

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO

Organização Curricular e Programas

VOLUME I

ENSINO BÁSICO
2.º CICLO

REFORMA
EDUCATIVA



DGEBS

DIRECÇÃO GERAL
DOS ENSINOS BÁSICO
E SECUNDÁRIO

ENSINO BÁSICO
2.º CICLO

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
E
PROGRAMAS
VOLUME I



Programas aprovados pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de Julho,
publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 188, de 17 de Agosto.

SUMÁRIO

• INTRODUÇÃO	7
• ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO	11
1 — Objectivos.	13
2 — Estrutura curricular	19
3 — Princípios orientadores da acção pedagógica	27
3.1 — Orientação geral do processo educativo	28
3.2. — Avaliação	33
4 — Componentes dos programas de ensino	41
• PROGRAMAS — 2.º ciclo	45
• Línguas e Estudos Sociais	47
• Língua Portuguesa	49
• História e Geografia de Portugal	75
• Línguas Estrangeiras	101
– Francês	107
– Inglês	123
• Ciências Exactas e da Natureza	143
• Matemática	145
• Ciências da Natureza	173
• Educação Artística e Tecnológica	191
• Educação Visual e Tecnológica	193
• Educação Musical	211

• Educação Física	229
• Formação Pessoal e Social	259
• Educação Moral e Religiosa Católica	261
• Área-Escola	283
• Actividades de Complemento Curricular	289
• Sugestões Bibliográficas	295

INTRODUÇÃO

A Reforma Curricular situa-se como componente fundamental da Reforma do Sistema Educativo, concitando naturais expectativas por parte, não só de quantos se encontram envolvidos no processo educacional, como também de muitos outros e mais vastos sectores da sociedade portuguesa. Efectivamente, estão em causa as opções educacionais que mais directamente se hão-de projectar na formação das gerações futuras, pelo que se espera ver nela contemplados os interesses e as necessidades de uma sociedade empenhada na mudança.

A importância que, deste modo, assume a tomada de decisões no domínio da reforma curricular justifica o demorado processo da sua concepção e do seu desenvolvimento. Como é do conhecimento geral, a Lei de Bases do Sistema Educativo fixou um quadro preciso de parâmetros, ao definir as grandes metas educacionais e as orientações básicas que deverão informar a estrutura e a organização escolares, competindo às instituições governamentais a subsequente concretização de tais princípios. Para dar resposta a essa exigência, constituiu-se, em 1986, no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, um grupo de trabalho, coordenado pelo Prof. Doutor Fraústo da Silva, ao qual foi cometida a tarefa de elaborar uma proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário. Iniciava-se assim um intenso trabalho de pesquisa, reflexão e delineamento de projectos, participado por numerosos intervenientes e largamente debatido na comunidade educacional, que veio a culminar na definição de opções consignada no Decreto-Lei n.º 286/89 e noutros diplomas normativos referentes à organização estrutural e pedagógica do currículo e, por último, na publicação dos programas escolares.

O modelo curricular configurado no conjunto destes textos, apesar da variedade de componentes que o integram e não obstante a grande diversi-

dade de contributos que confluíram na sua elaboração, mantém uma coerência interna fundamental. Para isso contribuiu o facto de todo o seu processo de desenvolvimento se ter radicado numa mesma matriz, aquela que lhe foi assinalada, para além da Lei de Bases, pelo projecto do Grupo de Trabalho, sendo de registar que as revisões e os ajustamentos, certamente importantes, a que esse mesmo projecto veio a ser sujeito, em virtude de críticas, sugestões e pareceres dimanados de diversas instâncias, nomeadamente do Conselho Nacional de Educação, não foram de molde a afectar as suas directrizes dominantes.

A projecção dessas directrizes foi particularmente relevante no que respeita à elaboração dos programas dos ensinos básico e secundário. Com efeito, coube ao G. T. a escolha, depois superiormente homologada, das equipas encarregadas de produzir as propostas programáticas específicas para as diferentes áreas disciplinares, bem como assegurar o acompanhamento e coordenação dos respectivos trabalhos enquanto durou o seu mandato, função que seria posteriormente exercida pela Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

As equipas iniciaram, portanto, a concepção dos referidos planos de estudo com base nas linhas de orientação propostas no relatório do G. T., já então do conhecimento público. Tiveram em conta, nomeadamente, as passagens do relatório em que se clarificam ou explanam muitas das disposições exaradas nos diplomas legais, como seja a reinterpretação mais operativa dos objectivos enunciados na Lei de Bases e a justificação das opções fundamentais sobre a estrutura curricular que viriam a constar no Decreto-Lei n.º 286/89. Puderam ainda ter acesso a um conjunto apreciável de estudos e pareceres recolhidos junto de personalidades e instituições ligadas à acção educativa, alguns deles centrados sobre perspectivas globais da filosofia de ensino e da teoria psico-pedagógica da aprendizagem ou sobre a definição de metas educacionais — como é o caso de documentos respeitantes ao perfil desejável do aluno no final dos ensinos básico e secundário — e incidindo outros sobre finalidades e conteúdos específicos que se desejariam ver contemplados nas diferentes áreas disciplinares. Esta auscultação das expectativas dos agentes sociais foi de grande utilidade aos autores dos programas para o posicionamento e resolução das alternativas curriculares possíveis, não só na fase inicial, como noutros momentos cruciais do seu trabalho.

Todo este vasto conjunto de orientações e pistas funcionou como um contexto integrador, apontando denominadores comuns e ajudando a situar em consonância as diferentes equipas. Mas a harmonização global dos programas escolares dependeu ainda, de forma decisiva, das directivas recebidas

pelos autores quanto à sua estrutura e articulação. Relativamente à primeira, foi adoptado um esquema básico de desenvolvimento curricular que todas as equipas deveriam respeitar, embora sem excessiva rigidez, de modo a garantir a relativa homogeneidade formal dos textos programáticos, indiciadora, aliás, da fidelidade ao mesmo corpo de intenções pedagógicas. Por sua vez, a articulação entre as diversas parcelas do currículo foi tida como indispensável, quer no sentido vertical, quer no horizontal. Enquanto a articulação vertical se achou naturalmente viabilizada pelo facto de caber a cada equipa a elaboração de todos os programas dos ensinos básico e secundário referentes a uma mesma disciplina ou área disciplinar, para a articulação horizontal houve que recorrer a vários mecanismos de consulta e concertação entre as equipas.

Pelo exposto, é justificável afirmar que uma das características inovadoras que apresenta a nova programação escolar é a preocupação de unidade e congruência. Será por isso desejável apreender o sentido dessa programação na totalidade, tendo em atenção os pressupostos em que assenta e o modo como se desdobram e articulam as suas componentes, razão pela qual se entendeu publicar conjuntamente os programas respeitantes a cada ciclo de escolaridade, precedidos do quadro geral de intenções educativas que os integram. No entanto, para uma correcta perspectiva da articulação vertical do currículo, importará confrontar os programas dos diferentes ciclos.

Mas o aspecto mais inovador dos programas situa-se no projecto pedagógico global que lhes está subjacente e que se encontra adiante explanado. Balizado pelos objectivos gerais assinalados aos ensinos básico e secundário, que convergem em três dimensões educativas essenciais — a formação pessoal nas suas vertentes individual e social, a aquisição de saberes/capacidades fundamentais e a habilitação para o exercício da cidadania responsável —, o projecto contempla uma pedagogia de desenvolvimento integrado, em que a promoção de atitudes e valores assume papel nuclear e em que o domínio de aptidões e capacidades sobreleva e, simultaneamente, condiciona a aquisição de conhecimentos.

Deste modo, também se pretendem ver reformuladas a relação pedagógica e a metodologia do processo de ensino-aprendizagem relativamente aos padrões tradicionais. Se o apelo à participação do aluno na construção e avaliação das suas aprendizagens, ao incentivo da sua autonomia como sujeito intelectual e moral ou à dinamização das actividades criativas dos indivíduos e dos grupos não constituem propostas inovadoras face a práticas já correntes em muitas escolas, o mesmo se não pode dizer da explicitação programática destes princípios. Crê-se, de resto, que essa explicitação poderá concorrer para transformar, de forma mais sistemática e generalizada, o espaço das relações educativas.

Procurando corresponder aos propósitos enunciados, tiveram os programas que revestir nova estrutura organizativa, apresentando-se, não como um corpo mais ou menos estruturado de matérias a assimilar, mas como instrumentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem. Todos eles têm por eixo um determinado núcleo de objectivos que visam a progressão do aluno, adequando-se ao estágio de desenvolvimento intelectual e afectivo em que ele se encontra na etapa de escolaridade considerada. A selecção dos conteúdos e das metodologias é função desses mesmos objectivos, ou seja, é a que se julga melhor poder servir as metas fixadas.

Outro aspecto importa ainda realçar. Os programas são documentos prescritivos que intencionalmente se fixaram num nível de grande generalidade, na convicção, por um lado, de que é forçoso deixar em aberto um vasto campo de possibilidades alternativas de desenvolvimento curricular, a eleger de acordo com as condições concretas do terreno pedagógico e, por outro, de que ninguém melhor do que os próprios agentes do processo educativo estará apto a tomar tais decisões. As áreas de flexibilidade que se desenham dentro do contexto normativo geral poderão, assim, dar lugar a experiências de aprendizagem que vão ao encontro das motivações de alunos e professores e permitirão, sobretudo, ressaltar especificidades, sejam elas as da região, do meio local ou da escola.

Todavia, a abertura que se pretende salvaguardar no currículo não contradiz a necessidade de complementar os programas base com instrumentos que orientem de forma mais precisa o processo de ensino-aprendizagem. Concebidos como auxiliares do desenvolvimento instrucional do currículo, esses instrumentos constarão de publicações separadas relativas a cada disciplina.

Por último, sublinhe-se que os programas agora publicados constituem, eles próprios, projectos em aberto. Objecto de sucessivas revisões, reformulados na estrutura e nos conteúdos a partir da avaliação dos resultados da primeira fase da sua aplicação experimental, prevê-se que continuem a recolher, nos próximos anos, novos contributos provenientes do prolongamento da experiência e do debate público. Representam, pois, um desafio à participação crítica e criativa de todos os intervenientes na acção educativa.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO

1 — OBJECTIVOS

A Lei de Bases do Sistema Educativo determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, assinalando, no seu artigo 7.º, que lhe cumpre «assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses».

O ensino básico consubstancia-se, de facto, no quadro de uma formação universal, porque abrangente de todos os indivíduos, alargada, por se ter estendido a nove anos de escolaridade, e homogénea, na medida em que não estabelece vias diferenciadas nem opções prematuras, susceptíveis de criar discriminações. Como tal, o ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza de forma mais ampla o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade.

A Lei de Bases define o conjunto de objectivos gerais que deverão ser prosseguidos na escolaridade básica para ir ao encontro destas grandes finalidades. No sentido de fornecer uma base de trabalho mais operativa em termos de desenvolvimento curricular, entendeu, porém, o grupo de trabalho integrado na Comissão da Reforma do Sistema Educativo, a cuja actuação se fez anteriormente referência, propor uma reordenação e interpretação das metas consignadas na Lei de Bases. Esta reordenação, mantendo embora integral fidelidade ao que vem disposto no diploma legal, configura de modo mais preciso os objectivos, sistematizando-os e discriminando-os. Por esta razão e porque tal proposta constituiu efectivamente o fundamento imediato e o ponto de partida do projecto curricular desenvolvido, é sob essa forma que os objectivos do ensino básico serão seguidamente enunciados.

- O ensino básico prossegue três grandes objectivos gerais:
 - Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.
 - Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.
 - Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Cada um destes objectivos gerais pode ser desagregado em objectivos específicos.

- Relativamente ao primeiro objectivo geral enunciado, que poderemos considerar como a *dimensão pessoal* da formação, indicam-se os seguintes:
 - Promover a criação de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros no apreço pelos valores da justiça, da verdade e da solidariedade.
 - Favorecer o desenvolvimento progressivo de sentimentos de autoconfiança.
 - Proporcionar, em colaboração com os parceiros educativos, situações de ensino-aprendizagem, formais e não formais, que fomentem:
 - a expressão de interesses e aptidões em domínios diversificados;
 - a experimentação e auto-avaliação apoiada desses interesses e aptidões.
 - Favorecer, no respeito pelas fases específicas de desenvolvimento dos alunos, uma construção pessoal assente nos valores da iniciativa, da criatividade e da persistência.
 - Criar condições que permitam:
 - apoiar compensatoriamente carências individualizadas;
 - detectar e estimular aptidões específicas e precocidades.
 - Incentivar o reconhecimento pelo valor social do trabalho em todas as suas formas e promover o sentido de entajuda e cooperação.

- *A dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais* constitui o suporte de um saber estruturado em domínios diversificados e implica:
 - Promover:
 - o domínio progressivo dos meios de expressão e de comunicação verbais e não verbais;
 - a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da língua portuguesa em situações de comunicação oral e escrita;
 - o conhecimento dos valores característicos da língua, história e cultura portuguesas;
 - o reconhecimento de que a língua portuguesa é um instrumento vivo de transmissão e criação da cultura nacional, de abertura a outras culturas e de realização pessoal.
 - Assegurar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e proporcionar a iniciação ao estudo de uma segunda.
 - Garantir a aquisição e estruturação de conhecimentos básicos sobre a natureza, a sociedade e a cultura e desenvolver a interpretação e a análise crítica dos fenómenos naturais, sociais e culturais.
 - Fomentar o conhecimento dos elementos essenciais da expressão visual e musical e as regras da sua organização.
 - Contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade estética.
 - Possibilitar:
 - o desenvolvimento de capacidades próprias para a execução de actos motores exigidos no quotidiano, nos tempos livres e no trabalho;
 - a organização dos gestos segundo o estilo mais conveniente a cada personalidade.
 - Fomentar o desenvolvimento de aptidões técnicas e manuais na solução de problemas práticos e/ou na produção de obras úteis/estéticas.
 - Estimular a iniciação ao conhecimento tecnológico e de ambientes próprios do mundo do trabalho.
 - Incentivar a aquisição de competências para seleccionar, interpretar e organizar a informação que lhe é fornecida ou de que necessita.
 - Favorecer o reconhecimento do valor das conquistas técnicas e científicas do Homem.

- Promover a informação e orientação escolar e profissional, em colaboração com as famílias.
- Finalmente, a *dimensão para a cidadania* considerará a necessidade de:
 - Estimular a criação de atitudes e hábitos positivos de relação que favoreçam a maturidade sócio-afectiva e cívica, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante.
 - Promover o desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho autónomo e em grupo que favoreçam:
 - a realização de iniciativas individuais ou colectivas de interesse cívico ou social;
 - a análise e a participação na discussão de problemas de interesse geral.
 - Assegurar, em colaboração com as entidades adequadas e designadamente as famílias, a criação de condições próprias:
 - ao conhecimento e aquisição progressiva das regras básicas de higiene pessoal e colectiva;
 - a uma informação correcta e ao desenvolvimento de valores e atitudes positivas em relação à sexualidade.
 - Estimular a prática de uma nova aprendizagem das inter-relações do indivíduo com o ambiente, geradora de uma responsabilização individual e colectiva na solução dos problemas ambientais existentes e na prevenção de outros.
 - Criar as condições que permitam a assunção esclarecida e responsável dos papéis de consumidor e/ou de produtor.
 - Garantir a informação adequada à compreensão do significado e das implicações do nosso relacionamento com outros espaços sócio-culturais e económicos e suscitar uma atitude responsável, solidária e participativa.
 - Fomentar a existência de uma consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de compreensão internacionais.

Os objectivos enunciados devem entender-se como objectivos de desenvolvimento, isto é, como metas a prosseguir gradualmente ao longo de toda

a escolaridade básica. Assim, apesar da divisão do ensino básico em três ciclos, não foram definidos objectivos específicos para cada um deles, a fim de evitar a compartimentação e rupturas indevidas na sequência do processo formativo, que se pretende eminentemente integrador.

Reconhecendo, porém, como obviamente se impõe, a existência de distintas etapas psicopedagógicas, correspondentes a cada um dos ciclos, haverá que adequar o nível de prossecução dos objectivos aos estádios de desenvolvimento dos alunos, característicos das diferentes fases. Esta preocupação esteve presente na concepção dos planos de estudo de cada disciplina ou área disciplinar, onde já se tornou possível, por se tratar de campos de ensino-aprendizagem delimitados, definir objectivos específicos segundo três níveis articulados de progressão, sem perder de vista a linha de continuidade que conduz às metas finais.

2 — ESTRUTURA CURRICULAR

2.1 — De acordo com o artigo 8.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino básico, embora compreenda três ciclos —o 1.º, de quatro anos; o 2.º, de dois anos; e o 3.º, de três anos—, perspectiva-se como uma unidade global.

A unidade do currículo básico decorre da referência a um mesmo quadro de objectivos gerais e concretiza-se através da articulação dos ciclos numa sequência progressiva, em que cada um deles tem por função completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior.

Por sua vez, a especificidade dos ciclos, exigida pelos diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo que caracterizam os alunos no respectivo nível etário, projecta-se em distintas etapas de formação, cujas funções se podem sumariar do seguinte modo:

- Para o 1.º ciclo, além do progressivo domínio de instrumentos básicos de comunicação e compreensão (leitura, escrita e cálculo), a iniciação em diferentes formas de expressão (verbal, motora, plástica, musical) e uma primeira abordagem do meio natural e social.
- Para o 2.º ciclo, a aquisição de noções, métodos e instrumentos de trabalho fundamentais, nas áreas essenciais do saber e do saber-fazer, a par com a formação cívica e moral, orientadas para o desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade.
- Para o 3.º ciclo, a aquisição sistemática e diferenciada de conhecimentos e aptidões nas áreas da cultura humanística, artística, física, científica e tecnológica e o desenvolvimento de atitudes e valores que facultem, por um lado, uma formação adequada ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos e, por outro, a realização autónoma e responsável da pessoa humana, na sua dimensão individual e social.

Não obstante a distinção funcional entre estas três etapas, o ensino básico deverá entender-se como um todo integrado. Na realidade, as funções consideradas limitam-se a apontar fases de um processo cumulativo de domínio de conhecimentos e capacidades e de estruturação de atitudes. Assim, ao 1.º ciclo corresponde a fase de iniciação; ao 2.º, a fase de consolidação de aprendizagens básicas e de abertura à realidade social; ao 3.º, o alargamento e sistematização de aquisições com vista à autonomia pessoal. Cada fase prepara, portanto, o ciclo seguinte, tendendo para as metas terminais; em todas as fases se prosseguem os mesmos objectivos, através de aproximações sucessivas e de desenvolvimentos graduais.

O sentido integrador que informa o currículo não se evidencia apenas no plano vertical, mas também, de forma não menos relevante, na articulação horizontal das suas componentes — actividades, áreas disciplinares e disciplinas. Pretende-se que estas se organizem de modo a facultar a síntese das aquisições parcelares do processo educativo, convergindo na construção de aprendizagens significativas, globalizantes e, sempre que possível, radicadas na realidade concreta.

É certo que este princípio integrador da formação básica só será actuante quando se projectar, para além do currículo formal, nas situações reais de ensino-aprendizagem. Os planos curriculares constituem, no entanto, instrumentos indispensáveis de uma prática renovada, não só por fixarem o quadro institucional que a torna possível, mas também por imprimirem ao conjunto do subsistema curricular a necessária coerência.

Efectivamente, os planos curriculares do ensino básico, aprovados pelo Decreto-Lei n.º 286/89, estabelecem uma hierarquização vertical das áreas de estudo ao longo dos três ciclos que, aliada às disposições do artigo 8.º da Lei de Bases, favorece a consolidação e o aprofundamento progressivos de conhecimentos, atitudes e valores. Contemplam, por outro lado, vários eixos de integração horizontal: agrupamentos disciplinares; espaços e tempos curriculares autónomos, vocacionados para o desenvolvimento de projectos interdisciplinares; e componentes transversais que reforçam a unidade formativa do currículo.

2.2 — No que respeita à estrutura geral, os planos curriculares obedecem aos seguintes parâmetros:

- O 1.º ciclo, respeitando um modelo de ensino globalizante, a cargo de um professor único, privilegia o desenvolvimento integrado de estudos e actividades.

- O 2.º ciclo organiza-se por áreas de estudo de carácter pluridisciplinar, referentes à formação básica, considerando-se desejável que lhe venha a corresponder um regime de professor por área.
- O 3.º ciclo abrange um conjunto de disciplinas ou grupos de disciplinas, constituindo um plano curricular unificado com abertura a áreas vocacionais diversificadas, sendo-lhe aplicado um regime de docência mais especializado.

Para justificar esta ordenação genérica, particularmente no que se refere à tendência para aglutinar as componentes disciplinares, às razões enunciadas sobre a intenção integradora do currículo, há que acrescentar outras considerações de carácter psicopedagógico. O ensino básico acompanha um longo período da evolução genética, da infância ao despertar da adolescência. Marcam essa evolução transformações físicas e psicológicas decisivas, que não excluem frequentemente momentos críticos, ao processar-se a desestabilização e reequilibração das estruturas cognitivas ou da personalidade. As condições do contexto educativo deverão, pois, proporcionar, tanto quanto possível, uma relação pedagógica securizante e um intenso acompanhamento dos alunos.

É neste sentido que assume relevância o regime de docência previsto para a fase intermédia do currículo básico, na medida em que virá atenuar a transição brusca e, sem dúvida, demasiado precoce, que se verifica actualmente no final da escolaridade primária, entre uma relação pedagógica estável, centrada num único professor, e uma relação de carácter plural, extremamente fragmentada. Se bem que pareça inviável a aplicação desse regime a curto prazo, a organização por áreas pluridisciplinares ou grupos de disciplinas cria o quadro curricular indispensável à sua implementação futura. O mesmo quadro aparece, desde já, como um contexto mais facilitador do estreitamento da relação pedagógica, ao implicar a contenção do leque de disciplinas e consequentemente uma maior dotação horária para cada disciplina ou área disciplinar regida por um só professor. Este último aspecto constituiu, aliás, preocupação fundamental na organização dos planos curriculares. Com raras excepções, todas as unidades disciplinares dispõem de um mínimo de três horas lectivas semanais, o que diminuirá sensivelmente o número de turmas — e de alunos — de cada professor, contribuindo para uma maior aproximação entre os dois pólos da relação educativa.

Soluções eventualmente desejáveis, mais ousadas e inovadoras, que aprofundassem, em diversas dimensões, a dinâmica unitária do currículo e das aprendizagens, tiveram de ser abandonadas face aos condicionalismos do contexto educativo real, em particular os que decorrem da forma-

ção especializada dos docentes e da falta de disponibilidade de espaços e outros meios de ensino. Este é um plano de transição, que se pretende ajustado às possibilidades do presente, antevendo-se, porém, a adopção futura de modelos mais flexíveis, organizados predominantemente em torno de experiências de aprendizagem interdisciplinares com maior intenção globalizante.

2.3 — A composição dos planos curriculares, inscrita no referido conjunto de parâmetros, concretizou-se na selecção de determinados agrupamentos de actividades e áreas de estudo. Presidiu à escolha das unidades disciplinares e dos respectivos conteúdos um critério geral de pertinência e relevância, o qual se fundamentou, por sua vez, em critérios específicos, de que se salientam:

- a conformidade com os objectivos gerais do processo educativo e com a natureza das funções atribuídas a cada ciclo da escolaridade básica;
- o respeito pelos níveis de maturidade dos alunos e o ajustamento às suas necessidades e motivações;
- a adequação às exigências do contexto sócio-cultural, permitindo adaptações flexíveis que contemplem nomeadamente componentes regionais;
- a satisfação de exigências de actualidade e de perdurabilidade dos conteúdos de aprendizagem, de modo a constituírem um corpo de informação transferível para a compreensão e domínio de novas situações;
- a capacidade de promoverem o desenvolvimento de aptidões e capacidades, a articulação entre o saber e o saber-fazer, a ligação com a vida e o mundo do trabalho.

A selecção das disciplinas ou áreas específicas que compõem o plano curricular de cada ciclo fundamentou-se, portanto, em três tipos de fontes: a condição dos sujeitos, clientes directos da oferta educativa; as necessidades e expectativas do meio sócio-cultural; a natureza e funcionalidade do conhecimento. Para operar a síntese destas diferentes ordens de exigência, nem sempre harmonizáveis e que, para mais, suscitam, particularmente as duas últimas, um campo vastíssimo de opções, privilegiaram-se sobretudo critérios de natureza pedagógica. Rejeitando o modelo academicista, seleccionou-se um corpo de conhecimentos básico e nuclear, cujo estudo é susceptível de proporcionar o domínio de capacidades e instrumentos intelectuais, de formas de comunicação, de destrezas motoras e de estimular simultaneamente o enriquecimento da sensibilidade e a clarificação de valores.

Assim, o currículo aparece centrado num conjunto de disciplinas fundamentais, de certo modo um *core curriculum*, que, embora se amplie e diversifique de ciclo para ciclo, não atinge um número excessivo de áreas especializadas, no que contraria algumas pretensões expressas por diversos sectores sócio-culturais. No entanto, foi desse modo que se conseguiram evitar duas alternativas, cujos efeitos seriam por igual inconvenientes: contemplar uma grande variedade de opções, o que acabaria por pôr em causa o carácter unificado do ensino básico; ou alargar o tronco comum, com a consequente sobrecarga pedagógica do currículo e dos horários escolares.

De qualquer modo, o currículo não deixa de conceder lugar à diversidade de aprendizagens, para além das componentes expressas no tronco disciplinar comum. Essa diversidade decorre da existência, no 3.º ciclo, de áreas vocacionais centradas em três domínios essenciais de formação — 2.ª Língua Estrangeira, Educação Musical e Educação Tecnológica — e da inserção transversal, nos conteúdos das várias disciplinas nucleares, de noções e temas de reflexão referentes a campos específicos do saber ou a problemáticas que assumem premente destaque na vida moderna.

2.4 — O currículo integra ainda duas áreas inovadoras, nas quais se cumpre privilegiadamente o projecto de integração dos saberes e atitudes. São elas a Área-Escola e as formações transdisciplinares.

A Área-Escola é uma área não disciplinar, cujos objectivos são «a concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos» (artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 286/89). Enquanto não dispõe de créditos horários próprios, a referida área organiza-se utilizando horas lectivas das disciplinas envolvidas em cada projecto. Espaço curricular aberto, de grande flexibilidade, pretende-se com ele, entre outras finalidades: proporcionar a transferência das aquisições educativas para situações concretamente experienciadas; incentivar a autonomia de alunos e professores, bem como da própria escola, através do exercício de análise de opções e de tomadas de decisão, requeridas pela realização de projectos; promover a mobilização conjunta dos actores do processo educacional, com o envolvimento participativo da comunidade.

Quanto às formações transdisciplinares, funcionam como segmentos transversais do currículo, convergindo no desenvolvimento pessoal e social do educando. «Constituem formações transdisciplinares a formação pessoal e social [...], a valorização da dimensão humana do trabalho e o domínio da língua materna» (artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 286/89). As duas últimas estão presentes em todas as componentes curriculares. A primeira, para a

qual concorrem igualmente todas as áreas e disciplinas do currículo ao contribuírem de forma sistemática para a aquisição do espírito crítico e para a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, concretiza-se ainda na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, alternativa opcional à de Educação Moral e Religiosa.

Para além das actividades curriculares, as escolas poderão ainda organizar actividades de complemento curricular, com carácter facultativo, «visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos» (artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 286/89). Tais actividades preencherão fins culturais diversificados, de par com uma função lúdica, incluindo-se entre elas o desporto escolar.

2.5 — A leitura dos planos curriculares publicados no Decreto-Lei n.º 286/89, e que adiante se transcrevem, permite verificar o modo como se configuraram todas estas disposições. A sua inclusão conjunta neste volume facilitará a compreensão do encadeamento estrutural do currículo, referenciando ainda o lugar relativo que cada ciclo ocupa no contexto geral do ensino básico.

PLANO CURRICULAR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO (a)

Expressão e Educação:

Físico-Motora.

Musical.

Dramática.

Plástica.

Estudo do Meio.

Língua Portuguesa.

Matemática.

Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa
Católica (ou de outras confissões).

Área-Escola (b)

Actividades de complemento curricular (c).

(a) A carga curricular mínima semanal deste ciclo é de 25 horas.

(b) A organizar e gerir pelas escolas ou área escolar, nos termos do artigo 6.º

(c) Actividades facultativas, nos termos do artigo 8.º

PLANOS CURRICULARES DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Áreas pluridisciplinares	Disciplinas	Horário semanal	
		5.º ano	6.º ano
Línguas e Estudos Sociais	Língua Portuguesa	5	5
	História e Geografia de Portugal	3	3
	Língua Estrangeira	4	4
Ciências Exactas e da Natureza	Matemática	4	4
	Ciências da Natureza	3	3
Educação Artística e Tecnológica	Educação Visual e Tecnológica	5	5
	Educação Musical	3	3
Educação Física	Educação Física	3	3
Formação Pessoal e Social	Desenvolvimento Pessoal e Social ou	1	1
	Educação Moral e Religiosa Católica ou		
	Educação Moral e Religiosa de outras confissões		

Área-Escola — «[...] área curricular não disciplinar com a duração anual de 95 a 110 horas, competindo à escola decidir a respectiva distribuição, conteúdo e coordenação» (ponto 1 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 286/89).

Actividades de complemento curricular — «[...] de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos» (ponto 1 do artigo 8.º do mesmo decreto-lei).

Nota. — A disciplina de Educação Musical poderá ter apenas duas horas semanais, de acordo com as infra-estruturas das escolas.

PLANOS CURRICULARES DO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Disciplinas ou áreas	Horário semanal		
	7.º ano	8.º ano	9.º ano
Língua Portuguesa	4	4	4
Língua Estrangeira I	3	3	3
Ciências Humanas e Sociais:			
História	3	3	3
Geografia	3	—	4
Matemática	4	4	4
Ciências Físicas e Naturais:			
Físico-Químicas	—	4	3
Ciências Naturais	4	3	—
Educação Visual	3	3	3
Educação Física	3	3	3
Desenvolvimento Pessoal e Social			
ou			
Educação Moral e Religiosa Católica	1	1	1
ou			
Educação Moral e Religiosa de outras confissões			
Área opcional:			
Língua Estrangeira II			
ou			
Educação Musical	3	3	3
ou			
Educação Tecnológica			

Área-Escola — «[...] área curricular não disciplinar com a duração anual de 95 a 110 horas, competindo à escola decidir a respectiva distribuição, conteúdo e coordenação» (ponto 1 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 286/89).

Actividades de complemento curricular — «[...] de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos (ponto 1 do artigo 3.º do mesmo decreto-lei).

Nota. — As disciplinas de Educação Física e de Educação Musical poderão ter um horário semanal de duas horas por ano, de acordo com as infra-estruturas das escolas.

3 — PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA ACÇÃO PEDAGÓGICA

Ao definir os objectivos do ensino básico, em coerência com os princípios gerais que devem reger o sistema educativo, a Lei de Bases apontou um conjunto de directrizes que vieram reflectir-se em todos os níveis de desenvolvimento do currículo.

A reflexão sobre essas directrizes, apoiada na teoria pedagógica, permitiu inferir um quadro de intenções educativas, que começaram por informar, em primeiro lugar, os planos curriculares, para se concretizarem, em seguida, mais integralmente nos programas de ensino. Importa pôr em evidência esse quadro de intenções, verdadeiras traves-mestras do currículo, para justificar as opções e linhas de orientação programáticas. Não se esgotando, porém, o currículo na sua dimensão formal e comportando o terreno da prática pedagógica uma larga margem de imprevisibilidade, essa clarificação poderá ainda ser útil aos professores, sempre que tenham de procurar eixos de referência para dar resposta às situações concretas.

O conjunto de princípios e orientações que adiante se destacam incide globalmente sobre todo o processo educativo. Pareceu, no entanto, vantajoso considerar em separado os que respeitam à avaliação, pelas particularidades específicas que esta apresenta e não porque seja entendida como algo exterior ao processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, tornar-se-á evidente a articulação fundamental entre as duas faces do referido processo, através da afirmação do princípio de que se avalia para regular o que se ensina/o que se aprende e não para sancionar os resultados terminais da aprendizagem.

3.1 — Orientação geral do processo educativo

A grande maioria das opções constantes nos programas escolares decorre do princípio segundo o qual o sistema de ensino não se finaliza em si próprio mas antes existe para servir a realização integral do aluno, como sujeito consciente, autónomo e socialmente interveniente, princípio que deverá cumprir-se por inteiro no ensino básico, na medida em que ele constitui para muitos jovens a única fase de escolaridade, finda a qual ingressarão na vida activa, assumindo, também, responsabilidades de cidadania.

O reconhecimento de que é, pois, necessário imprimir à educação básica uma dinâmica orientada para o amadurecimento pessoal, a eficácia na acção e a participação democrática, conduziram à definição das seguintes intenções educativas:

- as experiências de aprendizagem terão de adequar-se aos estádios de desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos, solicitando a sua contínua progressão;
- a ênfase do processo de ensino-aprendizagem recairá sobre o domínio de processos e o desenvolvimento de aptidões que habilitem os alunos para a resolução de problemas e a adaptação flexível a novas situações;
- as aquisições cognitivas deverão proporcionar uma formação de base organizada em contextos significativos e estimuladora da auto-formação;
- as actividades educativas privilegiarão o desenvolvimento da personalidade dos alunos, visando o seu equilíbrio físico e sócio-afectivo e a consolidação de atitudes e valores de autonomia e de solidariedade;
- as actividades escolares devem articular-se estreitamente com a vida, o meio e o mundo do trabalho.

3.1.1 — *A adequação das experiências ao nível de desenvolvimento dos alunos* é condição necessária da construção de aprendizagens estruturadas e significantes.

As programações curriculares, ao estabelecerem os objectivos de ensino-aprendizagem para uma dada etapa da escolaridade, tomam por referência o estágio de desenvolvimento cognitivo que caracteriza genericamente as crianças ou os jovens na respectiva faixa de idade. Todavia, o professor terá, não apenas de conhecer as estruturas e os mecanismos cognitivos inerentes a cada estágio, mas também de identificar em qual dos estádios se situam

individualmente os alunos. Com efeito, não são raros os casos em que se verificam desfasamentos, por vezes acentuados, entre o nível etário e o estágio cognitivo que é suposto corresponder-lhe. Sem esse conhecimento individualizado, o professor não estará em condição de seleccionar objectivos pertinentes e de organizar experiências e actividades que se revelem adequadas ao progresso dos alunos.

Adequadas, significa que a realidade com que o aluno é confrontado se ajusta aos seus esquemas de conhecimento, ou então que, embora se apresente desajustada em relação a esses esquemas, é capaz de suscitar a sua modificação e o seu reajustamento. No primeiro caso, a experiência consolida as estruturas cognitivas do aluno; no segundo, provoca o desequilíbrio momentâneo dessas estruturas, a que se seguirá uma reestruturação mais complexa, integrando já os novos dados experienciados.

É esta última situação que constitui o caminho mais fecundo para a progressão intelectual do aluno, razão por que o processo de ensino-aprendizagem deverá assentar sobre experiências problemáticas, cujo grau de dificuldade seja cuidadosamente doseado. Ao resolvê-las, o aluno reconstroi a sua própria utensilagem mental e capacita-se para enfrentar novas situações e desafios.

3.1.2 — As condições do desenvolvimento cognitivo justificam, por outro lado, a ênfase que é conferida ao *domínio dos processos*. Efectivamente, para assegurar a evolução intelectual do aluno, importa menos o conhecimento das respostas e soluções do que os passos desenvolvidos para alcançar a resolução de uma situação-problema.

O professor será antes de tudo um problematizador, colocando todo o tipo de questões — de interrogações práticas a dúvidas teóricas, de problemas exactos a inquietações —, consoante a natureza do campo disciplinar em que se mova. Mas terá de preocupar-se, logo de imediato, com os caminhos que conduzem à descoberta dos problemas, fomentando nos seus alunos capacidades de raciocínio, de formulação de hipóteses, de realização de operações, de estruturação de esquemas e procedimentos de investigação, mais atento ao modo como eles desenvolvem, utilizam e recriam tais processos do que ao conhecimento memorizado que possam ter das suas metodologias.

O que se afirma relativamente ao plano lógico é facilmente transponível para o plano da expressão criativa e mesmo, de maneira genérica, para o plano das destrezas físicas e manuais. Em qualquer dos casos, o que importa é que o aluno seja o sujeito activo dessa apropriação de processos, de modos de pensar e de fazer, que possibilitam a descoberta e a invenção. Ao profes-

sor cabe demonstrar ao aluno confiança nas suas iniciativas, considerar positivamente os seus ensaios e experiências, reconhecendo inclusivamente o valor lógico dos erros em que incorre.

Os processos entendem-se, pois, como conteúdos fundamentais de ensino-aprendizagem, conteúdos formais e não substantivos, que, pelo seu valor operacional, sobrelevam em importância, para a grande maioria dos educadores, as «matérias» de ensino. O domínio dos processos permitirá ao aluno enfrentar novas situações, adaptar-se à mudança, construir aprendizagens pessoais. Ele é, portanto, um instrumento indispensável para a afirmação da autonomia intelectual.

3.1.3 — O facto de se conceder prioridade ao desenvolvimento das capacidades do aluno não deverá conduzir à minimização do conhecimento substantivo, mais estático, suportado pela memória, mas implicando igualmente as faculdades de compreensão. As aquisições cognitivas, quando concorrem para uma *sólida formação de base, alicerçada em contextos significativos*, constituem um meio privilegiado para a intelecção da realidade.

Na verdade, é falsa e perigosa a antinomia que por vezes se estabelece entre ensino centrado nos conteúdos e uma prática pedagógica orientada para o desenvolvimento de capacidades e aptidões, visto que o exercício de tais capacidades não se pode situar numa experiência vazia de significado. Ao contrário, a compreensão da experiência exige como referente todo um vasto conjunto de dados informativos, factos, conceitos e generalizações, relativos aos diversos domínios da cultura e do saber constituído.

Esta convicção justifica a estruturação do currículo em torno de áreas disciplinares correspondentes aos campos fundamentais do saber. A organização de experiências de aprendizagem com o fim de promover a estimulação de capacidades e o domínio de processos enquadra-se assim em contextos epistemológicos, tendo por isso de respeitar a natureza e a metodologia das áreas de conhecimento, o que só poderá contribuir para tornar mais coerente a aprendizagem desses processos.

Rejeitam-se, deste modo, certas perspectivas pedagogistas extremas, sem que por isso, se defenda o academicismo tradicional. Com efeito, como já foi parcialmente assinalado, a selecção de conteúdos nos programas de ensino pauta-se por critérios de relevância, confinando-se aos elementos básicos e essenciais para a compreensão das diferentes dimensões do real, no âmbito possibilitado pelo nível psicológico e cultural dos alunos. A metodologia recomendada na abordagem desses conteúdos permite, por sua vez, aumentar a sua compreensividade e convertê-los em elementos cognitivos dinâmicos.

É possível emprestar ao conhecimento um grau elevado de significação e pertinência se os conteúdos se apresentarem inseridos em campos estruturados de relações, articulando-se com a experiência concreta, ou indo ao encontro dos interesses, motivações e expectativas dos alunos. A estimulação de novas atitudes e práticas face ao saber e à informação vem reforçar, por outro lado, o dinamismo e a eficácia do conhecimento. Entre essas atitudes e práticas contam-se: o interesse na descoberta, a pesquisa metódica, o espírito crítico e selectivo, a escolha de acordo com critérios de transferência e aplicabilidade, a organização sistemática. Mais do que adquirir informação, o que se torna urgente é que o aluno aprenda a procurá-la e a utilizá-la, habilitando-se para prosseguir no futuro de forma continuada a sua auto-formação.

3.1.4 — As aptidões cognitivas, sendo embora instrumentos imprescindíveis de afirmação pessoal, estão longe de esgotar as dimensões essenciais da personalidade, cujo desenvolvimento integral e equilibrado é objectivo prioritário do processo educativo. Ter começado por sublinhar as intenções pedagógicas que se referem às aptidões cognitivas não significa ignorar que as atitudes e valores são as dominantes globais da personalidade, o eixo e o motor das acções praticadas pelo sujeito.

Porque assim é, o *desenvolvimento afectivo e comportamental do aluno será visado em todo e qualquer momento da actividade pedagógica*. Espera-se que ele ocorra permanentemente, radicado nas situações concretas e estimulado pelo jogo das interacções espontâneas, sem necessidade de recurso a modelos, programas ou quaisquer formas de inculcação de valores.

A necessidade de salvaguardar a livre expansão da maturidade pessoal dos alunos não impede que cada professor actue intencionalmente, segundo estratégias que lhe pareçam adequadas, para fazer despertar atitudes e valores, tais como a sensibilidade estética e moral, a auto-estima, o sentido da responsabilidade ou da solidariedade. Os contactos múltiplos com a realidade exterior à escola, a dinâmica grupal, a solicitação de opções e de tomadas de decisão, o debate crítico e, sobretudo, uma relação pedagógica estimulante e aberta são sem dúvida os contextos educativos que melhor favorecem aquela formação. E, como tais contextos podem desenhar-se no quadro de qualquer área disciplinar, todos os programas apresentam uma grande afinidade no que respeita ao enunciado de objectivos do domínio atitudinal e axiológico, garantindo assim o reforço constante, em todos os níveis e segmentos do currículo, da mesma intenção educativa.

O desenvolvimento integral da personalidade do aluno passa ainda pelo equilíbrio das componentes da formação. Contemplado ao nível da estrutura

curricular, pela distribuição ponderada das áreas relativas ao desenvolvimento intelectual, físico, estético e moral, esse equilíbrio deverá igualmente transpor-se para o plano da prática pedagógica. Para tanto, é necessário que cada disciplina prossiga, tanto quanto possível, o desenvolvimento harmonioso de um amplo leque de aptidões e atitudes e, para além disso, que a própria escola no seu todo se torne num centro de interacção multidisciplinar, oferecendo aos alunos oportunidades para mobilizarem, na construção de projectos comuns e globais, as diversas dimensões da sua personalidade.

3.1.5 — A razão de ser da escola é a preparação para a vida. Assumindo plenamente este princípio, o presente projecto curricular tem como intenção fundamental *articular as actividades escolares com o meio, a vida e o mundo do trabalho*. Pretendendo-se que tal intenção se cumpra numa multiplicidade de direcções, não só foi explicitada nos programas de todas as disciplinas, como se criou no currículo o espaço da Área-Escola, particularmente vocacionado para a sua concretização.

As relações escola/meio, escola/vida, escola/trabalho desdobram-se, na verdade, em tantas direcções quantas as perspectivas de observação e de compreensão do real balizadas pelas disciplinas, ou mesmo quantos os interesses particulares de alunos e professores. Neste sentido, a escola procura a realidade exterior geralmente como terreno de pesquisa, ou como recurso didáctico. É uma orientação vantajosa, porque fornece às aprendizagens o desejável suporte concreto e ainda por representar uma abordagem ao meio local, contribuindo para que o aluno reconheça aspectos essenciais da sua identidade. No entanto, representa uma utilização puramente instrumental do meio, continuando este a manter-se sujeito às exigências do currículo formal.

Na verdade, o que se espera da projecção da escola para fora de si própria é algo mais. É um contacto mais pleno com a vida, com a complexidade dos fenómenos, dos factos totais, que caracterizam a realidade humana e social. Este propósito só poderá concretizar-se através da realização de projectos de pesquisa ou de intervenção, em que os alunos se empenhem participativamente na vida da comunidade, de acordo com o seu nível de capacidades e com as suas motivações.

Há ainda que ter em conta e que dinamizar o sentido inverso desta relação participativa. Também a comunidade deverá ser chamada a colaborar e a intervir na vida da escola, estreitando-se a vasta rede de ligações que prendem o centro educativo às famílias, às autarquias, aos grupos profissionais, aos núcleos de cultura e de lazer. Independentemente de esta ser a via para a afirmação da autonomia da escola como projecto colectivo de âmbito comunitário, essa relação faz do espaço escolar um foco de convergência

de experiências, dilatando e enriquecendo o campo de aprendizagens que se oferece aos alunos.

A integração comunitária da escola, no seu duplo sentido, constitui o fecho da perspectiva integradora que informa a todos os níveis o projecto educacional. Vincula a criança e o jovem à vida, fá-los antever os papéis futuros que irão desempenhar, justificando assim o próprio sentido das aquisições educativas curriculares.

3.2 — Avaliação

3.2.1 — O conceito de avaliação

A Lei de Bases do Sistema Educativo consagra princípios orientadores que determinam o modelo de avaliação a adoptar para o ensino básico, nomeadamente quando define o ensino básico como universal e obrigatório e quando garante o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Em coerência com os princípios enunciados, define ainda como primeiro objectivo do ensino básico «assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilização estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social».

Em acordo com a mesma lei, o Decreto-Lei n.º 286/89, que estabelece os planos curriculares dos ensinos básico e secundário, atribui ao sistema de avaliação as funções de «estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão» e de «garantir o controlo da qualidade do ensino».

Encontra-se assim implícita, nos diplomas legais, uma concepção de avaliação que implica o respeito pela individualidade de cada aluno. Numa escola caracterizada por elevado grau de heterogeneidade sócio-cultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciadas, dever-se-á adequar a ajuda pedagógica às necessidades de cada aluno, compensando as desigualdades e não as acentuando. Para que o ensino atenda a essas necessidades, requer-se uma avaliação individualizada, que fixe as metas que o aluno deverá alcançar, a partir de

critérios estabelecidos em função da sua situação no início de cada etapa. Tal avaliação diverge, portanto, da avaliação de carácter eminentemente selectivo, normativa e estandardizada, em que os alunos são, por sistema, comparados com parâmetros gerais de rendimento correspondentes a grupos de idade.

Na perspectiva defendida a avaliação assume um papel decisivo no processo de ensino-aprendizagem:

- constitui o elemento integrador da prática educativa que permite a recolha de informações e a formulação das decisões adaptadas às necessidades e capacidades do aluno;
- é o elemento regulador da prática pedagógica, determinando as diversas componentes do processo do ensino-aprendizagem, nomeadamente a selecção dos métodos e recursos, as adaptações curriculares, as respostas às necessidades educativas especiais;
- permite ao professor analisar criticamente a sua intervenção, introduzir mecanismos de correcção e reforço, definir estratégias alternativas, orientar a sua actuação com os alunos, com os outros professores e ainda com os encarregados de educação;
- permite ao aluno controlar em pequenos passos a sua aprendizagem, consciencializar os seus progressos e as suas dificuldades, não acumular deficiências e lacunas, reflectir sobre os seus erros para ensaiar outros caminhos.

Pelo seu carácter sistemático e contínuo, a avaliação implica paragens frequentes para efectuar o balanço do que se está a fazer, momentos de diálogo com os alunos, com os outros professores e os encarregados de educação, para reflectir sobre os conflitos e os sucessos vividos e para desenvolver atitudes de auto e de heteroavaliação.

Pelo seu carácter eminentemente regulador, expressa uma nova atitude perante o erro, interpretando-o como sintoma de falta de domínio das operações requeridas para a resolução de problemas ou como um passo explicável no percurso pessoal de aprendizagem. O reconhecimento da função indiciante do erro no processo de aprender possibilita a identificação dos pontos estratégicos onde é oportuno intervir.

Uma avaliação focalizada, deste modo, nas capacidades do aluno assume uma dimensão formativa que ultrapassa a mera função de classificação e de certificação académica. No seu sentido mais extensivo, porém, a avaliação projecta-se numa dimensão de orientação, designadamente nos momentos em que o aluno tem de fazer opções curriculares ou vocacionais ou nos casos de insucesso.

3.2.2 — O objecto da avaliação

No plano curricular, são os objectivos gerais de ensino que constituem os referenciais orientadores da prática pedagógica e é a partir deles que se estabelece o conjunto das aquisições exigíveis no final da etapa em consideração.

Os aspectos seleccionados e enfatizados no processo de avaliação devem corresponder aos objectivos que, no processo ensino-aprendizagem, foram enfatizados. É em função dos objectivos gerais que se podem inventariar meios, criar instrumentos de aplicação desses meios e configurar estratégias de verificação dos progressos e dos obstáculos à aprendizagem.

Por outro lado, os alunos devem conhecer previamente os aspectos que serão objecto de observação, bem como os critérios que orientam a avaliação, cabendo ao professor, quando avalia, valorizar a relação entre os processos e os produtos de aprendizagem seguidos e conseguidos pelos alunos, isto é, entre os esforços desenvolvidos e as aquisições efectivadas.

Porque os conteúdos do ensino-aprendizagem pertencem tanto ao domínio dos conhecimentos como aos domínios das atitudes e valores e das capacidades, também a avaliação deverá contemplar estes três domínios. Pretende-se que a prossecução de todos esses objectivos venha a convergir no *desenvolvimento da capacidade de aprender com autonomia* e, por isso, serão de privilegiar, na avaliação:

- a capacidade de selecção, organização e memorização da informação e dos conhecimentos e da sua apresentação em formas diversificadas;
- a capacidade de aplicação de conhecimentos à resolução de problemas práticos;
- a capacidade de comunicação e de cooperação com os outros;
- a capacidade de decidir e agir com autonomia;
- a capacidade de empenhamento que garante a persistência na realização de uma tarefa.

3.2.3 — Instrumentos e meios de avaliação

Para que a avaliação esteja ao serviço do processo de ensino-aprendizagem é necessário prestar especial atenção à forma como se reco-

lhem os dados que abrangem todos os domínios da aprendizagem, nomeadamente, aquisição de conceitos, processos de trabalho, técnicas utilizadas, aptidões demonstradas e atitudes reveladas.

As técnicas e instrumentos a utilizar devem estar de acordo com o trabalho desenvolvido com os alunos, devem ser diversificadas, de modo a obter a informação sob diferentes perspectivas, e adequadas ao tipo de informação procurada e ao nível de desenvolvimento dos alunos.

A recolha dos dados efectua-se através de *observação sistemática*, usando instrumentos de registo, tais como:

- listas de verificação;
- grelhas de observação;
- grelhas de análise;
- questionários de opinião;
- testes;
-

A observação pode, porém, revestir formas mais breves, não sendo de excluir a observação intuitiva e pontual. Há ocasiões em que ela se adequa ou porque a situação é simples ou porque é suficiente a experiência do professor.

Constituem ainda meios de avaliação:

- trabalhos individuais e de grupo;
- entrevistas;
- discussões e debates;
- cadernos diários;
-

Para que a avaliação cumpra o seu papel orientador e regulador, é fundamental que o professor comunique oportunamente a cada aluno os dados das sucessivas avaliações, informando-o não só sobre o resultado das tarefas realizadas, mas também sobre o percurso seguido na aprendizagem. Assim, é necessário que:

- saliente os aspectos que revelam um avanço relativo ao ponto de partida;

- indique os aspectos a aperfeiçoar;
- dê orientações práticas para a superação das dificuldades;
- transmita ao aluno a convicção de que os resultados da aprendizagem podem melhorar com o esforço, de que a cooperação com os colegas pode facilitar a aprendizagem e de que um progresso conseguido é reconhecido.

3.2.4 — *Integração da avaliação no processo de ensino-aprendizagem*

A avaliação do aluno começa com o início do processo de ensino-aprendizagem. Nesta etapa, faz-se uma avaliação inicial de conhecimentos, aptidões e atitudes com o objectivo de, a partir das informações obtidas sobre cada aluno, adequar o processo de ensino-aprendizagem às suas necessidades e possibilidades. Esta avaliação é essencial para se poder seguir a sua evolução em relação ao início de cada unidade, ano ou ciclo.

A avaliação contínua e formativa não invalida a possibilidade e a necessidade de se efectuar também uma avaliação no final do processo de ensino-aprendizagem, seja qual for a extensão do segmento considerado. Esta avaliação pretende julgar o grau de consecução obtido por cada aluno relativamente aos objectivos propostos para esse segmento e, a partir dela, podem obter-se indicadores das condições em que o aluno vai enfrentar o segmento seguinte: unidade didáctica, ano, ciclo.

3.2.5 — *Classificação*

Uma pedagogia individualizada como a que a avaliação formativa pressupõe não impede a existência de pedagogias universalizantes que, para cada grau de ensino, fixem objectivos globais de aprendizagem para o conjunto dos alunos do mesmo grupo de idade. Assim, no final de determinadas etapas, é necessário traduzir numa classificação toda a avaliação da aprendizagem dos alunos.

A classificação pode incidir sobre tarefas pontuais (trabalhos, testes...) ou assumir um carácter mais global, nomeadamente no final de um período, de um ano escolar ou de um ciclo. Ao classificar, será necessário analisar e ponderar todos os resultados, de modo a convertê-los num resultado síntese que possa ser quantificado.

No cálculo da classificação deverão ser utilizados *dados objectivos, previamente conhecidos pelos alunos e recolhidos a partir de aspectos que foram objecto do processo de ensino-aprendizagem*.

Ainda numa perspectiva globalizante se integra a realização de provas finais ou exames no fim de um ciclo terminal e ou propedêutico, com a função de aferição do domínio dos saberes e das aptidões básicas ou do grau de consecução dos objectivos globais definidos para o respectivo nível de ensino.

3.2.6 — *Intervenientes na avaliação*

A intervenção do professor no processo de avaliação deve integrar uma orientação para o exercício contínuo da auto e da co-avaliação. Tal orientação depende da definição clara dos objectivos a atingir e das actividades e tarefas a cumprir em cada unidade de ensino, de modo a que, de cada vez, o aluno possa medir a distância que medeia entre o nível em que se encontra e os objectivos a atingir. É o professor quem ajuda o aluno a situar-se ao longo do percurso da sua aprendizagem, tomando como referências, em cada momento, a sua situação inicial e o progresso realizado, bem como o progresso que tem de realizar até atingir os níveis definidos nos objectivos finais.

A auto e a co-avaliação desempenham um valioso papel formativo. Tanto a primeira (que incide mais sobre os trabalhos individuais e as atitudes pessoais) como a segunda (que abrange sobretudo trabalhos de grupo, debates, exposições e outros) constituem procedimentos de participação e implicação responsável dos alunos na sua própria formação. A colaboração activa com o professor na avaliação permite ao aluno ajuizar a sua própria actuação, reflectir sobre os seus erros e dificuldades, reconhecer os progressos realizados. Por sua vez, a prática da auto-avaliação favorece a auto-estima e encaminha para a conquista da autonomia.

Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, o director de turma assume um papel relevante na orientação dos alunos, ao estabelecer, por um lado, a ligação entre os diferentes professores da turma e, por outro lado, entre os alunos, os professores e os encarregados de educação. Neste contexto, torna-se necessário dinamizar a relação da escola com os pais e encarregados de educação, sendo da maior importância os contactos frequentes e a promoção de reuniões entre o director de turma, os professores e os pais e encarregados de educação. É nestes momentos de diálogo que se podem identificar as formas de intervenção mais oportunas e eficazes no acompanhamento do aluno.

O conselho de turma constitui a sede privilegiada da ponderação dos vários contributos da avaliação: a informação posta em comum permite pesar a diversidade dos ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento, fundamenta a selecção de formas de compensação dos desníveis detectados, prepara as decisões relativas à orientação dos alunos e à sua progressão no sistema educativo.

Aos pais e encarregados de educação deve ser facultada a informação recolhida no conselho de turma e, aquando da decisão relativa ao trânsito de ano ou ciclo, devem ser tomados em conta os dados que, para esse fim, eles considerem pertinentes.

4 — COMPONENTES DOS PROGRAMAS DE ENSINO

Como já foi sublinhado, a definição dos objectivos do ensino básico e a clarificação dos princípios orientadores da acção educativa imprimiram unidade e coerência às etapas subsequentes da construção do currículo, levando nomeadamente a que os programas de ensino se subordinassem ao mesmo conjunto de parâmetros.

Trata-se, como é do conhecimento geral, de programas centralizados e de âmbito nacional, o que decorre da própria Lei de Bases do Sistema Educativo, quando dispõe, no artigo 47.º, n.º 4, que os planos curriculares são estabelecidos á escala nacional sem prejuízo de incluírem conteúdos flexíveis. Razões ligadas à homogeneidade cultural que o país apresenta justificam esta característica dos planos de estudo, do mesmo modo que justificam o cunho prescritivo das suas disposições gerais.

Há, no entanto, nos planos curriculares e nos próprios planos de estudo, um largo corpo de intenções educativas que não se esgotam nos conteúdos e actividades uniformemente prescritos, exigindo, antes, para serem concretizáveis, uma margem significativa de abertura e flexibilidade. Destaca-se neste sentido a Área-Escola, pois que, sendo concebida como um conjunto de actividades a desenvolver em trabalho de projecto multidisciplinar eventualmente alargado à participação da comunidade, não pode reger-se por um programa com conteúdos e esquemas metodológicos previamente determinados. Quanto aos restantes planos de estudo, alguns deles comportam uma estrutura aberta, enquanto muitos outros incluem conteúdos opcionais ou projectos livres de investigação. Estão assim criadas áreas de livre escolha, onde poderão vir projectar-se interesses e motivações pessoais, emprestando ao processo educacional um sentido tendencialmente individualizador.

Um correcto entendimento dos planos de estudo exigirá, pois, antes de mais, que se considere a sua intencionalidade, tal como vem expressa nos

objectivos enunciados e que só a partir daí se regule a prática de ensino-aprendizagem, simultaneamente com rigor e latitude: rigor na prossecução dos objectivos, latitude na interpretação do que é proposto, sugerido ou deixado à livre opção dos professores. O esquema a que se subordina a organização dos programas facilita esta forma de entendimento.

Cada programa integra as seguintes componentes: finalidades de ensino da disciplina, gerais ou específicas da etapa do currículo considerada; objectivos gerais referentes a cada ciclo; roteiro ou blocos de conteúdos; orientação metodológica; orientações para a avaliação. O conjunto destas componentes delimita o quadro de actuação pedagógica.

4.1 — As *finalidades* estabelecem os fins últimos da prática educativa da disciplina, definindo o contributo desta para a prossecução das grandes metas educacionais assinaladas ao conjunto do ensino básico. Aparecem, pois, como referenciais de valor, informadas pelo cruzamento de duas ordens de princípios, uma de carácter epistemológico, outra do âmbito da filosofia da educação. Apesar de as finalidades surgirem aparentemente distanciadas da prática de ensino-aprendizagem, por se interporem entre ambas vários níveis de mediação do processo de desenvolvimento curricular, importará tê-las constantemente presentes, em cada acto educativo, a fim de não perder de vista a intencionalidade fundamental que lhes preside.

4.2 — Os *objectivos gerais* de ensino-aprendizagem desempenham uma função orientadora mais imediata. Estabelecem as capacidades que se espera que os alunos venham a adquirir, no âmbito de cada área disciplinar, finda a etapa da escolaridade considerada. Inferidos do quadro de objectivos gerais do ensino básico para o terreno das distintas áreas de estudo ou de actividade, de acordo com a especificidade própria de cada uma delas, é óbvio que o somatório dos objectivos enunciados no conjunto dos segmentos do currículo reconstitui a totalidade dos fins previamente visados no plano global.

Os objectivos aparecem referidos a três domínios fundamentais: atitudes/valores, aptidões/capacidades, conhecimentos. Sublinhe-se, no entanto, a artificialidade formal desta compartimentação, dada a imperativa necessidade de promover o desenvolvimento integrado dos objectivos dos diferentes domínios, nos contextos educativos concretos, em concordância, aliás, com a unidade fundamental que caracteriza a própria personalidade. O facto de na ordenação dos objectivos ser dada prioridade aos objectivos atitudinais e de capacidades, pretende evidenciar a relevância destes e, em certa medida, contrariar a tendência tradicional para ignorá-los ou relegá-los para plano secundário relativamente às aquisições cognitivas.

Reforce-se, por último, a importância decisiva de os objectivos serem formulados em termos de capacidades ou de competências e não de resultados observáveis de aprendizagem. Efectivamente, trata-se de objectivos de desenvolvimento a serem prosseguidos ao longo de toda a etapa da escolaridade, visando uma consecução terminal. Ao professor caberá decompô-los em objectivos específicos e eventualmente operacionalizá-los, nas diferentes situações concretas de ensino-aprendizagem, assegurando o faseamento da complexidade de tarefas que eles implicam e a consolidação progressiva dos seus níveis de aprofundamento.

4.3 — Os *conteúdos* de cada disciplina foram seleccionados em função dos respectivos objectivos e das exigências epistemológicas da própria área de conhecimento. Surgem estruturados num esquema ou linha de desenvolvimento de relativa generalidade, o qual permite, não obstante, avaliar, numa leitura imediata, a sua funcionalidade. Os desenvolvimentos e especificações possíveis desses quadros genéricos de conteúdos, constarão dos *planos de organização do ensino-aprendizagem* publicados em volume anexo, como complemento dos programas.

O conceito de conteúdos adoptado é abrangente, comportando conotações diversas nos diferentes programas, consoante a natureza das áreas disciplinares. Os conteúdos referem-se, com efeito, tanto aos elementos substantivos do conhecimento — factos, conceitos, princípios, generalizações — como ao domínio de procedimentos e destrezas nas áreas do conhecimento intelectual e científico ou da expressão verbal, estética e motora. Se bem que estes últimos, enquanto se identificam com capacidades e aptidões, sejam visados como objectivos de ensino-aprendizagem, reconhecer a sua inclusão no âmbito dos conteúdos é tomá-los também como *objecto* sobre que incide a aprendizagem. Em certas disciplinas, como a Língua Portuguesa, a Matemática ou a Educação Física, os processos — conjuntos de acções ou estratégias, mentais ou motoras, ordenadas para a obtenção de um produto final — constituem mesmo o núcleo fundamental dos conteúdos programáticos. Este entendimento evidencia a linha cognitivista que, de modo não sistemático mas todavia marcante, informa o conjunto dos programas.

4.4 — Como se depreende das intenções educativas clarificadas no capítulo anterior, as *orientações metodológicas e relativas à avaliação* que se inserem no programa de cada disciplina, não podem deixar de ser consideradas instrumento essencial da actuação pedagógica.

As *orientações metodológicas* prescrevem a utilização de estratégias e a organização de actividades sem as quais não podem ser concretizadas grande parte dos objectivos estabelecidos, nomeadamente os que respeitam

ao desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores. Especificadas em função das condições próprias do percurso disciplinar, por elas passa a estimulação de atitudes e de disposições de alcance tão geral como a criatividade, o sentido de autonomia, a solidariedade no trabalho colectivo, ou o espírito democrático. São elas que concorrem prioritariamente para que a sucessão de actos educativos seja um processo de aprender a aprender e de aprender a empreender.

Quanto à *avaliação*, tendo sido claramente definidos os parâmetros gerais que devem norteá-la no quadro de uma pedagogia de sucesso, entendeu-se necessário que, em cada programa, se apontassem direcções, meios e instrumentos específicos para a sua concretização. Os princípios orientadores que presidem à totalidade do currículo nunca poderão projectar-se efectivamente na prática, sem respeitar em cada situação concreta de ensino-aprendizagem as exigências de uma avaliação contínua e formativa.

4.5 — Os programas de ensino, nas suas diversas componentes, fornecem directrizes claras para a intervenção dos professores. Reconhecendo-se, porém, a distância que separa o discurso curricular da prática real e procurando-se, nesta perspectiva, reforçar a função orientadora que deve incumbir aos textos programáticos, foram elaborados *planos de organização do ensino-aprendizagem* para cada disciplina, com desenvolvimentos, explicações e sugestões mais directamente relacionados com o processo didáctico. Estes planos, a publicar, como já foi assinalado, em volume anexo, destinam-se fundamentalmente aos professores e, ainda que constituam propostas de trabalho, consideram-se como instrumentos indispensáveis para uma mais completa clarificação das intenções educativas implícitas nos programas.

PROGRAMAS — 2.º CICLO

LÍNGUAS E ESTUDOS SOCIAIS

LÍNGUA PORTUGUESA

1 — INTRODUÇÃO

A apresentação de programas de Língua Portuguesa para o Ensino Básico pressupõe a explicitação das suas opções fundamentais.

Reconhece-se a língua materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se como seguro que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social. Entende-se que o domínio da língua materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar.

Tendo consciência dos malefícios de rupturas didácticas e metodológicas entre os vários ciclos da escolaridade básica, optou-se por um conjunto de directrizes pedagógicas e por uma estrutura de programas que visam a coerência do ensino. Pretendeu-se, deste modo, constituir referenciais organizados e permanentes para alunos e professores.

Os programas apresentam os domínios OUVIR/FALAR, LER e ESCREVER em três blocos distintos mas pressupondo uma prática integrada. Os conteúdos actualizam os diferentes domínios, operacionalizando-se num processo pedagógico centrado nos alunos que, em interacção na turma, com o professor, constroem as suas aprendizagens.

Progressivamente, pelo uso da língua, pela valorização de vivências, conhecimentos, referências e interesses, pela reflexão oportuna e integrada sobre o funcionamento da língua, o aluno evolui para práticas mais normatizadas da comunicação oral e escrita.

Considera-se essencial que na aula de Língua Portuguesa se mobilizem atitudes de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente o desejo de conhecer; se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da língua, o gosto de falar, de ler e de escrever.

A avaliação contínua dos progressos efectuados pelos alunos, tendo em conta os seus diferentes ritmos de trabalho e estádios de desenvolvimento, constitui o indicador e o regulador do processo de ensino-aprendizagem. O recurso a estratégias diversificadas deve permitir o atendimento de necessidades individuais. As actividades de avaliação devem ser sempre desenvolvidas num sentido construtivo e encorajador.

A adopção desta perspectiva pedagógica contribuirá para que o aluno, ao longo do Ensino Básico, na língua em que pensa, fala, lê e escreve, construa a sua identidade e a sua relação com o mundo e se afirme como ser afectuoso e interveniente, autónomo e solidário.

2 — FINALIDADES

São finalidades da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Básico:

- Assegurar o desenvolvimento gradual das capacidades de expressão e compreensão em língua materna.
- Promover a estruturação individual através do domínio dos instrumentos verbais que exprimem conceitos de espaço, de tempo, de quantidade, ou que permitem estabelecer relações lógicas, descrever, interpretar e valorizar.
- Contribuir para a identificação crítica do aluno com a literatura e outras manifestações da cultura, nacional e universal.
- Propiciar a valorização da língua portuguesa como património nacional e factor de ligação entre povos distintos.
- Facultar processos de aprender a aprender e condições que despertem o gosto pela actualização permanente de conhecimentos.
- Proporcionar a autoconfiança, a autonomia e a realização pessoal.
- Favorecer a interiorização dos princípios universalizantes de justiça, tolerância, solidariedade e cooperação.
- Desenvolver a capacidade de raciocínio, a memória, o espírito crítico e estimular a criatividade e a sensibilidade estética.

3 — OBJECTIVOS GERAIS

- Expressar-se oralmente com progressiva autonomia e clareza em função de objectivos diversificados.
- Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade e a situação.
- Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral.
- Compreender enunciados orais nas suas implicações linguísticas e paralinguísticas.
- Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral.
- Criar hábitos de leitura através de laços afectivos e sociais com o acto de ler.
- Contactar com textos de temas variados da literatura nacional e universal.
- Apropriar-se do texto lido, recriando-o em diversas linguagens.
- Desenvolver a competência de leitura:
 - interagir com o universo textual, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo;
 - apropriar-se de estratégias para a construção de sentidos.
- Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita.
- Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura.
- Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção.
- Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas.

- Tomar consciência progressiva de diferentes modelos de escrita.
- Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção.
- Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua.
- Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso.
- Apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento do discurso próprio e de outros discursos.
- Adquirir métodos e técnicas de trabalho individual e em grupo que contribuam para a construção das aprendizagens, com recurso eventual a novas tecnologias.

4 — CONTEÚDOS

Conteúdos nucleares relativos aos domínios OUVIR/FALAR, LER e ESCREVER

Funcionamento da Língua — Análise e Reflexão

Comunicação oral:

Expressão Verbal em Interacção;
Comunicação Oral Regulada por Técnicas;
Compreensão de Enunciados Orais.

Leitura:

Leitura Recreativa;
Leitura Orientada (narrativa e poesia):
Literatura em língua portuguesa;
Clássicos Universais;
Outros textos de matéria tradicional ou de reconhe-
cido valor estético;
Leitura para Informação e Estudo.

Escrita:

Escrita Expressiva e Lúdica;
Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos;
Aperfeiçoamento de Texto.

Comunicação Oral

Falar é tomar parte num processo condicionado por regras sociais. É a fala que permite a socialização da experiência individual.

O domínio do oral alarga-se, progressivamente, pelas interações linguísticas com sentido. Na atitude de expor, de narrar, de argumentar, na explicitação de interesses, saberes e necessidades constroem-se, em cooperação, significados.

Porque não basta adquirir técnicas, a escola deve permitir a emergência de falas com sentido, integradas numa multiplicidade de projectos.

Dado que qualquer prática pedagógica assenta no oral, cabe ao professor desencadear, através de estratégias variadas, a tomada de consciência pelos alunos de modos de agir pela fala, adequados às situações de comunicação.

Leitura

Ler é um processo universal de obtenção de significados.

Cada leitor, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo, interage com o universo textual, desencadeia estratégias várias para elaborar sentidos, confirma e controla pela leitura a justeza das estratégias que utilizou.

Em grupo, a construção de sentidos pode alargar-se pela expressão e negociação de interpretações que respeitem as características próprias de cada obra e que valorizem aspectos contextuais.

A escola deve ajudar o aluno a apropriar-se de estratégias que lhe permitam aprofundar a relação afectiva e intelectual com as obras, a fim de que possa traçar, progressivamente, o seu próprio percurso enquanto leitor e construir a sua autonomia face ao conhecimento.

Favorecer o gosto de ler implica que a instituição escolar proporcione ocasiões e ambientes favoráveis à leitura silenciosa e individual e que promova a leitura de obras variadas em que os alunos encontrem respostas para as suas inquietações, interesses e expectativas.

Ler não pode, pois, restringir-se à prática exaustiva da análise, quer de excertos, quer mesmo de obras completas. O prazer de ler, a afirmação da identidade e o alargamento das experiências resultam das projecções múltiplas do leitor nos universos textuais.

LISTA DE OBRAS PARA LEITURA ORIENTADA

Propõem-se, para leitura orientada, narrativas completas e poemas contemplando quer a literatura em língua portuguesa quer traduções cuidadas de clássicos universais e de outros textos de matéria tradicional ou de reconhecido valor estético.

Deverá assegurar-se em cada ano a leitura de *três a cinco* narrativas, recobrando necessariamente o património nacional e o património universal.

Se o perfil da turma o exigir, poderão ser seleccionadas uma ou duas obras que não constem da lista apresentada.

Deverá assegurar-se em cada ano a leitura de um mínimo de *doze* poemas.

5.º ano de escolaridade

NARRATIVA

OBRA	AUTOR
<i>Mestre Grilo Cantava e a Giganta Dormia</i> (Arca de Noé, III classe)	Aquilino Ribeiro
<i>Os Conselheiros do Califa</i> (um conto) . .	António Sérgio
<i>Na Terra e no Mar</i> (um conto)	António Sérgio
<i>A Fada Oriana</i>	Sophia de Mello Breyner Andresen
<i>A Floresta</i>	Sophia de Mello Breyner Andresen
<i>A Menina do Mar</i>	Sophia de Mello Breyner Andresen
Um conto tradicional	Recriações de António Botto e António Torrado ou ver- sões recolhidas por Teófilo Braga
Uma fábula	Esopo
Um conto	Grimm
Um conto	Perrault

Um conto tradicional africano	Recolha e transcrição em português de Lourenço Joaquim da Costa Rosário
---	---

<i>As Aventuras de Pinóquio</i>	Collodi
---	---------

As Mil e Uma Noites (selecção e adaptação que respeite a estrutura narrativa da obra.)

POESIA

OBRA

AUTOR

<i>A Nau Catrineta</i>	Versão recolhida por Pere Ferré
----------------------------------	---------------------------------

<i>Babine, o Parvo</i>	Alex Tolstoi (tradução de Luísa Neto Jorge)
----------------------------------	---

Outros poemas seleccionados em:

<i>Ou Isto ou Aquilo</i>	Cecília Meireles
------------------------------------	------------------

<i>Aquela Nuvem e Outras</i>	Eugénio de Andrade
--	--------------------

Colectâneas infanto-juvenis, nomeadamente da responsabilidade de autores como: Sophia de Mello Breyner Andresen, Fernando Camacho, Alice Gomes, Maria Alberta Menéres, Adolfo Simões Müller, Natércia Rocha.

6.º ano de escolaridade

NARRATIVA

OBRA

AUTOR

<i>História do Burro Com Rabo de Léguas e Meia</i> (Arca de Noé, III classe)	Aquilino Ribeiro
--	------------------

<i>Contos Gregos</i> (um conto)	António Sérgio
---	----------------

<i>O Romance das Ilhas Encantadas</i>	Jaime Cortesão
---	----------------

<i>A Vida Mágica da Sementinha</i>	Alves Redol
--	-------------

<i>O Rapaz de Bronze</i>	Sophia de Mello Breyner Andresen
------------------------------------	----------------------------------

<i>A Árvore</i>	Sophia de Mello Breyner Andresen
---------------------------	----------------------------------

<i>Ulisses</i>	Maria Alberta Menéres
--------------------------	-----------------------

Um conto tradicional	Versões recolhidas por Teófilo Braga, Adolfo Coelho, Consiglieri Pedroso ou Ataíde de Oliveira
<i>Uma fábula</i>	La Fontaine
<i>Um conto</i>	Andersen
<i>Um conto ou uma lenda</i>	Selma Lagerlof
<i>Robinson Crusoe</i>	Defoe (adaptação de John Lang)
<i>As Viagens de Gulliver</i> (as duas primeiras)	Swift (adaptação de João de Barros)
<i>O Lobo Milagreiro</i>	Bruckberger (tradução de Jorge de Sena)

POESIA

OBRA	AUTOR
<i>A Bela Infanta</i> (Romanceiro)	Versão recolhida por Almeida Garrett

Outros poemas seleccionados nomeadamente em:

Colectâneas *infanto-juvenis* da responsabilidade de autores como: Sophia de Mello Breyner Andresen, Fernando Camacho, Alice Gomes, Maria Alberta Menéres, Adolfo Simões Müller, Natércia Rocha.

Escrita

A aprendizagem da escrita constitui uma via de redescoberta e de reconstrução da língua.

Entende-se hoje que a prática da escrita organiza e desenvolve o pensamento, acelera aquisições linguísticas, permite ler melhor e aprender mais.

A interiorização de hábitos de escrita decorre da frequência da sua prática, associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança.

Escrever sem receio de censuras, mas com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento de textos, permitirá ao aluno expor-se através das suas produções.

Importa, assim, que, na sala de aula, se promovam experiências conducentes à verificação de que qualquer texto é passível de ilimitadas reformulações e se criem sistemas motivadores de regulação da prática da escrita.

Porque escrever é uma actividade comunicativa que, como todas, tem sentido social, deve materializar-se em produções que circulem entre alunos, entre turmas, entre escolas...

Diversificando percursos e estratégias, cabe ao professor o papel de interlocutor, animador e criador de situações para melhorar a escrita, integrando-a em projectos mais latos, funcionais e investidos de significação.

Funcionamento da Língua — Análise e Reflexão

Qualquer falante revela um conhecimento implícito de regras gramaticais da sua língua.

Não é impondo um conjunto de comportamentos linguísticos e de regras independentes e ensináveis isoladamente que os alunos desenvolvem a sua capacidade discursiva.

No entanto, a gramática, enquanto exercício de observação e de aperfeiçoamento dos discursos e de estruturação de conhecimentos linguísticos funcionais, permite regular e consolidar progressivamente a expressão pessoal nas suas realizações orais e escritas.

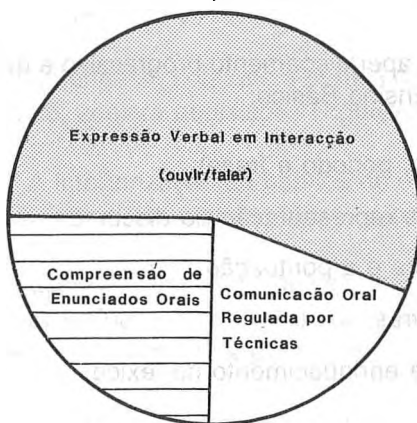
A multiplicidade de práticas de análise e de reflexão sobre as falas, sobre a escrita e sobre a leitura deverá permitir a tomada de consciência progressiva da estrutura e do funcionamento da língua e conduzir à sistematização oportuna de regularidades observadas.

São aquisições e aprendizagens em aperfeiçoamento progressivo e que exigem treinos regulares ao longo do Ensino Básico:

- A construção do texto (parágrafo, período e frase);
- O reconhecimento das formas de representação do discurso;
- A organização da estrutura frásica e a pontuação;
- A distinção das classes de palavras;
- A identificação dos processos de enriquecimento do léxico;
- A ortografia.

PESO RELATIVO DOS CONTEÚDOS NUCLEARES

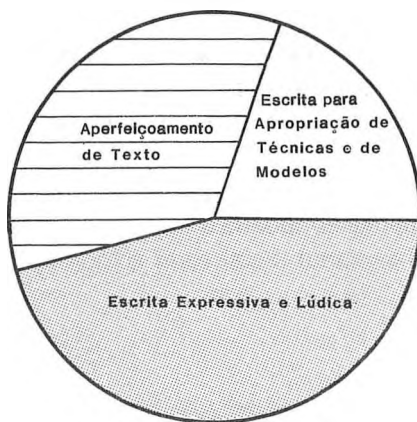
COMUNICAÇÃO ORAL



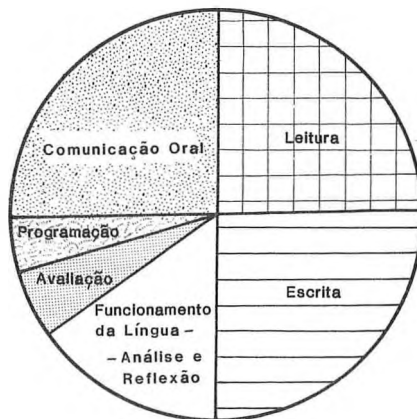
LEITURA



ESCRITA



GESTÃO GLOBAL



5 — ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Dos saberes, interesses e necessidades dos alunos à gestão dos programas de Língua Portuguesa

Um percurso pedagógico com sentido para os alunos assenta, necessariamente, no conjunto das suas referências. Quaisquer que sejam os processos escolhidos para detecção, nas turmas, de saberes, interesses e necessidades, professor e alunos estabelecerão consensos sobre o trabalho a desenvolver no âmbito dos domínios programáticos: OUVIR/FALAR, LER e ESCREVER.

Uma programação, ao ser negociada por professor e alunos, é mais facilmente assumida pela turma e tende, por isso, a mobilizar energias, a valorizar saberes e a anular possíveis resistências. É, pois, desejável associar os alunos à gestão do programa, permitindo-lhes que planifiquem, em função de períodos de tempo estabelecidos, quer a sua actividade pessoal, quer a actividade dos grupos ou da turma, dentro ou fora da escola.

Nesta gestão partilhada, os alunos desenvolvem o sentido das responsabilidades, aprendendo a prever, a organizar e a avaliar o seu próprio trabalho. No confronto entre aquilo que projectam e aquilo que realmente concretizam, os alunos tomam consciência dos percursos de aprendizagem efectuados e tornam-se progressivamente mais aptos a respeitar compromissos.

Num clima de aula em que se aceitam e integram diferenças pessoais e culturais e em que prevalecem a confiança e o respeito mútuos, emergem, naturalmente, as perguntas e as sugestões dos alunos. Ao acolhê-las, o professor pode adequar, mais facilmente, o processo de ensino às necessidades manifestadas e favorecer o desenvolvimento de condutas autónomas e de cooperação.

A construção efectiva do saber no espaço da aula e a disponibilidade do professor para apoiar directamente os alunos crescem na medida em que se reúnem e se mobilizam recursos variados, se partilham responsabilidades na gestão desses recursos, se prevêem modos flexíveis de organização da turma, se cumprem regras de funcionamento negociadas e se clarificam métodos e técnicas de trabalho.

São recursos importantes para apoio à gestão dos programas:

- fichas documentais (recolhas do património oral, recolhas biográficas de autores de obras lidas, recortes de imprensa sobre temas em estudo,...);
- fichas-guia e materiais autocorrectivos que facilitem o trabalho autónomo dos alunos, especialmente no âmbito da leitura orientada, da escrita lúdica e por modelo e da reflexão sobre o funcionamento da língua (guiões de leitura, jogos de palavras, fichas de técnicas e de modelos de escrita, exercícios autocorrectivos sobre aspectos do funcionamento da língua,...);
- conjuntos de obras para actividades de leitura recreativa (biblioteca de turma, ...);
- obras completas e/ou antologias para actividades de leitura orientada;
- materiais de consulta (enciclopédias, dicionários, prontuários, gramáticas,...);
- outros materiais, nomeadamente, jornais e revistas;
- arquivos de trabalhos elaborados pelos alunos e destinados a estudo, aperfeiçoamento, divulgação e avaliação.

A responsabilidade na gestão dos recursos enumerados e de outros eventualmente disponíveis deverá ser partilhada com os alunos que desempenharão funções previamente acordadas. De entre essas funções salientam-se as que dizem respeito a:

- registo do movimento da biblioteca de turma;
- arquivo e catalogação dos textos produzidos pelos alunos;
- duplicação de textos para aperfeiçoamento;
- divulgação de textos da turma em jornais, exposições, álbuns...;
- recolha, registo, envio ou arquivo de correspondência interescolar.

Para atender às diferentes características dos alunos e das tarefas em que se ocupam, o professor deve prever modos flexíveis de organização que permitam formas distintas de interacção na turma:

- professor/turma;
- professor/pequeno grupo;
- professor/aluno;
- aluno(s)/turma;
- aluno/pequeno grupo;
- aluno/aluno;
-

Uma gestão pedagógica eficaz exige o cumprimento de regras previamente estabelecidas que visem, fundamentalmente:

- a regulação do uso da palavra;
- os limites de movimentação na sala de aula;
- o cumprimento das tarefas atribuídas;
- a conservação dos recursos disponíveis;
- o respeito pelos prazos estabelecidos para conclusão de trabalhos ou devolução de materiais;
- a segurança em visitas de estudo.

A clarificação dos métodos e das técnicas de trabalho contribui para facilitar a construção das aprendizagens pelos alunos.

É nesse sentido que cabe ao professor explicitar:

- formas de planificação e de organização do trabalho;
- métodos de consulta, de registo e de classificação da informação;
- técnicas de comunicação oral e escrita;
- formas de utilização de recursos audiovisuais e sua eficácia na comunicação;
- critérios de avaliação de trabalhos;
-

Os conteúdos nucleares definidos para os três domínios OUVIR/FALAR, LER e ESCREVER são conteúdos de procedimento e remetem para a interacção permanente de práticas de língua mais espontâneas e de práticas mais reguladas e estruturadas.

A concepção dos programas prevê que a reflexão sobre o funcionamento da língua acompanhe e favoreça o desenvolvimento das competências dos alunos nos três domínios.

Os programas dos cinco anos de escolaridade abrangidos pelos 2.º e 3.º ciclos pressupõem o desenho de um currículo em espiral que repete e que alarga progressivamente conteúdos e processos de operacionalização e que permite a passagem gradual de um conhecimento empírico, simples e concreto para um conhecimento mais elaborado, complexo e conceptualizado.

6 — AVALIAÇÃO

Aspectos gerais

Ainda que aplicáveis também a outras disciplinas, os *princípios* que a seguir se enunciam terão de nortear a *avaliação em língua materna*, forçosamente inserida no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação deve:

- centrar-se na evolução do percurso escolar efectuado;
- entender-se como estímulo ao desenvolvimento global progressivo e ao aperfeiçoamento constante;
- ter em conta as múltiplas capacidades e motivações dos alunos, manifestadas nas diversas actividades e fases do processo de ensino-aprendizagem;
- contemplar todas as acções individuais e de entreajuda que contribuam para a obtenção do sucesso global da turma;
- ser um corolário das responsabilidades assumidas pelos alunos e pelos professores no que respeita à programação, ao desempenho de tarefas, à produção de trabalhos individuais ou de grupo e à própria avaliação;
- desencadear a tomada de consciência das potencialidades e dos esforços a desenvolver e tornar-se reguladora do processo de ensino-aprendizagem;
- prever e mobilizar, oportunamente, recursos pedagógico-didácticos para uma recuperação eficaz;
- basear-se na prática sistemática de formas de auto e hetero-avaliação que permitam descrever o processo de aprendizagem.

Aspectos específicos

A importância e o papel da língua materna na estruturação da personalidade, na apreensão da realidade e das culturas, na interacção dos saberes e das experiências e na organização da aprendizagem implicam uma avaliação que favoreça a progressão pessoal e que reforce a autoconfiança.

A **avaliação** praticada ao longo do ano, **pelo professor, não deve** objectivar-se em juízos definitivos prematuros que se interponham como verdadeiros obstáculos ao desenvolvimento. **Deve, antes, concretizar-se em informações precisas destinadas aos alunos** (e encarregados de educação) **que salientem:**

- **aspectos apreciados positivamente;**
- **aspectos a aperfeiçoar;**
- **orientações práticas para a superação de dificuldades.**

No entanto, o **processo de avaliação** só **será** verdadeiramente **regulador** da aprendizagem **se conjugar** a prática da **hetero-avaliação** com a prática sistemática da **auto-avaliação que permite ao aluno tomar consciência:**

- **do modo como realizou o seu trabalho;**
- **das transformações e correcções necessárias.**

Na disciplina de Língua Portuguesa são **objecto de avaliação** todas as produções orais e escritas dos alunos decorrentes de **práticas mais espontâneas** e de **práticas mais estruturadas e reguladas**.

A — ■ Práticas mais espontâneas:

- *Expressão Verbal em Interacção;*
- *Leitura Recreativa;*
- *Escrita Expressiva e Lúdica.*

Estas práticas deverão ser objecto de uma avaliação em que o professor tenha em conta, sobretudo, o **processo** de aprendizagem.

Para a construção de instrumentos de observação, apresentam-se a seguir alguns referenciais:

- adesão ao trabalho (disponibilidade e interesse manifestados; quantidade de trabalhos efectuados: recolhas orais, leituras, produções escritas, ...; empenho na qualidade dos trabalhos apresentados, ...);

- iniciativas tomadas;
- respeito por compromissos assumidos;
- organização pessoal e interpessoal;
- cooperação: partilha de saberes e de responsabilidades;

•

A avaliação referida pressupõe que o professor favoreça múltiplas experiências e opções dos alunos e projecta-se no desenvolvimento de percursos individuais, nos domínios da comunicação oral, da leitura e da escrita.

B — ■ **Práticas mais estruturadas e reguladas:**

- *Comunicação Oral Regulada por Técnicas e Compreensão de Enunciados Oraís;*
- *Leitura Orientada;*
- *Leitura para Informação e Estudo;*
- *Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos.*

Estas práticas deverão ser objecto de uma avaliação em que o professor ponha em evidência a relação entre os **processos** e os **produtos**, ou seja, entre os esforços desenvolvidos e as aquisições realizadas, em função dos objectivos programáticos.

Para a construção dos instrumentos de observação, apresentam-se a seguir referenciais específicos de cada domínio:

OUVIR/FALAR

■ **Comunicação Oral Regulada por Técnicas:**

- respeito por **normas reguladoras** da comunicação oral requeridas pelas diversas situações ou técnicas (troca de impressões, debate, exposição, entrevista, ...):
 - ouvir sem interromper;
 - ter em conta as ideias dos outros;
 - intervir oportunamente;
 - utilizar equilibradamente o tempo disponível;

- interessar os interlocutores;

•

■ **Compreensão de Enunciados Orais:**

- apropriação de **modos de recepção** activa e selectiva em função de objectivos definidos:
- reproduzir enunciados;
- captar a ideia principal e/ou os pormenores;
- tomar posição face à informação recebida;
-

Para o progresso no domínio da *Comunicação Oral Regulada por Técnicas*, muito contribui a frequência de práticas espontâneas de *Expressão Verbal em Interação*, em contextos de comunicação autênticos.

LER

■ **Leitura Orientada:**

- apropriação de **estratégias** para o desenvolvimento da competência de leitura de narrativas e de poemas;
- interpretar textos diferentes, utilizando instrumentos diversos de análise textual (categorias da narrativa, recursos expressivos, ...);
- relacionar textos lidos com outros textos e com contextos (geográficos, históricos, artísticos, ...);
- exprimir opiniões pessoais sobre textos lidos;
- participar na recriação de textos lidos;
-

■ **Leitura para Informação e Estudo:**

- aquisição e desenvolvimento de **métodos** e de **técnicas de trabalho**, em função de objectivos definidos:
- localizar informação;
- tratar informação (selecção, classificação, organização);
-

Para o progresso na *Leitura Orientada* e na *Leitura para Informação e Estudo*, muito contribuem as práticas da *Leitura Recreativa*.

ESCREVER

■ *Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos:*

- **adequação** dos escritos a necessidades comunicativas específicas e a características de modelos ou de técnicas (carta, relato informativo, descrição, resumo, ...);
- produzir e aperfeiçoar textos segundo diversos modelos ou técnicas (planificação, construção e apresentação gráfica do texto).

Para o progresso na *Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos*, muito contribuem as práticas regulares de *Escrita Expressiva e Lúdica*, em contextos de comunicação autênticos.

FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA — ANÁLISE E REFLEXÃO

Para a construção de instrumentos de observação relativos ao *Funcionamento da Língua — Análise e Reflexão* devem ter-se em conta as seguintes indicações:

- As aquisições de conhecimentos observadas nos **discursos orais ou escritos dos alunos** devem ser objecto de uma **avaliação global e construtiva** que não venha a inibir futuras realizações linguísticas;
- Os **exercícios** exclusivamente destinados à reflexão sobre o funcionamento da língua serão **avaliados** segundo **critérios rigorosos e objectivos**, definidos de acordo com os conteúdos programáticos.

A avaliação em língua materna tem de dar conta não apenas de **dados quantificáveis e controláveis**, mas também de **acontecimentos fugazes** e/ou de **resultados imprevisíveis**.

Deste modo, impõe-se a confluência de **técnicas de cariz qualitativo** (processo de recolha de informações significativas que permitam descrever as características do objecto a avaliar) e de **técnicas de cariz quantitativo** (processo de recolha de dados utilizável em casos restritos em que seja possível a aplicação de critérios rigorosos e objectivos).

Os **instrumentos de avaliação** devem, portanto, servir ambas as técnicas (qualitativa e quantitativa):

- registos abertos (observação informal);
- guiões ou grelhas (observações menos ou mais estruturadas);

- fichas e questionários de natureza diversa;

•

Os **instrumentos de avaliação** devem também adequar-se à natureza da **situação pedagógica** (mais controlada ou mais natural) e ao **objecto** a avaliar:

- domínio programático (OUVIR/FALAR; LER e ESCREVER);
- processo e/ou produto (debate, dramatização, entrevista, trabalho de investigação sobre uma obra, relato informativo escrito, exercícios de reflexão sobre o funcionamento da língua, ...);
- modo de trabalho (individual, de pares ou de grupo).

Alguns **instrumentos de avaliação** podem ser **construídos com** a colaboração dos **alunos**.

Os **alunos**, quer tenham quer não tenham participado na elaboração dos instrumentos de avaliação, **deverão** sempre **conhecer** previamente **os aspectos que serão objecto de observação**, bem como **os critérios** a ter em conta na **avaliação** a efectuar, no âmbito dos **diferentes domínios** (OUVIR/FALAR; LER e ESCREVER) e das diversas **situações comunicativas**.

HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

1 — INTRODUÇÃO

A elaboração do programa de História e Geografia de Portugal considerou, por um lado, a situação da disciplina relativamente ao plano curricular do ensino básico e, por outro, os níveis de desenvolvimento em que se encontram os alunos nesta fase da escolaridade.

Assim, teve-se em atenção que a disciplina se situa na área de Línguas e Estudos Sociais, pelo que se reforçaram aspectos relacionados com o domínio da língua portuguesa. Considerou-se, igualmente, que deve permitir ampliar conhecimentos e competências já adquiridos no 1.º ciclo, na área de Estudo do Meio e proporcionar o tratamento de noções cujo estudo será retomado e aprofundado na área de Ciências Sociais e Humanas do 3.º ciclo, nas disciplinas de História e de Geografia.

Do mesmo modo, teve-se em atenção que os alunos, nos níveis etários em que frequentam este ciclo de estudos, se encontram num período em que o raciocínio se efectua ao nível das operações concretas, apoiado em experiências vividas afectivamente.

Estabeleceu-se, portanto, como contributo essencial da disciplina, o alargamento da compreensão do espaço e do tempo, de modo a proporcionar a progressiva conceptualização da realidade, efectuando-o numa perspectiva, sempre que oportuno globalizante, promovendo o tratamento disciplinar nos ciclos seguintes. Quando possível tentou-se, assim, integrar as duas componentes — História e Geografia —, respeitando embora a lógica própria de cada uma delas.

Procurou-se ainda, com a disciplina, que os alunos desenvolvam atitudes que favoreçam o seu conhecimento do presente e do passado, despertando-lhes o interesse pela intervenção no meio em que vivem, pela actividade

humana nesse meio, pelos traços visíveis dessa actividade e pela organização espacial daí decorrente.

As finalidades e objectivos gerais seleccionados articulam-se com o quadro de referências mencionado, contemplando os diferentes domínios (dos conhecimentos, das capacidades/aptidões e dos valores/attitudes), sendo organizadas, no que respeita aos objectivos gerais do domínio cognitivo, em torno de noções operatórias e acentuando o papel formativo para os restantes domínios.

Para a consecução dos objectivos gerais estabelecidos foram indicadas metodologias centradas no aluno, promovendo o seu envolvimento afectivo, e seleccionados conteúdos organizados em torno de três grandes temas: *A Península Ibérica — Lugar de Passagem e de Fixação, Portugal no Passado e Portugal Hoje*.

O primeiro tema destina-se a sensibilizar os alunos para a inserção do espaço onde vivem (a sua região, o seu país) em espaços mais vastos com os quais se inter-relaciona (a Península Ibérica, a Europa, o Mundo). Procura-se, assim, desenvolver a compreensão da importância da localização da Península Ibérica, como *lugar de partida* para o oceano Atlântico e o resto do Mundo, bem como dos recursos naturais da Península que a tornaram atractiva, como *lugar de fixação*, a comunidades e povos anteriores à formação de Portugal.

Com o segundo tema, *Portugal no Passado*, pretende-se, no que respeita à componente histórica, estabelecer um quadro de referências que contemple os principais períodos e momentos da história nacional. Considerando, porém, os limites impostos, quer pelo nível de desenvolvimento dos alunos quer pelo número de aulas de que se dispõe, numa disciplina que contempla, simultaneamente, a componente geográfica, optou-se pelo desdobramento do grande tema em subtemas, de características diferenciadas. Assim, joga-se com um esquema de alternância, em que, a subtemas de tratamento sucinto, centrados em factos e momentos da vida nacional e assumindo forte componente narrativa, se sucedem subtemas de tratamento mais aprofundado, centrados em períodos de maior duração, enfatizando componentes do quotidiano e acentuando o contraste com períodos antecedentes e subsequentes, sensibilizando o aluno para a dinâmica da evolução.

A opção efectuada relativamente aos temas de carácter narrativo que destacam episódios e figuras da História de Portugal, procura também ir ao encontro das motivações dos alunos deste nível etário, para o conhecimento da vida e da acção de personagens históricas, fornecendo-lhes, assim, refe-

rentes temporais e despertando-lhes o gosto pela História. A acção destas personagens apresenta-se, até onde o permita a compreensão dos alunos e a natureza do subtema, no contexto em que a mesma decorreu, de modo que os alunos compreendam que os acontecimentos históricos não se explicam apenas por acções individuais. As figuras propostas foram ou serão seleccionadas, tanto a nível nacional como a nível regional, pela sua relevância em vários domínios. Estes subtemas permitirão o tratamento de episódios com uma forte componente de acção, dando lugar ao desenvolvimento de atitudes críticas, a partir da análise das actuações concretas de indivíduos ou de grupos.

Os subtemas de tratamento mais aprofundado e aos quais corresponde, obviamente, um maior número de aulas, visam a caracterização da organização do espaço nacional, os aspectos descritivos e funcionais dessa organização e os modos de vida existentes em diferentes épocas. Ao enfatizarem a vida quotidiana pretendem destacar aspectos que, sendo mais concretos para o aluno, permitirão identificar mais facilmente semelhanças e diferenças entre alguns períodos históricos.

Nestes temas encontram-se, portanto, integrados conteúdos referentes à componente geográfica, cujo contributo se destina a facilitar a compreensão de um espaço composto de elementos sujeitos a permanentes mudanças, para cuja compreensão não se pode abstrair do passado.

Com o tema *Portugal Hoje* pretende-se que os alunos adquiram os elementos necessários à compreensão do espaço nacional no presente. O tema estrutura-se a partir das realidades económicas, sociais e culturais do meio envolvente, analisadas com a preocupação básica de marcar o lugar e a acção do Homem na utilização dos espaços. Do vivido e observado se passará para a análise de outros meios, parecidos ou diferentes, possibilitando a sensibilização do aluno para a existência de desigualdades económicas, sociais e culturais.

Em relação aos temas seleccionados, foram ainda indicados conceitos essenciais, considerando-se, porém, na opção curricular subjacente a este programa, que o seu domínio será desenvolvido, em aprofundamentos sucessivos, ao longo dos diversos ciclos de escolaridade.

O programa apresenta, integradas no plano de organização e sequência de ensino-aprendizagem (vol. II), um conjunto de estratégias/actividades que concretizam as opções expressas na orientação metodológica. Pretende-se sublinhar que estas opções se tornam imprescindíveis para a prossecução dos objectivos gerais seleccionados, muito especialmente dos que se estruturam no campo das capacidades e atitudes/valores.

2 — FINALIDADES

- Contribuir para situar o aluno no País e no mundo em que vive, através do alargamento das noções operatórias de espaço e de tempo e da aquisição de conhecimentos básicos sobre a realidade portuguesa.
- Estimular uma atitude de rigor na abordagem da realidade física e social, promovendo a aquisição de técnicas elementares de pesquisa e organização de dados.
- Promover o desenvolvimento da sensibilidade, do espírito crítico, da criatividade e das capacidades de expressão.
- Contribuir para o desenvolvimento de atitudes e valores que conduzam a uma integração e intervenção democráticas na sociedade que o rodeia.

3 — OBJECTIVOS GERAIS

DOMÍNIO DOS VALORES/ATITUDES

- 1 — *Desenvolver valores pessoais e atitudes de auto-normia:*
 - 1.1 — Manifestar espírito crítico, a partir da análise de actuações concretas de indivíduos ou grupos.
 - 1.2 — Mostrar curiosidade e gosto pelo estudo e pela investigação pessoal.
 - 1.3 — Manifestar sensibilidade estética.
 - 1.4 — Reconhecer a existência de valores éticos patentes em acções humanas.
- 2 — *Desenvolver atitudes de sociabilidade e solidariedade:*
 - 2.1 — Revelar hábitos de convivência democrática.
 - 2.2 — Demonstrar atitudes de respeito e de solidariedade para com pessoas e povos de diferentes culturas.
 - 2.3 — Interessar-se pela melhoria da qualidade de vida da comunidade.
 - 2.4 — Interessar-se pela preservação do património natural e cultural.
 - 2.5 — Intervir na resolução de problemas concretos da comunidade em que está inserido, devidamente enquadrado em esquemas de apoio.

DOMÍNIO DAS CAPACIDADES

- 1 — *Desenvolver a aquisição de técnicas de investigação:*
 - 1.1 — Observar e descrever aspectos da realidade física e social.
 - 1.2 — Recolher, registar e tratar diferentes tipos de informação.
 - 1.3 — Identificar problemas.
 - 1.4 — Formular hipóteses simples.
 - 1.5 — Elaborar conclusões simples.
- 2 — *Desenvolver capacidades de comunicação:*
 - 2.1 — Utilizar correctamente vocabulário específico da disciplina.
 - 2.2 — Expressar-se de forma clara, oralmente e por escrito.
 - 2.3 — Narrar e descrever acções e situações concretas.
 - 2.4 — Utilizar técnicas adequadas de expressão gráfica.
 - 2.5 — Familiarizar-se com a utilização das novas tecnologias de informação.
 - 2.6 — Expressar, sob forma plástica ou dramática, ideias e situações.
 - 2.7 — Emitir opiniões fundamentadas.

DOMÍNIO DOS CONHECIMENTOS

- 1 — *Desenvolver os conceitos de diferença/contraste:*
 - 1.1 — Aprofundar o conhecimento da localização relativa do território português.
 - 1.2 — Conhecer os principais contrastes da distribuição espacial dos elementos físicos do território português.
 - 1.3 — Conhecer os principais contrastes da distribuição de actividades económicas no espaço português, em diferentes períodos.
- 2 — *Desenvolver os conceitos de mudança/permanência:*
 - 2.1 — Conhecer formas de organização do espaço português em diferentes períodos.
 - 2.2 — Distinguir características concretas de sociedades que se constituíram no espaço português em diferentes períodos.
 - 2.3 — Reconhecer testemunhos do património natural e cultural regional e nacional.
 - 2.4 — Compreender relações entre o passado e o presente.
- 3 — *Desenvolver os conceitos de interacção/causalidade:*
 - 3.1 — Reconhecer acontecimentos que produziram alterações significativas na sociedade portuguesa.
 - 3.2 — Reconhecer contribuições/alterações decorrentes das relações de Portugal com a Europa e o Mundo.
 - 3.3 — Relacionar formas de organização do espaço português com factores físicos e humanos.

4 — CONTEÚDOS

1 — A PENÍNSULA IBÉRICA — LUGAR DE PASSAGEM E DE FIXAÇÃO

CONCEITOS/NOÇÕES BÁSICAS

1.1 — AMBIENTE NATURAL E PRIMEIROS POVOS**

A Península Ibérica na Europa e no Mundo

Importância da posição da Península Ibérica

Características naturais da Península Ibérica

Traços morfológicos e principais rios

Clima e vegetação natural

Os recursos naturais e a fixação humana

As primeiras comunidades recolectoras

As comunidades agro-pastoris

Globo terrestre*

Mapa*

Planisfério*

Atlas

Continente*

Oceano*

Equador

Rosa dos Ventos*

Hemisfério*

Costa*

Escala

Legenda

Península*

Planalto*

Planície*

Montanha*

Vale*

Temperatura*

Precipitação*

* Conceitos já abordados no 1.º ciclo.

** Subtema de tratamento mais aprofundado.

Contactos com povos mediterrâneos

Vegetação natural
Rede hidrográfica
Recurso natural
Utensílio*
Recoleção
Nómada
Sedentário
Pastorícia*
Agricultura*
Itinerário
Documento

1.2 — OS ROMANOS NA PENÍNSULA IBÉRICA — RESISTÊNCIA E ROMANIZAÇÃO

A conquista romana e a resistência dos povos ibéricos
A Península Ibérica romanizada

Império*
Cristianismo
Era cristã
Romanização

1.3 — OS MUÇULMANOS NA PENÍNSULA IBÉRICA — CONVIVÊNCIA E CONFRONTO

A ocupação muçulmana
Cristãos e Muçulmanos no período da Reconquista
A herança muçulmana

Árabe
Muçulmano
Mouro
Reconquista.

2 — PORTUGAL NO PASSADO

2.1 — UM NOVO REINO CHAMADO PORTUGAL

Em busca da autonomia
A conquista da linha do Tejo
O reconhecimento do Reino

Condado
Fronteira
Independência
Reino*
Monarquia

* Conceitos já abordados no 1.º ciclo.

** Subtema de tratamento mais aprofundado.

2.2 — PORTUGAL NO SÉCULO XIII**

O reino de Portugal e do Algarve

A dimensão e as fronteiras
Os traços morfológicos e os
principais rios
Os recursos naturais

A vida quotidiana

Nas terras senhoriais
Nos mosteiros
Nos concelhos
Na Corte

Território*
Barreira
Zona temperada
Caudal
Actividade económica
Produção artesanal*
Comércio*
Comércio interno
Feira*
Comércio externo
Grupo social
Clero
Nobreza
Povo
Burguês
Concelho
Carta de foral
Grupo privilegiado
Ordem religiosa
Ordem religiosa militar.

2.3 — 1383/85 — UM TEMPO DE REVOLUÇÃO

A morte de D. Fernando e o problema da sucessão

As movimentações populares e os grupos em confronto

A resistência à invasão castelhana

A consolidação da independência

Revolução
Dinastia*
Crónica
Cortes.

2.4 — PORTUGAL NOS SÉCULOS XV E XVI**

De Portugal às Ilhas e ao Cabo da Boa Esperança

A chegada à Índia e ao Brasil

O Império Português no século XVI

Expansão marítima*
Arquipélago*
Vento
Corrente marítima
Meridiano

* Conceitos já abordados no 1.º ciclo.

** Subtema de tratamento mais aprofundado.

Os arquipélagos da Madeira
e dos Açores:

- os traços morfológicos e os cursos de água;
- o clima e a vegetação natural;
- recursos naturais, colonização e actividades económicas.

Paralelo
Caravela
Nau
Carta náutica
Astrolábio
Quadrante
Capitania
Missionação
Colonização

Os territórios na África, Ásia
e América:

- os recursos naturais e as actividades económicas;
- a diversidade étnica e cultural das populações;
- colonos, mercados e missionários.

Escravo
Etnia
Migração
Emigração
Imigração
Planta*
Situação
Monopólio
Especiarias
Arte Manuelina.

*A vida urbana no século XVI —
Lisboa quinhentista*

O crescimento da cidade
O porto de Lisboa e o comércio
A Corte e as criações culturais

2.5 — DA UNIÃO IBÉRICA À RESTAURAÇÃO

A morte de D. Sebastião e a sucessão ao trono

O domínio filipino e os levantamentos populares

A revolta do 1.º de Dezembro de 1640 e a Guerra da Restauração

Restauração*
Motim

* Conceitos já abordados no 1.º ciclo.

** Subtema de tratamento mais aprofundado.

2.6 — PORTUGAL NO SÉCULO XVIII**

O Império Colonial português do século XVIII

Inquisição
Cristão-novo
Monarquia absoluta

A extensão dos territórios
Recursos naturais e actividades económicas
Os movimentos da população; o tráfico de escravos

A sociedade portuguesa no tempo de D. João V Lisboa pombalina

2.7 — 1820 E O TRIUNFO DOS LIBERAIS

As invasões napoleónicas

A saída da Corte para o Brasil
A resistência aos invasores e a intervenção inglesa
Guerra civil
Cortes Constituintes
Constituição
Monarquia liberal

A revolução liberal de 1820

O movimento revolucionário
A acção das Cortes Constituintes
A independência do Brasil

A luta entre liberais e absolutistas

2.8 — PORTUGAL NA SEGUNDA METADE SÉCULO XIX**

O espaço português

Os recursos naturais e as inovações tecnológicas
Distribuição espacial das diferentes actividades
Os movimentos da população

Baldio
Pousio
Indústria*
Numeramento
Recenseamento
Crescimento da população
Êxodo rural

* Conceitos já abordados no 1.º ciclo.

** Subtema de tratamento mais aprofundado.

A vida quotidiana

No campo

Nas grandes cidades

Mobilidade
Operariado.

2.9 — A REVOLUÇÃO REPUBLICANA

A acção militar no 5 de Outubro e a queda da Monarquia

A 1.ª República

A Constituição republicana

As principais medidas no domínio da educação e do trabalho

O movimento sindical

A instabilidade governativa

República*
Alfabetização
Sindicato
Greve.

2.10 — OS ANOS DE DITADURA

O golpe militar em 28 de Maio

Salazar e o Estado Novo

A política de obras públicas

As restrições às liberdades

A oposição ao Estado Novo

Ditadura
Censura
Liberdade de expressão
Oposição política
Guerra colonial

A guerra colonial

2.11 — O 25 DE ABRIL E A CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA

A acção militar e popular em 25 de Abril

A independência das colónias

A Constituição de 1976 e o restabelecimento da democracia

Democracia*
Descolonização
Direito de voto
Poder central
Governo
Assembleia da República
Região Autónoma
Poder local
Autarquia
Câmara Municipal*
Junta de Freguesia*

* Conceitos já abordados no 1.º ciclo.

** Subtema de tratamento mais aprofundado.

3 — PORTUGAL HOJE

3.1 — A POPULAÇÃO PORTUGUESA NO LIMAR DO SÉCULO XXI

A evolução da população portuguesa

As variações da natalidade e
da mortalidade

A mobilidade da população

Características da população portuguesa

Composição por idade e por
sexo

Distribuição espacial da população portuguesa

População absoluta

Natalidade

Mortalidade

Crescimento natural/saldo
fisiológico

Grupo etário

Envelhecimento da população

Densidade populacional

Área atractiva

Área repulsiva.

3.2 — OS LUGARES ONDE VIVEMOS

Os campos: os vestígios do passado e as mudanças

Tipos de povoamento

Condições de vida

Os centros urbanos: áreas de atracção da população

Dimensão e crescimento

Condições de vida

Problemas da vida quotidiana nas cidades e nos campos

Acessibilidade

Níveis de conforto

Povoamento

Povoamento rural

Povoamento disperso

Povoamento agrupado

Povoamento urbano

Distância-tempo

Equipamento colectivo

Saneamento básico

Nível de conforto

* Conceitos já abordados no 1.º ciclo.

** Subtema de tratamento mais aprofundado.

3.3 — AS ACTIVIDADES ECONÓMICAS QUE DESENVOLVEMOS

O mundo do trabalho

População activa e não activa
Sector de actividade

População activa
População não activa
Desemprego
Sector de actividade.

As principais actividades económicas

Repartição espacial

Sector primário
Sector secundário
Sector terciário
Actividades produtivas
Actividades não produtivas
Serviços

3.4 — COMO OCUPAMOS OS TEMPOS LIVRES

O lazer

Tipo de equipamento
Distribuição e contrastes
Impacte do turismo no ambiente

Lazer
Turismo
Mês seco
Reserva natural
Paisagem*
Ambiente*.

Importância das áreas de protecção da Natureza

3.5 — O MUNDO MAIS PERTO DE NÓS

Os transportes e as comunicações

Acessibilidade de pessoas, bens e ideias
Esbatimento das fronteiras

Distância-custo
Telecomunicações

Espaços em que Portugal se integra

Comunidade Europeia
Organização das Nações Unidas.

* Conceitos já abordados no 1.º ciclo.

** Subtema de tratamento mais aprofundado.

5 — ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

As finalidades e objectivos gerais seleccionados exigem, para a sua prossecução, a opção por metodologias que considerem as características próprias da fase evolutiva dos alunos e promovam, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento nos diversos domínios.

Assim, propõe-se uma metodologia centrada no aluno, conferindo-lhe um papel essencialmente activo e criando-lhe condições para a aquisição progressiva da autonomia pessoal.

Considera-se, portanto, necessário:

- partir, sempre que possível, de factos concretos e da observação directa, estabelecendo analogias com a experiência pessoal do aluno e graduando a inserção de operações abstractas;
- colocar o aluno perante situações-problema que estimulem a sua iniciativa e contribuam para o desenvolvimento do seu sentido crítico e capacidade de decisão;
- recorrer ao trabalho de equipa como meio de desenvolver a cooperação, a entreaajuda e a socialização;
- utilizar uma grande variedade de recursos, de forma a diversificar as aprendizagens;
- utilizar o meio como recurso didáctico preferencial, considerando que a aprendizagem deve ser significativa para os interesses e experiências dos alunos;
- proporcionar articulações interdisciplinares nas práticas metodológicas e no tratamento dos conteúdos.

A utilização desta metodologia não exclui, no entanto, a necessidade de, em determinadas situações do processo ensino-aprendizagem, o professor recorrer à exposição/narração. Também o exercício da memória não deve ser negligenciado.

Os princípios atrás enunciados implicam opções didácticas que se encontram concretizadas nas sugestões de técnicas/actividades apresentadas para cada subtema. Estas, como é óbvio, não têm carácter vinculativo, podendo ser substituídas por outras que se revelem mais adequadas às características dos alunos e às disponibilidades da escola e do meio, excepção feita para a elaboração do *atlas da aula* e do *friso cronológico*, que se consideram indispensáveis para estabelecer a articulação, do ponto de vista do espaço e do tempo, entre os vários subtemas.

Relativamente às técnicas/actividades, torna-se ainda necessário clarificar alguns aspectos que, pela sua natureza global, se aplicam a todos os subtemas.

Atlas da aula e friso cronológico

Com a organização progressiva do atlas da aula — conjunto ordenado de documentos gráficos/cartográficos observados e/ou produzidos pelos alunos —, pretende-se que os alunos realizem trabalhos de localização e caracterização das áreas em estudo, sobre mapas mudos previamente construídos. Recomenda-se a utilização de simbologias elementares, de grande simplicidade de soluções.

Com a construção do friso cronológico — representação gráfica da sequência dos eventos numa escala proporcional —, pretende-se que os alunos localizem no tempo os acontecimentos mais importantes da história nacional e os situem em relação uns aos outros e, eventualmente, em relação a acontecimentos de âmbito local. Pretende-se, ao mesmo tempo, superar os cortes cronológicos que resultam do facto de os subtemas propostos não serem rigorosamente contínuos.

Sempre que possível, deverá ser o aluno a construir o friso cronológico, à medida que vai progredindo no estudo dos subtemas, a partir da informação fornecida pelo professor ou recolhida por ele próprio.

Documentação escrita e iconográfica

Recurso fundamental em todos os subtemas, este tipo de documentação deverá ser explorado de modo a contribuir para o desenvolvimento do espí-

rito crítico, do gosto pelo estudo e pela pesquisa. Não deve, no entanto, efectuar-se uma transferência da metodologia de investigação para a metodologia de aprendizagem.

Considera-se que se deve privilegiar neste nível etário, a documentação iconográfica. Quanto aos documentos escritos a utilizar, deverão ser objecto de uma adaptação didáctica (selecção de excertos, actualização ortográfica e sintáctica, lexical, quando indispensável) procurando, no entanto, não desvirtuar a fonte.

Documentação gráfica e cartográfica

Devem privilegiar-se os gráficos de barras e os sectogramas. O recurso a gráficos que impliquem duas variáveis deve ser excepcional e, quando tal acontecer, será de solicitar apenas uma leitura intuitiva.

Considera-se também indispensável recorrer, de forma sistemática, à observação de cartografia temática referente a Portugal. Recomenda-se, no entanto, a utilização, de preferência, de mapas com escala gráfica.

Deverá ainda ter-se em atenção que, apesar de o mapa ser a forma privilegiada de representação do espaço, neste nível etário haverá que cotejá-lo com outras representações (desenho de paisagem, perfis, maquetas).

Informação estatística

Poderão recolher-se informações estatísticas junto da população, de organismos oficiais e empresas, recorrendo à pesquisa documental, a inquéritos, entrevistas ou simplesmente a contactos informais. A informação assim recolhida poderá ser tratada de forma gráfica e/ou cartográfica.

«Dossiers» temáticos

A organização de *dossiers* temáticos permitirá sensibilizar o aluno para as técnicas de pesquisa, selecção e organização dos materiais. Neles se articularão recolhas de testemunhos orais e de documentação escrita e iconográfica e outros materiais oportunos.

Ficheiros

Considera-se importante a organização de ficheiros temáticos, de conceitos ou de referências bibliográficas, que permitam ao aluno dispor de elementos de consulta que facilitem a realização de actividades, individualmente ou em

grupo, sensibilizando-se para técnicas de pesquisa e permitindo, eventualmente, a utilização do computador.

Novas tecnologias

Sempre que os recursos materiais e humanos o permitam, deve ser incentivado o recurso às novas tecnologias de informação, nomeadamente os meios informáticos e telemáticos. Considera-se oportuna a utilização do computador, nomeadamente para:

- tratamento gráfico da informação (mapas e gráficos);
- processamento de informação e comunicação de ideias;
- consulta, interpretação, organização e avaliação da informação (ex. friso cronológico).

Debates/mesas-redondas/painéis

A aplicação destas técnicas de expressão deve ter em conta o nível de aprofundamento possível para este nível etário e as aprendizagens realizadas na disciplina de Língua Portuguesa.

Dramatizações

Deverão realizar-se, preferencialmente, em articulação com outras disciplinas e integrar-se, sempre que possível, nas actividades da Área-Escola.

Especialmente adequadas a alunos deste nível etário, as dramatizações contribuem para desenvolver nos alunos atitudes de solidariedade e entreadajuda, permitindo-lhes ainda, de forma lúdica, reforçar e ampliar conhecimentos já adquiridos, através da vivência de situações concretas e de actuações de indivíduos ou grupos.

Visitas de estudo/Trabalho de campo

Devem ter, sempre que possível, um carácter interdisciplinar, devendo os alunos participar na sua preparação, de forma a sentirem-se mais motivados e responsabilizados pelas tarefas a realizar e pelos objectivos a alcançar.

Para além do seu carácter lúdico, permitem a observação directa do meio e o contacto directo com as fontes primárias (peças museológicas, monumentos, documentos de arquivo), podendo contribuir para o desenvolvimento do espírito de observação e da sensibilidade estética.

Redes de correspondência

Considera-se interessante o desenvolvimento de redes de correspondência nas quais participem professores, alunos e instituições, visando a troca de experiências e o intercâmbio de informações sobre aspectos histórico-geográficos das várias regiões e, eventualmente, de outros países.

Na selecção das experiências de aprendizagem o professor ponderará ainda a necessidade de, numa perspectiva de articulação vertical, estabelecer uma gradação relativamente às proporcionadas na Área de Estudo do Meio (1.º ciclo) e a proporcionar, nas disciplinas de História e de Geografia do 3.º ciclo. De igual modo será pertinente seleccionar as que promovam cruzamentos interdisciplinares, chamando-se a atenção para as potencialidades oferecidas, neste último aspecto, pela Área-Escola.

Resta, finalmente, sublinhar que se torna indispensável conceder uma atenção especial ao uso da Língua Portuguesa, pelo que todas as actividades desenvolvidas deverão dar lugar à produção de pequenos trabalhos escritos ou a formulações orais, que deverão ser objecto de apreciação cuidada.

6 — AVALIAÇÃO

Na perspectiva metodológica adoptada, a avaliação deverá:

- constituir-se como um processo integrado, contínuo e sistemático, acompanhando o desenvolvimento do acto educativo;
- ter como quadro de referência os objectivos do ensino básico e, em estreita correlação com estes, os objectivos gerais estabelecidos para a disciplina.

Assim, o professor organizará as actividades de aprendizagem de modo a esclarecer os alunos sobre os objectivos a atingir, tendo sempre em consideração que, tratando-se da escolaridade *básica e obrigatória* não devem ser postos em prática mecanismos de selecção de referência normativa. Os objectivos serão, portanto, encarados com flexibilidade, permitindo uma articulação com o percurso individual do aluno, considerando-se, contudo, que devem ser encontrados critérios que não perpetuem, ao longo da escolaridade, as desigualdades iniciais, sobretudo quando decorram dos contextos sócio-económicos em que os alunos se encontram inseridos.

Como processo contínuo e integrado, convém igualmente que a avaliação, embora não negligenciando incidir sobre os produtos da aprendizagem, incida sobretudo sobre os processos e, de forma permanente, contribua para que o aluno tome consciência dos progressos efectuados. Torna-se, portanto, necessário clarificar os pontos de partida e acentuar as modalidades de carácter formativo de tal modo que, permanentemente, o professor obtenha os indicadores indispensáveis ao desenvolvimento de um projecto pedagógico coerente e o aluno encontre incentivos à melhoria do desempenho que reforcem a confiança nas suas possibilidades e lhe permitam a construção da autonomia pessoal.

Considerando que os objectivos gerais estabelecidos para a disciplina dizem respeito, simultaneamente, ao desenvolvimento de capacidades, de atitudes/valores e à aquisição de conhecimentos, a avaliação deverá contemplar, de forma equilibrada, estes três domínios.

Assim, são objecto de avaliação:

- a estruturação dos conceitos básicos de espaço e de tempo para os quais concorrem os de diferenças/contraste, mudança/permanência e interacção/causalidade;
- o progressivo domínio de técnicas de pesquisa e organização da informação;
- o progressivo domínio de capacidades de comunicação, nomeadamente as que respeitam ao uso da língua portuguesa;
- o desenvolvimento da sociabilidade e da solidariedade e a progressiva construção da autonomia.

Os parâmetros enunciados poderão ainda ser objecto de maior pormenorização, tal como se encontra explicitado nos objectivos gerais da disciplina, devendo o professor estabelecer as prioridades de acordo com as experiências de aprendizagem a desenvolver.

A construção dos instrumentos de avaliação decorrerá do referencial assim estabelecido, destacando-se, seguidamente, alguns aspectos considerados pertinentes.

Relativamente às situações de interacção em pequenos grupos ou no grupo-turma, bem como às situações de pesquisa e organização da informação, o professor desenvolverá práticas de observação dos alunos, havendo sempre o cuidado, mesmo nos casos em que não se verifique a aplicação de grelhas de análise ou outros suportes formais, de efectuar um registo da observação desenvolvida (atitude face às tarefas, rigor no manejo de dados, cooperação e entreaajuda, iniciativas tomadas, interesses manifestados).

Também o caderno individual do aluno, bem como a organização de pequenos *dossiers* solicitados em diversas actividades, permitirão avaliar a progressão efectuada no trabalho individual.

Trabalhos orais ou escritos de pequena ou maior dimensão (fichas a completar pelos alunos, questionários de respostas mais ou menos estruturadas) permitirão avaliar, através das representações verbais, o progressivo domínio de conceitos considerados essenciais e ainda a aquisição de referentes temporais indispensáveis.

A realização, pelos alunos, de pequenas entrevistas, a aplicação de inquéritos, a participação em discussões/debates e em pequenas dramatizações permitirão avaliar a possibilidade de transferência das aquisições efectuadas.

Resta acrescentar que aluno/alunos deverão ser sempre solicitados para práticas de co e hetero-avaliação e que o professor deve cotejar os resultados obtidos com os dos restantes professores da turma.

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

1 — INTRODUÇÃO

A elaboração dos programas de Línguas Estrangeiras Modernas inscreve-se num quadro da reforma curricular que implica o alargamento da escolaridade básica para nove anos; atende, por outro lado, ao facto de que uma crescente mobilidade de pessoas e bens no espaço comunitário cria novas motivações para o conhecimento de línguas estrangeiras. Tal elaboração procura, assim, adequar os programas a um público mais vasto e heterogéneo, cujas necessidades e expectativas se inserem numa sociedade pluricultural em constante mudança.

A aprendizagem de uma língua estrangeira é condicionada pela forma como o aluno adquiriu a sua língua materna — através dela criou hábitos de pensamento que se manifestam no seu comportamento linguístico, isto é, aprendeu e construiu uma forma de estar na vida.

Se é verdade que a língua estrangeira vai implicar uma maneira diferente de perspectivar a realidade, porque filtrada através de um novo sistema linguístico, a língua materna continuará a ser sempre um ponto de referência ao longo de todo o processo de aprendizagem de uma nova língua.

Partindo da concepção da língua como um todo que integra as componentes linguística, pragmática, discursiva, estratégica e sócio-cultural e das teorias pedagógicas que consideram o aluno como centro do processo educativo, os programas, tendo em vista uma formação pessoal e social, apresentam uma selecção de conteúdos que organizam de forma articulada e pressupõem a utilização de metodologias activas e interaccionais.

Na elaboração destes programas, optou-se, intencionalmente, pela valorização das competências receptivas, nomeadamente a leitura, como instrumento indispensável ao sucesso de toda a aprendizagem escolar.

Tendo consciência da provisoriedade dos saberes e, por conseguinte, da provisoriedade de qualquer programa de ensino, foram definidas para o ensino das Línguas Estrangeiras Modernas as finalidades que, em seguida, se apresentam.

1 - INTRODUÇÃO

1.1 - O ensino das línguas estrangeiras modernas tem como finalidade principal a formação de cidadãos capazes de compreender e utilizar a língua estrangeira em situações reais de comunicação. Para isso, é necessário que o aluno adquira não apenas o conhecimento gramatical, mas também o conhecimento da cultura e dos usos sociais da língua.

1.2 - O ensino das línguas estrangeiras modernas deve ser baseado no método comunicativo, que prioriza a interação entre os alunos e a utilização da língua em contextos reais.

1.3 - O ensino das línguas estrangeiras modernas deve ser planejado de forma a garantir a progressão contínua do aprendizado, considerando as necessidades e interesses dos alunos.

1.4 - O ensino das línguas estrangeiras modernas deve ser avaliado de forma contínua, considerando não apenas o conhecimento gramatical, mas também a capacidade de comunicação do aluno.

1.5 - O ensino das línguas estrangeiras modernas deve ser planejado de forma a garantir a progressão contínua do aprendizado, considerando as necessidades e interesses dos alunos.

2 — FINALIDADES

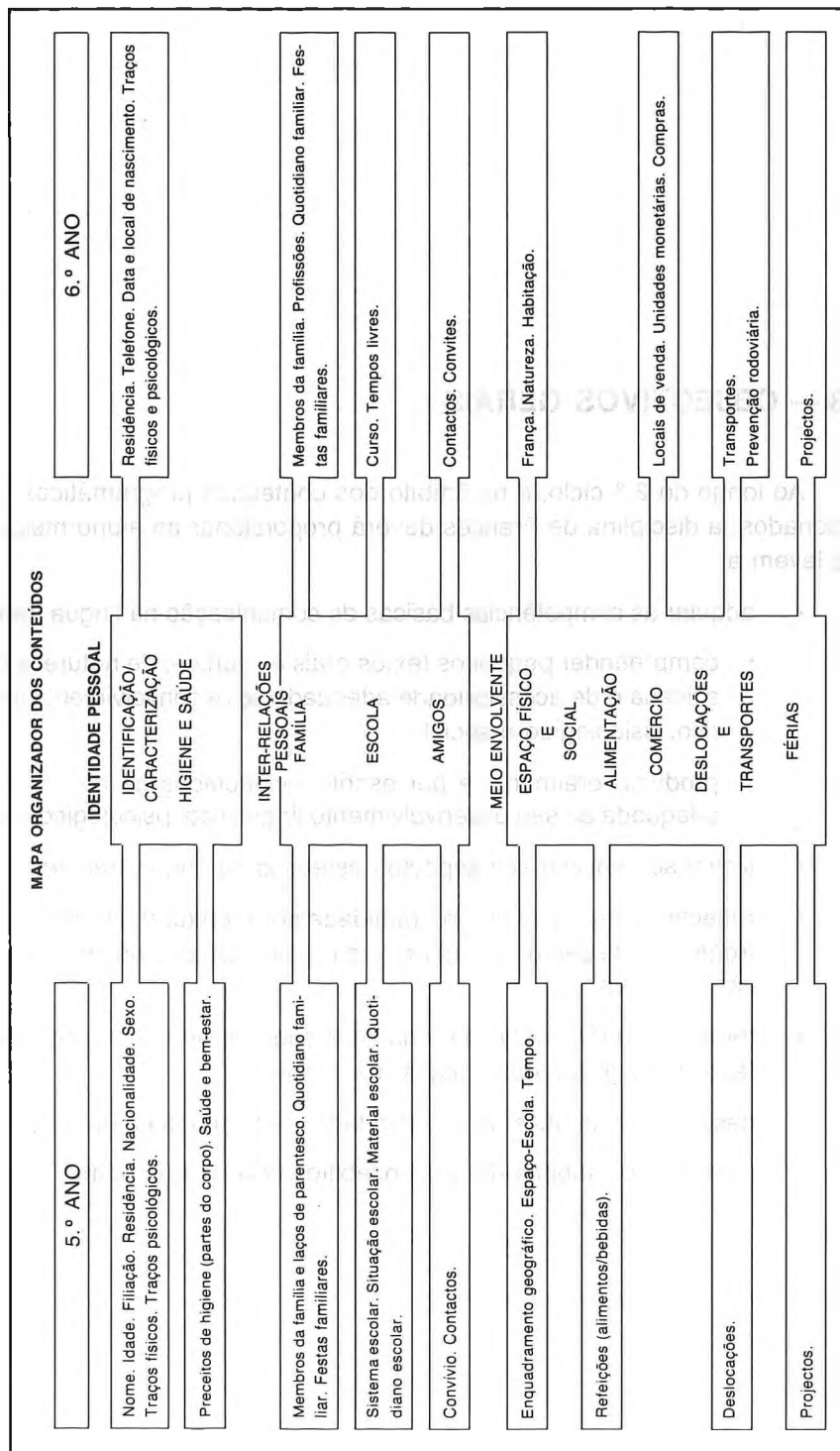
- Proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos.
- Favorecer o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s).
- Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de favorecer o respeito pelo(s) outro(s), o sentido da entreaajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania.
- Estimular o desenvolvimento de capacidades cognitivas, tais como a memória retentiva, o raciocínio lógico e inferencial e a estruturação mental.
- Contribuir para o desenvolvimento equilibrado do aluno nos domínios sócio-afectivo, emocional, cognitivo, psicomotor e estético-cultural.
- Promover a estruturação da personalidade do aluno pelo progressivo desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do espírito crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da AUTONOMIA.
- Fomentar um dinamismo cultural que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma actualização permanente de conhecimentos.

FRANCÊS

3 — OBJECTIVOS GERAIS

Ao longo do 2.º ciclo, e no âmbito dos conteúdos programáticos seleccionados, a disciplina de Francês deverá proporcionar ao aluno meios que o levem a

- adquirir as competências básicas de comunicação na língua francesa
 - compreender pequenos textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao desenvolvimento linguístico, psicológico e social
 - produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social
- tornar-se sensível aos aspectos estéticos da língua francesa
- reflectir sobre a sua própria realidade sócio-cultural, através do confronto com aspectos da cultura e da civilização dos povos de expressão francesa
- tomar consciência da sua individualidade, através da integração na família, no grupo dos amigos, na escola
- desenvolver atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação
- desenvolver hábitos de responsabilidade e de autonomia.



Conteúdos morfofossintáticos

De acordo com a organização conceptual deste programa, a gramática deve ser estudada em situação. Os conteúdos linguísticos (morfofossintaxe) abordados serão progressivamente alargados, segundo «progressões» em espiral e sempre de acordo com as situações de uso.

CONTEÚDOS MORFOSSINTÁTICOS	
5.º ANO	6.º ANO
<p>(Revisão e consolidação das aquisições propostas para o 5.º ano)</p> <p>NOMES (substantivos):</p> <ul style="list-style-type: none"> Flexão em género e número <p>— femininos e plurais regulares e irregulares de acordo com o léxico adequado aos domínios de referência programados</p> <p>ADJECTIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Flexão em género e número <p>DETERMINANTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> Artigo definido Artigo indefinido Artigo partitivo Artigo definido contraído com as preposições «à» e «de» Numerais cardinais Numerais ordinais Possessivos Interrogativo «quel» 	<p>NOMES (substantivos):</p> <ul style="list-style-type: none"> Flexão em género e número <p>— alargamento de acordo com o léxico adequado aos domínios de referência programados</p> <p>ADJECTIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Flexão em género e número Flexão em grau <p>— graus dos adjectivos em frases afirmativas</p> <p>DETERMINANTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> Numerais cardinais (alargamento) Numerais ordinais (alargamento) Demonstrativos

<p>PRONOMES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pessoais <ul style="list-style-type: none"> — formas de complemento directo e indirecto • Indefinidos de uso mais frequente: «personne», «quelqu'un», «rien» • Interrogativos: «qui», «que», «quoi» <p>VERBOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempos e modos <ul style="list-style-type: none"> — «Passé récent», futuro simples, imperfeito do indicativo 	<p>PRONOMES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pessoais <ul style="list-style-type: none"> — formas de sujeito — formas tónicas • Indefinido «on» <p>VERBOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempos e modos <ul style="list-style-type: none"> — Presente do indicativo, imperativo, infinitivo, participio passado, «futur proche», «passé composé», imperfeito do indicativo
<ul style="list-style-type: none"> • Verbos regulares em «-ir» • Verbos «acheter», «envoyer», «payer» (tendo em vista as particularidades ortográficas) • «s'appeler», «partir», «recevoir», «répondre», «savoir», «vendre» (no presente do indicativo) • «se laver», «naître», «partir», «recevoir», «répondre», «vendre» (no «passé composé») • «pouvoir» (no futuro) • «écrire», «lire», «mettre», «sortir», «voir» (nos tempos indicados) <p>ADVERBIOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Advérbios de uso mais frequente (alargamento em função das necessidades de expressão do aluno) <p>PREPOSIÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preposições actualizáveis nas situações de uso relativas aos domínios de referência programados 	<ul style="list-style-type: none"> • «avoir», «être» (excepto no imperativo) • Verbos regulares em «-er» • Verbos «manger», «commencer» (tendo em vista as particularidades ortográficas) • «boire», «faire», «pouvoir», «se laver», «se voir», «venir» (só no presente do indicativo) • «aller», «faire», «prendre», «venir» (nos tempos indicados) <p>«PRÉSENTATIF»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «c'est», «il y a», «voici», «voilà» <p>ADVERBIOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quantidade: «assez», «beaucoup», «peu» • Interrogação: «combien» <p>PREPOSIÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preposições de uso mais frequente

<p>CONJUNÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conjunções de uso mais frequente: «et», «mais», «parce que» <p>TIPOS DE FRASE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interrogativa <ul style="list-style-type: none"> — «Est-ce que...?» — (entoação) — com advérbio interrogativo — com o determinante interrogativo «quel» • Exclamativa • Imperativa — Forma afirmativa <p>FORMAS DE FRASE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afirmativa • Negativa — «ne... pas» 	<p>CONJUNÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conjunções de uso mais frequente (alargamento em função das necessidades de expressão do aluno) <p>TIPOS DE FRASE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imperativa — Forma negativa <p>FORMAS DE FRASE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negativa <ul style="list-style-type: none"> — «ne... rien» — «ne... personne» <p>DA FRASE SIMPLES À FRASE COMPLEXA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discurso indirecto <ul style="list-style-type: none"> — «Il dit que...» — «Il demande si...»
--	--

5 — ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

• Princípios pedagógicos gerais:

O ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras não se enfeuda hoje a um único método, exclusivo e sistemático, tendendo, ao contrário, para a conciliação de concepções metodológicas que ponderem a adequação aos públicos, aos objectivos, aos conteúdos, à personalidade do professor e aos recursos disponíveis. A este pluralismo metodológico subjazem, no entanto, determinados princípios básicos que convergem para uma metodologia activa e centrada no aluno, integradora de um conjunto de actividades que:

- contribuam para a apropriação e estruturação de regras linguísticas e sócio-linguísticas;
- motivem para uma aprendizagem comunicativa da língua estrangeira;
- favoreçam o desenvolvimento intelectual, psicológico e sócio-cultural do aluno.

Esta pedagogia participada e interactiva implica a criação desde cedo de dispositivos pedagógicos visando o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que instaurem no aluno a capacidade de aprender a aprender, quer no que diz respeito aos investimentos sócio-afectivos, quer no que toca à mobilização de operações cognitivas.

A conquista desta autonomia na aprendizagem da língua estrangeira pressupõe inevitavelmente estratégias de recurso à língua materna, configuradas em actividades de análise contrastiva. Tais actividades recaem quer sobre elementos dos sistemas linguísticos em presença quer sobre entidades de tipo cultural veiculadas por esses mesmos sistemas linguísticos¹.

¹ Entenda-se cultura enquanto gramática de comportamentos de um determinado povo, por um lado, e enquanto criação artística, de pensamento filosófico ou científico, por outro.

A esta perspectiva intercultural do ensino-aprendizagem das línguas e das culturas subjaz um princípio de educação para a cidadania: nele e por ele se formam os alunos para a consciencialização da sua própria cultura e para o conhecimento das culturas estrangeiras, para o respeito pela(s) diferença(s), para a tolerância.

Para além dos princípios pedagógicos já enunciados enquanto linhas de força do programa, importa ter ainda em conta uma perspectivacão cíclica do ensino-aprendizagem que obriga à mobilização e reactivação constantes dos elementos linguísticos e culturais de que o aluno se vai apropriando.

Para a operacionalização de tudo quanto ficou dito, é desejável a utilização de uma gama variada de recursos humanos e de recursos materiais. A intervenção na sala de aula de um falante francófono (caso, por exemplo, de crianças nascidas em França e reinseridas em Portugal) pode tornar-se um recurso vivo e motivador para si e para os outros. Outros recursos, de tipo técnico e/ou tecnológico, favorecem a abordagem mais autêntica, mais próxima das situações do quotidiano dos povos de expressão francesa: a imagem visual, como a auditiva (isoladas ou sincronizadas), a imagem fixa ou móvel, o processamento de texto em computador e a manipulação deste para outros fins que se adequem à aula de língua estrangeira são outros tantos recursos a explorar no sentido de desenvolver as capacidades cognitivas, de observação, memória, raciocínio, imaginação...

Em síntese, o professor terá de ser um observador permanente das actividades e atitudes de cada aluno, respeitando o seu ritmo próprio, favorecendo o progresso na aquisição de conhecimentos e no apuramento ético dos seus comportamentos, de molde a despertar nele a capacidade de construir a sua própria aprendizagem, o gosto de colaborar activamente com os outros em ordem ao crescimento individual e aprofundamento das suas estratégias de participação social.

6 — AVALIAÇÃO

A avaliação na disciplina de Francês deve processar-se de acordo com as orientações apresentadas na introdução aos programas do 2.º ciclo. Aí se encontram as linhas gerais a ter em conta no que se refere ao conceito de avaliação, ao seu objecto, aos instrumentos e meios a utilizar, bem como à sua integração no processo de ensino-aprendizagem, aos intervenientes no processo de avaliação e respectivos papéis. O que a seguir se apresenta são algumas indicações específicas no âmbito desta disciplina.

O primeiro aspecto a salientar diz respeito ao objecto da avaliação. Sendo dada grande ênfase às competências básicas de comunicação na língua francesa, tanto nos objectivos como nos conteúdos de aprendizagem da disciplina, é natural que também a avaliação lhes atribua uma ênfase especial. Ela incidirá, portanto, prioritariamente sobre a língua francesa, nas suas componentes básicas de compreensão auditiva, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita, tendo em consideração os factores de natureza psicológica, sociológica e sócio-cultural que determinam a adequação do discurso linguístico às situações de comunicação.

Sobrepondo o critério da eficácia comunicativa ao da competência linguística, é importante que na produção oral e escrita sejam valorizados aspectos como a selecção criteriosa e a utilização adequada que o aluno faz de estratégias de compensação para suprir as falhas dos seus recursos linguísticos, bem como os riscos voluntários que corre para testar as suas hipóteses sobre as operações da língua.

Ao erro deve, aliás, ser atribuído um tratamento diferenciado, conforme se trate de actividades que visem a correcção formal ou a fluência, devendo mesmo não ser penalizado nos casos em que ocorre fora do âmbito do objectivo específico da avaliação.

Mas se, de acordo com os objectivos e conteúdos de aprendizagem, a avaliação na disciplina de Francês deve recair prioritariamente sobre as competências básicas de comunicação na língua francesa, de acordo com os mesmos objectivos e conteúdos, ela não pode deixar de observar também capacidades, atitudes e valores que têm a ver com outros aspectos do desenvolvimento pessoal e social do aluno. É o seu progresso como indivíduo, como ser social e como aprendente da língua que tem de ser avaliado, para além do seu progresso como utilizador dessa mesma língua. Daí que não se possa olhar apenas para os produtos e ignorar os processos de aprendizagem.

É por isso necessário que a avaliação que se processa no quotidiano lectivo, por meio da observação directa, incida também sobre:

- o interesse e empenhamento demonstrados pelo aluno na realização do trabalho;
- o modo como organiza autonomamente o seu trabalho, designadamente através da utilização adequada das estratégias de aprendizagem e de estudo;
- as atitudes de iniciativa, inovação e criatividade que demonstra;
- o desenvolvimento da capacidade crítica, nomeadamente face ao material que lhe é apresentado e à situação de aprendizagem;
- o modo como coopera com os colegas e se insere no grupo de trabalho;
- a forma como participa na resolução de problemas e tomada de decisões.

Para além da observação directa, são mencionados na introdução aos programas outros meios de avaliação, todos eles adequados à disciplina de Francês. Acrescentam-se, a título exemplificativo, os diários dos alunos e as cassetes áudio e vídeo. Chama-se ainda especial atenção para os vários tipos de actividades comunicativas, muito particularmente o trabalho de projecto. Consideram-se meios a privilegiar, na medida em que, para além da grande autenticidade de que se revestem, são os que melhor dão ao aluno a possibilidade de revelar a si próprio, ao grupo e ao professor a multiplicidade de facetas que constituem o objecto da avaliação nesta disciplina.

De acordo com os momentos e as situações de avaliação e tendo em conta os objectivos e os conteúdos programados, torna-se necessária a elaboração de instrumentos específicos e diversificados que permitam uma avaliação fundamentada em critérios previamente definidos pelos intervenientes.

Apresentam-se, a título de exemplo, uma grelha de auto-avaliação e uma grelha de opinião em que o aluno toma posição sobre metodologias, uma e outra adaptáveis a níveis/situações de aprendizagem diversos.

COLOCADO PERANTE A SITUAÇÃO DE UMA VISITA A UM LOCAL DESCONHECIDO, EM QUE MEDIDA SOU CAPAZ DE ME ORIENTAR?					
	MUITO MAL	COM DIFICULDADE	RAZOAVELMENTE	BEM	MUITO BEM
1 — Sei abordar um desconhecido e perguntar o caminho					
2 — Sei localizar num mapa as instruções recebidas					
3 — Sei perguntar o meio de transporte mais adequado					
4 — Sei agradecer a informação					

TENHO OPINIÃO SOBRE OS MÉTODOS USADOS NA AULA E POR ISSO	GOSTO MUITO	ACHO INTERESSANTE	GOSTO POUCO	DETESTO
Fazer exercícios do livro na aula				
Treinar a compreensão oral com o gravador				
Escrever diálogos em pares				
Trabalhar sobre canções				
Extrair informação de textos de revistas				
Fazer trabalhos de casa				

A grelha que a seguir se inclui pretende contribuir para a formalização de uma tipologia de instrumentos que possibilite a prática da avaliação das competências de compreensão oral e escrita e de expressão oral e escrita.

COMPREENSÃO ORAL	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	SITUAÇÕES	CRITÉRIOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Questionários: <ul style="list-style-type: none"> — «pergunta-resposta» (pergunta fechada e/ou aberta) — «verdadeiro/falso» — «de escolha múltipla» • Greijas de verificação da compreensão • Testes de identificação • Testes de interpretação não verbal do verbal (gesto, mímica, desenho, ...) • Ditado • Explicação de termos (eventualmente em L.I.) • 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição à língua oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminação auditiva • Discriminação referencial •
COMPREENSÃO ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> • Questionários: <ul style="list-style-type: none"> — «pergunta-resposta» (oral ou escrito) — «verdadeiro/falso» — «de escolha múltipla» • Greijas de identificação, de categorização e de hierarquização de elementos textuais • Testes de associação escrita/oral • Testes de interpretação não verbal do verbal • 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição à língua escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento da correspondência fonema-grafema • Discriminação referencial • Reconhecimento morfo-sintático e semântico de unidades linguísticas e de sequências textuais • Reconhecimento de aspectos pragmáticos muito simples dos enunciados •

PRODUTOS ORAL	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	SITUAÇÕES	CRITÉRIOS
PRODUTOS ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura oral • Recitação • Questionários: <ul style="list-style-type: none"> — de resposta dirigida — de pergunta dirigida • Telegramas • Intervenção em actividades comunicativas: <ul style="list-style-type: none"> — dramatização — simulação — reprodução de pequenos textos — reconto a partir de imagens — reconto de actividades do quotidiano — descrição de imagens • Reacções espontâneas a situações de aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção oral: <ul style="list-style-type: none"> — provocada — espontânea 	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligibilidade: <ul style="list-style-type: none"> — conteúdo: informação e organização — expressão: <ul style="list-style-type: none"> • pronúncia, entoação, ritmo • adequação lexical • precisão semântica • correcção morfosintáctica • adequação à situação • Atitude: <ul style="list-style-type: none"> — dinamismo — criatividade
	<ul style="list-style-type: none"> • Cópia transformada • Legendagem de imagens • Transformação de frases • Completamento de textos • Ditado • Reprodução de pequenos episódios, de acontecimentos simples do quotidiano • Reconto a partir de imagens • Descrição de pessoas, objectos, imagens • Elaboração de pequenos textos, de matrizes variadas, a partir de tópicos, modelos ou indicações 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção escrita: <ul style="list-style-type: none"> — apoiada — semilivre 	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligibilidade: <ul style="list-style-type: none"> — conteúdo: informação e organização — expressão: <ul style="list-style-type: none"> • coerência e coesão do texto • adequação lexical • precisão semântica • correcção morfosintáctica • correcção morfosintáctica • correcção ortográfica • Atitude: <ul style="list-style-type: none"> — criatividade

INGLÊS

3 — OBJECTIVOS GERAIS

Ao longo do 2.º ciclo e no âmbito dos conteúdos programáticos seleccionados, a disciplina de Inglês deverá proporcionar ao aluno os meios que o levem a:

- Adquirir as competências básicas de comunicação na língua inglesa
 - compreender pequenos textos orais e escritos, de natureza diversificada, e de acessibilidade adequada ao desenvolvimento linguístico, psicológico e social
 - produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social
- Reflectir sobre a sua própria realidade sociocultural, através do confronto com aspectos da cultura e da civilização dos povos de expressão inglesa
- Tomar consciência da sua individualidade, através da integração na família, no grupo de amigos e na escola
- Desenvolver atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação
- Desenvolver hábitos de responsabilidade e de autonomia

4 — CONTEÚDOS

Aprender uma língua em ordem à comunicação significa que, sempre que possível, se aprenda fazendo. É evidente que tal aprendizagem requer o envolvimento voluntário e a participação do aluno. Este envolvimento pode ser efectivamente conseguido quando a aprendizagem se relacione com ele e tenha em conta as suas opiniões, sentimentos e ideias. Essa ligação com o indivíduo também implica empenhar o aprendente em acontecimentos e contextos do «aqui e agora».

Ainda que seja válido dizer que aquilo que ele aprende será útil no futuro, há várias e importantes razões para dar ênfase a este foco no «aqui e agora». O prazer e a satisfação de aprender a usar uma nova língua ficará, assim, ao seu alcance agora e não será deferido para um futuro indeterminado. Aprender fazendo também envolve descobrir como se aprende com os outros e processa-se por uma experimentação activa e uma reflexão sobre o como e o que se aprendeu. Assume, por isso, uma perspectiva educacional fundamental no desenvolvimento do indivíduo.

Nas áreas de experiência em que o aluno se move procurou-se seleccionar categorias de temas mais directamente relacionados com as suas vivências, interesses e expectativas, por sua vez operacionalizados por actos de fala e noções. O léxico e a gramática, juntamente com outras componentes, como as estratégias de comunicação/aprendizagem, fornecerão os instrumentos necessários a uma comunicação eficaz.

Quadro integrador dos conteúdos temáticos nos ensinos básico e secundário



QUADRO ORGANIZADOR



Intenções comunicativas

1 — Informações

1.1 — Factos

2 — Atitudes e sentimentos

2.1 — Pedir informações sobre atitudes e sentimentos

2.2 — Expressar atitudes e sentimentos

3 — Regulação de acções

3.1 — Autorização e permissão

3.2 — Ordens, instruções

3.3 — Ajudar

4 — Regulação da comunicação

4.1 — Garantia de intercompreensão

4.2 — Organização do discurso

5 — Convenções sociais

5.1 — Apresentação em grupo

5.2 — Apresentar-se

5.3 — Saudações

5.4 — Desculpas

5.5 — Agradecimentos

5.6 — Felicitações

5.7 — Votos

Noções gerais

1 — Existência

1.1 — Existência/não existência

1.2 — Presença/ausência

2 — Espaço

2.1 — Localização absoluta

2.2 — Localização relativa

2.3 — Distância

2.4 — Movimento

- 2. 5 — Direcção
- 2. 6 — Origem
- 2. 7 — Tamanho
- 2. 8 — Temperatura

3 — Tempo

- 3. 1 — Situação no tempo
- 3. 2 — Anterioridade
- 3. 3 — Posterioridade
- 3. 4 — Sequência
- 3. 5 — Referência: futuro
- 3. 6 — Referência: presente
- 3. 7 — Referência: passado
- 3. 8 — Referência atemporal
- 3. 9 — Atraso
- 3.10 — Antecipação
- 3.11 — Duração
- 3.12 — Frequência
- 3.13 — Continuação
- 3.14 — Repetição

4 — Quantidade

- 4. 1 — Número
- 4. 2 — Quantificação
- 4. 3 — Grau

5 — Qualidade

5. 1 — Qualidades físicas

- 5.1. 1 — Forma
- 5.1. 2 — Dimensão
- 5.1. 3 — Visibilidade
- 5.1. 4 — Audibilidade
- 5.1. 5 — Gosto
- 5.1. 6 — Odor
- 5.1. 7 — Cor
- 5.1. 8 — Idade
- 5.1. 9 — Limpeza
- 5.1.10 — Material

5. 2 — Qualidades pessoais

5.3 — Apreciações

5.3.1 — Valor, preço

5.3.2 — Qualidade

5.3.3 — Correção/não correção

5.3.4 — Facilidade/dificuldade

6 — Relações

6.1 — Relações no espaço

6.2 — Relações no tempo

6.3 — Relações de posse

6.4 — Relações lógicas

Gramática

1 — A frase

1.1 — Ordem das palavras na frase

1.2 — A frase simples

1.3 — A frase composta

1.4 — A frase complexa

2 — Nomes

2.1 — Contáveis e massivos

2.2 — Número

2.3 — Genitivo

3 — Artigos

3.1 — Artigo indefinido

3.2 — Artigo definido

4 — Pronomes

4.1 — Pronomes pessoais

4.2 — Determinantes e pronomes possessivos

4.3 — Determinantes e pronomes demonstrativos

4.4 — Determinantes indefinidos

5 — Adjectivos

5.1 — Posição dos adjectivos

6 — Advérbios

6.1 — Afirmação e negação

6.2 — Lugar

6.3 — Tempo

6.4 — Quantidade

7 — Preposições

7.1 — Preposições

7.2 — Locuções prepositivas

8 — Conjunções

9 — Verbos

9.1 — Modos e tempos verbais

10 — *Be, Have, Do*

11 — Verbos auxiliares de modo

12 — Perguntas, respostas, negativas

1 - 1/2

2 - 1/2

3 - 1/2

4 - 1/2

5 - 1/2

6 - 1/2

7 - 1/2

8 - 1/2

9 - 1/2

10 - 1/2

11 - 1/2

12 - 1/2

13 - 1/2

14 - 1/2

5 — ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

As finalidades e objectivos enunciados para o ensino-aprendizagem da língua inglesa no ensino básico visam o desenvolvimento do aluno, não apenas no campo cognitivo mas também nos domínios afectivo, social e moral. Daqui decorre naturalmente a necessidade de adoptar metodologias centradas no aluno, que o tornem agente activo e consciente da sua própria aprendizagem. Ela será tanto mais significativa quanto mais os conteúdos se relacionarem directamente com as suas vivências e interesses e as experiências de aprendizagem o mobilizarem não só como aluno mas também como pessoa.

Deste modo se fomenta a motivação e o empenhamento do aluno, ao mesmo tempo que ele se torna mais responsável e autónomo, ao ser chamado a intervir, a negociar, a tomar decisões e a assumi-las.

O professor, enquanto orientador e facilitador da aprendizagem, deve assegurar as condições e os meios que gradualmente desenvolvam no aluno as capacidades de organizar, controlar e avaliar a sua própria aprendizagem. Para isto, torna-se indispensável que os objectivos a atingir sejam claros para o aluno, como para o professor, bem como os métodos, estratégias e recursos a utilizar. Assim, o aluno, conhecedor das suas necessidades, deve tornar-se capaz de reconhecer a utilidade dos métodos, estratégias e recursos que melhor se adequem às situações concretas de aprendizagem.

Neste sentido, o professor deve proporcionar ao aluno a utilização de meios que lhe permitam:

- tomar contacto intenso com a língua inglesa e praticá-la, descobrindo desde cedo o prazer de ser capaz de a utilizar como novo meio de comunicação;

- integrar na sua própria aprendizagem conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas, não só na aprendizagem de outras disciplinas, como na sua vivência fora da sala de aula e da escola, designadamente a informação recebida através da «escola paralela», cujo papel é especialmente significativo no caso da língua e das culturas dos povos de expressão inglesa;
- seleccionar e utilizar, dentro e fora da sala de aula, competências de estudo que contribuam para uma aprendizagem cada vez mais autónoma da língua inglesa na escola, favoreçam as aprendizagens nas restantes disciplinas do currículo e o preparem para continuar a aprender de forma independente no futuro;
- reflectir sobre o modo de funcionamento da língua inglesa, valorizando o contributo da experiência de aprendizagem da língua materna.

Num ambiente de aprendizagem com estas características, em que a metodologia assenta essencialmente no aluno, cabe ao professor criar um ambiente de trabalho agradável e estimulante para todos e que permita a gratificação do sucesso. Para isso, é necessário o recurso a práticas pedagógicas diferenciadas que respondam às diferenças de motivações, interesses, necessidades e ritmos existentes entre os alunos de uma mesma turma. Cabe ainda ao professor estruturar formas diversificadas de organização do trabalho. O trabalho individualizado, por exemplo, é fundamental como técnica a utilizar para assegurar aos alunos o seu progresso na apropriação da língua. Do mesmo modo, são imprescindíveis as actividades que envolvem toda a turma, fortemente dirigidas pelo professor, nas fases de apresentação e prática controlada do *input* linguístico.

Mas a aprendizagem da língua inglesa para fins comunicativos tem de se processar essencialmente através de formas de interacção que se aproximem do real. Com efeito, o conceito de competência comunicativa enquanto capacidade de usar a língua de uma forma adequada e eficiente, fazendo uso de vários sistemas de competências — linguística, pragmática, discursiva, estratégica e social —, privilegia modos de trabalho socializado na sala de aula que se materializam em trabalho de pares e trabalho de grupo. Estas técnicas de organização do trabalho devem ser valorizadas no ensino e na aprendizagem da língua, visto que possibilitam ambientes de experimentação com alguma relação com o contexto quotidiano dos falantes nativos da língua.

Simultaneamente, estes modos de interacção ajudam os alunos a desenvolver a confiança em si mesmos enquanto sujeitos que aprendem a língua, contribuem para a consciencialização do espírito de tolerância e estimulam o gosto e o hábito de cooperação e entreaajuda.

Nesta linha, importa salientar que a organização do trabalho na sala de aula deve compreender também o trabalho de projecto, que assume uma importância relevante no ensino e na aprendizagem da língua inglesa, visto que proporciona aos alunos oportunidades para a realização de actividades onde se jogam múltiplas competências, se reciclam conhecimentos num contexto relativamente natural e constitui uma extensão lógica de actividades de transferência das aprendizagens controladas, já que estimula os alunos a assumir a responsabilidade pelos temas seleccionados, pela metodologia de trabalho e pela concepção dos produtos finais.

A aprendizagem da língua inglesa, pela apropriação de competências de tipo comunicativo, determina ainda uma abordagem intercultural, em que o aluno parte da sua própria língua e cultura para a descoberta da língua e das culturas dos povos de expressão inglesa. Deste modo, desenvolve a sua competência sócio-cultural, o que é imprescindível ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicar, visto que a utilização de uma língua implica o recurso a um quadro de referências que é pelo menos parcialmente determinado pelo contexto sociocultural no qual essa língua é utilizada pelos nativos. Para além disso, a análise contrastiva que faz da sua realidade e da dos povos de expressão inglesa permite-lhe um melhor entendimento de uma e outras, do que resulta por um lado uma atitude de tolerância e respeito pelas diferenças e por outro a relativização dos valores e dos significados da sua própria cultura.

Propõe-se uma abordagem cíclica ao longo dos cinco anos de escolaridade abrangidos pelos 2.º e 3.º ciclos, em que o currículo se desenvolve através da recorrência e alargamento progressivo dos conteúdos e processos de aprendizagem, com adequação das estratégias à maturidade dos alunos, assim como à sua competência comunicativa.

Para a operacionalização de quanto ficou dito é desejável a utilização de uma gama tão variada quanto possível de recursos, incluindo os que são oferecidos pelas novas tecnologias. Lembra-se as vantagens do recurso a nativos e ou pessoas que tenham tido contacto significativo com países de língua inglesa, bem como as vastas possibilidades a explorar no campo da pedagogia dos intercâmbios.

Sendo a promoção da autonomia do aluno na utilização da língua inglesa para fins comunicativos o objectivo fundamental da aprendizagem e do ensino desta disciplina, é nesse sentido que se orientam as linhas metodológicas enunciadas. Elas assumem uma conceptualização construtivista do processo de aprender a língua, através da incidência no aluno como construtor de aprendizagens significativas.

6 — AVALIAÇÃO

A avaliação na disciplina de Inglês deve processar-se de acordo com as orientações apresentadas na introdução aos programas do 2.º ciclo. Aí se encontram as linhas gerais a ter em conta no que se refere ao conceito de avaliação, ao seu objecto, aos instrumentos e meios a utilizar, bem como à sua integração no processo de ensino-aprendizagem, aos intervenientes no processo de avaliação e respectivos papéis. O que a seguir se apresenta são algumas indicações específicas no âmbito desta disciplina.

O primeiro aspecto a salientar diz respeito ao objecto da avaliação. Sendo dada grande ênfase às competências básicas de comunicação na língua inglesa, tanto nos objectivos como nos conteúdos de aprendizagem da disciplina, é natural que também a avaliação lhes atribua uma ênfase especial. Ela incidirá, portanto, prioritariamente sobre a língua inglesa, nas suas componentes básicas de compreensão auditiva, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita, tendo em consideração os factores de natureza psicológica, sociológica e sócio-cultural que determinam a adequação do discurso linguístico às situações de comunicação.

Sobrepondo o critério da eficácia comunicativa ao da competência linguística, é importante que na produção oral e escrita sejam valorizados aspectos como a selecção criteriosa e a utilização adequada que o aluno faz de estratégias de compensação para suprir as falhas dos seus recursos linguísticos, bem como os riscos voluntários que corre para testar as suas hipóteses sobre as operações da língua.

Ao erro deve, aliás, ser atribuído um tratamento diferenciado, conforme se trate de actividades que visem a correcção formal ou a fluência, devendo mesmo não ser penalizado nos casos em que ocorre fora do âmbito do objectivo específico da avaliação.

Mas se, de acordo com os objectivos e conteúdos de aprendizagem a avaliação na disciplina de Inglês deve recair prioritariamente sobre as competências básicas de comunicação na língua inglesa, de acordo com os mesmos objectivos e conteúdos, ela não pode deixar de observar também capacidades, atitudes e valores que têm a ver com outros aspectos do desenvolvimento pessoal e social do aluno. É o seu progresso como indivíduo, como ser social e como aprendente da língua que tem de ser avaliado, para além do seu progresso como utilizador dessa mesma língua. Daí que não se possa olhar apenas para os produtos e ignorar os processos de aprendizagem.

É por isso necessário que a avaliação que se processa no quotidiano lectivo, por meio de observação directa, incida também sobre:

- o interesse e empenhamento demonstrados pelo aluno na realização do trabalho;
- o modo como organiza autonomamente o seu trabalho, designadamente através da utilização adequada das estratégias de aprendizagem e de estudo;
- as atitudes de iniciativa, inovação e criatividade que demonstra;
- o desenvolvimento da capacidade crítica, nomeadamente face ao material que lhe é apresentado e à situação de aprendizagem;
- o modo como coopera com os colegas e se insere no grupo de trabalho;
- a forma como participa na resolução de problemas e tomada de decisões.

Para além da observação directa, são mencionados na introdução aos programas outros meios de avaliação, todos eles adequados à disciplina de Inglês. Acrescentam-se a título exemplificativo, os diários, *log books* e *cassettes* áudio e vídeo. Chama-se ainda especial atenção para os vários tipos de actividades comunicativas, muito particularmente os trabalhos de projecto e *case studies*, que se consideram meios a privilegiar, na medida em que, para além da grande autenticidade de que se revestem, são os que melhor dão ao aluno a possibilidade de revelar a si próprio, ao grupo e ao professor a multiplicidade de facetas que constituem o objecto da avaliação nesta disciplina.

De acordo com os momentos e as situações de avaliação e tendo em conta os objectivos e os conteúdos programados, torna-se necessária a elaboração de instrumentos específicos e diversificados, que permitam uma avaliação fundamentada em critérios previamente definidos pelos intervenientes.

Apresentam-se, a título de exemplo, uma grelha de auto-avaliação e uma grelha de opinião em que o aluno toma posição sobre metodologias, uma e outra adaptáveis a níveis/situações de aprendizagem diversos.

COLOCADO PERANTE A SITUAÇÃO DE UMA VISITA A UM LOCAL DESCONHECIDO, EM QUE MEDIDA SOU CAPAZ DE ME ORIENTAR?					
	MUITO MAL	COM DIFICULDADE	RAZOAVELMENTE	BEM	MUITO BEM
1 — Sei abordar um desconhecido e perguntar o caminho					
2 — Sei localizar num mapa as instruções recebidas					
3 — Sei perguntar qual o meio de transporte mais adequado					
4 — Sei agradecer a informação					

TENHO OPINIÃO SOBRE OS MÉTODOS USADOS NA AULA E POR ISSO	GOSTO MUITO	ACHO INTERESSANTE	GOSTO POUCO	DETESTO
Fazer exercícios do livro na aula				
Treinar a compreensão oral com o gravador				
Escrever diálogos em pares				
Trabalhar sobre canções				
Extrair informação de textos de revistas				
Fazer trabalhos de casa				

A grelha que se segue inclui alguns dos instrumentos que se podem utilizar para a avaliação das competências de compreensão oral e escrita e de expressão oral e escrita.

COMPREENSÃO ORAL	COMPREENSÃO ESCRITA	PRODUÇÃO ORAL	PRODUÇÃO ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • Questionários <ul style="list-style-type: none"> — pergunta-resposta (pergunta fechada e ou aberta) — verdadeiro/falso — de escolha múltipla — tick/cross • Fichas, formulários, tabelas, diagramas para preenchimento • Testes de identificação • Testes de reconhecimento • Testes de associação • Testes de emparelhamento • Testes de interpretação não verbal do verbal (gesto, mimica, desenho, ...) • Ordenação (de gravuras, de esboços, de canções, de falas de diálogo, ...) • Ditado • Explicação de termos (eventualmente em L.I) • 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionários <ul style="list-style-type: none"> — pergunta-resposta (oral ou escrita) — verdadeiro/falso — de escolha múltipla — tick/cross • Tabelas, diagramas, mapas, gráficos • Testes de interpretação não verbal do verbal • Ordenação (de gravuras, de falas de diálogo, ...) • Combinação de frases/partes de frase • Completamento de frases • Explicação de termos (eventualmente em L.I) • 	<ul style="list-style-type: none"> • Repetição de frases • Leitura oral • Questionários • Intervenção em actividades comunicativas <ul style="list-style-type: none"> — dramatização — simulação — role play — entrevista — relato a partir de gravuras — relato de actividades, de acontecimentos simples do quotidiano — descrição de gravuras • Reacções espontâneas a situações de aula • 	<ul style="list-style-type: none"> • Legendagem de gravuras • Preenchimento de balões em banda desenhada • Transformação de frases • Completamento de textos • Ditado • Reprodução de pequenos episódios, de acontecimentos simples do quotidiano • Relato a partir de gravuras • Descrição de pessoas, de objectos, de gravuras • Elaboração de notas e instruções • Elaboração de pequenos textos, de matrizes variadas, a partir de tópicos, modelos ou indicações •

CIÊNCIAS EXACTAS
E DA NATUREZA

MATEMÁTICA

1 — INTRODUÇÃO

Ao estabelecer o novo currículo de Matemática pretende-se contemplar a necessidade da sua adaptação ao nível de desenvolvimento e progressão de alunos com diferentes motivações, interesses e capacidades, criando condições para a sua inserção num mundo em mudança

O reconhecimento das actuais exigências da sociedade, nomeadamente as impostas pela evolução e divulgação das novas tecnologias, obriga à abertura de novas áreas e ao esbatimento de outras e implica uma diferente utilização do raciocínio e dos conhecimentos matemáticos.

Consequentemente atribui-se ao ensino da Matemática uma dupla função:

- Desenvolvimento de capacidades e atitudes;
- Aquisição de conhecimentos e de técnicas para a sua mobilização.

Procura a organização do programa valorizar estas perspectivas estruturantes.

Na apresentação dos objectivos gerais, a distinção entre objectivos relativos a atitudes, aptidões e conhecimentos, pretende dar destaque a cada um destes domínios, que, evidentemente, na prática pedagógica, deverão ser tratados de modo integrado.

Relativamente aos programas anteriores, a alteração fundamental consiste em serem considerados conteúdos de aprendizagem tanto os conhecimentos a adquirir como as atitudes e as aptidões a desenvolver, o que implica necessariamente uma mudança de métodos.

A concretização desta intenção pressupõe uma leitura dos conteúdos temáticos permanentemente referida aos objectivos gerais e apoiada na linha metodológica proposta.

Considera-se a avaliação parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, com a função de o regular e orientar.

Neste volume I os conteúdos temáticos são apresentados por ciclo. O seu desenvolvimento por ano, uma proposta de roteiro e um conjunto de estratégias/actividades que concretizam as opções tomadas ao nível da orientação metodológica, são apresentadas no volume II. Pretende-se sublinhar que estas opções se tornam imprescindíveis para a prossecução dos objectivos gerais seleccionados, muito especialmente das que se estruturam no campo das capacidades e das atitudes.

Os temas em torno dos quais estão organizados os conteúdos de aprendizagem, são: GEOMETRIA, NÚMEROS E CÁLCULO, ESTATÍSTICA E PROPORCIONALIDADE.

Geometria

A Geometria é um ramo privilegiado da Matemática, estreitamente ligado à realidade envolvente onde encontra numerosas concretizações acessíveis ao aluno. Pela sua fácil interacção com outros campos da Matemática, é geradora de problemas que lhe conferem grande valor formativo, onde podem coexistir aspectos lúdicos e de interesse prático eminentemente favoráveis à aprendizagem. Daí o papel importante que se lhe atribui neste programa.

No 2.º ciclo é indispensável a manipulação de materiais variados (objectos de uso corrente, modelos de sólidos geométricos, geoplano, *puzzles*, . . .), como suporte de actividades de exploração que favorecem a formulação de conjecturas, etapa fundamental da actividade matemática.

A realização de esboços e o traçado de figuras desempenham também um lugar importante, por facilitarem a passagem gradual do concreto ao abstracto. O aluno utilizará instrumentos de medição e de desenho sempre que necessário e ainda, quando possível, programas para o computador.

Números e cálculo

Tal como sempre aconteceu ao longo da história da Matemática, o conhecimento dos números e a aprendizagem do cálculo estão ligados à resolu-

ção de problemas. Questões com interesse para o aluno, relacionadas com o seu dia-a-dia, com jogos, com a realidade de um modo geral, ou com outras disciplinas, são neste programa o suporte do estudo dos números e do cálculo.

A calculadora é uma realidade no quotidiano dos jovens. A sua vulgarização impõe que se considerem alterações, quer dos conhecimentos a adquirir, quer dos métodos a utilizar, embora continue a considerar-se indispensável que os alunos efectuem cálculos com papel e lápis. Assim, privilegia-se o trabalho com números na forma decimal, dá-se um certo ênfase ao cálculo mental e à estimação e aligeira-se o cálculo com números representados por fracções.

A experiência tem revelado que os alunos, libertos das preocupações do cálculo, se tornam mais confiantes e persistentes na resolução de problemas, actividade fundamental no contexto deste programa. A calculadora será então usada não só como instrumento de cálculo mas também para experimentação e pesquisa.

A introdução dos números inteiros relativos, com carácter lúdico e como primeira fase de uma aprendizagem a continuar no 3.º ciclo, toma significado, na medida em que diariamente a comunicação social os utiliza na sua informação.

Estatística

A estatística é indispensável hoje em dia à compreensão da sociedade em que vivemos. Na vida corrente somos frequentemente confrontados, através de jornais, revistas, televisão, com informação apresentada em tabelas ou gráficos.

Assim, é importante que os jovens se iniciem desde cedo na interpretação e representação de dados.

Proporcionalidade

São inúmeras as situações em que se torna necessário utilizar raciocínios de proporcionalidade directa para resolver problemas tanto do quotidiano como da Matemática e de outras ciências.

Raciocínios deste tipo concorrem, nomeadamente, para a construção, a iniciar neste ciclo, das noções básicas de percentagem e de escala.

O conjunto das opções feitas visa um jovem que, no termo do ensino básico, se afirme como um ser pensante, dotado de imaginação criadora e de capacidade de adaptação a um mundo em mudança.

2 — FINALIDADES

Tendo presente que:

- a Matemática é indispensável, quer como instrumento de interpretação do real, quer como factor de desenvolvimento de uma estrutura dinâmica do pensamento;
- o centro do processo ensino-aprendizagem é o aluno como pessoa;
- a Matemática se aprende construindo, vivendo experiências que liguem o concreto ao abstracto e tornem a sua aprendizagem numa aventura pessoal, associada a uma realidade mais vasta;

consideram-se finalidades da disciplina de Matemática no ensino básico:

- desenvolver a capacidade de utilizar a Matemática como instrumento de interpretação e intervenção no real;
- promover a estruturação do indivíduo no campo do pensamento, desenvolvendo os conceitos de espaço, tempo e quantidade ou estabelecendo relações lógicas, avaliando e hierarquizando;
- desenvolver as capacidades de raciocínio e resolução de problemas, de comunicação, bem como a memória, o rigor, o espírito crítico e criatividade;
- facultar processos de aprender a aprender e condições que despertem o gosto pela aprendizagem permanente;
- promover a realização pessoal mediante o desenvolvimento de atitudes de autonomia e cooperação.

3 — OBJECTIVOS GERAIS

ATITUDES/VALORES

Desenvolver a confiança em si próprio

- Expressar e justificar as suas opiniões
- Formular juízos elementares sobre situações concretas
- Enfrentar com confiança situações novas
- Procurar a informação de que necessita
- Responsabilizar-se pelas suas decisões

Desenvolver a curiosidade e o gosto de aprender

- Manifestar desejo de aprender e gosto pela pesquisa
- Interessar-se por aspectos da sua região, do seu país, do mundo
- Interessar-se por factos da história da Matemática relacionados com os conhecimentos que adquire
- Revelar-se sensível à presença e harmonia das formas na Natureza e na Arte

Desenvolver hábitos de trabalho e persistência

- Manifestar disponibilidade e interesse
- Realizar os trabalhos de forma organizada

CAPACIDADES/APTIDÕES

Desenvolver a capacidade de resolver problemas

- Analisar diferentes componentes de uma situação
- Reconhecer analogias entre situações diferentes
- Escolher uma estratégia adequada à resolução de uma situação
- Estimar e criticar um resultado
- Interpretar e criticar resultados dentro do contexto da situação

Desenvolver o raciocínio

- Acompanhar uma linha de raciocínio
- Fazer validar conjecturas, experimentando, recorrendo a modelos, esboços, factos conhecidos
- Tirar conclusões a partir de gráficos, figuras, esquemas
- Formular argumentos válidos para justificar as suas opiniões

Desenvolver a capacidade de comunicação

- Compreender enunciados orais e escritos, distinguindo o essencial
- Expressar oralmente ou por escrito enunciados de problemas, processos, conclusões...
- Utilizar a nomenclatura adequada (símbolos, designações, ...)

CONHECIMENTOS

Ampliar o conceito de número e desenvolver o cálculo

- Representar números racionais absolutos sob diferentes formas e utilizá-los em situações diversificadas
- Operar com números racionais absolutos, por escrito, mentalmente, ou usando calculadoras, conforme seja mais adequado
- Representar e utilizar números inteiros relativos para interpretar situações da vida corrente
- Adicionar e subtrair números inteiros relativos

Desenvolver o conceito de proporcionalidade directa

- Utilizar o conceito de proporcionalidade directa em situações da vida real, nomeadamente em problemas de percentagens e escalas

Iniciar-se em processos e técnicas de tratamento de informação

- Procurar e organizar informação

- Revelar preocupação de qualidade na apresentação dos trabalhos
- Empenhar-se nas tarefas e levá-las até ao fim

Desenvolver o espírito de tolerância e de cooperação

- Colaborar nos trabalhos de grupo partilhando saberes e responsabilidades
- Ouvir e respeitar as opiniões dos outros
- Participar na realização de actividades e na resolução de problemas do meio envolvente.

- Interpretar e utilizar representações matemáticas (tabelas, gráficos, diagramas, expressões...)
- Transcrever mensagens matemáticas da língua materna para a linguagem simbólica e vice-versa

Desenvolver a capacidade de utilizar a matemática na interpretação e intervenção no real

- Aplicar conhecimentos e processos da Matemática em situações reais
- Estabelecer relações entre factos da história da Matemática e da história do Homem
- Utilizar com correcção instrumentos de medição e de desenho
- Utilizar a calculadora para explorar e desenvolver conceitos matemáticos, comprovar estimativas de resultados, efectuar cálculos morosos.

- Construir tabelas e gráficos para estudar situações reais
- Interpretar informação

Desenvolver o conhecimento do espaço

- Descrever, traçar e classificar figuras geométricas planas
- Realizar construções seleccionando os instrumentos adequados
- Aplicar conhecimentos sobre perímetros, áreas e volumes na resolução de problemas
- Reconhecer e aplicar simetrias no estudo de figuras.

4 — CONTEÚDOS

Das finalidades e objectivos gerais formulados decorre a selecção de conteúdos que se apresentam em quatro blocos temáticos, distribuídos pelos dois anos de escolaridade.

Os conteúdos organizados em torno dos grandes temas integram conhecimentos, aptidões e atitudes a adquirir.

Na prática pedagógica estes três domínios devem ser tratados conjuntamente. No entanto, há objectivos explicitados apenas em certos blocos temáticos que oferecem um contexto mais propício ao desenvolvimento de determinada atitude ou aptidão. Caberá ao professor decidir de outros momentos adequados para trabalhar esses objectivos, de acordo com a situação didáctica.

Os temas em torno dos quais estão organizados os conteúdos de aprendizagem são:

- Geometria;
- Números e Cálculo;
- Estatística;
- Proporcionalidade.

Geometria

Desenvolver o conhecimento do espaço:

O estudo deste tema assenta em actividades que permitam aos alunos manipular, observar, comparar, descobrir, construir, traçar, passando do espaço ao plano e do plano ao espaço. Para que estas actividades de expe-

rimentação resultem verdadeiramente formativas é necessário que o aluno tenha oportunidade de ensaiar, errar, recomeçar, corrigir.

Os trabalhos a realizar devem permitir o aperfeiçoamento do uso de instrumentos de medição e de desenho.

É importante que os alunos criem o hábito de fazer um esboço sempre que isso lhes facilite a compreensão do problema e a descoberta de uma estratégia de resolução.

O estudo da Geometria deve ser feito em interligação com o de outras áreas da Matemática, nomeadamente Números e Cálculo.

Sólidos geométricos

- Prismas, pirâmides, cilindros, cones, esferas.
- Identificar sólidos geométricos e relacionar o número de faces, de arestas e de vértices de uma pirâmide (ou prisma) com o polígono da base.
- Planificação.
- Esboçar perspectivas de sólidos.
- Construção de modelos.
- Procurar descobrir e validar planificações e construir modelos de sólidos a partir de planificações dadas.

Perímetros

- Perímetro de polígonos.
- Efectuar medições e estimar comprimentos.
- Perímetro do círculo.
- Descobrir experimentalmente um valor aproximado de π e inferir uma fórmula do perímetro do círculo.
- Resolver problemas ligados à vida real que envolvam perímetros.

Ângulos. Triângulos. Quadriláteros

- Rectas concorrentes e rectas paralelas.
- Fazer construções utilizando instrumentos de desenho e de medição.
- Semi-recta.
- Classificar triângulos quanto aos ângulos e quanto aos lados, a partir de medidas dadas ou determinadas pelos alunos.
- Ângulo e amplitude de ângulo.

- Classificação e construção de triângulos.
- Classificação de quadriláteros.
- Propriedades dos paralelogramos.
- Descobrir, a partir de actividades de construção de triângulos, uma relação entre os comprimentos dos lados de um triângulo.
- Descobrir experimentalmente propriedades dos paralelogramos.
- Resolver problemas numéricos e de traçado aplicando propriedades dos paralelogramos, recorrendo a esboços quando necessário.
- Descrever estratégias e justificar raciocínios.

Simetria em relação a uma recta

- Eixos de simetria.
- Bissetriz de um ângulo.
- Descobrir e traçar eixos de simetria de figuras geométricas simples.
- Construir, em papel quadriculado, a figura simétrica de outra em relação a uma recta.

Áreas

- Equivalência de figuras planas.
- Área e perímetro de rectângulos e de quadrados.
- Áreas por decomposição.
- Áreas por enquadramento.
- Áreas do:
 - triângulo;
 - paralelogramo;
 - círculo.
- Distinguir área de perímetro.
- Indicar valores aproximados da área de uma figura desenhada em papel quadriculado, a partir do seu enquadramento.
- Descobrir experimentalmente as fórmulas das áreas do paralelogramo e do triângulo.
- Procurar estratégias adequadas à resolução de um problema de áreas, servindo-se de esboços quando necessário.
- Descrever, confrontar e discutir os processos utilizados na resolução de problemas.

Volumes

- Volumes do:
 - paralelepípedo rectângulo;
 - cubo;
 - cilindro.
- Reconhecer que a medida do volume de um sólido depende da unidade escolhida.
- Descobrir experimentalmente as fórmulas dos volumes do paralelepípedo rectângulo e do cubo.
- Unidades de volume.
- Resolver problemas ligados à vida real que envolvam o cálculo de volumes ou de capacidades.

Números e Cálculo

O estudo deste tema assenta na realização de actividades sugestivas que incentivem os alunos a fazer conjecturas, a querer descobrir, a discutir estratégias, a gostar da Matemática, e contribuam para um melhor conhecimento dos números e das operações, para a descoberta de relações e propriedades, para o desenvolvimento do cálculo mental e das capacidades de estimação.

A realização de algumas actividades com uma perspectiva histórica ajudará os alunos a compreender a relação entre alguns factos da história da Matemática (nomeadamente as sucessivas ampliações do universo numérico) e problemas que o Homem tem procurado resolver.

Situações do âmbito da geometria devem servir de suporte a actividades numéricas, o que permitirá uma visão integrada da Matemática e melhorará a compreensão e capacidade de trabalhar com números.

NÚMEROS

Números inteiros e números decimais

- Ordenação.
- Resolver problemas, jogos numéricos que envolvam comparação, enquadramentos, etc., visando um melhor conhecimento dos números.

Operações com números inteiros e números decimais

- Adição, subtração, multiplicação, divisão; propriedades.
- Potência de expoente natural.
- Valor exacto e valores aproximados de um quociente.
Divisor de um número.
Critérios de divisibilidade por 2, 5, 10, 100, 1000.
- Expressões numéricas.
- Traduzir dados de um problema de uma linguagem para outra (verbal, simbólica, gráfica).
- Resolver problemas ligados à vida real e aos interesses dos alunos utilizando as operações estudadas e conhecimentos de geometria.
- Utilizar propriedades das operações para simplificar o cálculo mental ou escrito e estimar ordens de grandeza de resultados, nomeadamente para criticar um resultado obtido com a calculadora.
- Descrever e discutir estratégias de resolução de problemas.

Números racionais absolutos

- Frações.
- Comparação e ordenação de números.
- Frações equivalentes.
- Distinguir número inteiro de número fraccionário.
- Comparar e ordenar números racionais representados de diversas formas.

Operações com números racionais absolutos

- Adição, subtração, multiplicação, divisão; propriedades.
- Inverso de um número.
- Potência de expoente natural.
- Expressões numéricas.
- Operar com números racionais absolutos representados de diversas formas utilizando, sempre que oportuno, propriedades das operações na simplificação do cálculo mental ou escrito.
- Reconhecer que no conjunto dos números racionais a divisão por um número diferente de zero é sempre possível.
- Resolver problemas envolvendo números racionais e conhecimentos de geometria, descrevendo e discutindo processos utilizados na resolução de problemas.

- Traduzir dados de um problema de uma linguagem para outra (verbal, gráfica, simbólica).

Números inteiros relativos

- Representação na recta numérica.
- Comparação e ordenação.
- Valor absoluto.
- Interpretar medidas de grandezas com dois sentidos de variação e utilizar números relativos para as representar.

Adição e subtracção de números inteiros relativos

- Descobrir experimentalmente as regras da adição de números relativos.
- Reconhecer que no conjunto dos números relativos a subtracção é sempre possível.
- Resolver problemas simples envolvendo a adição e a subtracção de números inteiros relativos.

Estatística

Iniciar-se nos processos e técnicas de tratamento de informação

A iniciação às técnicas de recolha, organização e representação de dados estatísticos será feita a partir de actividades ligadas aos interesses dos alunos, a temas da actualidade, a outras disciplinas, nomeadamente História e Geografia de Portugal.

A interpretação da informação estatística limitar-se-á a casos simples. A exploração de algumas situações deve contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos face à informação com que contactam diariamente através de jornais, televisão, publicidade, nomeadamente os apelos ao consumo.

Este tema favorece a realização de trabalhos de grupo, dentro e fora da sala de aula, dá oportunidade a que os alunos tomem iniciativas e se responsabilizem por elas.

Estatística

- Recolha, organização e interpretação de dados.
- Frequência absoluta.
- Representação da informação; tabelas e gráficos de barras.
- Moda e média aritmética.
- Reconhecer a necessidade de recolher e organizar informação para estudar uma situação da vida real.
- Construir tabelas de frequência e gráficos de barras, a partir de dados fornecidos ou recolhidos pelos alunos.
- Ler, interpretar e comparar informação, recorrendo, quando oportuno, à moda e à média aritmética.
- Fazer conjecturas a partir da interpretação da informação.
- Tirar conclusões de experiências simples relacionadas com o conceito de probabilidade.

Proporcionalidade

Desenvolver o conceito de proporcionalidade directa

Os alunos quando chegam ao 6.º ano, já utilizaram muitas vezes raciocínios de proporcionalidade. Importa agora, através da exploração de actividades lúdicas, analisando situações diversificadas da vida real, descobrindo analogias, procurando e discutindo exemplos e contra-exemplos, ajudá-los a construir o conceito de proporcionalidade directa.

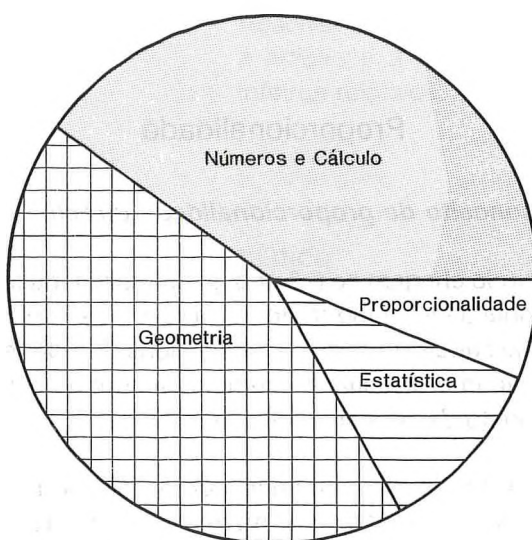
As noções básicas de percentagem e de escala, a que se dá especial relevo nesta unidade, serão utilizadas na resolução de problemas simples e directos.

Proporcionalidade directa

- Constante de proporcionalidade directa.
- Reconhecer situações de proporcionalidade directa.

- Proporções.
- Percentagem.
- Gráficos circulares.
- Escala.
- Interpretar uma percentagem num dado contexto.
- Resolver problemas da vida corrente que envolvam o conceito de proporcionalidade directa, nomeadamente a aplicação directa de uma percentagem, recorrendo, em casos simples, ao cálculo mental.
- Determinar e utilizar a escala de um mapa ou de um desenho.

PESO RELATIVO DOS CONTEÚDOS TEMÁTICOS



5 — ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

As finalidades e objectivos enunciados determinam que o professor ao aplicar este programa contemple equilibradamente:

- o desenvolvimento de atitudes;
- o desenvolvimento de capacidades;
- a aquisição de conhecimentos.

Tendo como pressuposto ser o aluno agente da sua própria aprendizagem, propõe-se uma metodologia em que:

- os conceitos são construídos a partir da experiência de cada um e de situações concretas;
- os conceitos são abordados sob diferentes pontos de vista e progressivos níveis de rigor e formalização.

Considerando que numa mesma turma do ensino básico se encontram alunos com motivações, interesses e necessidades muito diversas, é fundamental praticar uma pedagogia diferenciada que perspetive a progressão de cada um dentro da sua individualidade, compense as diferenças em vez de as agravar, embora aceitando que os resultados de aprendizagem se revelem diferentes.

Perante a realidade da turma, caberá ao professor elaborar o seu plano, contemplando a diferença de situações e combinar com os alunos o trabalho a desenvolver, de modo a implicá-los no processo de aprendizagem, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um, não deixando de ter presente o referencial das aquisições comuns.

As actividades a promover, individualmente ou em grupo, serão diversificadas e motivadoras, visando desenvolver o espírito de pesquisa, a criatividade, o gosto de aprender, a autonomia e o sentido da cooperação.

Considera-se ainda importante a descoberta da dimensão lúdica da Matemática, integrando, nesta perspectiva, actividades desafiadoras para o aluno e por eles aceites com prazer.

Resolução de problemas

O desenvolvimento da capacidade de resolver problemas é um eixo organizador do ensino da Matemática, visando dotar o aluno de um recurso que o ajude a resolver situações de natureza diversa e a enfrentar com confiança situações novas.

A capacidade de resolver problemas desenvolve-se ao longo do tempo, como resultado de sucessivas experiências e da prática continuada de resolução de muitos tipos de problemas.

Como processo de aprendizagem, a resolução de problemas proporciona um contexto no qual se constroem conceitos e se descobrem relações, permitindo ainda ao aluno tomar contacto com o poder e a utilidade da Matemática.

Como actividade, estimula o espírito de pesquisa, dando aos alunos oportunidade de observar, experimentar, seleccionar e organizar dados, relacionar, fazer conjecturas, argumentar, concluir e avaliar.

Como actividade de pesquisa, deverá integrar o erro, cujo papel o professor deve clarificar, no sentido de levar o aluno a reflectir sobre a dificuldade e a ensaiar outro caminho, transformando o erro num incentivo e evitando que desencadeie processos de bloqueio.

A actividade de resolução de problemas é ainda um meio para desenvolver a capacidade de comunicar, a perseverança, o espírito de cooperação.

Raciocínio

Neste ciclo é relevante a criação de situações que favoreçam o desenvolvimento do raciocínio indutivo e valorizem os aspectos intuitivos da Matemática.

Actividades de construção, nomeadamente as geométricas, são inspiradoras de intuições e necessárias no processo de passagem do concreto ao abstracto.

Comunicação

Considerando a estreita dependência entre os processos de estruturação do pensamento e da linguagem, há que promover actividades que estimulem e impliquem a comunicação oral e escrita, levando o aluno a verbalizar os seus raciocínios, analisando, explicando, discutindo, confrontando processos e resultados.

A linguagem Matemática, na sua concisão e precisão, pode clarificar e simplificar uma mensagem.

Comunicar em Matemática significa que se seja capaz de utilizar o seu vocabulário e formas de representação (símbolos, tabelas, diagramas, gráficos, expressões . . .), expressar e compreender ideias e relações. Isto coloca dificuldades próprias aos alunos, pelo que o vocabulário e as representações matemáticas devem ser usados por eles de forma tendencialmente precisa.

O aperfeiçoamento da linguagem do aluno deve decorrer da necessidade por ele sentida de comunicar de maneira clara. A linguagem utilizada pelo professor tem de se adequar ao nível cognitivo e afectivo do aluno, não deixando, no entanto, de ser rigorosa.

Conhecimentos

Para a aquisição de conhecimentos deve partir-se, preferencialmente, de situações problemáticas, cuja solução exija do aluno a mobilização de conceitos e técnicas já adquiridos, de modo a descobrir e a integrar novas noções.

Cada conceito deve ser tratado e retomado em momentos e contextos diferentes.

Um bloco temático em cada ano não deve ser tratado de uma só vez, nem independentemente dos conteúdos dos outros temas. Por um lado, a divisão em várias unidades torna-o mais flexível, permitindo diversas ligações e reabordagens do mesmo conceito em momentos diferentes; por outro, a interligação entre os conhecimentos possibilita uma visão dinâmica e integrada da disciplina.

O interesse e significado dos conhecimentos serão realçados se estes forem estudados em interacção com outras disciplinas e com situações da actualidade (saúde, preços, transportes, defesa do ambiente, eleições...).

História da Matemática

Também se poderá aumentar o interesse por um tema com a informação sobre a sua génese e percurso ao longo dos tempos e a sua relação com problemas que o Homem tem procurado resolver.

Actividades com uma perspectiva histórica humanizam o estudo da disciplina, mostram a Matemática como ciência que se constrói. Constituem ainda um bom exercício de pesquisa de documentação.

Papel do professor

A metodologia proposta assenta essencialmente na actividade do aluno. Cabe ao professor criar um ambiente de trabalho agradável e estimulante e, simultaneamente, seleccionar, organizar e animar as actividades de aprendizagem, papel difícil mas desafiador.

Num ensino renovado da Matemática, o professor assume-se cada vez mais como um criador de situações de aprendizagem, simultaneamente dinamizador e regulador do processo, adaptando estratégias que envolvam o aluno de uma forma cada vez mais independente e pessoal.

O presente programa visa reforçar a vertente formativa da disciplina, o que só poderá ser alcançado se conseguirmos fomentar uma atitude positiva do aluno face à Matemática.

Recursos

Um programa que se pretende ligado à experiência e à intuição pressupõe a possibilidade de largo uso de materiais diversificados:

- Materiais simples do quotidiano (embalagens, mosaicos, papéis de embrulho, cartolinas, objectos da sala de aula, ...);

- Materiais de desenho e de medição, modelos geométricos, geo-plano, . . . ;
- Materiais escritos (fichas de trabalho, manuais, . . .);
- Calculadoras;
- Meios audiovisuais (retroprojector, *slides*, vídeo, . . .);
- Meios informáticos.

As calculadoras, que já fazem parte da vida corrente, são hoje instrumentos fundamentais para o desenvolvimento de aptidões ligadas ao cálculo, assim como meios facilitadores e incentivadores do espírito de pesquisa. A sua utilização faz parte integrante deste programa.

O computador, pelas suas potencialidades no campo da informação, da representação gráfica, da simulação, permite actividades não só de exploração e pesquisa como de recuperação e desenvolvimento. Pode constituir um valioso apoio para o aluno e para o professor, sugerindo-se a sua utilização sempre que oportuno e possível.

6 — AVALIAÇÃO

Porque, na escolaridade básica, a avaliação assume um carácter eminentemente formativo, favorecedor da progressão pessoal e da autonomia do aluno, tem de ser integrada, no processo ensino-aprendizagem, para permitir ao aluno implicar-se no próprio processo e ao professor controlar e melhorar a sua prática pedagógica.

Uma vez que os conteúdos de aprendizagem abrangem os domínios dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes, é objecto da avaliação a progressão do aluno em todos estes domínios.

Em rigoroso acordo com o ensino desenvolvido, a avaliação em Matemática deve dar informação sobre:

- a capacidade para aplicar conhecimentos na resolução de problemas do quotidiano, de Matemática e de outras disciplinas;
- a capacidade para utilizar a linguagem matemática para comunicar ideias;
- a capacidade para raciocinar e analisar;
- o conhecimento e compreensão de conceitos e métodos;
- a atitude em relação à Matemática, em particular a sua confiança em fazer matemática;
- a perseverança e o cuidado postos na realização das tarefas; a cooperação no trabalho de grupo.

Os parâmetros enunciados poderão ser objecto de maior pormenorização, tal como se encontra explicitado nos objectivos gerais da disciplina,

devendo o professor estabelecer as prioridades de acordo com as experiências de aprendizagem desenvolvidas.

Para avaliar a capacidade de utilizar a Matemática na resolução de problemas, o professor recolherá informações sobre os progressos verificados nas diferentes fases a considerar no processo de resolução.

A avaliação do progresso do aluno de forma sistemática, intencional e contínua, quer em relação aos processos utilizados, quer em relação aos resultados obtidos, desenvolve a autoconfiança e a capacidade de resolver problemas em vários contextos.

A avaliação da capacidade de comunicar em Matemática faz-se observando o modo como o aluno descreve processos, enuncia propriedades, expressa conceitos, formula problemas, compreende e avalia ideias expressas em matemática, estando o professor particularmente atento ao desenvolvimento da clareza, precisão e adequação da linguagem utilizada.

Na avaliação da capacidade de raciocínio em Matemática, colher-se-á informação sobre os diferentes tipos de raciocínio utilizados, observando se o aluno justifica processos, faz e valida conjecturas, generaliza propriedades, tira conclusões, argumenta e relaciona.

Incidindo a avaliação sobre a progressão de cada aluno, são de admitir diferentes ritmos na aquisição de um conceito, não se exigindo que todos os alunos atinjam o mesmo nível ao mesmo tempo. Critério semelhante é de aplicar quanto ao desenvolvimento de capacidades e de atitudes.

A avaliação a realizar ao longo de cada ano não se deve traduzir em juízos prematuros e definitivos que discriminem desde logo o aluno, impedindo-o de alcançar sucesso imediato, e porventura, no seu futuro escolar.

Uma avaliação formativa e contínua que contemple todos os domínios de aprendizagem e respeite o ritmo do aluno, implica uma mudança na escolha de meios e instrumentos de avaliação.

É preciso prestar especial atenção à recolha de dados, que tem de ser sistemática, recorrendo à observação e registo regular, através de instrumentos adequados e diversificados.

São de utilizar:

- grelhas de análise;
- grelhas de observação;

- listas de verificação;
- questionários de opinião;
- testes, etc.

A observação, embora sistemática, pode ser breve e não é de excluir a observação intuitiva e pontual. À partida, nenhum tipo de informação deve ser excluído e nenhuma modalidade de recolha de informação pode ser desprezada. No entanto, a avaliação formativa, para ser eficaz, não exige uma acumulação de verificações, mas apenas as essenciais para que o professor e o aluno possam, de modo contínuo, ir efectuando o balanço do processo, permitindo ao professor desenhar actividades específicas de ajuda, tanto de recuperação como de reforço e aprofundamento, e ao aluno consciencializar os seus progressos e dificuldades e experimentar novos caminhos e, pouco a pouco, ir ganhando confiança.

Para tanto, constituem meios de avaliação todas as actividades de aprendizagem (trabalhos individuais e de grupo, discussões e debates, exposições, entrevistas, . . .), bem como o caderno diário.

Compete ao professor construir o seu próprio sistema de observação, registo e intervenção, de acordo com a situação pedagógica e, sempre que possível, com a colaboração dos alunos que, de qualquer modo, deverão conhecer previamente os aspectos que serão objecto de observação, bem como os critérios a ter em conta na avaliação a efectuar, no âmbito dos objectivos seleccionados.

A auto-avaliação e a participação activa na avaliação de trabalhos individuais ou atitudes pessoais, a par da co-avaliação das várias tarefas, constituem modos de participação e implicação dos alunos na sua própria formação; contribuem para o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, cooperação e tolerância, fomentando a auto-estima, a autonomia e a aceitação das diferenças.

Para que a avaliação assuma o seu carácter orientador e incentivador, é necessário que o professor comunique e comente, com cada aluno, os resultados das sucessivas avaliações, para efeitos de correcção ou reforço imediato e de valorização do esforço e progressão de cada um.

Uma avaliação formativa eficaz atenuará conflitos afectivos e contribuirá para fomentar uma atitude positiva face à Matemática, sem a qual não haverá aprendizagem.

CIÊNCIAS DA NATUREZA

1 — INTRODUÇÃO

Num mundo onde a Ciência e a Tecnologia penetram cada vez mais profundamente na vida quotidiana do indivíduo e da sociedade, a Escola tem um importante papel a desempenhar, não somente na aquisição de conhecimentos científicos e técnicos, mas também no desenvolvimento de atitudes susceptíveis de assegurar, aos cidadãos do futuro, a aplicação e avaliação desses conhecimentos.

Conscientes e atentos a esta realidade, consideramos que as Ciências Naturais prestam um contributo muito particular, proporcionando aos jovens uma educação que lhes será útil, num Mundo necessariamente diferente do actual.

Descrevendo esse particular contributo:

- A educação em Ciências deve permitir ao aluno, a partir do início da sua vida escolar, o desenvolvimento e compreensão de si próprio e do mundo que o rodeia.
- Deve desenvolver a compreensão da ciência como actividade humana que procura conhecimentos e aplica conceitos científicos na resolução de problemas da vida real, incluindo os que exigem soluções tecnológicas.
- Pelo desenvolvimento de conceitos adequados, capacidades e atitudes, deve permitir um constante desejo de saber e o prazer da descoberta.

Na área específica das Ciências Naturais consideramos, como grande desafio futuro, a compreensão do funcionamento do Sistema Sol-Terra-Vida.

Nesse sentido, seleccionaram-se temas que permitissem, ao longo de todo o currículo, desenvolver a compreensão das componentes do domínio vivo e não vivo, das interacções entre elas existentes, bem como da intervenção do Homem na dinâmica de todo o Sistema.

1 — INTRODUÇÃO

Num mundo onde a Ciência e a Tecnologia geram cada vez mais profundamente na vida quotidiana do indivíduo e da sociedade, a Escola tem um importante papel a desempenhar, não somente na aquisição dos conhecimentos científicos e técnicos, mas também no desenvolvimento de atitudes susceptíveis de assegurar, aos cidadãos do futuro, a aplicação e avaliação desses conhecimentos.

Conscientes e atentos a esta realidade, consideramos que as Ciências Naturais prestam um contributo muito particular, proporcionando aos jovens uma educação que lhes será útil, num Mundo necessariamente diferente do actual.

Descrevendo essas particularidades:

- A educação em Ciências deve permitir ao aluno, desde o início da sua vida escolar, a descoberta das leis e a compreensão da realidade no mundo das ciências.
- Deve descrever, de forma clara, as ciências como actividade humana que procura compreender e aplicar conhecimentos científicos na resolução de problemas da vida real, incluindo as que exigem soluções tecnológicas.
- Pelo desenvolvimento de conceitos científicos, experimentação e aplicação, deve garantir um constante desejo de saber e o prazer de aprender.

As áreas específicas das Ciências Naturais (Física, Química, Biologia e Terra-Vida) têm como objectivo a compreensão do funcionamento do Sistema Sol-Terra-Vida.

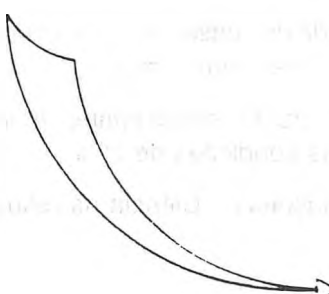
2 — FINALIDADES

- Sensibilizar para a importância da actividade experimental na elaboração das estruturas conceptuais.
- Desenvolver uma metodologia experimental na abordagem dos problemas que facilite a compreensão do mundo natural e tecnológico em que vivemos.
- Sensibilizar para a compreensão global da dinâmica da Terra e da Vida.
- Consciencializar da importância de preservar o património natural e construído.
- Consciencializar que, na diversidade dos seres vivos, há um padrão comum que lhe confere unidade e organização.
- Consciencializar das relações seres vivos-ambiente, nomeadamente no que se refere aos importantes processos da Vida.
- Promover a integração na comunidade, no sentido da procura da qualidade de vida e da defesa do consumidor.
- Contribuir para uma tomada de consciência da responsabilidade individual a nível da saúde, como bem comum.
- Sensibilizar para a relevância dos novos conhecimentos de Biologia-Geologia na melhoria das condições de vida.
- Consciencializar das limitações da Ciência na resolução de problemas humanos.

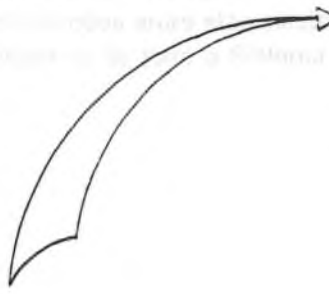
3 — OBJECTIVOS GERAIS

178

ATITUDES — CAPACIDADES — CONHECIMENTOS

- 
- Manifestar o desejo de descobrir por si próprio.
 - Revelar atitudes de confiança, aceitando outros pontos de vista.
 - Cooperar em actividades de grupo.
 - Respeitar normas gerais de segurança em actividades experimentais.
 - Manusear instrumentos simples de laboratório.
 - Revelar capacidade de observar e ordenar as observações.
 - Interpretar dados e tirar conclusões.

- Conhecer a diversidade de ambientes e de seres vivos existentes na Biosfera.
- Compreender as relações entre as características dos organismos e os ambientes onde eles vivem.
- Relacionar os regimes alimentares dos animais com a variedade de comportamentos que apresentam.
- Conhecer a diversidade de comportamentos dos animais relacionados com a reprodução.
- Identificar mudanças de comportamento dos animais resultantes de alterações do meio.
- Relacionar a variedade morfológica das plantas com a diversidade de ambientes.
- Revelar uma atitude responsável face à conservação dos seres vivos.

- 
- Compreender que a vida dos seres é assegurada pela realização de funções específicas.
 - Compreender que as funções vitais requerem energia.
 - Reconhecer a interacção dos diferentes sistemas na unidade do organismo.
 - Compreender conceitos de morfologia e fisiologia humana necessários à abordagem de problemas de saúde.
 - Assumir-se como consumidor informado na escolha de alimentos e outros produtos.
 - Reconhecer a importância das plantas na manutenção da vida.

- Reconhecer que a sexualidade humana envolve sentimentos de respeito por si próprio e pelos outros.
- Identificar transformações que ocorrem no organismo durante a puberdade.
- Compreender a importância do conhecimento de microorganismos causadores de doenças de modo a prevenir os seus efeitos.
- Avaliar a coerência entre o conhecimento e a prática no que respeita a regras de higiene.
- Compreender a importância de estar em relação harmoniosa consigo próprio e com o meio que o rodeia.
- Compreender que o uso de drogas afecta os processos vitais e as relações sociais.
- Conhecer as principais manifestações de poluição, tendo em vista proteger a saúde e a integridade do meio.
- Assumir uma atitude responsável pelo equilíbrio de que depende a saúde do agregado humano.

- Compreender que existe unidade na constituição dos seres vivos.
- Compreender a importância da classificação biológica como modo de organizar e sistematizar a diversidade dos seres vivos.
- Reconhecer a necessidade do uso de critérios nos sistemas de classificação.
- Compreender que os materiais terrestres são suportes de Vida.
- Compreender os efeitos que as actividades humanas provocam no solo, na atmosfera e na água.
- Compreender a necessidade de preservar os materiais terrestres.
- Identificar, experimentalmente, propriedades da água e do ar.
- Compreender que a alteração das rochas contribui para a formação do solo.
- Relacionar as propriedades do solo de uma dada região com a natureza dos seus constituintes.
- Reconhecer que a utilização de alguns materiais é consequência do avanço tecnológico.

- Revelar curiosidade, reflexão crítica e espírito de abertura.
- Ampliar a diversidade de interesses.
- Exprimir-se de forma clara, oralmente e por escrito.
- Revelar a capacidade de aprender a pensar.
- Compreender as implicações da Ciência, no dia-a-dia da actividade humana.

4 — CONTEÚDOS

MAPA ORGANIZADOR DE CONTEÚDOS

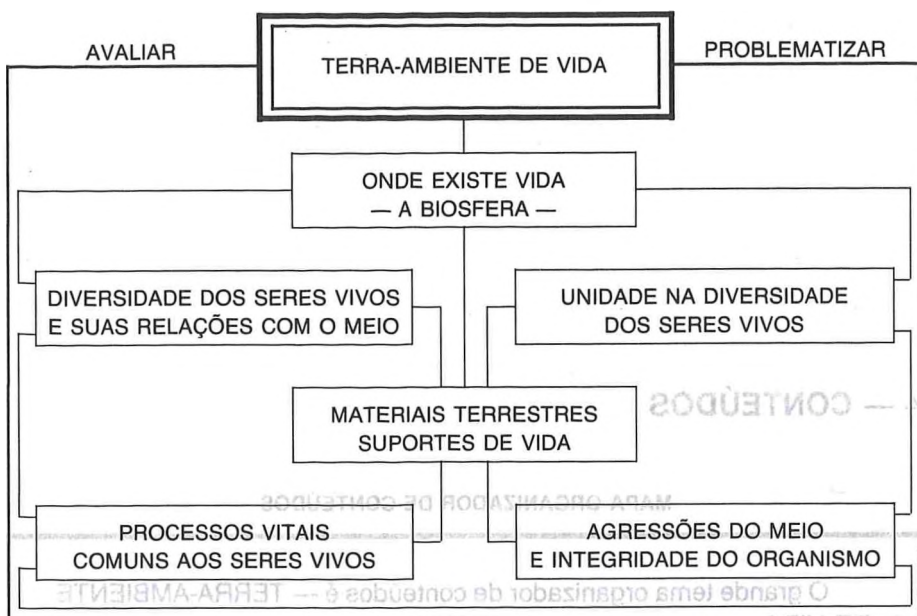
O grande tema organizador de conteúdos é — **TERRA-AMBIENTE DE VIDA**.

Considera-se a natureza como o melhor dos laboratórios pela variedade de materiais e de aspectos que proporciona, facilitando o privilegiar da observação directa e da experimentação. É assim possível, conhecendo a diversidade dos seres vivos e as suas relações com o meio, sensibilizar para a necessidade de conservar a natureza e evidenciar as semelhanças que lhe dão unidade, permitindo a sua sistematização.

Como componentes importantes para a compreensão das relações Seres Vivos/Ambiente, são ainda abordados materiais terrestres, suportes de vida, processos vitais comuns aos seres vivos, agressões do meio e integridade do organismo.

Far-se-á referência particular ao Homem, abordando-se, nomeadamente, situações de saúde que hoje constituem problemas mundiais com impacto a vários níveis.

A sequência de assuntos dependerá dos problemas enunciados, permitindo uma melhor adequação às condições reais de trabalho.



INTERVENÇÃO

SOLUÇÕES ALTERNATIVAS

Tema organizador — TERRA-AMBIENTE DE VIDA

- O conhecimento da VIDA na diversidade de formas e desenvolvendo-se nas mais variadas condições, contribui para a compreensão da necessidade de proteger a Natureza.
- Na multiplicidade de formas e de comportamentos de seres vivos, há unidade de constituição e organização.
- A qualidade dos materiais terrestres, impondo características próprias ao ambiente, condiciona o fenómeno biológico, interferindo nas condições de vida dos organismos.

Onde existe Vida? Primeira abordagem ao conceito de Biosfera.

I — DIVERSIDADE DE SERES VIVOS E SUAS INTERACÇÕES COM O MEIO

DIVERSIDADE NOS ANIMAIS

Variedade de formas e revestimento do corpo.

Como se deslocam?

De que se alimentam?

Como se reproduzem?

Variação dos factores do meio — sua influência no comportamento dos animais.

Morfologia das plantas com flor.
Alguns aspectos da morfologia das plantas sem flor.
As plantas e o meio — diversidade de aspectos.

II — UNIDADE NA DIVERSIDADE DOS SERES VIVOS

A célula — unidade na constituição dos seres vivos.
Classificação dos seres vivos.

III — A ÁGUA, O AR, AS ROCHAS E O SOLO — MATERIAIS TERRESTRES

IMPORTÂNCIA DA ÁGUA PARA OS SERES VIVOS

A água, importante componente dos seres vivos.
A água como solvente.
A qualidade da água.
Distribuição da água na Natureza.
A água e actividades humanas.

IMPORTÂNCIA DO AR PARA OS SERES VIVOS

Constituintes do ar — suas propriedades.
Importância dos gases atmosféricos.
Factores que alteram a qualidade do ar.

AS ROCHAS, O SOLO E OS SERES VIVOS

Rochas frequentes na região. Comparação com outras rochas relativamente a algumas propriedades.
Rochas, minerais e actividades humanas.
Alteração das rochas pelos agentes atmosféricos e biológicos. Génese dos solos.
Alguns tipos de solos e suas propriedades.
Conservação dos solos — a tecnologia e suas consequências.

Tema organizador — TERRA-AMBIENTE DE VIDA

- Da interacção dos processos pelos quais a vida se manifesta, resulta o organismo como um Todo.
- O equilíbrio físico, mental e social, implica o bom funcionamento do organismo e a compreensão das relações entre os indivíduos e destes com o Meio.

I — PROCESSOS VITAIS COMUNS AOS SERES VIVOS

TROCAS NUTRICIONAIS ENTRE O ORGANISMO E O MEIO

Nos animais

Os alimentos como veículo de nutrientes.
Circulação de ar.
Transporte de nutrientes e oxigénio até às células.
Utilização de nutrientes na produção de energia.
Eliminação de produtos da actividade celular.

Nas plantas

Como se alimentam?
Importância das plantas para o mundo vivo.

Transmissão da Vida

Reprodução humana e crescimento.
Reprodução nas plantas.

II — AGRESSÕES DO MEIO E INTEGRIDADE DO ORGANISMO

OS MICRÓBIOS

Micróbios causadores de doenças. Meios de defesa contra as agressões microbianas — a prevenção da doença.

HIGIENE E PROBLEMAS SOCIAIS

Higiene pessoal. O tabagismo. O alcoolismo. Outras drogas.
Poluição.

5 — ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

No desenvolvimento do processo de aprendizagem, pretende-se organizar a informação à volta de conceitos fundamentais, por forma a proporcionar termos de referência que assegurem o domínio da informação e o articular entre a Escola e o Meio.

O ensino deverá ser problematizado, questionando as alternativas e o valor de soluções fornecidas pela Ciência, sendo de tornar relevante que, à medida que o ambiente sócio-cultural se altera e as técnicas de investigação melhoram, hipóteses e teorias bem estabelecidas podem ser desafiadas, modificadas e até substituídas.

O aluno, centro do processo, deve ser agente da sua aprendizagem, a qual envolve o desenvolvimento holístico de capacidades e ideias, com ênfase para a auto-formação e auto-avaliação contínuas e criativas.

Assim, consideramos como elementos importantes para um trabalho bem sucedido em Ciências Naturais:

- O conhecimento e compreensão do que caracteriza a maneira científica de olhar o Mundo.
- As atitudes que promovem o desenvolvimento do aluno, fomentando o desenvolvimento de um pensar criativo e de um espírito curioso e crítico.
- As capacidades e métodos de trabalho através dos quais o conhecimento é desenvolvido.

No desenvolvimento programático, consideram-se como componentes OBJECTIVOS, CONTEÚDOS (decorrentes dos temas organizadores/esquemas conceptuais) ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA E AVALIAÇÃO.

Os objectivos são definidos para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e, dentro de cada ciclo, a nível de ano. Estes últimos, formulados ainda em termos gerais de procedimento, nem são metas educacionais muito amplas nem objectivos de resultados imediatos, mas princípios que se achou poderem constituir uma orientação para o trabalho a desenvolver, dentro de um espírito de flexibilidade.

Assim, após obtido acordo a nível de princípios gerais, professores e alunos devem ter autonomia para interpretar esses princípios no planeamento das suas actividades. Os professores, quer especifiquem ou não à partida os seus objectivos em termos comportamentais, farão constantes ajustes à luz do *feed back* contínuo que obtêm da participação activa dos intervenientes no processo educativo.

No decorrer do curso, é natural que não se consiga atingir todos os objectivos com o mesmo grau de consecução; é necessário escolher as prioridades em função dos problemas abordados e do contexto escolar em que o trabalho se desenvolve.

A abordagem dos temas pode efectuar-se através de um tempo de discussão que permita a formulação de problemas com interesse para os alunos que constituam pontos de partida para o desenvolvimento de actividades. A resolução de problemas, considerada um aspecto fundamental da educação científica, facilita a aprendizagem e o exercício das capacidades nela envolvidas. Deste modo, o aluno aprende a aprender, pensa mais eficientemente, aumentando a capacidade de transferência.

Tendo em vista uma visão conjunta do Meio, é importante o uso de uma metodologia com uma forte componente activa e interdisciplinar que conduza à elaboração de projectos comuns, em que há transferência de conhecimentos e técnicas entre as diferentes áreas. A investigação directa da realidade é importante para a formação do futuro cidadão consciente que saiba observar o que o rodeia, conhecer dados de fontes diversificadas, fornecer alternativas aos problemas quotidianos do seu meio e aplicar os conhecimentos a situações novas.

As actividades a realizar, na quais os trabalhos experimentais ocuparão um espaço importante, devem ter um aumento gradual de formalização, desde as tarefas mais simples às mais complexas, de modo a possibilitar ao aluno a estruturação conceptual, tomando como ponto de partida os seus conhecimentos prévios. O aluno deve fazer um esforço consciente para identificar os conceitos chave no conjunto dos novos conceitos e relacioná-los com os que já possuía.

Usando uma sequência de conteúdos em que os conceitos mais gerais são inicialmente apresentados, ocorre mais frequentemente a aprendizagem que propicia a integração. O aluno põe em prática algumas das actividades que caracterizam a Ciência, tais como o recurso à experiência, ao espírito crítico, ao rigor científico, tanto quando analisa a informação recolhida como quando analisa o resultado das suas investigações.

É de importância fundamental o desenvolvimento de capacidades de expressão oral, escrita e gráfica, recorrendo a meios de natureza variada, como textos, painéis, diaporamas, fotografias, banda desenhada, filmes, . . .

As práticas, centradas na exploração destes documentos, podem ser enriquecidas com emprego de técnicas modernas.

Existe, hoje em dia, uma grande variedade de programas de computador como processamento de texto, gestão de bases de dados, folha de cálculo, que permitem grande flexibilidade de aplicação e estão preparados para uma manipulação muito simples da parte do utilizador. Estes novos recursos podem constituir processos facilitadores da acção pedagógica, centrando o processo de ensino-aprendizagem no próprio aluno e assim promovendo a sua autonomia. Pretende-se uma organização de conhecimentos num todo coerente, tendo em vista uma aprendizagem progressiva em anos subsequentes.

A abordagem de uma mesma noção várias vezes não significa repetição, pois existem graus de conceptualização, conforme os diferentes níveis de desenvolvimento.

Pode ser alterada a ordem dos temas, variar o seu grau de aprofundamento, de modo a atender à diversidade de pontos de partida, ritmos e interesses e às características próprias do meio local.

O professor deve ser um organizador e orientador, dando pistas que o aluno poderá explorar por si mesmo. No percurso que oriente não pode considerar fases rígidas, uma vez que a educação em Ciências é um processo dinâmico onde as operações mentais se entrelaçam.

Assim, o ensino torna-se investigativo, convertendo-se num ensino aberto em que o aluno é o sujeito activo do processo educativo. Isto implica alterações: por exemplo, o livro de texto deixa de ser único suporte, sendo importante a aquisição de métodos de trabalho diversificados.

Há, contudo, que encontrar o equilíbrio necessário para não se chegar ao excesso de substituir o livro de texto por grande quantidade de documentos, por vezes desconexos, ou cair num excesso de «activismo» sem qualquer sentido pedagógico.

No desenvolvimento programático, a nível de cada ano, existem quadros onde estão sumariados alguns segmentos do programa, tendo em vista uma visão conjunta dos mesmos. As sugestões de actividades apresentadas traduzem, apenas, algumas das várias possibilidades.

Sendo a organização das actividades de aprendizagem uma das tarefas importantes a nível de Escola, a liberdade para as planear deve ser respeitada, pois o seu uso proporciona a todos os intervenientes uma experiência enriquecedora.

6 — AVALIAÇÃO

No decorrer do processo ensino-aprendizagem, a avaliação é o fio condutor, o instrumento de ajuda e não de censura, sendo fundamental a sua importância como uma operação sistemática e integrada na actividade educativa a fim de conseguir o seu melhoramento contínuo.

Não se negligenciando a recolha de informações sobre os resultados de aprendizagem, têm muito interesse os dados que se referem aos processos mentais utilizados pelos alunos, reveladores da natureza das representações ou das estratégias que elaboram.

Considerando que os objectivos propostos visam o desenvolvimento de atitudes, capacidades e conhecimentos, é evidente que são estas as componentes consideradas fundamentais no decorrer do processo de avaliação. Esta não pode, pois, limitar-se a testar se os alunos compreenderam uma série de dados relativos aos temas desenvolvidos. No decurso do processo de aprendizagem há que ter em conta, e de forma predominante, a aquisição de competências científicas e o desenvolvimento de atitudes (como a disponibilidade, o interesse, o empenhamento, a cooperação, . . .).

As interacções aluno-aluno/professor, decorrentes da utilização de material pedagógico, constituem ocasiões de avaliação (hetero e auto-avaliação), que permitem regular a acção pedagógica.

A avaliação, como componente integrante da actividade pedagógica, deve incidir sobre situações a que se deu ênfase no decurso da aprendizagem. Assim sendo, a avaliação não pode centrar-se apenas em tarefas com base essencialmente teórica, relativas aos temas estudados, devendo também ter-se em conta, durante o processo seguido pelo aluno, a aquisição de competências relativas à actividade experimental.

A observação directa e individual desse trabalho experimental deverá ser a principal forma de avaliar, decorrendo de maneira integrada durante o processo de aprendizagem. Contudo, atendendo às condições de trabalho, considera-se necessário utilizar instrumentos de avaliação adequados a grupos numerosos de alunos. Entre esses instrumentos sugerem-se: registos de dados, folhas de experimentação (relatórios), entrevistas, listas de verificação, escalas (também utilizadas em auto-avaliação). O processo avaliativo, ao utilizar, assim, de forma integrada, vários indicadores além dos testes, torna-se mais globalizante e fica mais enriquecido.

Por considerarmos as operações de avaliação integradas no processo ensino-aprendizagem, não referimos o tempo dedicado à avaliação nas propostas de gestão anual que se apresentam nos programas.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
E TECNOLÓGICA

EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA

1 — INTRODUÇÃO

A abordagem integrada dos aspectos visuais e tecnológicos dentro de uma área pluridisciplinar de educação artística e tecnológica é, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a solução apresentada pela Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares para a formação estética e tecnológica ao nível do 2.º ciclo do ensino básico.

Situada como ponte entre os 1.º e 3.º ciclos do ensino básico, cabe à Educação Visual e Tecnológica estabelecer a transição entre os valores e as atitudes que se pretende promover ao longo de toda a escolaridade obrigatória.

Assim, entre as explorações plásticas e técnicas difusas através das experiências globalizantes do 1.º ciclo e uma Educação Visual com preocupações marcadamente estéticas, ou uma Educação Tecnológica com preocupações marcadamente científicas e técnicas no 3.º ciclo, cabe à Educação Visual e Tecnológica promover a exploração integrada de problemas estéticos, científicos e técnicos com vista ao desenvolvimento de competências para a fruição, a criação e a intervenção nos aspectos visuais e tecnológicos do envolvimento.

A Educação Visual e Tecnológica promoverá, pois, a articulação dos aspectos históricos, físicos, sociais e económicos, de cada situação estudada, com a compreensão, a criação e a intervenção nos domínios da tecnologia e da estética, através de um processo integrado, em que a reflexão sobre as operações e a compreensão dos fenómenos são motores da criatividade.

Tudo isto se vai desenvolver essencialmente a partir da acção onde a fantasia e a liberdade de expressão, tão importantes nesta fase etária, estão sempre presentes.

Nesta perspectiva, a EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA contribuirá, conjuntamente com as outras disciplinas e áreas curriculares, para:

no plano da formação pessoal, A INTEGRAÇÃO DA SENSIBILIDADE, DO PENSAMENTO E DA ACÇÃO NUMA MESMA ATITUDE CRIADORA E CRÍTICA COMO BASE DE VERDADEIRA AUTONOMIA, e

no plano da formação social, A ESTRUTURAÇÃO DOS VALORES, DOS INTERESSES, DOS COMPORTAMENTOS INDIVIDUAIS, EM FUNÇÃO: DE UMA ATITUDE DE ABERTURA CRÍTICA, COMPREENSIVA E INTERVENIENTE, E DE UMA SOCIEDADE QUE DEMOCRATICAMENTE CONSTRÓI O FUTURO, PREZANDO, SIMULTANEAMENTE, AS EXPRESSÕES DO SEU PASSADO E AS DOS OUTROS POVOS, COMO MANIFESTAÇÕES DO PODER CRIADOR DA HUMANIDADE.

A Educação Visual e Tecnológica é, portanto, uma disciplina inteiramente nova, que parte da realidade prática para o conhecimento teórico, numa perspectiva de integração do trabalho manual e do trabalho intelectual, e que não pretende fazer formação artística nem formação técnica, porque se situa deliberadamente na intersecção desses dois campos da actividade humana.

Nessa intersecção, explora a **expressão, a resolução de problemas e a relação dialéctica indivíduo/sociedade**, em termos de avaliar e decidir para criar e fruir.

3 — OBJECTIVOS GERAIS

2 — FINALIDADES

Desenvolver:

DESENVOLVER A TERCER
ÇÃO

A percepção.

A sensibilidade estética.

A criatividade.

A capacidade de comunicação.

O sentido crítico.

SABER

Aptidões técnicas e manuais.

O entendimento do mundo tecnológico.

O sentido social.

A capacidade de intervenção.

A capacidade de resolver problemas.

3 — OBJECTIVOS GERAIS

FINALIDADES	OBJECTIVOS GERAIS	
DESENVOLVER A PERCEPÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Ser sensível às qualidades do envolvimento, dos objectos e dos materiais (qualidades formais, qualidades expressivas e qualidades físicas), mobilizando para isso todos os sentidos. • Relacionar as formas visuais com as características dos materiais e as funções a que estão associadas. 	FORMAÇÃO DE VALORES E ATITUDES
DESENVOLVER A SENSIBILIDADE ESTÉTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as reacções pessoais às qualidades expressivas percebidas. • Analisar a adequação dos meios à ideia ou intenção expressas. 	INTEGRAÇÃO DE CONHECIMENTOS E TÉCNICAS DE EXECUÇÃO
DESENVOLVER A CRIATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Materializar o desenvolvimento de uma ideia a partir do estabelecimento de novas relações, ou da organização em novas bases. • Utilizar intencionalmente os elementos visuais e as suas interacções, para o enriquecimento da expressão e da recepção de mensagens visuais. 	INTEGRAÇÃO DE CONHECIMENTOS E TÉCNICAS DE EXECUÇÃO
DESENVOLVER A CAPACIDADE DE COMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar e executar objectos de comunicação visual, utilizando diferentes sistemas de informação/representação. • Ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem em comum. • Empregar adequadamente vocabulário específico. 	AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS

FINALIDADES	OBJECTIVOS GERAIS	
DESENVOLVER O SENTIDO CRÍTICO	<ul style="list-style-type: none"> Definir as suas posições perante o mundo e formas de nele intervir, confrontando com ele os seus próprios valores, saberes e objectivos. Estruturar uma posição de receptor consciente e crítico no sistema de comunicação em que está inserido, designadamente perante as solicitações visuais da publicidade. 	FORMAÇÃO DE VALORES E ATITUDES
DESENVOLVER APTIDÕES TÉCNICAS E MANUAIS	<ul style="list-style-type: none"> Emitir opiniões e discutir posições com base na sensibilidade, na experiência e nos conhecimentos adquiridos nos domínios visual e tecnológico. Integrar conhecimentos e aptidões manuais. Executar projectos aplicando os materiais e técnicas escolhidas, tendo em conta as suas características. Executar operações técnicas com preocupação de rigor, segurança, economia, eficácia e higiene. Usar utensílios, ferramentas e equipamentos em função dos fins para os quais foram concebidos e fabricados. 	INTEGRAÇÃO DE CONHECIMENTOS E TÉCNICAS DE EXECUÇÃO
DESENVOLVER O ENTENDIMENTO DO MUNDO TECNOLÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar os aspectos positivos e negativos das implicações do progresso tecnológico. Compreender aspectos históricos, sociais, económicos e culturais, ligados ao trabalho produtivo. Relacionar conhecimentos científicos com as operações necessárias à resolução de problemas tecnológicos correntes. Identificar avanços tecnológicos significativos. 	AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS

FINALIDADES		OBJECTIVOS GERAIS	
DESENVOLVER O SENTIDO SOCIAL	DESENVOLVER A CAPACIDADE DE INTERVENÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Appreciar os produtos de expressão e de tecnologia de outras civilizações (arquitectura, escultura, pintura, <i>design</i>, artesanato, etc.), como manifestações culturais apenas diferentes, nem mais nem menos válidas, daquelas a que está habituado. • Participar com empenhamento e competência nas tarefas produtivas do grupo, assumindo os seus saberes, opiniões e valores perante os dos outros, com abertura e sentido crítico. • Respeitar normas democraticamente estabelecidas para a gestão colectiva de espaços de trabalho, de materiais e de equipamento de uso individual. • Identificar indicadores visuais e tecnológicos de qualidade de vida, designadamente no âmbito da defesa do ambiente, da defesa do património cultural (erudito e popular) e da defesa do consumidor. • Intervir em iniciativas para a defesa do ambiente, do património cultural e do consumidor, no sentido da melhoria da qualidade de vida. 	FORMAÇÃO DE VALORES E ATITUDES
	DESENVOLVER A CAPACIDADE DE RESOLVER PROBLEMAS	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar uma sequência lógica na resolução de problemas, avaliando constantemente situações e ideias, quer na organização do trabalho, quer na organização de espaços, na recolha de informações ou na operacionalização dos projectos. 	INTEGRAÇÃO DE CONHECIMENTOS E TÉCNICAS DE EXECUÇÃO
			AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS

4 — CONTEÚDOS

CAMPOS:		AMBIENTE <input type="checkbox"/>		COMUNIDADE <input type="checkbox"/>		EQUIPAMENTO <input type="checkbox"/>																										
ÁREAS DE EXPLORAÇÃO	CONTEÚDOS BÁSICOS	COMUNICAÇÃO		ENERGIA		ESPAÇO		ESTRUTURA		FORMA		GEOMETRIA		LUZ/COR		MATERIAL		MEDIDA		MOVIMENTO		TRABALHO										
		Problemática do sentido	Codificações	Imagem na comunicação	Fontes e recursos de energia	Formas de energia	Transformação da energia	Relatividade da posição	Organização do espaço	Representação do espaço	Estrutura das formas	Estrutura dos materiais	Elementos da forma	Relação formas/actores	Valor estético da forma	Geometria no envolvimento	Formas e relações geométricas	Operações constantes	Natureza da cor	A cor no envolvimento	Simbologia da cor	Origem e propriedades	Transformação de matérias-primas	Impacte ambiental	Métodos de medição	Unidades de medida	Instrumentos de medição	Tipos de movimento	Produção de movimento	Representação do movimento	Produção e organização	Relação técnicas/materiais
ALIMENTAÇÃO																																
ANIMAÇÃO																																
CONSTRUÇÃO																																
DESENHO																																
FOTOGRAFIA																																
HORTO-FLORICULTURA																																
IMPRESSÃO																																
MECANISMOS																																
MODELAÇÃO/MOLDAGEM																																
PINTURA																																
RECUPER./MANUT. EQUIPAMENTOS																																
TECELAGENS E TAPEÇARIAS																																
VESTUÁRIO																																

5 — ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Os objectivos propostos e a aceleração das transformações que se operam na nossa sociedade levam a preferir uma pedagogia centrada nas atitudes a uma pedagogia excessivamente preocupada com os conteúdos, sem esquecer nem a importância formativa destes nem a unidade que deve existir entre a acção formativa e o material informativo.

Estando em causa a formação de cidadãos actuates no seu envolvimento, a base de trabalho adequada à Educação Visual e Tecnológica será a PROSPECÇÃO DO MEIO.

A prospecção do meio presta-se especialmente ao desenvolvimento de **unidades de trabalho** centradas em assuntos e problemas bem definidos e cujo poder motivador lhes advém de fazerem parte do campo de interesses dos alunos e da sua experiência quotidiana.

Em torno das situações-problema detectadas pelos alunos, ou por eles sentida como relevante, desenvolver-se-á um conjunto de actividades conducentes à resolução dos problemas enunciados ao nível a que os alunos podem tratá-los, através de um processo solicitador da aquisição dos conteúdos a dominar.

A situação inicial dará a estes conteúdos e actividades um sentido real, integrador das novas aquisições, num saber colectivamente construído e individualmente integrado.

O mesmo problema pode ser tratado de diversos modos pelos vários grupos de uma turma, ou pelas várias turmas de um mesmo professor, por forma a que essas múltiplas abordagens proporcionem uma visão mais ampla e profunda da situação, uma solução mais rica do problema.

Ter-se-á sempre presente que o maior contributo que a Escola poderá dar à formação dos alunos — pelo menos neste grau de ensino — é, talvez, proporcionar-lhes a experiência do mundo que os envolve.

Por isso, para garantir um leque de experiências suficientemente aberto e enriquecedor do repertório vivencial dos alunos, propõe-se que, ao longo de cada ano, sejam desenvolvidas unidades de trabalho distribuídas por três grandes campos: AMBIENTE, COMUNIDADE e EQUIPAMENTO.

A PLANIFICAÇÃO de unidades de trabalho, como as que se propõem, não pode constituir um quadro rígido, definido à partida, para toda a acção a desenvolver.

Ela deverá, antes, estabelecer uma estrutura a revestir gradualmente, à medida que o trabalho se vai desenrolando.

Para organizar essa estrutura, o professor deverá ter em conta os seguintes factores:

- o nível etário dos alunos, quer quanto aos conhecimentos prévios que podem mobilizar, quer quanto à sua capacidade de sustentar o interesse por um mesmo assunto;
- os objectivos gerais relativamente a atitudes, valores, aptidões e conhecimentos;
- as áreas de exploração;
- as circunstâncias e recursos existentes na escola, ou fora dela, e que possam ser utilizados.

À medida que os problemas práticos a resolver se colocam e os interesses dos alunos se polarizam, definir-se-ão, claramente, numa corresponsabilização de professores e alunos:

- os objectivos do trabalho;
- os conteúdos a desenvolver;
- os recursos a utilizar.

O tempo a atribuir à unidade de trabalho e à organização dos grupos de alunos terá em conta todos estes factores e ainda os ritmos próprios de cada criança e o seu estágio de desenvolvimento.

Para cada unidade de trabalho deverá considerar-se um número reduzido de objectivos e conteúdos, susceptível de enriquecimento por uma franja de outras contribuições que o próprio desenrolar da acção eventualmente suscitará.

Em esquema, trata-se de uma planificação cujo rigor de organização permita a flexibilidade necessária à correcta inserção de conteúdos em função dos problemas a resolver.

Mais do que acumular conhecimentos, interessa que o aluno compreenda a forma de chegar a estes conhecimentos: mais do que conhecer soluções para vários problemas, interessa o aluno interiorizar processos que lhe permitam resolver problemas.

E é nesse sentido que se orientam as práticas actuais em educação: a autoformação futura do aluno e a sua independência na resolução dos problemas.

Assim, a própria natureza da disciplina define a sua metodologia, centrada no processo de resolução de problemas.

Reflectindo sobre as actividades em que nos envolvemos para resolver um problema, podemos verificar que elas se desenrolam por fases, com determinada sequência.

Uma **situação** ou determinados factos podem revelar **problemas**. Um problema que motive os alunos faz despoletar a actividade para o resolver.

Começamos por tentar **definir melhor o problema**, **investigando** as limitações e os recursos para a sua solução.

Imaginamos **soluções alternativas** entre as quais **seleccionamos**, avaliamos, tendo como referência para essa avaliação os dados recolhidos.

Desenvolvemos a solução escolhida e planeamos a forma de a **realizar**.

Realizamo-la e **testamos** os resultados (que, por sua vez, poderão levantar novos problemas).

Os alunos mais novos, envolvidos na resolução de um problema, interessam-se, sobretudo, pela solução, pelo produto final. Só a pouco e pouco, conforme vão amadurecendo, irão tomando consciência do processo. E só mais tarde ainda conseguirão dissociá-lo do produto para analisar o processo isoladamente.

O professor deve acompanhar esta evolução para ajudar os alunos a ascender a sucessivos níveis de desenvolvimento, **sem forçar nunca** uma análise antes que esse nível de desenvolvimento o permita.

As etapas do processo serão encaradas, porém, a qualquer nível de desenvolvimento, como referências de um percurso útil e **nunca como passos obrigatórios**.

Daqui pode resultar:

no **5.º ano** — unidades em que as várias fases são pouco desenvolvidas, levando rapidamente às soluções, através de um processo em que os conteúdos são abordados de forma genérica;

no **6.º ano** — unidades em que algumas fases serão mais desenvolvidas, implicando não só o conhecimento de novos materiais e técnicas mas, também, o seu aperfeiçoamento e o aprofundamento das suas razões científicas.

6 — AVALIAÇÃO

A AVALIAÇÃO em Educação Visual e Tecnológica é contínua, feita com base no desenrolar dos trabalhos e não em provas criadas exclusivamente para esse efeito.

Tem como referência as FINALIDADES e os OBJECTIVOS da disciplina e define-se segundo PARÂMETROS que seguidamente se apresentam por ordem crescente da dificuldade de aplicação:

6.1 — Técnicas:

São objecto de avaliação as técnicas utilizadas no desenvolvimento das unidades de trabalho e só essas.

Neste campo, a avaliação é feita em ordem a:

- **domínio da técnica;**
- **utilização expressiva da técnica.**

6.2 — Conceitos:

São objecto de avaliação os conceitos aplicados no desenvolvimento das unidades de trabalho e só esses.

Neste campo avalia-se:

- o **processo de formação** e de **alargamento** de conceitos;

- a **eficácia** dos conceitos aplicados;
- a **expressão verbal** de conceitos na apreciação de objectos e do envolvimento.

6.3 — Processo:

O **processo criativo** é avaliado tendo em conta:

- **análise** das situações;
- **sensibilidade** aos problemas;
- **clareza** na definição dos problemas;
- **relevância e quantidade** dos dados recolhidos;
- **eficácia** na comunicação visual das ideias;
- **diversidade** de propostas alternativas;
- **integração** do pensamento e da acção;
- **fundamentação** na escolha entre alternativas.

6.4 — Percepção:

Neste campo, avalia-se a **sensibilidade** às qualidades do envolvimento, dos objectos e dos materiais:

- **qualidades formais** (interacções linha/cor/forma/textura/etc.);
- **qualidades expressivas**;
- **qualidades físicas**.

A sensibilidade é observada através da **realização** (representações visuais, novos objectos) e da **verbalização crítica** fundamentada.

6.5 — Valores e atitudes:

Os valores relevantes para a Educação Visual e Tecnológica exprimem-se através de **atitudes** de:

- **superação** dos obstáculos à realização de um projecto;

- **respeito** pelas diferenças individuais;
- **cuidado** com a segurança e a higiene no trabalho;
- **organização** do plano de trabalho;
- **contribuição** para o trabalho de grupo;
- **intervenção** na melhoria do envolvimento;
- **autonomia** no trabalho individual;
- **reflexão** sobre sentimentos, situações e fenómenos.

6.6 — Expressão:

Neste campo só tem lugar a **AVALIAÇÃO FORMATIVA**.

Avalia-se a **relação** entre a **intenção** do sujeito que exprime e o **produto de expressão**.

De acordo com o já referido na **ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA**, haverá **incidências especiais**:

- 5.º ano — expressão, representação, alargamento da experiência (dos materiais, das técnicas, do mundo vivido dos alunos), relacionamento entre causas e efeitos;
- 6.º ano — conhecimento de novos materiais, aperfeiçoamento das técnicas e aprofundamento das suas razões científicas e metodológicas.

O **LEVANTAMENTO DE DADOS PARA A AVALIAÇÃO** far-se-á através de:

- produtos técnicos e de expressão (bi e tridimensionais);
- todos os materiais arquivados ao longo do processo: enunciados, dados (esboços, fotografias, esquemas, amostras, elementos verbais, etc.), alternativas, projectos;
- observação directa das operações técnicas;
- fichas de auto-avaliação.

A **CLASSIFICAÇÃO** assentará, igualmente, neste conjunto de elementos, valorizando o processo e não apenas os produtos finais.

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO		☆	☆	☆
TÉCNICAS	DOMÍNIO da técnica			
	UTILIZAÇÃO EXPRESSIVA da técnica			
CONCEITOS	PROCESSO de FORMAÇÃO e de ALARGAMENTO de conceitos			
	EFICÁCIA dos conceitos aplicados			
	EXPRESSÃO VERBAL de conceitos na apreciação de objectivos e do envolvimento			
PROCESSO	ANÁLISE das situações			
	SENSIBILIDADE aos problemas			
	CLAREZA na definição dos problemas			
	RELEVÂNCIA E QUANTIDADE dos dados recolhidos			
	EFICÁCIA na comunicação visual das ideias			
	DIVERSIDADE de propostas alternativas			
	INTEGRAÇÃO do pensamento e da acção			
	FUNDAMENTAÇÃO na escolha entre alternativas			
PERCEPÇÃO	QUALIDADES FORMAIS (interacções linha/cor/forma/textura/estrutura, etc.)			
	QUALIDADES EXPRESSIVAS			
	QUALIDADES FÍSICAS			
VALORES E ATITUDES	SUPERAÇÃO dos obstáculos à realização de um projecto			
	RESPEITO pelas diferenças individuais			
	CUIDADO com a segurança e a higiene no trabalho			
	ORGANIZAÇÃO do plano de trabalho			
	CONTRIBUIÇÃO para o trabalho de grupo			
	INTERVENÇÃO na melhoria do envolvimento			
	AUTONOMIA no trabalho individual			
	REFLEXÃO sobre sentimentos, situações e fenómenos			
EXPRES- SÃO	RELACIONAÇÃO entre a intenção do sujeito que exprime e o produto de expressão			
aluno		ano	turma	n.º

1. Introdução

2. O papel da música na educação

3. O ensino da música no Brasil

4. Conclusão

A estrutura curricular que se apresenta tem por base princípios que podem ser organizados dos conceitos musicais de acordo com a Teoria da Estrutura de Jerome Bruner, e a sua consequente construção em termos de um currículo em espiral.

A música constitui-se como disciplina que tem como um dos seus objectivos fundamentais o desenvolvimento do pensamento musical dos alunos através da compreensão dos conceitos musicais, os quais se adquirem e partem de elementos básicos.

1 — INTRODUÇÃO

1.1 — Princípios orientadores de Educação Musical no ensino básico

A MÚSICA integra-se na Educação Estética a que todo o cidadão deve ter acesso. Constitui uma parte essencial de um currículo equilibrado em que as artes aparecem na educação com os seus objectivos próprios e inconfundíveis, face ao conjunto das disciplinas presentes.

A MÚSICA é uma forma do conhecimento cuja linguagem é o som. A experiência musical viva e criativa é a base de todas as aprendizagens. As vivências e os pensamentos musicais dos alunos são o ponto de partida de um caminho que começa na criação espontânea e se desenrola através de estádios progressivamente mais complexos e elaborados do fenómeno musical.

A MÚSICA, ao longo da sua história, manifestou-se através de formas e estilos muito diversos. É tarefa da educação dar a conhecer as suas vastíssimas possibilidades expressivas, promovendo uma audição e escuta musical de largo espectro, em que os diferentes tipos de produção musical estejam presentes.

FAZER MÚSICA é a questão mais importante. Teoria e informação são meios e suportes que, por si só, não levam à compreensão musical. Nunca poderão substituir-se ao envolvimento pessoal dos alunos com a Arte.

A MÚSICA NA SALA DE AULA é o centro de actividade musical da escola, de onde partem todas as outras actividades musicais extra-curriculares. A sua grande meta é o desenvolvimento do pensamento musical dos alunos.

1.2 — Princípios organizadores do 2.º ciclo

A estrutura curricular que se apresenta tem por base princípios que propõem uma organização dos conceitos musicais de acordo com a *Teoria da Estrutura*, de Jerome Bruner* e a sua consequente construção em termos de um currículo em espiral.

A Música constitui-se como disciplina que tem como um dos seus objectivos fundamentais o desenvolvimento do pensamento musical dos alunos, através da compreensão de conceitos musicais, os quais se adquirem a partir de elementos básicos.

Toda a aprendizagem deverá ser organizada em termos de uma espiral de conceitos que se assume como uma forma de organizar o conhecimento, sem o fragmentar e isolar do contexto musical que lhe deu significado, numa unidade e interacção dos factores musicais.

De acordo com estes princípios, o aluno poderá explorar, criar e pensar a música como um músico.

* Vide bibliografia específica — volume II.

2 — FINALIDADES

- Contribuir para a educação estética.
- Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação.
- Sensibilizar para a preservação do património cultural.
- Contribuir para a socialização e maturação psicológica.
- Desenvolver o espírito crítico.

3 — OBJECTIVOS GERAIS

Os objectivos gerais desta disciplina apresentam-se organizados em três domínios: atitudes e valores, capacidades e conhecimentos. Não deverão, no entanto, ser considerados como pertencendo somente à categoria onde estão incluídos, visto que se relacionam e influenciam mutuamente.

Domínio das atitudes e valores:

- Valorizar a sua expressão musical e a dos outros.
- Valorizar o património musical português.
- Fruir a Música para além dos seus aspectos técnicos e conceptuais, manifestando preferências musicais.
- Desenvolver o pensamento criativo, analítico e crítico, face à qualidade da sua própria produção musical e à do meio que o rodeia.

Domínio das capacidades:

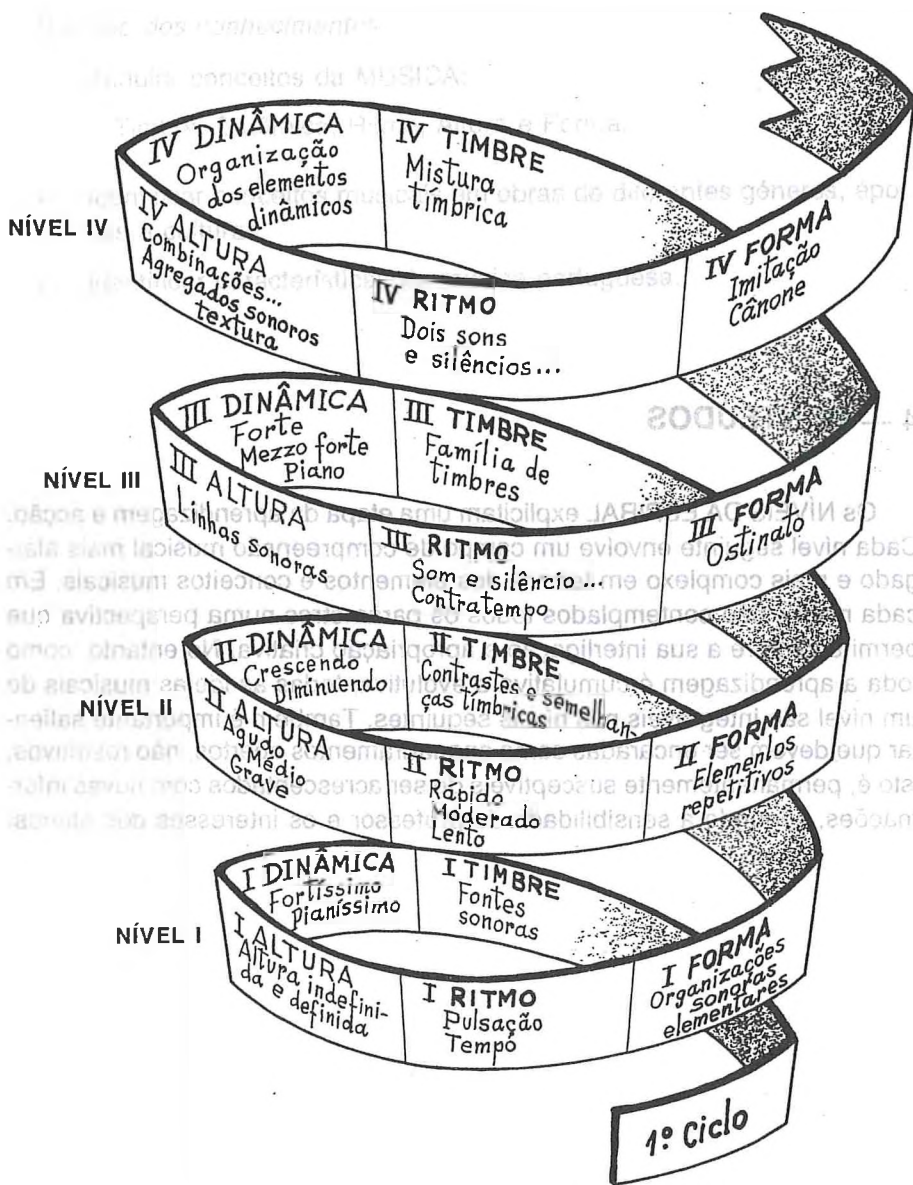
- Desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas de produção sonora a nível vocal, instrumental e tecnológico.
- Desenvolver a memória auditiva, no que respeita aos diferentes conceitos da Música e sua representação.
- Utilizar correctamente regras de comunicação orais e escritas.

Domínio dos conhecimentos:

- Adquirir conceitos da MÚSICA:
 - Timbre, Dinâmica, Ritmo, Altura e Forma.
- Identificar conceitos musicais em obras de diferentes géneros, épocas e culturas.
- Identificar características da música portuguesa.

4 — CONTEÚDOS

Os NÍVEIS DA ESPIRAL explicitam uma etapa da aprendizagem e acção. Cada nível seguinte envolve um campo de compreensão musical mais alargado e mais complexo em termos dos elementos e conceitos musicais. Em cada nível estão contemplados todos os parâmetros numa perspectiva que permite sempre a sua interligação e apropriação criativa. No entanto, como toda a aprendizagem é cumulativa e evolutiva, todas as ideias musicais de um nível são integráveis nos níveis seguintes. Também é importante salientar que devem ser encaradas como enquadramentos abertos, não restritivos, isto é, permanentemente susceptíveis de ser acrescentados com novas informações, segundo a sensibilidade do professor e os interesses dos alunos.



ESPIRAL DE CONCEITOS adaptada de Manhattanville Music Curriculum Program *

CONTEÚDOS ORGANIZADOS POR NÍVEIS

NÍVEL VI	Ataque, corpo e queda do som. (Perfil sonoro)		Escala modalis. Melodia. Harmonia.	Sons e silêncios em três pulsações. Organização binária e ternária. Anacrusa.	Forma binária e ternária. A B : A B A
NÍVEL V	Combinação de timbres.		Escala Pentatônica. Bordão.	Sons e silêncios com duas e quatro pul- sações. Padrões rítmicos. Compasso.	Motivo. Frase.
		Organização dos elementos dinâmicos.			
NÍVEL IV	Mistura tímbrica.		Combinações de linhas horizontais e verticais. Agregados sonoros. Três sons em dife- rentes registros. Textura.	Um som e um silên- cio de igual dura- ção numa pul- sação. Contratempo.	Imitação. Cânone.
NÍVEL III	Família de tim- bres.	Forte Mezzo forte Piano.	Linhas sonoras as- cendentes e des- cendentes: ondu- latórias, contínuas e descontínuas. Dois sons em dife- rentes registros.	Som e silêncio orga- nizados com a pulsação. Dois sons e silêncios de igual duração numa pulsação.	Ostinato.
NÍVEL II	Contraste e se- melhança tím- brica.	Crescendo e Diminuendo.	Registos: Agudo. Médio. Grave.	Andamentos: Presto. Moderato. Lento. Accelerando. Ritardando.	Elementos repetitivos.
NÍVEL I	Fontes sonoras não convencion- ais e convencionais.	Fortíssimo. Pianíssimo.	Altura indefinida e definida.	Pulsação. Tempo.	Organizações ele- mentares.
NÍVEIS					
	TIMBRE	DINÂMICA	ALTURA	RITMO	FORMA
CONCEITOS					

CONTEÚDOS ORGANIZADOS POR NÍVEIS

(Continuação)

NÍVEL XII	Timbres produzidos e preparados por instrumentos electrónicos.	Alteração electrónica de perfis sonoros: síntese do som.	Sons de objectos, instrumentos e voz, transformados electronicamente.	Ritmos mecânicos produzidos por instrumentos electrónicos.	Formas abertas.
NÍVEL XI	Timbres resultantes de novas técnicas vocais e instrumentais e de instrumentos preparados.	Densidade sonora.	Atonalidade. Série de sons.	Ritmos assimétricos.	Organização de séries.
NÍVEL X	Harmonia tímbrica. (Fusão).		Melodia com acompanhamento de acordes.	Três sons iguais numa pulsação. Compasso composto.	Rondó.
NÍVEL IX	Pontilismo tímbrico.	Tenuto. Sforzato.	Escalas Maiores e menores. Intervalos de 3. ^a Maior e menor. Acordes M e m. Tonalidade.	Ritmos pontuados. Alternância de compassos simples.	
NÍVEL VIII	Expressividade através de selecção tímbrica.		Intervalos melódicos e harmónicos.	Síncopa.	Introdução Coda Interlúdio Forma binária e ternária. AB : ABA
NÍVEL VII	Alteração tímbrica. Realce tímbrico.	Legato Staccato	Simultaneidade de duas ou mais melodias diferentes.	Quatro sons iguais numa pulsação. Monorritmia. Polirritmia.	
NÍVEIS / CONCEITOS	TIMBRE	DINÂMICA	ALTURA	RITMO	FORMA

4.1 — Glossário

AGREGADO SONORO	— Técnica de escrita e execução de música contemporânea, que consiste na realização simultânea de grupos de três ou mais sons, constituídos geralmente por intervalos de 2. ^a maiores e menores.
ALTERAÇÃO TÍMBRICA	— Efeito conseguido pela utilização de diferentes estimuladores e/ou modificação do próprio instrumento.
ATAQUE DO SOM	— Maneira de produzir um som que afecta o seu carácter.
ATONALIDADE	— Ausência de tonalidade.
COMBINAÇÃO TÍMBRICA	— Efeito sonoro equilibrado resultante da sobreposição de timbres de natureza diversa.
CONCEITO MUSICAL	— Pensamento ou ideia que se vai adquirindo progressivamente, através de experiências musicais.
CORPO DO SOM	— Característica que o som possui entre o seu ataque e a sua queda.
DENSIDADE SONORA	— Efeito resultante de um maior ou menor número de instrumentos ou timbres utilizados simultaneamente.

FORMA ABERTA	— Composição contemporânea que, rompendo com o conceito tradicional de forma, deixa ao executante grande liberdade interpretativa e criativa.
HARMONIA TÍMBRICA	— Efeito sonoro resultante do agrupamento de timbres diversificados sem realce de nenhum deles.
MISTURA TÍMBRICA	— Efeito sonoro que se obtém pela fusão de vários timbres resultando um novo timbre.
MOTIVO	— Unidade curta que mantém a sua identidade ao longo da obra musical.
OSTINATO	— Motivo que, ao longo de uma obra, se mantém inalterável, repetindo-se persistentemente.
PADRÃO RÍTMICO	— Motivo rítmico que se desenvolve ao longo de uma obra musical.
PERFIL SONORO	— Característica de um som resultante do seu ataque, corpo e queda.
POLIRRITMIA	— Simultaneidade de diferentes ritmos.
PONTILISMO TÍMBRICO	— Efeito sonoro pela execução de sons ou pequenos motivos, realizados sucessivamente por diferentes fontes sonoras.
QUEDA DO SOM	— Percurso entre o corpo do som e a sua total extinção.
RITMO ASSIMÉTRICO	— Mutabilidade do lugar dado às acentuações.
SÉRIE	— Sequência de elementos de altura, duração, dinâmica, ou timbre, como base de uma obra musical.
TEXTURA	— Efeito sonoro resultante do número e relação entre linhas horizontais e verticais.

5 — ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

O programa, elaborado em espiral de conceitos, pressupõe etapas de aprendizagem abertas e inter-relacionadas. O desenvolvimento do pensamento musical dos alunos pretende-se evolutivo e simultaneamente cumulativo, criando-lhes oportunidades de experiências individuais e colectivas, bem como de apropriação criativa.

Assim, deverão ser trabalhadas três grandes áreas: Composição, Audição e Interpretação.

Por COMPOSIÇÃO, entende-se toda a forma de invenção musical, incluindo a improvisação, como uma maneira de compor não ligada à escrita. O que está em causa é a construção da obra musical através de processos de relação e selecção de sons os quais envolvem a intencionalidade. O seu valor educativo encontra-se muito mais no tipo de relação que o aluno assim estabelece com a música, do que na suposta formação de compositores, com a carga geralmente atribuída a este termo.

Por AUDIÇÃO, pretende-se significar a escuta musical activa e participante, sendo a compreensão estética uma parte integrante dessa experiência. Envolve um significado extrínseco, que se relaciona com os diferentes parâmetros do som, os elementos da música e a capacidade de os analisar, e um significado intrínseco, que apela para as respostas emotivas e estéticas.

A INTERPRETAÇÃO representa a execução de qualquer obra musical, num processo interactivo, em que a escuta de si e do outro é um elemento fundamental.

Para que o envolvimento nestas três áreas cresça e atinja níveis significativos, tem necessariamente de ser acompanhado pelo desenvolvimento de

competências musicais, nomeadamente da memória auditiva, da motricidade e dos processos de notação musical.

A *memória auditiva* tem essencialmente a ver com a escuta diferenciada em termos dos diferentes parâmetros do som e elementos da música. Representa um recurso pessoal importante para a compreensão conceptual, se bem que, por si só, não leve à compreensão da obra musical.

O professor deverá estar atento à idade dos seus alunos, perspectivando sempre a formação do ouvido com base em exemplos vivos da literatura musical e evitando o ditado musical clássico, não adequado às características deste ensino.

A *motricidade* abrange as capacidades vocais e instrumentais, bem como toda a relação corporal do aluno com a música, devendo ser objecto de um cuidado especial, já que é a área privilegiada de envolvimento activo dos alunos, em termos de realização pessoal e concreta.

Quanto aos *processos de notação*, deverá dar-se igual ênfase tanto à aprendizagem básica do código musical tradicional como ao contacto com códigos de escrita contemporânea. A criação de processos de escrita pelos alunos deverá ter em conta o estabelecimento de critérios de rigor.

Não será demais afirmar que o desenvolvimento de competências só tem significado se estiver intimamente ligado às três grandes áreas — composição, audição, interpretação —, tendo sempre em vista os objectivos gerais. (Swanwick, 1979.)

6 — AVALIAÇÃO

Avaliar, em Educação Musical, coloca alguns problemas que, se bem que não sendo exclusivos da disciplina, merecem uma reflexão particularizada.

Ao estabelecer os princípios orientadores, finalidades e objectivos gerais da Educação Musical no ensino básico, delimitou-se um quadro de referências que permite encarar esta área do conhecimento como um processo intencional, com um conteúdo muito próprio, o qual se constrói a partir da vivência do fenómeno musical, na sua globalidade e na sua permanente interacção com a criança.

Nesta perspectiva, a Educação Musical pode e deve definir critérios que permitam afirmar se esses objectivos foram ou não atingidos.

De uma forma geral, apenas uma parte do fenómeno da musicalidade tem sido objecto de avaliação, pois, de facto, tem-se procurado medir, prioritariamente, as potencialidades de diferenciação sensorial (ritmos, alturas, intervalos, acordes), bem como os conhecimentos de ordem estritamente teórica.

Apelando para os princípios orientadores propostos para a disciplina, julga-se fundamental avaliar o *progresso na aprendizagem*, devendo, no entanto, observar e incentivar o que poderemos chamar um «potencial prognóstico».

Avalia-se para regular e orientar o processo ensino-aprendizagem, permitindo ao professor reflectir sobre a sua prática pedagógica e ao aluno fazer o balanço da sua progressão, tendo em vista o sucesso educativo. Este conceito de avaliação implica uma actividade contínua, dinâmica e estruturada.

Assim, a avaliação deve basear-se na observação sistemática do aluno, relativamente ao domínio das atitudes e valores, das capacidades e dos conhecimentos.

Será fundamental a utilização de instrumentos de registo individualizados que fixem as metas que o aluno deverá alcançar, a partir de critérios estabelecidos em função da sua situação no início de cada etapa.

A recolha dos dados efectua-se através da *observação*, usando instrumentos e meios diversificados, tais como:

- ficha individual do aluno;
- grelhas de observação;
- grelhas de avaliação diascópica-gráfico-numérica;
- grelhas didamáticas-relação ensino-aprendizagem;
- trabalhos individuais e de grupo;
- testes, etc.

A classificação do aluno dependerá do grau de consecução dos objectivos globais de aprendizagem estabelecidos, que se vão prosseguindo no tempo e que o professor vai observando e registando.

EDUCAÇÃO FÍSICA

1 — INTRODUÇÃO

Estes programas foram concebidos como um instrumento necessário para que a educação física das crianças e jovens ganhe o reconhecimento que carece, deixando de ser vista, por um lado, como mera catarse emocional, através do exercício físico vigoroso, ou, por outro lado, como animação/orientação de (alguns) jovens «naturalmente dotados» para se tornarem artistas da *performance* desportiva.

A necessidade de se criar, em todas as escolas, as condições materiais e pedagógicas para que cada aluno possa usufruir dos benefícios da Educação Física, exige a definição de uma proposta que adopte uma perspectiva de desenvolvimento. Os programas de Educação Física (disciplina adiante designada por EF), procuram satisfazer esta exigência.

A concepção de Educação Física seguida neste plano curricular (conjunto dos programas de EF) vem sistematizar esses benefícios, centrando-se no valor educativo da actividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno.

Assim, essa concepção pode definir-se como «a apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores, ('bens de personalidade' que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de actividade física adequada — intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa».

Esta concepção está desenvolvida no capítulo das Finalidades, que sintetizam o contributo da educação física para a realização dos efeitos educativos globais visados no conjunto (ou unidades) dos nove anos do ensino básico.

As finalidades definem os campos ou áreas que integram a EF, cujo conteúdo está explicitado nos objectivos de ciclo (plurianuais, para cada área e no seu conjunto, ou «comuns e todas as áreas») e nos objectivos de ano, que especificam os resultados esperados dos processos formativos aplicados pelos professores nessas áreas e respectivas matérias.

Nesta base, os programas não desenham um fraccionamento de domínios/áreas de personalidade, dividindo as metas gerais e específicas da educação física como, por exemplo, na tríade domínios cognitivo, psicomotor e sócio-afectivo. Considera-se que a actividade do aluno e os seus efeitos integram necessariamente esses domínios.

Assim, os programas organizam-se em torno da diferenciação e relação dos tipos de actividade característicos da EF (áreas e matérias de EF — ver «Quadro de extensão da EF» e também o «Quadro de composição curricular»).

Os aspectos específicos do desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio-afectivo encontram-se relacionados nesses tipos de actividades, integrando-se, quer nas componentes genéricas dos programas (finalidades, objectivos de ciclo e orientações metodológicas), quer nos seus elementos mais pormenorizados (objectivos de ano).

A evolução das prioridades de desenvolvimento do aluno, considerando estes domínios, inspiram, por outro lado, as opções de organização do curso de Educação Física, ao longo do ensino básico, no que se refere aos níveis de realização das áreas e matérias de EF em cada ano de curso (ver «Quadro de composição curricular»).

Estes programas apresentam, pois, a forma de listas de objectivos, situadas nas divisões temporais do ensino básico (cada um dos três ciclos, cada um dos nove anos de curso), bem como os processos que permitem realizar os objectivos — incluem-se nas orientações metodológicas os princípios e regras gerais a observar na organização da actividade educativa nas aulas de Educação Física.

Considera-se que os processos formativos são objecto de deliberação pedagógica ao nível da realidade educativa concreta, cujas limitações e possibilidades particulares só podem ser apreciadas pelo próprio professor.

Para apoiar as suas decisões, o professor encontra na própria formulação dos dois níveis de objectivos do programa, de ciclo e de ano, referências importantes para a selecção e organização dos processos formativos, respectivamente as características da actividade apropriada à expressão das

capacidades (objectivos de ciclo/área de EF) e a forma das situações de prática propícias ao aperfeiçoamento e «prova» das competências específicas (objectivos de ano/matérias).

Reconhece-se, assim, ao professor a responsabilidade de escolher e aplicar as soluções pedagógicas e metodologicamente mais adequadas, investindo as competências profissionais desenvolvidas na sua formação nesta especialidade, para que os efeitos da actividade do aluno correspondam aos objectivos dos programas, utilizando os meios que lhe são atribuídos para esse fim.

Estes programas não substituem a capacidade de deliberação pedagógica do professor, quer no que respeita à selecção, organização e aplicação dos processos formativos, quer na periodização dos objectivos em cada ano e até na definição dos níveis de exigência na realização desses objectivos (ver «Orientação metodológica e avaliação»).

Prevê-se inclusivamente que, na gestão do programa, em cada ano, o professor estabeleça objectivos mais complexos (de anos de curso posteriores), com base na avaliação formativa dos alunos, o que certamente acontecerá, se for cumprida a carga horária prevista (**três aulas de 50 minutos por semana**), beneficiando o desenvolvimento do currículo real e o sucesso do aluno em Educação Física.

Os programas constituem, portanto, um guia para a acção do professor, que, sendo motivada pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra aqui os indicadores para orientar a sua prática, em coordenação com os professores de EF da escola (e das «escolas em curso») e também com os seus colegas das outras disciplinas.

Nesta perspectiva do trabalho pedagógico, as metas dos programas devem constituir também objecto da motivação dos alunos, inspirando as suas representações e empenho de aperfeiçoamento pessoal no âmbito da Educação Física, na escola e ao longo da vida.

No fundo, o que está em causa é a qualidade da participação do aluno na actividade educativa, para que esta tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura.

Essa preocupação está representada nos objectivos da Educação Física no curso do ensino básico, bem como nos princípios de organização das actividades nas aulas, baseando-se numa concepção de participação dos alunos definida por quatro princípios fundamentais:

- A garantia de *actividade física* correctamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, indicada pelo tempo de

prática nas situações de aprendizagem, isto é, no *treino e descoberta* das possibilidades de aperfeiçoamento pessoal e dos companheiros.

- A promoção da *autonomia*, pela atribuição, reconhecimento e exigência de *responsabilidades* efectivas aos alunos, nos problemas organizativos e de tratamento das matérias que podem ser assumidos e resolvidos por eles.
- A valorização da *criatividade*, pela promoção e aceitação da *iniciativa* dos alunos, orientando-a para a elevação da qualidade do seu empenho e dos efeitos positivos das actividades.
- A orientação da *sociabilidade* no sentido de uma *cooperação* efectiva entre os alunos, associando-a não só à melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações de competição entre equipas, mas também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas actividades.

2 — FINALIDADES

Na perspectiva da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar:

- Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno.
- Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas.
- Assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes actividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática de:
 - actividades físicas desportivas nas suas dimensões técnica, táctica, regulamentar e organizativa;
 - actividades físicas expressivas (danças), nas suas dimensões técnica, de composição e interpretação;
 - actividades físicas de exploração da Natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica;
 - jogos tradicionais e populares.
- Promover o gosto pela prática regular das actividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como factor de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social.
- Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as actividades físicas, valorizando:
 - a iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade;

- a ética desportiva;
- a higiene e a segurança pessoal e colectiva;
- a consciência cívica na preservação de condições de realização das actividades físicas, em especial da qualidade do ambiente.

No quadro 1 estão representadas as sub-áreas que caracterizam os diferentes tipos de actividades ou modalidades, em cada uma das áreas definidas pelas finalidades.

Identificam-se também as matérias dentro dessas áreas e/ou sub-áreas, considerando os modos e as formas típicas das práticas, as convenções sociais e técnicas, bem como os modelos aplicáveis de sistematização das actividades físicas (quer modelos comparativos, com base em critérios externos, quer modelos de diferenciação interna das sub-áreas ou das matérias).

Evidentemente, algumas áreas surgem com maior discriminação do que outras, o que resulta das correcções introduzidas após se considerarem os critérios de exequibilidade e desenvolvimento (ver a seguir). De facto, o peso de certas sub-áreas é maior (por exemplo, a Ginástica, os Desportos Colectivos ou o Atletismo), o que corresponde a um maior número de discriminação de matéria, comparativamente a sub-áreas como a Natação.

O conteúdo de cada uma das matérias encontra-se especificado em três níveis:

- **«Introdução»**, onde se incluíram as habilidades, técnicas e conhecimentos que representam a aptidão específica ou preparação de base («fundamentos»);
- **«Elementar»**, nível onde se discriminam os conteúdos constituintes do domínio (mestria) da matéria nos seus elementos principais e já com carácter mais formal, relativamente à modalidade da Cultura Física a que se referem;
- **«Avançado»**, que estabelece os conteúdos e formas de participação nas actividades típicas da matéria, correspondentes ao nível superior, que poderá ser atingido no quadro da disciplina de Educação Física. (Por isso mesmo, este nível surge como programa alternativo no todo ou em parte — ver «Opções de organização curricular».)

QUADRO 1 — EXTENSÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

1 — ACTIVIDADES FÍSICAS DESPORTIVAS							2 — ACTIVIDADES EXPRESSIVAS (DANÇA)	3 — JOGOS TRADICIONAIS E POPULARES	4 — EXPLORAÇÃO DA NATUREZA
JOGOS DESPORTIVOS COLECTIVOS	GINÁSTICA	ATLETISMO	RAQUETES	COMBATE	PATINAGEM	NATAÇÃO			
Futebol. Voleibol. Basquetebol. Andebol. Corfebol. Raguebi. Hóquei em campo.	Solo. Aparelhos. Ritmica. Acrobática.	Corridas. Saltos. Lançamentos.	Badminton. Ténis. Outras.	Lula. Judo.	Patinagem artística. Hóquei. Corridas.		Dança moderna. Folclore. Danças sociais.	Infantis. Outros.	Orientação. Montanhismo. Vela, Canoagem, etc.
A — DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES FÍSICAS CONDICIONAIS E COORDENATIVAS									
B — APRENDIZAGEM DOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E MANUTENÇÃO DA CONDIÇÃO FÍSICA									
C — APRENDIZAGEM DOS CONHECIMENTOS RELATIVOS À INTERPRETAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NAS ESTRUTURAS E FENÓMENOS SOCIAIS, EXTRA-ESCOLARES NO SEIO DOS QUAIS SE REALIZAM AS ACTIVIDADES FÍSICAS									

Diferenciação da Educação Física nos ensinos básico e secundário

O programa apresenta uma estrutura coerente mas diferenciada de organização (em sentido vertical) do curso de Educação Física (1.º e 12.º anos).

Assim, desenha-se um bloco estratégico, do **5.º ao 9.º anos**.

É neste bloco que se estabelece o tratamento das matérias na sua forma característica, na sequência das actividades e conquistas realizadas no 1.º ciclo. Além disso, é aqui que se garante o tratamento do conjunto de matérias de EF (toda a «extensão»), antecipando o modelo flexível, de opções dos alunos ou turmas, preconizado para o ensino secundário.

O **9.º ano** será dedicado à revisão das matérias, aperfeiçoamento e/ou recuperação dos alunos, tendo por referência a realização equilibrada e completa do conjunto dos objectivos do 3.º ciclo. O **5.º ano** cumpre a mesma função em relação ao 1.º ciclo, além de assegurar as bases de desenvolvimento posterior.

Anteriormente, no **1.º ciclo**, estabelece-se a formação das competências fundamentais em cada área da EF, quer através de formas típicas de infância (actividades lúdicas e expressivas infantis), quer em práticas que favoreçam não só o desenvolvimento nos domínios social e moral, mas também preparem as crianças para as actividades físicas características das etapas seguintes.

No **secundário**, o 10.º ano terá predominantemente o carácter de revisões, no sentido de os alunos não só poderem avançar em determinadas matérias (ou experimentar actividades alternativas), mas também para compensar ou recuperar os alunos/turmas em áreas em que revelam mais dificuldades.

No **11.º e 12.º** admite-se, como regra geral, a escolha dos alunos/turma pelas matérias em que preferirem aperfeiçoar-se, sem se perder a variedade e a possibilidade de desenvolvimento ou «redescoberta» de outras actividades, dimensões ou áreas da EF. Assim, propõe-se que escolham, em cada ano (11.º e 12.º anos) uma matéria de Desportos Colectivos, outra de Ginástica, outra de Atletismo, uma de Dança e uma das restantes.

Opções de organização curricular

Quanto ao grau de homogeneidade na aplicação dos programas em diferentes escolas (ou seja, de obrigatoriedade destes programas nacionais), na especificação dos objectivos de ciclo, em cada ano e matéria, optou-se pelo modelo seguinte:

Parte do programa é **comum** (ou igual) para todas as escolas, em cada ano de curso, outra parte são **alternativas a adoptar** localmente, pelo grupo de EF ou pelo professor.

O programa comum a todas as escolas (ou «nuclear») está representado, em síntese, para o conjunto do curso de Educação Física, do 1.º ao 12.º anos, no «**Quadro de composição curricular**».

Os motivos que justificam a escolha deste modelo são, **fundamentalmente**, os seguintes:

- a parte «comum a todas as escolas» garante não só a homogeneidade do currículo real, a determinado nível de desenvolvimento, como também determina a atribuição a cada escola dos meios necessários à realização de todas as áreas (extensão) da EF;
- a parte «alternativas a adoptar localmente» determinará aproveitar características próprias ou condições especiais, existentes em cada escola e também incluir matérias ou partes de matéria (determinados níveis de aperfeiçoamento), de acordo com a optimização dessas características ou com as possibilidades de alunos de aptidões mais elevadas.

De qualquer modo, os professores contam com os programas necessários à concretização dessas opções locais, mesmo tratando-se de matérias que se sabe não serem exequíveis na quase totalidade das escolas (o caso da Natação) ou de difícil concretização (o Râguebi elementar ou a Canoagem, por exemplo) — todas as matérias indicadas no «Quadro de extensão da EF», mesmo aquelas que não fazem parte do programa nuclear, encontram-se especificadas de maneira equivalente à parte obrigatória dos programas.

Critérios

A selecção deste modelo de organização curricular e o respectivo desenvolvimento, considerou dois critérios de decisão:

- Exequibilidade dos programas;
- Desenvolvimento da Educação Física a partir dos programas.

O critério exequibilidade significa a possibilidade dos programas serem concretizados nas escolas pelos professores e respectivas turmas.

Por desenvolvimento da EF entende-se a influência dos programas na elevação da qualidade da EF e na ampliação dos seus efeitos.

Sabendo-se que as alternativas são opções das escolas, a exequibilidade dos programas está assegurada pelo facto da parte principal do programa nuclear ser constituída pelas matérias que a generalidade das escolas têm incluído nos seus planos de actividades de EF (ou seja, Ginástica, Atletismo, Basquetebol, Futebol, Voleibol e Andebol).

A aplicação do critério de desenvolvimento nestas matérias tradicionais consiste nas sistematizações homogéneas e coerentes entre si na sua especificação por níveis (introdução, elementar e avançado). Isto permite maior coerência no entendimento e coordenação do trabalho entre os professores e na articulação entre escolas.

O segundo aspecto da aplicação do critério desenvolvimento da EF é a inclusão, com carácter nuclear, de matérias que, até agora, têm aparecido apenas esporadicamente nos planos das escolas e, portanto, no currículo dos alunos. Trata-se de matérias que permitem ampliar significativamente a extensão da Educação Física e os seus benefícios, contemplando as áreas e sub-áreas em toda a extensão da EF.

Assim, ao elenco das matérias nucleares, pertencem a Luta, a Patinagem, a Orientação, os Jogos populares, os Jogos de raqueta e a Dança, as quais são praticáveis desde que existam os recursos necessários ao ensino das matérias tradicionais ou exigindo melhorias acessíveis que, em certos casos, podem beneficiar a realização de outras actividades (e.g. os tapetes de Luta).

3 — OBJECTIVOS GERAIS

Objectivos comuns a todas as áreas

- Participar activamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo:
 - Relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros, quer no de adversários;
 - Aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por eles;
 - Cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as acções favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na actividade da turma.
- Analisar e interpretar a realização das actividades físicas seleccionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, etc.
- Conhecer e aplicar cuidados higiénicos, bem como as regras de segurança pessoal e dos companheiros, e de preservação dos recursos materiais.
- Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais básicas, particularmente da resistência geral de longa duração; da força rápida; da velocidade de reacção simples e complexa, de execução, de frequência de movimentos e de deslocamento; da flexibilidade; da força resistente (esforços localizados), e das destrezas geral e direccionada.

- Conhecer os processos fundamentais das adaptações morfológicas, funcionais e psicológicas, que lhe permitem compreender os diversos factores da aptidão física.

Objectivos por área

- Cooperar com os companheiros para o alcance do objectivo dos Jogos desportivos colectivos, desempenhando com oportunidade e correcção as acções solicitadas pelas situações de jogo, aplicando a ética do jogo e as suas regras.
- Compor e realizar, da Ginástica, as destrezas elementares de solo, aparelhos e minitrampolim, em esquemas individuais e/ou de grupo, aplicando os critérios de correcção técnica e expressão, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios.
- Realizar, do Atletismo, saltos, corridas e lançamentos, segundo padrões simplificados, e cumprindo correctamente as exigências elementares técnicas e regulamentares.
- Realizar, da Luta, as acções de oposição directa solicitadas, utilizando as técnicas fundamentais de controlo e desequilíbrio, com segurança (própria e do opositor), aplicando as regras e os princípios éticos.
- Patinar com equilíbrio e segurança, ajustando as suas acções para orientar o seu deslocamento com intencionalidade e oportunidade na realização de sequências rítmicas, percursos ou jogos.
- Interpretar sequências de habilidades específicas elementares da Dança, em coreografias individuais e ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade considerados, de acordo com os motivos das composições.
- Praticar actividades lúdicas tradicionais populares, de acordo com os padrões culturais característicos da região, e cooperar com os companheiros para o alcance do objectivo dos jogos elementares, utilizando com oportunidade as acções técnico-tácticas características.

4 — CONTEÚDOS

QUADRO-MODELO DE COMPOSIÇÃO

ENSINO BÁSICO					
1.º CICLO				2.º CICLO	
1.º ANO	2.º ANO	3.º ANO	4.º ANO	5.º ANO	6.º ANO
PERÍCIA E MANIPULA- ÇÃO	PERÍCIA E MANIPULA- ÇÃO	GINÁSTICA	GINÁSTICA	FUTEBOL (elementar)	VOLEIBOL (elementar)
				VOLEIBOL (introdução)	FUTEBOL (continuação)
DESLOCA- MENTOS E EQUILÍBRIOS	DESLOCA- MENTOS E EQUILÍBRIOS	JOGOS	JOGOS	JOGOS (avançado)	BASQUE- TEBOL (introdução)
				GINÁSTICA SOLO (elementar) APARELHOS (elementar) RÍTMICA (introdução) (um aparelho)	GINÁSTICA SOLO (elementar) APARELHOS (elementar) RÍTMICA (introdução) (outro apare- lho)
				ATLETISMO (introdução)	ATLETISMO (elementar)
				LUTA (introdução)	
JOGOS	JOGOS	PATINAGEM	PATINAGEM	PATINAGEM (elementar)	LUTA (continuação) PATINAGEM (continuação)
		DANÇA	DANÇA		
DANÇA	DANÇA			DANÇA (elementar)	DANÇA (continuação)
PERCURSOS NA NATUREZA	PERCURSOS NA NATUREZA	PERCURSOS NA NATUREZA	PERCURSOS NA NATUREZA		
3 SEMANAS	3 SEMANAS	3 SEMANAS	3 SEMANAS	3 SEMANAS	3 SEMANAS

CURRICULAR

3.º CICLO			ENSINO SECUNDÁRIO		
7.º ANO	8.º ANO	9.º ANO	10.º ANO	11.º ANO	12.º ANO
BASQUE- TEBOL (elementar)	ANDEBOL (introdução)	ANDEBOL (elementar)	ANDEBOL FUTEBOL VOLEIBOL BASQUE- TEBOL	JOGOS DESPOR- TIVOS COLECTIVOS	JOGOS DESPOR- TIVOS COLECTIVOS
ANDEBOL (introdução) FUTEBOL (continuação) VOLEIBOL (continuação)	FUTEBOL (avançado) VOLEIBOL (continuação) BASQUE- TEBOL (continuação)	FUTEBOL (avançado) VOLEIBOL (continuação) BASQUE- TEBOL (continuação)			
GINÁSTICA SOLO (elementar) APARELHOS (elementar) ACROBÁTICA (introdução)	GINÁSTICA SOLO (continuação) APARELHOS (continuação) ACROBÁTICA (introdução)	GINÁSTICA (elementar e avançado)	GINÁSTICA	ATLETISMO GINÁSTICA	ATLETISMO GINÁSTICA
ATLETISMO (elementar)	ATLETISMO (elementar e avançado)	ATLETISMO (elementar e avançado)	ATLETISMO		
PATINAGEM (elementar) RAQUETAS Badminton (introdução) DANÇA (elementar) ORIENTAÇÃO (introdução)	RAQUETAS (elementar) DANÇA (elementar)	DANÇA (elementar) JOGOS TRADICIO- NAIS	RAQUETAS	DANÇA	DANÇA
			DANÇA		
			JOGOS TRADICIO- NAIS	OUTRAS	OUTRAS
			PATINAGEM		
3 SEMANAS	4 SEMANAS	5 SEMANAS	3 SEMANAS	3 SEMANAS	3 SEMANAS

Neste quadro de composição curricular não aparece a área «treino das capacidades físicas», nem as que representam os «conhecimentos» e as «atitudes». Segue-se o princípio de que essas áreas deverão ser tratadas não só como características ou elementos intrínsecos à actividade motora dos alunos, mas também, através da exercitação e exigências específicas em todas as aulas, qualquer que seja a matéria/tema principal da aula (e obviamente de maneira adequada a esse tema, quer como condição ou complemento de aprendizagem, quer como compensação ou «contraste»).

Os diferentes níveis das matérias encontram-se situados no curso segundo alguns princípios que interessa explicitar:

O Futebol é introduzido desde cedo, pois é a modalidade cujas características técnicas (e regras) são mais conhecidas dos alunos, além de que dificilmente os alunos podem bloquear o jogo por egocentrismo na posse da bola; é o jogo desportivo em que mais alunos apresentam aptidão ou em que importa desde cedo cativar as raparigas e assegurar que elas adquiram competências básicas, nomeadamente as que dizem respeito à dissociação motora dos apoios, no jogo de deslocamento concomitante com o domínio da bola, que são de grande importância na formação da plasticidade ou disponibilidade para a realização de acções complexas.

A formação das competências básicas do Voleibol também é proposto desde o 1.º ciclo, pois exige uma fase de introdução prolongada para viabilizar o jogo com características formais e técnicas. Por outro lado, apresenta um grande potencial de desenvolvimento global, pela habilidade de posicionamento para adaptação às trajectórias da bola e pelo próprio deslocamento sem controlo visual do solo, sendo também de referir a exigência de repulção da bola característica desta matéria, que nas suas variantes técnicas constitui um excelente meio de aperfeiçoamento do controlo motor e da deliberação táctica.

A aprendizagem dos «fundamentos» dos jogos de «invasão», em que se agarra e dribla a bola, Basquetebol e Andebol, deve também ser assegurada na prática de «jogos infantis» ou em formas de jogo de preparação («jogos pré-desportivos»), adequadas aos dois últimos anos do 1.º ciclo e ao 5.º ano, preparando as bases de aptidão individual necessária a uma prática do «jogo formal» vocacionada para o aperfeiçoamento dessa prática (em equipa) e do próprio aluno.

A Ginástica introduz-se desde o 1.º ciclo, recebendo uma carga mais significativa do 3.º ao 8.º anos, pois esse é o período favorável (em termos de

desenvolvimento motor e características morfológicas) para aceder a nível elevado de desempenho e de aprendizagem das habilidades mais complexas nesta área.

O Atletismo, pelo contrário, pelas características das suas habilidades (fechadas) e das suas formas (provas de *performance* dependente de níveis de desenvolvimento das capacidades físicas condicionais), admite que se lhe atribua maior carga horária nos anos «do meio para o final do curso», quando essas formas revelam interesse face às características e necessidades de desenvolvimento físico, devendo o tratamento das matérias desta área, nos anos anteriores, centrar-se na dimensão técnica (habilidades).

A Patinagem é introduzida logo no 1.º ano (na área de «Deslocamentos e equilíbrios», 1.º ciclo), pois nessa altura poderão ser facilmente aprendidos os seus fundamentos, que se caracterizam pela exploração de um padrão motor próprio («patinar»), para se obter maior repercussão no desenvolvimento global do sujeito, aumentando as dificuldades e custos (de tempo e emocionais) à medida que as crianças crescem e estabilizam os seus hábitos, seguranças e reportório motor.

Os objectivos de Orientação, como actividade formal, estão situados no final do 7.º ano, baseando-se em experiências prévias de familiarização com o campo, o bosque, a praia, etc., e preparando actividades de ar livre mais complexas nos anos seguintes, obviamente asseguradas no tempo extra-curricular, pelas exigências e condições próprias para a sua prática.

Os objectivos da Luta estão situados no 5.º e 6.º anos como etapa de maior complexidade de jogos de oposição e baseando opções dos alunos pela prática dos desportos ou jogos tradicionais de combate no que diz respeito a atitudes, organização e aptidão técnico-táctica. Também aqui se atende, especialmente, às características do desenvolvimento motor, social e emocional das crianças.

A posição das exigências de domínio dos Jogos de raquetas (Badminton e outras) nestes quadros, justifica-se por argumentos semelhantes aos da Luta, e também por admitir uma variedade de jogos e experiências «pré-desportivas», sem por isso implicar uma carência essencial no conjunto das capacidades coordenativas, nem o impedimento (no caso de opção dos alunos) do aprofundamento posterior dessa matéria.

A Dança surge ao longo do curso de Educação Física, pois o tratamento desta área, tão importante, deve permitir uma progressão da qualidade de prática e dos seus efeitos, de acordo com as possibilidades dos alunos na

composição, na interpretação (técnica) e na apreciação. Essas possibilidades são suscitadas pelo desenvolvimento global do aluno, para o qual a Dança deve também contribuir, pois inclui uma variedade de actividades acessíveis, quanto aos recursos necessários, e de amplo significado para a sensibilidade dos alunos.

A Paríngem é introduzida logo no 1.º ano (na área de «Deslocamentos e equilíbrios» 1.º ciclo), pois nessa altura poderá ser facilmente apreendida pelos alunos, que se caracterizam pela exploração de um padrão motor próprio («paríngem») para se obter maior repetição no desenvolvimento global do sujeito, aumentando as dificuldades e custos (de tempo e emocional) a medida que as crianças crescem e estabilizam os seus hábitos, segundo a teoria da aprendizagem motora.

Os objectivos de Orientação, como actividades formativas, são introduzidos no final do 2.º ano, passando-se em experiências prévias de familiarização com o campo, o bosque, a praia, etc., e preparando actividades de livre expressão artística, antes de se introduzirem as actividades de orientação.

Os objectivos de Luta estão introduzidos no 3.º e 4.º anos como etapas de maior complexidade de jogos de oposição e passando-se para jogos de defesa pessoal dos aspectos de defesa pessoal, de combate no que diz respeito a técnicas de defesa pessoal e técnicas de defesa pessoal.

Afinal, as actividades de Luta são introduzidas no 5.º ano, passando-se para jogos de defesa pessoal, de combate no que diz respeito a técnicas de defesa pessoal e técnicas de defesa pessoal.

Afinal, as actividades de Luta são introduzidas no 5.º ano, passando-se para jogos de defesa pessoal, de combate no que diz respeito a técnicas de defesa pessoal e técnicas de defesa pessoal.

5 — ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Este programa foi elaborado na perspectiva de que a sua aplicação NÃO será uma simples sequência de exercitação das acções indicadas em cada matéria, em blocos sucessivos, concentrando em cada bloco (determinado número de aulas) a abordagem de cada «modalidade» (matéria).

Os planos de EF das escolas têm sido organizados de maneira que cada turma passe por sucessivos conjuntos de aulas (blocos, «ciclos de actividades», ou «unidades didácticas»), realizando-se cada conjunto em cada espaço de aula, consoante as possibilidades de instalações, construídas sem a referência a um programa.

Frequentemente, cada espaço corresponde à prática de determinada modalidade (matéria); a selecção das matérias a tratar em cada ano faz-se, geralmente, considerando a tradição e também as características dos espaços existentes na escola.

Dessa forma, estabelece-se um modo de funcionamento em que a sequência de abordagem das «modalidades» varia de turma para turma, segundo o esquema de «rotação» das turmas pelos espaços de aula — o tratamento de uma matéria em cada turma esgota-se no «bloco» de aulas que lhe são distribuídas, no espaço correspondente a essa matéria.

Assim, são os horários e a definição *a priori* da circulação da turma pelas instalações que define a periodização da actividade, em vez dessa definição resultar da interpretação que o professor faz das características desses alunos.

A base pedagógica deste sistema é o conceito de «igualdade de oportunidades», concretizando-se pela distribuição equitativa da presença das

turmas nos espaços de maior qualidade. O resultado é um padrão de ensino massivo, quer quanto ao número de aulas, quer quanto ao tipo de actividades de aprendizagem, sem a necessária diferenciação dessas actividades em função das aptidões dos alunos.

A diferenciação da actividade entre as turmas verifica-se, apenas, na ordem em que as matérias são leccionadas e nas opções pessoais dos professores, até agora sem orientações programáticas específicas, por matéria, à escala plurianual.

Esta situação limita ou impede o professor de realizar um plano de EF da turma, estratégica e operacionalmente diferente dos planos das outras, na medida em que as suas características específicas o justificarem.

O princípio da especificidade do plano de turma representa uma opção em que o professor selecciona e aplica processos distintos (das outras turmas) para que todos os alunos realizem o nível geral de tratamento das matérias em cada ano, indicado nestes programas, e prosseguir em níveis mais aperfeiçoados, consoante as suas possibilidades pessoais.

O principal factor que limita uma organização pedagogicamente adequada das actividades em EF, são as reduzidas possibilidades de prática de actividades diferentes, na maior parte dos espaços de aula.

Assim, a aplicação destes programas implica que os espaços sejam, de facto, polivalentes, de maneira que o professor possa optar em termos de selecção de matérias e modos de prática em cada aula, e respectiva periodização no conjunto do ano lectivo.

Evidentemente, certas instalações continuarão a oferecer melhores condições para o tratamento de determinadas matérias, o que deve ser considerado ao nível do grupo de professores de EF, aplicando-se os critérios mais convenientes de circulação das turmas pelos espaços, de acordo com:

- a) O conjunto de objectivos dos programas nacionais, para cada ano de curso (que estabelecem prioridades diferentes, entre as matérias);
- b) A caracterização das possibilidades de cada espaço de aula e as decisões do grupo de EF, no sentido de aumentar as opções dos professores na sua utilização;
- c) A caracterização da população escolar, para se definirem as orientações do grupo de EF, quanto à composição curricular no conjunto

dos anos de curso, inscritas no plano de EF da escola (considerando o quadro geral de composição curricular indicado nestes programas e as alíneas anteriores).

No quadro das orientações estratégicas gerais do grupo de EF, à escala plurianual, o professor deverá elaborar o plano anual adequado a cada turma, baseando-se nas conclusões da avaliação inicial.

A avaliação inicial constitui o objecto da primeira etapa de trabalho com a turma, no começo do ano lectivo, e a sua função consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respectivo ano de curso e, também, proporcionar a revisão/actualização dos resultados obtidos no ano anterior.

A partir da avaliação inicial, o professor deve estabelecer as grandes etapas do ano lectivo e as prioridades, organização e processos da etapa seguinte (segunda), de acordo com selecção e operacionalização dos objectivos, visando as especificações destes programas (objectivos de ano).

Na organização geral do plano de turma e na concretização de cada uma das suas etapas, o professor deve basear-se na avaliação formativa dos alunos e dos processos aplicados nas etapas antecedentes, no sentido da progressão na direcção das metas indicadas nestes programas. Os períodos lectivos (duração) e as interrupções de aulas devem constituir parâmetros de organização dessas etapas, bem como as características das instalações disponíveis para as aulas (conforme o plano de rotação das turmas pelas instalações e o regulamento de utilização dos equipamentos fixos e portáteis, elaborados pelo grupo de EF), na aplicação dos critérios de optimização do aproveitamento de recursos definidos pelo grupo de EF.

Na etapa final do plano de turma, é conveniente permitir a revisão/consolidação das matérias ao nível de tratamento atingido pelo conjunto da turma e respectivos subgrupos, conciliando-se esta possibilidade com a apresentação de níveis mais avançados nessas matérias, ou de outras, que serão tratadas no ano seguinte. Interessa também oferecer, nesta altura, oportunidades acrescentadas de recuperação aos alunos com dificuldades mais significativas no domínio das matérias nucleares, procurando-se tirar partido das adaptações/aperfeiçoamentos entretanto reveladas por esses alunos. No seu conjunto, a composição do ano lectivo deve seguir as linhas de desenvolvimento traçadas pelos objectivos de ciclo e finalidades da EF.

Na elaboração do plano de EF da turma e nas tarefas que lhe estão associadas (operacionalização dos objectivos e realização de actividades, estra-

tégias de ensino e avaliação), admite-se que o professor aplique programas de anos anteriores e ou de anos seguintes, nas matérias e com os alunos em que essa decisão se justifique.

Esta possibilidade decorre da filosofia adoptada nestes programas, segundo a qual o critério principal de selecção e operacionalização dos objectivos e das actividades formativas é o aperfeiçoamento efectivo dos alunos. Trata-se de formular as prioridades de desenvolvimento identificadas pela avaliação formativa (inicial e contínua) referida ao conteúdo destes programas.

No âmbito do plano de turma, considera-se possível e desejável a diferenciação de objectivos operacionais e actividades formativas para alunos e ou subgrupos distintos, para corresponder ao princípio metodológico segundo o qual a actividade formativa proporcionada aos alunos deve ser tão colectiva (de conjunto, interactiva) quanto possível e tão individualizada (ou diferenciada por grupos de nível) quanto o necessário.

Dadas as diferenças existentes entre os alunos da mesma turma (aptidões, motivações, etc.), a diferenciação das actividades em pequenos grupos pode constituir uma linha eficaz de operacionalização da formação face à particularidade das circunstâncias concretas.

Por outro lado, a prática de actividades da preferência ou de maior/menor aptidão de certos alunos, ou a divisão por sexos ou por grupos de nível, pode justificar-se pela oferta de actividade adequada a cada um deles por referência ao conjunto de objectivos de ciclo e ano.

Contudo, dever-se-ão evitar grupos permanentes de alunos fixados no treino ou aperfeiçoamento dos seus «pontos fortes» ou «fracos», contrariando-se também a estereotipia dos papéis masculino e feminino. Os diferentes modos de agrupamento devem ser considerados processos convenientes, em períodos limitados do plano de turma para subconjuntos de objectivos, como etapa necessária à formação geral de cada aluno, tão completa quanto possível, no domínio das competências indicadas para cada matéria nuclear no respectivo ano de curso.

Admitimos também que os professores com aulas simultâneas poderão aplicar ocasionalmente estratégias que relacionem as suas turmas (incluindo a interacção de alunos de turmas diferentes), permitindo a atribuição do papel de demonstração ou de monitor (ensino recíproco) a alunos com aptidões mais elevadas em determinada matéria, ou ainda a realização de actividades comuns a todas as turmas (duas ou três) com diferenciação do papel dos professores (para aproveitar capacidades especiais dos próprios professores).

Contudo, este procedimento não deve ser confundido com a especialização sistemática de cada professor em cada matéria, pois isso poderia conduzir à alienação da responsabilidade pedagógica do professor na turma. Esta indicação deve ser entendida como uma medida operacional, deliberada pelo grupo de EF, visando o aumento da quantidade de prática qualitativamente adequada às características dos alunos, pelo reforço do ensino em equipa e formação recíproca entre os professores, e (principalmente) para promover a realização de objectivos do domínio social, pela novidade introduzida na mudança parceiros e/ou adversários e consequente adaptação do comportamento individual, quando for julgado oportuno e conveniente pelos professores.

Assim, no plano de turma, baseado na avaliação inicial, e reajustado ao longo do ano, de acordo com a avaliação contínua formativa, dever-se-ão considerar alguns princípios:

- A actividade da turma ao longo do ano orienta-se para a realização do conjunto dos objectivos das matérias nucleares, no nível qualitativo determinado pelas possibilidades de cada aluno, podendo, se necessário, aplicar-se programas de anos anteriores ou seguintes. A aplicação («apresentação») de níveis de tratamento de matérias de anos seguintes é considerado desejável; essa decisão para níveis (programas) de anos anteriores é entendida, como uma imposição ditada pela eventual falta de aptidões do aluno relativamente às exigências do decurso em que está situado, ou apenas como consolidação/actualização de competências já dominadas;
- O plano de turma deve estruturar-se em torno da periodização do treino/elevação das capacidades físicas que constituirá uma componente da actividade formativa em todas as aulas;
- A definição de etapas e ciclos no plano de turma deve considerar os períodos de férias, de modo que o início das aulas ofereça oportunidade de revisão ou aperfeiçoamento das matérias tratadas no período anterior e também de introdução (alteração, aperfeiçoamento) das regras de organização da actividade da turma no novo período, de acordo com os novos objectivos;
- No plano de turma devem incluir-se períodos em que é predominante determinada matéria («aprendizagem concentrada») e períodos de revisão/aperfeiçoamento posteriores («aprendizagem distribuída», em ciclos mais curtos ou em fases/partes de aula sistematicamente mantidas num determinado número de semanas). Estes períodos podem mobilizar toda a turma ou pode revelar-se conveniente dividi-la em grupos empenhados, simultaneamente, em objectivos/actividades

diferentes, eventualmente de matérias distintas, conforme a estratégia seguida na organização da etapa do plano de turma;

- Os períodos especificamente dedicados ao tratamento de uma matéria em que uma turma está empenhada nas mesmas actividades, deverão ser precedidos pela preparação dos alunos com mais dificuldades nessa matéria. Esta preparação prévia visa garantir um nível mais homogéneo de aptidão específica, para que todos possam beneficiar das interacções com os colegas na prática dessas actividades comuns;
- A partir da avaliação inicial e da avaliação contínua, o professor deverá atribuir objectivos aos seus alunos, «negociando» com eles níveis de desempenho para determinados prazos, na interpretação prática das competências prioritárias. A formação de grupos pode basear-se neste processo, procurando-se aproveitar o apoio dos alunos com melhor domínio da matéria aos seus colegas. A definição das prioridades e a formação de grupos deve seguir o critério da realização do nível estabelecido para cada matéria nuclear nesse ano de curso, dedicando-se mais tempo de prática qualitativamente apropriada nas matérias em que o aluno revela mais dificuldades;
- Na organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria, aplica-se o princípio segundo o qual a actividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário. Entende-se por actividade «global» a organização da prática do aluno segundo as características da actividade referente — jogo, concurso, demonstração, etc. Por actividade «analítica» entendemos a exercitação, o aperfeiçoamento de elementos críticos, parciais, das diferentes competências técnicas ou técnico-tácticas, em situações simplificadas ou fraccionadas da actividade referente. O plano de turma deve seguir opções estratégicas sobre a combinação dos processos de abordagem de cada matéria nos diferentes períodos e etapas do ano lectivo, considerando a necessária diferenciação dos grupos, por objectivos e ou por tipo de prática.

6 — AVALIAÇÃO

A avaliação dos alunos em Educação Física realiza-se de maneira equivalente às restantes disciplinas dos planos curriculares, aplicando-se as normas e princípios gerais que a regulam.

No que se refere à especificidade da disciplina, ela decorre dos objectivos de ciclo e dos objectivos de ano, os quais explicitam os aspectos em que deve incidir a observação dos alunos nas situações apropriadas. Os objectivos enunciam também, genericamente, as qualidades que permitem ao professor interpretar os resultados da observação e elaborar uma apreciação representativa das características evidenciadas pelos alunos.

Os procedimentos aplicados devem assegurar a utilidade e a validade dessa apreciação, ajudando o aluno a formar uma imagem consistente das suas possibilidades, motivando o prosseguimento ou aperfeiçoamento do seu empenho nas actividades educativas e, também, apoiando a deliberação pedagógica.

Assim, os objectivos de ciclo constituem as principais referências no processo de avaliação dos alunos, incluindo já o tipo de actividade em que devem ser desenvolvidas e demonstradas atitudes, conhecimentos e capacidades, comuns às áreas e sub-áreas da EF e as que caracterizam cada uma delas.

Especificamente, considera-se que o reconhecimento do sucesso na unidade do 2.º ciclo do ensino básico é representado pelo domínio do conjunto das competências expressas nos objectivos de cada ano do ciclo, consoante o nível do tratamento de cada uma das matérias indicadas no quadro de composição curricular, domínio que se vem estruturando ao longo dos anos de escolaridade anteriores, de forma cumulativa e integrada.

O grau de sucesso ou desenvolvimento do aluno no curso da EF corresponde à qualidade revelada na interpretação dessas competências nas situações características (inscritas na própria definição dos objectivos e.g., jogo 3 x 3, percurso, composição, etc.) os critérios de avaliação estabelecidos pelo grupo de EF e pelo professor, permitirão determinar concretamente esse grau de sucesso. Os critérios de avaliação constituem, portanto, regras de qualificação da participação dos alunos nas actividades seleccionadas para a realização dos objectivos e do seu desempenho nas situações de prova, expressamente organizadas pelo professor para a demonstração das qualidades visadas.

Os processos e os resultados da avaliação devem contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e, também, para apoiar o aluno na procura e alcance do sucesso em EF no conjunto do currículo escolar e noutras actividades e experiências, escolares e extra-escolares, que marcam a sua educação (repouso, recreação, alimentação, convívio com os seus colegas e adultos, etc.), directa ou indirectamente, representadas neste programa.

Esta aceção mais ampla da avaliação confere-lhe um carácter formativo, tornando-a um instrumento pedagógico.

A avaliação da turma deve constituir um factor coerente da estratégia pedagógica e do plano da EF, no âmbito das escolas em curso, da escola e ano de curso. A própria projecção e o planeamento do processo educativo deve integrar a avaliação como um factor de dinâmica desse processo.

Essa integração justifica-se, em primeiro lugar, pelo seu efeito motivador dos alunos e dos professores, dado que corresponde às exigências e possibilidades de desenvolvimento dos alunos. Em segundo lugar, porque constitui um elemento regulador das actividades educativas, em todos os seus aspectos, permitindo apreciar, no pormenor e no conjunto, a dinâmica real da aplicação da estratégia delineada.

Para definir uma estratégia adequada e operativa há que proceder à caracterização da população escolar e a uma avaliação inicial.

A caracterização da população escolar consiste na identificação das características relevantes do conjunto da população escolar considerado (escolas em curso, escola do mesmo grau e ou cada escola) e abrange elementos escolares da vida dos alunos (hábitos, interesses, aptidões, experiências extra-escolares, etc.).

Este tipo de avaliação permite apreciar a aceitabilidade dos objectivos gerais e de certos objectivos específicos (em áreas críticas) para essa população, em prazos determinados.

Salvaguardada a acessibilidade de acordo com os resultados materiais e dos objectivos nucleares, os resultados desta avaliação podem incluir a ampliação dos objectivos ou a precisão de indicadores/critérios de realização dessas metas, no longo prazo (ciclo ou entre-ciclos) ou, ainda, basear estratégias e orientações de gestão dos programas para otimizar o currículo real, aprofundando e/ou diversificando os seus efeitos.

A avaliação inicial constitui o objecto da primeira etapa de trabalho com a turma, no começo do ano lectivo, e a sua função consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respectivo ano de curso e, também, proporcionar a revisão/actualização dos resultados obtidos no ano anterior.

A partir da avaliação inicial, o professor deve estabelecer as grandes etapas do ano lectivo e as prioridades, organização e processos da etapa seguinte (segunda), de acordo com a selecção e operacionalização dos objectivos, visando as especificações destes programas (objectivos de ano).

A partir dos resultados da avaliação inicial, o professor deverá definir objectivos adequados ao nível dos alunos, «negociando» com eles graus de desempenho para determinados prazos, na interpretação prática das competências prioritárias.

Ao longo do ano, procederá a eventuais reajustamentos dos objectivos definidos e dos graus de desempenho negociados, de acordo com os dados que o decurso do processo de avaliação continua for proporcionando.

A avaliação do produto da aprendizagem traduz não só a representação sintética do domínio do programa (na direcção dos objectivos gerais de ciclo) mas também a conclusão das etapas de balanço (consolidação, actualização, cooperação) das conquistas realizadas num determinado período.

Considera-se contra-indicada a utilização de «tabelas» nacionais ou, eventualmente, regionais, pela diversidade das condições de aplicação dos programas. As tabelas são úteis na avaliação pedagógica para populações cuja oportunidade educativa é relativamente homogénea, ou seja, aos níveis do sistema escolar em que se verifica uma coordenação efectiva dos professores na gestão dos programas de EF no ensino básico.

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA

Programa aprovado pela Comissão Episcopal da Educação Cristã nos termos do artigo 4.º, n.º 1, do Decreto-Lei n.º 323/83, de 5 de Julho.
Para aplicação generalizada: 5.º ano.
Para aplicação experimental: 6.º ano.

1 — INTRODUÇÃO

A Educação Moral e Religiosa Católica nas escolas é uma questão de primeira importância para cada aluno, para as famílias, para a sociedade civil e para a Igreja Católica, porque a educação integral do ser humano não pode abstrair da dimensão religiosa e moral, constitutiva da pessoa e da sua plena dignidade.

Além de enriquecer a cultura dos alunos, a Educação Moral e Religiosa Católica ajuda-os a encontrar uma resposta às interrogações fundamentais que surgem na pessoa humana, sobretudo no momento da juventude: qual é o sentido da vida, quais são as leis morais da consciência e da sociedade, quais são os verdadeiros valores?

As razões fundamentais para que a Educação Moral e Religiosa Católica entre, também, nos programas escolares não vão de modo nenhum contra o devido respeito, quer pela liberdade em geral, quer pela liberdade religiosa em especial. A proposta integral e autêntica da Mensagem da salvação, proposta por Jesus Cristo, segundo as capacidades e exigências dos alunos, é um serviço que a escola presta às novas gerações e que muito contribui para o crescimento civil da nossa sociedade.

A Educação Moral e Religiosa Católica feita na escola é uma forma de participação na missão evangelizadora e catequética da Igreja Católica. Esta educação é importante, porque, embora não seja uma catequese no sentido formal do termo, é uma forma original da palavra da Igreja Católica; permite um testemunho, por parte dos cristãos, no próprio interior da escola. Este testemunho haure a sua originalidade do quadro escolar, onde se exerce.

A Educação Moral e Religiosa Católica escolar terá, para os alunos crentes, dimensões próprias da catequese paroquial; para os outros, terá uma

dimensão de despertador para o facto religioso e para a fé cristã e católica. Em qualquer caso, sempre na preocupação de promover a liberdade religiosa, ela terá para todos uma função de informação e de diálogo sobre os diversos aspectos da fé cristã, bem como da sua influência na vida pessoal e social.

A Educação Moral e Religiosa Católica é um lugar cultural onde se pode pôr, publicamente, a questão de Deus a uma grande escala e fora do círculo da comunidade cristã estritamente eclesial. Nesta óptica, a Educação Moral e Religiosa Católica faz parte da educação humana, do projecto educativo da escola. Interrogar-se serenamente e com rigor sobre a questão de Deus, qualquer que seja a resposta pessoal que cada aluno lhe dê, faz também parte da nossa cultura europeia e ocidental, que está profundamente marcada pelo Cristianismo. Ele faz parte integrante do património cultural que a escola deve transmitir.

No próprio terreno onde se faz a formação humana e em relação com todas as questões que a cultura veicula, a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica propõe-se alertar para a pertinência da fé cristã, de tal modo que esta se torne culturalmente possível aos olhos dos alunos e da sua liberdade. Por outras palavras, ela quer ajudar os alunos a terem uma visão global da pessoa humana, da sociedade e da ciência, inspirada no Evangelho e a elaborarem a sua síntese entre fé e cultura.

A fim de respeitar o ritmo de crescimento dos alunos e de lhes permitir uma formação humana, religiosa e moral, sólida e sistematizada, os novos programas de Educação Moral e Religiosa Católica organizaram as temáticas nucleares em torno das características fundamentais dos alunos, em cada ciclo escolar. Assim, se apresentam, sem seguida, as intencionalidades educativas para o 2.º CICLO.

No 2.º ciclo do ensino básico, tendo em conta a situação existencial dos alunos, na fase final da infância e as aprendizagens feitas no 1.º ciclo, pretende-se conduzir os alunos à elaboração de uma síntese dessas aprendizagens, à volta de dois pólos: o pólo **moral**, para o 5.º ano, sintetizado no Decálogo — os direitos e os deveres —, o que permite a entrada no realismo da vida; o pólo **fé**, para o 6.º ano, compendiado no Credo dos cristãos — as razões de acreditar —, o que permite uma primeira escolha religiosa e de fé católica.

Os novos programas de Educação Moral e Religiosa Católica têm a intenção de educar para a síntese existencial fé e cultura, pelo próprio acto pedagógico e educativo. Em cada módulo se tratam, de forma articulada, as questões existenciais, religiosas e morais que mais interessam à situação dos

alunos. Isto é, cada módulo está orientado para a educação das três dimensões da pessoa do aluno — a educação à identidade, a educação religiosa e a educação moral. A temática, assim repartida por estas três dimensões, está intrinsecamente ligada e processa-se numa relação dialéctica. O acto educativo da Educação Moral e Religiosa Católica, com estas três dimensões, é conseguido graças ao respeito pela pedagogia da participação e ao método próprio à disciplina, desenvolvido em três etapas.

Sem nunca deixar de dar a atenção devida às situações existenciais dos alunos, nomeadamente à sua «condição escolar» e às suas descobertas culturais, a Educação Moral e Religiosa Católica propõe-se promover um trabalho rigoroso — de nível igual ao que se efectua nas disciplinas profanas — sobre a realidade do Cristianismo, da Igreja e da vida cristã, nos seus diferentes aspectos: Escritura, tradição, reflexão teológica, História da Igreja, a sua vida interna, a sua relação com o Mundo, etc.

A articulação horizontal é uma das características fundamentais da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica. Integrada na área de Formação Pessoal e Social, ela propõe-se atingir os seus objectivos pelo caminho que lhe é específico. A leitura cristã das realidades pressupõe e exige que se faça uma síntese estruturada da Mensagem cristã, a qual dê aos alunos uma visão coerente da fé e da vida cristã. Assim, eles estarão em condições de poder integrar todas as suas experiências, informações culturais e condutas, numa personalidade humana e cristã amadurecida.

2 — FINALIDADES

Considerando as características próprias dos alunos do 2.º ciclo propomos as seguintes finalidades da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica:

- Desenvolver as capacidades intelectuais, morais e religiosas do aluno, de forma integrada e harmoniosa.
- Aproveitar a curiosidade natural dos alunos, para lhes proporcionar conhecimentos no domínio da fé, da moral e dos direitos e deveres dos cristãos.
- Dar a conhecer e ajudar a sensibilizar-se aos valores humano-cristãos da relação: pessoal, familiar, grupal, social e eclesial.
- Proporcionar o conhecimento das razões de viver e de acreditar dos alunos, para a iluminação da sua cultura.
- Sintetizar as aprendizagens globais da Mensagem cristã, de forma organizada e sistemática.
- Proporcionar aos alunos a integração consciente e responsável nos diversos grupos sociais e eclesiais, de acordo com a sua evolução psico-religiosa, moral e social.

3 — OBJECTIVOS GERAIS

No domínio dos valores e atitudes:

- 1 — Querer viver a fase terminal da infância de forma *positiva* para melhor consolidar as aquisições anteriores.
- 2 — Abrir-se aos valores da honestidade, da rectidão, do respeito, da obediência, da verdade, da confiança, da responsabilidade e da colaboração, para uma atitude positiva, face a Deus e aos outros, no cumprimento dos deveres.
- 3 — Sensibilizar-se aos valores do louvor, da solidariedade, do amor, do perdão, da esperança, da alegria, do espiritual e da fé, em ordem à descoberta do sentido pleno da sua vida humana e cristã.
- 4 — Aceitar, com liberdade e responsabilidade, a pessoa de Jesus Cristo e a sua Mensagem, para o seu crescimento pessoal e comunitário.
- 5 — Testemunhar a sua fé cristã na vida familiar, escolar, social e eclesial.

No domínio das aptidões:

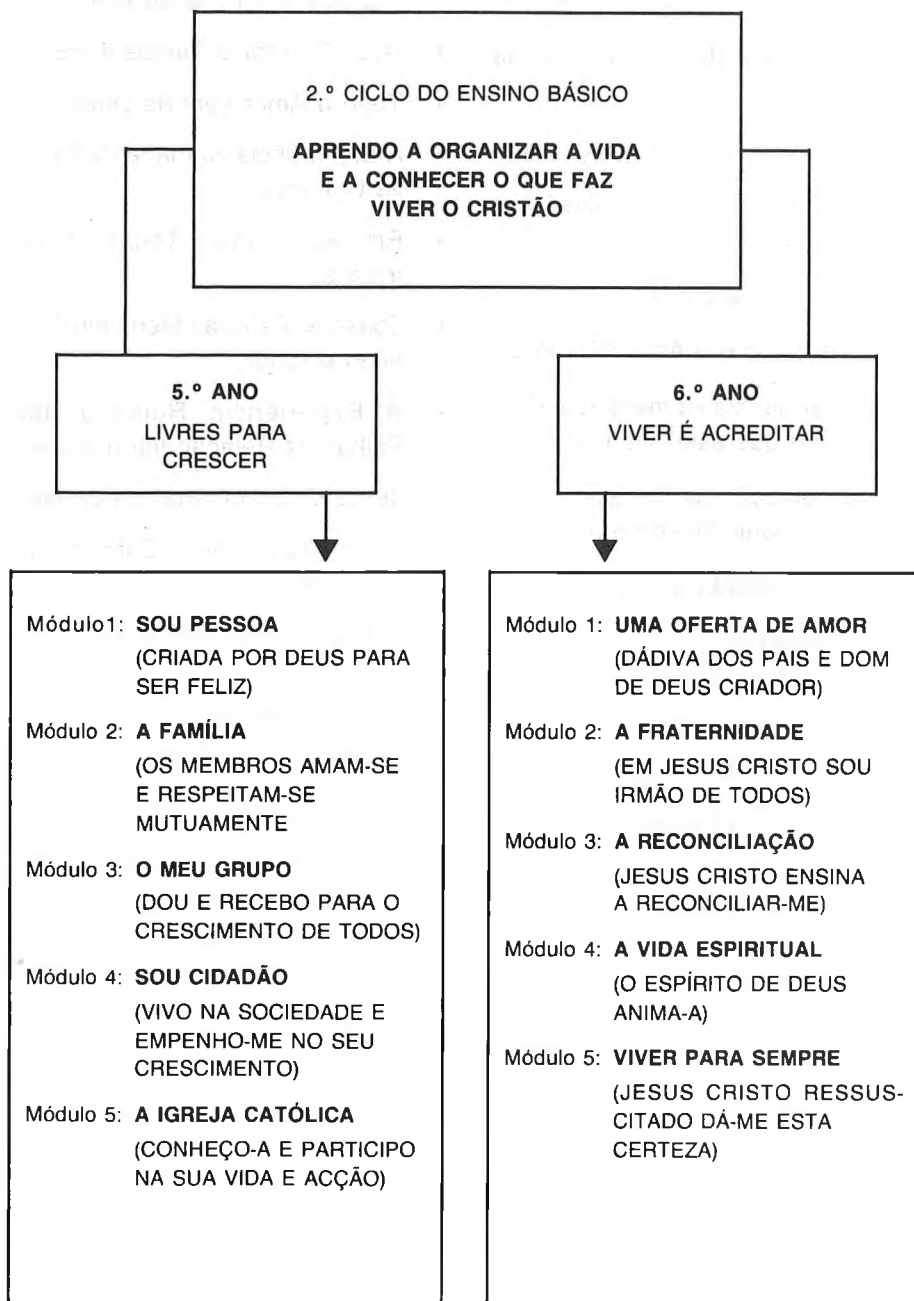
- 1 — Interpretar e confrontar alguns textos do *Antigo* e do *Novo Testamento*.
- 2 — Situar as suas atitudes pessoais face aos valores humano-cristãos.
- 3 — Captar o sentido do Mandamento Novo, em ordem à sua vivência concreta.
- 4 — Expressar com rigor e adequação, nos domínios da oralidade, da leitura e da escrita, os conteúdos temáticos estudados.
- 5 — Exercitar-se na vivência dos valores humano-cristãos para conduzir a sua vida de forma positiva, face a si próprio e aos outros.

No domínio dos conhecimentos:

- 1 — Compreender os valores que ajudam a organizar a pessoa e regular a convivência social.
- 2 — Saber que Jesus Cristo, na sua actuação, se orientou pelos valores duráveis.
- 3 — Conhecer a Mensagem bíblica do *Antigo* e do *Novo Testamento*, que fundamenta os valores humano-cristãos essenciais.
- 4 — Identificar os valores subjacentes às normas humanas e cristãs.
- 5 — Descobrir a importância dos conteúdos principais da fé cristã, em ordem ao crescimento para uma vida mais feliz.
- 6 — Apreender os diferentes aspectos da vida, que ressaltam da mensagem bíblica e da Tradição cristã.
- 7 — Compreender os papéis masculino e feminino na família e na sociedade.

4 — CONTEÚDOS

Mapa organizador de conteúdos



2.º CICLO

- A Experiência Humana das Normas que Organizam a Pessoa.
- A Criação do Homem e da Mulher.
- A Proposta Cristã da Felicidade.
- A Experiência Humana das Relações Familiares.
- A Família na Bíblia.
- O Respeito e o Amor Mútuos.
- A Experiência Humana dos Grupos em que está Integrado.
- Promulgação do Decálogo e do Mandamento Novo de Jesus.
- O Crescimento em Grupo.
- A Experiência Humana dos Direitos e Deveres na Sociedade.
- O Significado da Páscoa Judaica e da Páscoa Cristã.
- O Desenvolvimento Social.
- A Experiência Humana de Ser Membro da Igreja.
- O Serviço ao Povo de Deus.
- A Proposta da Participação na Vida e na Acção da Igreja.
- A Experiência Humana do que Significa ser Filha ou Filho.
- Deus Criador e Também Pai.
- Todo o Amor vem de Deus.
- A Experiência Humana da Família Universal.
- Em Jesus Cristo Todos somos Irmãos.
- Todas as Pessoas Merecem Respeito e Amor.
- A Experiência Humana das Falhas na Relação Interpessoal.
- Jesus Cristo Liberta-nos do Mal.
- Jesus Cristo Abre o Caminho da Esperança.
- A Experiência Humana da Vida do Espírito.
- O Espírito de Deus vem em Auxílio do nosso Espírito.
- A Vida Espiritual.
- A Experiência Humana do Desejo de Viver para Sempre.
- Jesus Cristo Ressuscitado é Certeza da Nossa Ressurreição.
- O Dom da Vida e da Vida sem Fim.

5.º ANO

MÓDULOS	SITUAÇÃO A EXPLORAR		ROSTO DO DEUS DE JESUS CRISTO	OBJETIVOS HUMANOS E CRISTÃ
	EXPERIÊNCIA HUMANA	EXPERIÊNCIA BÍBLICA		
Módulo 1 SOU PESSOA (Criada por Deus para ser feliz)	As normas pessoais.	A criação do ser humano.	Deus-Criador.	Honestidade. Rectidão.
Módulo 2 A FAMÍLIA (Os membros amam-se e respeitam-se mutuamente)	A vida em família.	A família na Bíblia.	Deus-Comunhão.	Respeito. Obediência. Colaboração.
Módulo 3 O MEU GRUPO (Dou e recebo para o crescimento de todos)	A vida em grupo.	A promulgação do Decálogo.	Deus-Amor.	Verdade. Confiança. Abertura aos outros.
Módulo 4 SOU CIDADÃO (Vivo na sociedade e empenho-me no seu crescimento)	A vida em sociedade.	A Páscoa.	Deus-Libertador.	Colaboração. Responsabilidade.
Módulo 5 A IGREJA CATÓLICA (Conheço-a e participo na sua vida e acção)	A vida cristã.	O serviço do Povo de Deus.	Deus — que envia em missão.	Amor. Serviço.

6.º ANO					ROSTO DE DEUS	ATITUDE HUMANA E CRISTÃ
MÓDULOS	SITUAÇÃO A EXPLORAR		EXPERIÊNCIA BÍBLICA	EXPERIÊNCIA HUMANA		
	EXPERIÊNCIA HUMANA					
Módulo 1 UMA OFERTA DE AMOR (Dádiva dos Pais e Dom de Deus Criador)	A relação filial.	Jesus fala de Deus Criador e Pai.	Jesus fala de Deus Criador e Pai.	Deus-Pai.	Amor filial. Louvor-celebração.	
Módulo 2 A FRATERNIDADE (Em Jesus Cristo sou irmão de todos)	A fraternidade universal.	Encarnação de Jesus Cristo.	Encarnação de Jesus Cristo.	Deus-Filho encarnado.	Respeito. Amor fraterno. Solidariedade.	
Módulo 3 A RECONCILIAÇÃO (Jesus Cristo ensina a reconciliar-me)	A relação interpessoal.	Morte e Ressurreição de Jesus Cristo.	Morte e Ressurreição de Jesus Cristo.	Deus-Filho redentor.	Compreensão. Reconciliação. Paz.	
Módulo 4 A VIDA ESPIRITUAL O Espírito de Deus anima-a)	A vida do espírito.	Jesus Cristo envia o Espírito Santo.	Jesus Cristo envia o Espírito Santo.	Deus-Espírito Santo.	Estudo. Reflexão. Escuta. Oração.	
Módulo 5 VIVER PARA SEMPRE (Jesus Cristo ressuscitado dá-me esta certeza)	Desejo de viver para sempre.	Jesus Cristo ressuscitado é certeza da nossa ressurreição.	Jesus Cristo ressuscitado é certeza da nossa ressurreição.	Deus-Vida sem fim.	Apreço pela vida. Esperança na vida eterna.	

5 — ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

O método pedagógico privilegiado nos programas propõe, como itinerário do acto de Educação Moral e Religiosa Católica, um percurso em três etapas, bem definidas e internamente relacionadas. Assim, cada módulo é estruturado em três temas, correspondendo cada um deles, a uma etapa do itinerário, respectivamente.

Abordagem existencial e hermenêutica

Esta abordagem pretende:

- 1 — Criar um espaço ao aluno em situação, a fim de que ele possa identificar, com clareza e realismo, o que se passa na sua vida individual e na vida colectiva, do grupo e da sociedade. Esta primeira etapa encontra o seu lugar numa situação existencial concreta.
- 2 — Propor o aspecto da Mensagem cristã — Bíblica e da Tradição da Igreja Católica —, em harmonia com a situação existencial identificada e reflectida, para que o aluno, em processo de procura religiosa ou já crente, aí possa encontrar um campo onde seja capaz de descobrir, de maneira significativa, a Mensagem cristã.
- 3 — Estabelecer as condições, de ordem teológica e prática, para que o aluno, numa releitura cristã da realidade, chegue a fazer a sua elaboração ética, querendo interiorizar e assumir os valores humanos e cristãos, decorrentes da Mensagem evangélica e, de forma criativa, optar por atitudes e comportamentos verdadeiramente históricos, porque criadores de uma nova forma de se posicionar na vida pessoal e social em ordem ao crescimento do Reino de Jesus Cristo, aqui e agora.

Mas precisemos, mais desenvolvidamente, o que entendemos por esta abordagem pedagógica EXISTENCIAL E HERMENÊUTICA.

A) PRIMEIRA ETAPA: EXPERIÊNCIA SIGNIFICADA (primeiro tema do módulo)

Esta primeira etapa apoia-se na verdade de que o Evangelho nunca teve sentido para ninguém, nem mesmo para as suas principais testemunhas, fora da sua referência à vida concreta. Ele não é boa nova, senão para alguém e numa situação determinada. Claro que não é a análise da existência concreta que faz aparecer a Mensagem cristã, mas ela pode contribuir, para que o Evangelho seja actualizado e se torne boa nova para aqueles que o escutam.

Nesta primeira etapa, de acolhimento da experiência individual e colectiva do aluno em situação, pretende-se assumir o passado, inserir-se no presente, olhando para o futuro. Nesta pedagogia, que dá lugar à diferença e aceita a caminhada e o ritmo de maturação de cada aluno, incarnam-se, totalmente, as situações humanas de crescimento, de cultura, de busca, de interrogação, a fim de assumir as preocupações e as expectativas dos alunos, recusando tudo o que poderia assemelhar-se a uma evasão. O fim desta etapa é de abrir aos alunos a possibilidade de uma libertação plena e de lhes oferecer as riquezas de uma salvação integral em Jesus Cristo. Esta salvação começa aqui e agora, libertando da injustiça e da opressão os que se encontram em situação de qualquer forma de marginalidade.

Esta pedagogia deverá manifestar sempre a unidade profunda que existe entre o projecto salvífico de Deus, realizado em Jesus Cristo, e as aspirações dos alunos e da humanidade em geral. Sabemos que esta unidade é complexa, diferenciada e dinâmica. Ela exclui toda a dicotomia, separação e dualismo, por um lado, e, por outro, toda a confusão, identificação monista ou simplista. Nesta perspectiva, a realidade chamada «profana» constitui uma parte integrante da própria revelação de Deus.

Todas as dimensões da vida do aluno e da realidade circundante, se tornam, deste modo, o lugar privilegiado, o terreno, onde se irá exprimir a Mensagem cristã. Esta vem enxertar-se no «dizer» do grupo e iluminá-lo. Mas a Mensagem cristã vem de fora do grupo; é recebida das testemunhas do passado, da Tradição da Igreja. É ela que irá dar um sentido novo e mais pleno à experiência multiforme do aluno, revelando-a em profundidade.

Este processo pedagógico apresenta-se, em última análise, como uma «hermenêutica do sentido». Reclama do professor de Educação Moral e Religiosa Católica uma grande capacidade de adaptação pedagógica e, sobretudo, uma «arte de interpretação». Auxiliado pelos «utensílios» da antropologia moderna, o aluno torna-se consciente das realidades novas em si e no mundo de hoje, para ser capaz de as nomear e de nelas apreender as articulações profundas e espirituais, através dos gestos da vida corrente.

Esta leitura antropológica dos desafios da vida opõe-se à superficialidade da vida proposta do jovem, sem cessar, através das solicitações de uma sociedade permissiva e de consumo e dos *mass-média*.

A referida leitura cria no aluno um espaço necessário de tomada de consciência, de interioridade, de autonomia e de liberdade. Só um tal espaço lhe pode permitir a construção da sua identidade profunda e uma possível opção, com conhecimento de causa, pela Mensagem cristã.

B) SEGUNDA PARTE: MENSAGEM INTERPRETADA (segundo tema do módulo)

Esta segunda etapa apoia-se no cuidado de estabelecer as condições que permitam apreender e exprimir o sentido da realidade cristã. Procede da convicção de que não se pode atingir e manifestar uma realidade, qualquer que ela seja, sem uma preocupação pelos caminhos que a ela conduzem, pelo modo como se processa a descoberta dessa realidade. Ora, o reconhecimento de uma relação intrínseca entre verdade e método é característica do pensamento moderno.

A hermenêutica, ao serviço da Educação Moral e Religiosa Católica escolar, procura fazer a interpretação dos textos bíblicos e da Tradição cristã. Deste ponto de vista, a hermenêutica pode ser considerada como teoria da palavra, como investigação das condições de realização de uma palavra autêntica, isto é, que exprima e comunique o sentido de um dado, de uma palavra que «traduza» verdadeiramente uma realidade.

A preocupação hermenêutica, característica do pensamento contemporâneo, longe de ser inconciliável com os dados da Fé cristã, pode ajudar a valorizar mais alguns aspectos fundamentais desses mesmos dados.

A Educação Moral e Religiosa Católica, integrada na nova cultura, onde as ciências humanas desempenham um papel importante, deve abordar a

realidade e colocar os problemas pela prática da análise, nas suas diversas formas. Assim, o aluno é colocado em relação explícita com a Tradição da Igreja. Esta Tradição não é entendida como um depósito estático. Ao mesmo tempo que é recebida do passado, ela continua a ser construída no presente. Na verdade, as aulas de Educação Moral e Religiosa Católica podem ser um dos lugares privilegiados para a articulação na própria linguagem do aluno, linguagem das palavras e também dos comportamentos, da Tradição cristã continuada a ser vivida e elaborada hoje.

Os caminhos para a elaboração desta linguagem são diferentes e nem sempre estão traçados. É ao grupo que cabe o inédito. Isto, porém, depende da singularidade da sua composição, das experiências que veicula, das questões que levanta, dos projectos que ambiciona. Contudo, a criatividade implicada nestas perspectivas não poderá exprimir-se e, precisamente, alcançar significado cristão, senão na medida em que as questões são verdadeiramente tratadas, em que as experiências são rigorosamente analisadas, em que as aspirações são criticadas, em que a investigação dará as informações e os instrumentos necessários para fazer avançar. É aqui que o professor, verdadeiro animador, intervirá com a sua competência e o seu conhecimento da Tradição da Igreja, de que é testemunha.

• Toda esta pedagogia só pode funcionar mediante a «pedagogia dos documentos». Esta consiste num processo activo, em que, a partir de textos, imagens, sons, isto é, de diversos instrumentos de informação objectiva, o grupo tem tempo para construir, por si próprio, a inteligência da Mensagem cristã. A aula de Educação Moral e Religiosa Católica é, desta forma, o «lugar» privilegiado onde se cruzam os elementos da cultura contemporânea e os que são específicos à Tradição cristã.

A articulação entre a proposta cristã e a vida pode ajudar o aluno crente ou não crente, não a fazer deduções a partir de modelos de vida cristã, nem a descobrir na experiência reflectida as características de uma fé vinda do exterior, mas antes a elaborar ou a explicitar a estruturação original, que a referência à Tradição cristã opera na realidade psicológica, social, cultural, histórica...

É através deste processo hermenêutico e criativo que o aluno, seja qual for a sua situação, encontra as condições que lhe permitem a elaboração da harmoniosa síntese existencial entre os dados da fé e os da cultura, de acordo com as suas capacidades reais em relação com o seu grau de maturidade. É deste modo que se abre à mundividência cristã.

C) TERCEIRA ETAPA: MORAL ELABORADA (terceiro tema do módulo)

Esta terceira etapa apoia-se no facto de que a Educação Moral se constrói sobre as experiências do aluno, enquanto criança ou jovem. Ela não se deduz de uma Moral, em si mesma, ou de um tratado já elaborado, mas apoia-se na vivência do aluno que a Educação Moral deseja acompanhar e facilitar a evolução até à idade madura.

A tarefa de educar moralmente não é simples, porque uma personalidade moral deve possuir diversas aptidões. Por esta razão, ocupar-se da formação moral do aluno é interessar-se pelas múltiplas facetas da sua vida — opções, escolhas, dilemas morais concretos.

A Educação Moral e Religiosa Católica é o «lugar ético» onde as realidades vividas por um aluno e pelos outros alunos são tidas em conta. É o lugar onde os desejos profundos e os projectos do aluno são considerados em si mesmos. É este o lugar da procura da elaboração ética, onde o estilo das relações educativas dão à personalidade moral do aluno o tempo para se construir, assim como os estímulos, os apelos e a benevolência do educador que guia a aprendizagem. Cada aluno segue o seu caminho, sendo convidado a encontrar a sua própria via pelo reconhecimento dos caminhos dos outros. A moral, decorrente da Mensagem evangélica, é inspirada da vocação comum de todos e da vocação de cada um, em particular.

Devemos sublinhar que toda a Educação Moral se inscreve na vida quotidiana em termos de aprendizagem, de forma que toda a dinâmica da aula deve suscitar um gesto, um compromisso, um regresso à acção anteriormente realizada. Deve ser exploração, interiorização e expressão do agir humano à luz do Evangelho.

O professor deve saber situar bem o lugar e a necessidade das normas para a Educação Moral. Estas são apresentadas como sendo necessárias, mas com a condição de estarem ao serviço do ser humano e da sociedade, sendo expressão privilegiada do grande mandamento do Amor. As normas são, também, resposta ao apelo do Espírito Santo, que convida, sem cessar, à superação e à sublimação em ordem a uma maior maturidade humana e cristã.

É no interior da tensão dinâmica existente entre os preceitos e a consciência, que a personalidade moral cresce, que a aprendizagem moral se faz. O aluno é convidado a elaborar a sua escala de valores e de modelos diversificados, veiculados pelo meio onde vive e pelos *mass-media*, valores e modelos assumidos pelo aluno, após uma reflexão séria sobre a Mensagem cristã proposta.

Em síntese, a Educação Moral e Religiosa Católica vai ajudar o aluno a comprometer-se, gradualmente, nas cinco pistas de aprendizagem moral:

- o juízo moral; os princípios, as normas e os valores; a decisão autónoma; as pulsões e os desejos; o agir pessoal próprio.

É desta forma que o aluno poderá desenvolver em si mesmo, pouco a pouco, as aptidões essenciais que forjam um juízo moral:

- a capacidade de emitir um juízo moral;
- a capacidade de fazer referência a normas, a princípios e a valores, interiorizando-os;
- a capacidade de tomar uma decisão livre e de encontrar finalidades na sua vida;
- a capacidade de assumir e de orientar a sua afectividade;
- a capacidade de agir em conformidade com as suas intenções e as suas escolhas.

A aula de Educação Moral e Religiosa Católica deve desenvolver todas estas virtualidades éticas, através de um conjunto complexo de condições. Tudo é moral na aula, desde as condições em que se agrupam os alunos, até às relações entre eles e com o professor, passando pelo método pedagógico escolhido e utilizado.

6 — AVALIAÇÃO

A importância da avaliação

Na Educação Moral e Religiosa Católica, como nas outras disciplinas curriculares, a avaliação faz parte integrante, por um lado, do processo de ensino, e, por outro, do processo de aprendizagem. Por esta razão, a avaliação tem uma grande importância, tanto para o professor como para o aluno.

A avaliação é um acto pedagógico indispensável a uma dinâmica educativa que procura, acima de tudo, o bem do aluno. Na verdade, ela permite acompanhar de perto a evolução da aprendizagem de cada aluno e da turma. Ajuda a conhecer o desenvolvimento do aluno face a um determinado objectivo. Guia a escolha e a planificação do ensino em função das necessidades. Contribui para o progresso contínuo do aluno. Permite fornecer-lhe informações precisas sobre as suas aquisições. Periodicamente, os pais deverão receber informação sobre o progresso dos seus filhos na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica.

O objecto da avaliação

A avaliação incide sobre o conjunto dos objectivos do programa, os do domínio do conhecimento, do domínio das aptidões e do domínio dos valores e atitudes.

Neste programa, os objectivos do conhecimento e das aptidões indicam particularmente os conhecimentos a adquirir e as aptidões a desenvolver.

Os objectivos dos valores e atitudes tendem a desenvolver e a valorizar atitudes e comportamentos; por isso, eles são difíceis de avaliar. Contudo, os objectivos terminais do domínio dos valores e atitudes tornam-se, muitas vezes, operacionais através dos objectivos específicos do domínio dos conhecimentos, sendo, neste caso, mais facilmente avaliáveis. De acordo com a natureza da disciplina, os objectivos dos três domínios deverão ser tratados globalmente, devendo contudo dar-se mais ênfase, na avaliação às aquisições de valores e atitudes para as quais a disciplina especialmente concorre.

Os instrumentos e meios de avaliação

Podem-se utilizar diversos meios ou instrumentos para avaliar os objectivos pedagógicos. Os primeiros meios a utilizar coincidem com as diversas actividades preconizadas no decurso do ensino-aprendizagem com vista à prossecução dos objectivos específicos. A avaliação pode fazer-se a partir da simples observação das atitudes e reacções dos alunos às actividades propostas, devendo também incidir sobre os resultados dessas actividades, tais como: trabalhos individuais ou de grupo, tratamento de textos, respostas a questionários, realização de mesas-redondas, simulações, etc. O fim desta avaliação é de tentar perceber as dificuldades do aluno, permitir ao professor modificar as planificações, estratégias, atitudes, ambiência e proporcionar ao aluno novas formas de abordar a sua aprendizagem.

Além dos meios apontados, podem utilizar-se instrumentos, dependendo estes do tipo de objectivos que se pretende avaliar. Assim, tratando-se de objectivos do conhecimento e das aptidões, podem ser utilizados instrumentos como: testes objectivos com diversas questões — escolha múltipla, etc. Podem-se ainda utilizar outras provas escritas com questões abertas, grelhas de análise, de observação, questionários de opinião, etc. O importante é que as questões, quaisquer que sejam, se apresentem bem formuladas, com rigor e de acordo com os objectivos pedagógicos desenvolvidos na aula.

Os objectivos dos valores e das atitudes podem ser avaliadas através de meios e instrumentos idênticos aos utilizados para os objectivos do conhecimento e das aptidões.

Compete ao professor construir o seu próprio sistema de observação e registo de acordo com as propostas do programa e a situação pedagógica.

O Despacho nº 1.148/MC/95, de 1 de dezembro, ratifica as informações fornecidas pela Área Escolar, quanto ao atendimento da matrícula.

O Despacho-Len 286/92, de 29 de agosto, acrescenta informações à Escola como uma escola com atendimento integral, tendo em vista a oferta de educação infantil e ensino fundamental, sendo que a oferta de educação infantil é destinada a crianças de 3 a 5 anos, e o ensino fundamental é destinado a crianças de 6 a 14 anos.

Portanto, a escola atende a todas as crianças de 3 a 14 anos, sendo que a oferta de educação infantil é destinada a crianças de 3 a 5 anos, e o ensino fundamental é destinado a crianças de 6 a 14 anos.

Assim, a escola atende a todas as crianças de 3 a 14 anos, sendo que a oferta de educação infantil é destinada a crianças de 3 a 5 anos, e o ensino fundamental é destinado a crianças de 6 a 14 anos.

Portanto, a escola atende a todas as crianças de 3 a 14 anos, sendo que a oferta de educação infantil é destinada a crianças de 3 a 5 anos, e o ensino fundamental é destinado a crianças de 6 a 14 anos.

Assim, a escola atende a todas as crianças de 3 a 14 anos, sendo que a oferta de educação infantil é destinada a crianças de 3 a 5 anos, e o ensino fundamental é destinado a crianças de 6 a 14 anos.

Portanto, a escola atende a todas as crianças de 3 a 14 anos, sendo que a oferta de educação infantil é destinada a crianças de 3 a 5 anos, e o ensino fundamental é destinado a crianças de 6 a 14 anos.

Assim, a escola atende a todas as crianças de 3 a 14 anos, sendo que a oferta de educação infantil é destinada a crianças de 3 a 5 anos, e o ensino fundamental é destinado a crianças de 6 a 14 anos.

Portanto, a escola atende a todas as crianças de 3 a 14 anos, sendo que a oferta de educação infantil é destinada a crianças de 3 a 5 anos, e o ensino fundamental é destinado a crianças de 6 a 14 anos.

ÁREA-ESCOLA

O Despacho n.º 142/ME/90, de 1 de Setembro, define as linhas orientadoras da Área-Escola, que a seguir se transcrevem:

O Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, institucionaliza a Área-Escola como uma «área curricular não disciplinar», tendo por finalidades fundamentais a concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social do aluno.

Com efeito, a Área-Escola, sendo de natureza curricular, organizando-se nesta fase de acordo com a redução correspondente de horas semanais das áreas disciplinares ou disciplinas, e visando o desenvolvimento de projectos aglutinadores dos saberes, surge como um espaço e um tempo propícios à realização plena da interdisciplinaridade. Deste modo, contribui para a concretização de um saber que se quer integrado e para o desenvolvimento do espírito de iniciativa e de hábitos de organização e autonomia dos alunos.

A concretização da interdisciplinaridade implica a abordagem e o tratamento de um tema, de um problema, de uma situação, numa perspectiva que se pode designar de transversal, enquanto aprofunda os objectivos comuns às diversas áreas disciplinares ou disciplinas, recorre aos seus métodos, e se harmoniza com os seus conteúdos programáticos.

Neste contexto, o desenvolvimento da Área-Escola implica necessariamente um trabalho conjunto, no qual participam não só todos os docentes que se proponham realizar o mesmo projecto, como também outros agentes educativos, designadamente pais e encarregados de educação, autarcas e representantes dos interesses sociais, culturais e económicos da região, valorizando-se, assim, a autonomia cultural e o papel da escola enquanto pólo de desenvolvimento da comunidade local.

A concretização da Área-Escola constituirá pois um estímulo permanente à iniciativa do estabelecimento de ensino, permitindo-lhe assumir progressivamente novas competências, nomeadamente nos domínios da gestão de currículos, programas e actividades educativas, da orientação, acompanhamento e avaliação de alunos, como expressões concretas da autonomia pedagógica que a reforma educativa pretende alcançar.

Plano de concretização da Área-Escola

1.º

Definição

A Área-Escola é uma área curricular, de natureza interdisciplinar e de frequência obrigatória.

2.º

Finalidade

As actividades a desenvolver no âmbito da Área-Escola visam, nomeadamente, atingir:

- a) A aquisição de saberes para os quais concorram diversas disciplinas ou matérias de ensino, sempre numa perspectiva interdisciplinar;
- b) A aquisição de instrumentos de trabalho, bem como o exercício das diferentes operações intelectuais, numa perspectiva de formação para a educação permanente;
- c) A sensibilização dos alunos para a importância das problemáticas do meio onde a escola se insere;
- d) A abordagem e tratamento de temas que, pela sua importância e acuidade, mereçam a atenção e a colaboração da comunidade escolar;
- e) A integração dos conhecimentos veiculados pela chamada «escola paralela»;
- f) A ligação entre os saberes teóricos adquiridos ao nível das matérias de ensino ou das disciplinas e a sua aplicação prática;
- g) A concretização de actividades que promovam o desenvolvimento do espírito de iniciativa, de organização, de autonomia e de solidariedade, aspectos fundamentais da formação integral do aluno;
- h) A sensibilização dos alunos para a preservação dos valores da identidade nacional, no contexto da integração europeia;
- i) O exercício de uma cidadania responsável através de vivências que os órgãos de gestão pedagógica entendam de interesse.

3.º

Âmbito

1 — A Área-Escola desenvolve-se em todos os níveis e ciclos dos ensinos básico e secundário.

2 — O programa de Educação Cívica do 3.º ciclo do ensino básico será, de acordo com o n.º 5 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, objecto de despacho específico do Ministro da Educação.

4.º

Organização

Compete aos órgãos de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino básico e secundário promover a concretização da Área-Escola, bem como assegurar a respectiva orientação pedagógica.

.....

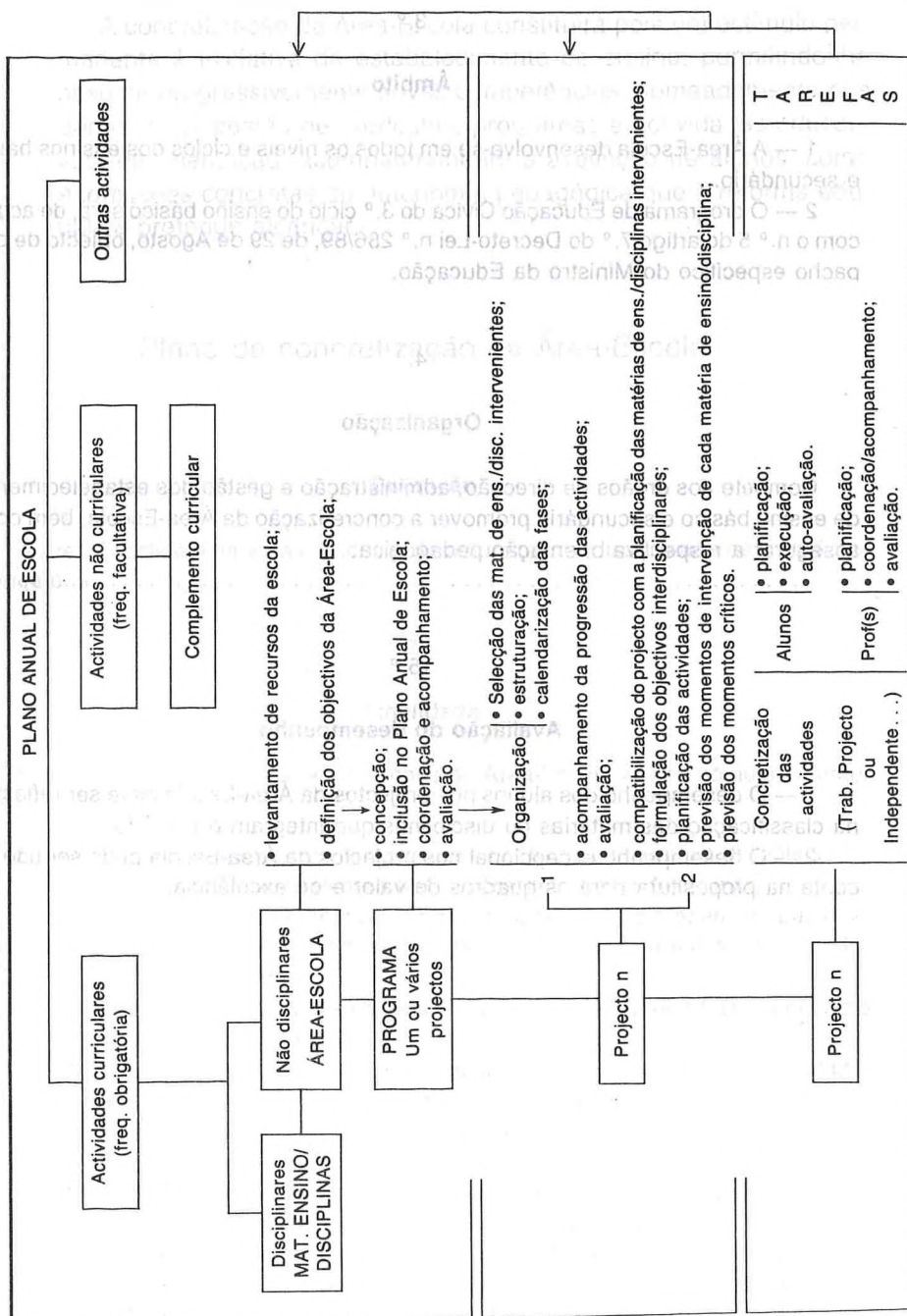
15.º

Avaliação do desempenho

1 — O desempenho dos alunos nos projectos da Área-Escola deve ser reflectido na classificação das matérias ou disciplinas que integram o projecto.

2 — O desempenho excepcional nos projectos da Área-Escola pode ser tido em conta na propositura para os quadros de valor e de excelência.

MODELO ORGANIZATIVO DA ÁREA-ESCOLA



CONSELHO ESCOLAR/CONSELHO PEDAGÓGICO

(1) PROF(S) DO MESMO PROJECTO/
CONS. DE TURMA
(2) PROF(S) DO MESMO PROJECTO/
PROF(S) DA MESMA TURMA
(1.º ciclo do ensino básico /
outros níveis de ensino)

ALUNOS
PROFESSOR(S)/

ACTIVIDADES DE COMPLEMENTO CURRICULAR

O Despacho n.º 141/ME/90, de 17 de Agosto, define as linhas orientadoras da área de actividades de complemento curricular que, a seguir, se transcrevem:

A Lei de Bases do Sistema Educativo — Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro — define como princípio subjacente à organização do sistema educativo a promoção da realização pessoal e comunitária dos educandos, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, proporcionando-lhes um equilibrado desenvolvimento físico.

Assim, consigna o artigo 48.º da Lei de Bases que as actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devam ser complementadas por acções — actividades de complemento curricular de âmbito nacional, regional ou local — directamente orientadas para o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade.

No intuito de desenvolver os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, esta matéria foi especialmente contemplada, no âmbito do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto — que aprova os novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário —, prevendo-se, no artigo 8.º deste decreto-lei, que «os estabelecimentos de ensino organizarão actividades de complemento curricular, de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos».

Facilitando a concretização desta medida, torna-se necessário apoiar os estabelecimentos de ensino na organização e realização das actividades de complemento curricular, no momento em que se reforça o papel da escola como um pólo privilegiado de desenvolvimento local, como espaço aberto e de interacção com a comunidade envolvente.

Pretendendo-se, pois, no contexto da reforma educativa em curso, incentivar o ressurgir de iniciativas locais que integram a educação e a cultura promovendo o acesso generalizado de todos os indivíduos a estes vectores fundamentais do seu desenvolvimento, as actividades de complemento curricular surgem como uma das expressões mais ricas da autonomia cultural da escola, manifestada, designadamente, no reconhecimento e promoção dos valores e patrimónios culturais da região, no encontro das gerações e na integração social e comunitária de todos os indivíduos.

Modelo de Apoio à Organização das Actividades de Complemento Curricular

1.º

Definição

1 — As actividades de complemento curricular constituem um conjunto de actividades não curriculares que se desenvolvem, predominantemente, para além do tempo lectivo dos alunos e que são de frequência facultativa.

2 — Em casos devidamente justificados como, designadamente, realização de projectos pedagógicos especiais em determinadas áreas disciplinares ou disciplinas, ou desenvolvidos no âmbito da Área-Escola, bem como sempre que ocorram interrupções na actividade lectiva, podem as actividades de complemento curricular ser desenvolvidas dentro do tempo lectivo.

2.º

Natureza e finalidade

1 — As actividades de complemento curricular têm uma natureza eminentemente lúdica, cultural e formativa.

2 — A fim de proporcionar e facilitar a formação integral e a realização pessoal do educando, as actividades de complemento curricular a desenvolver são, designadamente:

- a) De carácter desportivo;
- b) De carácter artístico;
- c) De carácter tecnológico;
- d) De formação pluridimensional;
- e) De solidariedade e voluntariado;
- f) De ligação da escola com o meio;
- g) De desenvolvimento da dimensão europeia na educação.

Organização

1 — A organização das actividades de complemento curricular apresenta como factor estruturante um grupo nuclear, de livre designação, que pode integrar alunos, professores, associações de alunos, especialistas e outros membros da comunidade.

2 — A proposta de projecto de cada grupo nuclear é apresentada ao conselho pedagógico e deve conter a indicação do responsável e a descrição da natureza e objectivos do projecto, da forma de organização interna, das actividades a desenvolver, do tempo semanal necessário, do número de participantes, dos recursos materiais e humanos necessários e das formas e momentos de avaliação das actividades.

3 — O conjunto de projectos apresenta-se sob a forma de um programa que deve constituir parte integrante do plano anual da escola.

4 — O programa global de actividades de complemento curricular deve constar do plano anual da escola, a ser elaborado pelo conselho pedagógico.

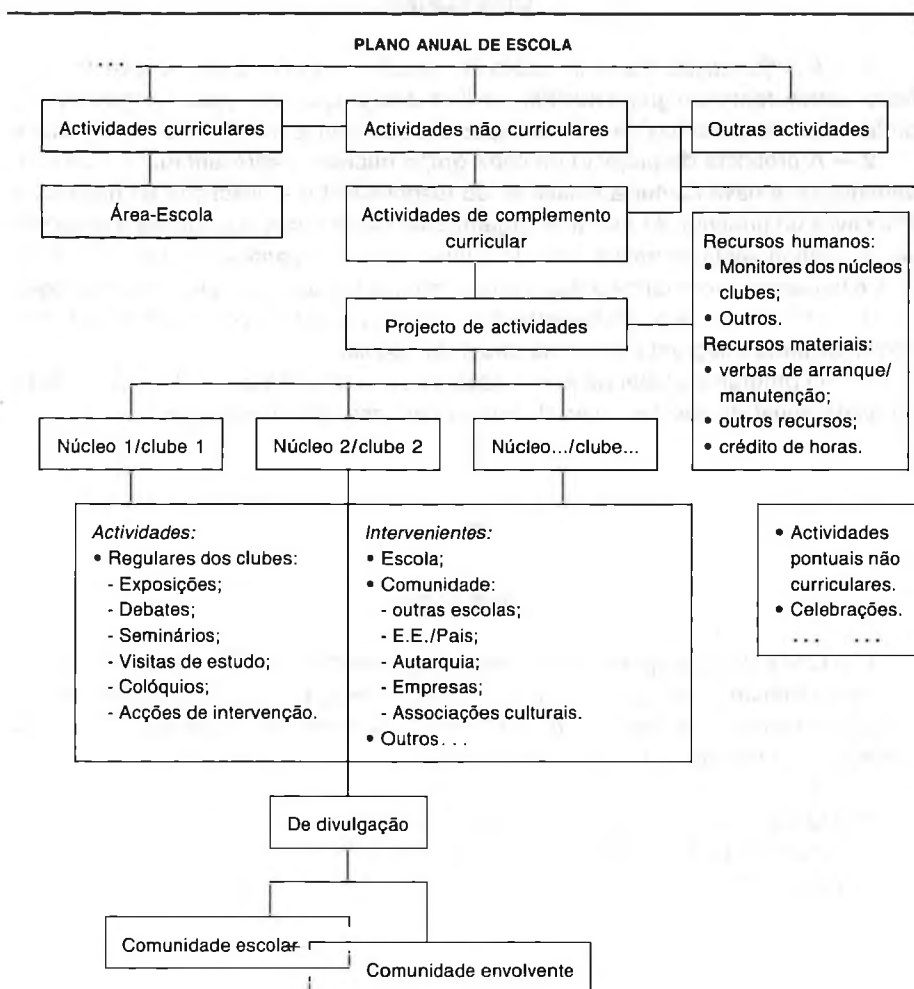
.....

Avaliação

1 — Compete ao responsável por cada grupo nuclear elaborar, anualmente, relatório de avaliação a entregar ao órgão de administração e gestão, tendo em consideração a apreciação do trabalho realizado em função dos objectivos estabelecidos e o grau de envolvimento e interesse manifestado pelos participantes na concretização das actividades.

2 — O conselho pedagógico, na base do relatório apresentado pelo órgão de administração e gestão, avalia os resultados do programa de actividades e propõe eventuais reformulações.

PROPOSTA DE MODELO ORGANIZATIVO DAS ACTIVIDADES DE COMPLEMENTO CURRICULAR



SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS

- ALLAL, L., CARDINET, J., PERRENOUD, P., *A Avaliação Formativa Num Ensino Diferenciado*, Coimbra, Almedina, 1986.
- ANZIEU, J., MARTIN, Y., *La dynamique des groupes restreints*, Paris, P.U.F., 1976.
- ARDOINO, J., *Education et relations — Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*, Paris, Gauthier-Villars, 1980.
- AUBRY, Jean Marie, SAINT-ARNAUD, Yves, *Dynamique des groupes*, Paris, Editions Universitaires, 1970.
- BARRÉ, Michel, *Acquisition des conduites autonomes d'apprentissage et participation des élèves de 8 à 16 ans à la gestion de leur formation*, Paris, Unesco, s/d.
- BEAL, George M., BOHLEN, Joe M., RAUDABAUGH, J. Neil, *Liderança e Dinâmica de Grupo*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1970.
- BENAVENTE, Ana, NEVES, Manuela Castro, *O Outro Lado da Escola*, Lisboa, I.E.D., 1987.
- BLANCHARD, M., et al., *O Líder Num Minuto*, Lisboa, Editorial Presença, 1986.
- BORDENAVE, J. D., PEREIRA, A. M., *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*, Petrópolis, Editorial Vozes, 1985.
- BRU, Marc, NOT, Lorris, *Où va la pédagogie du projet?*, Toulouse, Editions Universitaires du Sud, 1987.
- CARDINET, J., *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck, 1986.
- , *Les Contradictions de l'évaluation scolaire*, Bruxelles, De Boeck, 1986.
- , *Pour apprécier le travail des élèves*, Bruxelles, De Boeck, 1986.
- , *Objectifs pédagogiques et fonctions de l'évaluation*, Neuchâtel, Institut Romand de Recherche et de Documentation Pédagogiques, 1977.
- , «Évaluer sans juger», *Revue Française de Pédagogie*, n° 88, 1989, pp. 41-51.
- , *Les deux visées de l'évaluation formative*, Neuchâtel, Institut Romand de Recherche et de Documentation Pédagogiques, 1979.

- CICFF (Comissão Instaladora de um Curso para Formação de Formadores), *Dinâmica de grupo* — curso para professores, Ministério da Educação e Ciência, G.E.P., s/d.
- CONQUET, A., *Como Trabalhar em Grupo*, Lisboa, Editorial Pórtico, s/d.
- CORTESÃO, Luísa, *A Escola, que Sociedade?*, Lisboa, Edições Afrontamento.
- DE KETELE, Jean-Marie, *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, Bruxelles, De Boeck, 1986.
- DE LANDSHEERE, G., *Dictionnaire de l'évaluation et la recherche en éducation*, Paris, P.U.F., 1989.
- DE LANDSHEERE, Viviane et Gilbert, *Definir os Objectivos da Educação*, Lisboa, Moraes Editores, 1983.
- DELORME, C., *L'évaluation en questions*, Paris, Editions E.S.F., 1987.
- DOTTRENS, *O Ensino Individualizado*, Lisboa, Editora Civilização, 1973.
- DUPONT, P., *La dynamique de la classe*, Paris, P.U.F., 1982.
- _____, *Prática da Aula*, Coimbra, Almedina, 1987.
- DURAND, D., *La Systémique*, Paris, P.U.F., 1987.
- EISNER, Eliot, *Educational Imagination*, New York, MacMillan, 1978.
- ESTRELA, Maria Teresa e Albano, *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*, Lisboa, Editorial Estampa, 1978.
- FELOMANN, *Aprender a Aprender*, Barcelona, Plaza e Janes Editores, 1990.
- FERRY, Gilles, *La pratique du travail en groupe*, Paris, Dunod, 1972.
- GOURGANA, P., *As Técnicas de Trabalho de Grupo*, Lisboa, Moraes Ed., 1971.
- GROLUND, Norman E., *Elaboração de Testes Para o Ensino*, São Paulo, Livraria Pioneira Editora.
- _____, *Stating Objectives for Classroom Instructions*, New York, MacMillan, 1978.
- HUBERMAN, M., *S'évaluer pour s'illusionner?*, Genebra, Universidade de Genebra, 1988.
- _____, *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux Niestlé, 1988.
- HADJI, Ch., «Eléments pour un modèle de l'articulation formation/évaluation», *Revue Française de Pédagogie*, nº 86, 1989.
- LA BORDERIE, René, *Aspects de la communication éducative*, Paris, Casterman, 1979.
- LEITE, Elvira, MALPIQUE, Manuela, SANTOS, Milice Ribeiro dos, *Trabalho de Projecto*, vols. I e 2, Lisboa, Edições Afrontamento.
- LEMOES, V., *O Critério do Sucesso*, Lisboa, Texto Editora, 1988.
- MACCIO, Charles, *Animação de Grupos*, Lisboa, Moraes, 1977.
- MARCHAND, François, *Évaluation et conseil de classe*, Paris, Epi, 1989.
- MEIRIEU, Philippe, *Apprendre oui... mais comment?*, Paris, Editions E.S.F. 1989.

- MORALES, P., *Manual de Avaliação Escolar*, Coimbra, Almedina, 1979.
- MUCCHIELLI, Roger, *La dynamique des groupes*, Paris, Editions E.S.F., 1980.
- NOT, Louis, «A propos des modèles d'enseignement et apprentissage», *Cahiers Pédagogiques*, 281, 1990.
- PADRES Y MAESTROS, *Técnicas de Conduccion de Grupos*, La Coruña, Ediciones Paulinas, 1981.
- PARREIRA, Artur, *O Processo de Liderança nos Grupos e Reuniões de Trabalho*, Lisboa, Plátano Editora, 1981.
- PEDRO, Emília Ribeiro, *O Discurso na Sala de Aula*, Lisboa, Rolim, 1982.
- PERRENOUD, P., *L'évaluation est-elle créatrice. Les inégalités de réussite scolaire?* Genève, Service de la Recherche Sociologique, 1982.
- , «La place d'une sociologie de l'évaluation dans l'explication de l'échec scolaire et des inégalités devant l'école», *Revue Européenne des Sciences Sociales*, n° 70, 1985.
- , *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*, Genève, Service de la Recherche Sociologique, 1989.
- PONTE, João, *O Computador, um Instrumento da Educação*, Lisboa, Texto, 1986.
- POPHAM, James, BAKER, Eva, *Sistematização do Ensino*, Porto Alegre, Ed. Globo, 1976.
- RESWEBER, Jean Paul, *Pedagogias Novas*, Lisboa, Teorema, 1988.
- RIBEIRO, António Carrilho, *Objectivos Educacionais no Horizonte do Ano 2000*, Lisboa, Texto Editora, 1988.
- RIDING, John, *Aprendizagem Escolar: Mecanismos e Processos*, Lisboa, Livros Horizonte, 1980.
- ROSNEY, J., *O Macroscópio*, Lisboa, Arcádia, 1977.
- SANTOS, João dos, *Ensaio sobre Educação I e II*, Lisboa, Livros Horizonte, 1983.
- THURLER, M. Gather, PERRENOUD, Philippe, *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?*, Genève, Service de la Recherche Sociologique, 1988.
- VALENTE, Bartolomeu, *Por uma Escola-Projecto*, Lisboa, Livros Horizonte, 1988.
- UNESCO, *O Educador e a Abordagem Sistémica*, Lisboa, Editorial Estampa, 1980.