



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

A planificação do Ensino

Análise de planificações do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Dissertação de Mestrado em
Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Leonilde Dias Cardoso

Coimbra, 2010



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

A planificação do Ensino

Análise de planificações do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Dissertação de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva.

Leonilde Dias Cardoso

Coimbra, 2010

Às minhas filhas...

Agradeço

À minha família que sempre me apoiou.

Às minhas filhas, em especial, que sempre me incentivaram a continuar os meus estudos.

À minha colega Celeste Simões, uma amiga sempre disponível, que intercedeu por mim aos seus amiguinhos especiais.

À Professora Doutora Maria Helena Damião, pelo seu saber, sugestões, encorajamento e inteira disponibilidade com que me apoiou e sem os quais não seria possível trilhar este percurso académico.

À minha colega Filipa Pinto, pela ajuda dada, em momentos da sua vida, em que era ela quem necessitava de auxílio.

Aos Directores de Escolas e aos colegas professores que se disponibilizaram a colaborar neste trabalho.

Aos professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e aos colegas do mestrado pelos ensinamentos.

A todos quantos, de alguma forma, me apoiaram com palavras de incentivo nesta nova experiência.

Índice

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	16
Orientações Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico	16
1.1. Política curricular e papel dos professores.....	17
1.2. Plano Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	21
CAPÍTULO II	34
Planificação como suporte da acção do professor	34
2.1. Perspectivas teóricas sobre a planificação.....	35
2.2. A planificação como suporte da acção do professor.....	45
CAPÍTULO III	52
Análise de planificações a médio prazo	52
3.1. Objectivos e corpus.....	53
3.2. Procedimentos metodológicos e instrumentos.....	54
3.3. Análise das planificações recolhidas.....	57
Conclusões	80
Referências bibliográficas	84

Índice de figuras, quadros e grelhas

Figuras

Figura 1 – Modelo de aprendizagem e memória de Gagné (Gagné, 1975, 16, cit. Aurora Viães, 2008, 94)	39
Figura 2 - Factores externos e internos que afectam a aprendizagem (Adaptação da ideia do autor, 1975).....	40
Figura 3 - Componentes das planificações	49

Quadros

Quadro I – Matriz Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico	23
Quadro II - Competências Específicas do 1º Ciclo do Ensino Básico – Língua Portuguesa, com base no Currículo Nacional do Ensino Básico, de 2001, 32-35	24
Quadro III – Competências Específicas do 1º Ciclo do Ensino Básico – Matemática, com base no Currículo Nacional do Ensino Básico, de 2001, 60-67	24
Quadro IV - Competências Específicas do 1º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio, com base no Currículo Nacional do Ensino Básico, de 2001, 81-84	25
Quadro V - Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo, de Língua Portuguesa de 2001, 139-160	26
Quadro VI - Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo, de Matemática de 2001, 172-189	28
Quadro VII - Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo, de Estudo do Meio de 2001, 105-131 ..	30
Quadro VIII - Capacidades que o ensino deve estimular, segundo Robert Gagné	41
Quadro IX – Relação entre o processo de aprendizagem e ensino de Gagné (Ferreira, 1988, 361)	46
Quadro X - Planificar a longo, a médio e a curto prazo	47
Quadro XI – Quem planifica e para quem planifica?	48
Quadro XII – Características que as planificações devem apresentar	50
Quadro XIII - Planificação pós interactiva, como?	51

Grelhas

Grelha 1 - Âmbito da planificação: componentes das planificações; A, B, C, D, E, F e G	56
Grelha 2 - Características das planificações; A, B, C, D, E, F e G	57
Grelha 3 - Capacidades patentes nas planificações; A, B, C, D, E, F e G	58
Grelha 4 - Características das planificações observadas	76
Grelha 5 - As planificações e os aspectos objecto de análise	77
Grelha 6 - Capacidades que o ensino deve estruturar - planificações A, B, C, D, E, F, e G	78

Resumo

A planificação de carácter pré-activo do processo de ensino-aprendizagem constitui uma tarefa central no quadro da docência. Ancorada que deve estar nas orientações curriculares e programáticas vigentes, tal tarefa não dispensa informação científica actualizada. Longe de se pautar, no presente, pela convergência teórica, esta informação permite tomar rumos decisivos vários no que respeita às componentes a incluir nas planificações a longo, a médio e a curto prazo, bem como às características que lhes imprimem identidade. No trabalho empreendido analisam-se planificações a médio prazo realizadas, em contexto colegial, por professores 1.º Ciclo do Ensino Básico, os quais, nessa medida, incluem as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Trata-se de uma análise que incide nas suas componentes e características, sendo que em relação a este último aspecto se considerou relevante recorrer à perspectiva de Robert Gagné, para, com detalhe, se observar a definição de objectivos e as opções metodológicas.

Resumé

La planification de la nature pré- active du processus d'enseignement – apprentissage est une tâche centrale dans le cadre de l'enseignement. Cette tâche, qui doit être ancrée dans les lignes directrices des programmes existants et des programmes, n'exclut pas l'information scientifique. Loin d'être guidé, en cela, par la convergence théorique, cette information nous permet prendre des mesures décisives en ce qui concerne plusieurs direction des composantes à inclure dans les planifications à long terme, à moyen et court, ainsi que les caractéristiques qui lui confèrent une identité. Dans le travail entrepris, nous pouvons analyser les planifications réalisés dans le moyen terme, dans le contexte de collégialité, professeurs d'éducation de base, qui comprennent la langue portugaise, mathématiques et les sciences de l'environnement. C'est l'analyse des composantes et de fonctionnalités, tandis que dans le dernier aspect a été jugé pertinent d'utiliser la perspective de Robert Gagné, afin d'examiner la définition des objectifs et options méthodologiques.

Abstract

The planning of pre-active nature of the teaching process – learning is a central task in the framework of teaching. This task, which should be anchored in the existing curriculum guidelines and program, doesn't release update scientific information. Far from being guided, in this, by convergence theoretical, this information allows us take several decisive directions as regards the components to include in the planning's to long, medium and short term, as well the characteristics which give it identity. In the work undertaken we can analyze planning's made in the medium term, in the collegial context, by 1st cycle of basic education teachers, which, include Portuguese Language, Mathematics and Environment Studies subjects. This is an analysis that focuses on its components and features, while in the latter aspect was considered relevant to use the prospect of Robert Gagné in order to look at the definition of objectives and options methodologically.

INTRODUÇÃO

"O objectivo central de qualquer programa de estudos é o de promover a aprendizagem."

Robert Gagné, 1975, 1

"Não posso dizer que seja fácil aprender, mas ensinar é tremendamente mais difícil."

Júlio Pomar, 1994, 25.

O que é o ensino e como deve ser orientado foi sempre o enfoque dos que estudaram esta questão dualista, durante o século passado. Da arte para ensinar, passou-se a investigar a temática, numa visão mais científica.

Os investigadores, desta área, procuraram descobrir qual o perfil do professor em simbiose com os seus métodos pedagógicos e qual o impacto desta simbiose, no sucesso escolar dos alunos.

Esta orientação levou ao aparecimento de duas perspectivas de ensino, a de presságio-produto (o professor era dotado de um dom especial, que levava os alunos a aprender) e a perspectiva de processo-produto, também denominada behaviorista (onde o professor era um planificador exímio, seguindo à risca as suas planificações, sem nunca

se desviar do que deles constava, levando a criança a aprender a partir das planificações concebidos por ele).

Estas perspectivas foram fortemente contestadas, devido às investigações realizadas nesta área. Em resultado destes estudos, surgiram outros paradigmas de ensino. Surgiu o paradigma cognitivista, baseando os seus pressupostos nos processos de pensamento e de compreensão.

Para além destas, outras perspectivas foram surgindo, a sócio-construtivista, a fenomenológica, a reflexiva e a personalista, caracterizadas pela compreensão dos professores e alunos, em torno de construção autónoma dos seus processos de saber. Estes paradigmas não foram substituídos ao longo dos tempos, eles coexistiram, dando cada um o seu contributo, numa perspectiva eclética.

A partir da teoria de Robert Gagné, o paradigma behaviorista e o cognitivista, tiveram um grande enfoque, bem como a sua inter-relação.

Os estudos efectuados, nesta Dissertação, no que respeita sobretudo à planificação da nossa acção e à condução da mesma, a partir do referencial que são os documentos normativo-legais. Tomámos consciência da relevância dos processos de decisão, inerentes à planificação do ensino, numa dialéctica entre o planeamento e a acção docente, assim como o impacto deste trabalho, no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo esta temática aliciante e pertinente à nossa prática pedagógica, realizámos a análise dos documentos curriculares ao nível das áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido percebida uma enorme abrangência de conteúdos programáticos, a serem trabalhados em situação inter-activa, com os alunos, o que pressupõe uma tomada de decisões por parte do professor.

CAPÍTULO I

Orientações Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

“O currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano.”

Miguel Zabala, 1992.

“O ensino é a actividade intencional e estruturada de um professor no seio do processo formativo, com vista à consecução de determinados objectivos pedagógicos.”

Carlos Januário, 1996.

Como é amplamente salientado, o termo *currículo* assume significados diversos, muito dependentes da perspectiva em que os seus teorizadores se colocam. No presente trabalho entendemo-lo como um conjunto de orientações relativas à educação escolar estabelecidas pela tutela, o qual é tratado e usado, ao nível da escola, pelos professores quando individualmente ou em equipa, planificam, desenvolvem e avaliam o processo de ensino-aprendizagem.

Esta concepção de currículo, afluída na Lei de Bases do Sistema Educativo aprovada em 1986, continua patente na sua revisão mais recente de 2005 (Lei n.º

49/2005, de 30 de Agosto) e nos documentos normativo-legais que a especificam, bem como nos documentos curriculares e programáticos deles decorrentes.

Para melhor se entender tal concepção faremos, neste capítulo, uma breve referência à política curricular e ao papel dos professores que ela implica, para, de seguida, descrevermos o essencial da reorganização curricular vigente para o Ensino Básico, com destaque para o 1.º Ciclo.

1.1. Política curricular e papel dos professores

Na Lei de Bases, no seu art.º 7.º, a), está referido como primeiro objectivo para o 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 sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;”. Trata-se de um objectivo fulcral, em torno do qual todos os documentos curriculares e programáticos, de carácter macro se deverão organizar, devendo também guiar o trabalho de planificação a longo, médio e curto prazo.

Estamos perante uma declaração de intenções que decorre de uma crítica acentuada à noção rígida e centralista de currículo e do reconhecimento da necessidade de ter em consideração os aprendizes concretos que estão integrados numa certa turma, numa certa escola e numa certa comunidade. Assim, se viu a necessidade de afirmar e materializar a figura de *autonomia da escola*, como forma de chamar a comunidade que nela está integrada e que a rodeia a tomar decisões esclarecidas e responsáveis quanto à especificação a dar às orientações curriculares e programáticas provenientes da tutela.

Em concreto, no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, afirma-se o seguinte: “visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os Planos Regional e Local (...), a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da Escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.”

Em sequência, o Despacho n.º 9590/99 de 14 de Maio legitima a Gestão Flexível do Currículo ao nível do Ensino Básico, esclarecendo, no seu anexo, que por esta figura se deve entender “a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais.”

Neste diploma afirma-se que a gestão flexível do currículo pretende promover, entre outros aspectos: “uma mudança gradual na organização, orientação e gestão das escolas do ensino básico, visando a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos; a criação de condições para que os alunos realizem mais e melhores aprendizagens, numa perspectiva de desenvolvimento de competências à saída do ensino básico; uma maior implicação da comunidade educativa no desenvolvimento conjunto de projectos educativos e culturais que visem uma maior qualidade e pertinência das aprendizagens”.

Nesta lógica, o Currículo Nacional não deve ser concebido nem interpretado como uma prescrição de conhecimentos a transmitir aos alunos de forma rígida e uniforme, pelos professores (Gomes, 2001). Naturalmente, que deverá contemplar os grandes objectivos e as principais competências a desenvolver, assim como uma definição das áreas e componentes para os diversos ciclos e, ainda, os tipos de experiências educativas a proporcionar aos alunos, sem esquecer as principais linhas a que a avaliação deverá obedecer, mas sempre concebido de acordo com o princípio de que a sua concretização requer, nos diversos níveis, a interpretação de cada contexto de trabalho e a consideração das pessoas envolvidas e dos recursos disponíveis. Entende-se que, nomeadamente, os conteúdos programáticos, devem ser geridos da melhor maneira durante o ano lectivo e o ciclo, consoante as características específicas de cada escola, podendo seguir-se ou não a ordem pré-estabelecida nos documentos programáticos, encontrado a forma mais ajustada de ensino e de aprendizagem, tendo em vista o sucesso escolar.

Tal visão mais abrangente e aberta de currículo e de desenvolvimento curricular, como processo gradual e contínuo, envolvendo observação, reflexão e ajustamento das orientações e das práticas pedagógicas, implica que ao nível de cada Escola /

Agrupamento de Escolas se estructurem documentos orientadores da acção dos docentes, tais como o Projecto Educativo de Escola como sendo um documento elaborado por toda a Comunidade Educativa. Não se trata de um documento normativo, mas sim orientador das finalidades e objectivos educativos. De acordo com o Decreto-Lei 43/89 de 03 de Fevereiro de 1989, ele é definido como um documento que transmite a vontade colectiva e autónoma de uma Escola “A autonomia da Escola caracteriza-se na elaboração de um Projecto Educativo próprio constituído e executado de forma participada dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da Escola e às solicitações e apoios da Comunidade em que se insere”.

As suas directrizes concretizam-se de forma mais normativa no Projecto Curricular de Escola. Este Projecto constitui um documento definidor das estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, articulando-se com o Projecto Educativo, estabelecendo linhas orientadoras a ter em conta para a elaboração do Projecto Curricular de Turma, através do Plano Anual de Actividades (é um conjunto de actividades pedagógicas a realizar durante o ano lectivo) comum e articulado entre os vários Ciclos de Ensino de um Agrupamento.

Sendo o Projecto Curricular de Turma um trabalho individual por parte do professor onde ele define todo o seu trabalho com a turma, reflexões e devidas reformulações, este engloba as planificações a longo, médio e curto prazo para as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

Como se pode perceber, a tomada de decisões curriculares ao nível da escola implica o trabalho envolvido, empenhado e colaborativo entre professores, sendo que aquelas que decorrem desse trabalho, são vinculativas para todos, ainda que seja reconhecida a necessidade de deixar uma margem de manobra para as decisões que, no caso do 1.º Ciclo, o professor titular de turma terá de elaborar, uma vez que lida com um grupo que se apresenta diferente dos demais.

Embora os professores sempre tenham sido, afinal, determinantes na decisão e gestão do currículo, a verdade é que depois dos anos de 1980 se passou a atribuir-lhe explicitamente uma muito maior autonomia nos modos de organizar e conduzir a acção mais ajustada às circunstâncias. Assim, reconhecem-se como profissionais capazes de identificar e interpretar problemas educativos, de procurar soluções para eles, no quadro

de orientações curriculares nacionais e da identidade e necessidades concretas da sua escola e turma.

Nessa tarefa que se lhes confia, espera-se que tomem como referencial a noção de competências. O termo “competência” pode assumir vários significados. Esse facto tem-se verificado ao longo dos tempos pelos estudiosos que se debateram sobre esta temática. Deste modo apresentaremos algumas noções sobre este assunto, não deixando de referir que não há consenso em relação a esta ideia de competência.

Se retrocedermos à perspectiva behaviorista, a noção de competência “reportava-se não a um dom ou uma disposição pedagógica mais ou menos vaga (Allen & Ryan, 1972, 1. cit. Damião, 1996, 89-90) mas a um conjunto bem individualizado de comportamentos que os professores deveriam treinar (através de programas bem sistematizados, dos quais o micro-ensino constitui um exemplo) e deter para serem considerados efectivos (Estrela.A.1996, cit. Damião.1996, 99)

Numa acepção mais actual, a noção de competência, integra-se num conjunto coerente de conhecimentos, de saberes – fazer e de atitudes que permitam concretizar as funções docentes (Estrela, A. 1996, cit. por Damião. 1996, 90).

Mais ainda, a referida autora alerta-nos para o facto de não podermos perder de vista que: em princípio as competências são susceptíveis de serem desenvolvidas. Ou seja, poderemos adquiri-las, transformá-las ou aperfeiçoá-las; as competências, ou pelo menos algumas delas, não são universais (Altet & Britten, 1983, cit. Damião, 1996, 90) e por isso deverão ser pensadas em função de cada professor (das suas características pessoais, a sua evolução na carreira...) e da situação pedagógica concreta. (Estrela A., 1996, cit, Damião. 1996, 90).

Importa deixar claro em que sentido a noção de competência é usada nos documentos macro-curriculares. Adopta-se aqui uma noção ampla de “competência que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno.” (Currículo Nacional do Ensino Básico, 9)

Num sentido mais prático e tendo em conta o perfil geral de competências que os alunos devem desenvolver, deveremos considerar as competências de natureza transversal que devem ser desenvolvidas numa forma linear a todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e ainda as competências específicas oriundas da tutela.

Tendo em conta uma noção mais ampla de “competências essenciais” é de salientar os saberes que se consideram fundamentais para que os alunos desenvolvam uma compreensão da natureza e dos processos de cada uma das áreas disciplinares, assim como uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes.

1.2. Plano Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Decorrente da Revisão Curricular para o Ensino Básico a que nos referimos no ponto anterior e que está legitimado no Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro, estabeleceram-se áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, sendo que para o 1º Ciclo, as primeiras são, Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões (musical, dramática, física e plástica) e as segundas são área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. Além destas áreas são contempladas ainda as áreas curriculares de frequência facultativa que é a “Religião e Moral”.

As áreas curriculares e não curriculares devem convergir de forma acentuada para a formação pessoal e social e todas elas devem visar a Educação para a Cidadania.

O Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de Setembro, define os tempos semanais para a leccionação das áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, tendo em vista o reforço dos saberes básicos e o desenvolvimento das competências essenciais nos primeiros anos de escolaridade. É no entanto deixado ao critério dos Escola/ Agrupamentos de Escolas a sua concretização dentro dos tempos lectivos do dia.

Apresentamos, de seguida, a matriz curricular tal como é apresentada pela tutela, em relação às componentes do currículo e carga horária semanal que lhe está atribuída.

Quadro I – Matriz Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico

Componentes do Currículo	
para a Cidadania	Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória: Língua Portuguesa – 8 h (1 diária de leitura) Matemática – 7 h Estudo do Meio – 5h (metade deste horário destinado ao Ensino Experimental das Ciências) Expressões: artísticas e físico – motoras – 5 h
	Áreas curriculares não disciplinares: Área de projecto Estudo acompanhado Formação cívica <i>Total: 25h</i>
	Formação Pessoal e Social Área curricular disciplinar de frequência facultativa: Educação Moral e Religiosa <i>Total: 1h</i>
	TOTAL: 26h
	Actividades de enriquecimento

Adaptado do anexo do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro

Notamos que nesta matriz não está contemplado um intervalo de 30 minutos, de carácter obrigatório, no período lectivo da manhã.

Avançando na apresentação do Plano Curricular do 1º Ciclo, passamos a enunciar as orientações curriculares e programáticas, para as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, provenientes da tutela e nas quais por princípio os professores se devem basear para realizar as sua planificações.

No que concerne à área da Língua Portuguesa, são estabelecidos cinco blocos de conteúdos (a compreensão oral, a expressão oral, a leitura, a expressão escrita e o conhecimento explícito), que especificamos a seguir.

Começamos pelo Currículo Nacional do Ensino Básico, datado de 2001 e no qual se apresenta, em detalhe, o espírito da referida reorganização.

Quadro II - Competências Específicas do 1º Ciclo do Ensino Básico – Língua Portuguesa, com base no Currículo Nacional do Ensino Básico, de 2001, 32-35

Compreensão oral	Expressão oral	Leitura	Expressão Escrita	Conhecimento explícito
Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português	Alargamento da expressão oral em Português padrão	Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito	Domínio de técnicas instrumentais da escrita	Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais
Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades do Português	Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo	Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para aprender o significado global de um texto curto	Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos	Capacidade de utilizar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita
Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades do Português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectivos comunicativos	Conhecimento do vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente	Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito	Conhecimento de técnicas básicas de organização textual	Conhecimento de paradigmas flexionais e de regras gramaticais básicas

No que diz respeito à Matemática, são referidos quatro blocos de conteúdos (números e cálculo, geometria, estatística e probabilidades, e álgebra e funções) que especificamos no quadro seguinte:

Quadro III - Competências Específicas do 1º Ciclo do Ensino Básico – Matemática, com base no Currículo Nacional do Ensino Básico, de 2001, 60-67

Números e Cálculo	Geometria	Estatística e Probabilidades	Álgebra e Funções
A compreensão do sistema de numeração de posição e do modo como este se relaciona com os algoritmos das quatro operações	O reconhecimento de formas geométricas simples, bem como a aptidão para descrever figuras geométricas e para completar e inventar padrões	A predisposição para recolher e organizar dados relativos a uma situação e para os representar de modos adequados, nomeadamente através de tabelas e gráficos e utilizando as novas tecnologias	A predisposição para procurar padrões e regularidades e para formular generalizações em situações diversas, nomeadamente contextos numéricos e geométricos
O reconhecimento dos números inteiros e decimais e	A aptidão para realizar construções geométricas	A aptidão para ler e interpretar tabelas e gráficos à luz de	A aptidão para analisar as relações numéricas de uma

de formas diferentes de os representar e relacionar, bem como a aptidão para usar as propriedades das operações em situações concretas, em especial quando aquelas facilitam a realização de cálculos	simples, assim como para identificar propriedades de figuras geométricas	situações a que dizem respeito e para comunicar os resultados das interpretações feitas	situação, generalizá-las em linguagem corrente e representá-las através de diferentes processos, incluindo o uso de símbolos
A aptidão para dar sentido a problemas números e para reconhecer as operações que são necessárias à sua resolução assim como para explicar os métodos e raciocínios que foram usados	A compreensão do processo de medição e a aptidão para fazer medições e estimativas em situações diversas do quotidiano utilizando instrumentos apropriados		

No que diz respeito à área de Estudo do Meio, esta é apresentada de modo diferente das outras duas áreas referidas, sem blocos e de modo corrente.

Quadro IV - Competências Específicas do 1º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio, com base no Currículo Nacional do Ensino Básico, de 2001, 81-84

Reconhecer e valorizar as características do seu grupo de pertença (normas de convivência, relações entre membros, costumes, valores, língua, credo, religião ...) e respeitar e valorizar outros povos e outras culturas, repudiando qualquer tipo de discriminação
Participar em actividades de grupo, adoptando um comportamento construtivo, responsável e solidário, valorizar os contributos de cada um em função de objectivos comuns e respeitar os princípios básicos do funcionamento democrático
Exprimir, fundamentar e discutir ideias pessoais sobre fenómenos e problemas do meio físico e social com vista a uma aprendizagem cooperativa e solidária
Utilizar formas variadas de comunicação escrita, oral e gráfica e aplicar técnicas elementares de pesquisa, organização e tratamento de dados
Participar em actividades lúdicas de investigação e descoberta e utilizar processos científicos na realização de actividades experimentais
Identificar os principais elementos do meio físico e natural, analisar e compreender as suas características mais relevantes e o modo como se organizam e interagem, tendo em vista a evolução das ideias pessoais na compreensão do meio envolvente
Reconhecer as mudanças e transformações no homem e na sociedade e através desse conhecimento interpretar e compreender diferentes momentos históricos
Analisar criticamente algumas manifestações de intervenção humana no meio e adoptar um comportamento de defesa e conservação do património cultural próximo e de recuperação do equilíbrio ecológico
Preservar a saúde e segurança do seu corpo de acordo com o conhecimento que tem das suas potencialidades e limitações e respeitar e aceitar as diferenças individuais (idade, sexo, raça, cor, personalidade...)

Conceber e construir instrumentos simples, utilizando o conhecimento das propriedades elementares de alguns materiais, substâncias e objectos

Identificar alguns objectos e recursos tecnológicos, reconhecer a sua importância na satisfação de determinadas necessidades humanas e adoptar uma postura favorável ao seu desenvolvimento

Passamos, agora, a sistematizar as Orientações Curriculares e Programáticas, a sistematizar para o 1.º Ciclo.

Língua Portuguesa

Em relação à Língua Portuguesa são estabelecidos dois blocos de conteúdos (comunicação oral e comunicação escrita). Cada um dos quais é desdobrado em três aspectos, especificados do seguinte modo:

Quadro V - Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo, de Língua Portuguesa de 2001, 139-160

BLOCO 1 — Comunicação Oral

1. Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza

- Expressar-se por iniciativa própria: em momentos privilegiados de comunicação oral (conversas, diálogos...); em pequeno ou grande grupo para organização e avaliação do trabalho, do tempo e dos conteúdos das aprendizagens; na realização de projectos ou de actividades em curso (apresentar sugestões, pedir esclarecimentos, informar...);
- Relatar acontecimentos, vividos ou imaginados, desejos...
- Descrever desenhos, pinturas (realizadas pelo aluno), fotografias, quadros...;
- Comunicar, oralmente, descobertas (realizadas pelo aluno);
- Contar histórias;
- Participar, em grupo, na elaboração de histórias e de relatos;
- Contar histórias inventadas;
- Completar histórias (imaginar o desenlace ou desenlaces possíveis, construir uma história da qual conhece apenas o desenlace ou as personagens);
- Construir histórias a partir de ilustrações;
- Apresentar e emitir opiniões sobre trabalhos individuais ou de grupo (estudos realizados, pinturas, desenhos...);
- Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação (diálogo, conversa, apresentação de trabalhos);
- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar as opiniões dos outros, intervir oportunamente);

2. Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral

- Interpretar enunciados de natureza diversificada nas suas realizações verbal e não verbal (uma ordem, um pedido, duas ordens seguidas, um recado, um aviso);
- Identificar intervenientes (em contos orais);
- Reter informações a partir de um enunciado oral (recados, avisos);
- Formular perguntas e respostas, recados, avisos;
- Responder a questionários;
- Dramatizar cenas da vida quotidiana, situações vividas ou imaginadas;
- Transpor enunciados orais para outras formas de expressão (gestual, sonora...) e vice-versa;

- Experimentar variações expressivas da Língua oral (variar a entoação de uma frase, dizendo-a como quem ri, como quem chora, como quem pede, como quem manda...);

3. Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral

- Recolher produções do património literário oral (lengalengas, adivinhas, rimas, trava-línguas, contos, cantares);
- Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, adivinhas);
- Participar na produção de rimas, cantilenas...;
- Reconhecer elementos sonoros comuns e diferentes em rimas, lengalengas... Construir rimas lengalengas;

BLOCO 2 — Comunicação Escrita

1. Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura

- Contactar com diversos registos de escrita (produções dos alunos, documentação, biblioteca, jornais, revistas, correspondência, etiquetas, rótulos, registos de presenças, calendários, avisos, recados, notícias...);
- Experimentar múltiplas situações que despertem e desenvolvam o gosto pela língua escrita (actividades de biblioteca da aula, da escola, municipais, itinerantes);
- Ouvir ler histórias e livros de extensão e complexidade progressivamente alargadas que correspondam aos interesses dos alunos;
- Manifestar interesse por situações ou por personagens de histórias;
- Levantar hipóteses acerca do conteúdo de livros ou de textos, a partir das suas ilustrações, do título, da capa;
- Comparar hipóteses levantadas com o conteúdo original (que ouviu ler);
- Assinalar diferenças e semelhanças entre as hipóteses levantadas e o conteúdo original;
- Descobrir em jornais, que apresentam programas de televisão, o que há para além desses programas;
- Referenciar o tipo de jornal onde os programas estão inseridos (semanário, diário, jornal ou revistas da especialidade);
- Comparar, naqueles jornais, os lugares atribuídos a um determinado programa (tipo de letra e tamanho de letra, página, ilustrações);
- Experimentar múltiplas situações que façam surgir a necessidade de comunicação escrita (recados, avisos, decisões tomadas, convites, correspondência interescolar, correspondência com autarquias, museus, bibliotecas);

2. Desenvolver as competências de Escrita e de Leitura

- Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e o gosto pela escrita e pela leitura (participar no registo escrito de experiências vividas ou imaginadas, em correspondência, em actividades de biblioteca da aula, da escola, municipais, itinerantes);
- Experimentar diferentes tipos de escrita requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de actividades e de projectos em curso (avisos, recados, convites, correspondência, registo de presenças, de tarefas, de aniversários, decisões...);
- Desenvolver o gosto pela escrita por iniciativa própria (ter cada aluno um caderno onde possa fazer tentativas de escrita, escrever como souber, o que quiser, quando quiser);
- Produzir textos escritos por iniciativa própria (de criação livre, sugeridos a partir de uma imagem, de imagens em sequência ou desordenadas, a partir de palavras dadas...);
- Praticar o aperfeiçoamento de textos produzidos, em grupo, com o professor e integrá-los em circuitos comunicativos (correspondência interescolar, jornal de turma ou de escola);
- Reconstruir textos com frases em desordem;
- Aprender o sentido de um texto eliminando uma frase fora do contexto («frase pirata»);
- Aprender o sentido de um texto com lacunas;
- Praticar jogos de palavras (palavras com letras ou sílabas desordenadas para formar palavras com sentido, palavras com uma letra «pirata» e formar uma palavra com letras «piratas»);
- Construir rimas e cantilenas a partir de palavras dadas;
- Fazer jogos de substituição, de comutação e de combinatória de letras e de sílabas (a partir de enganos, de trocas de letras, explorar situações de «nonsense»);
- Ler, com frequência regular, textos produzidos por iniciativa própria (para toda a turma, para um grupo, para o professor);

- Ler e apreciar textos produzidos pelos companheiros, pelos correspondentes (para a turma, para um grupo, para o professor);
- Ler, na versão integral, histórias, livros, poemas, de extensão e complexidade progressivamente alargadas, adequadas à sua idade e ao seu nível de competência de leitura;
- Relacionar o que leu com as suas vivências escolares e extra-escolares;
- Identificar personagens e acções;
- Recriar personagens e acções;
- Recriar textos em várias linguagens (recontar histórias, dramatizar histórias, transformar histórias em banda desenhada);

3. Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação

- Recolher documentação (gravuras, fotografias, postais ilustrados, manuais de diferentes disciplinas, fotocópias de páginas de enciclopédias, textos...);
- Organizar e classificar a documentação segundo critérios diversos (grandes temas, subtemas, ordem alfabética...);
- Construir um dicionário ilustrado, organizando-o segundo critérios combinados (temática, ordem alfabética...);
- Consultar listas de palavras organizadas segundo critérios diversos;
- Consultar ficheiros de imagens;
- Consultar o dicionário ilustrado.

Matemática

Em relação à Matemática são definidos três blocos de conteúdos (números e operações, forma e espaço - iniciação à geometria e grandezas e medidas). Para cada bloco a tutela indica a seguinte sistematização:

Quadro VI - Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo, Matemática de 2001, 172-189

BLOCO 1 — Números e Operações

- Reconhecer o aspecto ordinal do número através de seriações;
- Ler e escrever os numerais ordinais 1.º, 2.º... 10.º;
- Efectuar contagens por ordem crescente e decrescente;
- Descobrir regularidades nas contagens de 5 em 5, 10 em 10;
- Ler e escrever números;
- Estabelecer relações de ordem entre os números e utilizar a simbologia: <, >, =;
- Representar números numa recta graduada;
- Ordenar números inteiros em sequências crescentes e decrescentes;
- Numa recta graduada, dado o número correspondente a um ponto, atribuir o número correspondente a outros pontos;
- Descobrir o mecanismo da numeração de posição do sistema decimal;
- Relacionar a dezena e a centena com a unidade;
- Explorar situações que levem ao reconhecimento da subtracção como operação inversa da adição;
- Explorar e usar regularidades e padrões na adição e na subtracção;
- Construir tabelas da adição e utilizá-las para a subtracção;
- Explorar situações que conduzam à descoberta da multiplicação a partir da adição de parcelas iguais;
- Utilizar o sinal «×» na representação de produtos (representação horizontal $a \times b$);
- Determinar quantidades dispostas em forma rectangular utilizando a multiplicação.... $3 \times 4 = 12$ ou $4 \times 3 = 12$...;
- Decompor os números em somas, diferenças e produtos;
- Utilizar, consecutivamente, operadores numéricos;
- Construir tabelas de duas entradas para a multiplicação;

- Descobrir a regra para calcular o produto de um número por 0,1 e 10;
- Memorizar as tabuadas da multiplicação por 2, 3, 4, 5 e 10;
- Habituar-se a avaliar ordens de grandeza de um resultado antes de efectuar o cálculo;
- Praticar o cálculo mental;
- Procurar estratégias diferentes para efectuar um cálculo (utilizando intuitivamente as propriedades das operações);
- Explicitar, oralmente, os passos seguidos ao efectuar um cálculo;
- Identificar números pares e números ímpares;
- Reconhecer o operador «metade de...» como inverso de «o dobro de...»;
- Repartir uma quantidade em 2, 4 e 3 quantidades iguais;
- Utilizar a notação $\frac{1}{2} \times$ e $2 \times$ para representar «metade de» e o «dobro de»;
- Reconhecer $\frac{1}{4} \times$ como o inverso de $4 \times$.

BLOCO 2 — Forma e espaço (iniciação à Geometria)

- Comparar sólidos geométricos e fazer classificações simples
- Transformar e cortar objectos de materiais moldáveis;
- Fazer e desfazer construções com objectos (tubos, caixas, bolas, tacos, paus, etc.);
- Reconhecer, a partir da observação de objectos, linhas curvas e linhas rectas;
- Comparar as seguintes figuras planas: quadrado, rectângulo, triângulo e círculo;
- Fazer composições com figuras geométricas (utilizando diferentes meios e instrumentos: recorte e colagem, dobragem, geoplano, tangram, «puzzles»);
- Fazer desenhos decorativos: frisos em papel quadriculado; rosáceas contornando a base circular de um objecto.
- Representar, no geoplano, figuras geométricas;
- Desenhar figuras simétricas, em papel quadriculado, escolhendo um eixo de simetria;
- Traçar itinerários entre dois pontos numa grelha desenhada no quadro e/ou em papel quadriculado;
- Comparar o comprimento de itinerários traçados entre dois pontos;
- Desenhar o itinerário mais curto entre dois pontos;
- Desenhar livremente representações no plano, plantas e mapas (da sala de aula, da escola, da rua, de percursos seguidos em passeios...) sem exigência de rigor ou realismo;
- Fazer livremente construções a partir de representações no plano (aldeias, pistas para carros,...).

BLOCO 3 – Grandezas e medida

- Reconhecer a necessidade de escolha de uma unidade para efectuar medições;
- Construir instrumentos de medida;
- Efectuar medições com esses instrumentos e registá-las;
- Construir sistemas provisórios de medida e dentro de cada sistema relacionar as diferentes unidades;
- Fazer a recobertura de superfícies, tendo escolhido previamente uma unidade;
- Determinar o número de unidades necessárias para a recobertura dessas superfícies;
- Desenhar, em papel quadriculado, figuras com uma determinada área, tomando como unidade a área de uma (ou mais) quadrículas;
- Preencher um volume por empilhamento de objectos de igual volume e contar as unidades necessárias;
- Utilizar a balança para comparar massas;
- Comparar capacidades (utilizando recipientes de várias formas);
- Identificar recipientes com a mesma capacidade;
- Reconhecer, progressivamente, a utilidade prática de algumas unidades convencionais, através do contacto directo com o meio (metro, quilograma, litro);
- Efectuar medições utilizando o metro, o quilograma e o litro;
- Fazer estimativas de medidas em casos simples;
- Estabelecer relações entre os factos e acções que envolvam noções temporais;
- Relacionar hora/dia/semana/mês/ano;
- Reconhecer o carácter cíclico de alguns fenómenos e actividades: entrada/saída da escola; aulas/férias; estações do ano, etc;
- Registrar a duração de algumas actividades;
- Assinalar, no calendário, datas e acontecimentos;
- Conhecer as notas e as moedas em uso.

Estudo do Meio

Em relação à área de Estudo do Meio é apresentado um conjunto de competências que se devem adquirir ao longo do ciclo e exposto em 5 blocos (à descoberta de si mesmo, à descoberta dos outros e das instituições, à descoberta do ambiente natural, à descoberta das inter – relações entre espaços e à descoberta dos materiais e objectos).

Quadro VII - Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo, Estudo do Meio de 2001, 105-131

BLOCO 1 — À descoberta de si mesmo

1. O passado mais longínquo da criança

- Reconhecer datas e factos (data de nascimento, quando começou a andar e a falar...): localizar, numa linha de tempo, datas e factos significativos; reconhecer unidades de tempo: o mês e o ano; identificar o ano comum e o ano bissexto; localizar em mapas, o local do nascimento, locais onde tenha vivido anteriormente ou tenha passado férias...;

2. As suas perspectivas para um futuro mais longínquo

- O que irá fazer nas férias grandes, no ano que vem: exprimir aspirações; enunciar projectos;

3. O seu corpo

- Os órgãos dos sentidos: localizar, no corpo, os órgãos dos sentidos; distinguir objectos pelo cheiro, sabor, textura, forma...; distinguir sons, cheiros e cores do ambiente que o cerca (vozes, ruídos de máquinas, cores e cheiros de flores...);

- Reconhecer modificações do seu corpo (queda dos dentes de leite e nascimento da dentição definitiva...);

4. A saúde do seu corpo

- Conhecer e aplicar normas de: higiene do corpo (hábitos de higiene diária); higiene alimentar (identificação dos alimentos indispensáveis a uma vida saudável, importância da água potável, verificação do prazo de validade dos alimentos...; higiene do vestuário; higiene dos espaços de uso colectivo (habitação, escola, ruas...);

- Identificar alguns cuidados a ter com a visão e a audição (não ler às escuras, ver televisão a uma distância correcta, evitar sons de intensidade muito elevada...);

- Reconhecer a importância da vacinação para a saúde;

5. A segurança do seu corpo

- Conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária (sinais de trânsito úteis para o dia-a-dia da criança: sinais de peões, pistas de bicicletas, passagens de nível...);

- Identificar alguns cuidados na utilização: dos transportes públicos; de passagens de nível;

- Conhecer e aplicar regras de segurança na praia, nos rios, nas piscinas;

BLOCO 2 — À descoberta dos outros e das instituições

1. O passado próximo familiar

- Reconhecer datas e factos (aniversários, festas...): localizar, numa linha de tempo, datas e factos significativos;

- Localizar, em mapas ou plantas: local de nascimento, habitação, trabalho, férias, ...;

2. A vida em sociedade

- Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social;

- Respeitar os interesses individuais e colectivos;

- Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação;

3. Modos de vida e funções de alguns membros da comunidade (merceeiro, médico, agricultor, sapateiro, operário, carteiro...)

- Contactar e descrever em termos de: idade; sexo; o que fazem; onde trabalham; como trabalham;

4. Instituições e serviços existentes na comunidade

- Contactar e recolher dados sobre colectividades, serviços de saúde, correios, bancos, organizações religiosas, autarquias, ...;

BLOCO 3 — À descoberta do ambiente natural

1. Os seres vivos do seu ambiente

- Observar e identificar algumas plantas mais comuns existentes no ambiente próximo: plantas espontâneas; plantas cultivadas; reconhecer diferentes ambientes onde vivem as plantas; conhecer partes constitutivas das plantas mais comuns (raiz, caule, folhas, flores e frutos); registar variações do aspecto, ao longo do ano, de um arbusto ou de uma árvore;

- Observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo: animais selvagens; animais domésticos; reconhecer diferentes ambientes onde vivem os animais (terra, água, ar); reconhecer características externas de alguns animais (corpo coberto de penas, pêlos, escamas, bico, garras...); recolher dados sobre o modo de vida desses animais (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam...);

2. Os aspectos físicos do meio local

- O tempo que faz (registar as condições atmosféricas diárias);

- Reconhecer alguns estados do tempo (chuvoso, quente, frio, ventoso...);

- Relacionar as estações do ano com os estados do tempo característicos;

- Reconhecer a existência do ar (realizar experiências);

- Reconhecer o ar em movimento (vento, correntes de ar...);

3. Conhecer aspectos físicos e seres vivos de outras regiões ou países

BLOCO 4 — À descoberta das inter-relações entre espaços

1. Os seus itinerários

- Descrever os seus itinerários diários (casa/escola, lojas...);

- Localizar os pontos de partida e chegada;

- Traçar o itinerário na planta do bairro ou da localidade;

2. Os meios de comunicação

- Distinguir diferentes tipos de transportes utilizados na sua comunidade;

- Conhecer outros tipos de transportes;

- Reconhecer tipos de comunicação pessoal (correio, telefone...);

- Reconhecer tipos de comunicação social (jornais, rádio, televisão...);

BLOCO 5 — À descoberta dos materiais e objectos

1. Realizar experiências com alguns materiais e objectos de uso corrente (sal, açúcar, vidro, madeira, barro, areia, cortiça, papel, cera, objectos variados...)

- Comparar materiais segundo algumas das suas propriedades (flexibilidade, resistência, solubilidade, dureza, transparência, combustibilidade...);

- Agrupar materiais segundo essas propriedades;

- Relacionar essas propriedades com a utilidade dos materiais;

- Identificar a sua origem (natural/artificial);

2. Realizar experiências com o ar

- Reconhecer a existência do ar (balões, seringas...);

- Reconhecer que o ar tem peso (usar balões e bolas com ar e vazios);

- Experimentar o comportamento de objectos em presença de ar quente e de ar frio (objectos leves sobre um calorífero, balões de S. João...);

3. Manusear objectos em situações concretas (tesoura, martelo, sacho, serrote, máquina de escrever, gravador, lupa, agrafador, furador...)

- Reconhecer a sua utilidade;

- Conhecer e aplicar alguns cuidados na sua utilização.

Nas três áreas curriculares e em relação ao horário, os professores nas suas escolas cumprem a matriz curricular definida pela tutela, ficando a flexibilidade da gestão das áreas de estudo sujeita à decisão do Departamento do 1º Ciclo. Em termos de terminologia, e em relação à área de Língua Portuguesa, no Currículo manifestam-se como competências gerais, por exemplo "Conhecimento de técnicas de organização textual"; em termos de Programa, esta área é apresentada em blocos e materializada através de objectivos mais específicos, por exemplo, "Contactar com diversos registos de escrita". Neste âmbito muda a terminologia, o grau de especificidade e objectividade. No que respeita à área da Matemática, as considerações tecidas anteriormente são idênticas às da Língua Portuguesa.

O mesmo não se passa em relação à questão da terminologia no Estudo do Meio, pois ou uma vez que o Currículo é apresentado com tempos verbais no infinitivo mais específicos e objectivos (antagonismo em relação às áreas de Língua Portuguesa e Matemática); em termos de terminologia o Programa é apresentado à semelhança da Língua Portuguesa e da Matemática.

Síntese

Da análise das orientações curriculares e programáticas, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, relativas a Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, destacamos no final deste tópico que poderão surgir algumas dificuldades de interpretação dos documentos apresentados pela tutela, levando desde logo a vários modos de planificação e de eventual actuação, por parte dos docentes.

Os documentos normativos são tão vastos que os profissionais têm alguma dificuldade em se encontrar e seleccionar o que melhor possa trabalhar com os seus

alunos, apesar da flexibilidade do currículo. Este carácter flexível do Currículo poderá ser um factor de risco, na medida em que poderá haver a diluição de alguns conteúdos, sem as abordagens necessárias que permitam o sucesso.

CAPÍTULO II

Planificação como suporte da acção do professor

“A prática ensina que é difícil prever antecipadamente quais vão ser as reacções dos alunos. É, pois, impossível estabelecer previamente a sucessão dos objectivos (...). Isso é ainda mais difícil quando se pratica uma pedagogia colectiva, o que é, de facto, a situação mais frequente. Os formadores (...) preferirão dispor de um quadro de objectivos que seguirão em função da receptividade do grupo de formandos ou das suas solicitações.”

Phillipe Perrenoud, 1993, 111.

“O comportamento do professor é guiado pelos seus pensamentos, juízos e decisões.”

Shavelson & Stern, 1981, 457.

Neste capítulo, abordaremos o trabalho de planificação do professor que, como assinalámos no capítulo anterior, se espera que os docentes desenvolvam. Nesse sentido, faremos referência a linhas teóricas que incidem sobre esta problemática, dando destaque a uma perspectiva ecléctica bem estruturada, de Robert Gagné, susceptível de guiar a tomada de decisões docentes e a sua concretização em planos de diversa amplitude.

2.1. Perspectivas teóricas sobre a planificação

Planificar, como antes sugerimos, constitui um processo mais ou menos complexo, que visa organizar o ensino e a aprendizagem. Ora, a materialização deste entendimento está longe de ser consensual, na medida em que diversas abordagens teóricas lhe têm dado diversas inflexões. Não sendo nosso propósito dar conta de todas as que são relevantes na literatura pedagógica, damos destaque àquelas que se nos afiguram de maior relevância para o Ensino Básico.

Fazendo um paralelismo como o que referimos no tópico 1.1., mas indo mais além, não podemos deixar de fazer alusão à linha behaviorista de planificação com enorme impacto na educação escolar dos Estados Unidos da América e, depois, na Europa, não sendo Portugal excepção. Por volta dos anos 60, esta linha permitiu constituir “movimentos de reforma curricular [que] consideravam os professores como meros executores do *curriculum*. Este era planificado ao detalhe pelos especialistas, que produziam também o material que consideravam necessário para o levar a cabo (...). Os materiais curriculares, dizia-se estarem feitos *à prova de professor*, quer dizer, para poderem ser utilizados por qualquer professor, por pior preparado que estivesse, em qualquer circunstância, por mais adversa que pudesse parecer” (Sancho, 1990, 99. citado por Damiano, 1996, 22).

Contudo, a investigação desenvolvida na linha cognitivista, nas décadas de 1970 e de 1980, a situação de ensino interactivo, orientados por esses planos rígidos e à prova de professor, muitas vezes levava a que eles não seguissem as planificações previamente definidas na íntegra (tal como seria suposto, segundo esta perspectiva).

Verificou-se que os professores, dependendo das situações que realizavam durante a sua acção pedagógica, por vezes mudavam o rumo proposto pelas planificações traçadas, tomando decisões não constantes nas planificações.

Estas tomadas de decisões implicaram uma fuga ao carácter tecnicista dessas planificações behavioristas, para uma vertente em que o professor “pensa” e age em função deste pensamento, desviando-se tanto quanto possível das planificações pré-definidas.

A prática de ensino em sala de aula conduzida pelas planificações revelava-se com frequência bastante diferente de uma mera aplicação, evidenciando que os professores não se restringiam às directrizes que lhes eram fornecidas, mas tomavam decisões, de acordo com as exigências das situações pedagógicas (Damião, 1996, 22).

Por outro lado, essa investigação permitiu verificar que mesmo os professores que tinham sido formados para planificar segundo os princípios behavioristas clássicos, mais do que centrarem-se na procura de concretização dos objectivos por cada um dos alunos, individualmente, pareciam estar mais interessados em pensar e levar à prática actividades ou tarefas que envolvessem toda a turma, podendo mudar o rumo ou dessas actividades ou tarefas ou mantê-las dependendo da observação que constantemente faziam dos alunos.

Perceberam, pois, os investigadores que os professores escolhiam entre várias alternativas depois de um complexo processamento cognitivo de informação. Autores como Shavelson (1976), Shulman (1989) e Clark & Peterson, (1990) puseram a tónica nas ideias, nos pensamentos e nos juízos docentes, o que implicou uma mudança de ponto de vista no entendimento, à altura, comum de planificação, "...um paradigma de ensino que supõe a existência de relações recíprocas entre o pensamento e as acções do professor." (Shavelson & Stern, 1981, 457, cit. Damião, 1996, 839)

De entre as críticas feitas a esta concepção de planificação e da acção docente que implica, contam-se as seguintes: carácter tecnicista e abstracto, negligência de aspectos distintivos dos professores e não atendimento à evolução do modo de encarar o ensino e de o desenvolver ao longo da carreira docente.

Retomando as ideias de outros autores, referem que os professores atribuem às planificações um carácter pragmático uma vez que as utilizam para simplificar os procedimentos, gerir o tempo de maneira eficaz e atender à interacção. Assim, depois de construírem as planificações pré-activas (geralmente escritas), não as aplicam directamente nas situações pedagógicas: interiorizam-nas em forma de esquemas de pensamento que Yinger (1980, 1986, cit. Damião, 1986, 33) designa de rotinas ou cenários.

Dada a especificidade do Curso de Mestrado em que estamos integrados, não

podemos deixar de destacar este último aspecto que poderá conduzir a formas mais adequadas de planificar o ensino, de o desenvolver e de o avaliar, sempre com vista à concretização das aprendizagens previstas no Currículo à escala nacional delineado pela tutela.

Assim, entendemos que a formação e a supervisão saem beneficiadas se, se seguirem esquemas teóricos que tenham dado boas provas empíricas e que, assim, se consideram relevantes à luz do conhecimento disponível. Podemos afirmar que o esquema de Robert Gagné está entre eles, pelas razões que, de seguida, explicaremos.

No seu livro *The Conditions of Learning* (1977), este autor define que a aprendizagem é uma mudança que se produz nas capacidades humanas e que permanece no tempo. Neste sentido, o objectivo central de qualquer programa de ensino é o de promover a aprendizagem, entendida em contexto escolar como instrução, definida como um conjunto de acontecimentos que afectam os alunos e cujos efeitos são muitas vezes benéficos e, geralmente, fáceis de observar.

Como se percebe, Gagné relaciona os eventos externos que se fazem exercer sobre os alunos com os resultados de aprendizagem, salientando que estes resultados podem melhorar os processos internos, sendo necessário, para tanto, ter em conta: 1) a pessoa que aprende, 2) a situação que estimula a aprendizagem, 3) a memória, 4) a reacção.

Assim, o modelo de instrução que apresentamos revela um movimento constante de entradas e saídas de informação: os alunos captam os estímulos através de receptores, transformando-os em informação neuronal, que surge como consequência de uma série de respostas (performances). A fim de consolidar as respostas mais adequadas, o professor deverá promover mecanismos de *feedback*, no sentido de reforçar as suas respostas significativas para que as retenha na memória a longo prazo, e venha a aplicar a novas situações, com que seja confrontado, na sua vida académica e social. (Cf. figura 1)

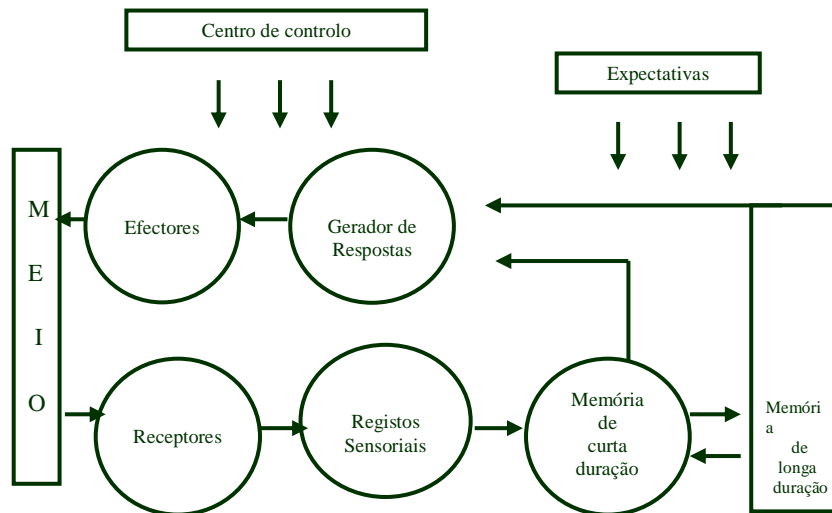


Figura 1 – Modelo de aprendizagem e memória de Gagné (Gagné, 1975, 16, cit. Aurora Viães, 2008, 94)

Gagné identificou quatro formas básicas de aprendizagem: por sinais, por estímulo-resposta, por cadeias e por associações verbais.

Para ocorrer “aprendizagem”, não podemos considerar apenas só uma das formas atrás referenciadas, de modo isolado. No caso de se considerar só uma, o que pode acontecer é implicar o desenvolvimento das outras. Este desenvolvimento pretende-se de forma hierarquizada onde cada uma destas, permite estabelecer os pré-requisitos essenciais para prosseguir para cada nova etapa.

De acordo com Gagné, as condições de aprendizagem podem dividir-se em dois grandes grupos: as internas (inerentes aos alunos, incluem as capacidades previamente adquiridas) e as externas (situações e estímulos exteriores aos alunos que devem ser pensadas e construídas pelo professor em função dos resultados que pretende alcançar e das informações que possui e que vai recolhendo ao longo do processo). (Cf. figura 2)

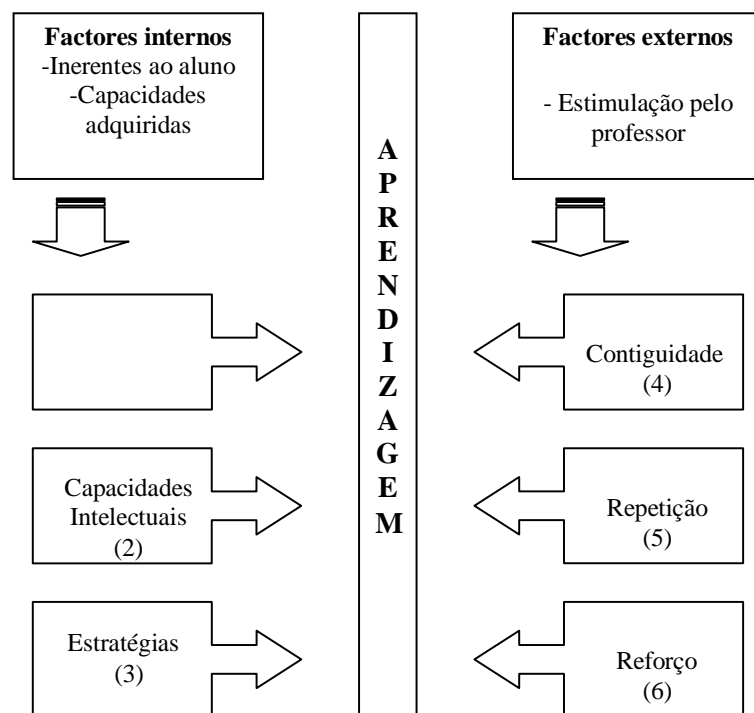


Figura 2 - Factores externos e internos que afectam a aprendizagem
(Adaptação da ideia do autor, 1975)

Neste modelo, a aprendizagem deverá sempre ser centrada nos alunos, devendo os professores planear e direccionar ambos os tipos de condições. É, pois, premissa essencial para o sucesso da aprendizagem que a planificação esteja de acordo com os conteúdos programáticos e especifique, de modo muito preciso e objectivo, o que se pretende em termos de desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. O que tem também de ser muito claro para os alunos, sendo que, para tanto, os professores deverão dar a conhecer os objectivos da aprendizagem; activar as habilidades intelectuais necessárias para aprender; activar estratégias de aprendizagem e memória.

Quanto às capacidades, Gagné pressupõe a existência de habilidades intelectuais; estratégias cognitivas; informação verbal; habilidades motoras e atitudes, nas quais a instrução se deve concentrar como um todo, e não apenas numa delas.

Esclarece que as estratégias cognitivas não se podem aprender nem melhorar, progressivamente, sem se ter em conta a informação e as habilidades intelectuais. Elas convivem harmoniosamente num processo simbiótico, em que se desenvolvem. Assim como as atitudes precisam de uma base de informação e de habilidades intelectuais que as

apoiem. Finalmente, as habilidades motoras constituem um ramo especializado da aprendizagem escolar que não é representativa do todo. Deste modo, deve reunir-se um conjunto diferenciado de condições didácticas que permite concretizar cada uma das capacidades humanas.

No seguinte quadro, sistematizam-se as Capacidades que o ensino deve estimular, segundo Gagné.

Quadro VIII - Capacidades que o ensino deve estimular, segundo Robert Gagné

Capacidades que o ensino deve estimular	
Habilidades intelectuais	São as estruturas mais amplas da educação formal; estas actividades só são viáveis quando as habilidades intelectuais estão prontas em termos cronológicos/físicos para a sua aquisição e devem ser sempre tratadas do mais simples para o mais complexo . O aluno gere estas habilidades, discriminando (perante diferentes estímulos, escolhe a resposta correcta), identificando (uma propriedade ou um atributo do objecto); Atribuído um conceito (nomeia o significado de certo tipo de objectos) e respondendo a situações (respeitando as regras) (o que já se sabe de outras aprendizagens ou da própria prática).
Estratégias cognitivas	São as que se podem resolver e que levam à maneira de pensar e não se pode nunca confundir com as intelectuais porque estas são de nível interno. Por exemplo, para interpretar um acontecimento desconhecido, utiliza-se uma estratégia cognitiva, são as que os alunos utilizam para resolver problemas. Gagné chama-lhe processo de controlo executivo
Informação verbal	É a actividade que podemos mobilizar e está retida na memória e que pode ser estruturada de forma organizada. Gagné dá uma grande importância à informação verbal no ensino: os alunos precisam de informações para tratar temas escolares; a informação adquirida na escola deverá ser utilizada em qualquer momento da vida.
Habilidades motoras e atitudes	São acções do aluno que se traduzem na rapidez, precisão e rigor, por exemplo, bordar rápido e bem, dizendo que a prática faz a perfeição.

Gagné reforçou constantemente a ideia de que uma planificação é tanto mais útil quanto mais explícitos forem os resultados da aprendizagem que se pretende alcançar e as tarefas delineadas para as atingir. Deste modo, após a identificação desses resultados, os professores devem definir as capacidades que se deverão estimular em cada tema.

Em relação às habilidades intelectuais, Gagné atribui uma grande importância à aquisição de conhecimentos, os quais devem ser sempre tratados do mais simples para o mais complexo.

O referido autor distingue ainda dois tipos de encadeamento: o motor (que consiste no estabelecimento de conexões de estímulo-resposta que se adquirem como unidades de conhecimento) e o verbal (que consiste em sucessões de respostas verbais adquiridas como unidade de conhecimento).

O encadeamento motor pressupõe a discriminação que é a capacidade de dar resposta a diferentes estímulos que diferem entre si numa ou mais características físicas; os conceitos concretos permitem identificar uma propriedade ou atributo de um objecto. Os conceitos definidos são a capacidade de expressar o significado de certo tipo de objectos, acontecimentos ou relações; as regras exteriorizam-se na resposta a diferentes tipos de situações, são desempenhos que obedecem a determinados critérios. Obviamente que ter capacidade de aplicar uma regra, não quer dizer que os alunos sejam capazes de a enunciar verbalmente.

O encadeamento verbal está organizado em dois tipos: o que podemos mobilizar e que está retido na memória pronta a utilizar; e o que estruturamos de forma mais organizada. A informação verbal que se aprende na escola por via da instrução, serve para utilizar na escola/disciplina e para mais tarde recordar e utilizar em situações diversas.

No que concerne ao ensino, reserva-se uma grande quantidade de informação na memória, à qual se pode aliar a informação que retiramos dos livros, revistas, jornais que lemos, dos programas de rádio e de televisão que ouvimos e vemos.

As atitudes “são estados complexos do organismo humano que afectam a conduta do indivíduo para com as pessoas, coisas ou acontecimentos” (Gagné & Briggs, 1987). A escola deverá promover actividades que levem o aluno a apresentar atitudes socialmente aceitáveis e positivas em relação ao conhecimento, à aprendizagem e à auto-estima, de forma a serem, no futuro, cidadãos activos.

Gagné esclarece que os processos externos podem ser agrupados em oito eventos de instrução: captar a atenção do aluno; descrever os objectivos; direccionar a atenção; estimular a recordação; fornecer a orientação da aprendizagem; reforçar a atenção; promover a transferência de aprendizagens; estimular o desempenho fornecendo

feedback. Estes eventos são delineados em função da resposta à questão “em que fase estão os alunos?”, e assim, definir as capacidades/objectivos a alcançar para essa aprendizagem. Tais eventos podem ocorrer a partir da interacção dos alunos com materiais particulares como é o caso dos manuais escolares, imagens, tabelas, diagramas, etc. Mais tarde, em 1988, o autor reorganiza os eventos de instrução que passam a ser nove: captar a atenção do aluno; descrever os objectivos; estimular a recordação como pré-requisito da aprendizagem; apresentação de estímulos materiais; orientação da aprendizagem; propiciar o desempenho; dar feedback sobre o desempenho; avaliá-lo e reforçar a retenção e transferência do conhecimento.

A ordem dos eventos de instrução pode não se verificar durante um acto de ensino, que depende, essencialmente, dos objectivos traçados para cada aula. Em certas ocasiões um ou mais destes eventos podem já ter sido concretizados não sendo necessário voltar a eles (Gagné, 1988). Devemos acrescentar que os eventos de instrução podem ser decididos em conjunto com as cinco capacidades humanas já descritas. Em alguns deles, como, por exemplo, captar a atenção do aluno, os meios utilizados não têm de ser diferentes para os objectivos relativos ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e das atitudes.

Assim (Telles, 2005), faz a organização destes eventos em três grupos: preparação - que consiste em captar a atenção do aluno, em descrever os objectivos e em estimular a recordação como pré-requisito da aprendizagem; desempenho - que consiste na apresentação dos estímulos materiais, na orientação da aprendizagem, no propiciar o desempenho, (feedback sobre o desempenho); transferência de conhecimento - que consiste na avaliação do desempenho, no reforço da retenção e transferência.

É neste sentido que se entende que os eventos externos devem ser organizados para activar, apoiar e manter o processamento interno, necessário a cada aprendizagem. Assim, segundo Gagné et al (1988), a planificação que sustenta o modelo de aprendizagem e memória, deve respeitar determinados aspectos, que passamos a referir.

Primeiramente, o design de instrução deve ser realizado com o intuito de ajudar os alunos a aprender.

Em segundo lugar, a planificação deve ter diversas abrangências: a longo e a curto prazo: a planificação a longo prazo é complexa, recaindo a sua preocupação no conjunto de temas que fazem parte da disciplina ou na sequência de disciplinas que

formam um curso, ou mesmo algo mais abrangente que engloba todo o sistema de ensino, o currículo; a planificação a curto prazo exige do professor tempo e esforço, devendo, no entanto, ser encarada como um desafio intelectual.

A conjugação da planificação a longo prazo com a planificação a curto prazo para o ensino de vinte ou trinta alunos, multiplicados pelas várias turmas que o professor tem, é um trabalho demasiado pesado para uma só pessoa, podendo conduzir à negligência das funções essenciais do ensino. Com isto não se pretende dizer que os professores não devem estar envolvidos na planificação a longo prazo e na articulação desta com a planificação a curto prazo, muito pelo contrário, a sua contribuição é fundamental, porque são eles que conhecem a realidade do ensino.

O terceiro aspecto a salientar é que a planificação da instrução pode afectar significativamente o desenvolvimento humano. Detendo-se neste aspecto Gagné assinala a sua discordância pela tendência já vigente na altura de proporcionar um ambiente educativo no qual os jovens crescessem ao seu próprio ritmo, em função das tendências do seu próprio meio, sem a imposição de um plano de estudos a orientar a sua aprendizagem. Porém, esta linha de pensamento que rejeita ou menospreza a orientação da aprendizagem pode conduzir à incapacidade de obter satisfação pessoal e de viver em sociedade. Uma razão fundamental para defender a planificação do processo de ensino/aprendizagem é que esta não é, de forma alguma, um instrumento que promova a desigualdade ou o desfavorecimento, muito pelo contrário, quando bem construído e aplicado, permite que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades para utilizar os seus talentos, de modo a avançar na sequência escolar com máximo aproveitamento.

Em quarto lugar, os autores chamam-nos a atenção para o facto da planificação dever passar por uma série de passos que começa na análise das necessidades e objectivos a atingir e, termina na avaliação da instrução. As decisões que compõem cada etapa devem ser baseadas em evidências empíricas, que conduzem a novas decisões na etapa seguinte, constituindo-se uma estrutura solidamente planificada.

O quinto e último aspecto a ter em conta é o facto de a planificação se basear no conhecimento da forma como o ser humano aprende, devendo ter-se em conta não só o modo como as habilidades dos indivíduos são desenvolvidas, mas também como é que elas são adquiridas. Efectivamente, os materiais a serem usados na instrução devem

adequar-se à forma como os alunos vão aprendendo. Assim, quando planifica, o professor deve ter plena consciência das condições de aprendizagem que precisa de estabelecer, de modo a alcançar os efeitos desejados.

Podemos referir dois grandes motivos que, segundo Gagné et al (1988) justificam a estruturação do ensino a partir das capacidades humanas, atrás referidas: primeiro, essas capacidades determinam o que os alunos podem fazer, ou seja, estão relacionadas com os resultados estabelecidos; segundo, as capacidades são de natureza cumulativa, proporcionando ao curso uma ordem de prossecução.

Assim, para os principais passos da planificação a curto prazo incluem: classificar os objectivos de aula pelo tipo de aprendizagem; listar os eventos de instrução necessários; escolher o meio de instrução capaz de promover esses eventos; incorporar condições apropriadas de aprendizagem, indicando as prescrições de como cada evento será realizado na aula. Alguns eventos devem ser executados pelos alunos, outros através dos materiais escolhidos e outros devem ser executados pelo próprio professor.

Devemos salientar que neste quadro teórico, o processo de planificação é visto como interactivo, na medida em que está sujeito a alterações tendo em conta as informações que o professor vai recolhendo, de modo a adaptar a instrução às necessidades do aluno.

No que respeita à definição de objectivos (Gagné & Briggs, 1987), assinalam que se deve proceder com a maior clareza possível, pois eles são a base da planificação e o guia para o desenvolvimento da instrução, sendo necessário, para tanto, ter em conta os seguintes elementos: situação; capacidade de aprender; objecto; acção; ferramentas e constrangimentos.

Então, quais os conhecimentos necessários para planificar?

A investigação e observação do acto de ensino permitiram um conhecimento mais adequado para construir a planificação. Gagné & Briggs (1987) referem que a melhor forma de planificar o ensino consiste em começar por definir os resultados que se espera alcançar, e depois proceder de modo inverso, até encontrar a forma de desenvolver nos alunos os ditos resultados. O estabelecimento dos objectivos de ensino é feito de

acordo com as capacidades humanas que a sociedade onde se inserem os alunos pretende desenvolver nos seus jovens. Por exemplo, uma capacidade como “compreensão na leitura” permite estabelecer diferentes objectivos de modo que cada professor possa atender às suas características e às características dos seus alunos. A planificação pode ser clarificada se a uma das cinco capacidades humanas que Gagné apresenta se fizerem corresponder os objectivos que a caracterizam e se estabelecer um paralelismo entre os processos de ensino e de aprendizagem.

Quadro I X - Relação entre o processo de aprendizagem e ensino de Gagné (Ferreira, 1988, 361)

Processo de aprendizagem	Processo de Ensino
- motivação	- motivação e indicação de objectivos
- apreensão de estímulos	- condução da atenção
- aquisição e codificação da informação recebida	- estimulação do já aprendido e orientação da aprendizagem
- retenção dos dados codificados	- aumento da retenção
- reconhecimento do já aprendido	- promoção do «transfer» e da aprendizagem
- «transfer»	- consecução e «feedback»
- «performance»	
- «feedback» e reforço	

2.2. A planificação como suporte da acção do professor

Para que as equipas docentes e cada professor orientem o seu ensino é fundamental que desenvolvam um trabalho de planificação com diversos níveis de abrangência, no qual devem seguir linhas orientadoras estabelecidas pela tutela em termos normativo-legais, curriculares e programáticos, tendo em conta o contexto educativo onde desenvolvem a sua acção.

Ainda que este trabalho se encontre disponível em termos de planificações exaustivas nos manuais escolares e, curiosamente, também na internet, entendemos, pelo que acabámos de referir no tópico 2.1., que os professores não podem dispensar-se de assumir esta tarefa fundamental de **planificar** o acto de ensino.

Feitas estas considerações, passamos a referir que, em geral, e no que respeita ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, o trabalho de planificação é estruturado segundo um critério temporal, permitindo produzir planificações a longo prazo, com uma abrangência anual, planificações a médio prazo, com uma abrangência mensal, e planificações a curto prazo, direccionado para cada dia. Podemos dizer que as planificações a longo prazo constituem o suporte organizador das planificações a médio prazo e estes, por sua vez, constituem o suporte das planificações a curto prazo.

Considerando a especificidade de cada tipo de planificações, em termos das tarefas que exige, do contexto em que é realizado e dos documentos de referência que o sustenta, organizámos o seguinte quadro:

Quadro X - Planificar a longo, a médio e a curto prazo

PLANIFICAÇÕES A LONGO PRAZO		
Tarefas	Contexto	Referências
<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos documentos curriculares e programáticos, tendo sempre em consideração o que foi leccionado anteriormente. - Divisão e ordenação dos conteúdos programáticos em unidades didácticas e calendarização de acordo com os tempos lectivos estabelecidos e disponíveis. - Selecção dos objectivos gerais. - Estabelecimento de atitudes desejáveis. - Encadeamento de actividades além das de sala de aula, como visitas de estudo; ensino experimental. - Definição do processo de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho colegial, realizado em reunião de Departamento de Ano. - Associações de pais - Autarquias. 	Documentos provenientes da tutela: <ul style="list-style-type: none"> - Legislação geral - Currículo Nacional do Ensino Básico; - Organização Curriculares e Programática Projecto Educativo de Escola; Relatórios de avaliação nacionais e de escola de anos anteriores;
PLANIFICAÇÕES A MÉDIO PRAZO		
<ul style="list-style-type: none"> - Estruturação dos conhecimentos e definição dos objectivos a atingir em cada unidade - Sistematização dos conhecimentos a adquirir. - Calendarização mais precisa de cada unidade - Especificação dos objectivos. - Operacionalização de atitudes a fomentar - Estabelecimento das estratégias a implementar; - Identificação dos materiais e dos recursos físicos e humanos existentes; 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de grupo, realizado em reunião de Departamento de Ano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de planificação mensal (planificação a médio prazo).

PLANIFICAÇÕES A CURTO PRAZO		
<ul style="list-style-type: none"> - Objectivos que os alunos deverão atingir ao fim do dia - Estratégias (ou as suas descrições); - Introdução mais apropriada (exemplos do quotidiano, jogo, paralelismo com outros conteúdos, trabalho de grupo, sugestão de actividade, conteúdos pré-requeridos); - Tipo de exercícios, grau crescente de dificuldade. - Materiais necessários à aula; - Sumário; - Momentos de questionação/avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escola em tempos não lectivos (tempo de estabelecimento). 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificação diária - Grelha ou descrição da acção interactiva.

Independentemente da abrangência das planificações – de serem a longo, médio ou a curto prazo – um dos aspectos primeiros a considerar nessa tarefa são os sujeitos que planificam (os próprios professores, eventualmente em colaboração com outros agentes educativos) e os sujeitos e instâncias a que eles se destinam (os alunos, em primeiro plano, mas também a escola, os encarregados de educação/pais e sociedade).

Quadro XI – Quem planifica e para quem planifica?

QUEM PLANIFICA	PARA QUEM SE PLANIFICA			
	Alunos	Escola	Pais	Sociedade
<ul style="list-style-type: none"> - Organiza o trabalho, em função do currículo; - Reflecte sobre os conteúdos e métodos de trabalho e materiais mais adequados à aprendizagem; - Controla e faz ajustamentos permanentes de acordo com as necessidades e interesses dos alunos; - Controla e faz ajustamentos permanentes de acordo com as 	<ul style="list-style-type: none"> - Sabe o que está a fazer, porquê e para quê; - Adquire hábitos de organização (apercebe-se da organização do trabalho); - Adquire hábitos de organização (apercebe-se da organização do trabalho); - Intervém activamente 	<ul style="list-style-type: none"> - Torna possível o trabalho de ensino e de aprendizagem; - Permite a coordenação interdisciplinar; - Permite a articulação entre docentes da mesma escola ou outras que pertençam ao mesmo departamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dá-lhes a possibilidade de saber o que os seus filhos aprendem, porque e para quê; - Conhecem os problemas existentes e empenham-se na sua resolução; - Conhecem os problemas existentes e empenham-se na sua resolução. 	<ul style="list-style-type: none"> - A escola, com os meios de que dispõe, responde o mais eficazmente; - Possível às necessidades educativas da sociedade e contribui para; - A aquisição de saber e instrumentos de aprendizagem que sirvam de apetrechamento de base para a inserção -Sensibilização a valores subjacentes a

necessidades e interesses dos alunos; Participa activamente na gestão democrática da escola.	na realização do trabalho, reflecte, discute, propõe; - Tem consciência do seu próprio progresso.			uma melhoria de qualidade de vida.
---	--	--	--	------------------------------------

Tendo em conta este conhecimento dos sujeitos e instâncias em que se situam, bem como das orientações da tutela e das que são tomadas ao nível de escola, os professores deverão ter em conta um conjunto de componentes que se constituem como referenciais pedagógico-didáticos. De entre essas componentes destacamos, pelo seu carácter estruturante, as que representamos na figura que se segue: conteúdos, objectivos, metodologias e avaliação.

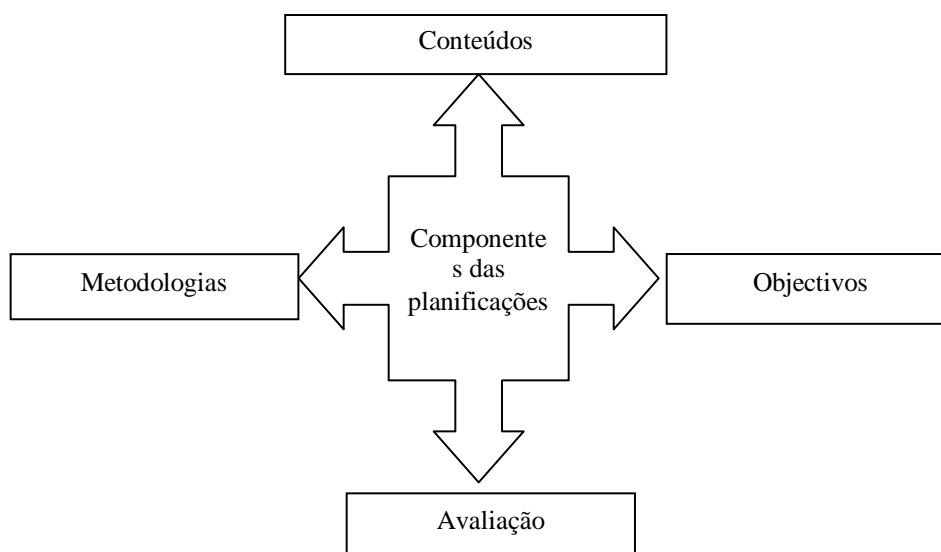


Figura 3 - Componentes das planificações

Ao falarmos em conteúdos, deveremos ter em consideração que os mesmos estão definidos nos documentos macro-curriculares. A sua selecção tem um carácter flexível, permitindo ao professor adaptá-los à turma e ao contexto onde se insere.

Os objectivos pressupõem intenções, propósitos que legitimem o *para quê* se pretende ensinar. Nessa medida, imprimem sentido aos conteúdos programáticos. Zabalza

(1992, 15), clarifica que “distingue por um lado as descrições de objectivo abertas a interpretações e, por outro lado, as descrições fechadas que não dão lugar a tais interpretações e que evitam a ambiguidade. O facto de o objectivo pertencer a uma ou outra das descrições depende do verbo que se utilize no verbo da respectiva redacção”.

No que concerne às metodologias, não há “receita” para a escolha ideal dos métodos a utilizar com vista ao sucesso educativo. O professor deverá ser conhecedor das várias metodologias a aplicar e tomar a decisão da pertinência de uma em relação a outras num determinado momento e numa determinada situação de aprendizagem.

Falando em avaliação, não poderemos deixar de referir que se trata de uma das fases fundamentais do desenvolvimento curricular. Esta componente servirá para o professor avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos e se autoavaliar pelos conhecimentos que os alunos não conseguiram adquirir, tendo assim que reformular as suas metodologias.

Além das componentes das planificações, devem os professores atender às características que os tornam funcionais. Damião (1986) enumera as seguintes características, Coerência, Adequação, Flexibilidade, Continuidade e Precisão. Na tabela seguinte especificaremos o sentido de cada uma delas:

Quadro XII – Características que as planificações devem apresentar

Características da planificação	Explicitação dessas qualidades
Coerência	Existência clara de nexos entre factos ou ideias, através de um conjunto de factores semânticos e pragmáticos que definem a estrutura profunda da ideia escrita que se pretende implementar...
Adequação	Pertinência entre o que se pretende e o que está explanado na planificação escrita...
Flexibilidade	Possibilidade de alterar a planificação, sempre que surjam factores significativos, que a sustentem e justifiquem, no seio do grupo turma. Esta capacidade é uma das características patentes no currículo...
Continuidade	Deverá haver uma ligação contínua entre as temáticas propostas na planificação e outras já tratadas. Também implica uma repetição constante do que se pretende apreender, podendo até chegar a criar momentos de rotina, importantíssimos, no acto de ensino...
Precisão	Características de apresentação escrita que se apresentem como instrumento exacto, para a implementação da planificação...

O facto de os professores planificarem com rigor em diversos momentos do ano lectivo não deverá impedir, conforme sublinharam os investigadores cognitivistas, que se mantenham sensíveis a aspectos particulares emergentes da interacção com os seus alunos, no quotidiano de sala de aula. Nesse sentido, o professor, não se desviando da planificação que realizou, deverá aproveitar situações significativas suscitadas pelos alunos em qualquer momento "...uma frase, um acontecimento, ...". Se as abordagens metodológicas utilizadas pelos professores partirem de motivações trazidas pelos alunos para a sala de aula, caberá ao professor, dentro do quadro de conteúdos que delineou na sua planificação, realizar uma gestão de modo a que vá ao encontro dos centros de interesse dos alunos, não se perdendo do rumo que planificou.

Por outro lado, não é quando planifica e quando se desenrola a acção em contexto interactivo que têm lugar a reflexão e as decisões docentes, mas também durante e após a interacção, o que conduz à replanificação do processo de ensino e que, em geral, permite aperfeiçoá-lo. Para esse aperfeiçoamento, consideramos importante a replanificação do que foi anteriormente determinado na planificação pré-activa, tal como apresentamos no quadro seguinte:

Quadro XIII - Planificação pós interactiva, como?

REPLANIFICAÇÃO		
- Reflexão da acção interactiva.	- Escola, em tempos não lectivos (tempo de estabelecimento).	- Descrição dos aspectos das planificações e das aulas que se revelaram eficazes em termos de impacto positivo na aprendizagem do aluno e que, nessa medida, devem consolidados, bem como dos aspectos que revelaram ineficazes em função do mesmo critério, devendo ser reformulados ou abandonados.

CAPÍTULO III

Análise de planificações a médio prazo

“O planeamento é um processo psicológico básico pelo qual uma pessoa visualiza o futuro, inventaria meios e fins, e constrói um esquema que guia sua acção futura.”

Clark & Yinger, 1987, 86.

Uma vez concretizado o enquadramento normativo-legal, curricular e programático e teórico do assunto que nos convoca na presente dissertação, tivemos interesse em observar como é que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico planificam a sua actividade docente relativamente às três áreas curriculares - Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática.

Nesse sentido, ancoramo-nos na perspectiva de Robert Gagné sobre a planificação, decorrente de uma teorização consensualmente aceite como válida no âmbito da Pedagogia. Assim, neste capítulo, depois de apresentarmos brevemente essa perspectiva, delimitaremos os objectivos que guiaram a análise de planificações que decidimos empreender, esclareceremos os procedimentos seguidos e apresentaremos os dados que nos permitiu recolher.

Considerando a nossa experiência como docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico, temo-nos deparado com orientações para a planificação, provenientes da tutela, muito diversas. Esta nossa observação foi reforçada pela revisão dos documentos normativo-legais e curriculares a que procedemos no primeiro capítulo da presente Dissertação. Também os discursos teóricos a que temos tido acesso se caracterizam mais pela diversidade do que pela convergência, sendo que perspectivas como a de Robert Gagné, caracterizadas pela estruturação do ensino e da aprendizagem, têm sido menos convocadas nas últimas décadas, dando-se preferência a outras que, numa linha mais construtivista, põem a tónica na descoberta por parte do aluno relegando para segundo plano o papel do professor. Considerando, tal como Gagné afirma, que não há aprendizagem bem sucedida sem uma estruturação do ensino, consideramos relevante analisar como planificam os professores a sua actividade lectiva.

Pensamos que o recurso a esta ou àquela técnica de planificação, não acontece no vazio, decorrendo dos conhecimentos dos próprios docentes, sendo a nossa grande questão se estes seguem a lógica de Gagné: de que os estímulos externos devem sustentar os processos internos dos alunos, pelo que a preparação das aulas deve demonstrar clara e rigorosamente os objectivos a alcançar e como os alcançar.

3.1. Objectivos e corpus

O nosso **interesse** de estudo foi, concretamente, analisar planificações a médio prazo realizadas por professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. De modo mais objectivo, pretendemos analisá-los:

[1] relativamente às **componentes** curriculares neles patentes:

- verificar a sua presença;
- verificar a designação que lhe foi atribuída;
- verificar a sua correcção.

[2] relativamente às características que apresentavam

- verificar a sua presença;
- verificar a sua correcção.

[3] considerando a teoria de Gagné identificar neles:

- as capacidades que o ensino deve estruturar.

Submetemos a análise sete planificações para o 2.º ano de escolaridade, pertencentes a outros tantos Agrupamentos de Escolas. Trata-se de planificações relativas ao mês de Janeiro, realizadas por equipas de professores em reuniões de Coordenação de Ano, cuja finalidade é a organização do ensino a médio prazo, sendo que, a partir delas, cada professor fará planificações a curto prazo, num trabalho mais particular em função da especificidade do seu grupo turma.

3.2. Procedimentos metodológicos e instrumentos

Para concretizarmos a análise documental, solicitámos as planificações aos Coordenadores de Departamento de Ano e de Departamento de 1.º Ciclo, bem como aos respectivos Directores dos Agrupamentos, os quais acederam ao nosso pedido.

Tal análise implicou, numa primeira abordagem, a construção de três grelhas de registo: a **Grelha 1** para registo das componentes curriculares, a **Grelha 2** para registo das características, a **Grelha 3** para registo das capacidades que, segundo Gagné, o ensino deve estruturar e a **Grelha 4**, onde se apresentará a síntese das observações realizadas.

A **Grelha 1**, inclui os seguintes parâmetros:

- **Conteúdos** - *O que se pretende ensinar. Ou seja, o (s) objecto (s) de educação/formação, que deve ser apresentado do seguinte modo:*

- Organização (por tópicos e sub-tópicos, em texto, em esquemas conceptuais...),

- Importância (maior, menor ou igual) atribuída aos diversos tópicos e sub-tópicos, - Estruturação (ordem de complexidade crescente),

- Disposição (linear, em espiral...) - Articulação disciplinar/interdisciplinar;

- **Objectivos** - *Para quê ensinar? Ou seja, as intenções educativas/formativas em causa? Estes devem ser apresentados do seguinte modo:*

- Adequação às necessidades de educação/formação e aos destinatários/contextos,

- Organização por domínios de desenvolvimento,

- Importância (maior, menor ou igual) atribuída a cada uma,

- Estruturação (ordem de complexidade crescente),
- Definição e especificação correctas;
- **Estratégias e recursos** - Como ensinar. Ou seja, meio para alcançar os conteúdos e objectivos/competências. Estas devem ser apresentadas do seguinte modo:
 - Eficácia empírica (diferente de ideológica),
 - Adequação aos sujeitos/contextos,
 - Destreza do(s) educador(es)/formador(es) para as usar,
 - Previsão de funcionamento (principais e alternativas),
 - Diferenciação pedagógica (normais, de enriquecimento e/ou de remediação);
- **Avaliação** - Como *saber* se acção educativa foi bem sucedida? Esta deve ser apresentada do seguinte modo:
 - De quê (conteúdos e/ou objectivos/competências) e de quem?,
 - Momentos (antes, durante e/ou depois da acção educativa/formativa),
 - Modelos de avaliação,
 - Instrumentos;
- **Outros aspectos** - Possibilidade de registo de ocorrências que permitam uma posterior reorganização do documento.

Grelha 1 - Componentes curriculares patentes na planificação

Componentes da planificação	Presença	Designação	Correcção
Conteúdos (O que ensinar)			
Objectivos (Para quê ensinar)			
Estratégias (Como ensinar)			
Recursos (Que materiais utilizar)			
Avaliação (Como verificar)			
Outros aspectos			

A **Grelha 2**, respeitante às características da planificação, inclui os seguintes parâmetros: *clareza*, *adequação*, *flexibilidade*, *continuidade*, *precisão* e *observação* (a *clareza* reporta-se à existência de nexos entre factos ou ideias que definem a estrutura profunda da ideia escrita que se pretende implementar tornando-a clara, objectiva e evidente; ao nível

da *adequação* deverá haver uma ligação intrínseca entre o que se pretende e o que está explanado na planificação escrita; a *flexibilidade* diz respeito à possibilidade de alterar a planificação, sempre que surjam factores significativos, que a sustentem e justifiquem, no seio do grupo turma. Em termos de *continuidade* deverá haver uma ligação contínua entre as temáticas propostas na planificação e outras já tratadas. Também implica uma repetição constante do que se pretende apreender, podendo até chegar a criar momentos de rotina, importantíssimos, no acto de ensino; a *precisão* como sendo uma característica de apresentação escrita que se apresente como instrumento exacto, para a implementação da planificação).

Grelha 2 – Características das planificações

Características da planificação	Presença	Correcção
Clareza		Não ser equívoco
Adequação		Aos alunos/ escola
Flexibilidade		Alterações no caso de necessidade
Continuidade		Documentos curriculares
Precisão		Não dá origem a diversas interpretações
Observação		

A **Grelha 3**, respeitante às orientações que a teoria de Gagné faculta para desenvolver as capacidades que o ensino deve estruturar, contempla:

- *habilidades intelectuais* - são entendidas como a estrutura mais clara, do mais simples para o mais complexo. O aluno gere estas habilidades, discriminando (perante diferentes estímulos, escolhe a resposta correcta), identificando (uma propriedade ou um atributo do objecto); atribuindo um conceito (onde o aluno nomeia o significado de certo tipo de objectos) e respondendo a situações (respeitando as regras pré definidas);

- *estratégias cognitivas* - são as que se podem resolver e que levam à maneira de pensar e não se podem nunca confundir com as intelectuais porque estas são de nível interno. Por exemplo, para interpretar um acontecimento desconhecido, utiliza-se uma estratégia cognitiva, são as que os alunos utilizam para resolver problemas (Gagné chama-lhe processo de controlo executivo);

- *informação verbal* - trata-se da actividade que podemos mobilizar e está retida na memória e que pode ser estruturada de forma organizada. Gagné dá uma grande importância à informação verbal no ensino (os alunos precisam de informações para tratar temas escolares; a informação adquirida na escola deverá ser utilizada em qualquer momento da vida);

- *habilidades motoras e atitudes* - são acções do aluno que se traduzem na rapidez, precisão e rigor, por exemplo, bordar rápido e bem, dizendo que a prática faz a perfeição.

Para aferir as capacidades constantes nas várias planificações, apresentamos aqui o seguinte modo de notação: (1) Possui claramente; (2) Possui; (3) Não possui.

Grelha 3 - Capacidades patentes na planificação segundo Gagné

Capacidades que o ensino deve estruturar			
Habilidades intelectuais	Estratégias cognitivas	Informação verbal	Habilidades motoras e atitudes

Escala: (1) Possui claramente; (2) Possui; (3) Não possui

3.3. Análise das planificações recolhidas

De acordo com o que antes especificámos, passamos a sistematizar a análise das planificações que recolhemos com apoio das referidas grelhas.

Planificação A

Esta planificação assume a **forma** de grelha com 5 colunas, ocupando uma página A4 e proporcionando uma leitura vertical e horizontal.

A primeira coluna inclui as três áreas curriculares disciplinares, na ordem que se segue: Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática. As quatro colunas seguintes sistematizam, para essas áreas curriculares, os **componentes** que são os seguintes: temas/conteúdos a tratar, competências essenciais, processos de operacionalização e

metodologias de avaliação. Além disso, fora da grelha e acima dela consta um conjunto de sete competências designadas transversais, de que não se identifica a fonte.

Apresentamos, de seguida, esta informação bem como a apreciação que se nos ofereceu fazer em termos de correcção da mesma. (Cf. Grelha 1 A)

Grelha 1 A - Componentes curriculares patentes na planificação A

Componentes da planificação	Presença	Designação	Correcção
Conteúdos (O que ensinar)	X	Conteúdos/Temas	Formulação confusa (ora surgem como conteúdos, ora como objectivos)
Objectivos (Para quê ensinar)	X	Competências/	Formulação como objectivos. Objectivos do foro cognitivo e afectivo e mais gerais e mais específicos encontram-se misturados,
Estratégias (Como ensinar)	X	Processos de operacionalização	Formulação como objectivos, sendo feitas as mesmas considerações que para a componente anterior
Recursos (Que materiais utilizar)	-	-	-
Avaliação (Como verificar)	X	Metodologias de avaliação	Formulação confusa e imprecisa (não se faz referência concretamente ao tipo de avaliação a realizar e aos instrumentos a utilizar)
Outros aspectos	X	Competências transversais	-

Passamos a analisar os **componentes** da planificação, sendo de destacar a confusão bem evidente entre *competências*, *processos de operacionalização* e *metodologias de avaliação*, que se apresentam formuladas como se de objectivos se tratassem.

Por outro lado, a linguagem utilizada é pouco precisa, impedindo que pessoas de fora do contexto em que ele foi produzido consigam um entendimento integral. (Cf. Grelha 2 A)

Grelha 2 A – Características da planificação A

Características da planificação	Presença	Correcção
Clareza	1	A formulação das componentes é algo confusa (de acordo com o já referido), competências, processos de operacionalização e metodologias de avaliação estão formuladas como objectivos.
Adequação	1	Não para a totalidade das componentes.
Flexibilidade	1	Não consta qualquer observação nesse sentido, ficando a ideia de que terá que se cumprir na íntegra.
Continuidade	1	Não consta qualquer referência à ligação com planificações anteriores e posteriores
Precisão	2	Não está escrito de modo explícito, de modo a poder ser aplicado sem dúvidas.
Observações	1	-----

(3) Possui nitidamente; (2) Possui; (1) Não possui

Observando esta grelha verificamos que a planificação A não possui um nível desejado em termos da definição/formulação das componentes constantes na planificação, sendo por isso insatisfatória ao nível das características que lhes são inerentes.

Grelha 3 A - Capacidades patentes na planificação A

Capacidades que o ensino deve estruturar			
Habilidade intelectual	Estratégias cognitivas	Informação verbal	Habilidade motora e atitudes
2	1	1	1

(3) Possui nitidamente; (2) Possui; (1) Não possui

Detemo-nos, de seguida, nas **capacidades** que o ensino deve estruturar, enunciadas por Gagné. Não transparece nesta planificação a preocupação de tratamento dos conteúdos segundo uma ordem do mais simples para o mais complexo. As estratégias cognitivas, que permitiriam fazer alusão a conhecimentos prévios, também não estão contempladas. Não é explícito o tipo de informação dada aos alunos, nem as habilidades motoras e atitudes. Diríamos, então, que na planificação em causa só está contemplada uma habilidade intelectual que é “identificar” e não é nitidamente enfatizada. (Cf. Grelha 3 A)

Em **suma**, consideramos que a planificação A centra as suas componentes no *para quê?*, secundarizando conteúdos (*o quê?*). Acresce que nele se confundem, em

diversos passos, esse *para quê?* com as estratégias (*como?*). Pondo a tónica nas competências essenciais e transversais, leva-nos a inferir que se trata de um instrumento com fundamento nos documentos curriculares e programáticos.

Tal como está também consagrado nestes documentos, faz-se, em diversos passos, apelo aos interesses e vivência dos alunos e às suas experiências particulares, bem como às das suas famílias. Também se contemplam actividades reais com sentido e utilidade no quotidiano, estando também contemplado o uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação e a participação em jogos.

Ainda na linha das orientações da tutela, a planificação denota preocupação com a educação para a cidadania, sobretudo no âmbito do Estudo do Meio e da Língua Portuguesa.

Escassas são as referências a intenções do foro cognitivo, reconhecidas como fundamentais por Gagné, o mesmo se podendo dizer em relação às estratégias.

Planificação B

Esta planificação assume a **forma** de grelha com 5 colunas, ocupando uma página A4 e proporcionando uma leitura vertical e horizontal.

A primeira coluna inclui as três áreas curriculares disciplinares, na ordem que se segue: Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática.

As quatro colunas seguintes sistematizam, para essas áreas curriculares, os **componentes** que são os seguintes: áreas, conteúdos, competências, processos de operacionalização e recursos.

Apresentamos, de seguida, esta informação bem como a apreciação que se nos ofereceu fazer em termos de correcção da mesma. (Cf. Grelha 1 B)

Grelha 1 B - Componentes curriculares patentes da planificação B

Componentes da planificação	Presença	Designação	Correcção técnica
Conteúdos (O que ensinar)	X	Blocos/Conteúdos	bem formulados
Objectivos (Para quê ensinar)	X	Competências	bem formuladas
Estratégias (Como ensinar)	X	Processos de operacionalização	mal formulados (as estratégias surgem formuladas como objectivos)
Recursos (Que materiais utilizar)	X	Recursos	formulados
Avaliação (Como verificar)	-	-	-
Outros aspectos (Como verificar)	-	-	-

Passamos a analisar os **componentes** da planificação, sendo de destacar a má formulação das estratégias, estando estas apresentadas como objectivos. Há a registar a falta de um parâmetro essencial que deve constar numa planificação, que é a avaliação. Por outro lado, a linguagem utilizada é pouco precisa, impedindo que pessoas de fora do contexto em que ele foi produzido consigam um entendimento integral. (Cf. Grelha 2 B)

Grelha 2 B – Características da planificação B

Características da planificação	Presença	Correcção
Clareza	1	Os componentes, conteúdos e processos de operacionalização apresentam-se formulados como objectivos. Não existe a componente da avaliação. Sendo assim, não é clara.
Adequação	1	Não contempla, na parte escrita a adequação das intenções do professor à turma e ao meio em que se insere.
Flexibilidade	1	Não consta qualquer observação nesse sentido, ficando a ideia de que terá que se cumprir na íntegra.
Continuidade	1	Não consta uma observação sobre o dever e a necessidade de dar continuidade a assuntos previamente tratados, o que não existe, nem no corpo da planificação.
Precisão	2	O modo de apresentação, de formulação dos componentes são ambíguos, pouco explícito, o que a torna imprecisa e sem rigor.

Observações	1	-----
--------------------	---	-------

(3) Possui nitidamente; (2) Possui; (1) Não possui

Observando esta grelha verificamos que a planificação B não cumpre de modo satisfatório as qualidades de uma planificação. A confusão constata-se em termos de processos de operacionalização que muitas vezes são confundidos com objectivos e competências.

Grelha 3 B - Capacidades patentes na planificação B

Capacidades que o ensino deve estruturar			
Habilidade intelectual	Estratégias cognitivas	Informação verbal	Habilidade motora e atitudes
2	2	1	1

(3) Possui nitidamente; (2) Possui; (1) Não possui

Detemo-nos, de seguida, nas **capacidades** que o ensino deve estruturar, enunciadas por Gagné. Não transparece nesta planificação a preocupação de tratamento dos conteúdos segundo uma ordem do mais simples para o mais complexo. As estratégias cognitivas, que permitiriam fazer alusão a conhecimentos prévios, estão contempladas de forma pouco clara e perceptível. Não é explícito o tipo de informação dada aos alunos, nem as habilidades motoras e atitudes. Diríamos, então, que na planificação em causa só está contemplada uma habilidade intelectual que é “identificar” e não é nitidamente enfatizada. (Cf. Grelha 3 B)

Em **suma**, consideramos que a planificação B evidencia todos os componentes, à excepção da avaliação (como verificar?) que não está contemplada. À excepção deste, a planificação apresenta todos os outros que dela devem constar, conteúdos (*o quê?*), objectivos (para quê?), estratégias (como?) Apesar de tudo, as características de cada capacidade não estão explanadas nos componentes da planificação, sendo assim considerados um conjunto de pontos fracos constantes na planificação B.

Planificação C

Esta planificação assume a **forma** de grelha com 6 colunas, ocupando duas páginas A4 e proporcionando uma leitura vertical e horizontal.

A primeira coluna inclui as três áreas curriculares disciplinares, na ordem que se segue: Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática. As quatro colunas seguintes sistematizam, para essas áreas curriculares, os **componentes** que são os seguintes: áreas, blocos/conteúdos, competências específicas, actividades, material e avaliação.

Apresentamos, de seguida, esta informação bem como a apreciação que se nos ofereceu fazer em termos de correcção da mesma. (Cf. Grelha 1C)

Grelha 1 C - Componentes curriculares patentes da planificação C

Componentes da planificação	Presença	Designação	Correcção técnica
Conteúdos (O que ensinar)	X	blocos/Conteúdos	bem formulados
Objectivos (Para quê ensinar)	X	Competências específicas	bem formulados
Estratégias (Como ensinar)	X	Actividades	mal formulados (as estratégias surgem formuladas como objectivos)
Recursos (Que materiais utilizar)	X	Materiais	formulados
Avaliação (Como verificar)	X	Avaliação	
Outros aspectos (Como verificar)	-	-	-

Passamos a analisar os **componentes** da planificação, sendo de referir que em relação às áreas e competências estão bem formulados.

No que diz respeito à coluna dos blocos e conteúdos é a única planificação a fazer distinção, emanada dos documentos da tutela. Em primeiro lugar e a cor diferente destaca o bloco e de seguida apresenta os conteúdos a serem tratados em cada um deles.

Em relação às competências, apresentam-se bem formuladas, no ponto de vista da terminologia.

Relativamente aos processos de operacionalização (actividades), eles vêm designados como objectivos/competências.

Nas metodologias de avaliação, em nosso ver denota-se uma pobreza neste componente, faltando essencialmente a avaliação formativa e sumativa. (Cf. Grelha 2C)

Grelha 2 C – Características da planificação C

Características da planificação	Presença	Correcção
Clareza	3	Os componentes apresentam-se escritos de modo claro e com nexos entre factos ou ideias
Adequação	1	Não contempla, na parte escrita a adequação das intenções do professor à turma e ao meio em que se insere.
Flexibilidade	1	Não consta uma observação quanto à possibilidade de flexibilizar os conteúdos, de modo a dar cumprimento aos objectivos ao longo do ano/ciclo
Continuidade	1	Não consta, por escrito, uma observação sobre o dever e a necessidade de dar continuidade a assuntos previamente tratados, o que não existe, nem no corpo da planificação, nem em nota de rodapé.
Precisão	3	Em termos deste componente, a planificação é clara não dando origem a várias interpretações.
Observações	1	-----

(3) Possui nitidamente; (2) Possui; (1) Não possui

Observando esta grelha verificamos que a planificação C não cumpre de modo satisfatório as características que devem estar explanadas numa planificação.

Grelha 3C - Capacidades patentes na planificação C

Capacidades que o ensino deve estruturar			
Habilidade intelectual	Estratégias cognitivas	Informação verbal	Habilidade motora e atitudes
1	1	1	1

(3) Possui nitidamente; (2) Possui; (1) Não possui

Detemo-nos, de seguida, nas **capacidades** que o ensino deve estruturar, enunciadas por Gagné. Não transparece nesta planificação a preocupação de tratamento dos conteúdos segundo uma ordem do mais simples para o mais complexo. As estratégias cognitivas, que permitiriam fazer alusão a conhecimentos prévios, também não estão contempladas. Não é explícito o tipo de informação dada aos alunos, nem as habilidades motoras e atitudes. O mesmo diremos em relação à habilidade intelectual que não é explícita. (Cf. Grelha 3C)

Em **suma**, consideramos que a planificação C evidencia todos os componentes, à excepção da avaliação (como verificar?) com falta de clareza e especificação. À excepção deste, a planificação apresenta todos os outros que dela devem constar, conteúdos (*o quê?*), objectivos (para quê?), estratégias (como?). Apesar de tudo, as características de cada capacidade não estão explanadas nos componentes da planificação, sendo assim considerados um conjunto de pontos fracos constantes na planificação C.

Planificação D

Esta planificação assume a **forma** de grelha com 4 colunas, ocupando três páginas A4 e proporcionando uma leitura horizontal.

A primeira coluna inclui as três áreas curriculares disciplinares, na ordem que se segue: Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática. As quatro colunas seguintes sistematizam, para essas áreas curriculares, os **componentes** que são os seguintes: áreas, blocos/conteúdos, competências essenciais e avaliação.

Apresentamos, de seguida, esta informação bem como a apreciação que se nos ofereceu fazer em termos de correcção da mesma. (Cf. Grelha 1 D)

Grelha 1 D- Componentes curriculares patentes da planificação D

Componentes da planificação	Presença	Designação	Correcção técnica
Conteúdos (O que ensinar)	X	Blocos/Conteúdos	bem formulado
Objectivos (Para quê ensinar)	X	Competências essenciais	bem formulado
Estratégias (Como ensinar)	-	-	-
Recursos (Que materiais utilizar)	-	-	-
Avaliação (Como verificar)	X	X*	não estão formulados
Outros aspectos	-	-	-

Passamos a analisar os **componentes** da planificação, sendo que da observação da grelha D, e em termos de blocos e conteúdos observámos que está muito bem organizada e de acordo com os documentos normativos.

Ao nível das competências essenciais estão bem definidas, de modo claro e perceptível a quem leia a planificação. Esta planificação não possui processos metodológicos.

Em termos de avaliação, o mesmo não acontece, pois remete para os critérios de avaliação aprovados em Pedagógico, que nem todos poderão conhecer (apesar de o deverem). Neste caso, não cumpre um critério fundamental que é a clareza do que se pretende com a planificação. Além disso, a nosso ver, os critérios de avaliação, definidos em Conselho Pedagógico, não são suficientes para avaliar em plena consciência o que este acto requer. Os documentos desta natureza, são muito abrangentes, deixando de fora uma perspectiva contextualista, que não poderemos ignorar, pois no 1º Ciclo as escolas funcionam fora das sedes de Agrupamento e as realidades dessa sede não são as mesmas de cada escolinha espalhada por locais com meios sociais/culturais/económicos diferentes, para não falar da pouca oferta cultural existente nesses lugares que condiciona o desenvolvimento cognitivo/pessoal das crianças. (Cf. Grelha 2 D)

Grelha 2 D – Características da planificação D

Características da planificação	Presença	Correcção
Coerência	2	Em termos de conteúdos e competências, é claro e inequívoco. Mas como não integra as estratégias e a avaliação não está explicitada, o seu todo não só poderemos classificar de presença mediana, a coerência.
Adequação	1	Não contempla, na parte escrita a adequação das intenções do professor à turma e ao meio em que se insere.
Flexibilidade	1	Não consta uma observação quanto à possibilidade de flexibilizar os conteúdos, de modo a dar cumprimento aos objectivos ao longo do ano/ciclo
Continuidade	1	Não consta, por escrito, uma observação sobre o dever e a necessidade de dar continuidade a assuntos previamente tratados, o que não existe, nem no corpo da planificação, nem em nota de rodapé.
Precisão	1	Poderá dar origem a diversas interpretações, visto não possuir orientações de estratégia e avaliação, deixando ao critério de cada utilizador.
Observações	1	-----

(3) Possui nitidamente; (2) Possui; (1) Não possui

Esta grelha referente à planificação D, possui conteúdos e competências bem organizados e apresentados de modo claro e perceptível. O mesmo não se verifica em relação à avaliação que não está explícita, remetendo este parâmetro para os critérios do Pedagógico (critérios de massas) e nem sequer apresenta processos metodológicos, deixando todo o desenrolar do processo interactivo da turma ao bom senso do professor.

Grelha 3 D - Capacidades patentes na planificação D

Capacidades que o ensino deve estruturar			
Habilidade intelectual	Estratégias cognitivas	Informação verbal	Habilidade motora e atitudes
1	1	1	1

(3) Possui nitidamente; (2) Possui; (1) Não possui

Detemo-nos, de seguida, nas **capacidades** que o ensino deve estruturar, enunciadas por Gagné. Temos a referir que não há indícios de presença de actividades (ausência de estratégias) que desenvolvam as capacidades que o ensino deve estruturar. (Cf. Grelha 3 D)

Em **suma**, consideramos que a planificação D evidencia alguns pontos fortes: a presença de conteúdos (o quê?), os objectivos (para quê?), os processos (como?) de operacionalização estão expostos com clareza e a avaliação (como verificar) encontra-se de forma clara e organizada, contemplando a acção pré-activa, interactiva e pós interactiva.

Também observámos alguns pontos fracos, nomeadamente, em relação à necessidade de desenvolver actividades que promovam as capacidades que o ensino deve estruturar. Tal como está também consagrado nestes documentos, faz-se, em diversos passos, apelo aos interesses e vivência dos alunos e às suas experiências particulares, bem como às das suas famílias. Também se contemplam actividades reais com sentido e utilidade no quotidiano, estando também contemplado o uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação e a participação em jogos.

Ainda na linha das orientações da tutela, a planificação denota preocupação com a educação para a cidadania, sobretudo no âmbito do Estudo do Meio e da Língua Portuguesa.

Escassas são as referências a intenções do foro cognitivo, reconhecidas como fundamentais por Gagné.

Planificação E

Esta planificação assume a **forma** de grelha com 5 colunas, ocupando uma página A4 e proporcionando uma leitura vertical e horizontal.

A primeira coluna inclui as três áreas curriculares disciplinares, na ordem que se segue: Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática. As quatro colunas seguintes sistematizam, para essas áreas curriculares, os **componentes** que são os seguintes: datas, temas e áreas. As áreas surgem identificadas e na mesma coluna são apresentados os objectivos pouco claros, confundindo-se, muitas vezes, com conteúdos.

Apresentamos, de seguida, esta informação bem como a apreciação que se nos ofereceu fazer em termos de correcção da mesma. (Cf. Grelha 1E)

Grelha 1 E- Componentes curriculares patentes na planificação E

Componentes da planificação	Presença	Designação	Correcção técnica
Conteúdos (O que ensinar)	X	Temas/Blocos	Formulação confusa (não especifica correctamente em termos de terminologia o que se pretende)
Objectivos (Para quê ensinar)	X	Objectivos/ Competências	Formulação confusa (tanto se apresentam definidos como competências ou como conteúdos)
Estratégias (Como ensinar)	-	-	Não estão formulados
Recursos (Que materiais utilizar)	-	-	Não estão formulados
Avaliação (Como verificar)	-	-	Não estão formulados
Outros aspectos	-	-	Não estão formulados

Da análise realizada às características da grelha anterior, verificámos que possui uma coluna em que apresenta os blocos e alguns conteúdos, mas em forma de objectivos, gerando uma certa confusão e incompreensão do que se pretende com a planificação. Em termos de objectivos e competências estão apresentados de um modo satisfatório, mas que se podem tornar confusos devido aos conteúdos da coluna anterior serem também eles apresentados em forma de objectivos. Esta planificação não possui processos metodológicos, nem faz alusão a qualquer tipo de avaliação, nem a outros aspectos a poder considerar. (Cf. Grelha 2 E)

Grelha 2 E – Características da planificação E

Características da planificação	Presença	Correcção
Coerência	1	Não consta na planificação as estratégias e metodologias de avaliação, transformando-se logo à partida uma de leitura equívoca e em pouco clara.
Adequação	1	Não contempla, na parte escrita a adequação das intenções do professor à turma e ao meio em que se insere.
Flexibilidade	1	Não consta uma observação quanto à possibilidade de flexibilizar os conteúdos, de modo a dar cumprimento aos objectivos ao longo do ano/ciclo
Continuidade	1	Não consta uma observação sobre o dever e a necessidade de dar continuidade a assuntos previamente tratados, o que não existe, nem no corpo, nem em nota de rodapé.
Precisão	1	Poderá dar origem a diversas interpretações, visto não possuir orientações de estratégia e avaliação, deixando ao critério de cada utilizador.
Observações	1	-----

(3) Possui nitidamente; (2) Possui; (1) Não possui

A grelha E leva-nos a concluir que esta planificação possui um nível muito baixo em termos de explanação clara, objectiva, organizada e sistematizada, apresentando assim uma confusão dos componentes constantes nesta planificação e pela omissão de outros que lhe são imprescindíveis.

Grelha 3 E - Capacidades patentes na planificação E

Capacidades que o ensino deve estruturar			
Habilidade intelectual	Estratégias cognitivas	Informação verbal	Habilidade motora e atitudes
2	1	1	1

(3) Possui nitidamente; (2) Possui; (1) Não possui.

Detemo-nos, de seguida, nas **capacidades** que o ensino deve estruturar, enunciadas por Gagné. Não transparece nesta planificação a preocupação de tratamento dos conteúdos segundo uma ordem do mais simples para o mais complexo. As estratégias cognitivas, que permitiriam fazer alusão a conhecimentos prévios, também não estão contempladas. Não é explícito o tipo de informação dada aos alunos, nem as habilidades motoras e atitudes. Diríamos, então, que na planificação em causa só está contemplada uma habilidade intelectual que é “identificar, responder” e não é nitidamente valorizada. (Cf. Grelha 3 E).

Em **suma**, consideramos que a planificação E não evidencia pontos fortes. Em contrapartida, manifesta vários pontos fracos dignos de correcção: não apresenta os seguintes componentes: processos metodológicos (como?) e avaliação (como verificar?), conteúdos (o quê?), objectivos (para quê?), as competências não se encontram de modo claro em termos de terminologia e presença no componente adequado, causando confusão a quem lê e aplica a planificação; as capacidades enunciadas por Gagné, para estruturar o ensino, não se encontram totalmente explanadas nesta planificação. São escassas as referências a intenções do foro cognitivo, reconhecidas como fundamentais por Gagné, o mesmo se podendo dizer em relação às estratégias.

Planificação F

Esta planificação assume a **forma** de grelha com 5 colunas, ocupando quatro páginas A4 e proporcionando uma leitura vertical e horizontal.

A primeira coluna inclui as três áreas curriculares disciplinares, na ordem que se segue: Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática. As quatro colunas seguintes

sistematizam, para essas áreas curriculares, os **componentes** que são os seguintes: áreas, temas/conteúdos, competências, processos de operacionalização e avaliação.

Apresentamos, de seguida, esta informação bem como a apreciação que se nos ofereceu fazer em termos de correcção da mesma. (Cf. Grelha 1F)

Grelha 1 F – Componentes da planificação F

Componentes da planificação	Presença	Designação	Correcção técnica
Conteúdos (O que ensinar)	X	Blocos/Conteúdos	formulação confusa (os conteúdos apresentam-se como os blocos definidos pela tutela, o que não indica claramente o que ensinar)
Objectivos (Para quê ensinar)	X	Competências	mal formuladas (tanto se apresentam definidos como competências ou como conteúdos)
Estratégias (Como ensinar)	X	Processos de operacionalização	bem formuladas
Recursos (Que materiais utilizar)	X	-	formulados
Avaliação (Como verificar)	X	Avaliação	bem formulada
Outros aspectos (Como verificar)	-	-	-

Passamos a analisar as **características** da planificação, sendo de destacar a confusão bem evidente entre competências, processos de operacionalização e metodologias de avaliação, que se apresentam formuladas como se de objectivos se tratassem. Por outro lado, a linguagem utilizada é pouco precisa, impedindo que pessoas de fora do contexto em que ele foi produzido consigam um entendimento integral. (Cf. Grelha 2A)

Da análise realizada à grelha da planificação F, verificámos que contém todos os componentes previstos.

Os temas /conteúdos são confundidos com os blocos dos documentos da tutela. Apresentam-se os blocos como se fossem os temas e os conteúdos não estão explanados

na planificação, tornando-a de difícil leitura e compreensão para quem observar e implementar a planificação. Por seu lado as competências não estão apresentadas sob formas verbais, no infinitivo, surgindo assim como estratégias de trabalho e não como fins a alcançar.

Os processos de operacionalização estão bem definidos e expostos com clareza. A avaliação está apresentada, a nosso ver de forma clara e organizada, contemplando as várias formas de avaliação que poderão surgir na acção pré – activa, interactiva e pós – activa.

Grelha 2 F – Características da planificação F

Características da planificação	Presença	Correcção
Coerência	2	Os conteúdos não estão apresentados de forma clara e objectiva, podendo dar a possibilidade e de várias interpretações, por falta de clareza.
Adequação	1	Não contempla, na parte escrita a adequação das intenções do professor à turma e ao meio em que se insere.
Flexibilidade	1	Não consta uma observação quanto à possibilidade de flexibilizar conteúdos.
Continuidade	1	Não consta, por escrito, uma observação sobre o dever e a necessidade de dar continuidade a assuntos previamente tratados, o que não existe, nem no corpo, nem em nota de rodapé.
Precisão	2	Não se apresenta, na sua totalidade escrito de modo explícito e com todas as observações de modo a poder ser implementado sem dúvidas por outrem, de acordo com os documentos curriculares.
Observações	1	-----

(3) Possui nitidamente; (2) Possui; (1) Não possui

Da análise feita à grelha F, verificámos que apresenta as características essenciais de uma planificação, à excepção de qualquer tipo de observações. Em relação às características explanadas na grelha, há uma confusão em termos de clarificação objectiva e visível a quem lê a referida planificação.

Grelha 3 F - Capacidades patentes na planificação F

Capacidades que o ensino deve estruturar			
Habilidade intelectual	Estratégias cognitivas	Informação verbal	Habilidade motora e atitudes
2	2	2	2

(3) Possui nitidamente; (2) Possui; (1) Não possui

Detendo-nos, de seguida, nas **capacidades** que o ensino deve estruturar, temos a referir o seguinte: em relação às habilidades intelectuais não se denota, nesta planificação, a preocupação de que os conteúdos sejam tratados do mais simples para o mais complexo. Detectámos somente a realização de uma habilidade intelectual, “identificar”.

No que diz respeito às outras capacidades enunciadas por Robert Gagné, não detectámos a preocupação por parte de quem planificou, de tornar claro as metodologias necessárias para desenvolver essas mesmas capacidades. (Cf. Grelha 3F)

Em **suma**, consideramos que a planificação F evidencia alguns pontos fortes, nomeadamente a presença de todos os componentes que devem constar numa planificação; conteúdos (o quê?), os objectivos (para quê?), os processos (como?) de operacionalização estão expostos com clareza e a avaliação (como verificar) encontra-se de forma clara e organizada, contemplando a acção pré-activa, interactiva e pós interactiva.

Também observámos alguns pontos fracos, nomeadamente em relação à necessidade de desenvolver actividades que promovam as capacidades que o ensino deve estruturar. Tal como está também consagrado nestes documentos, faz-se, em diversos passos, apelo aos interesses e vivência dos alunos e às suas experiências particulares, bem como às das suas famílias. Também se contemplam actividades reais com sentido e utilidade no quotidiano, estando também contemplado o uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação e a participação em jogos.

Escassas são as referências a intenções do foro cognitivo, reconhecidas como fundamentais por Gagné.

Planificação G

Esta planificação assume a **forma** de grelha com 2 colunas, ocupando uma página A4 e proporcionando uma leitura horizontal.

A primeira coluna inclui as três áreas curriculares disciplinares, na ordem que se segue: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Na segunda coluna, surgem conteúdos, objectivos, mas sem ter qualquer tipo de explicitação.

Apresentamos, de seguida, esta informação bem como a apreciação que se nos ofereceu fazer em termos de correcção da mesma. (Cf. Grelha 1G)

Grelha 1 G – Componentes da planificação G

Componentes da planificação	Presença	Designação	Correcção técnica
Conteúdos (O que ensinar)	-	-	-
Objectivos (Para quê ensinar)	-	-	-
Estratégias (Como ensinar)	-	-	-
Recursos (Que materiais utilizar)	-	-	-
Avaliação (Como verificar)	-	-	-
Outros aspectos	-	-	-

Da análise desta planificação podemos concluir que, para além de não possuir componentes fundamentais, as poucas que evidencia são confusas.

Grelha 2 G – Características da planificação G

Características da planificação	Presença	Correcção
Coerência	1	-----
Adequação	1	-----
Flexibilidade	1	-----
Continuidade	1	-----
Precisão	1	-----

Observações	1	-----
--------------------	---	-------

(3) Possui nitidamente; (2) Possui; (1) Não possui

Podemos concluir que esta planificação não possui os componentes fundamentais, não sendo, por isso, possível averiguarmos as suas características. (Cf. Grelha 2 G)

Grelha 3 G - Capacidades patentes na planificação G

Capacidades que o ensino deve estruturar			
Habilidades intelectuais	Estratégias cognitivas	Informação verbal	Habilidades motoras e atitudes
1	1	1	1

(3) Possui nitidamente; (2) Possui; (1) Não possui

Detemo-nos, de seguida, nas **capacidades** que o ensino deve estruturar, consideramos que a planificação G, não apresenta elementos escritos, segundo o referencial de Gagné. (Cf. Grelha 3G)

Em **suma**, consideramos que a planificação em causa evidencia, uma amálgama de conteúdos (o quê?), objectivos (para quê?), competências (o quê?), processos (como?), apresentados sem estrutura coerente, onde as características não estão explanadas nesta planificação, bem como as capacidades que o ensino deve estruturar, segundo Gagné.

Síntese da análise das planificações

Da análise que empreendemos das sete planificações, no que se refere à apresentação, destacamos que: o essencial desta análise, consta nas tabelas.

Grelha 4 - Características das planificações analisadas

Componentes das planificações	Identificação das planificações						
	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>	<i>G</i>
Conteúdos (O que ensinar)	X	X	X	X	X	X	-
Competências/Objectivos (Para quê ensinar)	X	X	X	X	X	X	-

Estratégias (Como ensinar)	X	X	X	-	-	X	-
Recursos (Que materiais utilizar)	-	X	X	-	-	-	-
Avaliação (Como verificar)	X	-	X	X	-	X	-

As planificações analisadas são muito heterogéneas. As planificações A, C, e F, possuem todos os componentes previstos, faltando às restantes componentes essenciais: na planificação B falta a componente avaliação, na planificação D falta a componente estratégias, na planificação E faltam as componentes estratégias e avaliação e a planificação G apresenta, numa única coluna, vários componentes, não identificados.

Grelha 5 - As planificações e os aspectos objecto de análise

Planificações	Aspectos objecto de análise			
	Forma de apresentação	Questões presentes	Formulação dos parâmetros	Designação das frases constituintes de cada parâmetro
A	- Grelha	- Áreas - Tems/conteúdos - Competências/ objectivos - Processo de operacionalização - Metodologias de avaliação	- Encontram-se formulados	- Expressamente manifesto uma panóplia de designações, assim como as respectivas formulações dos itens indicados em cada parâmetro
B	- Grelha	- Áreas - Blocos/conteúdos - Competências - Processo de operacionalização - Recursos	- Encontram-se formulados	
C	- Grelha	- Áreas - Blocos/conteúdos - Competências específicas - Actividades - Materiais - Avaliação	- Encontram-se formulados	
D	- Grelha	- Áreas - Blocos/conteúdos - Competências essenciais - Avaliação	- Encontram-se formulados	
E	- Grelha	- Áreas - Tema /blocos	- Encontram-se formulados	

		- Competências	
F	- Grelha	- Áreas - Blocos/conteúdos - Competências - Processo de operacionalização - Avaliação	- Encontram-se formulados
G	- Grelha	- Áreas	- Não estão formulados

Da análise desta tabela poderemos afirmar com segurança que não existe uniformidade no modo como são apresentados os conteúdos e competências, sendo que a formulação de ambos se processa como se fossem intenções procedendo-se à redacção das mesmas, com verbos.

Algumas competências propostas confundem-se com estratégias/experiências de aprendizagem derivada, na maior parte dos casos, à variação terminológica empregue.

A informação não é apresentada de modo uniforme, causando dificuldades de leitura e interpretação.

Na área de Estudo do Meio, o grau de pormenorização é inferior ao das outras áreas em estudo.

Nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática a apresentação é realizada através de conteúdos, a de Matemática através de metodologia de aprendizagem/abordagem activa da estratégia e a de Estudo do Meio é apresentada através da formulação de competências/objectivos.

É nosso objectivo principal analisar as planificações desta Dissertação, com base nas capacidades que Gagné referiu que o ensino deve estruturar (habilidade intelectual, estratégias cognitivas, informação verbal e habilidade motora e atitudes). De seguida apresentamos uma grelha, em que tentaremos realizar este trabalho.

Grelha 6 - Capacidades que o ensino deve estruturar - planificações A, B, C, D, E, F, e G

Identificação da planificação	Capacidades que o ensino deve estruturar			
	Habilidades intelectuais	Estratégias cognitivas	Informação verbal	Habilidades motoras e atitudes
A	2	2	1	1
B	2	2	1	1

C	1	1	1	1
D	1	1	1	1
E	2	1	1	1
F	2	2	2	2
G	1	1	1	1

(3) Possui nitidamente; (2) Possui; (1) Não possui

Da observação das planificações e de acordo com as capacidades que o ensino deve estimular, segundo Gagné, verificamos para cada capacidade, o seguinte:

Habilidades intelectuais – não se denota uma preocupação, por parte de quem planifica, que os conteúdos sejam tratados do mais simples para o mais complexo.

Algumas planificações, propõem-se realizar determinadas habilidades intelectuais, assim como: discriminar, identificar, responder...

Habilidades cognitivas – estas habilidades não estão patentes, na maioria das planificações, já que deveriam fazer alusão aos conhecimentos prévios, para resolver problemas.

Informação verbal – não está explícito o tipo de informação dada aos alunos, processo segundo o qual Gagné considera a base do sucesso da aprendizagem. Em algumas planificações, faz-se alusão à resolução de questões problemáticas, em novos contextos; mas de modo vago.

Habilidades motoras e atitudes – nas planificações analisadas fazem-se apelos à prática de determinadas acções, não referindo a rapidez, precisão e resposta.

Certos parâmetros surgem com variadas designações, por exemplo, o termo estratégias pode surgir como metodologias, actividades, tarefas.... Em relação aos objectivos, estes surgem quase sempre interligados ao conceito de competência....

Conclusões

“A principal característica de um profissional é a de não se desorientar face ao menor imprevisto ou à menor variação.”

Philippe Perrenou., 1993, 151

“(...) tenho verificado que as melhores aulas da minha vida surgiram de repente, por causa de uma palavra, de uma insignificância que eu não pensara antes (...)é não levar a aula preparada tintim por tintim(...).”

Sebastião da Gama, Dário

“Um professor afecta a eternidade; nunca consegue saber onde acaba a sua influência.”

Henry Adams (?) in Mitch Albom, 2006, 101.

A revisão da literatura que realizámos deixou-nos perceber que os estudos sobre o trabalho do professor são condição suprema para o desejado sucesso escolar dos alunos, independentemente das perspectivas com que se identifica mais.

Da análise e reflexão realizada em torno do currículo e do modo como se apresenta, observámos várias incongruências, entre as quais destacamos algumas que considerámos mais pertinentes.

Um dos primeiros aspectos que realçamos é, então, a extensão de cada um destes documentos, que no caso do Currículo se traduz em várias páginas de orientações gerais e

outras tantas páginas para o ensino das áreas referidas anteriormente. Em particular, e no caso do Programa, muito extenso, que inclui desde as orientações até aos conteúdos, metodologias, recursos e avaliação.

Onde, para além disso, a informação encontra-se apresentada de forma pouco operacional, sobretudo no que respeita às “competências” que, em número muito elevado, se dispersam ao longo do texto. Acresce o hermetismo linguístico que envolve a informação, afectando a interpretação de expressões com diversos e equívocos significados na linguagem das ciências da educação; tudo isto, transforma a leitura e compreensão deste documento estrutural do Ensino Básico, sobretudo no caso do Currículo, num autêntico problema.

Se tivermos em conta que se trata de documentos que constituem a base do trabalho docente, a sua redacção deveria ser clara e objectiva, de modo que a discriminação por parte dos diversos professores que deles se servem, fosse tendencialmente uniforme, não se distanciando daquilo que os decisores do Currículo oficial têm em mente para o ensino e a aprendizagem.

O Currículo e os conteúdos programáticos definidos pela tutela e do modo como se apresentam, levam a interpretações várias, resultando um trabalho alienado das linhas orientadoras para os quais existem.

Documentos vagos dão origem a várias leituras, logo, várias actividades, exigências e, por consequência, uma desigualdade patente no Ensino Público.

Não há profissional do ensino que não se oriente mais por este ou aquele referencial. Nesta Dissertação, enveredámos pela teoria de Robert Gagné, em relação à planificação do ensino.

Ao analisarmos os trabalhos de planificação dos professores verificámos que há um referencial que os guia, “o bom senso”, mas que não é condição, por si só, favorável à questão de aprendizagem dos alunos. Constatámos este facto ao analisarmos as planificações de aula de vários professores. Trabalham sem referenciais, carecem de falta de formação e por vezes apostam numa só perspectiva, não possuindo uma postura ecléctica, face às concepções de ensino/aprendizagem que se requer.

Nesta panóplia de trabalhos ao acaso e ao parecer de cada um, o Ensino tenderá a diluir-se. Para onde caminharemos nós? Esta questão poderá abrir portas a uma investigação mais intensificada, devido à sua pertinência.

Referências bibliográficas

Damião, H. M. (1996). *Pré, Inter e Pós Acção. Planificação e Avaliação em Pedagogia*: Livraria Minerva Editora

Damião, H. M. (1996). *De aluno a professor*: Livraria Minerva Editora

Gagné, M.R. (1975). *Essentials of Learning for Instruction*: The Dryden Press Hinsdale, Illinois

Gagné, M.R.(1987).*Instructional Technology: Foundations*: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Gagné, M.R., Briggs,J.L., Wager, W.W.(1989).*Principles of Instructional Design- Third Edition:Library of Congress Cataloging-in-Publication*

Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*: Livraria Almedina Coimbra

Mialaret, G. (1979). Prefácio. In M. Postic. *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina, pp 7-8.

Ministério da Educação/Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (1991). *Organização Curricular e Programas*. Vol. I e II. Lisboa: ME/DGEBS.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Rafael, M. (s.d). *Contributos de Jerome Bruner e Robert Gagné para a aprendizagem e o ensino* (policopiado).

Sánchez, M. (1990). *Funcion de los objetivos-direccion como guia de los procesos de accion de la enseñanza aprendizaje*. *Studia Paedagogica*..

Santos, M. A. M. da Silva. (2007). *Gestão de sala de aula – Crenças e Práticas em professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

Shavelson, R. J. & Stern, (1981). *Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour*. Review of Educational Research, n.º 51

Shulman, L. (1989). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. In Wittrock, M. (ed), *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Ediciones Paidós,

Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Yinger, R. J. (1986). *Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research in interactive teaching*. *Teaching & Teacher Education*. Vol.2, 3, 263-282.

Legislação e documentos curriculares

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto e o Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho, alterado pelo Despacho Normativo n.º 644-A/94, de 13 de Setembro.

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto).

Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica. Organização Curricular e Programas

Sites

http://www.dgidec.min-edu.pt/basico/Paginas/Org_Curricular1ciclo.aspx

<http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=HomePage>

<http://www.dynamiclab.com/moodle/mod/forum/discuss.php?d=419>

http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/122/curric_nacional_introducao.pdf

http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=1252&fileName=despacho_19575_2006.pdf