



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Acerca da construção do Currículo:

O ensino da História no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Dissertação de Mestrado em
Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Maria Fernanda Pires Fialho Marques Alves

Coimbra, 2011



**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra**

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 das Professoras Doutoradas Maria Helena Lopes Damião da Silva e Maria Augusta Vilalobos Filipe Pereira do Nascimento.

Maria Fernanda Pires Fialho Marques Alves

Coimbra, 2011

**Ao meu marido e meus filhos
pelas horas roubadas ao convívio familiar.**

**Ao pequenino Francisco,
o rebento mais recente da família
pelas brincadeiras perdidas!**

Às Professoras Doutoradas Maria Helena Lopes Damião da Silva e Maria Augusta Vilalobos Filipe Pereira Nascimento, o meu sincero agradecimento pelos conselhos, apoio e orientações dadas ao longo da realização deste trabalho e o incentivo à realização do mesmo.

À minha amiga Maria da Luz Lopes, pela companhia nas leituras e nas horas frente ao computador.

Às Direcções dos Agrupamentos de Escolas que prontamente disponibilizaram os documentos necessários ao nosso estudo, colaborando na recolha e envio dos mesmos.

A todos os que, directa ou indirectamente, contribuíram para que este trabalho pudesse ser realizado.

À minha família, pela compreensão, tolerância e apoio demonstrados ao longo deste percurso.

	Pág.
Introdução	11
Capítulo 1 - Decisões curriculares ao nível da escola	19
1.1. Autonomia de escola e gestão flexível do currículo	20
1.2. Decisões curriculares de carácter local	29
Capítulo 2 - Orientações para o ensino da História	35
2.1. Orientações normativo-legais	36
2.2. Orientações curriculares e programáticas	40
Capítulo 3 - Decisões micro-curriculares para ensinar História no 1.º CEB	69
3.1. Objectivos	70
3.2. Corpus	71
3.3. Instrumentos	72
3.4. Procedimentos	74
3.5. Apuramento dos dados e sua discussão	74
3.5.1. Desiderato da Gestão Flexível do Currículo nos documentos de escola	75
a) Análise dos Projectos Curriculares de Agrupamento	75
b) Análise de Planificações	79
3.5.2. Dimensões pessoal, familiar, local e nacional, visíveis nas Planificações	79
3.5.3. Discussão dos dados apurados	81
Conclusão	88
Referências bibliográficas	91
Anexo	103
	107

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1 – Decisões curriculares ao nível da escola	16
Figura 2 – Orientações para o Ensino Básico	16
Figura 3 – Fases de desenvolvimento do currículo (Pacheco, 2001: 69)	30
Figura 4 – A integração dos projectos de escola <i>in</i> Pacheco (2001:90)	31
Figura 5 – Projecto curricular e fases de elaboração	31
Figura 6 – Experiências de Aprendizagem para o conhecimento do Meio	43
Figura 7 – Três grandes domínios no âmbito do Estudo do Meio, para a descoberta do Meio	45
Figura 8 – Esquema conceptual sobre o ensino da história no âmbito do Estudo do Meio - dimensões pessoal, familiar, local e nacional	56
Figura 9 – Abordagem da história no âmbito do Estudo do Meio para os quatro anos de escolaridade - dimensões pessoal, familiar, local e nacional	57
Figura 10 – Esquema sintetizador da investigação	71

Índice de quadros

	Pág.
Quadro 1 – Componentes do Currículo para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, conforme o Anexo do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro	39
Quadro 2 – Competências específicas nos três grandes domínios no âmbito do Estudo do Meio – Currículo Nacional do Ensino Básico – <i>Competências Essenciais</i>	45
Quadro 3 – Experiências de aprendizagem para desenvolvimento de competências específicas estruturadas nos três núcleos do saber histórico	47
Quadro 4 – Objectivos específicos para as dimensões pessoal, <i>das aquisições básicas e intelectuais fundamentais</i> e de cidadania	52
Quadro 5 – Papel do Professor e dos alunos de acordo com o Programa de Estudo do Meio	55
Quadro 6 – Conteúdos e objectivos delineados para o Bloco 2 – <i>À Descoberta dos Outros e das Instituições</i> , por ano de escolaridade.	58
Quadro 7 – Metas de aprendizagem finais e intermédias, para o ensino da história, no âmbito do Estudo do Meio	63
Quadro 8 – Terminologia utilizada na definição de conteúdos e objectivos	66
Quadro 9 – Grelha de análise de documentos curriculares de nível macro e nível micro no respeitante às opções para o Estudo do Meio	68

Quadro 10 – Projectos Curriculares dos Agrupamentos de Escolas seleccionados	71
Quadro 11 – Planificações dos Agrupamentos de Escolas seleccionados	72
Quadro 12 – Alguns aspectos de concretização da Gestão Flexível do Currículo	75
Quadro 13 – Aspectos locais e regionais no Projecto A	76
Quadro 14 – Alguns aspectos de concretização da Gestão Flexível do Currículo	77
Quadro 15 – Aspectos locais e regionais no Projecto A	78
Quadro 16 – Apresentação das designações das intenções de aprendizagem nas Planificações anuais e mensais	79
Quadro 17 – Aspectos de introdução no currículo de componentes locais e regionais nas Planificações anuais	80
Quadro 18 – Verificação de conteúdos, objectivos e metodologias respeitantes às dimensões pessoal, familiar, local e nacional nas Planificações anuais	82
Quadro 19 – Verificação de conteúdos, objectivos e metodologias respeitantes às dimensões pessoal, familiar, local e nacional nas Planificações mensais	84
Quadro 20 – Verificação de conteúdos, objectivos e metodologias respeitantes às dimensões pessoal, familiar, local e nacional nas Planificações anuais	85
Quadro 21 – Verificação de conteúdos, objectivos e metodologias respeitantes às dimensões pessoal, familiar, local e nacional nas Planificações mensais	87

Índice de grelhas

	Pág.
Grelha 1 – Estrutura da grelha de análise de documentos curriculares	73
Grelha 2 – Grelha de análise para Planificações anuais e mensais	73

O ensino da História e a forma como esta é apresentada, no presente, aos jovens alunos do nosso sistema educativo, desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem sido uma questão central na discussão do ensino desta componente do Estudo do Meio, em torno da importância que se dá à preparação dos alunos para o *amanhã* em detrimento do passado e do seu significado histórico.

As orientações normativo-legais, curriculares e programáticas vigentes no sistema educativo português, prescrevem os objectivos, conteúdos e competências a adquirir pelos alunos neste domínio, que as escolas devem adequar à sua realidade local e regional, planificar e implementar, sempre com base nas orientações emanadas da tutela, recorrendo, para tal, à autonomia que lhes é conferida por esta e considerada por muitos como fictícia, pondo em prática o preconizado no projecto Gestão Flexível do Currículo.

Para analisar esta dinâmica, procedemos a um estudo documental das orientações existentes, no sentido de perceber o seu conteúdo e coerência. Analisámos, ainda os projectos curriculares de dois agrupamentos e as planificações *pré-activas* para cada ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no sentido de perceber qual o sentido dado às orientações emanadas da tutela e a ligação com o preconizado para o ensino da História no âmbito da disciplina curricular de Estudo do Meio.

Concluimos que as decisões tomadas ao nível micro-curricular apresentam coerência com as orientações macro-curriculares e que o ensino da História se faz, no início da escolaridade, pela contextualização das aprendizagens, incidindo na esfera privada da criança e da sua família, alargando nos anos subsequentes ao domínio local e nacional.

Palavras-chave: Ensino da História; Orientações curriculares e programáticas; Gestão Flexível do Currículo; Projecto curricular de escola; Planificação.

The teaching of History, and the way it is currently presented to the young students of our education system, from the 1st cycle of the Basic Teaching, has been a key issue in the debate about the teaching of this component of Environment Study, in the sense of the importance that is given to the preparation of students focusing on *tomorrow* instead of the past and its historical meaning.

The current legal-normative orientations, curricular and programmatic, of the Portuguese education system, dictate the objectives, contents and competences that students have to acquire in this domain which schools must adapt to local and regional realities, to design and to implement, always based on the orientations emanated from the guidance using to this end, the autonomy, given by this one and regarded by many as fictitious, to apply what has been set on the flexible management project of the curriculum.

To analyze this dynamic, we engage on a documental study of the existing orientations, in order to understand its content and coherence. We also analyze the curricular projects from two school groups as well as the *pre-active* planning of each schooling year from the 1st cycle of the Basic Teaching, in order to realize what directions were given to the orientations emanated from guidance and the connection to what is dictated for the teaching of History, on the scope of the curricular subject Environment Study.

We conclude that the decisions taken at the micro-curricular guidelines show consistency with the macro-curriculum orientations and that the teaching of history is made, by the contextualization of learning, focusing on the privacy of the child and his family, at the beginning of schooling, expanding in the years subsequent to the local and national area.

Keywords: Teaching of History; Curricular and programmatic orientations; Curriculum Flexible management; School's curricular project; Planning.

Introdução

“Até agora a organização do currículo estrutura-se à volta de programas de um certo número de disciplinas e os resultados esperados correspondem à aquisição dos respectivos saberes.

Hoje tende a valorizar-se o desenvolvimento da capacidade de agir, de resolver problemas e de reagir adequadamente às situações da vida quotidiana; então, o currículo estruturar-se-á à volta de competências a adquirir.

A questão já não se resolve com «a matéria a dar». E é óbvio que, neste sentido, as competências englobam conhecimentos e atitudes. E que o contributo das disciplinas para a aquisição das competências é necessário.”

Bártolo Paiva Campos, 1996: 24.

“(…) subjacente a uma determinada teoria de currículo, existe uma ideologia e uma concepção de Escola que condicionam os papéis dos professores e as práticas de ensino bem como os processos de aprendizagem estimulados nos alunos.”

Carlinda Leite, 2002: 91.

“Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia (...). Com o Estudo do Meio os alunos irão aprofundar o seu conhecimento da Natureza e da Sociedade.”

Organização Curricular e Programas, 2004: 101.

A presente dissertação, intitulada *Acerca da construção do Currículo: o ensino da História no 1.º Ciclo do Ensino Básico* e desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, afigura-se-nos estimulante como possibilidade de estudo da planificação e desenvolvimento do *currículo*, entendido como um projecto proveniente da tutela destinado a orientar os professores no seu ensino mas no qual estes também colaboram como construtores, no sentido de concretização de um ideal de aprendizagem que, num determinado momento, se entende dever perseguir.

Efectivamente, como professora, é nosso desejo contribuir para esclarecer o acto de ensinar e, sobretudo, perceber de que forma se podem melhorar as práticas docentes no sentido de potenciar as aprendizagens dos alunos, pois “ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe” (Perrenoud *et al.*, 2008: 26).

Ora, como se sabe, a aprendizagem escolar é um direito universal. A *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, firmada em 1948, assim o consagra no seu artigo 26.º, n.º 1, podendo ler-se: “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental”.

Também a *Constituição da República Portuguesa* (1976), no seu artigo 73.º, determina que “todos têm direito à educação e à cultura” (n.º 1). E “ O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades (...)” (n.º 2).

Neste enquadramento, à Escola compete estimular o desenvolvimento de competências cognitivas que permitam aos alunos tornarem-se cidadãos autónomos, responsáveis e críticos da sociedade em que se inserem, mas sem esquecer que a sociedade do presente depende da do passado e é preparatória da do futuro.

A Escola é, pois, um espaço privilegiado de aprendizagem, mas de aprendizagem específica, algo distinta daquela que as demais instituições sociais facultam. E, apesar de, constantemente, se lhe solicitar que assuma outras funções, é a transmissão e aquisição de saberes mais eruditos como meio de formação por excelência, que continua a imprimir-lhe identidade.

Porém, afirmar-se que esta função está ultrapassada ou que não basta, tornou-se um lugar-comum, propondo-se-lhe, em contrapartida, que crie condições promotoras de aquisição e desenvolvimento de múltiplas competências. Tal proposta é apresentada como um “novo paradigma” (Ambrósio, 2001: 8), no âmbito do qual a Escola deve mostrar-se sensível às necessidades e solicitações da sociedade onde se insere.

No nosso sistema de ensino, este novo paradigma teve a sua concretização através do regime de Autonomia de Escola e da Gestão Flexível do Currículo¹, regime que

¹ Regime de *Autonomia, Administração e Gestão e dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*, Decreto-Lei n.º 115-A de 4 de Maio e n.º 75/2008, de 22 de Abril e *Gestão Flexível do Currículo*, que originou a reorganização curricular de 2001 (Decreto-Lei n.º 6/2001).

implica cada Escola na definição da sua identidade, com vista à organização do seu funcionamento, projectando nele a sua singularidade e razão de existir. Assim sendo, ainda que integrada num sistema e sujeita a um padrão normativo-legal, curricular e programático, cada escola deve afirmar-se como única, com a sua própria cultura, o seu próprio ambiente, as suas próprias opções de ensino e de aprendizagem, o que dará forma ao seu Projecto Educativo que, por sua vez, tem expressão no Projecto Curricular de Escola/Agrupamento.

O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril veio de forma evidente reforçar, no quadro do regime de autonomia das escolas, a necessidade de, através do Projecto Educativo de Escola² e do Projecto Curricular de Escola, atribuir às escolas e seus intervenientes um papel fundamental no desenvolvimento do currículo nacional, pois, e tal como refere Sacristan (2000) a respeito da prática educativa, "todos os que participam nela são *sujeitos*, não *objectos*, isto é, elementos activos" (165).

Pacheco (2001), afirma que "a autonomia curricular de um projecto de escola (...) existe, por um lado, enquanto sentido abstracto ou ideia global de uma autonomia possível, dentro de um quadro organizacional e, por outro, como síntese e incorporização dos projectos a que correspondem actividades de natureza formativa, instrutiva e administrativa (projectos organizativo, educativo, curricular e didáctico)" (90). Podemos daqui inferir que, e nas palavras do autor, os projectos apresentados se circunscrevem em contextos de decisão curricular da escola e de sala de aula, ainda que decorrentes das decisões curriculares emanadas superiormente. Se, por um lado, temos o projecto educativo, documento essencial na unidade da acção educativa em torno de objectivos comuns a todo o território de abrangência, temos por outro lado os projectos curriculares indispensáveis na responsabilização e atribuição de um papel activo e decisivo aos professores, no respeitante ao desenvolvimento do currículo (Pacheco, 2001). Estes são, e tal como refere este autor, elementos indispensáveis no desenvolvimento do currículo, e como tal dos projectos curriculares de escola, afirmando que "caso não se consiga conquistar os professores, fazendo-os sentir sujeitos fundamentais no desenvolvimento de um projecto curricular (...)" (91), a mudança das práticas curriculares pretendida nunca ocorrerá.

² Documento pedagógico orientador da acção educativa, que estabelece a identidade própria de cada escola, adequando a legislação em vigor, elaborado com a participação da comunidade educativa e que visa a prossecução de objectivos comuns a toda a escola/agrupamento (Pacheco, 2001).

Também Sacristan (2000) refere que “o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos sub-sistemas ou práticas diferentes (...)” e continua, enfatizando que “o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo” (165). É nossa convicção que o papel dos professores na gestão flexível do currículo assume um carácter decisivo e fundamental na estruturação e operacionalização do processo, porquanto a sua acção deve ser pautada pela colaboração entre todos, nas mais diversas instâncias, nomeadamente de construção e gerência do Projecto Curricular de Turma, na articulação entre docentes, alunos, encarregados de educação e restante comunidade educativa, norteados pelo Projecto Educativo de Escola, o qual integra o Projecto Curricular de Escola. Diríamos que um bom professor se caracteriza, não só pelos conhecimentos profissionais que detém, mas também por esquemas de percepção, decisão, análise, planificação, avaliação, entre outros, pelo que a formação de professores assume um papel fundamental na aquisição de competências, para que as práticas de formação possam ser reflectidas e fundamentadas. Digamos que, no paradigma educacional que atravessamos, a evolução conceptual do que é ser professor, nos faz perder de vista o professor “modelo” dando lugar ao professor orientador e incentivador da autonomia dos seus alunos. Estamos assim, perante uma concepção socioconstrutivista do professor e do seu papel enquanto profissional de educação.

A “ideia global de uma autonomia possível” (Pacheco, 2001: 90) dá sentido ao actual processo curricular como um processo de constante decisão nos contextos político-administrativo, de gestão e de realização. É, segundo Pacheco (2001) “neste *continuum* (...) que aparecem as diferentes (...) fases de desenvolvimento do currículo”: as de nível *macro* e as de nível *micro*.

Surgida pela insatisfação gerada em torno da reforma curricular do início da década de 90 e pela preocupação existente com os baixos níveis qualitativos das aprendizagens dos alunos do ensino básico, a Gestão Flexível do Currículo, iniciada em 1997 a título experimental e alargada a todas as escolas no ano lectivo 2002/03, tem sido objecto de diversas reflexões no seio da educação no nosso país. Nomeadamente, importa analisar e discutir de que forma se articulam, na prática, os níveis macro e micro da gestão curricular.

Uma questão muito particular que se nos levanta é a seguinte: será o Projecto Curricular de Escola um mero documento elaborado com base nas directivas da tutela, para cumprimento de uma norma legal, ou servirá como estratégia eficaz e credível na acção das escolas?

Neste sentido, é nossa intenção, na presente dissertação, explorar as orientações de carácter macro-curricular, provenientes da tutela e orientadoras do trabalho docente relativamente ao ensino da História e, por outro lado, verificar de que forma, ao nível micro-curricular, tais orientações são elaboradas nas escolas, originando decisões de carácter pré-activo. A opção por este tema justifica-se pela reflexão ao torno do ensino da História e da forma como esta é apresentada, actualmente, aos jovens alunos do nosso sistema educativo, desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Uma questão central nesta discussão tem sido a importância que se dá à preparação dos alunos para o *amanhã* em detrimento do conhecimento passado e do seu significado histórico. Diversas têm sido as vozes a denunciar o afastamento destes aspectos ou a sua distorção nos currículos nacionais, com continuidade na sua operacionalização ao nível de escola. Neste trabalho tentaremos investigar esta problemática, que entendemos ser preocupante.

Como se entrevê pelo título e como já referimos, centramo-nos no 1.º CEB e, de modo mais particular, na área curricular disciplinar no Estudo do Meio, cujo principal objectivo é “contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade” (Organização Curricular e Programas, 2004:101). É nesta área – no Bloco 2: *À Descoberta dos Outros e das Instituições* – que se contempla o ensino da História.

Após percorrermos os documentos normativo-legais, curriculares e programáticos que elucidam as decisões do Ministério da Educação neste domínio, analisaremos os projectos curriculares de dois agrupamentos de escola, no sentido de verificar em que medida seguem o currículo nacional “como um *projecto de construção em acção*” (Pacheco, 2001:29).

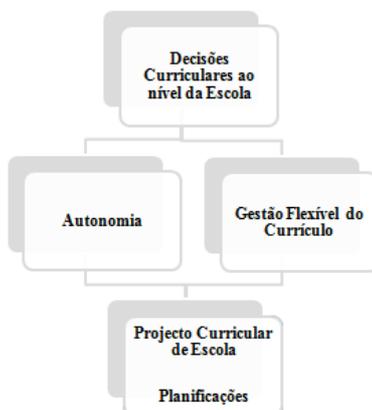
A dissertação está organizada do modo que a seguir se explicita.

O Capítulo 1, intitulado *Decisões curriculares ao nível da escola*, versa sobre a Autonomia das escolas e a Gestão Flexível do Currículo, focalizando as decisões curri-

culares de carácter local a tomar, no respeito por aqueles preceituados e pela legislação aplicável (Fig. 1).

Figura 1

Decisões curriculares ao nível da escola



No Capítulo 2, *Orientações para o ensino da História no 1.º CEB*, exploramos os documentos orientadores da actividade docente na área de *Estudo do Meio*, dando particular atenção ao que neles é referido para a *História*, como se ilustra na Figura 2.

Figura 2

Orientações para o Ensino Básico



No alinhamento dos capítulos anteriores e completando o esquema da Figura 1, o Capítulo 3, *Decisões micro-curriculares para ensinar História no 1.º CEB*, desenvolve-se em torno da exploração dos Projectos Curriculares de dois Agrupamentos de Escolas, cujas realidades se distinguem, quer pela oferta educativa, quer pela própria dinâmica impressa nas actividades desenvolvidas. Centra-se, ainda, na análise de planificações anuais e mensais, para os quatro anos de escolaridade, para a área curricular de Estudo do Meio, no que respeita à História.

Por fim, na *Conclusão*, procuramos reflectir sobre os dados alcançados na análise dos documentos em apreço, tendo como suporte o enquadramento teórico realizado.

Capítulo 1

Decisões curriculares ao nível da escola

“Ou a escola consegue repensar o seu *currículo* em termos de tornar efectivas para todos as aprendizagens e competências que se propõe, ou empobrece-se em torno de uma uniformidade programática pouco eficaz (...).”

M.C. Roldão, 1999: 36.

“A questão que se coloca não é de saber se os professores dispõem de autonomia, ou se é uma prática ao seu alcance, mas de a questionar perante as condições escolares pensadas para uma escola comum e nacional. E como não basta decretar, é imprescindível a alteração das práticas curriculares dos professores e a melhoria das estruturas de gestão do currículo.”

J.A. Pacheco, 2000:14

A melhoria da qualidade do ensino, objecto de preocupação num estudo e reflexão global levado a cabo pela OCDE em 1992 aponta como prioritário na procura da qualidade, o domínio da organização de escola que se quer “bem estruturada do ponto de vista administrativo e de gestão” (Venâncio & Otero, 2002:70).

Ora, a Escola apresenta-se como um grupo instituído pelo Estado, que a ele deve responder pela sua acção no respeitante às funções desempenhadas, nomeadamente de estrutura organizativa, construção de currículos e actuação de professores. Todavia, e ainda que, como grupo instituído, possa transparecer a ideia de numa Escola meramente submissa, sem especificidade ou autonomia, tal não se comprova e, perante a sociedade em geral, ela surge como elemento fundamental enquanto agente formador e socializador dos mais jovens elementos de um país. Tal como refere Pardal (2005), “a escola não se esgota numa instituição cujas funções são exclusivamente determinadas pelas suas entidades instituidoras” (10).

Neste enquadramento e pretendendo abordar a gestão curricular ao nível da escola no âmbito da autonomia que lhe é conferida superiormente, enveredámos pela análise dos documentos normativo-legais que têm na sua génese as políticas de descentrali-

zação e autonomia das escolas, com vista a um melhor desempenho do serviço público de educação, criando para tal as estruturas consideradas necessárias.

Nesse sentido, realizaremos uma análise dos Decretos-Lei n.º 115-A/98 e n.º 75/2008, respeitantes à autonomia escolar. Abordaremos também a Gestão Flexível do Currículo, no sentido de sistematizarmos o conceito e as suas implicações na organização escolar, nomeadamente nas decisões curriculares tomadas.

No âmbito da autonomia atribuída às escolas e ao abrigo do Despacho n.º 9590/99 de 14 de Maio, relativo à Gestão Flexível do Currículo do Ensino Básico e mais tarde do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, são elaborados, ao nível da escola, alguns documentos orientadores da acção docente e de desenvolvimento curricular, como sejam, entre outros, o Projecto Curricular de Escola e os planos anuais de área curricular ou disciplina, elaborados pelos grupos disciplinares correspondentes e que servem de suporte à planificação docente.

O projecto curricular de escola, enquanto documento orientador da acção educativa, merecerá, assim, uma atenção particular, por constituir, a par de outros, o materializar das orientações emanadas do Ministério da Educação. Faremos referência, ainda, à planificação educativa inerente à acção docente.

1.1. Autonomia de escola e gestão flexível do currículo

A Escola é composta por uma comunidade educativa abrangente, que comunga de uma herança cultural e que partilha um mesmo território, pelo que se assume como fulcral a construção da autonomia da escola constituindo-se como um todo, dentro da sua especificidade. Falar em autonomia³ implica a definição, por cada instituição escolar, de uma política clara e inédita, construída na gestão de pressões geradas por princí-

³ “Autonomia é o poder, reconhecido à escola pela administração educativa, de tomar decisões nos domínios, estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (Cf. ponto 1 - artigo 3.º do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário - Decreto-Lei n.º 115-A/98).

pios e normas nacionais, por um lado, e, por outro lado, objectivos, recursos e modos de funcionamento específicos de cada comunidade educativa.

É na perspectiva da escola como organização, sujeito da sua própria autonomia, que surge o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio⁴, permitindo uma nova realidade organizacional e administrativa.

Pode ler-se no preâmbulo do referido documento que “a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais [...] [cujo] objectivo [é] concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”. De acordo com o mesmo Decreto-Lei, considera-se a autonomia a chave de um melhor desempenho do serviço público de educação, cabendo à administração educativa regular e intervir no sentido de assegurar uma real igualdade de oportunidades, bem como corrigir algumas desigualdades existentes. O processo não deve ser encarado, refere o documento, como um modo de desresponsabilização do Estado, mas sim como um reconhecimento das capacidades das escolas para a gestão dos seus recursos educativos, em consonância com o seu Projecto Educativo. Neste enquadramento, pressupõe-se o “desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas” (Decreto-Lei n.º 115-A/98 - Preâmbulo).

Trata-se, portanto, de engrandecer a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades, tal como é possível verificar, no documento, através do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (RAAG). Este, no seu Artigo 2.º, define a criação dos Conselhos Locais de Educação, cuja função passa pela articulação da política educativa com as diversas políticas sociais existentes, no sentido de uma acção concertada entre todos os agentes e parceiros que compõem a estrutura visada. São ainda definidos no seu Artigo 4.º, ponto 1, os princípios orientadores da administração das

⁴ O Decreto-Lei em apreço aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, levando à formação de agrupamentos verticais e horizontais, colocando termo à rede dispersa de escolas do 1.º Ciclo, até então existente no nosso país. O referido documento foi revogado em 2008 pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, cujo objectivo geral assenta na revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, apostando entre outros, no reforço das lideranças das escolas e da sua autonomia.

escolas e, no Artigo 5.º, a estrutura dos agrupamentos de escolas, bem como a definição e composição dos órgãos de administração e gestão das escolas e respectivas competências.

Encontramos ainda, no capítulo IV do RAAG, a descrição das estruturas de orientação educativa e serviços especializados de apoio educativo, órgãos estes destinados a, em colaboração quer com os órgãos de gestão, quer entre si, assegurar “o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa [e ainda] a plena integração escolar dos alunos” (Artigos 34º e 38.º). Importa referir que são estas estruturas de orientação educativa que se destinam a acompanhar de perto a gestão curricular, facto este que nos interessa enfatizar, indo ao encontro das nossas intenções de aprofundar a questão da Gestão Flexível do Currículo, como mais adiante teremos oportunidade de evidenciar.

As intenções expressas no documento em questão encontraram definidas nos contratos de autonomia referidos no seu capítulo VII, mormente nos artigos 47.º a 53.º, as disposições legais para a efectiva implementação do regime de autonomia das escolas, o qual seria desenvolvido de forma faseada e de acordo com a capacidade demonstrada pelas mesmas no exercício das competências atribuídas.

Na sequência das mudanças operadas em torno da missão de serviço público confiada às escolas, cujo objectivo se centra na dotação dos alunos de competências e conhecimentos promotores da sua integração activa na sociedade, nomeadamente na vida económica, social e cultural do País, surgiu a necessidade de organizar a governação das escolas. Vários diplomas legais foram publicados, conferindo ao Projecto Educativo de escola/agrupamento uma posição de destaque no estabelecimento do rumo educativo que necessariamente se impõe às escolas. Assim o comprovam o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro e, mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, sendo este o documento normativo-legal actualmente em vigor.

Da identificação, pelo *Programa do XVII Governo Constitucional*, da necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, procedeu-se ao reforço da autonomia e capacidade de intervenção dos órgãos directivos das escolas, como meio de fortalecer a eficácia de execução das medidas de política educativa e da proclamada prestação de serviço público de educação que às escolas é atribuí-

do. De forma a responder a esta necessidade, o Decreto-Lei n.º 75/2008 introduziu alterações ao regime de autonomia, administração e gestão escolar e nele encontramos definidos aqueles que são os objectivos principais da sua publicação: (1) reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino; (2) reforçar as lideranças das escolas e (3) reforçar a autonomia das escolas.

Enfatizamos o valor instrumental da autonomia das escolas, resultando do seu reforço uma melhoria do serviço público da educação, sendo, por conseguinte, de criar condições para a sua efectividade, conferindo “maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o director, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas” (DL n.º 75/2008), conferindo, assim, um maior grau de responsabilidade.

Consequentemente, foram determinados os princípios gerais que regem a pretensão estabelecida:

- 1 — A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas orientam-se pelos princípios da igualdade, da participação e da transparência.
- 2 — A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas subordinam-se particularmente aos princípios e objectivos consagrados na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo, designadamente:
 - a) Integrar as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais, culturais e científicas;
 - b) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos;
 - c) Assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias e de entidades representativas das actividades e instituições económicas, sociais, culturais e científicas, tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino;
 - d) Assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantidas pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa.
- 3 — A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas funcionam sob o princípio da responsabilidade e da prestação de contas do Estado assim como de todos os demais agentes ou intervenientes.

Decreto-Lei n.º 75/2008, Artigo 3.º

São definidos, igualmente, os princípios orientadores e os objectivos subjacentes à organização das escolas, em direcção ao pretendido:

- 1 — No quadro dos princípios e objectivos referidos no artigo anterior, a autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas organizam-se no sentido de:
 - a) Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular;
 - b) Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos;

- c) Assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional;
 - d) Cumprir e fazer cumprir os direitos e os deveres constantes das leis, normas ou regulamentos e manter a disciplina;
 - e) Observar o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da sua missão;
 - f) Assegurar a estabilidade e a transparência da gestão e administração escolar, designadamente através dos adequados meios de comunicação e informação;
 - g) Proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa.
- 2 — No respeito pelos princípios e objectivos enunciados e das regras estabelecidas no presente decreto-lei, admite-se a diversidade de soluções organizativas a adoptar pelos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas no exercício da sua autonomia organizacional, em particular no que concerne à organização pedagógica.

Decreto-Lei n.º 75/2008, Artigo 4.º.

A escola de massas, surgida nos anos 70 em Portugal pela reforma Veiga Simão⁵, implicou a entrada massiva na escola de alunos oriundos das mais diversas camadas sociais, com variados interesses, motivações, aptidões e experiências, educações informais, projectos de vida e necessidades, o que significou uma mudança quer ao nível do currículo, quer da própria escola. A diversidade cultural e social dos alunos obrigou a escola a vestir-se de novas roupagens, pelo que o currículo “uniforme e pronto-a-vestir [e de] tamanho único” (Formosinho e Machado (2008:8) deixou de fazer sentido, dadas as características dos novos aprendentes das nossas escolas. Assim, e decorrente da massificação e da diversidade que a escola apresenta, surgiu a necessidade de adequar o currículo, até aí entendido como central e uniforme, dirigido ao aluno médio.

O paradigma didáctico, tal como até à data era compreendido, necessitava sofrer mudanças. Neste sentido, também a formação de professores sofreu alterações, sobretudo pelo aparecimento da pedagogia por objectivos. Da definição central dos mesmos, inerente a esta nova forma de fazer, surge a planificação e consequente prossecução desses objectivos a nível central, a que a escola, isto é, os professores devem atender.

Deste modo, e no decurso do referido anteriormente, concluiu-se, perante tais factos, introduzir, à luz de uma maior autonomia individual e colectiva, quer da escola,

⁵ A reforma Veiga Simão (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho) aprova as bases a que deve obedecer o sistema educativo.

quer dos professores, a gestão flexível do currículo, procurando assim dar resposta à diversidade dos alunos, analisando o currículo, formulando objectivos, apurando conteúdos, métodos e estratégias, apontando ao sucesso escolar de todos.

Esta autonomia curricular vai muito para além da execução pura e simples de programas. Pelo contrário, obriga à tomada de decisões sobre objectivos, conteúdos programáticos, avaliação, entre outros aspectos, pelo que, e nesta linha de pensamento, concebe o professor não apenas como um mero executor, mas fundamentalmente como um profissional criador, transformador de contextos e reformulador de currículos.

Em Portugal ocorreram, assim, nas últimas décadas, mudanças substanciais na forma de entender o currículo. A flexibilização curricular empurrou as escolas e os professores para uma posição de destaque e um maior protagonismo nesta matéria, ao mesmo tempo que os coloca perante novos desafios.

Durante muitos anos, os termos *currículo* e *desenvolvimento curricular* estiveram praticamente ausentes do discurso de investigadores e professores e dos textos oficiais. Nos últimos anos, pelo contrário, o significado destes termos e o seu alcance têm vindo a ser intensamente discutidos, a par de um questionamento do papel do professor. As alterações nos currículos, a introdução de inovações e orientações didácticas, as mudanças no sistema organizativo e na população escolar ou, ainda, as modificações no envolvimento e relações com a comunidade, pressupõem não só a renovação de saberes e competências do professor, como uma constante reformulação do papel que ocupa no processo educativo e, ainda, da forma de estar na profissão.

A partir de uma reflexão conjunta alargada às escolas e professores, promovida pelo Departamento de Educação Básica, no ano lectivo de 1996/97, emerge a necessidade de “construir um currículo nacional assente no desenvolvimento de um eixo comum que articule saberes de referência com as competências de saída do ensino básico (...)” (Ministério da Educação, 1999:6).

Assim, e no sentido de garantir: (1) a existência de referenciais nacionais de exigência e qualidade e (2) a possibilidade de uma gestão curricular flexível, adequada aos contextos específicos de cada escola, o projecto de Gestão Flexível do Currículo⁶ do

⁶ Cf. o artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. Entende-se que, para desenvolver o currículo nacional, se deve adequá-lo ao contexto de cada escola, apresentando estratégias através de um projecto curricular de escola.

Ensino Básico, regulamentado pelo Despacho n.º 9590/99 de 14 de Maio, possibilita a cada escola organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino e aprendizagem, não descurando o Currículo Nacional, tal como definido superiormente. Isto é, “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” (Despacho 9590/99: Anexo).

O projecto de Gestão Flexível do Currículo “visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular [...], tem em vista melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares e assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo” (Ministério da Educação, 1999:6), dando mais tarde lugar à reorganização curricular consignada no Decreto-Lei n.º 6/2001.

Subjacente a qualquer projecto são definidos objectivos e metas a alcançar. A Gestão Flexível do Currículo não é excepção e pressupõe um processo pensado e adequado ao contexto escolar, às suas necessidades locais e regionais, pelo que consideramos de importância fundamental, para um melhor enquadramento conceptual, elencar os dez objectivos definidos no documento emanado da tutela, a saber:

- (1) Contribuir para a construção de uma escola de qualidade, mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos;
- (2) Promover uma nova prática curricular, assumida, gerida e avaliada pelas escolas, no contexto de um currículo nacional que enquadre as competências essenciais;
- (3) Proporcionar aos alunos uma diversidade de percursos de aprendizagem garantindo a coerência entre os objectivos estabelecidos e as competências a desenvolver;
- (4) Estimular a concepção de estratégias/actividades diversificadas que criem condições para a transferibilidade das aprendizagens inter e intra-disciplinares, numa perspectiva de desenvolvimento das competências de saída do ensino básico;
- (5) Incentivar a adopção de estruturas de trabalho em equipa entre professores de diferentes áreas disciplinares e de diferentes ciclos;
- (6) Contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, alargando e reconhecendo a sua capacidade de decisão em áreas chave do currículo;
- (7) Favorecer uma maior interacção entre os diversos parceiros da comunidade educativa na concepção e realização do projecto educativo da escola;
- (8) Contribuir para uma avaliação contínua e reguladora que equacione os objectivos propostos, as aprendizagens efectuadas e as competências desenvolvidas, tendo em conta alunos, professores e encarregados e educação;

- (9) Criar novos espaços curriculares não disciplinares que favoreçam a articulação dos diversos saberes e a realização de aprendizagens significativas;
- (10) Encorajar a reflexão sobre a natureza e funções das diversas tarefas escolares e, em particular, dos trabalhos de casa, questionando os factores de desigualdade e as responsabilidades que efectivamente cabem à escola.

Ministério da Educação, 1999:7-8.

Trata-se de, “pela 1.^a vez (...) ensaiar uma política curricular com alguma coe-rência entre os normativos e as condições de realização no terreno” (Alonso & Alaiz, 2001:6). O desafio lançado às escolas, no sentido de ensinarem caminhos próprios aos seus alunos, considerando os contextos nos quais estes se inserem, encerra de forma implícita uma maior autonomia na gestão dos seus recursos, bem como uma maior responsabilização, quer da própria escola, quer dos professores, líderes deste complexo processo que é a gestão curricular.

A Gestão Flexível do Currículo interfere, assim, na organização e gestão da escola, implicando, nomeadamente, a valorização e rentabilização dos seus recursos humanos, a definição de critérios, parâmetros, modalidades e instrumentos de avaliação, bem como de formas de articulação entre os mais diversos parceiros/intervenientes educativos, tornando-a, assim, efectiva e bem conseguida. Isto envolve todo um conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de um estabelecimento educativo. Estes processos englobam: o estabelecimento de objectivos e conteúdos prioritários e respectiva sequência; a definição do nível de aprofundamento e desenvolvimento das diferentes componentes curriculares; a sequência temática a adoptar; as metodologias a privilegiar; os projectos a desenvolver e as modalidades de integração interdisciplinar a promover (Roldão, 1999).

O projecto emerge, assim, como tentativa de encontrar respostas adequadas aos desafios educativos advindos desta sociedade em mudança, pelo exercício de uma cidadania activa e elucidada, respondendo, tal como definido, “aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares” (Despacho 9590/99: preâmbulo). Isto coloca a questão da adaptação do currículo pelos professores, deixando aberto o caminho para a elaboração de um projecto curricular que servirá de ligação entre o projecto educativo de escola e as decisões dos professores, patentes na planificação que servirá de guia às actividades a desenvolver. Essa planificação deve ser, em primeira instância, anual e dar

depois origem às planificações mensais, gozando de flexibilidade conforme a capacidade de gestão e autonomia de cada professor/a e/ou as exigências dos órgãos pedagógicos da escola.

Na busca de definição do currículo nacional enfatizam-se, assim, quatro *ideias-chave*, no sentido de superar os problemas existentes: (1) o reforço da *coerência e articulação vertical e horizontal* entre o currículo dos ciclos da escolaridade básica, e destes com a educação pré-escolar e o ensino secundário, sustentadas numa matriz curricular comum; (2) a intenção de assegurar uma *formação integral de todos os alunos* pela definição de competências essenciais no final do ensino básico e de cada ciclo, enquanto instrumento fundamental para a conquista de referenciais nacionais de exigência e de qualidade; (3) a *articulação do currículo com a avaliação*, encarando esta como um elemento regulador das aprendizagens e introduzindo dispositivos de avaliação externa e (4) o reforço da autonomia curricular das escolas impulsionando a flexibilização do currículo e da *organização pedagógica* e a introdução de variantes curriculares específicas de *âmbito regional e local* (Alonso & Peralta, 2001).

Pressupõe-se então, na Gestão Flexível do Currículo, que se analisem as situações, se tomem decisões, se actue em conformidade com estas e se faça o balanço desta acção.

A tomada de decisão é, em primeira instância, realizada ao nível *macro*, no âmbito da administração central, nos aspectos político-administrativos, concretizando-se pela prescrição de normativos. Num segundo nível, no aspecto da gestão e na abrangência do agrupamento de escolas materializa-se através do *Projecto Educativo*, no *Projecto Curricular* e no *Plano Anual de Actividades*. Por fim, a tomada de decisão, ao nível micro, da realização no espaço da sala de aula, consubstancia-se com o *Projecto Curricular de Turma*, como mais adiante veremos. É, através do *Projecto Curricular de Escola*, concebido, aprovado e avaliado pelos órgãos de gestão, que se estabelecem as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, com vista à sua adequação ao contexto escolar (Decreto-Lei n.º 6/2001).

A Planificação da Acção Educativa, em termos conceptuais, relaciona-se pois, com planear a acção educativa, o que, na perspectiva de Roldão (2000) consiste em “ estruturar, fundamentar e avaliar processos de tomada de decisões face às finalidades

que pretendem alcançar” (87). Por sua vez, a gestão do currículo “envolve todo um conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de uma organização escolar.” (87).

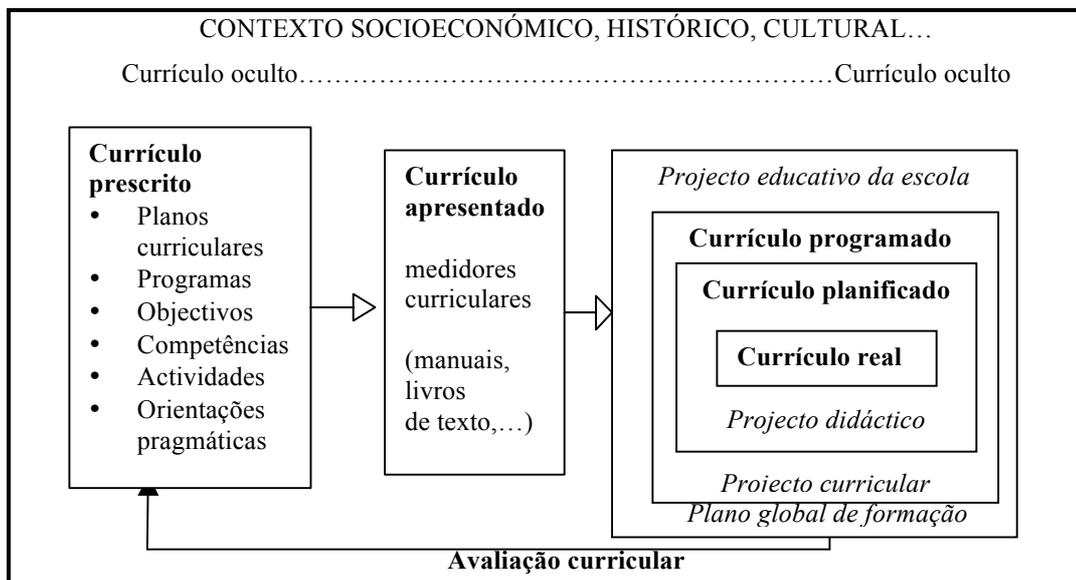
Como se pode perceber, para que se possa contextualizar o currículo nacional ao nível do agrupamento são necessárias dinâmicas de gestão flexível do currículo que só podem ocorrer num quadro de autonomia escolar. *O que fazer?* e *Como fazê-lo?*, são questões a que se deve atender. A reconstrução do currículo, o trabalho em equipa, as iniciativas no sentido do seu desenvolvimento e por último a avaliação do projecto curricular pressupõem não só definir prioridades como ainda envolver todos os intervenientes educativos num processo que se quer dinâmico e flexível.

1.2 Decisões curriculares de carácter local

O currículo⁷, enquanto processo contínuo de decisão que ocorre em contextos diversos e cuja concretização se desenrola em diversas etapas e fases, situa-se entre as perspectivas macro e micro-curricular, considerando-se geralmente, tal como refere Pacheco (2001), três contextos de decisão curricular: (1) no âmbito da administração central (*político-administrativo*); (2) no âmbito da escola e da administração regional (*de gestão*); (3) no âmbito da sala de aula (*de realização*). São, tal como referimos no texto introdutório do presente trabalho, as fases de desenvolvimento do currículo, que agora apresentamos na Figura 3.

⁷ “Entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo” (Decreto-Lei n.º 6/2001, Artigo 2º - ponto 2). Pacheco (2001) entende o conceito como polissémico e carregado de ambiguidade. O autor define currículo como uma “construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas” (19).

Figura 3
Fases de desenvolvimento do currículo (Pacheco, 2001: 69)



Assim, segundo Pacheco (2001), “o currículo prescrito surge como o suporte do igual direito de acesso à educação por parte de todos os alunos, (...) com a oferta das mesmas oportunidades de formação” (76). Ainda, na sua lógica, a prescrição curricular tem um duplo sentido de controlo, por um lado, sobre as decisões curriculares e, por outro, sobre a qualidade curricular. Assim, o currículo é controlado pela administração central através do programa, como recurso educativo da sua responsabilidade, entre outros, que lhe “garantem a qualidade pedagógica e técnica (...)” (77), tal como consagrado pelos artigos 41.º e 44.º da LBSE. Tal prescrição pode verificar-se pela elaboração de: (1) planos curriculares; (2) programas; (3) orientações programáticas; (4) produção e selecção de materiais curriculares; (5) definição dos normativos, modalidades e processos de avaliação dos alunos.

O plano curricular sugere, tal como refere ainda Pacheco (2001), a organização de áreas curriculares e/ou disciplinas consoante o nível de ensino, assumindo um carácter de plano de acção para alcance de objectivos estabelecidos, pelo que se torna essencial dar resposta ao *que ensinar, quando ensinar, como e com que meios ensinar*.

Ora, as tomadas de decisão do currículo são realizadas ao nível *macro, meso* e *micro*, sendo ao nível *meso* que a Gestão Flexível do Currículo toma lugar no sentido da adequação do currículo prescrito. É nesta fase que encontramos definidos como documentos essenciais diversos projectos, desde o projecto educativo, documento central da

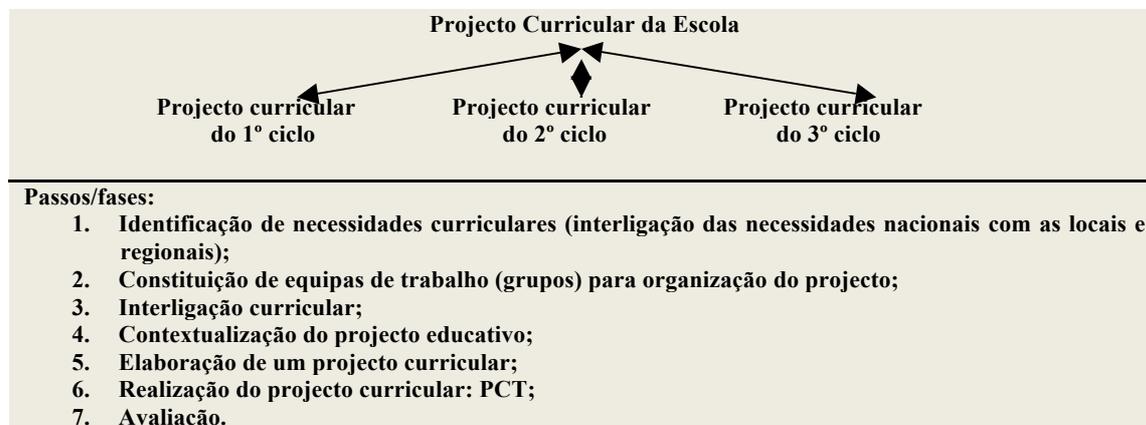
organização escolar, ao projecto curricular, o organizativo e finalmente o projecto didáctico, este relacionado com o processo de ensino-aprendizagem ao nível da sala de aula, como podemos observar na síntese apresentada por Pacheco (2001) e que pensamos ilustra bem o aqui exposto (Figura 4).

Figura 4
A integração dos projectos de escola (Pacheco, 2001:90)

Níveis de planificação	Competência	Aspectos que se planificam		
MACRO	Ministério Regiões	Fins educativos ↓	Planos curriculares Programas	Princípios e modelos De organização ↓
MESO	Escola Território educativo	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px auto; width: 80%;"> Projectos de escola Projecto educativo Projecto curricular Projecto </div>		
MICRO	Professores	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px auto; width: 60%;"> Projecto didáctico </div> Actuação dos professores, integrados em equipas inter e pluridisciplinares		

O projecto curricular, por sua vez, adquire, na estrutura organizacional da escola e no respeitante ao desenvolvimento curricular, uma importância fundamental ao nível de cada nível de ensino. É um projecto que equivale a vários projectos e deve, na linha de pensamento do autor que aludimos, obedecer aos seguintes passos, na sua elaboração (Figura 5):

Figura 5
Projecto curricular e fases de elaboração (Adaptado de Pacheco, 2001: 95).



O Projecto Curricular de Escola deverá ser entendido numa dinâmica de teoria *versus* prática, o mesmo é dizer, currículo prescrito *versus* currículo exposto (apresentado), logo sinónimo de programação, em ligação com a escola, ou seja, o contexto real em que tal ocorre. Importa aqui realçar o papel fundamental da programação, porquanto nos remete para uma orientação curricular adequada à escola e aos seus alunos “em função de um programa de ensino previamente proposto pela administração central (...)” (Pacheco, 2001:92). É, também, um instrumento que, de acordo com Roldão (1999) assume “uma forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos (...)” (44).

Às decisões tomadas no âmbito da intervenção educativa, subjaz uma determinação prévia de orientações oriundas da administração central, a quem cabe, em última instância, a tarefa de controlar e garantir a implementação do currículo, através de estratégias promotoras da sua concretização.

No seguimento do até aqui exposto, apelamos ao Artigo 50.º da LBSE, intitulado *Desenvolvimento curricular*, e enfatizamos o seu ponto 4, para um melhor enquadramento da área que neste momento exploramos:

4 - Os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo de existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais.

Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005, Artigo 50.º

Diz Pacheco (2008) que “(...) é o ME quem decide o que se ensina, e quando se ensina (...)” (15). No entanto, ainda que assim seja, remetemos para o definido na LBSE pelo artigo atrás mencionado e abordamos também o Decreto-Lei n.º 6/2001, no sentido de realçar a importância do desenvolvimento do currículo nas diversas instâncias, mormente, ao nível da escola:

3 - As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão (...)

Decreto-Lei n.º 6 /2001, Artigo 2.º

Neste sentido, a intervenção do professor, ao nível curricular, faz-se pela planificação a longo prazo e caracteriza-se por um trabalho de equipa que exige: (1) processo subordinado ao programa, mantendo-se este como referência constante; (2) tomada de decisões relativas a conteúdos, prioridades, métodos, recursos, numa contínua interrogação dos fundamentos e da pertinência e coerência dos mesmos; (3) comprometimento colectivo no reconhecimento da programação como princípio orientador da acção docente, com base numa interacção interdisciplinar constante considerando interesse e motivações de encarregados de educação e alunos; (4) adaptação do projecto curricular a uma situação concreta, programando tendo como base um diagnóstico prévio e (5) programar, com conhecimento das exigências do programa nacional, encadeando-a (programação) com as necessidades e interesses locais e características do contexto sociocultural bem como reconhecimento das funções educativas na promoção de uma união entre escola comunidade local no desenvolvimento de um projecto comum (Pacheco, 2001).

A função da planificação curricular prende-se com a organização e desenvolvimento de um determinado currículo. Neste sentido e sendo o currículo um “objecto social e histórico” tal como refere Vilar (2000:11), a planificação serve, segundo este autor, para “ordenar as diferentes realidades que justificam e dão sentido” ao currículo propriamente dito. Sendo certo que as realidades de que falamos envolvem uma dinâmica de desenvolvimento do currículo, bem como um conjunto de intervenientes fundamentais, participantes activos nessa dinâmica, a planificação curricular assume, no contexto educativo, uma importância inquestionável “delineada por marcos ideológicos, normativos e operativos” (Vilar, 2000:11), da acção educativa, não podendo ser encarada como tarefa menor.

Ainda que reconhecendo a importância da planificação, a capacidade de improviso do professor perante as reacções inesperadas dos alunos deve ser tida em consideração, pois é ela que permite “uma grande quantidade de tomadas de decisão, uma mobilização dos conhecimentos dentro da acção e, até mesmo, uma modificação de decisões na acção (...)” (Paquay *et al.*, 2008: 27).

Diríamos que o papel do professor no desenvolvimento curricular é fulcral. É o professor que, com as margens de autonomia que possui, regula a sua prática e, identifi-

cando os aspectos problemáticos que aí vão surgindo, procura as soluções adequadas aos seus alunos e ao contexto escolar, como uma pessoa autónoma, profissional, competente e dotado de conhecimentos científicos reconhecidos, por um lado, e explicitados por outro, isto é oriundos da sua prática (Paquay e *al.*, 2008).

Capítulo 2

Orientações para o ensino da História

“(…) o ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade.”

Organização Curricular e Programas, 2004:11

“ A História representa o fio condutor e o campo de significação das acções e comportamentos de uma comunidade, na busca das raízes ancestrais e na procura da identidade actual e de um sentido para o futuro. Só os seres humanos possuem esta consciência e intencionalidade”

Carlos Januário, 1996:7

O Sistema Educativo Português desenvolve-se no sentido de garantir a formação e o desenvolvimento global dos indivíduos que o integram. Concebe, na sua organização, a Educação pré-escolar, o Ensino Básico e Secundário e o Ensino Superior. O Ensino Básico compreende três ciclos sequenciais: o primeiro, considerado de educação de base, de quatro anos, no qual incidirá o nosso estudo, e os segundo e terceiro ciclos, de dois e três anos respectivamente, articulados entre si e organizados em torno do desenvolvimento de competências, promotoras de uma educação e formação geral comum, coerente com as necessidades dos portugueses e da sociedade em geral.

Procuramos, neste capítulo, estudar o enquadramento macro-curricular do ensino da História no 1.º CEB. Para tal, procedemos a uma análise documental sistemática dos documentos normativo-legais, curriculares e programáticos emanados superiormente e relevantes para o nosso propósito, enquadrados na área curricular disciplinar do 1.º Ciclo designada por Estudo do Meio. São estas orientações que, na sua génese, prescre-

vem o currículo a ser trabalhado pela escola e que subjaz ao trabalho a desenvolver em contexto sala de aula. Assim, exploraremos os seguintes documentos: Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), Orientações Curriculares e Programas (2004) e Metas de Aprendizagem (2010), sendo que tal exploração será sempre reportada à mencionada área curricular. Direcionaremos ainda o nosso olhar para a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto) e o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, que sistematiza e regulariza, entre outros aspectos, os pressupostos da organização e gestão curricular para o Ensino Básico.

2.1. Orientações normativo-legais

Começamos a nossa análise pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 49/2005, de 30 de Agosto)⁸, que constitui o referencial em termos de princípios e organização geral do Sistema Educativo no que respeita ao Ensino Básico. A presente lei consolida a sua universalidade, obrigatoriedade e gratuidade, sendo também para este nível de ensino válidos os princípios descritos no seu Artigo 2.º:

- 1 - Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.
- 2 - É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.
- 3 - No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:
 - a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;
 - b) O ensino público não será confessional;
 - c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.
- 4 - O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.
- 5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005, Artigo 2.º

⁸ Segunda alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada, em primeiro plano, pela Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro.

No que respeita à *consciência histórica*, consagra esta Lei, como princípio organizativo do sistema educativo:

- a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo (...).

Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005, Artigo 3.º

Assim, desde os primeiros passos no Ensino Básico, o ensino deve ir no sentido de preparar jovens autónomos e responsáveis, no respeito pela História do país, conscientes da sua importância enquanto povo entre outros. Isto, de forma a concretizar o princípio democrático de preparação para a intervenção útil e responsável na sociedade.

No que concerne ao 1.º CEB, considerado por diversos autores como etapa estratégica do desenvolvimento educativo nacional (Pacheco, 2008), trata-se de um nível de ensino “(...) globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (LBSE, artigo 8.º, ponto 1), constituído como uma realidade pedagógica e curricular muito específica, como mais adiante teremos oportunidade de explicar.

O relatório do Conselho Nacional da Educação (2001:11) enfatiza ser “fundamental que todos tenham acesso, a partir da primeira infância, a uma educação básica de elevada qualidade”, porquanto o futuro exige “um sólido contributo do mundo da educação e da formação: os sistemas de educação e formação devem poder ser adaptados e desenvolvidos de forma a fornecer as qualificações e competências de que todos necessitam na sociedade do conhecimento, a tornar a aprendizagem ao longo da vida atraente e gratificante e a abranger mesmo aqueles que se consideram longe da educação e da formação, dando-lhes meios de aumentar as suas aptidões e tirar o máximo partido delas.

Esta preocupação encontra resposta nos objectivos gerais do nível de ensino em que nos centramos, fixados na LBSE (2005), dos quais destacamos os que são relevantes para os nossos propósitos de investigação:

- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;

Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005, Artigo 7.º

Tais objectivos espelham bem a intenção do Ministério da Educação, enquanto decisor central, de direccionar a actuação educativa para o meio físico e social, área abrangente e transversal e que, tal como descrito no Estudo do Meio, serve de preparação para o ensino da História no 3.º Ciclo. Damos especial atenção ao facto de o ensino da História se encontrar consagrado na LBSE, tal como observamos, o que nos sossega quanto às nossas intenções de provar a sua importância.

Para melhor nos informarmos acerca desta questão, passamos a explorar o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, rectificado pela Declaração n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro, que define, de acordo com os objectivos do normativo anterior, os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo do Ensino Básico:

- a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;
- b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
- c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;
- d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;
- g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo;
- i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

Decreto-Lei n.º 6/2001, Artigo 3.º

No anexo deste documento encontramos a matriz curricular do 1.º CEB, na qual se percebe o lugar do **Estudo do Meio** como área curricular disciplinar de frequência obrigatória, a qual aufere de contributos específicos de várias ciências, na qual a **História** se inclui, e cuja carga horária semanal é de cinco horas, tal como definido no Despacho

cho n.º 19 575/2006 de 25 de Setembro, “ orientadas para o reforço dos saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais (...) [no] Estudo do Meio” (Cf. Quadro 1).

Quadro 1

Componentes do Currículo para o 1.º CEB (Anexo do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro)

COMPONENTES DO CURRÍCULO		
<i>Educação para a cidadania</i>		Áreas curriculares disciplinares: Língua Portuguesa; Matemática; Estudo do Meio; Expressões (Artísticas e Físico-Motoras).
	Formação Pessoal e Social	Áreas curriculares não disciplinares: Estudo Acompanhado; Formação cívica
		Áreas curriculares disciplinares de frequência facultativa (Educação Moral e Religiosa).
		Actividades de enriquecimento

Neste documento refere-se que o currículo deixa de ser um conjunto de disciplinas e adopta uma posição mais flexível e libertadora, reportando-se ao conjunto das aprendizagens realizadas pelos alunos, à sua organização, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar. A reorganização curricular do ensino básico visa, assim, dar um contributo para a construção de uma concepção de currículo mais abrangente e aberta e ainda promover práticas de gestão flexível do currículo, cuja meta é a de alcançar o sucesso escolar de todos os alunos, levando-os a aprender mais e de forma mais significativa.

O ensino da História deve estar subordinada à ideia de que o currículo é fundamental no “espaço privilegiado de educação para a cidadania e [que a escola necessita] de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos (...)” (Decreto-Lei n.º 6/2001: preâmbulo).

2.2. Orientações curriculares e programáticas

No seguimento do Decreto-Lei n.º 6/2001, o Ministério da Educação publicou o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (2001). Este “instrumento essencial no processo de inovação (...) tem na reorganização curricular consagrada no Decreto-Lei n.º 6/2001 um elemento legislativo central [cujo] objectivo último foi sempre o de produzir uma publicação única que contemplasse as competências gerais a desenvolver ao longo do ensino básico e as competências específicas de cada área disciplinar” (ME: 2001, Nota de apresentação).

O currículo apresenta-se perspectivado como um instrumento essencial, cujo objectivo último foi a produção de uma publicação única (Ministério da Educação, 2001:11) afirmando a intenção de as competências essenciais nele contidas deverem “ser entendidas à luz dos princípios de diferenciação pedagógica, adequação e flexibilização (...) subjacentes ao processo de reorganização curricular do ensino básico”. Nele se refere que os alunos devem ser preparados para aplicarem saberes na resolução de situações-problema, para encontrarem soluções práticas em função dos desafios concretos da vida do dia-a-dia, significando isto que devem ser facultadas experiências educativas condizentes com os seus interesses e necessidades.

Neste documento, que não é um programa mas uma orientação, uma ancoragem para os diversos programas, enunciam-se as dez competências gerais que devem estar presentes em todas as áreas curriculares e não curriculares. Trata-se de competências com carácter transversal, pois o seu desenvolvimento pressupõe a convergência de todas as áreas específicas do saber (ME, 2001):

- (1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- (2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- (3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- (4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- (5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- (6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- (7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;

- (8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- (9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- (10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

Ministério da Educação, 2001:15

Centramos, como dissemos, a nossa análise no Estudo do Meio, descrito como “um conjunto de elementos, fenómenos e acontecimentos, factores e ou processos de diversa índole que ocorrem no meio envolvente e no qual a vida e acção das pessoas têm lugar e adquirem significado” (ME, 2001:75). Particularizamos então para o ensino da História, entendida no documento curricular como uma das ciências, entre outras, constituintes do Estudo do Meio, área de carácter interdisciplinar, pois, como se pode ler no documento em apreço “O conhecimento do Meio abarca todos os níveis do conhecimento humano” (ME, 2001:75).

Para tal, direccionaremos o nosso olhar para as competências gerais que mais directamente entendemos estarem ligadas a esta área curricular e apresentamos também a sua operacionalização transversal, que encontramos clarificada no documento em análise:

Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.

Prestar atenção a situações e problemas manifestando envolvimento e curiosidade

Questionar a realidade observada

Identificar e articular saberes e conhecimentos para compreender uma situação ou problema

Pôr em acção procedimentos necessários para a compreensão da realidade e para a resolução de problemas

Avaliar a adequação dos saberes e procedimentos mobilizados e proceder a ajustamentos necessários

Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.

Reconhecer, confrontar e harmonizar diversas linguagens para a comunicação de uma informação, de uma ideia, de uma intenção

Utilizar formas de comunicação diversificadas, adequando linguagens e técnicas aos contextos e às necessidades

Comunicar, discutir e defender ideias próprias mobilizando adequadamente diferentes linguagens

Traduzir ideias e informações expressas numa linguagem para outras linguagens

Valorizar as diferentes formas de linguagem

Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados.

Expressar dúvidas e dificuldades

Planear e organizar as suas actividades de aprendizagem

Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho

Confrontar diferentes métodos de trabalho para a realização da mesma tarefa

Auto-avaliar e ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender e aos objectivos visados

Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável

Pesquisar, seleccionar, organizar e interpretar informação de forma crítica em função de questões, necessidades ou problemas a resolver e respectivos contextos

Rentabilizar as tecnologias da informação e comunicação nas tarefas de construção de conhecimento

Comunicar, utilizando formas diversificadas, o conhecimento resultante da interpretação da informação

Auto-avaliar as aprendizagens, confrontando o conhecimento produzido com os objectivos visados e com a perspectiva de outros

O Estudo do Meio apresenta-se, assim, como uma área curricular globalizadora e interdisciplinar, que visa “contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a natureza e a sociedade” (Programa do Estudo do Meio, 2004:101) sendo-lhe atribuída uma “natureza integradora (...) [e] muito representativa do que, em geral, deve ser o conteúdo curricular e a experiência a proporcionar (...) tendo em vista o sentido da progressão educativa dos alunos” (Ministério da Educação, 2001: 75).

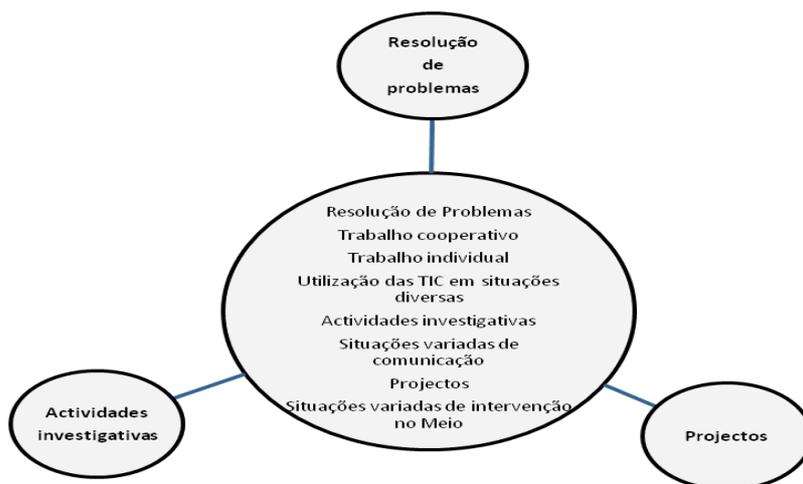
Em consequência, o professor assume a este nível um papel fundamental na promoção de aprendizagens significativas⁹ para que os alunos possam desenvolver capacidades de compreensão, explicação e actuação sobre o Meio de uma forma consciente e criativa. Cabe ao professor facilitar e organizar ambientes variados e ricos, favoráveis à “vivência de experiência de aprendizagem integradoras, significativas, diversificadas e globalizadoras” Só desta forma o aluno poderá “construir o seu próprio conhecimento e gerir o processo de construção desse mesmo conhecimento” (Ministério da Educação, 2001:78).

Do exposto infere-se que o professor é um facilitador e organizador do ensino, responsável pela construção e gerência do conhecimento, neste caso respeitante ao Es-

⁹Aprendizagem significativa, evocada por Festas (2011) é aquela em que se dá a “integração de novos conhecimentos nos já existentes na memória a longo prazo” (227). Nesta linha, o factor que mais influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe.

tudo do Meio. Em sequência, devem ser proporcionadas ao aluno, algumas experiências de aprendizagem promotoras de aquisição de conhecimento e que levem ao desenvolvimento de competências específicas em Estudo do Meio, como se ilustra na Figura 6:

Figura 6
Experiências de aprendizagem para o conhecimento do Meio
(Adaptado de *Curriculo Nacional do Ensino Básico: Competências Específicas – Estudo do Meio*)



A vivência de experiências de aprendizagem promotoras do desenvolvimento de competências específicas no âmbito de Estudo do Meio é um pressuposto inerente à função da escola “enquanto espaço para a formalização do conhecimento” (Ministério da Educação, 2001:75). Tais experiências devem, na perspectiva do Currículo, gerar “situações e vivências variadas de observação e análise, de comunicação e expressão, de intervenção e trabalho de campo”, potenciadoras de “aprendizagens diversas nos domínios cognitivo (...) e afectivo-social”.

A construção de que falamos implica por parte do aluno a aquisição de conhecimento através de vivências que envolvam resolver problemas, elaborar e/ou criar projectos e realizar actividades investigativas, resultando daí competências: de *saber*, de *saber-fazer* e *saber-ser*, tal como implícito no documento em referência.

Ainda no Currículo, vem expressa a seguinte ideia estruturadora, que deve orientar a aprendizagem dos conteúdos do Estudo do Meio: facilitar “(...) a emergência de componentes emocionais, afectivas e práticas de relação com ele, proporcionadas pela

vivência de experiências de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de competências específicas (...)” (ME , 2001:75)

É nossa intenção, observar mais de perto as **competências específicas** para o Estudo do Meio delineadas no Currículo, não sem antes explicitar a **noção de competência**¹⁰, “uma noção ampla (...), que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso” (Ministério da Educação, 2001:9). Infere-se da noção apresentada que não se trata de juntar a conhecimentos, algumas atitudes e capacidades, mas sim desenvolvê-las no sentido da utilização desses mesmos conhecimentos.

No Programa pretende-se que os alunos aprofundem conhecimento, tornando-se observadores activos “com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender (...) para que (...) possam construir o seu próprio saber (...)” (Programa EM:102). O documento sublinha, ainda, o desvinculo com “o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas” e preconiza “uma aquisição progressiva de conhecimentos (...) se (...) integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e enquadrada por uma perspectiva que coloca no primeiro plano, o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem” (Ministério da Educação, 2001: 9).

A descoberta do Meio, tal como descrito no Currículo, pressupõe o desenvolvimento de competências específicas em três grandes domínios, relacionados entre si, no

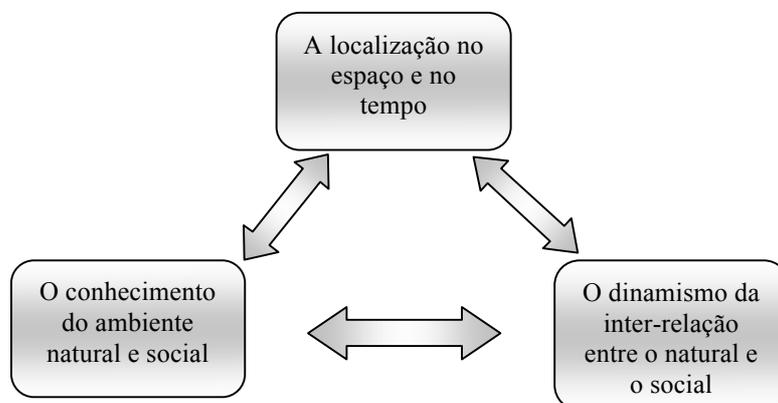
¹⁰ Termo frequentemente utilizado com significados distintos por diversos autores. Para Perrenoud (2001), competência está relacionada com a mobilização de recursos (capacidades, conhecimentos, estratégias) em situações diversas ou para resolução de problemas.

Para Pacheco (s/d), competência indica o que é preciso para percorrer um caminho, equiparando-a ao objectivo, definindo-a como instrumento de “racionalidade curricular técnica que têm por função compendiar o conhecimento em comportamentos ou em saberes ligados à acção” (12).

Já Roldão (2008), afirma que ao falar de competência se refere ao “*saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo* – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles” (20). Para esta autora a noção de competência aplica-se ao ser capaz de, perante uma situação, mobilizar conhecimentos prévios, seleccionando-os e integrando-os adequadamente de acordo com a situação em causa. Do aqui exposto se infere não existir uma definição consensual do conceito de competência, facto aliás corroborado por Perrenoud (2001).

intuito de saber pensar e actuar sobre ele (ME, 2001), levando ao seu conhecimento, como se visualiza na Figura 7.

Figura 7
Três grandes domínios no âmbito do Estudo do Meio, para a descoberta do Meio
(Adaptado de Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001 – Estudo do Meio)



O conhecimento do Meio, na perspectiva da definição apresentada pelo Currículo, requer observação e análise de fenómenos, factos e situações para uma melhor compreensão dos mesmos (ME, 2001).

Em sequência, apresentamos as competências específicas formuladas em torno dos três domínios supramencionados, na tentativa de elencar as relacionadas com o ensino da História (Quadro 2).

Quadro 2
Competências específicas nos três grandes domínios no âmbito do Estudo do Meio

	Documento Curricular	Domínio	Competências específicas
Nível Macro	Currículo Nacional do Ensino Básico	A localização no espaço e no tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento e identificação de elementos espaço-temporais que se referem a acontecimentos, factos, marcas da história pessoal e familiar, da história local e nacional. • Reconhecimento e utilização no quotidiano de unidades de referência temporal.
		O conhecimento do ambiente natural e social	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de vestígios de outras épocas como fontes de informação para reconstituir o passado, compreendê-lo e organizar o presente.
		O dinamismo da inter-relação entre o natural e o social	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas que envolvam deslocações e distâncias em espaços familiares e, por associação e comparação, situar-se relativamente a espaços mais longínquos.

(Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001:81).

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, o aluno, **no final do 1.º Ciclo** deve, no âmbito do Estudo do Meio, demonstrar competências que integrem *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*:

- Reconhece e valoriza 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
- Participa 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
- Exprime, fundamenta e discute ideias pessoais sobre fenómenos e problemas do meio físico e social com vista a uma aprendizagem cooperativa e solidária
- Utiliza formas variadas de comunicação escrita, oral e gráfica e aplicar técnicas elementares de pesquisa, organização e tratamento de dados
- Participa em actividades lúdicas de investigação e descoberta e utilizar processos científicos na realização de actividades experimentais
- Identifica 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
- Reconhece as mudanças e transformações no homem e na sociedade e através desse conhecimento interpretar e compreender diferentes momentos históricos
- Analisa 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
- Preserva 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...)
- Concebe e constrói instrumentos simples, utilizando o conhecimento das propriedades elementares de alguns materiais, substâncias e objectos
- Identifica alguns objectos e recursos tecnológicos, reconhecer a sua importância na satisfação de determinadas necessidades humanas e adoptar uma postura favorável ao seu desenvolvimento.

Ministério da Educação, 2001:84.

Tal como definido no Currículo, procurou articular-se as competências desta área curricular com a disciplina de **História**, o que nos levou a uma breve incursão pelas competências específicas da mesma para o 1.º Ciclo, pois que “é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança” e neste sentido ser estimulado “a construir o saber histórico (...), desde os primeiros anos de escolaridade” (ME, 2001:87).

Do Programa de Estudo do Meio, foram definidas, em torno de três grandes núcleos do saber histórico – *Tratamento de informação/utilização de Fontes; Compreensão Histórica e Comunicação em História*, as competências específicas desta disciplina, cuja pretensão passa por proporcionar aos professores “um caminho comum de constru-

ção das aprendizagens específicas da História (...)” (ME, 2001:87). Neste enquadramento, foi delineado o perfil do aluno competente em História no ensino básico, no caso, para o **1.º Ciclo**:

- Identifica, compara e relaciona as principais características do Meio Físico e do Meio Social;
- Integra as noções de espaço e de tempo em torno de situações concretas do passado próximo;
- Identifica alguns elementos relativos à História e Geografia de Portugal;
- Aplica, na abordagem da realidade física e social, técnicas elementares de pesquisa, utilizando técnicas simples de comunicação;
- Reconhece e valoriza expressões do património histórico e cultural próximo;
- Manifesta respeito por outros povos e culturas.

Ministério da Educação, 2001:90.

Assim, para o desenvolvimento das competências específicas no âmbito dos três grandes núcleos do saber histórico referidos, apresentamos as experiências de aprendizagem estabelecidas no Currículo para o 1.º Ciclo, as quais requerem, da parte dos professores, um trabalho complexo de adaptação do *currículo* à especificidade de cada escola e de cada aluno (Quadro 3)

Quadro 3

Experiências de aprendizagem para desenvolvimento de competências específicas nos três núcleos do saber histórico (ME, 2001: 93-95)

Competência específica	Experiências de aprendizagem
Tratamento de informação /	<ul style="list-style-type: none">• Utilização de alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente: observar, inquirir, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, confirmar.
Utilização de fontes	<ul style="list-style-type: none">• Distinção de fontes de informação com diferentes linguagens: orais, escritas, iconografias, gráficas, monumentais.• Interpretação de fontes diversas em torno dos conceitos essenciais para a compreensão social e histórica.

Competência específica	Experiências de aprendizagem
Compreensão histórica	Temporalidade
	<p>- localiza acontecimentos da história pessoal e familiar e da história local e nacional;</p> <p>- utiliza vestígios de outras épocas como fontes de informação para reconstituir o passado;</p> <p>- reconhece e utiliza no quotidiano unidades de referência temporal.</p>
Compreensão histórica	Espacialidade
	<p>- resolve situações que envolvam deslocações, localizações, distâncias em espaços familiares e, por associação e comparação, situa-se relativamente a espaços mais longínquos, relacionando-os através do estabelecimento de ligações de várias ordens.</p>
	<ul style="list-style-type: none">• Descrição da sucessão de actos praticados ao longo do dia, da semana.• Elaboração de diários (individual/colectivamente) e registo correcto das datas.• Construção de árvores genealógicas para estabelecer relações de parentesco (pai, mãe, irmãos, avós, tios, primos, sobrinhos).• Construção de linhas de tempo, individual ou colectivamente, assinando efemérides da vida pessoal, familiar ou colectiva.• Localização de factos e datas estudados no friso cronológico, relativo à história local e de Portugal.• Constituição de álbuns com fotografias e materiais que documentem a “história” da escola, da turma, etc.• Pesquisa sobre o passado de uma instituição local (escola, autarquia, instituições religiosas, associações), recorrendo a fontes orais e documentais para a reconstituição do passado da instituição.• Construção de horários e calendários (dias da semana, meses, estações do ano) para utilização das unidades de referência temporal.• Observação do ritmo de trabalho e hábitos ao longo do ano.• Realização de jogos de ordenação de partes desencontradas de uma história, escrita ou desenhada.• Exploração e registo de vocabulário específico.• Localização das moradas dos alunos numa planta da localidade.• Reconstituição dos itinerários realizados diariamente.• Descrição e reconstituição de itinerários diários (casa/escola, lojas, tempos livres...) e não diários (passeios, visitas de estudo, férias...), localizando os pontos de partida e de chegada, traçando os itinerários em plantas ou mapas.• Percursos no espaço envolvente da escola e registos de elementos da toponímia local.• Utilização ou elaboração da planta da escola, com identificação dos espaços e das respectivas funções.• Representação (desenhos, pinturas...) dos diferentes espaços do bairro e localidade, relacionando as respectivas funções (habitação, comércio, lazer).• Localização de objectos, lugares ou movimentos em relação a pontos de referência predefinidos.• Reconhecimento de aglomerados populacionais (aldeias, vilas e cidades) e identificação das cidades do seu distrito.• Utilização prática de processos de orientação (sol, bússola...).• Localização em mapas: formas de relevo, meios aquáticos existentes na região, os maiores rios (Tejo, Douro, Guadiana, Mondego, Sado), as maiores elevações (Pico, Serra da Estrela, Pico do Areeiro).• Localização em mapas da capital do País e das capitais de distrito.• Localização de Portugal no mapa da Europa, no planisfério e no globo e reconhecimento da fronteira terrestre com Espanha.• Reconhecimento do oceano Atlântico como fronteira marítima de Portugal.• Localização das ilhas e arquipélagos portugueses (Açores e Madeira), localização dos continentes e oceanos no planisfério e no globo.• Localização no planisfério e no globo de países lusófonos.• Levantamento de países onde os alunos tenham familiares emigrados.• Observação de espaços de forma directa e através de Maios audiovisuais.• Exploração e registo de vocabulário específico.

Competência específica	CONTEÚDOS/TEMATIZAÇÃO	Experiências de aprendizagem
Compreensão histórica	Passado e espaço próximos: familiar e local/nacional Exploração das ideias e atitudes dos alunos como base para a construção do conhecimento histórico.	<ul style="list-style-type: none"> Observação directa de fotografias, vídeos ou textos acerca das características físicas do meio local, regional ou nacional. Observação dos diferentes espaços da escola e explicação das funções de cada um. Observação de edifícios construídos e em diversas fases de construção, identificando materiais utilizados na sua construção, profissões envolvidas e relações próximas. Observação de situações exemplificativas da importância e necessidade de saneamento básico, do abastecimento de água e dos espaços de lazer (jardins, recintos desportivos, cinemas...) e reflexão sobre as mesmas. Observação de actividades que conduzam ao reconhecimento da agricultura, pecuária, silvicultura, pesca e exploração mineral como fontes de matérias-primas, estabelecendo ligações com a indústria, comércio e serviços. Visita a locais ligados ao passado local, regional ou nacional e recolha de elementos. Visita e registo de dados sobre colectividades e serviços locais. Listagem de profissões e actividades e pesquisas elementares sobre elas, bem como a relação de umas com as outras. Organização de álbuns com gravuras sobre as diversas regiões de Portugal e outros países. Elaboração de álbuns onde seja feito o registo desses elementos, bem como figuras, acontecimentos ou aspectos do quotidiano a eles associados. Participação na organização do trabalho da sala (planificação avaliação), elaboração do arranjo e conservação da sala, do mobiliário e dos materiais. Participação na dinâmica do trabalho em grupo e nas responsabilidades da turma no funcionamento da sua escola. Participação na elaboração de regras. Diálogo, dramatização, etc., sobre atitudes e maneiras adequadas a contextos diversificados, a partir de fontes de informação diversas, incluindo os media.
	A – <i>conhecimento de si próprio</i> <ul style="list-style-type: none"> Identificação, naturalidade e nacionalidade O seu passado e o futuro próximos Unidades de tempo Os membros da sua família Outras pessoas com quem mantém relações próximas B – <i>Os outros e as instituições</i> <ul style="list-style-type: none"> A sua escola e a sua classe Modos de vida e funções sociais de alguns membros da comunidade Instituições e serviços existentes na comunidade C – <i>O espaço físico e humano</i> <ul style="list-style-type: none"> Localização de Portugal na Europa e no Mundo Formas de relevo Aspectos da costa Meios aquáticos existentes na região e no País Edifícios, construções e equipamentos Principais actividades produtivas nacionais 	

As três dimensões apresentadas para a **compreensão histórica** (temporalidade, espacialidade e contextualização), devem, de acordo com o documento, ser trabalhadas de forma simultânea e articulada entre si, na exploração dos temas e subtemas da linha de conteúdos/tematização seguintes:

No respeitante ao terceiro núcleo do saber histórico, **comunicação em História**, o documento elenca as seguintes experiências de aprendizagem para o 1.º Ciclo:

Competência específica	Experiências de aprendizagem
Comunicação em História	<ul style="list-style-type: none">- Utilização de diferentes formas de comunicação escrita simples em que se ordene a descreva acontecimentos de história local ou nacional, fazendo o uso correcto da expressão escrita.- Desenvolvimento da comunicação oral, envolvendo os alunos na descrição e narração e em pequenos debates conduzidos sobre acontecimentos de história local ou nacional em que seja valorizada a expressão oral.- Enriquecimento da comunicação através da análise e produção de materiais iconográficos (gravuras e fotografias) e, ainda, plantas, frisos cronológicos simples e pequenas genealogias.- Recriação simples de situações históricas sob a forma plástica, dramática ou outra.

Não encontramos, no Currículo, referenciais de avaliação das competências definidas o que, a nosso ver, é uma lacuna porquanto e em última instância é a avaliação que condiciona e define as práticas.

O processo de inovação iniciado, em 1996, pela reflexão participada sobre os currículos, passando pelo projecto de Gestão Flexível do Currículo tem, na reorganização curricular consagrada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, o culminar da revisão curricular. Tal revisão deu origem ao *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, documento que analisámos, e à reformulação geral dos programas escolares em vigor.

Neste enquadramento foram introduzidas algumas alterações ao documento *Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo do Ensino Básico*, no qual estão compilados os programas que devem articular-se com o Currículo. No documento, estabelecem-se três grandes objectivos para o ensino básico:

- Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.

- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subseqüentes.

- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Organização Curricular e Programas, 2004: 13.

Cada um dos objectivos referidos é desdobrado em objectivos mais específicos, para orientação das dimensões *pessoal, aquisição básica e intelectual e cidadania*, tal como podemos observar no quadro seguinte:

Quadro 4

Objectivos específicos para as dimensões pessoal, das aquisições básicas e intelectuais fundamentais e de cidadania

Dimensões	Especificação
Pessoal	<ul style="list-style-type: none">- Promover a criação de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros no apreço pelos valores da justiça, da verdade e da solidariedade.- Favorecer o desenvolvimento progressivo de sentimentos de autoconfiança.- Proporcionar, em colaboração com os parceiros educativos, situações de ensino-aprendizagem, formais e não formais, que fomentem: a expressão de interesses e aptidões em domínios diversificados; a experimentação e auto-avaliação apoiada desses interesses e aptidões.- Favorecer, no respeito pelas fases específicas de desenvolvimento dos alunos, uma construção pessoal assente nos valores da iniciativa, da criatividade e da persistência.- Criar condições que permitam: apoiar compensatoriamente carências individualizadas; detectar e estimular aptidões específicas e precocidades.- Incentivar o reconhecimento pelo valor social do trabalho em todas as suas formas e promover o sentido de entajuda e cooperação.
Intelectual	<ul style="list-style-type: none">- O domínio progressivo dos meios de expressão e de comunicação verbais e não verbais;- A compreensão da estrutura e do funcionamento básico da língua portuguesa em situações de comunicação oral e escrita;- O conhecimento dos valores característicos da língua, história e cultura portuguesas;- O reconhecimento de que a língua portuguesa é um instrumento vivo de transmissão e criação da cultura nacional, de abertura a outras culturas e de realização pessoal.- Assegurar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e proporcionar a iniciação ao estudo de uma segunda.- Garantir a aquisição e estruturação de conhecimentos básicos sobre a natureza, a sociedade e a cultura e desenvolver a interpretação e a análise crítica dos fenómenos naturais, sociais e culturais.- Fomentar o conhecimento dos elementos essenciais da expressão visual e musical e as regras da sua organização.- Contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade estética.- Possibilitar: o desenvolvimento de capacidades próprias para a execução de actos motores exigidos no quotidiano, nos tempos livres e no trabalho; a organização dos gestos segundo o estilo mais conveniente a cada personalidade.- Fomentar o desenvolvimento de aptidões técnicas e manuais na solução de problemas práticos e/ou na produção de obras úteis/estéticas.

- Estimular a iniciação ao conhecimento tecnológico e de ambientes próprios do mundo do trabalho.
- Incentivar a aquisição de competências para seleccionar, interpretar e organizar a informação que lhe é fornecida ou de que necessita.
- Favorecer o reconhecimento do valor das conquistas técnicas e científicas do Homem.
- Promover a informação e orientação escolar e profissional, em colaboração com as famílias.

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

Organização Curricular e Programas, 2004:13-16

Tais objectivos “devem entender-se como objectivos de desenvolvimento, isto é, como metas a prosseguir gradualmente ao longo de toda a escolaridade básica” (Organização Curricular e Programas, 2004:16), cujo nível de prossecução deve ser adequado “aos estádios de desenvolvimento dos alunos, características das diferentes fases”, neste caso ao 1.º Ciclo, remetendo para o desenvolvimento integral do aluno.

Centremos agora a nossa atenção no Programa¹¹ para o **Estudo do Meio**, no qual estão plasmados os princípios orientadores que deverão guiar a aprendizagem dos alunos, no alcance das competências¹² que atrás elencámos, e dos quais salientamos os seguintes:

¹¹ Na opinião de Pacheco (2008) “O programa é a concretização do currículo nacional, ou seja, o conjunto de aprendizagens e competências aprovadas pelo ME através de orientações para as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares” (16).

¹² Competências patentes no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001), que os alunos devem desenvolver e demonstrar no final do 1.º Ciclo.

- Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia.
- Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas.
- O meio local, espaço vivido, deverá ser o objecto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta.
- No entanto, há que ter em conta que as crianças têm acesso a outros espaços que, podendo estar geograficamente distantes, lhes chegam, por exemplo, através dos meios de comunicação social. O interesse das crianças torna estes espaços afectivamente próximos, mas a compreensão de realidades que elas não conhecem directamente, só será possível a partir das referências que o conhecimento do meio próximo lhes fornece.
- As crianças deste nível etário apercebem-se da realidade como um todo globalizado. Por esta razão, o Estudo do Meio é apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, (...) procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade.

Organização Curricular e Programas, 2004:101-102.

Importa, igualmente, apresentar os objectivos gerais do Programa, definidos no documento *Organização Curricular e Programas (2004)*, os quais enunciam as competências globais que cada aluno terá de alcançar até ao final do 1.º Ciclo, no Estudo do Meio:

- Estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes.
- Identificar elementos básicos do Meio Físico envolvente (relevos, rios, fauna, flora, tempo atmosférico... etc.).
- Identificar os principais elementos do Meio Social envolvente (família, escola, comunidade e suas formas de organização e actividades humanas) comparando e relacionando as suas principais características.
- Identificar problemas concretos relativos ao seu meio e colaborar em acções ligadas à melhoria do seu quadro de vida.
- Desenvolver e estruturar noções de espaço e de tempo e identificar alguns elementos relativos à História e à Geografia de Portugal.
- Utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar), assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação.
- Seleccionar diferentes fontes de informação (orais, escritas, observação...etc.) e utilizar diversas formas de recolha e de tratamento de dados simples (entrevistas, inquéritos, cartazes, gráficos, tabelas).
- Utilizar diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida.
- Desenvolver hábitos de higiene pessoal e de vida saudável utilizando regras básicas de segurança e assumindo uma atitude atenta em relação ao consumo.
- Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação.

Organização Curricular e Programas, 2004:103.

O documento em apreço apresenta-se organizado em blocos de conteúdos, cuja ordem obedece a uma lógica que poderá não ser tida em conta em contexto sala de aula. Compete ao professor recriar o programa, no respeito pelo ritmo de aprendizagem dos alunos, atendendo aos interesses e necessidades e às características do meio local, enquanto decisor da sua implementação.

Pretende-se, desta forma, tornar os alunos “observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender” (Organização Curricular e Programas, 2004:102).

A ambos, professores e alunos, cabe o desempenho de papéis distintos mas complementares, na prossecução dos objectivos definidos (Quadro 5):

Quadro 5

Papel do professor e dos alunos de acordo com o Programa de Estudo do Meio

Professor	Alunos
<ul style="list-style-type: none">- Proporcionar:<ul style="list-style-type: none">- Situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto directo com o meio envolvente;- Realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade;- Aproveitamento da informação vinda de meios mais longínquos. - Orientar o processo, constituindo-se também como fonte de informação conjuntamente com outros recursos ao seu dispor;- Ajudar os alunos a aprender, organizar e estruturar informação, para que se crie conhecimento;- Facilitar a comunicação e partilha do conhecimento obtido.	<ul style="list-style-type: none">- Envolver-se em:<ul style="list-style-type: none">- Situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto directo com o meio envolvente;- Realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade;- Aproveitamento da informação vinda de meios mais longínquos. - Aprofundar e construir conhecimento, enquanto observadores activos.

A organização do Programa de Estudo do Meio em blocos de conteúdos remete para uma lógica de desenvolvimento do currículo em espiral, retomando os mesmos em cada ano de escolaridade, num aprofundamento crescente.

Uma pequena introdução, onde encontramos a definição da sua natureza e algumas indicações de carácter metodológico, antecede os subseqüentes blocos de conteúdos: 1- *À descoberta de si mesmo*, 2- *À descoberta dos outros e das instituições*, 3- *À*

descoberta do ambiente natural, 4- À descoberta das inter-relações entre espaços, 5- À descoberta dos materiais e objectos, 6- À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade.

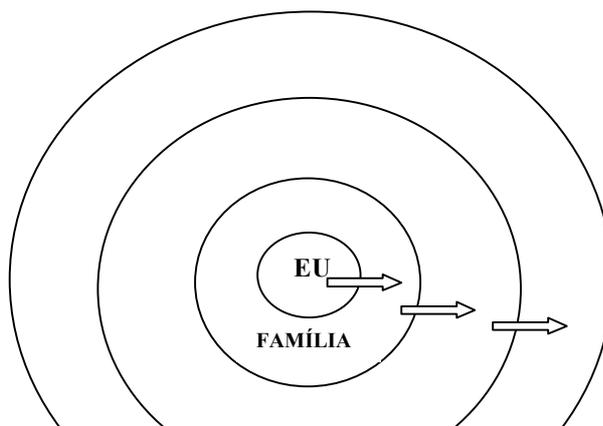
Considerando a temática da presente dissertação direccionamos o nosso olhar para o bloco 2 – *À descoberta dos outros e das instituições*, pois “é no contexto dos outros e das Instituições que [se] estuda o passado do meio local, o passado nacional e os símbolos nacionais” (Torgal 1996:435), e enfatizamos o objectivo geral do Programa a que se pretende dar resposta: *Desenvolver e estruturar noções de espaço e de tempo e identificar alguns elementos relativos à História e à Geografia de Portugal.*

Pressupõe-se que o âmbito de estudo da criança se vai alargando, inicialmente ao nível do seu passado familiar e, progressivamente, aos mais distantes no tempo e no espaço. A sua evolução enquanto pessoa far-se-á pela interiorização de regras e comportamentos inerentes à sua condição de ser social, desenvolvendo paralelamente competências nos campos da responsabilidade, tolerância, solidariedade, entre outros.

No pressuposto de que a escola é considerada “um espaço privilegiado de educação para a cidadania (...)” (Decreto-Lei n.º 6/2001), aspecto corroborado no Programa de Estudo do Meio, no qual se sublinha o carácter único das aprendizagens aí desenvolvidas para a socialização da criança e se enfatiza a importância da sua participação, directa e gradual, na organização da vida da escola, como forma de interiorização dos valores democráticos e de cidadania.

Os conteúdos presentes no bloco em análise incidem no tempo histórico, partindo da história familiar da criança, passando pela história local e finalmente à história nacional. O esquema conceptual apresentado seguidamente permite-nos ilustrar, dentro do nosso entendimento, as afirmações anteriores baseadas na informação patente no texto introdutório do bloco que sinalizamos (Figura 8).

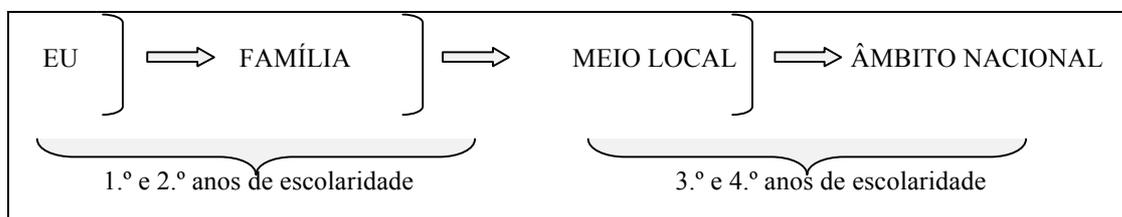
Figura 8
Esquema conceptual sobre o ensino da história no âmbito do Estudo do Meio
Dimensões pessoal, familiar, local e nacional



MEIO NACIONAL
LOCAL

A abordagem da História é, nos termos apresentados pelo esquema anterior, centrada no “*Eu*”, da criança e na sua família, nos primeiros anos de escolaridade, alargando posteriormente ao seu meio local, no 3.º ano, e só no ano final do 1.º Ciclo (4.º ano) se expande ao âmbito nacional (Figura 9).

Figura 9
Abordagem da história no âmbito do Estudo do Meio para os quatro anos de escolaridade: dimensões pessoal, familiar, local e nacional



De salientar que os factos da história familiar do aluno deverão, de acordo com o estabelecido, ser assinalados em linhas de tempo, devendo a história local e nacional obedecer a um friso cronológico da História de Portugal. Na explicitação do bloco em questão, é realçada a importância do reconhecimento, pelos alunos, de que “os vestígios de outras épocas (...) constituem fontes de informação que eles podem utilizar, de forma elementar, na reconstituição do passado” e define-se enquanto objectivo principal “contribuir para o desenvolvimento de atitudes de respeito pelo património histórico, sua conservação e valorização” (Organização Curricular e Programas, 2004: 110).

Importa, para uma melhor compreensão das intenções atrás descritas, apresentarmos os objectivos e conteúdos traçados no **Bloco 2** para os quatro anos de escolaridade (Quadro 6).

Quadro 6 - Conteúdos e objectivos delineados para o Bloco 2 – *À Descoberta dos Outros e das Instituições*, por ano de escolaridade.

Nível	Conteúdos	Objectivos
<i>1.º Ano</i>	<p>1. A SUA IDENTIFICAÇÃO</p> <p>2. OUTRAS PESSOAS COM QUEM MANTÉM RELAÇÕES PRÓXIMAS</p> <p>3. A SUA ESCOLA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer: <ul style="list-style-type: none"> — nome(s), próprio(s), nome de família/apelido(s); — sexo, idade; — endereço. • Conhecer os nomes, idades, sexo de: amigos da escola e de fora da escola; vizinhos; o(a) professor(a); outros elementos da escola. • A sua classe: conhecer o número de alunos, horários, regras de funcionamento, funções dos vários elementos da classe; participar na organização do trabalho da sala (planificação, avaliação...); participar na arrumação, arranjo e conservação da sala, do mobiliário e dos materiais; participar na dinâmica do trabalho em grupo e nas responsabilidades da turma. <ul style="list-style-type: none"> • O funcionamento da sua escola: participar na elaboração de regras; conhecer direitos e deveres dos alunos, professores e pessoal auxiliar.
<i>2.º Ano</i>	<p>1. O PASSADO PRÓXIMO FAMILIAR</p> <p>2. A VIDA EM SOCIEDADE</p> <p>3. MODOS DE VIDA E FUNÇÕES DE ALGUNS MEMBROS DA COMUNIDADE (merceeiro, médico, agricultor, sapateiro, operário, carteiro...)</p> <p>4. INSTITUIÇÕES E SERVIÇOS EXISTENTES NA CO-</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer datas e factos (aniversários, festas...): localizar, numa linha de tempo, datas e factos significativos. <ul style="list-style-type: none"> • Localizar, em mapas ou plantas: local de nascimento, habitação, trabalho, férias... • Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social. <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar os interesses individuais e colectivos. • Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação. • Contactar e descrever em termos de: idade; sexo; o que fazem; onde trabalham; como trabalham... • Contactar e recolher dados sobre colectividades, serviços de saúde, correios, bancos, organizações religiosas,

	MUNIDADE	autarquias...
3.º Ano	<p>1. OS MEMBROS DA SUA FAMÍLIA</p> <p>2. O PASSADO FAMILIAR MAIS LONGÍNQUO</p> <p>3. O PASSADO DO MEIO LOCAL</p> <p>4. CONHECER COSTUMES E TRADIÇÕES DE OUTROS POVOS</p> <p>5. RECONHECER SÍMBOLOS LOCAIS (BANDEIRAS E BRASÕES)</p> <p>6. CONHECER SÍMBOLOS REGIONAIS (BANDEIRAS E HINOS REGIONAIS)</p> <p>7. OUTRAS CULTURAS DA SUA COMUNIDADE</p>	<p>• Estabelecer relações de parentesco (tios, primos, sobrinhos...): construir uma árvore genealógica simples (até à 3.ª geração - avós).</p> <p>• Reconhecer datas e factos significativos da história da família: localizar numa linha de tempo.</p> <p>• Reconhecer locais importantes para a história da família: localizar esses locais em mapas ou plantas.</p> <p>• Conhecer unidades de tempo: a década.</p> <p>• Identificar figuras da história local presentes na toponímia, estatuária, tradição oral...</p> <p>• Conhecer factos e datas importantes para a história local (origem da povoação, concessão de forais, batalhas, lendas históricas...).</p> <p>• Conhecer vestígios do passado local: construções (habitações, castelos, moinhos, antigas fábricas, igrejas, monumentos pré-históricos, pontes, solares, pelourinhos...); alfaias e instrumentos antigos e actividades a que estavam ligados; costumes e tradições locais (festas, jogos tradicionais, medicina popular, trajes, gastronomia...) e feriado municipal (acontecimento a que está ligado).</p> <p>• Reconhecer a importância do património histórico local.</p> <p>** Abordado, se manifesto interesse por parte dos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Da freguesia • Do concelho. • Do distrito. • Dos Açores. • Da Madeira. <p>• Conhecer aspectos da cultura das minorias que eventualmente habitem na localidade ou bairro (costumes, língua, gastronomia, música...).</p>
4.º ano	<p>1. O PASSADO DO MEIO LOCAL</p> <p>2. O PASSADO NACIONAL</p>	<p>• Pesquisar sobre o passado de uma instituição local (escola, autarquia, instituições religiosas, associações...): recorrer a fontes orais e documentais para a reconstituição do passado da instituição.</p> <p>• Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local (batalha ocorrida em local próximo, reis que concederam forais a localidades da região...).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e seu significado. • Recolher dados sobre aspectos da vida quotidiana de tempo em que ocorreram esses factos. • Localizar os factos e as datas estudados no friso cronológico da História de Portugal. • Conhecer unidades de tempo: o século.

	3. RECONHECER SÍMBOLOS NACIONAIS	<ul style="list-style-type: none">• Bandeira nacional.• Hino nacional.
--	---	---

Os conteúdos para o ensino da história aqui apresentados e plasmados no Programa de Estudo do Meio não devem dissociar-se do preconizado no Currículo, especificamente para a disciplina de História, podendo, tal como já referimos anteriormente, ser cruzados para uma maior especificação dos mesmos.

O programa para a Educação do XVIII Governo Constitucional para o biénio 2009-2011, centrado na preocupação de elevar as competências básicas dos alunos portugueses, bem como os níveis de qualificação, e ainda traçar uma estratégia de desenvolvimento educacional convergente com os padrões internacionais de qualidade educativa, apresentou como fundamentais cinco objectivos, dos quais destacamos dois, pelo facto de as orientações curriculares não serem claras: **(1)** Continuar a desenvolver programas de melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos; **(2)** Concretizar a universalização da frequência da educação básica e secundária, de modo a que todas as crianças e jovens frequentem estabelecimentos de educação ou formação, pelo menos entre os cinco e os 18 anos de idade.

Em sequência, o recente alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos estabelecida pela Lei n.º 85/2009¹³, de 27 de Agosto, obrigou a uma organização articulada e integrada do ensino básico e secundário, no seguimento da qual foi delineada uma estratégia de desenvolvimento do currículo na qual se insere o Projecto Metas de Aprendizagem, tendo em vista a clarificação e operacionalidade dos documentos curriculares orientadores da intervenção das escolas e professores no percurso educativo dos seus alunos.

A Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário, delineada pelo Ministério da Educação em Dezembro de 2009 tornou clara a necessidade de elaboração de um projecto que servisse de apoio à gestão do currículo, de forma a facilitar a prática educativa dos professores no trabalho a desenvolver junto dos seus alunos. Não sendo um documento normativo, as Metas de Aprendizagem assumem um carácter utilitário no desenvolvimento do currículo, consistindo “na concepção de referentes de gestão curricular para cada disciplina ou área disciplinar, em

¹³ Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para crianças e jovens em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade (Cf. Ponto 1, art.º 2.º da Lei em referência.)

cada ciclo de ensino, desenvolvidos na sua sequência por anos de escolaridade (...) entendidos de modo tendencial e passíveis de ajustamentos no quadro de autonomia de cada escola ou agrupamentos de escola” (Afonso *et al.*, 2010:2). Trata-se de um instrumento de apoio ao desenvolvimento do currículo, podendo ser utilizadas no trabalho diário dos professores como um suporte na preparação das suas actividades de ensino.

Encontramos identificados neste projecto as competências e desempenhos esperados dos alunos, partindo do princípio que tais competências e desempenhos evidenciam a real concretização das aprendizagens em cada disciplina ou área, bem como nos domínios transversais, preconizados pelos documentos curriculares existentes, emitidos pela tutela, os quais já percorremos no presente trabalho (Currículo Nacional do Ensino Básico e Programa do 1.º Ciclo), entre outros.

Assim, a elaboração das Metas de Aprendizagem teve como ponto de partida cinco pressupostos, para cada uma das disciplinas ou áreas curriculares:

- As metas de aprendizagem são entendidas como evidências de desempenho das competências que deverão ser manifestadas pelos alunos, sustentadas na aquisição dos conhecimentos e capacidades inscritos no currículo formal, constituindo por isso resultados de aprendizagem esperados.
- As metas de aprendizagem serão sempre expressas em termos do desempenho esperado por parte do aluno.
- As metas de aprendizagem integram e mobilizam os conteúdos nas suas diferentes dimensões, os processos de construção e uso do conhecimento e as atitudes e valores implicados, quando for o caso.
- Para cada área ou disciplina, as metas de aprendizagem são estabelecidas para o final de cada ciclo, sendo indicados níveis referenciais do seu desenvolvimento, para cada um dos anos que o constituem, excepto na Educação Pré-Escolar, em que apenas se elaboraram metas finais.
- As metas são susceptíveis de gestão diversificada por cada escola.

DGIDC, 2010

Seguindo princípios de coerência vertical, as metas organizam-se, assim, de acordo com a progressão da complexidade das aprendizagens, tendo sido definidas para cada meta final de ciclo, metas intermédias. Deverão ainda obedecer a uma articulação horizontal, em harmonia com os níveis de escolaridade, com a mobilização conjugada de processos cognitivos convergentes. São ainda disponibilizadas algumas estratégias de ensino e avaliação, concordantes com as metas visadas para cada área curricular ou disciplina ou ainda ao nível das competências transversais (DGIDC: 2010).

Assim, podemos encontrar algumas metas de aprendizagem definidas para os diversos níveis de escolaridade e disciplinas. O 1.º Ciclo é entendido como o nível de de-

envolvimento e sistematização das aprendizagens e considerado “como a base fundacional para todas as aprendizagens futuras” tal como descrito no projecto (DGIDC:2010). Pode ainda ler-se que “é no 1. ciclo que se consolida e formaliza a aprendizagem das literacias (...) [e] que se estruturam as bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural, isto é, as bases fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber” (DGIDC:2010)

No caso da História, em concreto, para este nível de ensino, encontramos, em Afonso *et al.* (2010:5) definida a seguinte meta no Projecto “Metas de Aprendizagem”:

História

- 1.º CEB** Descreve aspectos significativos da história pessoal e familiar, da história local, nacional no contexto europeu (origem da povoação, concessão de forais, batalhas, lendas, figuras da história local e nacional).

Projecto Metas de Aprendizagem, 2010: 5

Apela o documento, atendendo às características do desenvolvimento da criança nesta fase etária, à necessidade de uma organização e gestão curricular integrada, de forma a mobilizar conhecimentos. Expõe ainda o carácter preparativo, neste grau de ensino, para uma transição equilibrada para os níveis de ensino seguintes e progressiva especialização dos saberes (DGIDC: 2010). A área curricular de Estudo do Meio, tal como descrito no projecto “configura-se como a iniciação sistemática e integrada aos campos de conhecimento científico que permitem analisar, interpretar e compreender a realidade do mundo natural e social que enquadra as pessoas e os grupos” (DGIDC: 2010).

Tal como já verificámos na análise aos documentos orientadores do currículo, encontramos também no texto introdutório das Metas de Aprendizagem para o Estudo do Meio, o rol dos vários domínios científicos cujos conhecimentos contribuem para a área em causa, entre os quais a História, que mais tarde evoluem em especializações mais finas nos ciclos subsequentes. Deste modo, foram definidas metas de aprendizagem finais e intermédias para os 2.º e 4.º anos de escolaridade, no caso para o Estudo do Meio, das quais ressaltamos as que servem o propósito do nosso trabalho, ou seja, o ensino da História (Quadro 7).

Quadro 7 – Metas de aprendizagem finais e intermédias, para o ensino da História, no âmbito do Estudo do Meio

<i>Meta Final 3) O aluno utiliza diferentes unidades/convenções temporais e situa no tempo rotinas, datas, eventos e personagens da História e das comunidades actuais</i>	
<i>Metas intermédias até ao 2.º Ano</i>	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno reconhece diferentes unidades de tempo do sistema convencional de medição: hora, dia, semana, mês, ano (comum ou bissexto), estações do ano e utiliza o relógio e o calendário na medição do tempo. - O aluno sequencializa momentos de um relato (reconto de uma história), fontes icónicas e objectos, estabelecendo relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade (antes de, depois de, ao mesmo tempo que).
<i>Metas intermédias até ao 4.º Ano</i>	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno utiliza diferentes unidades de tempo: dia, semana, mês, ano, década, século, milénio, e as referências temporais a.C. e d. C. - O aluno sequencializa, por ordem cronológica, datas, personagens e factos significativos associados à História local e nacional (exemplos: 1143, tratado de Zamora; 1498, chegada de Vasco da Gama à Índia; 1910, implantação da República; 25 de Abril de 1974). - O aluno estima a distância temporal e /ou intervalo entre acontecimentos (exemplo: a implantação da República ocorreu há cem anos).
<i>Meta Final 4) O aluno constrói linhas de tempo relacionadas com rotinas e datas significativas para a história pessoal, local e nacional.</i>	
<i>Metas intermédias até ao 2.º Ano</i>	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno constrói diferentes linhas de tempo, quer circulares e/ou lineares (relacionadas com rotinas diárias, tempo cíclico e momentos do dia: manhã, tarde e noite; o dia, a semana, as estações do ano), quer de tempo linear (relacionadas com datas e marcos importantes da sua vida - aniversários, festas, cerimónias - e da comunidade - Natal, Carnaval, Páscoa, e outras festas de outras culturas, dia da criança, dia da árvore, festas locais).
<i>Metas intermédias até ao 4.º Ano</i>	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno constrói diferentes linhas de tempo (lineares: verticais ou horizontais; circulares, em espiral, em zig-zag...) relacionadas com datas e factos significativos da história pessoal, local e nacional.
<i>Meta Final 5) O aluno identifica mudanças e permanências ao longo do tempo pessoal, local e nacional, reconhecendo diferentes ritmos (mudança gradual ou de ruptura) e direcções (progresso, ciclo, permanência, simultaneidade).</i>	
<i>Metas intermédias até ao 2.º Ano</i>	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno reconhece a existência de mudanças e permanências nos percursos de vida, incluindo o dele, identificando as fases da vida como um processo de mudança (mudanças em si próprio e características que se mantêm, e também parecenças/semelhanças com familiares). - O aluno identifica mudanças e permanências comparando sociedades no passado e no presente (“o antes” e “o agora” nos transportes, no vestuário, na habitação, nos brinquedos e brincadeiras). - O aluno associa aspectos de mudança a um progresso linear, gradual ou de ruptura (exemplos: ordena imagens sobre a evolução dos transportes; momentos chave na sua vida: a entrada na escola).
<i>Metas intermédias até ao 4.º Ano</i>	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno reconhece mudanças nas culturas e tradições ao longo dos tempos, ao nível da comunidade local e nas comunidades de origem (exemplo: sequencializa imagens do mesmo espaço em diferentes períodos). - O aluno identifica diferenças e semelhanças entre o passado e o presente quanto a recursos materiais, tecnológicos, económicos e sociais (exemplos: mudanças nos símbolos nacionais; evolução das comunicações; mudanças na

	<p>distribuição das actividades económicas; permanência da importância das cidades do litoral apesar de modificadas).</p> <p>- O aluno reconhece diferentes ritmos e direcções de mudança em realidades diversas (por exemplo, a evolução, em simultâneo, da vida numa cidade e numa aldeia).</p>
<p>Meta Final 6) O aluno reconhece, na sua representação do espaço, a relação com a acção humana ao longo dos tempos.</p>	
<p>Metas intermédias até ao 2.º Ano</p>	<p>O aluno constrói mapas mentais de lugares reais ou fictícios, próximos ou distantes no tempo e no espaço.</p>
<p>Metas intermédias até ao 4.º Ano</p>	<p>O aluno associa a ideia de espaço a diferentes tempos (exemplo: identifica marcas de diferentes épocas numa localidade, praça, rua, monumento).</p>
<p>Meta Final 12) O aluno interpreta a realidade natural, humana e social, a partir de questões geográficas, históricas e sociais, sobre a realidade que observa.</p>	
<p>Metas intermédias até ao 2.º Ano</p>	<p>- O aluno descreve diferentes paisagens, com base na observação directa e indirecta, realçando aspectos naturais e humanos.</p> <p>- O aluno formula questões de natureza geográfica, histórica e social sobre as características naturais e humanas de lugares (onde? como? porquê? foi sempre assim?).</p>
<p>Metas intermédias até ao 4.º Ano</p>	<p>- O aluno selecciona informação sobre problemas ambientais e sociais (trânsito, resíduos sólidos urbanos, a pobreza, poluição da água...).</p> <p>- O aluno formula, a partir da informação obtida, questões de natureza geográfica, histórica e social que sustentam a procura de explicações fundamentadas para as questões suscitadas.</p>
<p>Subdomínio: Utilização de Fontes de Informação</p>	
<p>Meta Final 13) O aluno interpreta fontes diversas e, com base nestas e em conhecimentos prévios, produz informação e inferências válidas e pertinentes sobre o passado pessoal e familiar, local, nacional e europeu.</p>	
<p>Metas intermédias até ao 2.º Ano</p>	<p>- O aluno reconhece a função de fontes documentais na identificação pessoal (exemplos: registo de nascimento, cartão de cidadão, boletim de vacinas, fotografia pessoal) e na construção do conhecimento do passado pessoal e familiar.</p> <p>- O aluno distingue fontes com linguagens diversas (exemplos: orais, escritas, iconográficas, outras).</p> <p>- O aluno interpreta o sentido global das fontes com estatutos diferentes (cartas familiares, revistas, documentação pessoal) relevantes para a compreensão gradual do seu passado pessoal e familiar.</p>
<p>Metas intermédias até ao 4.º Ano</p>	<p>- O aluno constrói conhecimento sobre o passado familiar, local, regional e nacional no contexto europeu, pesquisando e seleccionando fontes.</p> <p>- O aluno analisa diferentes fontes de conhecimento histórico com linguagens diversas e com estatutos diferentes (exemplos: documentos legais, fontes privadas e públicas).</p> <p>- O aluno compara fontes com diferentes mensagens, identificando alguns aspectos consensuais e divergentes.</p> <p>- O aluno realiza inferências válidas sobre o passado a partir de fontes diversas</p>
<p>Subdomínio: Compreensão Histórica Contextualizada</p>	
<p>Meta Final 14) O aluno sistematiza conhecimentos de si próprio, da sua família, comunidade, história local, nacional e europeia relativamente ao passado próximo e ao passado mais longín-</p>	

<i>quo.</i>	
Metas intermédias até ao 2.º Ano	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno revela conhecimento de si próprio ao nível da sua identificação e filiação, e relaciona graus de parentesco (directo e colaterais) até à terceira geração. - O aluno descreve, de forma estruturada acções e actividades passadas com amigos e familiares em diferentes contextos (exemplos: festas, férias, no dia-a-dia) e lugares (exemplos: em casa, na escola, na rua).
Metas intermédias até ao 4.º Ano	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno estabelece relações de parentesco (directo e colateral) até à 3.ª geração e constrói árvores genealógicas (exemplos: árvore genealógicas de geração, esquemas genealógicos e árvores de costados), tendo em conta diversas modalidades de família existentes na sociedade actual. - O aluno descreve aspectos significativos da história pessoal e familiar, da história local, nacional no contexto europeu (exemplos: origem da povoação, concessão de forais, batalhas, lendas, figuras da história local e nacional).
Meta Final 15) O aluno reconhece e respeita identidades sociais e culturais à luz do passado próximo e longínquo, tendo em conta o contributo dos diversos patrimónios e culturas para a vida social, presente e futura	
Metas intermédias até ao 2.º Ano	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno inter-relaciona aspectos da vida em sociedade, reconhecendo regras de convivência social, de respeito pelos outros e de diálogo. - O aluno reconhece elementos do seu passado próximo pessoal, familiar e mais longínquo. - O aluno projecta acções num futuro próximo (exemplo: o que vou fazer amanhã) ou longínquo (exemplo: quando for adulto).
Metas intermédias até ao 4.º Ano	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno identifica a existência de diferentes povos e culturas, descrevendo os seus costumes e tradições e respeitando-os (Exemplo: minorias étnicas que possam existir na sua localidade ou bairro, ou que conheça por outras vias - média, viagens, cinema, leitura). - O aluno descreve acções de diversos intervenientes na história nacional em situações de interacção pacífica ou de tensão/conflito, distinguindo alguns dos seus motivos e identificando consequências dessas situações. - O aluno identifica e valoriza o património histórico - local, nacional, europeu, mundial - analisando vestígios materiais do passado (edifícios, pontes, moinhos e estátuas), costumes, tradições, símbolos e efemérides. - O aluno relaciona o presente com o passado histórico nacional e projecta algumas possibilidades futuras a nível pessoal e colectivo (exemplo: imaginar a vida daqui a 10 anos a partir das condições do presente e tendo em conta o passado).
Meta Final 16) O aluno mobiliza e integra vocabulário e conceitos substantivos específicos dos diferentes conteúdos, temas e problemas explorados.	
Metas intermédias até ao 2.º Ano	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno utiliza, de forma integrada e transversal conceitos essenciais para a compreensão dos conteúdos explorados: identificação; apelido; naturalidade; nacionalidade; família; parentesco; graus de parentesco; árvore genealógica; geração; habitação; convivência social; colectividade; localidade; calendário; estações do ano; itinerários; serviços; comércio local; meios de transporte, profissões.
Metas intermédias até ao 4.º Ano	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno utiliza, de forma integrada e transversal, conceitos essenciais para a compreensão dos conteúdos explorados: filiação; geração; inter-geracional; toponímia; estatuária; tradições e costumes; símbolos locais, regionais e nacionais (bandeiras, brasões e hinos); instituições; sectores de actividades; agricultura; silvicultura; exploração mineira; actividade piscatória; pecuária; indústria; comércio; serviços; meios de comunicação pessoal e social; aglomerados populacionais; emigração; imigração; migração; culturas; minorias; países lusófonos; feriados; vida quotidiana; descobrimentos; expansão marítima; monarquia;

república; democracia; União Europeia.

De referir, por último, que as Metas de Aprendizagem se reportam aos documentos curriculares em vigor, pretendendo-se uma articulação entre todos, no alcance dos resultados que se pretendem obter.

Assim, e tal como já referimos anteriormente, pretende-se a articulação do *Curriculo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* e o documento *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo*.

Sintetizando, notamos curiosamente que, contrariamente ao esperado, o programa de Estudo do Meio (2004) analisado no nosso trabalho não recorre à noção de “competência”, mas sim a “conteúdos” e “objectivos”, não apresentando, desta forma, coerência com o Currículo.

Mais, verificamos, ao depararmo-nos, em determinado momento da análise, mais concretamente na determinação de conteúdos para o 3.º e 4.º anos de escolaridade, alguma confusão na terminologia aplicada aos conteúdos a leccionar e nos objectivos definidos para cada um deles. Veja-se o exemplo que se segue:

Quadro 8

Terminologia utilizada na definição de conteúdos e objectivos

Nível	Conteúdos	Objectivos
3.º Ano	(...) 5. RECONHECER SÍMBOLOS LOCAIS (BANDEIRAS E BRASÕES) 6. CONHECER SÍMBOLOS REGIONAIS (BANDEIRAS E HINOS REGIONAIS)	(...) • Da freguesia • Do concelho. • Do distrito. • Dos Açores. • Da Madeira.
4.º Ano	(...) 3. RECONHECER SÍMBOLOS NACIONAIS	• Bandeira nacional. • Hino nacional.

Ora, sendo *conteúdo* “aquilo sobre que se trabalha” (Zabalza, 2000: 118) e se *objectivo* “precisa o resultado que deve ser alcançado” no final do caminho percorrido, tal como afirma Pacheco (s/data: 1) é no mínimo curioso, verificarmos que um documento que se quer preciso e orientador pedagógico, apresente tais indefinições.

As Metas de Aprendizagem (2010) encaradas como um instrumento de gestão curricular de apoio ao trabalho docente, atribuem ao professor um papel preponderante na programação de estratégias de ensino e avaliação, pois que, enquanto concebidas de forma intencional e orientadoras de um conjunto de acções na aquisição de determinada aprendizagem, conduzem à sua eficácia (Roldão, 2009 *in* Metas de Aprendizagem).

Tais estratégias de ensino são encaradas como um contributo para a aprendizagem compreendida em determinada meta, cujo objectivo é levar os alunos a aprender e utilizar adequadamente os conteúdos curriculares.

Não sendo um documento normativo, muito se tem especulado em torno da sua pertinência e sobre a sua aplicação ou não, no desenvolvimento do trabalho nas escolas.

No Quadro 9 apresentamos um resumo dos documentos da Tutela percorridos, na tentativa de apontar para cada um, as tendências encontradas.

Quadro 9

Grelha de análise de documentos curriculares de nível macro no respeitante às opções para o Estudo do Meio

Documentos Tutelares		Opções curriculares
Nível Macro	Currículo Nacional Do Ensino Básico	<ul style="list-style-type: none"> • Lógica de ciclo (educação básica); • Definição de competências (gerais e específicas), sua operacionalização (transversal e específica) e experiências de aprendizagem; • Estruturação do 1.º ciclo em dois momentos: 1.º e 2.º anos de e 3.º e 4.º anos; • Estruturado por disciplina. • Documento extenso e abrangente; • Não contempla a avaliação das competências. • Aluno - construtor e gestor do seu próprio conhecimento. • Professor – facilitador e organizador de ambientes ricos e estimulantes.
	Organização Curricular e Programas do 1º CEB (Estudo do Meio)	<ul style="list-style-type: none"> • Lógica de ano de escolaridade: 1.º; 2.º; 3.º e 4.º. • Definição de conteúdos e objectivos; • Contempla a avaliação (ao longo de cada ano, sem juízos de valor) centrada na evolução dos percursos escolares. • Estruturado por domínio disciplinar <ul style="list-style-type: none"> ○ Estudo do Meio – organizado em blocos • Professor – orientador
	Metas de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Lógica de ciclo. <ul style="list-style-type: none"> ○ Estudo do Meio – 3 Domínios • Estruturação do 1.º ciclo em dois momentos: 1.º e 2.º ano de escolaridade e 3.º e 4.º ano. • Estruturado por disciplina (metas por disciplina).

Capítulo 3

Decisões micro-curriculares para ensinar História no 1.º CEB

“(…) a tomada de consciência daquilo que um professor faz realmente, e das suas representações, é o ponto de partida da sua implicação de professor na mudança.”

Margaret Altet, 2000:33.

Os investigadores “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos,”

Bogdan & Biklen, 1994: 48.

A abordagem tutelar – normativo-legal, curricular, programática e das metas de aprendizagem – que realizámos nos dois capítulos anteriores, elucidou-nos acerca do que, no sistema educativo actual, se entende pelo ensino da História no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com base nessa abordagem, considerámos pertinente verificar como é que, ao abrigo da figura de Autonomia de Escola e da Gestão Flexível de Currículo, se concretiza a margem decisional curricular da escola e dos próprios professores

Nesse sentido, estruturámos um estudo documental que incidiu em Projectos Curriculares de Escola e em Planificações realizadas por equipas docentes para os quatro anos primeiros anos de escolaridade. Em concreto, a nossa preocupação foi verificar como duas instâncias – escolas e equipas docentes – operacionalizam as orientações macro-curriculares respeitantes à área disciplinar acima referida. Isto, na linha do paradigma do pensamento do professor, caracterizado “como um processo de planificação e execução de actuações com base num processo de tomada de decisões (...)” (Pacheco, 1995: 35).

Passamos a apresentar os objectivos que guiaram a nossa investigação, os instrumentos construídos para os concretizar, bem como os procedimentos adoptados. Finalmente relataremos e discutiremos os dados apurados.

3.1. Objectivos

Como acima referimos, centrámos o nosso estudo no ensino da História no 1.º CEB, o qual se encontra integrado na área curricular disciplinar designada por Estudo do Meio.

Se a Gestão Flexível de Currículo consiste na adaptação do macro-currículo respondendo “aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares” e ainda “ (...) adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais” (Despacho 9590/99), os Projectos Curriculares e as Planificações – anuais e mensais – deixam perceber a influência do enquadramento regional e local própria escola, procurando responder a especificidades desse mesmo enquadramento.

Em tal alinhamento, estabelecemos como propósito geral do nosso estudo perceber se, no âmbito da referida componente de aprendizagem, as decisões micro-curriculares se aproximam ou distanciam das decisões macro-curriculares.

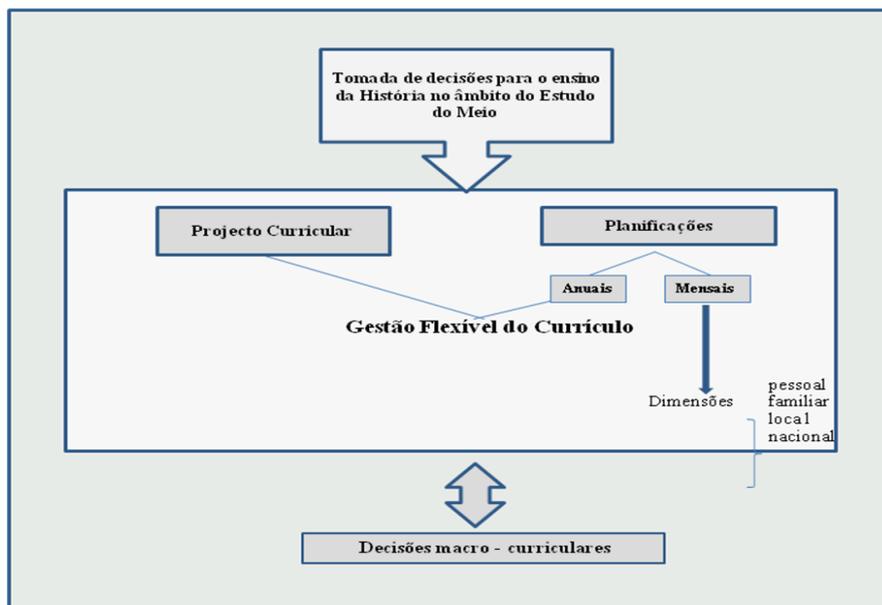
Concretizando, centrando-nos na componente da História, constante do Bloco 2 – *À descoberta dos outros e das instituições* – do Estudo do Meio, pretendemos:

- 1) **Verificar** nos *Projectos Curriculares de Escola e Planificações* – anuais e mensais – eventuais aspectos que concretizem o desiderato da Gestão Flexível do Currículo;
- 2) **Perceber** se, com base em 1), existe ou não continuidade decisional entre estes dois tipos de documentos, por um lado, e entre as decisões neles patentes e as de carácter macro-curricular, por outro lado;
- 3) **Verificar** nas Planificações a presença das dimensões pessoal, familiar, local e nacional;

- 4) **Perceber** se, com base em 3) existe ou não continuidade entre as decisões patentes nas Planificação e as decisões de carácter macro-curricular.

A Figura 10 apresenta a investigação de forma esquemática.

Figura 10
Esquema sintetizador da investigação



3.2. *Corpus*

O nosso *corpus* ficou composto por dois Projectos Curriculares de Escola (no caso, de Agrupamento, como consta nos documentos recolhidos); oito Planificações anuais (quatro planificações cada Agrupamento) e sete Planificações mensais (quatro do Agrupamento A e três do Agrupamento B).

Designámos os Projectos Curriculares por Projecto **A** e Projecto **B** (Quadro 10).

Quadro 10
Projectos Curriculares dos Agrupamentos de Escolas seleccionados

Agrupamento de Escolas	Documentos	Projectos Curriculares de Escola
		(*)
A		46
B		66

(*) Quantidade de páginas por documento

As oito Planificações anuais dos dois Agrupamentos, respeitam os quatro anos de escolaridade do 1.º CEB. As sete Planificações mensais, respeitam os quatro anos de escolaridade, no caso do Agrupamento A e os 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade no caso do Agrupamento B (Quadro 11).

Quadro 11
Planificações dos Agrupamentos de Escolas seleccionados

Documentos Agrupamento de Escolas	Planificações anuais de Estudo do Meio (*)				Planificações mensais de Estudo do Meio (*)			
	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano
A	1	2	2	3	5	6	7	6
B	7	3	3	4	8	7	6	--

(*) Quantidade de páginas por documento

De referir que, dos conjuntos de planificações recebidas, não obtivemos, do Agrupamento B, as planificações mensais para o quarto ano de escolaridade. As planificações designadas “mensais” são Planificações para o ano lectivo inteiro, de Setembro de 2010 a Junho de 2011 (cf. Quadro 10).

Relativamente à estrutura das Planificações mensais, especificamos que, no caso do Agrupamento A, o modelo englobava só a área curricular de Estudo do Meio, enquanto no caso do Agrupamento B, encontramos, numa mesma tabela, em colunas diferentes, as áreas curriculares de Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa. Considerámos, obviamente, o conteúdo respeitante ao Estudo do Meio, visto ser essa a área que importa para o nosso estudo.

3.3. Instrumentos

Para apurarmos o conteúdo que nos interessa dos documentos recolhidos e concretizarmos os objectivos estabelecidos, construímos duas grelhas de registo: uma para análise dos Projectos Curriculares e das Planificações anuais e outra para verificação dos conteúdos, objectivos e metodologias patentes nas Planificações.

A grelha para análise dos Projectos Curriculares e das Planificações anuais é constituída por uma coluna para designação dos documentos curriculares a analisar e outra coluna para registo dos aspectos a verificar, relativamente à Gestão Flexível do Currículo (cf. Grelha 1).

Grelha 1
Estrutura da grelha de análise de documentos curriculares

	Documentos Curriculares	Gestão Flexível do Currículo
Nível Micro	Projecto Curricular do Agrupamento (A)	
	Projecto Curricular do Agrupamento (B)	
	Planificações de Ano (Agrupamento A)	
	Planificações de Ano (Agrupamento B)	

A grelha para análise das Planificações tem dupla entrada (cf. Grelha 2). Na coluna vertical mencionamos os anos de escolaridade do 1.º ao 4.º ano e na horizontal introduzimos os conteúdos, objectivos e metodologias para cada ano, aspectos a partir dos quais inferimos a presença das dimensões pessoal, familiar, local e nacional.

Grelha 2
Grelha de análise para Planificações anuais e mensais

BLOCO 2 DE ESTUDO DO MEIO			
<i>À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES</i>			
Ano de escolaridade	Objectivos	Conteúdos	Metodologias
1.º ano			
2.º ano			
3.º ano			
4.º ano			

3.4. Procedimentos

Com base no conhecimento profissional que tínhamos de alguns agrupamentos de escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo, seleccionámos dois, em função da heterogeneidade de características que apresentam.

Nesse sentido, fizemos um pedido formal, por escrito (cf. Anexo), dirigido aos Directores, no qual pedíamos autorização para que nos facultassem os documentos atrás referidos. Esse pedido foi prontamente autorizado, por ambos.

3.5. Apuramento dos dados e sua discussão

Após recepção dos documentos, estes foram organizados e preparados para análise, com vista a que “o trabalho empírico (...) forneça elementos dignos de confiança” (Quivy & Campenhoudt, 2008:158). Para a análise recorreremos à técnica de *Análise de Conteúdo* (Bardin, 1991; Quivy & Campenhoudt, 2008).

Tal como recomendado, fizemos, em primeiro lugar, uma leitura global de todo o material, sublinhando os fragmentos que indiciavam os aspectos que pretendíamos captar, aprofundando, de seguida a análise de cada grupo de documentos e de cada documento dentro de cada grupo.

Para dar conta desse trabalho, começamos por fazer referência à estrutura dos Projectos Curriculares de Agrupamento e aos aspectos que consideramos mais pertinentes para verificar as decisões neles contidas, no respeitante à Gestão Flexível do Currículo. Assim, percorremos o Projecto A, analisando ponto a ponto, transferindo para a Grelha 1 os aspectos que nos pareciam responder ao nosso propósito, procedendo do mesmo modo com o Projecto B.

De seguida, percorremos as Planificações, agindo da mesma forma, transferindo, no caso, para a Grelha 2, os dados que nos permitissem encontrar a presença das dimensões pessoal, familiar, local e nacional, através das intenções de aprendizagem planificadas.

3.5.1. Desiderato da Gestão Flexível do Currículo nos documentos de escola

Para verificar aspectos que concretizem o desiderato da Gestão Flexível do Currículo, percorremos, em primeiro lugar, os Projectos Curriculares de Agrupamento (A e B) e, de seguida, as Planificações anuais e mensais no sentido de encontrar aspectos referentes às componentes locais e regionais nelas contidas.

a) Análise dos Projectos Curriculares de Agrupamento

Para análise dos Projectos Curriculares de Agrupamento recorreremos à Grelha 1 e nela fomos introduzindo alguns aspectos que concretizem o desiderato da Gestão Flexível do Currículo nos respectivos documentos (cf. Quadro 12).

Projecto A

Este documento, destinado ao triénio 2010-2013, distribui-se por 46 páginas e apresenta, na sua introdução, a missão do Agrupamento, que se resume a “caminhar para a excelência através de desempenhos com elevados níveis de competência” (página 6), visando a operacionalização dos planos curriculares em vigor para todos os níveis de ensino, das orientações curriculares para o Ensino Pré-escolar.

Quadro 12

Alguns aspectos de concretização da Gestão Flexível do Currículo (Projecto A)

Projecto A
<p>Decorre “(...) dos princípios definidos no Projecto Educativo (...)” (página 6); Apresenta “Prioridades educativas” para todos os níveis de ensino (página 6).</p> <p>“ a escola deve promover a articulação entre os diversos níveis de ensino numa perspectiva de sequencialidade progressiva, para que os conhecimentos e as competências se completem, aprofundem e alarguem de ciclo para ciclo, tendo presente uma unidade coerente de ensino aprendizagem” (página9).</p> <ul style="list-style-type: none">- planos curriculares para os diversos níveis de ensino; <i>pré escolar; 1.º ciclo; 2.º ciclo; 3.º ciclo e secundário</i>: desenhos curriculares, orientações, disciplinas de oferta própria, outros percursos alternativos, áreas e espaços escolares de enriquecimento curricular, actividades de enriquecimento curricular... (ponto 3 do PCE).- apresentação das competências para todos os níveis de ciclo: Pré-escolar; 1.º; 2.º e 3.º ciclos e secundário (ponto 4 do PCE). <p>“a avaliação é fundamental na prática pedagógica, permitindo regular o processo de ensino/aprendizagem” (página2) (ponto 5 do PCE)</p> <ul style="list-style-type: none">- modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa, sumativa, auto-avaliação dos alunos- critérios de avaliação, para todos os níveis de ensino e ofertas educativas, fazendo apelo à autonomia que lhe é conferida para definição dos critérios de retenção de alunos em anos não terminais...- critérios organizacionais: horários e critérios gerais, plano das actividades de substituição para os diferentes níveis de ensino, distribuição de serviço docente...

Neste documento encontramos a afirmação da *autonomia* do Agrupamento, nomeadamente, na definição dos critérios que subjazem à retenção dos alunos em anos não terminais de ciclo. Nele se refere que “para além dos normativos legais cabe ao agrupamento, no exercício da sua autonomia, definir alguns aspectos referentes às condições de progressão dos alunos (...)” (página 36).

Percorremos novamente o Projecto Curricular em apreço, agora, em busca dos aspectos que suportassem a introdução de componentes locais e regionais (cf. Quadro 13):

Quadro 13
Aspectos locais e regionais no Projecto A

Gestão Flexível do Currículo (Componentes locais e regionais)
- Actividades várias de enriquecimento curricular para todos os alunos – 1.º ciclo; 2.º e 3.º - clube de desporto escolar; actividades de laboratórios; projecto de oficina; oficina de leitura...

A diversidade das ofertas educativas, materializadas em Actividades de Enriquecimento Curricular, permite-nos verificar o preconizado pelo Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, ainda que este não seja referido, como uma resposta à necessidade de desenvolvimento integral do aluno, pela oferta de actividades em articulação com aos meios locais ao alcance da escola.

Projecto B

Este documento, com 66 páginas, evidencia “a análise vertical e horizontal do currículo e articula um conjunto de decisões partilhadas com a comunidade escolar” (página 3). Na introdução constam os seus fundamentos, constituindo-se como “uma forma própria de reconstruir o currículo privilegiando a flexibilização, a interdisciplinaridade, a articulação vertical e horizontal, as ofertas educativas e restantes estratégias para aproximação dos alunos à vida cultural, social e profissional”.

O documento, que, em diversos pontos, remete para a legislação que o sustenta, nomeadamente para o Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, enfatiza a missão do Agrupamento, envolvendo todas as escolas que o compõem na formação integral dos

alunos no sentido da sua preparação para a “aprendizagem ao longo da vida e para o exercício de uma cidadania activa”.

Tal como aconteceu com o Projecto A, também neste a Gestão Flexível do Currículo infere-se pela estrutura dos pontos que o compõem. Nele encontramos referência à flexibilização como uma forma própria de reconstruir o currículo, assim como a interdisciplinaridade, a articulação vertical e horizontal, as ofertas educativas e restantes estratégias como meio de aproximação dos alunos à vida cultural, social e profissional (cf. Quadro 14).

Quadro 14

Alguns aspectos de concretização da Gestão Flexível do Currículo (Projecto B)

Gestão Flexível do Currículo
<p>Decorre “ (...) dos princípios definidos no Projecto Educativo (...)” (página 4); Apresenta “Finalidades” (página 4).</p> <p>“O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, estabeleceu os princípios orientadores da organização, gestão curricular e avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional do Ensino Básico (...) O desenvolvimento curricular assume uma perspectiva de projecto aberto, flexível e integrado, existindo um reforço da transversalidade curricular com a introdução das áreas curriculares não disciplinares, das TIC e da organização do currículo em torno de competências gerais, transversais e essenciais. (...) o Agrupamento oferece ainda Educação ao longo da Vida (...)</p> <p>- desenhos curriculares para os diversos níveis de ensino; <i>pré escolar; 1.º ciclo; 2.º ciclo; 3.º ciclo</i> (disciplinas de oferta de escola para 2.º e 3.º ciclo), cursos EFA e Extra Escolar</p> <p>Desenvolvimento curricular: “A promoção do trabalho participado e articulado visa fomentar uma cultura cooperativa no Agrupamento, em que a inovação decorra da reflexão conjunta e a Formação Contínua constituam uma realidade”. (49)</p> <p>- articulação vertical; articulação horizontal (definida no Projecto curricular de turma, visando promover a transdisciplinaridade...).</p> <p>- Áreas curriculares não disciplinares: Formação cívica; Estudo Acompanhado; Área Projecto.</p> <p>“O Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, consagra as principais orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens do Ensino Básico (...)” (59)</p> <ul style="list-style-type: none">- critérios gerais para todos os níveis de ensino; critérios de retenção; critérios específicos (regime educativo especial)- calendário escolar; horários de funcionamento; critérios para constituição de turma, , distribuição de serviço docente; Perfil do Director de turma; Ocupação Plena dos tempos livres (ponto 4).-elaboração de horários; critérios; componente lectiva e não lectiva (ponto 5).

É também possível, nas *finalidades* apresentadas, encontrar as *linhas de força* que deverão orientar o trabalho da comunidade educativa, a saber: (1) *Qualidade* (favorecer aprendizagens significativas que permitam o prosseguimento de estudos ou o ingresso na vida activa); (2) *Equidade* (promover a igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento – Escola para todos); (3) *Rigor* (apostar numa política de avaliação criteriosa por forma que os alunos adquiram, no final de cada ciclo, os perfis de aprendizagem preconizados).

Um aspecto em que se percebe claramente o entendimento que o Agrupamento tem da autonomia que lhe é conferida e da gestão do currículo que lhe compete, são as metas de sucesso a atingir. Efectivamente, no Projecto B, essas metas que vão ao encontro do definido pelo Programa Metas Educativas para o ano de 2015, materializam-se na definição de percentagens de sucesso a atingir para cada ano lectivo e para cada ciclo de ensino, tendo como base as metas definidas a nível nacional.

Na procura dos aspectos relacionados com as componentes locais e regionais, apurámos os elementos que sistematizamos no Quadro 15.

Quadro 15
Aspectos locais e regionais no Projecto B

Gestão Flexível do Currículo (Componentes locais e regionais)
- Actividades diversas de enriquecimento curricular para todos os alunos – 1.º ciclo; 2.º e 3.º. – apoios pedagógicos; tutorias; clubes; projectos internos do Agrupamento – Educação pré-escolar e 1.º ciclo em articulação com os clubes/ projectos e espaços da Escola sede; 2.º e 3.º ciclos; Educação ao Longo da Vida).

À semelhança do Projecto A, encontramos definidos no Projecto B aspectos que têm na sua génese preocupações de carácter local e regional, constituindo-se as ofertas educativas, como respostas às necessidades existentes.

A análise dos dois Projectos Curriculares de Agrupamento, permite-nos afirmar que ambos apresentam indícios de concretização do preconizado na legislação, na lógica de Autonomia de Escola e de Gestão Flexível do Currículo, mas é no Projecto B que ela está mais presente.

b) Análise de Planificações

Um primeiro aspecto que se destaca da análise das planificações recolhidas é a falta de uniformidade da terminologia e da estrutura usada nos dois agrupamentos. A mesma variação acontece caso se trate de planificações anuais ou mensais (cf. Quadro 16).

Nas Planificações anuais do Agrupamento A apurámos, em termos de terminologia, a área a que se destinam (Estudo do Meio), os Temas/conteúdos a trabalhar e as competências essenciais e transversais a adquirir pelos alunos ao longo do ano lectivo, divididos por período e para cada ano de escolaridade, à excepção do 1.º ano.

No caso do Agrupamento B, as designações encontradas são temas/conteúdos, as competências a adquirir pelos alunos e as situações de aprendizagem para o Estudo do Meio e para cada ano de escolaridade.

Quadro 16

Apresentação das designações das intenções de aprendizagem nas Planificações anuais e mensais

Documento	Agrupamento	Designações	Ano de escolaridade
Planificação anual	A	- Área - Temas/conteúdos; - Competências: essenciais e transversais	2.º/3.º/4.º
		- É omissa – <u>observam-se temas e conteúdos</u> .	1.º
	B	- Temas/conteúdos; - Competências; - Situações de Aprendizagem	1.º/2.º/3.º/4.º
Documento	Agrupamento	Designações	Ano de escolaridade
Planificação mensal	A	- Área - Blocos/conteúdos; - Competências essenciais; - Estratégias/actividades; - Avaliação.	1.º/ 2.º /3.º/4.º
	B	- É omissa – <u>observam-se</u> : - Temas/conteúdos; - Objectivos gerais - Objectivos específicos	1.º/2.º/3.º/4.º

Nas Planificações mensais do Agrupamento A, encontramos designados a área a que se destinam (Estudo do Meio), os blocos/conteúdos, competências essenciais a adquirir e estratégias/actividades a desenvolver.

Relativamente às Planificações mensais do Agrupamento B, não estão designados (em cabeçalho) os aspectos que constituem as suas componentes. Inferimos, no entanto, tratar-se de *objectivos gerais*, *objectivos específicos*, *temas* e *conteúdos* para cada área disciplinar.

No que respeita à estrutura, encontramos modelos diferentes. O modelo de documento utilizado para as planificações anuais é igual para os quatro anos de escolaridade, no caso do Agrupamento B, não se observando o mesmo ao nível dos documentos do Agrupamento A (caso do 1.º ano de escolaridade, que é diferente).

A estrutura das Planificações mensais é igual para todos os anos de escolaridade no caso do Agrupamento A. O mesmo sucede para o Agrupamento B e para todos os anos de escolaridade. No entanto, a estrutura das Planificações é diferente de Agrupamento para Agrupamento.

No respeitante à introdução de componentes locais e regionais nas planificações, optámos, neste passo por fazer uma análise comparativa das Planificações dos dois Agrupamentos, que sistematizamos no Quadro 17. Verificamos a introdução, nas Planificações, de alguns aspectos de cariz local para exploração dos conteúdos a trabalhar.

Quadro 17

Aspectos de introdução no currículo de componentes locais e regionais nas Planificações anuais

Documento curricular	Gestão Flexível do Currículo
Planificações (Agrupamento A)	<p><u>1.º ano de escolaridade</u> - O Carnaval . costumes e tradições no meio local.</p> <p><u>2.º ano de escolaridade</u> - O Carnaval . Conhecer as tradições do Carnaval da localidade.</p> <p>- Instituições e serviços existentes na comunidade . Contactar e recolher dados sobre: colectividades, serviços de saúde, correios, bancos, organizações religiosas, autarquias.</p> <p><u>3.º ano de escolaridade</u> - O passado do meio local. . Identificar figuras da história local.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> . Conhecer factos, datas e vestígios do passado local. . Reconhecer a importância do património histórico local. - Costumes e tradições de outros povos. . Reconhecer costumes e tradições de outros povos e outras culturas da sua comunidade. <ul style="list-style-type: none"> - Registos de tradições locais referentes ao Ano Novo, Janeiras, dia de Reis... - Dialogar sobre o feriado municipal e o acontecimento a que está ligado. - Desenhar ou pintar os símbolos locais. - Símbolos locais . Defender e respeitar os símbolos locais, regionais e nacionais. <p><i>4.º ano de escolaridade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - O passado do meio local: instituições. . Descobrir o passado de uma instituição local, recorrendo a fontes orais e documentais. . Identificar factos históricos com relevância para o meio local.
<p>Planificações (Agrupamento B)</p>	<p><i>1.º ano de escolaridade</i> Identificação dos principais elementos básicos do meio social envolvente (família, escola, comunidade e as suas formas de organização e actividades humanas) comparando e relacionando as suas principais características.</p> <p><i>2.º ano de escolaridade</i> Reconhecimento e utilização dos elementos que permitem situar-se, no lugar onde se vive, nomeadamente através da leitura de mapas.</p> <p><i>3.º ano de escolaridade</i> - O passado do meio local . Reconhecer e valorizar figuras da história local. . Defender e respeitar os símbolos locais, regionais e nacionais.</p> <p><i>4.º ano de escolaridade</i> - O passado local e nacional . Reconhecimento e identificação de elementos espaço-temporais que se referem a acontecimentos, factos, marcas da história pessoal e familiar, da história local e nacional.</p>

É notória a visibilidade que se pretende dar às componentes de dimensão local no currículo a desenvolver, como forma de flexibilizar o mesmo, planificando no sentido de dar a conhecer aos alunos o meio local e regional, a história e símbolos locais, entre outros.

3.5.2. Dimensões pessoal, familiar, local e nacional, visíveis nas Planificações

Na intenção de dar resposta ao terceiro objectivo – Verificar nas planificações a presença das dimensões pessoal (**Dp**), familiar (**Df**), local (**DI**) e nacional (**Dn**) –, recorremos à Grelha 2, centrando-nos nos três aspectos antes estabelecidos: conteúdos, objectivos e metodologias, relativos ao ensino da História, para os quatro anos de escolaridade.

Apesar das diferentes terminologias utilizadas nos documentos, conseguimos inferir esses mesmos aspectos, tendo sido possível organizar a informação em quatro qua-

dros, dois para as Planificações anuais dos dois Agrupamentos e outros dois para as Planificações mensais.

Após transferirmos os dados para os quadros, destacámos a informação que nos pareceu ser mais importante. Encontramos definidos os conteúdos a leccionar e alguns objectivos. Não apurámos metodologias. Os resultados podem ser visualizados no Quadro 18.

Quadro18

Verificação de conteúdos, objectivos e metodologias respeitantes às dimensões pessoal, familiar, local e nacional nas Planificações anuais

Paralelismo entre conteúdos/objectivos/metodologias das Planificações Anuais e dimensões: Pessoal (Dp) - Familiar (Df) - Local (DI) e Nacional (Dn)					
<i>Ano Esc.</i>	Conteúdos	Objectivos	Metodologias	Dim.	
Planificações de Estudo do Meio Agrupamento A	1.º	<p><u>1.º Período</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - os membros da família; - a escola; - a sala de aula; - os espaços comuns; - segurança; - a festa de Natal. <p><u>2.º Período</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - pessoas com quem mantêm relações próximas; - amigos da escola e de fora da escola; - vizinhos; - professor(a) - a sua escola 	-----	-----	Dp
	2.º	<p><u>2.º Período</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O passado próximo familiar 	<p>*</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e localizar numa linha do tempo, datas e factos significativos - Localizar, em mapas, os locais de alguns acontecimentos 	-----	Df
	3.º	<p><u>1.º Período</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Os membros da sua família - O passado familiar mais longínquo - O passado do meio local - Costumes e tradições de outros povos - Símbolos locais - Símbolos regionais dos Açores e da Madeira - Outras culturas da sua Comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir freguesia, concelho, distrito e país. - Estabelecer relações de parentesco. - Construir uma árvore genealógica simples. - Conhecer factos, datas e vestígios do passado local. - Reconhecer a importância do património histórico local. - Reconhecer costumes e tradições de outros povos e outras culturas da sua comunidade. - Reconhecer e localizar datas e factos da história da família. - Reconhecer e localizar em mapas ou plantas locais importantes da história da família. - Conhecer unidades de tempo: décadas. - Identificar figuras da história local. <ul style="list-style-type: none"> - Defender e respeitar os símbolos locais, regionais e nacionais. - Respeitar e valorizar outros povos e outras culturas, repudiando qualquer tipo de discriminação. 	-----	DI

Paralelismo entre conteúdos/objectivos/metodologias das Planificações Anuais e dimensões: Pessoal (Dp) - Familiar (Df) - Local (Dl) e Nacional (Dn)					
Planificações de Estudo do Meio Agrupamento A	<i>Ano Esc.</i>	Conteúdos	Objectivos	Metodologias	Dim.
	4.º	1.º Período O passado do meio local: - instituições O passado nacional: - a História, o século, os primeiros povos, personagens e factos da História Nacional - a Reconquista Cristã, a formação de Portugal - 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Dinastias - da Monarquia à República, a República, a democracia -Reconhecer símbolos locais: - os factos históricos e os feriados nacionais - os símbolos nacionais - a Bandeira nacional - o Hino nacional	* - Descobrir o passado de uma instituição local , recorrendo a fontes orais e documentais. Identificar factos históricos com relevância para o meio local . Conhecer os aspectos da vida na época em que ocorreram. Localizar no friso cronológico . - Conhecer os motivos dos feriados nacionais . - Enumerar razões que justifiquem o respeito que se deve ter pelos símbolos nacionais .	-----	Dn

* - Organizado em competências essenciais (em vez de Objectivos)

Nas Planificações analisadas, e tal como antes descrito, a estrutura deste documento varia nas intenções de aprendizagem delineadas. Tal como podemos observar, e de acordo com a legenda incluída, no caso destas Planificações estão inscritas Competências essenciais e transversais. No entanto, a terminologia aplicada define objectivos a alcançar.

Os conteúdos a desenvolver para os dos primeiros anos de escolaridade centram-se na criança e na sua família, alargando posteriormente, nos anos seguintes, à dimensão local e nacional, respectivamente.

Do mesmo modo, apresentamos o quadro com a nossa análise das Planificações mensais do Agrupamento A (cf. Quadro 19). No caso destas Planificações, mais detalhadas, encontramos definidos conteúdos, objectivos e metodologias para os diferentes anos de escolaridade.

Quadro19

Verificação de conteúdos, objectivos e metodologias respeitantes às dimensões pessoal, familiar, local e nacional nas Planificações mensais.

Planificações de Estudo do Meio - Agrupamento A	Paralelismo entre conteúdos/objectivos/metodologias das Planificações Mensais e dimensões: Pessoal (Dp) - Familiar (Df) - Local (Dl) e Nacional (Dn)				
	Ano Esc.	Conteúdos	Objectivos	Metodologias	Dim.
1.º	- Os membros da minha família - Outras pessoas com quem mantenho relações próximas: nomes, sexo, idade. - a minha escola	- Identificar nomes próprios, apelidos, género, idade e estabelecer relações de parentesco (pai, mãe, irmãos, avós...) - Conhecer os nomes, idades dos amigos da escola e de fora da escola, dos vizinhos, do Professor e de outros elementos da escola. - conhecer o número de alunos e o horário da sua classe.	- Recolha de fotografias dos seus familiares e elaborar um cartaz. - Dramatização de cenas familiares. - Desenhos dos seus membros da família e respectivo grau de parentesco. - Diálogo com as crianças sobre as pessoas com quem se relaciona (vizinhos, amigos...).	Dp	
2.º	- O passado próximo familiar	-Conhecer o passado próximo familiar . -Localizar, numa linha de tempo, datas e factos significativos. -Descobrir a importância da família .	- Dialogar sobre si próprio acerca da idade, do nascimento, de quando começou a andar, a falar, etc. -Investigar sobre o passado próximo familiar . -Diálogo sobre festas e comemorações realizadas em família : aniversários, festas tradicionais, ...	Df	
3.º	<u>1.º Período</u> - O passado da sua família <u>2.º Período</u> - O passado do meio local - Reconhecer símbolos locais - Outras culturas da comunidade	-Reconhecer datas e factos significativos da história da família. -Reconhecer locais importantes para a história da família -Conhecer vestígios do passado local : igrejas, pontes, moinhos, fábricas... -Reconhecer a importância do património histórico local . - Identificar o feriado municipal . -Reconhecer símbolos locais (bandeiras e brasões): da freguesia, do concelho, do distrito.	Localizar numa linha de tempo, as datas e factos significativos da história da família. Pesquisa: origem da povoação, concessão de forais, batalhas, lendas históricas... Registos de tradições locais referentes ao Ano Novo, Janeiras, dia de Reis... Dialogar sobre o feriado municipal e o acontecimento a que está ligado. Desenhar ou pintar os símbolos locais .	Dl	

Planificações de Estudo do Meio	Paralelismo entre conteúdos/objectivos/metodologias das Planificações Mensais				
	e				
	dimensões: Pessoal (Dp) - Familiar (Df) - Local (Dl) e Nacional (Dn)				
Agrupamento A	Ano Esc.	Conteúdos	Objectivos	Metodologias	Dim.
	4.º	O Passado do Meio Local - Instituições O Passado Nacional - Unidades de tempo: o século - Personagens, reis, forais.	- Descobrir o passado de uma instituição local, recorrendo a fontes orais e documentais. - Conhecer unidades de tempo: o século. - Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local. - Localizar factos e datas estudados no friso cronológico, relativamente à história local e de Portugal .	- Recolha de dados sobre o passado de uma Instituição local , - Pesquisa sobre factos históricos . - Elaboração de cartazes sobre factos e personagens relevantes do meio local ou nacional . - Localização e registo no friso cronológico os feriados nacionais com placas de indicação dos factos que os motivaram. - Visita ao centro histórico de Torres Novas e alguns monumentos de relevo para o meio local.	Dn

Evidenciamos a facilidade de análise das Planificações mensais do Agrupamento A, porquanto a sua estrutura assim o permitiu. O facto, destas estarem compartimentadas de igual modo para todos os anos de escolaridade e por meses, utilizando a mesma terminologia, facilitou o nosso trabalho.

No quadro seguinte, apresentamos, para o Agrupamento B, a análise efectuada às Planificações anuais (cf. Quadro 20).

Quadro 20

Verificação de conteúdos, objectivos e metodologias respeitantes às dimensões pessoal, familiar, local e nacional nas Planificações anuais.

Planificações de Estudo do Meio	Dimensões: Pessoal (Dp) - Familiar (Df) - Local (Dl) e Nacional (Dn)				
	Ano Esc.	Conteúdos	Objectivos	Metodologias	Dim.
	Agrupamento B	1.º	2.º Período À descoberta dos outros e das Instituições <ul style="list-style-type: none"> • Família • Escola • Tradições 	- Identificação dos principais elementos básicos do meio social envolvente (família, escola, comunidade e as suas formas de organização e actividades humanas) comparando e relacionando as suas principais características.	Membros da família Conhece os nomes próprios, apelido, sexo e idade ■ Estabelece relações de parentesco (pai, mãe, irmãos, avós...) Outras pessoas com quem mantém relações ■ Conhece os nomes, sexo e idade: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Amigos da escola e fora da escola ➢ Vizinhos ➢ Professora ➢ Outros elementos da escola

Ano Esc.	Conteúdos	Objectivos *	Metodologias *	Dim.	
Planificações de Estudo do Meio Agrupamento B	2.º	<p>1.º Período</p> <p>À descoberta dos outros e das instituições</p> <ul style="list-style-type: none"> - O passado mais longínquo da criança - Perspectivas para o futuro 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento e identificação de elementos espaço-temporais que se referem a acontecimentos, factos, marcas da história pessoal e familiar. - Reconhecimento e utilização dos elementos que permitem situar-se, no lugar onde se vive, nomeadamente através da leitura de mapas. - Reconhecimento e utilização no quotidiano de unidades de referência temporal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer datas e factos (data de nascimento, quando começou a andar, a falar, etc.); - Localizar numa linha de tempo, datas e factos significativos; - Localizar em mapas ou plantas o local de nascimento, locais onde tenha vivido anteriormente ou tenha passado férias...; - Reconhecer unidades de tempo: o mês e o ano; - Identificar o ano comum e o ano bissexto, - Expressar aspirações sobre o que irá fazer nas férias grandes no ano que vem; - Enunciar projectos sobre o futuro mais longínquo. 	Df
	3.º	<p>1.º Período</p> <p>À descoberta dos Outros e das Instituições</p> <ul style="list-style-type: none"> • A família A LOCALIZAÇÃO NO ESPAÇO E NO TEMPO ▪ O passado do meio local. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e valorizar as características do seu grupo de pertença. - Reconhecer e valorizar figuras da história local. - Respeitar e valorizar outros povos e outras culturas, repudiando qualquer tipo de discriminação. - Defender e respeitar os símbolos locais, regionais e nacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer relações de parentesco. - Construir uma árvore genealógica da família, até à 3ª geração. - Construir linhas de tempo. - Localizar em mapas, locais importantes para a história da família. - Fazer a seriação, ordenação e comparação de factos e acontecimentos, ligados à história local. - Fazer entrevistas e tirar fotografias para conhecer vestígios do passado local. - Localizar no planisfério os locais onde vivem alguns povos com culturas diferentes. - Identificar símbolos locais e regionais. - Dialogar sobre aspectos relacionados com as minorias. - Realizar pequenos debates. - Observar e interpretar gravuras e fotografias. 	DI
	4.º	<p>À descoberta dos outros e das instituições</p> <ul style="list-style-type: none"> • O passado local e nacional • Símbolos nacionais 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento e identificação de elementos espaço-temporais que se referem a acontecimentos, factos, marcas da história pessoal e familiar, da história local e nacional. - Reconhecimento e utilização no quotidiano de unidades de referência temporal. - Utilização de vestígios de outras épocas como fontes de informação para reconstituir o passado, compreendê-lo e organizar o presente 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar sobre o passado de uma instituição local; - Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local; - Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e seu significado; - Recolher dados sobre aspectos da vida quotidiana do tempo em que ocorreram esses factos; - Localizar os factos e as datas estudadas no friso cronológico da história de Portugal; - Reconhecer símbolos nacionais; - Conhecer unidades de tempo: o século 	Dn

* Organizado em competências e situações de aprendizagem.

Destacámos, no quadro anterior, os aspectos referentes às intenções de aprendizagem delineadas, realçando o facto de estarem, tal como já mencionámos atrás e podemos ler na legenda, organizados em competências a adquirir e situações de aprendizagem a desenvolver.

Por último, neste périplo pelas Planificações, apresentamos os dados que obtivemos nas Planificações mensais do Agrupamento B (cf. Quadro 21). Novamente destacámos os aspectos que nos permitem verificar a presença das dimensões elencadas.

Quadro 21

Verificação de conteúdos, objectivos e metodologias respeitantes às dimensões pessoal, familiar, local e nacional nas Planificações mensais.

Dimensões: Pessoal (Dp) - Familiar (Df) - Local (DI) e Nacional (Dn)				
<i>Ano Esc.</i>	Conteúdos	Objectivos	Metodologias	Dim.
1.º	2.º Período À descoberta dos outros e das instituições - família - casa - escola	-----	-----	Dp
2.º	1.º Período - graus de parentesco - parecenças Passado - datas e factos importantes - A feira de Santa Iria	- Identificar a família - localizar datas numa linha de tempo - reconhecer unidades de tempo - dia, semana, mês ano. - nomear os meses do ano - reconhecer ano comum e bissexto - identificar no mapa a sua região e a sua terra	-----	Df
3.º	-----	- Observar diferentes mapas e distinguir freguesia/ concelho / distrito / região/ país . - reconhecer a bandeira / hino nacional - reconhecer bandeiras e brasões da cidade . - identificar figuras importantes do meio local presentes na estatúria e na toponímia. - conhecer datas significativas da localidade - reconhecer tradições, monumentos, costumes e receitas. - reconhecer as regiões autónomas - reconhecer bandeiras e brasões da cidade - reconhecer a bandeira / hino nacional - conhecer datas significativas do país - 5 de Outubro - 1º de Dezembro - 1 de Março - 25 de Abril - 1º de Maio - 10 de Junho - identificar figuras do meio local	-----	DI

Podemos observar, da análise feita, que não nos foi possível encontrar nas Planificações as metodologias a empregar para desenvolvimento dos conteúdos a leccionar. Aliás, os conteúdos e os objectivos apresentados por nós, não se encontravam compartimentados na Planificação estudada.

A globalidade dos dados sistematizados nas Planificações analisadas permite-nos afirmar a intenção de realização de algumas actividades contextualizadas na esfera privada do aluno e da sua família, sobretudo no respeitante aos dois primeiros níveis de escolaridade. Faz-se apelo a aspectos de carácter pessoal, nomeadamente, à caracterização da própria família, das pessoas com quem priva e de actividades realizadas em família. Os aspectos de carácter mais local e nacional situam-se nos dois últimos anos.

3.5.3. Discussão dos dados apurados

A análise efectuada aos documentos a que tivemos acesso permitiu-nos retirar algumas conclusões acerca dos dados apurados e aspectos observados.

Sendo o Projecto Curricular de Escola/Agrupamento um documento procedente do Decreto-Lei n.º 6/2001, as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo patentes nos dois documentos obedecem, em primeira instância, aos princípios orientadores delineados no artigo 3.º do referido diploma. Através da análise aos Projectos Curriculares de Agrupamento, pudemos verificar a intenção das escolas de pôr em prática o disposto no diploma e pensamos poder afirmar que os dados recolhidos nos sossegam quanto às tomadas de decisão patentes nos documentos, que vão, em nosso entender, ao encontro ao estipulado pela tutela, no prosseguimento dos princípios orientadores atrás mencionados.

As três áreas curriculares não disciplinares, Área Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, parte integrante dos desenhos curriculares apresentados nos Projectos A e B, obedecem a critérios específicos que encontramos discriminados.

Denota-se a preocupação em proporcionar, a todos os alunos, percursos e estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo, através de percursos alternativos, ofertas educativas variadas, apoios e complementos educativos, entre outros.

Como resposta às necessidades de todos, estão pensadas actividades de reforço ou enriquecimento curricular, de apoio e desenvolvimento específico de aprendizagens, medidas de combate à exclusão, como sejam currículos alternativos, cursos de educação e formação, formação profissional. A educação para a cidadania e as TIC são formações transdisciplinares que se encontram também definidas.

As ofertas educativas de cada um dos Projectos Curriculares visam dar resposta às necessidades de âmbito local e regional, contemplando assim a introdução de componentes locais no currículo, em articulação, como pudemos constatar no caso de algumas ofertas, com os parceiros locais existentes.

Sendo a Gestão Flexível do Currículo entendida “como uma mudança ecológica da escola” (Alaiz & Peralta, 2001:2), que incide no campo curricular mas também no organizacional, pudemos verificar que, e no exercício da sua autonomia, cada um dos Agrupamentos se organizou de forma distinta, ainda que tendo em conta o estipulado na legislação reguladora.

No entendimento de ambos os Projectos Curriculares analisados, a articulação vertical do Currículo deve ser uma realidade, que o Projecto B sintetiza em desenvolvimento de “projectos curriculares contextualizados nas realidades locais”.

Ora, no campo curricular, a planificação serve para “ordenar as diferentes realidades que justificam e dão sentido” (Vilar, 2000:11) ao currículo propriamente dito. (50). As planificações para a área de Estudo do Meio que analisámos, da responsabilidade dos departamentos curriculares organizados para o efeito, permitiram-nos verificar que conteúdos, objectivos e metodologias delineados, respeitam às dimensões pessoal, familiar, local e nacional.

Os conteúdos programáticos para o Estudo do Meio, em particular para o ensino da História, existentes nas orientações da Tutela e que sintetizámos no enquadramento teórico, apontam para uma abordagem histórica centrada no “*Eu*” da criança e a sua família, nos dois primeiros anos de escolaridade, alargando nos dois últimos anos, ao meio local e nacional.

O paralelismo que estabelecemos entre as intenções de aprendizagem planificadas vai ao encontro do entendimento que as orientações programáticas lhe imprimem. De facto, são perceptíveis as dimensões pessoal, familiar, local e nacional da abordagem histórica para o primeiro ano, segundo, terceiro e quarto ano de escolaridade respecti-

vamente. Planificam-se metodologias/estratégias de aprendizagem no âmbito da esfera privada da criança (recolha de fotografias dos seus familiares, diálogos sobre os seus relacionamentos, dramatização de cenas familiares, o passado familiar, festas familiares, etc.) ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade. Nos dois últimos anos de escolaridade, tomam protagonismo as metodologias de âmbito local e nacional, respectivamente. Tais intenções de aprendizagem sustentam-se, obviamente, nos conteúdos a leccionar e nos objectivos planificados.

Conclusão

“Um povo que não conhece a sua História, não tem futuro.”

Provérbio árabe

Como professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi nossa intenção, com o trabalho que, agora terminamos, contribuir para o esclarecimento da dimensão curricular da História, do seu ensino no âmbito do Estudo do Meio e o reconhecimento da sua importância na formação de cidadãos pró-ativos, na construção da cidadania. Desejamos, acima de tudo, contribuir para a melhoria das práticas educativas, crente nas potencialidades da Escola e por inerência da Educação, ajudando à construção de um conhecimento aprofundado da acção docente e respectivo desempenho.

Neste enquadramento, enveredámos, no Capítulo 1, pela análise dos documentos normativo-legais que têm na sua génese as políticas de descentralização e autonomia das escolas, com vista a um melhor desempenho do serviço público de educação, criando para tal as estruturas consideradas necessárias.

À luz do pensamento de Alonso, Peralta e Alaiz (2001), às estruturas de orientação educativa, no âmbito do Decreto-Lei n.º 115-A/98, mais tarde substituído pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, competia: (a) A **articulação curricular** através do desenvolvimento e gestão dos planos de estudo e programas definidos ao nível nacional e de componentes curriculares de âmbito local; (b) A **organização, o acompanhamento e a avaliação** das actividades a desenvolver em contexto de sala de aula e (c) A **coordenação pedagógica** de cada ano, ciclo ou curso.

Daqui verificamos a intencionalidade da descentralização e autonomia a conferir às escolas, preconizada pelos documentos publicados. Contudo, Barroso (2003) afirma que “uma política destinada a reforçar a *autonomia das escolas* não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para a partilha de poderes e a distribuição de competências, entre os diferentes níveis de administração, in-

cluindo o estabelecimento de ensino.” (2). Segundo este autor¹⁴, devem ser criadas condições que permitam “*libertar* as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo” (2), para que sejam alcançados os objectivos de organização do serviço público da educação nacional, tal como o requer a Lei.

Reforçar a autonomia¹⁵ das escolas traduz-se então na aquisição dos meios e competências necessárias à tomada de decisões essenciais para as matérias mais relevantes, na definição de objectivos, modalidades de organização, programação de actividades e gestão de recursos. Diz o mesmo autor que “não basta *regulamentar* a autonomia. É preciso criar condições para que ela seja *construída*, em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objectivos que enformam o sistema público nacional de ensino” (Barroso, 2003: 2).

Os preceituados princípios orientadores e objectivos que registámos no nosso trabalho e retirados do Decreto-Lei n.º 75/2008 permitem-nos aferir a intencionalidade de reforço ou transferência de poderes para as escolas, sinal de um fenómeno à escala internacional indicador de um maior desenvolvimento nos países em que tal se observa (Barroso, 2001). Este autor refere que “mudar a escola é, sobretudo, procurar um outro sentido para a escola” (90). E, continua, noutra local (Barroso, 2005) a afirmar que, a gestão centrada na escola, associada a modelos pós-burocráticos de gestão privada, pode ser uma alternativa, pelo que se torna imperativo criar condições pela adopção de medidas de descentralização, desregulação e adopção do princípio da subsidiariedade.

Partilhamos ainda da opinião de Pacheco (2008) ao frisar que a “autonomia só tem sentido, não na perspectiva da escola como um estabelecimento isolado, mas na dimensão da comunidade educativa, no contexto da prestação de um serviço público (...)” (25). É no contexto desta crescente autonomia das escolas que se desenvolvem novas práticas de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade promotora de respostas adequadas aos alunos e aos contextos específicos, da acção educativa diária.

Após uma breve incursão por alguns autores, pensamos poder afirmar que o currículo representa o fio condutor para o desenvolvimento de competências diversas, prá-

¹⁴ Barroso, uma das referências fundamentais em matéria de autonomia escolar acredita que esta tem sido uma ficção, nas suas palavras, “uma ficção necessária”, porquanto o seu reconhecimento raramente ultrapassou o discurso político e, como tal, está longe da sua plena concretização (Barroso, 2004: 49).

¹⁵ Recordamos que uma maior autonomia curricular e pedagógica conferida às escolas foi introduzida pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

ticas, sociais e/ou pessoais, de forma a preparar para a vida, numa perspectiva plural e criativa, face à evolução constante da sociedade moderna. Torna-se assim fundamental que a escola não se feche ao exterior, antes pelo contrário que crie parcerias, mantenha contactos permanentes com encarregados de educação e instituições culturais locais.

Tal como referem Venâncio e Otero (2002), “a ideia-chave é ‘aprender a aprender’ num mundo de aceleradas mudanças tecnológicas e sociais” (67). Ainda nesta linha de pensamento defendem estes autores que “o sucesso qualitativo do sistema depende da interacção harmoniosa de todos os elementos, no sentido de se complementarem, se apoiarem e darem a sua contribuição específica para os objectivos globais do mesmo sistema” (67).

Com base nos pressupostos apontados, pensamos poder afirmar que a qualidade da educação, embora seja um conceito de difícil definição, assenta em parâmetros de qualidade interligados entre si, desde os recursos humanos, materiais e financeiros do serviço educacional, aos resultados quer académicos, sociais ou pessoais, passando pelos programas e metodologias do processo educativo, todos eles convergentes para o sucesso.

O processo de desenvolvimento do currículo passa, então, pela programação e subjacente concretização de um projecto curricular equilibrado, logo coerente e lógico, entre o currículo prescrito e o currículo aconselhado, cuja decisão é da competência não só dos professores, dando voz e continuidade a um projecto educativo de referência, mas que requer a implicação de outros elementos da comunidade educativa. Para tal, sugere Pacheco (2001, citando Louis & Smith, 1990) que é necessário integrar, dentro do possível, os membros da comunidade educativa, estimulando a sua participação na tomada de decisões, proporcionar o contacto entre professores, avaliar acções, fomentar a observação da prática profissional, estimular o desenvolvimento de funções distintas da docência e a promoção dos meios adequados ao desenvolvimento do currículo, inovar, coordenar e ainda alterar as condições de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Comungamos da opinião de Pacheco (2001) quando refere que “tais aspectos são meramente contextuais (...) condições suficientes para que se possa falar do sucesso de um projecto curricular” (93), ressalvando todavia, a pouca autonomia das escolas, limitativa das decisões curriculares apropriadas, porquanto estas estão frequentemente “su-

bordinadas ao cumprimento das decisões da administração central” (94) o que dita, muitas vezes, o fracasso do projecto em causa.

Que ensinar? Quando ensinar? Como e com que ensinar? O quê, como e quando avaliar? – são questões às quais se deve atender através da conversão do programa previamente definido em propostas de intervenção escolar, presentes na organização e elaboração do projecto curricular, atendendo a uma estrutura organizacional na lógica dos diversos ciclo do ensino básico, desdobrando-se “em projectos de ciclo, de ano e de turma” (Pacheco, 2001:95).

A construção de que falamos integra, entre outras e tal como já referido anteriormente, várias componentes locais e regionais, as diversas áreas curriculares e não curriculares, passando por diversas fases de elaboração, após a circunscrição do âmbito de intervenção, tal como menciona Pacheco (2001).

A promoção da eficácia da aprendizagem, segundo d’Orey da Cunha (1997, citado por Venâncio & Otero, 2002:70) é determinada “por um currículo (...) que se adapte ao desenvolvimento e à cultura dos alunos e que seja operacional, isto é, que tenha objectivos claramente estabelecidos, não esquecendo a questão da diferenciação curricular (...) aberto e reformulável conforme a evolução dos interesses e capacidades dos alunos.” Também neste sentido vai a perspectiva apresentada pelo estudo e reflexão globais desenvolvidos pela OCDE (1992, citado por Venâncio & Otero, 2002) em torno da melhoria da qualidade do ensino, considerando prioritária, entre outras, a “questão curricular e a elaboração de programas de estudo equilibrados (...) e negociados entre o poder central e os estabelecimentos de ensino” (70).

Do documento orientador das políticas para o Ensino Básico (ME, 1998), podemos retirar a ideia de que “a educação básica constitui um desafio a que é necessário dar maior atenção” (5). Neste sentido, e para dar resposta aos novos desafios pessoais e sociais, “a escolaridade básica constitui o começo de um processo de educação e formação ao longo da vida”, mas também “a aquisição efectiva de saberes essenciais requer uma formação inicial prolongada, consistente e significativa” (5).

Ora, a actual escolaridade obrigatória pressupõe dotar os alunos que a completem de conhecimentos e competências básicas que lhes permitam, de forma securizante

e eficaz, enfrentar as situações mais diversas que a sociedade actual lhes impõe. A concretização do currículo pautava-se, anteriormente, pela centralização de programas extensos e baseados numa elevada carga horária da componente lectiva dos alunos, levando a dificuldades na prossecução efectiva do que se entende ser uma educação para todos, eficaz e de qualidade.

Do contexto histórico de mudanças sociais e culturais em que o projecto de Gestão Flexível do Currículo surgiu, denominado de sociedade do conhecimento e da globalização, o conceito de formação ao longo da vida veio dar lugar a um novo paradigma educacional que colocou em causa a escola e o seu papel na sociedade actual. Tal realidade, nas palavras de Alonso e Alaiz (2001) “tem-se imposto, no campo da educação e da formação de professores como um tema prioritário (...) apelando para um *questionamento da escolarização, da profissionalidade docente* e, em consequência, da *formação de professores*” (10).

No pressuposto da melhoria da qualidade do ensino e porque “o êxito ou o fracasso de um sistema educativo depende, em grande parte, da qualidade dos seus professores” (Estrela, 1990:53), também os programas de formação inicial e formação contínua de professores carecem de uma avaliação, no sentido de uma adequação dos programas às exigências do desempenho docente e superação de dificuldades. A tal sugestão subjaz a dúvida sobre a formação de professores e as possíveis lacunas de conhecimentos básicos que possam ter, o que indubitavelmente limita a sua actividade, nomeadamente o ensino da História aos seus jovens alunos. “Uma formação equilibrada esforça-se por conciliar a aprendizagem da acção pedagógica, a reflexão sobre as finalidades e os métodos, a tomada de consciência das condições da relação pedagógica, o conhecimento psicológico e sociológico dos alunos, o aperfeiçoamento pessoal do professor, tudo isto de uma maneira simultaneamente coordenada e centrada sobre o indivíduo em formação” (Postic, 1997: 15).

O Decreto-Lei n.º 6/2001 insere na sua redacção a formação de professores, afirmando ser necessário organizar os cursos de formação inicial de professores no respeito pelos “princípios orientadores da organização e da gestão do currículo do ensino básico constantes do presente diploma de acordo com os perfis de qualificação para a

docência decorrentes do disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo” (Decreto-Lei n.º 6/2001, Artigo 18.º).

O referido Decreto, tal como afirma Pacheco (2008: 119), “(...) estabelece a necessidade de ser enriquecida e consolidada a estrutura curricular do ensino básico, consagrando-se para esse fim um currículo nuclear, devidamente articulado entre os três ciclos, no contexto de autonomia pedagógica para as escolas” (119). Torna-se, assim, imperativa “a existência de um clima de liderança institucional, uma rede interna de professores que impulse mudanças e inovações, (...); é igualmente importante que ao nível organizacional a gestão seja democrática e participativa (...), em particular no que se refere (...), à autonomia para organizar o currículo, os espaços e os tempos (...)” (Maia, 2008: 54).

O mesmo documento, na opinião de diversos autores e de acordo com Maia (2008: 67) apresenta alguns aspectos positivos porquanto coloca “os alunos e a aprendizagem no coração do currículo e da acção pedagógica” e atribui “aos professores um papel central na mediação do currículo, conferindo-lhes uma autonomia partilhada na gestão flexível e integrada”. Sobre este aspecto citamos Damião (2010), que na sua análise à concepção de ensino actual, patente nas orientações curriculares, infere que as crianças se tornam “agentes activos e criativos, construindo, a partir da resolução de situações problemáticas, o conhecimento (...) permitindo-lhes desenvolver e consolidar competências (...)”. Após algumas considerações sobre o ensino¹⁶ surge a ideia de que ambos os papéis, do professor e do aluno, ainda que distintos, são complementares, devendo ser atribuído ao aluno o papel principal, apoiado em segundo plano pelo professor para que a aprendizagem seja efectiva, não obstante o grau educativo em questão (Damião, 2010: 84).

O aluno é, assim, colocado no centro do processo ensino-aprendizagem, na perspectiva construtivista que norteia o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), não menosprezando, no entanto, o papel do professor, cuja importância para o processo se considera imprescindível.

¹⁶ Damião (2010) analisa, no seu artigo, a concepção de ensino *novo* em contraposição ao ensino *antigo* e a suposta primazia da aprendizagem, apanágio do paradigma construtivista que atravessamos. Esta autora faz uma incursão do passado até ao presente, questionando a importância do ensino e o sentido que lhe tem sido atribuído ao longo dos tempos.

Após uma leitura atenta de alguns capítulos do Currículo, apercebemo-nos estar perante um documento que, apesar do seu propósito orientador e esclarecedor, nos toldeu um pouco a compreensão do texto, o que muito dificultou o nosso trabalho. Sustentamos esta nossa visão na opinião de Damião (2004), ao concluir, da sua análise ao documento, que este recorre a uma linguagem excessiva e confusa, opinião que ilustra bem o nosso sentimento ao percorrer o texto na prossecução das nossas intenções. O documento apresenta, de forma consistente, as competências essenciais para cada disciplina e área curricular, depreendendo-se, à semelhança do entendimento de Perrenoud (1999: 48), que “um bloco de competências não é um programa clássico, não diz o que deve ser ensinado, mas sim, na linguagem das competências, o que os alunos devem dominar”. Este autor continua e afirma: “As competências mobilizam conhecimentos, mas não se reduzem a eles. Manifestam-se na capacidade de um indivíduo em utilizar os seus recursos cognitivos múltiplos para agir da melhor maneira, face a situações complexas, imprevisíveis, evolutivas e sempre singulares” (92) e continua assegurando que desenvolver competências é possibilitar (1) adquirir recursos, tais como conhecimentos, técnicas, métodos e (2) treinar a sua mobilização em situações complexas.

Ora, no respeitante às competências, enquadradas num paradigma holístico, integrador e construtivista, comungamos da opinião de Alonso, Peralta e Alaiz (2001), ao afirmarem que estas não se encontram muito claras no Currículo.

Pensamos poder inferir, da natureza do Currículo e das indicações nele contidas, dos temas e competências a desenvolver e das articulações a estabelecer entre temas, que o *que* ensinar e *como* ensinar, se encontram explícitos, se bem que de forma pouco esclarecedora, em nosso entender, deixando à escola e aos professores uma estrutura de trabalho que poderá, de alguma forma, limitar a sua actuação ao nível do processo ensino-aprendizagem, porquanto o carácter prescritivo do documento assim indica.

Trata-se de um documento orientador – ainda que a nossa opinião deixe transparecer o contrário, pela dificuldade verificada na interpretação do seu conteúdo – e que pressupõe ser um complemento aos programas das disciplinas e áreas curriculares, e não sobrepor-se a eles.

Ora, a tomada de decisões efectuadas ao longo do processo e no decurso da actividade docente é, em primeira instância, orientada por prescrições superiores. Assim,

encetámos, no Capítulo 2, um enquadramento das orientações normativo-legais, curriculares e programáticas para o ensino da História no 1.º CEB. Ainda que não podendo afirmar que tais orientações limitam as decisões de que falamos, o nosso entendimento é que tal facto é verdadeiro.

Neste sentido, procurámos verificar qual a resposta que o sistema educativo tem dado nesta área, e para tal situámo-nos nas orientações curriculares do Estudo do Meio, mais concretamente no Bloco 2 – *À Descoberta dos Outros e das Instituições*, no sentido de percebermos a forma organizacional do currículo, a visão da História subjacente, a articulação entre competências e quais os papéis do professor e do aluno enquanto intervenientes fundamentais do processo de ensino-aprendizagem.

A História, apontada por Torgal (1996: 9) como “uma ciência muito especial (...) uma «literatura científica» dotada de características próprias” não é, no 1.º CEB, ensinada de forma sistematizada e cronológica. Tal só acontecerá já no 2.º CEB pela área curricular de História e Geografia e, mais tarde, pela disciplina de História, já no 3.º ciclo de escolaridade. Validamos a nossa opinião nas palavras do mesmo autor, ao afirmar que o ensino da História no 1.º CEB se apresenta como “uma simples captação de *flashes* referentes ao passado nacional e local” (435), o que, em nosso entender, retira significado ao proclamado por Ramalho (citado por Torgal, 1996: 467) ao referir a História como “o estudo do desenvolvimento do homem através dos progressos de que ele é susceptível (...)”.

Todavia, ao percorrermos alguns autores, deparámo-nos com a opinião de Proença (1990) que, a respeito da aquisição do conceito de tempo histórico, diz que “(...) parece que só por volta dos onze anos o aluno consegue compreender as implicações das datas históricas, sendo nesta idade que se pode situar o ponto de viragem entre a noção do passado e de tempo histórico” (72), o que justificaria as escolhas programáticas para o ensino da História no 1.º CEB.

Que História ensinar e como ensiná-la? – é o que importa definir. Tal como diz Torgal (1996, citando Cecília Schmit Branco) “(...) os programas, os manuais, as práticas pedagógico-didáticas” (469) são apresentados como “o errado fundamental” desse ensino e continua afirmando que “não há talvez ciência mais própria para entusiasmar os jovens do que a história, mas a história animada, plástica, cheia de personagens vivas, que pensem, falem, gesticulem, abram, se agitem, perante os olhos fascinados do

neófito, em uma corrente viva e rápida, consoante com o pulsar juvenil do seu coração” (469).

Atravessamos uma época em que se reconhece a importância da História para o desenvolvimento de cidadãos activos e tolerantes, pelo que esta deverá ganhar uma nova dimensão na formação dos cidadãos e na construção de uma cidadania europeia. Apesar do consenso em torno da ideia de que a formação em História orienta o sujeito para uma cidadania mais democrática, importa questionarmo-nos sobre como desenvolver um trabalho correcto no sentido de tentar que os alunos alcancem aprendizagens significativas.

O percurso que empreendemos pelos documentos tutelares permitiu-nos perceber que conteúdos e objectivos estão delineados para o ensino da História no âmbito do Estudo do Meio. Concluímos que as intenções de aprendizagem apresentadas no Programa de Estudo do Meio recomendam e promovem a contextualização dos saberes, facto este, aliás, preconizado pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, no seu artigo 3.º alínea c).

A legislação vigente aponta para a realização de “aprendizagens significativas” como meio de desenvolvimento integral dos alunos, articulando e contextualizando saberes entre os diversos níveis de ensino e entre conteúdos. Podemos, assim, afirmar, estar perante um modelo teórico da tutela assente na contextualização, confirmado por Festas (s/data) ao referir que “as orientações educativas, as organizações curriculares, as estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem, expressas (...) nos documentos normativo-legais e nos discursos dos meios pedagógicos e ligados à formação de professores, fazem apelo [à] contextualização” (1).

Ora, tal como pudemos constatar pelas orientações programáticas para o 1.º CEB, parte-se de uma concepção de História centrada na esfera privada da criança em que a sua identidade pessoal se sobrepõe à identidade colectiva que a História encerra. A História científica e objectiva dá assim lugar à subjectividade.

No intuito de perceber a continuidade das decisões tomadas ao nível macro e os documentos recolhidos para análise, explorámos, no Capítulo 3, os Projectos Curriculares de dois Agrupamentos de Escolas e as Planificações para a área curricular de Estudo do Meio, em particular para o ensino da História.

A recolha de dados, apoiada em instrumentos que construímos para o efeito, permitiu-nos obter respostas aos objectivos delineados. Para tratamento dos dados recolhidos, recorreremos à análise de conteúdo, que nos permitiu extrair algumas conclusões.

A Gestão Flexível do Currículo, tal como constatámos, é uma mudança organizacional, assumindo-se a escola como uma instituição aprendente, capaz de resolver problemas. Os Projectos Curriculares analisados permitiram-nos perceber a coerência existente entre as decisões que ostentam e as decisões que a nível macro são tomadas. Parece-nos evidente a preocupação das escolas em pôr em prática as orientações da tutela, no respeito pela autonomia que lhes é conferida, adequando, planificando, implementando no sentido de responder de forma responsável e adequada “aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares” (Despacho 9590/99: preâmbulo).

O Projecto compreende, assim, a possibilidade de gestão e organização autónoma, pelas escolas, do processo de ensino/aprendizagem adequando-o às necessidades distintas de cada contexto escolar, podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais e adoptando, sempre que possível, estruturas de trabalho colegial entre professores.

Em coerência com as orientações programáticas para o ensino da História, estão as intenções de aprendizagem definidas nas Planificações que analisámos. O paralelismo que estabelecemos entre as intenções de aprendizagem planificadas e as dimensões pessoal, familiar, local e nacional que definimos, confirma o ensino da História centrado na criança e na sua família, nos 1.º e 2.º anos de escolaridade, respectivamente, alargando para o meio local e nacional nos anos subsequentes.

A tendência de contextualização encontrada, ainda que respeitando o preceituado legislativo, coloca-nos perante a perplexidade da intromissão na vida privada da criança, não tendo nós dados que nos permitam avaliar do bom senso na abordagem que é feita pelos docentes para dar cumprimento ao estipulado. Neste enquadramento, concordamos com Festas (s/data) na percepção de que “desta forma, se ultrapassarão as limitações da escola, relativas ao fato de ela ser, grandemente responsável, (...) pela promoção de saberes inúteis (...)” (1). Estamos, no entanto, em crer que qualquer docente na plena consciência dos limites da sua prática pedagógica, saberá de forma segura abordar tais conteúdos no respeito pela vida privada da criança ou da sua família.

Reportamo-nos, ainda, à terminologia das designações patentes nas Planificações analisadas, que em nosso entender, poderá ser reflexo da dispersão e extensão dos documentos curriculares e programáticos existentes, que em muito dificultam a prática docente.

Como nota final, realçamos o facto de não termos encontrado nos documentos analisados qualquer menção às Metas de Aprendizagem. Não sendo um documento normativo, assume-se como um instrumento de gestão curricular de trabalho ao apoio docente, pelo que a sua aplicação faria sentido.

Por tudo o que até aqui foi dito, parece-nos urgente a revisão dos documentos curriculares e programáticos orientadores da prática educativa, no sentido da obtenção de um documento único, global, coerente e facilitador.

Ao tentarmos criar uma empatia com qualquer professor na realização das suas tarefas diárias, percebemos o quão difícil é obter uma noção coesa e consistente das orientações naqueles contidas. Diríamos que a nossa frustração seria bem menor se pudessemos, num documento único, encontrar as orientações e apoio documental necessários ao desenvolvimento da nossa prática.

Permitimo-nos, por último, referir a pertinência de futuros estudos, promotores de uma melhoria significativa das práticas docentes, apresentando as seguintes questões, como pistas:

- Será a contextualização dos saberes o meio mais adequado à concretização das aprendizagens pelos alunos?
- As estratégias de concretização e desenvolvimento do ensino da História promovem, tal como seria expectável, a “construção” de futuros jovens pró-ativos e críticos?
- Que percepções têm os professores do sentido egocêntrico imprimido ao ensino da História nos primeiros anos de escolaridade do 1.º CEB?

Também, porquanto nos alertou para estas questões em aberto, o presente estudo revestiu-se de maior importância para o nosso desenvolvimento profissional.

Referências bibliográficas

- Afonso, N., Roldão, M.C., Marques, A., Galvão, C., Peralta, H. Silva, I. & Leite, T. (2010) *Projecto Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Alonso, Peralta & Alaiz (2001). *Parecer sobre o projecto de “Gestão Flexível do Currículo”*. Secretaria de Estado de Educação e Inovação Educacional.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alves, J.M. (1999). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Ambrósio, T., Têrren, E., Hameline, D. & Barroso, J. (2001) *O século da escola. Entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições ASA.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2003) Autonomia das escolas cinco anos e cinco ministros depois... *Revista Educação e Matemática*, n.º 73.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 2004, 17 (2), pp. 49-83.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Blanco, N. & Angulo, J. F. (1994) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Archidona: Ediciones ALJIBE.
- Bogdan & Blikem (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Almedina.
- Constituição da República Portuguesa (2004). VI Revisão Constitucional.
- Damião, H. (2004). *(Ainda) sobre a noção de competência na educação escolar básica*. Gazeta de Física.

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). *Diário da República*, I Série A, n.º 57/78, de 9 de Março de 1978. Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. 4.ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Festas, M. I. F. (2011). Compreensão de textos e métodos activos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Extra-série, 2011, 225-233.
- Festas, M. I. (s/data). *A aprendizagem contextualizada: Análise crítica dos seus fundamentos e efeitos*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.
- Formosinho, J. (1987) O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único *In O Insucesso Escolar em questão. Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Goodson, I. F. (2001). *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C.M.F. (2002) *O currículo e o multiculturalismo no sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, Carlinda (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Edições ASA.
- Machado, F. A. & Gonçalves, M. F. (1991) *Currículo e desenvolvimento curricular: problemas e perspectivas*. Lisboa: Edições ASA.
- Maia, I. (2008). *O desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da reorganização curricular*. Coimbra: Edições Almedina.
- Matos Vilar, A. (2000). *O professor planificador*. Lisboa: Edições ASA.
- Ministério da Educação (1998). *Documento Orientador das Políticas Educativas para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Pacheco, J. A. (S/D). *Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas*. Universidade do Minho.
- Pacheco, J.A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Morgado, J. C. (2002). *Construção e avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Paiva Campos, B. (1996). *Escola de sucesso para todos*. Lisboa: Jornal de Letras.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M. & Charlier, E. (2008). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da Escola?* Porto: ASA Editores II, S.A.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA.
- Postic, M. (1979) *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/aprender História. Questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Proença, M. C. (1989). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, IX, 1, pp. 81-92.

- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Sacristan, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Art-med.
- Savater, F., Castillo, R. M., Crato, N. & Damião, H. (2010). *O valor de educar, o valor de instruir*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Torgal, L. R. (1996). Ensino da História. In L. R. Torgal et al. *História da História em Portugal (séc. XIX e XX)*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp.431-545.
- Tuckman, B.W. (2002). *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: FCG.
- Venâncio, I. M. & Otero, A. G. (2002). *Eficácia e qualidade na escola*. Lisboa: Edições ASA.
- Zabalza, M.A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições ASA.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro - *Regime jurídico da autonomia da escola*.
- Decreto – Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – *Revisão curricular*, alterada pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro.
- Decreto – Lei n.º 213/2006, de 27 de Outubro – *Orgânica do Ministério da Educação*.
- Decreto – Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril - *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino*.
- Despacho n.º 9590/99 de 14 de Maio – *Gestão Flexível do Currículo do Ensino Básico*
- Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de Setembro.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto - *Lei de Bases do Sistema Educativo*.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto - *Regime de escolaridade obrigatória*.

Anexo I – Pedido formal enviado aos Agrupamentos de Escolas.



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Coimbra, 10 de Março de 2011

Ex.mo Senhor
Director do Agrupamento de Escolas

Maria Helena Lopes Damião da Silva e Maria Augusta Vilalobos Filipe Pereira do Nascimento, professoras da Universidade de Coimbra, na qualidade de orientadoras da dissertação de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação dessa mesma Universidade, subordinada ao título *A construção do Currículo ao nível da Escola: um estudo do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, vem solicitar a Vª Exª a devida autorização para a mestrand **Maria Fernanda Pires Fialho Marques Alves**, consultar os Projectos Curriculares de Escola e as Planificações de Ano para o 1.º Ciclo do Ensino Básico no Agrupamento que Vª Exª dirige, durante os meses de Março e Abril de 2011.

Com os melhores cumprimentos,


(Maria Helena Lopes Damião da Silva)


(Maria Augusta V. F. P. Nascimento)