suplemento, 2ª Série, 138, 19734-19734.
- Despacho n.º 8476-A/2018 (2018). Homologação das Aprendizagens Essenciais das disciplinas dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Diário da República, 2º suplemento, 2ª Série, 168, 24652-24652.
- Despacho n.º 147-B/ME/96 (1996). Definição de territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP). Diário da República, 2ª Série, 177, 10719.
- Lei n.º 46/86 (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, 1ª Série, 237, 3067-3081.

Lei nº 5/73 (1973). Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo. Diário da República, 1ª Série, 173, 1315-1321.



Universidade do Minho

