



FENPROF – FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES

Consulta Pública

Aprendizagens Essenciais – Disciplinas do Ensino Básico e Secundário

Parecer da FENPROF

A FENPROF, sem pretender desempenhar um papel que compete às associações profissionais e científicas, não pode deixar de fazer algumas considerações globais às propostas em discussão pública relativas às Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico e Secundário, não só tendo em conta o conteúdo das mesmas, mas também o contexto atual, particularmente no que se refere ao programa, declarações e medidas tomadas pelo atual governo.

Ao analisar as novas Aprendizagens Essenciais, sobretudo no que ao seu enquadramento diz respeito, e apesar de se anunciar um singelo desiderato do seu “aperfeiçoamento”, rapidamente se constata que este aperfeiçoamento evolui para algo de mais estrutural; no modelo anterior, as AE apresentavam-se, de forma clara, como o “denominador curricular comum”, isto é, um referencial base para a aprendizagem, “nunca esgotando o que um aluno tem de aprender”. Ao assumir-se como ponto de partida e não só como o de chegada, o anterior documento reconhecia a complexidade do processo educativo e salvaguardava um espaço efetivo de autonomia pedagógica para os docentes, permitindo-lhes adaptar, aprofundar e enriquecer as aprendizagens em função dos contextos concretos, das características dos alunos e das dinâmicas das escolas.

O novo enquadramento altera este equilíbrio de forma significativa. Ao enfatizar o discurso na avaliação como elemento central da aprendizagem e ao introduzir descritores de desempenho organizados por domínios, acompanhados de níveis como “Proficiente” e “Avançado”, as novas Aprendizagens Essenciais passam a assumir, na prática, uma função mais normativa. Aquilo que antes era um referencial aberto, tende agora a transformar-se num instrumento de regulação mais direta do ensino. Mesmo que se continue a invocar a autonomia das escolas, a existência de descritores nacionais de desempenho cria uma matriz comum de leitura e de decisão que, inevitavelmente, condicionará a prática pedagógica dos docentes. Será este o caminho aberto para uma avaliação nacional

estruturada em descritores homogéneos e padronizados? Instruir os professores como se deve avaliar significará, no futuro, instruí-los igualmente como se deve ensinar?

O princípio, anteriormente afirmado, de que as AE não esgotam o currículo, perde agora a sua plasticidade, porque aquilo que conta para efeitos de avaliação tende a tornar-se o centro da ação pedagógica.

Por outro lado, esta evolução contribui para esbater a distinção entre avaliação externa e avaliação interna. Se, no modelo anterior, as AE serviam de base à aferição externa, preservando algum espaço de decisão autónoma nas escolas, no novo enquadramento, os referenciais nacionais penetram de forma mais intensa na avaliação interna, induzindo uma lógica de alinhamento que pode reduzir a diversidade de práticas e a capacidade de resposta aos contextos específicos. A autonomia passa a ser, em larga medida, formal, uma vez que os critérios de referência estão previamente definidos.

Acresce que a introdução de níveis de desempenho simplificados levanta problemas adicionais. A redução da complexidade das aprendizagens a dois níveis principais pode empobrecer a leitura dos percursos dos alunos, dificultando a identificação de progressos intermédios e de necessidades específicas. Numa população escolar marcada por desigualdades sociais, esta simplificação pode traduzir-se numa menor capacidade de promover uma avaliação verdadeiramente contínua, formativa, justa e inclusiva.

Do ponto de vista do trabalho docente, as implicações são igualmente relevantes. A operacionalização de descritores de desempenho exige tempo, formação, trabalho colaborativo e condições organizacionais adequadas. Sem esse investimento, o mais provável é que se assista a um aumento da carga burocrática, com a multiplicação de grelhas, registos e evidências formais, sem correspondência em ganhos reais para as aprendizagens dos alunos. Existe, assim, o risco de intensificação do trabalho dos professores, acompanhado de um reforço do controlo externo sobre as suas práticas.

Em termos mais amplos, esta mudança pode traduzir-se numa inflexão no atual modelo. Passa-se de uma lógica em que o currículo orienta a avaliação, para uma lógica em que a avaliação tende a condicionar o currículo. Esta inversão não é neutra: aproxima o sistema de modelos mais standardizados, centrados em indicadores de desempenho, e afasta-o de uma perspetiva pedagógica centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

Do ponto de vista de uma Escola Pública democrática, inclusiva e orientada para o sucesso de todos, esta evolução suscita preocupações sérias. A existência de um referencial comum é necessária e desejável, mas não pode transformar-se num instrumento de uniformização que ignore a diversidade dos contextos, limite a intervenção pedagógica dos professores e formate os alunos. A qualidade da educação não se constrói por via de uma

homogeneização forçada, mas através do reconhecimento da complexidade do processo educativo e da valorização do trabalho docente e na sua capacidade de adaptar o currículo ao contexto e ao aluno. Esta capacidade ficou comprovada com o mais recente estudo da OCDE, que concluiu que os professores portugueses são aqueles que demonstram um nível de conhecimento pedagógico mais elevado. Facto que, estranhamente, surpreendeu o ministro, mas não quem trabalha diariamente nas escolas.

De realçar, também, a ausência, até ao momento, de orientações específicas para o grupo de recrutamento 360 - Língua Gestual Portuguesa, que não deixa de ser paradigmática. Uma omissão que suscita interrogações quanto ao lugar atribuído a esta disciplina no quadro das políticas educativas nacionais, sobretudo num contexto em que se afirma a importância da inclusão, da diversidade linguística e do direito à educação em condições de equidade.

Sendo a Língua Gestual Portuguesa reconhecida quer legalmente (na Constituição da República Portuguesa), quer culturalmente, como elemento fundamental da comunidade surda em Portugal, a inexistência de Aprendizagens Essenciais para esta disciplina pode ser interpretada como um sinal de falta de reconhecimento efetivo desta no sistema educativo, levando-nos a questionar de que forma esta ausência compromete a valorização pedagógica da Língua Gestual Portuguesa e a definição clara de referenciais para docentes e alunos.

A proposta de Aprendizagens Essenciais agora em consulta pública evidencia, também, uma incoerência de fundo que importa assinalar: a ausência de qualquer adaptação estrutural às orientações políticas já anunciadas pelo próprio MECI no sentido da fusão de ciclos de ensino. Esta dissociação entre a definição curricular e a reconfiguração organizacional em perspetiva traduz uma clara desarticulação interna no MECI, fragilizando a coerência do sistema educativo e comprometendo a necessária articulação vertical das aprendizagens. Ao não antecipar nem integrar essa eventual reorganização, o documento mantém referenciais ancorados num modelo que se anuncia em mudança, o que levanta sérias dúvidas quanto à sua consistência, aplicabilidade e capacidade de responder de forma integrada às necessidades dos alunos e das escolas. Levantam-se, por isso, fundadas dúvidas sobre a intencionalidade desta dissociação entre a estrutura curricular e a organização interna do sistema educativo, devendo, por isso, competir ao governo clarificar o seu posicionamento em relação a um futuro que se aproxima sem o envolvimento efetivo dos seus verdadeiros agentes – os Professores e os Educadores.

Em síntese, o que está em causa configura uma inflexão relevante no paradigma curricular: passa-se de um modelo aberto, que reconhecia os seus próprios limites e criava espaço efetivo para o exercício da autonomia pedagógica, para um modelo mais prescritivo,

fortemente orientado para a avaliação, assente numa intensificação da digitalização das práticas e com reforçada capacidade de regulação sobre o trabalho docente. Esta mudança não é neutra: a centralidade atribuída à avaliação tende a estreitar o currículo e a induzir práticas de ensino mais instrumentais; a aposta numa digitalização precoce, sem evidência consolidada dos seus benefícios, pode comprometer processos de aprendizagem fundamentais e condicionar o desenvolvimento cognitivo; e o reforço dos mecanismos de controlo colide com a construção de respostas pedagógicas contextualizadas. Sem um debate público consistente, sem investimento nas condições de trabalho nas escolas e sem garantias efetivas de autonomia pedagógica, esta evolução arrisca não só não resolver problemas estruturais, como aprofundá-los, afastando-se de uma melhoria sustentada da qualidade da Escola Pública.

Lisboa, 28 de abril de 2026

O Secretariado Nacional da FENPROF