



CURRÍCULO DO ENSINO SECUNDÁRIO

- CURSOS PROFISSIONAIS E CURSOS ARTÍSTICOS ESPECIALIZADOS

PARA A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS ESSENCIAIS BASEADAS NO PERFIL DOS ALUNOS

2018

Maria do Céu Roldão

Helena Peralta

Isabel P. Martins

Luísa Orvalho

ÍNDICE

1	Introdução - contextualização	pág. 02
	1.1 Contexto das políticas curriculares atuais	pág. 02
	1.2 Contextualização dos Cursos Profissionais e dos Cursos Artísticos Especializados	pág. 05
	1.3 As especificidades da organização curricular modular nos Cursos Profissionais	pág. 06
2	Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória	pág. 07
3	Referencial curricular para a construção das Aprendizagens Essenciais em articulação com o Perfil dos Alunos	pág. 08
	3.1 Pressupostos curriculares do referencial	pág. 09
	3.2 Organização do Referencial Curricular para o Ensino Secundário dos Cursos Profissionais e dos Cursos Artísticos Especializados - Operacionalização do Perfil do Aluno nas Aprendizagens Essenciais das diferentes disciplinas	pág. 13
	3.3 Referencial curricular	pág. 17
	Referências	pág. 21

1. INTRODUÇÃO - CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1 Contexto das políticas curriculares atuais

A situação curricular em Portugal tem sido marcada por uma diversidade cumulativa de produção de documentos, em datas e com abrangência distintas, não eliminando incoerências e inconsistências nas últimas três décadas, acrescida, em parte, da dificuldade de promover uma macrorreforma curricular no tempo atual.

As macrorreformas de caráter global foram marcantes no último quartel do século XX em vários países, apostando na reorganização e modernização do currículo e na racionalidade da sua prescrição uniforme, quase sempre sustentadas em lógicas de experimentação - generalização, mas que mantinham a uniformidade como critério (por exemplo, em Portugal, a reforma curricular de Roberto Carneiro de 1989). Mas o tempo e a pertinência das macrorreformas de caráter uniformista desse tipo terminaram (Barroso, 1999). A massificação e alargamento da escolaridade e conseqüente crescimento da complexidade dos contextos têm vindo a requerer lógicas de proximidade e de adequação, estabelecendo, contudo, parâmetros curriculares definidores das aprendizagens comuns, não de cariz enciclopedista, mas dirigidas a uma capacitação e qualificação mais eficazes de todos os cidadãos, no plano económico e cívico.

Em 1989, no âmbito da reforma curricular de Roberto Carneiro, foram criados Cursos Profissionais (só nas Escolas Profissionais, Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro), apresentando-se como uma especificidade no sistema educativo, em estreita articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Emprego e Segurança Social.

No final do século XX e início do novo milénio, as políticas curriculares internacionais (dirigidas sobretudo à adequação das respostas curriculares à diversidade dos contextos pós-massificação e à garantia de índices de maior eficácia educativa generalizada) geraram, assim, transformações curriculares no Ensino Básico e Secundário, de natureza diversa, orientadas por lógicas de “binómio curricular”¹ (Roldão, 2008; OCDE, 2013), que procuram, no essencial, harmonizar uma prescrição nacional comum com a autonomia curricular das escolas para decisões curriculares contextualizadas.

¹ A expressão “binómio cultural” (Roldão, 2000) reporta-se ao estabelecimento, comum às políticas curriculares internacionais dos anos 1990, de dois níveis de decisão e prescrição curricular - o nível nacional para a prescrição das aprendizagens essenciais comuns, e o local como espaço da autonomia curricular da escola na contextualização dessa prescrição nacional.

Uma vertente fundamental da transformação curricular das últimas décadas reporta-se à emergência e consolidação sustentada dos percursos formativos para a conclusão do ensino secundário, que procuram responder a interesses vocacionais, assegurando formações de qualidade permitindo a consecução da escolaridade obrigatória de 12 anos, a inserção no mundo do trabalho e o prosseguimento de estudos para todos. Integram esta vertente: Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Profissionais, Cursos Artísticos Especializados, Cursos com planos próprios (Cursos Científico-Tecnológicos), Cursos de Educação e Formação, Cursos de Aprendizagem e Ensino Secundário na modalidade de Ensino Recorrente (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/upper-secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-21_pt-pt).

Assim, desenvolveu-se e consolidou-se a afirmação de Cursos Profissionais e de Cursos Artísticos Especializados, na sequência da retoma e reconhecimento destes percursos como vias de igual importância no Ensino Secundário, respondendo à necessidade de diferenciar as possibilidades formativas de acordo com a diversidade das necessidades sociais.

É neste quadro global que se situa a redefinição, em curso, do Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, mediante a construção de um Referencial Curricular comum ao sistema educativo não superior, que tem como passos iniciais, até este momento, o estabelecimento do Perfil dos Alunos (PA) no final da escolaridade obrigatória (ME, 2017) e o estabelecimento de Aprendizagens Essenciais (AE) no conjunto do currículo dos diferentes cursos e níveis, orientadas por esse PA e articuladas entre si no plano horizontal e vertical.

No presente documento, após a homologação das Aprendizagens Essenciais para o Ensino Básico (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho) e para os Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário (Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto) propõe-se agora trabalhar, dentro do mesmo espírito, as AE dos Cursos Profissionais (CP) e dos Cursos Artísticos Especializados (CAE), tendo em conta a especificidade curricular e organizativa destes cursos. Não se trata, pois, de adaptar apenas o que foi definido nos Cursos Científico-Humanísticos, mas de reconceitualizar aquilo que é intrínseco e definidor dos CP e dos CAE.

Para isso, importa conceber as AE dos CP e dos CAE em convergência clara com o PA. Por sua vez, a operacionalização das AE em cada contexto deverá ter em conta os Perfis Profissionais²/Perfis de Desempenho associados a cada qualificação, que se adequam em

² Os perfis profissionais resultam da agregação de empregos ou correspondem diretamente a um emprego. Constituem a descrição do conjunto de atividades e saberes requeridos para o exercício de uma determinada atividade profissional.

termos de competências aos descritores de nível do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ³), quando aplicável.

Importa ainda ter em conta a estrutura modular dos CP que comporta uma visão curricular original, requerendo lógicas de trabalho, de avaliação e de progressão consonantes com as intencionalidades respetivas, de acordo com o estipulado nos pontos 3 e 1, do art. 19.º, da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro: “A formação profissional estrutura-se segundo um modelo institucional e pedagógico suficientemente flexível que permita integrar os alunos com níveis de formação e características diferenciados” e “visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica”.

Os documentos curriculares de todas as disciplinas, numa perspectiva de currículo futuro atualizada pelos referentes internacionais (Projeto Educação 2030, OCDE, 2016; *Repensar a Educação*, UNESCO, 2016; *Resumo de Políticas*, UNESCO, 2017) tendem, no plano das reconfigurações em curso em outros países, a evoluir para um formato menos prescritivo mas mais orientativo, incluindo clarificação de:

- finalidade e contributo de cada disciplina ou área na construção do Perfil dos Alunos;
- modelo organizativo - áreas temáticas/ciclos, disciplina/ano/módulos;
- construção das aprendizagens essenciais respetivas - integrando conhecimentos, capacidades e atitudes visadas, em consonância com o PA;
- standards de desempenho e seus níveis de progressão;
- recomendações relativas a operações cognitivas que os alunos deverão desenvolver através do trabalho nos diferentes conteúdos;
- recomendações relativas a atitudes e valores que os alunos deverão desenvolver nos diferentes conteúdos e situações de ensino e de aprendizagem;
- orientações sobre tipos de estratégias de ensino adequadas às finalidades enunciadas, em termos da promoção das aprendizagens essenciais.

Quando concluído este processo, o documento *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário* e o documento *Currículo do Ensino Secundário - Cursos Profissionais e Cursos*

³ O QNQ é regulado pela Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho. Esta portaria revoga a estrutura de níveis de formação estabelecida na Decisão n.º 85/368/CCE, do Conselho de 16 de julho publicada no Jornal Oficial das Comunidades Europeias, n.º L199, de 31 de julho, de 1985. O nível secundário e nível III de formação da CEE são equivalentes ao nível 4 do QNQ.

Artísticos Especializados poderão vir a constituir-se, em articulação com as opções resultantes da dimensão de autonomia curricular das escolas, como o referencial e a matriz das orientações curriculares do sistema.

Neste documento, trabalha-se, segundo o esquema descrito acima, sobre a fase de **construção das Aprendizagens Essenciais** e estabelece-se uma base de referência para o modo de articulação das AE com o PA e com os Perfis Profissionais previstos nos cursos com certificação também profissional. O documento deverá ser confrontado e enriquecido com o trabalho das escolas que estarão envolvidas neste processo transformativo e, portanto, solidárias e comprometidas com o sucesso do mesmo.

1.2 Contextualização dos Cursos Profissionais e dos Cursos Artísticos Especializados

Em 1989 foram criadas as escolas profissionais, com a publicação do Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, por iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho, que contou com mobilização simultânea de actores da sociedade, públicos e privados (Orvalho, 2010).

Mais tarde, os Cursos Profissionais passaram a ser oferecidos também nas escolas secundárias públicas, no seguimento da Agenda de Lisboa 2000, que estabeleceu o Programa de Trabalho sobre os Objetivos Comuns para 2010, dos Sistemas de Educação e Formação, no âmbito do Conselho Europeu de Barcelona (2002). A reforma curricular do ensino secundário, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, com as respetivas alterações e retificações veio permitir que um número restrito de Cursos Profissionais fosse oferecido inicialmente em algumas escolas. Em resultado da Iniciativa Novas Oportunidades⁴, lançada em 2005 em Portugal, essa oferta rapidamente se alargou a todas escolas públicas e às escolas do ensino particular e cooperativo.

O ensino artístico especializado da dança e da música foi estruturado através do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho, em níveis de ensino básico, secundário e superior, tendo o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, estabelecido as bases gerais da organização da educação artística nas diferentes áreas artísticas.

⁴ Iniciativa Novas Oportunidades 2005-2010 - Aprender Compensa - Iniciativa do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, apresentada publicamente no dia 14 de Dezembro de 2005, teve com o objetivo alargar o referencial mínimo de formação até ao 12º ano de escolaridade para jovens e adultos.
<http://www.novasoportunidades.gov.pt>

Na referida reformulação curricular, criada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, foram integrados na oferta formativa do Ensino Secundário os CAE, orientados consoante a área artística para o prosseguimento de estudos (música) ou numa dupla perspetiva da inserção no mercado do trabalho e do prosseguimento de estudos (artes visuais, audiovisuais e dança). Estes cursos proporcionam formação nas áreas da dança, da música e das artes visuais e dos audiovisuais. São cursos de nível básico (dança e música) e de nível secundário (dança, música, artes visuais e audiovisuais).

1.3. As especificidades da organização curricular modular nos Cursos Profissionais

Uma das inovações curriculares introduzida pelas escolas profissionais, e mantida em vigor nos diversos normativos legais enquadradores do currículo, foi a opção por uma organização do currículo numa estrutura modular, aberta e flexível, considerada mais adequada aos desafios da formação profissional. Esta opção foi primeiramente consagrada no Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, que estabelecia no art.º 9, que os “cursos ministrados pelas escolas profissionais serão organizados, de preferência, em módulos de duração variável, combináveis entre si, segundo níveis de escolaridade e de qualificação profissional progressivamente mais elevados” e, mais tarde, no Decreto-Lei n.º 401/91, de 16 de outubro (que regula as atividades de formação profissional inserida quer no sistema educativo quer no mercado) que “a formação profissional deve, na medida do possível, favorecer a polivalência, estruturar-se em módulos e funcionar com os atuais contextos de trabalho e a sua evolução”. Esta organização dos cursos profissionais implica, pois, a progressão por ciclos de estudo e a adoção de uma estrutura modular no desenvolvimento curricular, integrando as dimensões da avaliação.

“A estrutura modular constitui uma forma de organizar a formação profissional de um modo flexível tendo implicações ao nível do desenvolvimento curricular, da organização da escola e das práticas pedagógicas e tendo ainda subjacente a opção por princípios psicopedagógicos estruturantes. Parte-se do conceito de **módulos** como unidades de aprendizagem autónomas integradas num todo coeso, que permitem a um aluno ou a um grupo de alunos adquirir um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes através de experiências ou atividades de aprendizagem cuidadosamente concebidas, respeitando a diversidade dos alunos. Estas unidades de aprendizagem, os módulos, constituem, pois, componentes significativas, completas em si mesmas, mas interligadas, fazendo parte de um todo cuja estrutura interna permite seqüências alternativas” (NACEM, 1993, p.11).

A estrutura modular, num quadro de autonomia e flexibilidade, ganha outra relevância na medida em que propõe uma organização do ensino flexível, geradora de aprendizagens individualizadas relevantes, significativas, essenciais e integradoras sendo um meio para responder às diferenças e necessidades individuais, garantir a diversidade de percursos e a promoção do PA.

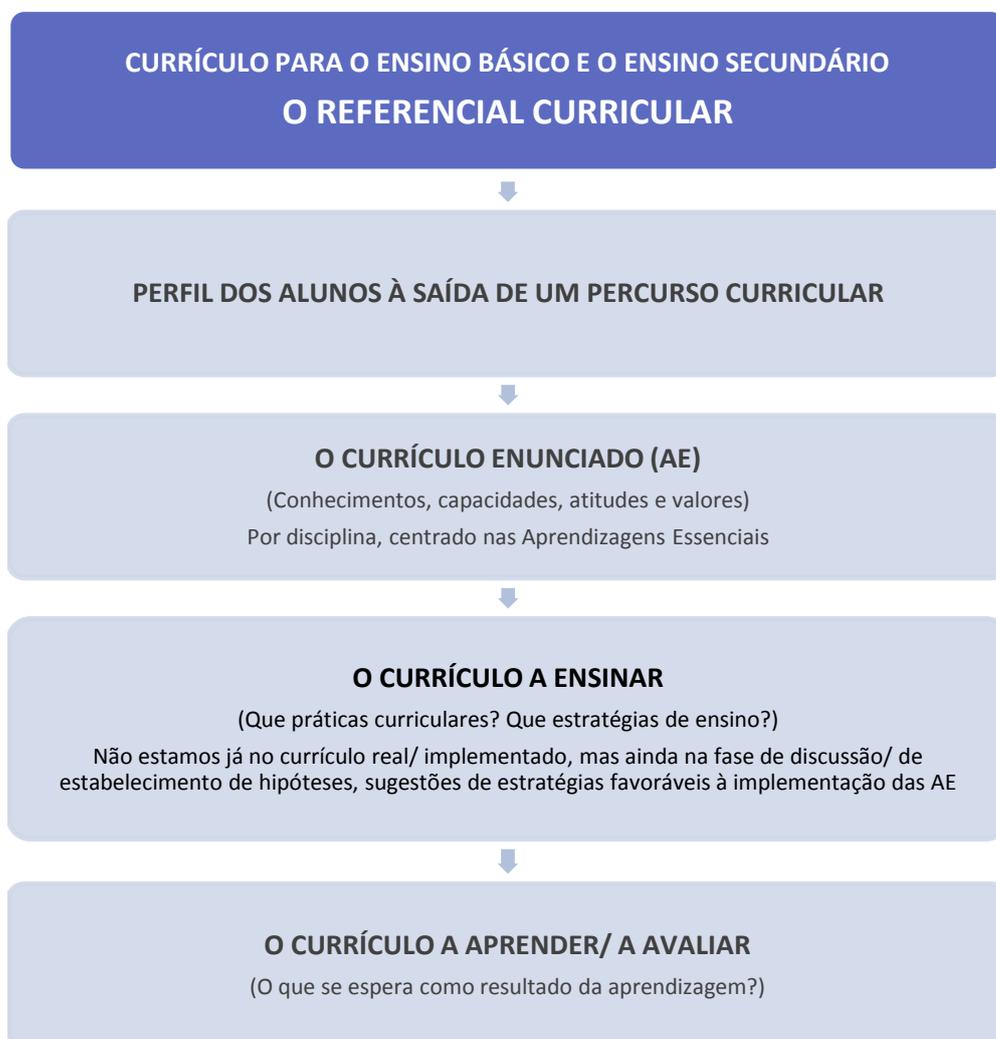
2. PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

O Documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, após largo período de consulta pública, constitui-se como o desiderato formativo assumido pelo sistema educativo, de acordo com as necessidades, perspetivas de desenvolvimento, visão e conceção democrática e capacitadora da educação, assumida como um direito efetivo de todos - valores assumidos pela sociedade portuguesa e plasmados no documento em apreço. Como em todos os sistemas educativos que se reclamam de um conceito de educação deste tipo, o Perfil dos Alunos à saída do sistema formal de ensino constitui a orientação curricular de referência para a construção de todos os outros passos e componentes do currículo.

3. REFERENCIAL CURRICULAR PARA A CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS EM ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS

O processo de construção curricular em que este documento se situa, enquadra-se assim num referencial curricular que expressa a visão de conjunto que concetualiza e dá sentido ao processo de desenvolvimento do currículo, incluindo a sua subsequente operacionalização e avaliação.

Esquema 1



3.1. Pressupostos curriculares do referencial

3.1.1. Um perfil final de um qualquer percurso curricular é sempre expresso em competências gerais de saída - que manifestam o domínio e o uso do conhecimento adquirido e construído, o domínio de processos cognitivos de acesso ao conhecimento, a mobilização do saber em contextos diversos e a adoção de atitudes associadas às finalidades curriculares. Deve ser visto como um referencial educativo, de uma intencionalidade política assumida para todos, mas em que cada competência, a adquirir por todos, deverá ser equacionada e trabalhada tendo em conta contextos históricos, sociais, culturais, tecnológicos e científicos de cada situação. Esta atenção à diversidade dos sujeitos e contextos constitui uma das questões sensíveis no debate curricular atual. Assume-se nesta proposta que a consideração da diversidade será operacionalizada pelo trabalho pedagógico-didático diferenciado das escolas e dos professores, mas sempre dirigido à consecução comum dos diferentes patamares e dimensões do percurso curricular. Não se concebe em caso algum a diferenciação como um estabelecimento de percursos de nível diferente e previamente seletivo, mas como um caminho curricular e pedagógico-didático de construção de equidade, pela aproximação máxima de todos os aprendentes aos patamares curriculares comuns reconhecidos como essenciais (Roldão, 2003; Rodrigues, 2003; Sousa, 2010). Apesar de distintas entre si, as estruturas curriculares dos CP e dos CAE já contêm uma orientação clara neste sentido, que as respetivas AE irão operacionalizar.

3.1.2. A articulação de um perfil de saída de um curso, com as fases e elementos do currículo que a ele conduzem, é em si mesma uma questão de coerência curricular básica. Um currículo “desarticulado” na verdade afasta-se do próprio conceito teórico e prático de currículo enquanto percurso sistemático e organizado para a consecução de um conjunto intencional de aquisições e aprendizagens. O resultado expresso no PA será assim construído gradualmente ao longo do percurso curricular em causa, pela integração permanente de: (a) aquisição de sólidos conhecimentos; (b) capacidade de uso de processos eficazes de aceder ao conhecimento; (c) capacidade adquirida da sua mobilização; e (d) apropriação de atitudes e valores, quer quanto ao próprio conhecimento, quer quanto à componente social e cidadã expressa no PA.

Na operacionalização das AE nas práticas docentes de cada contexto serão sempre tidos em conta o Perfil Profissional/ Perfil de Desempenho de cada curso em que esse referencial exista e com o qual deve ser articulado ao nível da sua gestão pelos docentes.

3.1.3. A componente do referencial curricular que designamos por ***Aprendizagens Essenciais*** terá, assim, de expressar esta tríade de elementos (**conhecimentos, capacidades e atitudes**) ao longo da progressão curricular, explicitando: (a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos), (b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender) e (c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina - na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas -, num dado ano de escolaridade, integrados no ciclo respetivo e olhados na sua continuidade e articulação vertical.⁵

Esta explicitação concretiza-se em enunciados integradores expressos em descritores de competências que operacionalizam as aprendizagens pretendidas. Inclui-se neste enunciado a identificação dos conhecimentos disciplinares e interdisciplinares e dos processos operacionais que lhes são próprios.

3.1.4. As AE, enquanto elemento do Referencial Curricular articulado com o Perfil dos Alunos, deverão caracterizar-se: (a) pela riqueza e solidez dos conteúdos - os indispensáveis e nucleares para a construção significativa do conhecimento próprio de cada disciplina; e (b) pela riqueza dos processos cognitivos e práticos a desenvolver nos alunos para a aquisição desses conhecimentos.

As AE serão posteriormente operacionalizadas no currículo em ação tendo em conta os Perfis Profissionais/Perfis de Desempenho dos diferentes cursos (quando aplicável), reforçando a dimensão prática e experimental das aprendizagens.

3.1.5. O conceito de “emagrecimento curricular”, recorrente ao longo de várias reformas e em vários países, e atualmente expresso de novo no Projeto *Future of Education and Skills 2030*, da OCDE, não significa assim apenas uma redução de extensão de conteúdos declarativos, mas uma mudança de ótica curricular: substituição de acumulação enciclopedista enumerativa, pelo aprofundamento da complexidade do conhecimento como essencial. Neste sentido, o “menos” (rutura com o modo quantitativo-enciclopédico) passa a “mais” (ganhos qualitativos de solidez, uso e aprofundamento do conhecimento).

⁵ A definição curricular das aprendizagens por disciplina refere-se às áreas do conhecimento que constituem o currículo. A sua abordagem na prática de implementação implica e encoraja abordagens disciplinares e interdisciplinares, bem como a sua ligação a outros saberes. Refira-se a atual abordagem curricular centrada em projetos em alguns sistemas e contextos (p.e. Finlândia, 2013; Jesuítas da Catalunha, 2016) que, estruturando de um modo não disciplinar a organização do trabalho na escola, continua a ter como referenciais as matrizes de conhecimento das disciplinas científicas - o que se transforma é a sua organização no plano da implementação e organização das respetivas práticas de ensino e aprendizagem.

3.1.6. O pressuposto curricular básico é de que as AE correspondem ao que deve/pode ser aprendido por TODOS (porque a todos é necessário socialmente e porque é requerido pela própria sociedade - bases da legitimação social do currículo), embora com diversos níveis de consecução, que nunca dispensam a apropriação pelo aluno do essencial de cada AE. Estas não se poderão, em caso algum, reportar ao que apenas alguns conseguirão, naturalizando a exclusão de outros. O sistema modular, quando é o referente organizativo da estrutura dos cursos, constitui ele próprio uma via para maximizar esta consecução das aprendizagens nos respetivos cursos. A implementação do currículo pelos professores e as respetivas estratégias de ensino devem considerar o modo como os alunos aprendem, bem como a previsão de uma avaliação formativa e formadora capaz de ser a via de melhoria e o instrumento de balanço dos resultados conseguidos.

3.1.7. O desiderato expresso no ponto anterior exige que (a) se abandone o espontaneísmo de cariz fatalista de uma teoria dos dons combinada subtilmente com a do determinismo social, implícitas em muitas políticas e práticas, que aqui se recusa, como inaceitável num quadro democrático; (b) se explicita a responsabilidade dos professores através das suas estratégias, bem como da escola através da adequação da sua organização, nessa consecução; e (c) se pondere, quando aplicável, o Perfil Profissional/Perfil de Desempenho inerente ao respetivo curso, para a definição das estratégias dos professores.

3.1.8. Em síntese, retoma-se e concretiza-se a visão de Aprendizagens Essenciais preconizada pela OCDE (IBIDEM, *Education 2030*)⁶.

⁶ Para os conceitos de capacidades, atitudes e valores indicam-se exemplos, nos termos em que a OCDE os explicita. Capacidades cognitivas e meta-cognitivas (pensamento crítico, pensamento criativo, aprender a aprender e auto-regulação); capacidades sociais e emocionais (empatia e colaboração); capacidades físicas e práticas (utilizar novos dispositivos de tecnologias de informação e comunicação); atitudes e valores (motivação, confiança, respeito pela diversidade, ética, respeito pela vida e dignidade humana e respeito pelo meio ambiente).

O QUE É QUE OS ALUNOS APRENDEM COM O REFERENCIAL CURRICULAR?

Esquema 2



3.2. Organização do Referencial Curricular para o Ensino Secundário dos Cursos Profissionais e dos Cursos Artísticos Especializados - Operacionalização do Perfil do Aluno nas Aprendizagens Essenciais das diferentes disciplinas

O PA assume-se como o documento orientador de todo o processo de desenvolvimento curricular: *O perfil dos alunos no final da escolaridade obrigatória estabelece uma visão de escola e um compromisso da escola, constituindo-se para a sociedade em geral como um guia que enuncia os princípios fundamentais em que assenta uma educação que se quer inclusiva. Apresenta uma visão daquilo que se pretende que os jovens alcancem, sendo, para tal, determinante o compromisso da escola, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação. Professores, educadores, gestores, decisores políticos e também todos os que direta ou indiretamente têm responsabilidades na educação encontram neste documento a matriz para a tomada de decisão sobre as opções de desenvolvimento curricular, consistentes com a visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo* (PA, p.7).

Assim, o PA, a partir da enunciação de um conjunto de princípios, visão, valores e competências gerais, traça, em linhas gerais, o perfil do cidadão que a escola há-de ajudar a produzir e lança pistas para o modelo de currículo que pode levar ao desenvolvimento desse cidadão. Esse modelo tem como centro os alunos e a aprendizagem: *Educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens - as aprendizagens são o centro do processo educativo. Sem boas aprendizagens, não há bons resultados* (PA, p. 8).

O PA assenta num conjunto de princípios e de valores que serão os elementos orientadores de um currículo focado em competências, sustentadas em conhecimentos sólidos, organizadas como aprendizagens essenciais. *Um perfil de competências assente numa matriz de conhecimentos, capacidades e atitudes deve ter as características que permitam fazer face a uma revolução numa qualquer área do saber e ter estabilidade para que o sistema se adequa e as orientações introduzidas produzam efeito* (PA, p.8). Os alunos, à saída do ensino obrigatório, deterão, assim, um conhecimento essencial, indispensável e aprofundado do conteúdo das disciplinas integradoras do currículo, um conjunto de capacidades específicas determinantes da aquisição e uso desse conhecimento e um conjunto de competências e capacidades mais gerais que contribuirão

para definir o seu perfil como cidadãos.

O PA e as AE são, assim, documentos integradores do currículo, ao nível do ensino básico - comum a todos - e do ensino secundário, através de percursos diferenciados, mas de igual valor formativo. É, pois, indispensável que a sua articulação seja ela também integradora (dos elementos enunciados), coerente (com os princípios assumidos) e consistente com o modelo de currículo implícito no articulado do PA.

O documento curricular designado por AE deverá, assim, explicitar para cada disciplina, de acordo com a estrutura curricular do curso (modular para os CP e por ano de escolaridade para os CAE), os elementos definidores do conceito de AE, tal como o referencial supra (esquema 2) as define (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores), os traços identificadores do desenvolvimento do PA (os traços do PA que se espera que cada disciplina ajude a desenvolver) e que, em síntese (visão, valores e competências), são identificados do modo que a seguir se explicita.

Nos templates infra, que encerram este documento, em ***Aprendizagens essenciais - articulação com o Perfil dos Alunos*** - procura-se explicitar as lógicas desta operacionalização e enquadrar e harmonizar a formulação das AE de todas as disciplinas, preservando, contudo, as suas especificidades.

3.2.1 Operacionalização/Harmonização das Aprendizagens Essenciais enquanto referencial curricular comum decorrente do Perfil dos Alunos

Para operacionalizar as dimensões que integram o documento que descreve as AE, tal como atrás foram concetualizadas, referenciadas ao PA, enuncia-se um conjunto de passos a seguir na construção do referencial curricular por disciplina, traduzido num template que deverá conter:

Apresentação do racional da disciplina (texto breve) contendo:

- a) identificação de áreas, temas e conceitos nucleares por disciplina curricular (por módulo para os CP e por ano de escolaridade para os CAE), explicitando o seu racional - justificação curricular, conceitos-chave que exige e contributos que traz ao PA;
- b) indicação, para os CP, do número de módulos que integram a disciplina; explicitação dos conceitos-chave (ideias-chave) e indicação do valor relativo de

cada módulo no conjunto geral: **módulos base** (fundamentais para alicerçar o conhecimento disciplinar); **módulos opcionais ou de extensão** (não obrigatórios para determinados cursos); **módulos transversais** (Portaria n.º235-A/2018, art.º 9, n.ºs 1, 2 e 3);

Explicitação, para os CAE, dos conceitos-chave (ideias-chave) e indicação de possíveis temas transversais - (poderão ser abordados numa perspetiva interdisciplinar - Portaria n.º229-A/2018, 14 de agosto, art.º 9, n.ºs 1, 2 e 3 e Portaria n.º 232 - A/2018, 20 de agosto, art.º 9, n.ºs 1, 2 e 3);

- c) destaque da importância do desenvolvimento curricular pelos professores assente numa articulação interdisciplinar, que pode traduzir-se de várias formas, nomeadamente por projetos integrados, reforçando a solidez do conhecimento e a dimensão prática e experimental das aprendizagens;

Preenchimento das colunas que explicitam as AE e a sua articulação com o PA:

- d) tradução das dimensões do PA, nas AE de cada disciplina (por ano ou por módulo), num conjunto de **descritores personalizados relativos a capacidades e atitudes a promover nos alunos**, visando construir as **competências previstas no PA** (coluna 4 - Vd *templates* infra);
- e) seleção, por disciplina, das respetivas **aprendizagens essenciais** (por ano ou por módulo), de acordo com o conceito atrás explicitado de AE, o racional da disciplina (referenciado nas a), b) e c)), bem como os pressupostos curriculares e o racional geral do currículo (expressos no ponto 3 deste documento) e explicitando sempre os conteúdos que as suportam (colunas 1 e 2 - Vd *templates* infra);
- f) explicitação de **ações de ensino/ estratégias** (coluna 3 - Vd *templates* infra) **associadas aos descritores do Perfil dos Alunos** (coluna 4 - Vd *templates* infra), articuladas com as AE (colunas 1 e 2 - Vd *templates* infra), através de um conjunto de exemplos possíveis, de operacionalização diversa nas diferentes disciplinas (coluna 3 - Vd *template* infra), associadas ao desenvolvimento das operações requeridas para que o aluno adquira e aproprie as AE;
- g) explicitação da avaliação em cada módulo/ano.

Este referencial, nas dimensões referidas nas alíneas d), e), f) e g), e que integram as colunas 1, 2, 3 e 4 das AE (Vd *templates* infra), não é exaustivo. Prevê-se a possibilidade e a necessidade de operacionalizar as estratégias de modo específico, tendo em vista a sua contribuição para diferentes dimensões do Perfil dos Alunos. Aqui propõe-se apenas um guia de apoio a uma operacionalização que se deseja harmonizada e convergente, nunca uniforme.

As opções nesses domínios, bem como os descritores associados ao Perfil dos Alunos, são dos professores e seus coletivos. Esta tarefa deverá assumir-se como um trabalho de construção curricular na ação, a desenvolver nas escolas pelas equipas de professores.

Apresentam-se de seguida os modelos dos *templates* a usar na construção das AE para os CP (modelo 1) e para os CAE (modelo 2).

3.3. Referencial curricular

3.3.1 Cursos Profissionais - por disciplina e módulo

Introdução geral à disciplina:

TEXTO BREVE

Racional da disciplina (texto breve) contendo:

- identificação de áreas, temas e conceitos nucleares por disciplina curricular (por módulo), explicitando o seu racional - justificação curricular, os conceitos-chave que exige e os contributos que traz ao PA;
- indicação do número de módulos que integram a disciplina; a explicitação dos conceitos-chave (ideias-chave) e indicação do valor relativo de cada módulo no conjunto geral: **módulos base** (fundamentais para alicerçar o conhecimento disciplinar); **módulos opcionais ou de extensão** (não obrigatórios para determinados cursos); **módulos transversais** - (poderão ser abordados numa perspectiva interdisciplinar - Portaria n.º235-A/2018, art.º 9, n.ºs 1, 2 e 3);
- destaque da importância do desenvolvimento curricular pelos professores assente numa articulação interdisciplinar, que pode traduzir-se de várias formas, nomeadamente por projetos integrados, reforçando a solidez do conhecimento e a dimensão prática e experimental das aprendizagens.

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS - ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS

[Trata-se de identificar de forma clara o que se pretende que o aluno aprenda. Possibilidade de organizar por subtemas (ou não)]

Disciplina/Módulo:

ÁREAS DE COMPETÊNCIA - PERFIL DO ALUNO (ACPA)

Áreas de Competência do PA (ACPA)	Linguagens e textos (A)	Informação e comunicação (B)	Raciocínio e resolução de problemas (C)	Pensamento crítico e pensamento criativo (D)	Relacionamento interpessoal (E)
	Desenvolvimento pessoal e autonomia (F)	Bem-estar saúde e ambiente (G)	Sensibilidade estética e artística (H)	Saber científico, técnico e tecnológico (I)	Consciência e domínio do corpo (J)

OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE)

Conceitos-chave do módulo (ou ideias-chave):

ORGANIZADOR Tema/subtema; Domínio; Área	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)	DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS

AVALIAÇÃO:

Avaliação no interior do módulo: formativa e sumativa.

3.3.2 Cursos Artísticos Especializados - por disciplina e ano de escolaridade

Introdução geral à disciplina:

TEXTO BREVE

Racional da disciplina (texto breve) contendo:

- a) identificação de áreas, temas e conceitos nucleares por disciplina curricular (por ano de escolaridade para os CAE), explicitando o seu racional - justificação curricular, os conceitos-chave que exige e os contributos que traz ao PA.; Pequeno texto contendo este racional geral da disciplina;
- b) explicitação dos conceitos-chave (ideias-chave) e indicação de possíveis temas transversais - (poderão ser abordados numa perspetiva interdisciplinar - Portaria n.º229-A/2018, 14 de agosto, art.º 9, n.ºs 1, 2 e 3 e Portaria n.º 232 - A/2018, 20 de agosto, art.º 9, n.ºs 1, 2 e 3);
- c) destaque da importância do desenvolvimento curricular pelos professores assente numa articulação interdisciplinar, que pode traduzir-se de várias formas, nomeadamente por projetos integrados, reforçando a solidez do conhecimento e a dimensão prática e experimental das aprendizagens

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS - ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS

[Trata-se de identificar de forma clara o que se pretende que o aluno aprenda.

Possibilidade de organizar por subtemas (ou não)]

Disciplina/Ano:

ÁREAS DE COMPETÊNCIA - PERFIL DO ALUNO (ACPA)

Áreas de Competência do PA (ACPA)	Linguagens e textos (A)	Informação e comunicação (B)	Raciocínio e resolução de problemas (C)	Pensamento crítico e pensamento criativo (D)	Relacionamento interpessoal (E)
	Desenvolvimento pessoal e autonomia (F)	Bem-estar saúde e ambiente (G)	Sensibilidade estética e artística (H)	Saber científico, técnico e tecnológico (I)	Consciência e domínio do corpo (J)

OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE)

Conceitos-chave da disciplina (ou ideias-chave):

ORGANIZADOR Tema/subtema; Domínio; Área	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)	DESCRIPTORIOS DO PERFIL DOS ALUNOS

AVALIAÇÃO:

Avaliação formativa e sumativa.

REFERÊNCIAS

BARROSO, J. (org.) (1999). *A Escola entre o Local e o Global - Perspectivas para o Século XXI*. Lisboa: Educa.

d'OLIVEIRA MARTINS, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, ME.

NACEM (Núcleo de Apoio à Concretização da Estrutura Modular) – ORVALHO, Luísa (Coordenadora); GRAÇA, Marina; LEITE, Elvira; MARÇAL, Celeste; SILVA, António (1993). *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*. 2ª Edição. Porto: ME, GETAP.

OCDE (2013). *Trends shaping education*. Paris: OCDE.

OCDE (2016). Projeto Educação 2030. Paris: OCDE. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>

OCDE (s/d). *The Future of Education and Skills. Education 2030*. Paris: Directorate for Education and Skills - OCDE
<http://www.oecd.org/edu/school/education-2030.htm>

ORVALHO, L. (2010). *A estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: do modelo curricular às práticas. Dois estudos de caso*. Dissertação de Doutoramento apresentada na FEP/UCP, em 2 de Junho de 2011. Porto: UCP. Tese não publicada.

RODRIGUES, D. (org.) (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M.C. (2000). O currículo escolar da uniformidade à contextualização - campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, v. 9, n. 9, p. 81-92.

ROLDÃO, M.C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In David Rodrigues (org.) (2003) *Perspectivas sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade*, pp. 151-166. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M.C. (2008). A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. In *Atas do III Colóquio luso-brasileiro das questões curriculares*. Florianópolis, Brasil, Setembro de 2008.

SOUSA, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.

UNESCO (2016). *Repensar a Educação - Rumo a um bem comum mundial?*
Brasília: UNESCO.

UNESCO (2017). Competências de leitura, escrita e aritmética em uma
perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. *Resumo de Políticas 7 do
UIL*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.