

INIDE



REPÚBLICA DE ANGOLA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

Caracterização Global do Contexto Angolano e Respeetivo Sistema Educativo

II- Caracterização Geral do Ensino Primário

III - Estrutura Curricular

IV- Perspectivas que fundamentam as opções tomadas a nível da sociedade, educação, ensino aprendizagem, princípios gerais de intervenção educativa.

V - Orientações Didácticas Gerais

VI- Modelo de Avaliação adoptado

VII- Características Gerais dos Programas do Ensino Primário

I- Caracterização Global do Contexto Angolano e Respeetivo Sistema Educativo

(Condições reais em que se vai actuar)

Angola, é um país situado na África Austral, ocupa uma área de 1.246.700 km² e cuja população é estimada em 14.602.002. habitantes em 2002.

É um país plurilíngüístico onde o português é considerado a língua oficial e de comunicação entre os angolanos, apesar de existirem outras línguas nacionais como por exemplo: Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Tchokwe e N'gangela.

O ensino formal, é feito em língua portuguesa; no entanto existem a nível governamental discussões sobre a possibilidade da inclusão de línguas nacionais no currículo.

Angola foi, durante cerca de 5 séculos, colónia portuguesa e conquistou a sua independência a 11 de Novembro de 1975. A lei constitucional angolana consagra a educação como um direito para todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crença religiosa. Em 1977, dois anos após a independência nacional é aprovado um novo sistema nacional de educação e ensino cuja implementação se iniciou em 1978 e que tem como princípios gerais os seguintes:

- Igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos
- Gratuitidade do ensino a todos os níveis
- Aperfeiçoamento constante do pessoal docente.

Este sistema é constituído por um ensino geral de base de 8 classes (das quais as 4 primeiras, obrigatórias), por um ensino pré-universitário com seis semestres, um ensino médio de 4 anos (com dois ramos, técnicos e normal) e um ensino superior.

Em 1977, Angola dispunha apenas de cerca de 25 mil professores pobremente formados.

O maior impacto tangível do novo sistema de educação constitui numa explosão escolar que se traduziu na grande afluência da população às escolas, pois se em 1974 estudavam cerca de meio milhão de angolanos, em 1980 esse número era já superior a 1,8 milhões.

Não foi possível manter esses indicadores, pois que o país, apesar de independente continuou em guerra com acções armadas, cujas consequências se faziam sentir principalmente nas zonas rurais. Efeitos profundamente nocivos reflectiram-se nas infra-estruturas escolares. Inúmeras escolas foram destruídas.

Em 1986, foi efectuado pelo Ministério da Educação um diagnóstico do Sistema de Educação que permitiu fazer um levantamento auscultação das debilidades e necessidades do sistema.

Com base nesse diagnóstico chegou-se à conclusão da necessidade de uma nova reforma educativa e foi possível então, traçar as linhas gerais para a mesma.

Em 1990, Angola abandona o sistema monopartidário e envereda para o sistema político multipartidário o que acarretou mudanças na política educativa. A guerra em Angola sempre foi uma constante desestabilizadora e provocadora de um empobrecimento cada vez maior do Estado, das populações e da já escassa rede escolar. Grandes fluxos de população dirigiram-se para as cidades consideradas mais seguras, o que aumentou a já grande concentração de população nas capitais de certas províncias nomeadamente, Lubango, Benguela, e principalmente Luanda. Assim, mais de metade da população escolar distribui-se pelas províncias de Luanda (30%), Benguela (11,4%) e Huíla (13%). Nas restantes províncias, essa frequência não alcança os 10%. A frágil e sobressaturada rede escolar do país sucumbe, essencialmente nas províncias citadas. Em Luanda, há muito que não existe a classe de iniciação. A pirâmide de população escolar no Ensino de Base de base bastante larga e topo estreito, havendo 70,4% no 1º nível, 10,9% no 2º nível e 5,8% no 3º nível

De 1990 à 1992, a taxa bruta de escolaridade atingiu cerca de 82% no ensino primário, no país.

A partir de 1992, a situação piora estimando-se que o número de crianças em idade pré-escolar ultrapassa dois milhões, mas somente 1% dessas crianças têm possibilidade de acesso.

No ano lectivo 1994/95 foram matriculados cerca de 101 mil crianças o que equivale a uma taxa bruta de matrícula na ordem dos 15%. A população em idade escolar dentro do Sistema Escolar, dos 6 aos 14 anos é de 4.290.000 e fora do sistema é de 2.020.442, isto é 41,3%.

No ano lectivo de 1996, da população angolana em idade escolar dos 6 aos 14 anos, cerca de 70% corria o risco de cair no analfabetismo, por falta de oportunidade de acesso à rede escolar. Segundo estimativas a taxa de analfabetismo é de 60%. A população analfabeta com mais de 15 anos em 1995 foi estimada em cerca de 4 milhões de pessoas das quais 2,5 milhões são mulheres.

Para atenuar o fraco poder de absorção da rede escolar, foram criados no ensino primário, o horário triplo e as turmas pletóricas, com 60 a 80 alunos.

É neste contexto, deveras adverso, que se iniciam os primeiros passos para preparação da 2ª reforma do Sistema de Educação. Em 2001 a

Assembleia Nacional da Republica de Angola aprovou a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei 13 / 01 de 31 de Dezembro)

Este documento contém o delinear do que se pretende com esta acção e o novo sistema cuja estrutura integra os seguintes subsistemas:

- Subsistema da Educação Pré-escolar
- Subsistema do Ensino Geral
- Subsistema do Ensino Técnico-Profissional
- Subsistema de Formação de Professores
- Subsistema da Educação de Adultos
- Subsistema do Ensino Superior

O subsistema do Ensino Geral é constituído por:

- Um Ensino Primário de 6 Classes (básico obrigatório)
- Um Ensino Secundário que integra dois ciclos, com duração de 3 anos cada.

O subsistema de Formação de Professores estrutura-se nos seguintes níveis com duração de 4 a 6 anos, respectivamente:

- Médio Normal
- Superior Pedagógico

Compreende ainda acções que se enquadram na formação permanente:

- Agregação Pedagógica
- Aperfeiçoamento

De notar que este novo projecto de sistema de educação está a ser preparado em situação muito precária e em que os investimentos na educação são praticamente nulos, face ao mar de necessidades e dificuldades. A rede escolar não conheceu aumento significativo, tendo sido apenas remodeladas algumas dezenas de escolas e construídas outras tantas, especialmente na província de Luanda e que albergarão a experimentação da Reforma Curricular.

Face a esta situação, seria apropriado para o sucesso da tarefa ingente que o Ministério da Educação tem em mãos - a Reforma Educativa - que se fizessem investimentos de vulto a fim de se poder levar esta tarefa a bom porto.

II- Caracterização Geral do Ensino Primário

1- Introdução

A Reforma Curricular constitui uma componente fundamental da Reforma do Sistema Educativo, concitando necessárias e lógicas expectativas por parte, não apenas de quantos, directa ou indirectamente, se encontram envolvidos no processo educacional, mas também de muitos outros bem como de vários sectores da sociedade angolana.

É evidente que estão em causa as opções educacionais seleccionadas que se hão-de perspectivar na formação das gerações vindouras, esperando-se ver contemplados nelas os interesses e as necessidades de uma sociedade em transformação.

A decisão fundamental de uma Reforma Curricular justifica em si o demorado processo da sua concepção e do seu desenvolvimento, ou seja da sua experimentação. A Lei de Bases do Sistema de Educação fixa um quadro de referências que definem as finalidades educacionais e as orientações básicas para a configuração da estrutura e organização escolares.

A partir da Lei de Bases do Sistema de Educação, foi elaborada a proposta de reorganização dos Planos de Estudos do Ensino Primário, o que deu início ao trabalho de pesquisa, auscultação, reflexão e ordenamento de projectos, com a participação de intervenientes de diversas instituições educativas e não só, como adiante se refere.

Para os delineamentos e concepção de um modelo curricular, foram tidas em conta estruturas curriculares de vários países e o perfil desejável dos alunos no final do Ensino Primário.

A equipa concebeu a organização curricular para este ciclo com base nos pressupostos anteriores que, por sua vez, funcionaram como pistas para ajudar os autores dos programas escolares a harmonizá-los do ponto de vista curricular. Relativamente à estrutura, foi adoptado um esquema (componente) básico que todas as equipas de disciplinas devem respeitar, sem excessiva rigidez, de modo a garantir a relativa homogeneidade formal dos conteúdos programáticos.

Como parte das intenções pedagógicas, a articulação vertical e horizontal foi tida como indispensável.

2- Enquadramento dos programas no Ensino Primário.

Tal como se esclarece no texto introdutório, a nova organização dos planos curriculares fundamenta-se nas propostas apresentadas pelas equipas de trabalho constituídas para o efeito, que funcionaram sob coordenação da assistência técnica.

As intenções básicas para as opções pedagógicas tomadas para o Ensino Primário são:

- Adopção de um esquema básico de desenvolvimento curricular estruturado nas componentes de Formação Geral
- Articulação das diferentes componentes, tanto do ponto de vista vertical como horizontal;
- Orientação de toda a acção pedagógica para a formação integral do aluno à base do desenvolvimento de atitudes, consciencialização de valores - considerando a multiplicidade de culturas e de variações etno-linguísticas presentes no país e a aquisição de conhecimentos interrelacionados com as aptidões e capacidades que favoreçam a prossecução de estudos.

2.1-Função social do ensino Primário

O Ensino Primário tem como função social proporcionar conhecimentos necessários com a qualidade requerida, desenvolver capacidades e aptidões, consciencializar para a aquisição de valores para a vida social (que exige o país) ou para o prosseguimento de estudos.

O próprio carácter da função social do Ensino Primário impõe o prosseguimento de metas mais exigentes de desenvolvimento, tendo em vista a realidade sociocultural dos alunos(eliminar o analfabetismo).

2.2- Características do aluno neste nível etário

Ao aproximar-se dos sete anos de idade, a criança apresenta modificações consideráveis no seu comportamento, na sua linguagem, nas suas interacções com os companheiros e principalmente na qualidade do raciocínio.

Neste período, o egocentrismo e a fantasia diminuem e ela torna-se capaz de relacionar-se com a realidade física e social de maneira mais objectiva.

A partir dos sete anos, gradualmente, o pensamento vai-se tornando objectivo e descentralizado e a criança consegue operar com as informações do ambiente. Os dados do meio exterior são simbolizados na mente, transformados, organizados e empregados na solução de problemas.

A criança nesta fase domina os conceitos de distância, de tempo, de classes, de relações, de número, etc.

Finalmente, é preciso enfatizar que neste período a criança já possui grande parte das habilidades dos adultos, algumas das quais bastante especializadas. No entanto, o seu desenvolvimento, de maneira geral, é mais lento e uniforme quando comparado àquele das etapas anterior e superior.

O desenvolvimento cognitivo nesta etapa é caracterizado pelo uso de sistemas logicamente organizados, entre os quais, a classificação e a seriação.

O desenvolvimento emocional está relacionado com o processo de socialização que exige da criança a entrada no mundo dos adultos, com a aprendizagem de habilidades que lhe serão úteis no futuro.

A criança descobre que a aceitação ou rejeição social depende de suas realizações. Essas experiências, por sua vez, influenciam a forma do autoconceito que, de forma geral, baseia-se naquilo que os outros dizem a seu respeito.

A agressividade (física ou verbal) é uma das reações da pessoa submetida à frustração. Uma criança que fracassa na escola pode desenvolver um comportamento agressivo com o professor. Outra forma de defesa da rejeição é o retraimento.

A moralidade é basicamente orientada para manter uma relação harmoniosa com os grupos sociais com os quais o indivíduo interage quotidianamente, tais como a família, o trabalho, a escola, os companheiros.

O desenvolvimento social, aparece na criança com a necessidade de ter amizades duradouras e de conviver com os companheiros. A incorporação de valores grupais e os sentimentos de orgulho, de lealdade e solidariedade tornam-se impulsos poderosos no final deste estágio.

Um aspecto importante da socialização desta etapa é o desenvolvimento da cooperação. No entanto, a competição aparece como um impulso intenso. Ao competir, a criança pode descobrir capacidades que, de outra forma, não teria percebido. Por outro lado a competição pode ser prejudicial quando dá origem a sentimentos de inferioridade ou quando dá oportunidade para humilhar os companheiros, tornando-os infelizes.

A cooperação leva a criança a abandonar o egocentrismo e a buscar o diálogo e o respeito a regras estabelecidas.

3- Objectivos Gerais do Ensino Primário

A Lei de Bases do Sistema de Educação determina, no seu artigo 18º, que o Ensino Primário tem os seguintes objectivos:

- “Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão”
- “Aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização”
- “Proporcionar conhecimentos e capacidades para desenvolver as capacidades mentais”
- “Estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística”
- “Garantir a prática sistemática de educação física e de actividades gimnodesportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras”

4- Perfil dos alunos à saída da 6ª classe

Os objectivos já referidos permitem, depois de ampliadas as suas dimensões, completar o perfil de saída dos alunos deste ciclo com os pontos que se seguem:

A nível do saber

Conhece e aplica instrumentos básicos de comunicação e expressão oral e escrita.

Revela ter adquirido conhecimentos e desenvolvido capacidades de trabalho, pesquisa, organização, estudo, memorização e raciocínio adequadas às tarefas.

Conhece o meio natural e social que o circunda.

Conhece o corpo nas suas funções e a importância da higiene e da conservação da saúde.

A nível do saber - fazer

Aplica técnicas de trabalho (estudo, pesquisa, memorização e raciocínio) a novas situações.

Manifesta o espírito estético com base nas novas destrezas, conhecimentos e competências adquiridas (física, técnica e criação artística).

A nível do ser

Demonstra atitudes correctas de regras e normas de conduta.

Revela atitudes de apreço e respeito pela realidade cultural angolana.

Revela atitudes de respeito pelo meio ambiente, pela saúde e pela higiene.

III - Estrutura Curricular

Na escolaridade obrigatória o currículo deve reflectir um projecto educativo, globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para se desenvolverem em sociedade, destrezas e habilidades consideradas fundamentais.

Neste nível de escolaridade (e particularmente nos quatro primeiros anos), criam-se condições para proporcionar aos alunos:

- uma transição sem traumas do meio familiar para o meio escolar
- a aquisição progressiva de que são capazes de aprender o que se lhes propõe, o que os torna auto – confiantes.
- a aquisição dos conhecimentos básicos que lhe permitam, quer a continuação dos estudos, quer a passagem para a vida activa, uma vez que se trata da escolaridade obrigatória.
- Uma aprendizagem globalizadora em que os conteúdos das diversas disciplinas se organizam à volta de eixos ou núcleos de globalização.
- o uso de metodologias e estratégias que permitam um ensino globalizador, que os possibilite interpretar a realidade que os cerca como um todo e não como compartimentos estanques, como é apresentado pelo seu Plano de Estudos que adiante se apresenta.

No artigo 17º da Lei de Bases do Sistema de Educação, define-se que o ensino Primário, como unificado de seis anos, constituindo a base do ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos e é o ponto de partida para os estudos a nível secundário. Por isso deve constituir uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem a vários níveis: do **saber – fazer** e do **saber – ser** .

Os valores éticos, cívicos, culturais e outros que se pretende transmitir através do processo de ensino, permitirão que as novas gerações sejam dotadas de conhecimentos lógico, condição necessária para a resolução de questões problemáticas próprias da vida individual e colectiva.

Atendendo à especificidade psíquica da criança nas primeiras 4 classes, a experiência aconselhou-nos a introduzir o Estudo do Meio em vez de Ciências Integradas como disciplina autónoma, para iniciar a criança no conhecimento sistematizado do meio que a rodeia, como complemento das vivências já adquiridas, e da Educação Moral e Cívica como elemento fundamental para o desenvolvimento integral da personalidade humana.

Na escolaridade obrigatória o currículo deve reflectir um projecto educativo, globalizador, que agrupe diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para se desenvolverem em sociedade.

De facto, é neste nível de ensino que se determina em grande parte o futuro dos alunos, ao tratar-se de uma escolaridade obrigatória traz ainda maiores responsabilidades à escola e aos professores, porque não é justo obrigar as crianças e os adolescentes a passarem seis anos na escola para

interiorizarem sucessivos fracassos, que os convencerão de que não são capazes de serem bem sucedidos no futuro.

Plano de Estudos do Ensino Primário

Para o ensino Primário definiu-se um conjunto de 10 disciplinas consideradas fundamentais para o desenvolvimento harmonioso e multifacético das crianças, distribuídos em função ao nível de escolaridade que a continuação apresentamos:

Disciplinas Classes	HORARIO SEMANAL					
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Língua Portuguesa	9	9	9	9	8	8
Matemática	7	7	7	7	6	6
Estudo do Meio	3	3	3	3		
C. da Natureza.					4	4
História					2	2
Geografia					2	2
Ed. Moral e Cívica					2	2
Ed.M.e Plástica	2	2	2	2	2	2
Ed.Musical	1	1	1	1	1	1
Educação Física	2	2	2	2	2	2

Do Plano de Estudos anteriormente apresentado podemos constatar o seguinte:

A: Disciplinas e carga lectiva semanal

1. Nas quatro primeiras classes existem 6 disciplinas com uma carga horária semanal uniforme de 24 tempos lectivos
2. Nas duas últimas classes existem 9 disciplinas com uma carga horária semanal uniforme de 29 tempos lectivos.

B: Disciplinas e carga lectiva anual por classe

1. **Língua Portuguesa(LPport)**, para as quatro primeiras classes e considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas teremos para cada classe 270 tempos lectivos; Para as duas últimas classes teremos 240 tempos lectivos por classe.(ciclo=1560)
2. **Matemática(Mat)**, para as quatro primeiras classes e considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas teremos para cada classe 210 tempos lectivos; Para as duas últimas classes teremos 180 tempos lectivos por classe.(ciclo=1200)
3. **Estudo do Meio(EstM)**, para as quatro primeiras classes e considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas teremos para cada classe 90 tempos lectivos.(ciclo=360)

4. ***Ciências da Natureza(CNat)***, para as duas últimas classes teremos 120 tempos lectivos por classe.(ciclo=240)
5. ***História(Hist)***, para as duas últimas classes teremos 60 tempos lectivos por classe.(ciclo=120)
6. ***Geografia(Geo)***, para as duas últimas classes teremos 60 tempos lectivos por classe.(ciclo=120)
7. ***Educação Moral e Cívica (EdMC)***, para as duas últimas classes teremos 60 tempos lectivos por classe.(ciclo = 120)
8. ***Educação Manual e Plástica(EdMP)***, para as seis classes e considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas teremos 60 tempos lectivos por classe.(ciclo=360)
9. ***Educação Musical(EdM)***, para as seis classes e considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas teremos 30 tempos lectivos por classe.(ciclo=180)
10. ***Educação Física(EdF)***, para as seis classes e considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas teremos 60 tempos lectivos por classe.(ciclo=360)

C: Carga lectiva anual por classe

1. Considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas, nas quatro primeiras classes teremos 720 tempos lectivos respectivamente.
2. Considerando um ano lectivo regular de 30 semanas lectivas, para as duas últimas classes teremos 870 tempos lectivos respectivamente.

D: Carga lectiva do ensino Primário.

Ao terminar o ensino primário com o ano lectivo estimado de 30 semanas o plano de estudo prevê uma carga de **4620 tempos lectivos**.

Disciplinas Classes	HORARIO SEMANAL						Ciclo
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	
Língua Portuguesa	9	9	9	9	8	8	1560
Matemática	7	7	7	7	6	6	1200
Estudo do Meio	3	3	3	3			360
C. da Natureza.					4	4	240
História					2	2	120
Geografia					2	2	120
Ed. Moral e Cívica					2	2	120
Ed.M.e Plástica	2	2	2	2	2	2	360
Ed.Musical	1	1	1	1	1	1	180
Educação Física	2	2	2	2	2	2	360
Total de T.L. semanal	24	24	24	24	29	29	
Total de T.L. anual	720	720	720	720	870	870	4620
Total de disciplinas	6	6	6	6	9	9	

IV- Perspectivas que fundamentam as opções tomadas a nível da sociedade, educação, ensino aprendizagem e princípios gerais de intervenção educativa.

O pronunciar-se sobre a natureza, funções e características da educação escolar supõe, implícita e explicitamente, pronunciar-se sobre o modelo de sociedade para cuja formação se quer contribuir e o modelo de pessoa e cidadão que se pretende formar. Estes modelos enunciados de forma clara na Lei de Base do Sistema Educativo Angolano definem como finalidade do Sistema de Educação a “formação integral da personalidade com vista à consolidação de uma sociedade progressiva e democrática” (art.º 1º)

A educação escolar é antes de tudo uma prática social embebida de forte função socializadora e personalizadora. Isto significa, que a escola e a educação alicerçam todo o seu programa numa determinada forma de entender as relações entre o desenvolvimento humano e o contexto social e cultural no qual, sempre e necessariamente, este desenvolvimento tem lugar.

Não há pessoa possível à margem de uma sociedade e de uma cultura. Os processos de individualização - a construção de uma identidade pessoal - e a socialização - a incorporação activa numa sociedade e numa cultura - são processos interrelacionados e interdependente; ou se prefere duas vertentes de um mesmo processo: aquele pelo qual nos formamos como pessoas.

O desenvolvimento é uma construção evolutiva, social e culturalmente mediante, realizadas e traduzida segundo aprendizagem progressiva.

Esta concepção está na base das teorias construtivas que de uma forma consensual enformam hoje as interações e decisões que pensam, fundamentam e organizam a educação.

Segundo o construtivismo o conhecimento implica sempre um processo de reconstrução e construção no qual o sujeito, em interação com os outros, tem o papel de actor e autor. Essa construção é consentânea com os processos de desenvolvimento e maturação do indivíduo, a sua marcha no sentido de uma autonomia cognitiva e ética em colaboração com os seus pares.

A noção de conhecimento construtivista, pressupõe e implica um conjunto de postulados epistemológicos e antropológicos de relevância incontornável quando se procura pensar um modelo de ensino em articulação íntima com um modelo de aprendizagem, ou seja se procura estruturar uma teoria do ensino sobre o domínio compreensivo científico das formas e processos pelos quais aprendemos e nos desenvolvemos.

Estes postulados, quando reflectidos em termos educativos, convertem-se, pela força da sua implicação, em princípios estruturadores da acção pedagógica que devem informar todo o currículo. Com efeito, o assumir-se a natureza pessoal, social e colaborativa do conhecimento e o modelo activo, funcional e estrutural da construção, traz à educação escolar, desafios e compromissos importantes, como entre outros:

- uma noção de pessoa entendida como um ser em desenvolvimento em e na relação com os outros e o ambiente social e cultural onde se situa;
- uma noção alargada de escola, ou seja, uma escola compreendida e integrada no tecido social e cultural envolvente ;
- outras formas de compreensão e organização do saber apostados na articulação da escola e do conhecimento escolar com o conhecimento quotidiano e a integração programática e funcional de ambos pela contemplação nas actividades de ensino aprendizagem dos conhecimentos prévios dos alunos bem como a acomodação dos novos conhecimentos segundo a mesma intencionalidade prática, fomentando uma aprendizagem significativa, plástica e mobilizável.
- outras formas de compreender e gerir o currículo escolar em geral e o plano de estudos e programas em particular
- modelos de ensino que coloquem a actividade construtiva do aluno e os processos de crescimento pessoal no centro da intervenção pedagógica, fomentando metodologias activas e investigativas nas quais os alunos possam exercer o papel de sujeito na pesquisa e utilização de informação, no desenvolvimento de hipóteses e sua aplicação, na tomada de decisões e no comprometimento pessoal com as posições criticamente assumidas.
- uma perspectiva do desenvolvimento integrado de toda a pessoa, pela própria compreensão globalizadora do desenvolvimento, onde o

conhecimento cognitivo (o saber), os conteúdos morais e valorativos (saber ser e estar) e os procedimentos técnicos e éticos (o saber fazer e agir) são entendidos como pilares de um mesmo processo formativo.

- A autonomia da escola como pessoa plural e dos alunos, como condição e consequência de desenvolvimento.

Só assim, as aprendizagens dos saberes e as formas culturais incluídas no currículo escolar podem ser fonte de desenvolvimento pessoal dos alunos ajudando-os a situarem-se individualmente de forma activa, construtiva e crítica no contexto social e cultural de que fazem parte.

V - Orientações Didácticas Gerais

1. Epistemológicas/Pedagógicas: selecção, sequencialização e apresentação de conteúdos.

A selecção, organização e sequencialização dos conteúdos e (uma decisão tomada na conjugação e confluência de diversos campos e factores:

- o modelo curricular adoptado;
- o paradigma educativo e o modelo pedagógico de referência;
- teorias psicológicas sobre o desenvolvimento cognitivo moral;
- análise da estrutura conceptual lógica dos conteúdos;
- análise da estrutura conceptual psicológica dos conteúdos.

Relativamente ao paradigma educativo e ao modelo, ou modelos, pedagógicos que sustenta, muito se joga no domínio da decisão política: as opções neste terreno, são, em primeira instância, condicionadas (porque condicionadoras) do modelo de Sociedade, Homem, e Conhecimento que deseja construir. Mas, na base destas opções e em coerência com as mesmas, é necessário estruturar uma teoria do ensino cientificamente alicerçada sobre o conhecimento compreensivo dos processos pelos quais nos formamos e desenvolvemos. É assim que, em função do desenvolvimento das investigações no campo da epistemologia genética, o centro das Teorias do Ensino e da Aprendizagem, gravita, na actualidade, em torno do eixo epistemológica de como aprendemos / como devemos ensinar, ou seja, devemos fundamentar e radicar os nossos processos de ensino no domínio dos processos de construção do conhecimento e mecanismos de aprendizagem.

É neste quadro investigativo e compreensivo que devemos situar, a questão da programação de unidades de ensino. No fundo trata-se como o diz Luís del Carmen (1996) de dar resposta, cientificamente enformada a questões como:

- Que conteúdos são mais importantes no processo de ensino?

- Como os devemos apresentar aos alunos de forma que resultem compreensíveis, interessantes e relacionáveis com as suas ideias e conhecimento prévios?
- Como estabelecer o seu desenvolvimento progressivo?
- Como potenciar as relações entre os diferentes conteúdos que se ensinam?

1.1. Estrutura Epistemológica

O primeiro aspecto fundamental a ter em conta quando se fala de estrutura psicológica do conhecimento é a própria estrutura receptora dos alunos. Esta é determinada em função dos processos cognitivos gerais, e padrões de desenvolvimento social e moral, próprios do seu nível de desenvolvimento (estudados por Piaget e Kolberg) e das ideias prévias dos alunos.

As representações mentais de todas as pessoas organizam-se segundo estruturas conceptuais, construídas e solidificadas ao longo do nosso processo de desenvolvimento. Estas estruturas, para as quais o construtivismo, desde J. Piaget, chamou a atenção, desempenham uma função mediadora nas relações com o meio e são, como tal, determinantes na aquisição do conhecimento. É em função das estruturas conceptuais prévias, ou seja as estruturas anteriormente formadas e adquiridas, que percebemos e aprendemos novos dados, que interpretamos o real e organizamos as acções.

.... De acordo com a teoria construtivista (Ausubel 1973) podemos considerar dois tipos gerais de aprendizagem:

- mecânica: quando o sujeito não é capaz de estabelecer relações entre os conhecimentos que já possui e os novos;
- significativa: quando há relação entre os conhecimentos anteriores e os novos.

Estes conhecimentos são, assim, integrados na estrutura cognitiva do indivíduo, dando origem a uma assimilação e acomodação de significados.

A aprendizagem significativa, porque realizada através de uma construção pessoal e integradora, traduz-se em aprendizagens duradouras e mais operatórias: a aprendizagem mecânica, uma vez que não se concretiza numa apropriação pessoal é rígida (pouco operatória) e facilmente esquecida. Acima de tudo trata-se de uma aprendizagem que sendo de certa forma exterior ao sujeito (não há uma integração pessoal dos novos dados nas estruturas conceptuais prévias) não o modifica não se traduz numa alteração ou aprofundamento significativo, da sua visão do mundo.

As implicações desta teoria na programação e sequencialização de unidades de ensino compreende-se, em primeiro lugar, na necessidade de trabalhar os conhecimentos prévios dos alunos, desmontando e reconstruindo os conceitos que funcionam como base (pré-requisitos) dos novos dados, analisando e trabalhando os processos cognitivos subjacentes às operações envolvidas. Com efeito, se a aprendizagem significativa se produz através da interacção entre a nova informação e os conhecimentos prévios pertinentes, logo a possibilidade de aprendizagem é condicionada pelas características dos conhecimentos prévios do aluno, em relação com os conteúdos que se pretende ensinar.

1.2 Análise da Estrutura Conceptual dos Conteúdos.

Mas não basta atendermos aos conceitos prévios, sua análise e desmontagem crítica, quando programamos unidades didáticas. Os conceitos organizam-se segundo estruturas hierárquicas na estrutura cognitiva dos indivíduos. Em função desta estrutura podem, basicamente, definir-se três tipos de aprendizagem:

....- Aprendizagem sub-ordenada ou inclusiva: realiza-se quando as novas ideias introduzidas se relacionam de forma subordinada com ideias relevantes de maior grau de abstracção, ou seja de inclusividade, que são designadas de ideias inclusoras. A inclusão pode realizar-se por derivação (a ideia não modifica os atributos do conceito inclutor) ou correlação (há modificação dos atributos do conceito inclutor).

...- Aprendizagem supra-ordenada: produz-se quando os conceitos aprendidos anteriormente se integram num conceito mais amplo e inclusivo. É o que acontece com a inclusão, por exemplo de diversas espécies animais no conceito de vertebrado.

....- Aprendizagem combinatória: realiza-se quando uma ideia nova é colocada em relação com outras já existentes, mas com o mesmo nível de generalidade: Estabelecem-se, então, relações de horizontalidade entre as distintas ideias, precisando as relações e diferenças entre as mesmas.

Usados estrategicamente em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem estas três modalidades constituem em si uma ossatura sólida de organização da própria estrutura cognitiva dos alunos.

Para Ausubel a maioria das aprendizagens significativas realizam-se através de aprendizagens do primeiro tipo, isto é, sub-ordenadas. Neste sentido, é fundamental que o professor trabalhe na sua disciplina *organizadores prévios*, ou seja, conceitos ou proposições unificadoras, de grande generalidade, que funcionando como conteúdos introdutórios mais inclusivos que os conteúdos a ensinar, devem facilitar a relação dos novos conhecimentos com a estrutura cognitiva dos alunos estabelecendo assim uma ponte entre o que o aluno sabe e o que precisa de saber antes aprender significativamente a tarefa em causa. Estes organizadores, sendo dotados de uma grande capacidade explicativa são susceptíveis de ser relacionados, vertical e transversalmente, com outros.

Quanto aos critérios sequencialização de sequências, Ausubel, Novack, Hanesian (1983), estabelecem, sob a mesma teoria, dois princípios básicos:

- diferenciação progressiva: as ideias mais gerais e inclusivas são apresentadas em primeiro plano, diferenciando-se progressivamente em especificidade. A apresentação dos organizadores é, como tal, feita segundo uma hierarquia descendente, na qual as ideias mais inclusivas ocupam a vértice superior e as proposições, os conceitos e factos vão sendo, progressivamente, menos inclusivos. Os mapas conceptuais propostos por Novack (1982) são um instrumento que permite representar, precisamente, estas estruturas hierárquicas.

- reconciliação integradora: expressa a forma qual se estabelecem novas relações entre conceitos que no decorrer de aprendizagem supra-ordenadas

e combinatória, sofreram modificações. Estas modificações, se não reintegradas, provocam nos alunos o que Novack (1982) designa de dissonância cognitiva. É preciso, como tal, organizar as sequências de ensino de modo a demonstrar as relações entre os novos significados conceptuais e os conceitos supra-ordenados.

1.3. Estratégias de Sequencialização

A sequencialização de conteúdos (conceitos, princípios, procedimentos, valores e atitudes) deve, assim, quer pela sua ordem lógica de classificação e organização, quer pela ordem psicológica de reconstrução do conhecimento (a aprendizagem), no domínio da construção de conceitos orienta-se a partir da elaboração de hierarquias conceptuais, começando pelos conceitos mais gerais e inclusivos, e avançando progressivamente para os mais particulares, neste avanço o conceito geral é sucessivamente ampliado ou reconstruído. Da mesma forma, os conteúdos teóricos como os princípios devem ser desenvolvidos a partir do mais simples e fundamental para o mais complexos, específicos e restritivo, tal como as sequências que orientam a formação e desenvolvimento de procedimento mais gerais, numa versão simplificada, para introduzir depois procedimentos cada vez mais complexos e específicos. Também a construção e desenvolvimento de valores e sua solidificação em atitudes estáveis e duradouras, passa, necessariamente pela sua apresentação em contextos significativos, concretos e vivências, e a sua progressiva reelaboração através de estratégias cognitivas e sócio-morais onde o domínio do concreto e do eu pessoal dá lugar à descentralização crítica e a universalidade.

É neste sentido que alguns autores como Reigeluth e Stein (1983), fala da necessidade de ao organizarem-se sequências de ensino se definir um epítome como elemento articulador. O epítome consiste num pequeno numero de ideias gerais e simples, apresentadas num nível concreto de aplicação, de forma compreensível para os alunos; este epítome constitui a primeira unidade de qualquer sequência, sendo progressivamente especificado e ampliado à medida que o processo de ensino se desenvolve; é uma unidade relacional base, não toda a unidade e muito menos a sua súmula ou resumo. Segundo Luís del Carmem (1996,137), o processo de elaboração de um epítome requer:

- seleccionar o tipo de conteúdo organizador (pode ser um conceito, um princípio, um procedimento...)
- analisar a estrutura lógica desse conteúdo;
- analisar a estrutura psicológica de construção do conteúdo, definindo requisitos da aprendizagem;
- seleccionar os elementos nucleares do conteúdo que serão apresentados em epítome no início da unidade;
- seleccionar os conteúdos de suporte necessários ao desenvolvimento dos conteúdos fundamentais;

A continuação da sequência implica a elaboração e desenvolvimento de cada um dos elementos nucleares apresentados no epítome. Neste processo, é importante criar contextos significativos que favoreçam a motivação dos alunos e, simultaneamente, a formação de estruturas

cognitivas estáveis, facilitando a interpelação entre os processos de análise e síntese:

- Entre outros aspectos, importa:
- agrupar sempre os conceitos relacionados;
- variar as estratégias cognitivas (elaboração de desenhos, leitura de diagrama, produção de textos,...) na sua vertente individual e de colaboração em grupo.
- estabelecer pontualmente momentos de síntese (articulação de conteúdos dentro da unidade e fora da unidade), de sistematização (sobre a forma de resumos), de aplicação e transferência, de recapitulação integradora, analogias, e actividades de auto e hetero controlo da aprendizagem...

As considerações feitas sobre a análise da estrutura interna dos conteúdos e os processos psicológicos dos alunos, não podem levar-nos a supor , que uma vez atendidos estes factores a questão da organização da unidade de ensino fica resolvida. A elaboração de sequências de actividades e a sua aplicação na sala de aula supõe um último nível de adequação e concretização dos conteúdos. É, sem duvida, na pratica educativa em toda a sua complexidade e especificidade (individual/turma) que os processos interactivos próprios da aprendizagem significativa, se geram e realizem.

VI- MODELO DE AVALIAÇÃO ADOPTADO PARA OS ALUNOS

(Orientações Gerais)

1- Considerações Gerais

A actividade educativa não tem por meta atribuir classificações, mas realizar uma série de objectivos que se traduzam em termos de mudanças de comportamentos dos alunos. E cabe justamente à avaliação verificar em que medida esses objectivos estão realmente a serem alcançados para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem.

De um modo geral, o processo de avaliação fornece informações capazes de conduzir, quando necessário, ao reajuste do processo de ensino - aprendizagem para que o mesmo se torne mais útil e eficiente para a melhoria da aprendizagem do aluno como para o aperfeiçoamento dos procedimentos didácticos do professor.

Por outras palavras, a avaliação do desempenho do aluno é a forma básica de retroinformação (feedback) sobre a adequação do comportamentos do aluno e sobre os procedimentos didácticos.

Este modelo de avaliação da aprendizagem dos alunos abandona assim o conceito e a função da avaliação que a ligavam essencialmente à classificação e aos exames. Pelo contrário, centra-se na sua função realimentadora do processo de ensino/aprendizagem. Pretende-se aqui uma avaliação como reflexão sobre o ensino que amplia o conceito e funções tradicionais da avaliação.

A avaliação da aprendizagem dos alunos deve, pois, ser uma preocupação constante do professor na realização das suas actividades porque é através dela que poderá inteirar-se da marcha positiva ou negativa de seus trabalhos docentes a fim de poder tomar providencias no sentido de desenvolver actividades de remediação e/ou de recuperação que permitam que os alunos atinjam objectivos até ai não conseguidos tal se revelar necessário.

2. Conceito de avaliação

A avaliação é “ o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objectivo determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para solucionar os problemas de responsabilidade e para promover a compreensão dos fenómenos implicados” (stuftebeam, D, 1998).

Avaliar significa aqui “examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objectivo visado tendo em vista uma tomada de decisão” (De Katele citado por Martins, Margarie da Alves e al, 1992). Trata-se de determinar a decisão a tomar em referência a um objectivo determinado e no quadro do processo ensino – aprendizagem.

Como se pode verificar, a avaliação é um processo cuja etapa final é a tomada de decisões; decisões essas que podem tocar ou concernir o aluno, o professor e o currículo.

3. Finalidades da avaliação

A principal finalidade da avaliação da aprendizagem é “saber se o aluno está a aprender e para saber como o apoiar se ele tiver dificuldades”.

De um modo geral, a avaliação da aprendizagem destina-se a :

- a) verificar e otimizar os processos e resultados do processo de ensino/aprendizagem;
- b) orientar o aluno e precisar mais objectivamente as suas aspirações;

c) ajudar o aluno a melhor precisar os seus progressos em direcção aos objectivos alvejados;

d) orientar o professor quanto às necessidades de remediação ou recuperação da aprendizagem para alunos individualmente, em grupo ou para toda a turma;

e) levar o professor a reflectir sobre o seu ensino, a fim de o levar a realizar as modificações e reajustes que se revelarem necessárias;

f) classificar e certificar os conhecimentos e as competências adquiridas ao nível do saber, isto é, do domínio cognitivo (conhecimentos, procedimentos e destrezas mentais), do saber ser, isto é, do domínio afectivo, satisfação, interesses, valores, atitudes e do saber fazer, isto é do domínio psicomotor, orientações espacial e temporal, expressão corporal, coordenação psicomotora, manejo de utensílios, manipulações, automatização.

4. Funções da avaliação

Pode-se dizerem síntese, eu são três as funções da avaliação: de diagnóstico, de controle de aprendizagem e de hierarquização e classificação.

a) **Função de diagnóstico**, quando tem por objectivo esclarecer condições e possibilidades de aprendizagem ou de execução de uma ou determinadas tarefas por parte do aluno;

b) **Função de controle de aprendizagem**, quando tem o propósito de se inteirar se os objectivos de ensino estão a ser ou não alcançados e o que é preciso fazer para melhorar o desempenho do aluno individualmente ou da turma.

c) **Função de hierarquização e classificação**, quando, após um período de ensino se deseja saber quanto ao desempenho do aluno ou da turma e que pode assumir dois aspectos:

- i) aspecto de hierarquização, quando informa em relação ao desempenho de um aluno ou de uma turma, se foi excelente, bom, médio, razoável ou deficiente.
- ii) Aspectos de classificação, quando procura estabelecer uma ordem classificatória, quanto ao rendimento de um grupo de alunos submetido ao mesmo processo de ensino – aprendizagem.

5. Princípios orientadores

Como princípios orientadores, a avaliação deve :

- a) ser coerente – defender a necessidade da existência de sintonia entre a avaliação e as outras componentes do currículo, isto é, os objectivos, os conteúdos e a metodologia;
- b) ser integral – dirigir-se tanto aos conhecimentos, quanto as capacidades e aos valores;
- c) contribuir para a aprendizagem – não limitar-se a medir o que o aluno sabe, mas também deve gerar novas situações de aprendizagem;
- d) ter carácter positivo – valorizar o que o aluno já sabe e é capaz de fazer em cada momento;
- e) ser diversificado – apontar para a necessidade da utilização de técnicas e instrumentos de avaliação múltiplos e diferenciados;
- f) ser transparente – anular secretismo a que a avaliação se encontra tradicionalmente associada, permitindo que os alunos tenham acesso ao que espera deles, e conheçam os parâmetros e critérios de avaliação a utilizar;

6. Modalidades de avaliação

A avaliação intervém de maneira específica antes, durante e depois da acção. As modalidades que se vão considerar são a diagnóstica, a formativa e sumativa.

6.1. Avaliação diagnóstica

Aplica-se esta modalidade de avaliação fundamentalmente no início de novas aprendizagens, sejam estas representadas por uma simples unidade de ensino, por um segmento mais longo do programa escolar (em trimestre, em semestre) ou pelo programa escolar de todo um ano lectivo com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos, isto é, os conhecimentos, atitudes ou aptidões indispensáveis à aquisição de outros que deles dependem e que sem eles, não é possível adquirir. Por outras palavras trata-se de saber verificar se os alunos possuem os conhecimentos, atitudes e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens.

A sua finalidade é verificar se o aluno está de posse de certas aprendizagens anteriores que servem de base à unidade que se vai iniciar e ainda, detectar as causas subjacentes a dificuldades de aprendizagens e ajudar o aluno a superá-las antes de iniciar a nova unidade.

6.2. Avaliação formativa

A avaliação formativa, como função de controle é realizada durante todo o decorrer do ano lectivo com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo

os objectivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das actividades.

A sua finalidade é informar os alunos e os professores do grau de realização dos objectivos. Por outras palavras, trata-se de determinar o grau de domínio alcançado numa actividade de aprendizagem e realçar as partes das tarefas não dominadas.

Quanto mais frequente for a aplicação das provas de avaliação formativa, que também incluem trabalhos para casa, maiores são as possibilidades de nos aproximarmos da avaliação contínua, aumentando fortemente as possibilidades de sucesso educativo dos alunos.

Assim, deve aplicar-se, no mínimo, no fim de cada subtema, corrigir-se, mas não classificar-se. Deste modo não terá influência na classificação do aluno no final do trimestre ou no final do ano.

6.3. Avaliação sumativa

Esta modalidade aplica-se no fim de um período relativamente longo de ensino (uma unidade temática, um período (trimestre, semestre um ano, etc...)) e tem como finalidade sancionar (positivamente ou negativamente) uma actividade de aprendizagem a fim de contabilizar este resultado com vista à classificação, selecção, etc. ... e identificar os objectivos que os diversos alunos não atingiram de modo a ajudá-los se o momento de aplicação da prova for no final de uma unidade longa ou de um período. Por outras palavras, ela destina-se a estabelecer um balanço.

Deve incidir essencialmente sobre os conteúdos básicos ou essenciais e fornece dados sobre a aprendizagem dos alunos relativamente aos objectivos considerados.

É a modalidade que permite, por controlo contínuo, por exame ou por sistemas mistos atribuir diplomas, certificar um competência, etc.

7. Técnicas e instrumentos de avaliação

Para que a avaliação possa desempenhar as suas funções há necessidade de combinar várias técnicas e instrumentos de avaliação.

A diversificação das técnicas e instrumentos de avaliação permite avaliar de forma adequada a aprendizagem, as capacidades e as atitudes dos alunos. Há também necessidade de desenvolver técnicas e instrumentos que possam ser utilizados: individualmente pelos alunos e por grupo de alunos.

As técnicas e instrumentos de avaliação são classificadas de diversas formas. Em geral, as classificações são elaboradas de acordo com a forma de colecta dos dados.

7.1. Técnicas de avaliação

Processa-se através de técnicas subjectivas e objectivas.

As **técnicas subjectivas** abrangem “instrumentos cujos resultados, em grande parte, dependem do juízo pessoal do avaliador”.

A observação e a análise de diários de alunos, entrevistas, questionários, trabalhos espontâneos e autobiografia constituem procedimentos comuns a estas técnicas.

Dentro das **técnicas objectivas** empregam-se “instrumentos de procedimentos cujos resultados valorativos não dependem muito do avaliador”.

Constam de medições físicas, testes, provas objectivas e escalas de avaliação.

7.2 Instrumentos de avaliação

Existe uma grande variedade de instrumentos que o professor tem ao seu dispor para determinar o nível de desempenho apresentado pelos alunos, em função dos objectivos propostos.

Para realizar uma avaliação adequada, no entanto, é imprescindível utilizar instrumentos que proporcionem dados correctos.

Os instrumentos de avaliação mais usados nas escolas são as **provas orais, escritas e práticas**.

7.2.1 Provas orais

7.2.2 Provas escritas As provas orais decorrem com base no diálogo entre o professor e alunos. Realizam-se mais apropriadamente pelo

interrogatório que, se for utilizado constantemente no decorrer da aula, após determinado número delas e no final de uma unidade didáctica, serve de síntese das mesmas.

As provas escritas são as provas que podem ser usadas em qualquer aula, como testes que podem ser aplicados no final de uma aula ou no início da seguinte, para o professor certificar-se sobre o que o aluno aprendeu e saber então, que rumos dar aos trabalhos da turma, repetir, rectificar ou prosseguir. As mais importantes são as trimestrais, semestrais e exames finais para além das que se aplicam numa perspectiva formativa.

As provas escritas podem contar de dissertação (provas tradicionais ou dissertativas) ou de questões objectivas que cubram toda a matéria que entre na prova (provas objectivas).

As **provas tradicionais ou dissertativas** são aquelas em que o aluno organiza e escreve a resposta, utilizando suas próprias palavras. Como principais **tipos de provas objectivas** podemos citar as provas de falso-verdadeiro, escolha múltipla, lacunas, correspondência, respostas simples, ordenação, identificação, etc.

7.2.3 Provas práticas

As provas práticas, em última análise, colocam o examinando diante de dificuldades concretas ou fictícias, para a solução das quais terá de fazer use de elementos concretos e teóricos. Estas provas, além de averiguarem o conhecimento teórico, aferem habilidades, segurança e domínio de técnicas, bem como o manejo de instrumento especializado.

VII- CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS PROGRAMAS DO ENSINO PRIMÁRIO

1. Os programas como elementos do currículo .

Sendo os programas o componente fundamental dum currículo, aqueles devem ser contextualizados, ou seja, desenvolvidos tendo em conta quer as condições da comunidade escolar no sentido restrito (da escola e dos que nela trabalham) quer da comunidade envolvente, para promoverem o sucesso, não só escolar, mas também educativo, dos alunos.

Se estes aspectos são relevantes em todos os países, a sua importância é ainda maior em Angola, tanto pela diversidade cultural e de condições em que funciona a escola (recursos materiais e humanos – nível de formação dos professores e de desenvolvimento dos alunos) como pela necessidade imperiosa de diminuir drasticamente as altas taxas de insucesso escolar e promover o sucesso educativo, tão necessários para a aceitação das diferenças e para o desenvolvimento de Angola.

Para que essa contextualização possa ser feita os professores só poderão basear-se no conhecimento dos aspectos que integram a apresentação e fundamentação do currículo que antecedem os programas.

Dado que uma Reforma Curricular é feita para se atingirem os objectivos da mudança ela não pode deixar de ter como linha de força a realidade a que se dirige e os princípios adoptados que determinaram as opções feitas a diversos níveis e que vão informar a referida Reforma. Daí a necessidade de todos os professores do Ensino Primário conhecerem globalmente:

- Contexto actual do Sistema Educativo que se espera esteja significativamente melhorado na fase de generalização da Reforma Curricular.
- A caracterização do Ensino Primário .
- Os objectivos gerais do Ensino Primário.
- Perspectivas que fundamentam as opções tomadas a nível da sociedade, educação, ensino, aprendizagem e princípios gerais de intervenção educativa.
- Caracterização psicológica dos alunos na faixa etária dos 6 aos 12 anos.
- Orientações didácticas gerais.
- Modelo de avaliação adoptado.
- Estrutura Curricular do Ensino Primário.
- Caracterização do Plano de Estudos do Ensino Primário.

Deste modo pretende-se que o professor se inteire progressivamente dos vários níveis de caracterização do sistema desde os mais simples e globais até chegar à disciplina e à classe com que vai trabalhar. Pensa-se, assim, que esta visão que se proporciona ao professor o ajuda a integrar-se como um elemento da sua escola, do grupo de professores da sua disciplina, e, particularmente, do grupo de

professores dos mesmos alunos (é em última análise para os levar ao sucesso educativo que a escola existe) e, finalmente se integre na comunidade envolvente, tendo-a em conta no desenvolvimento do currículo.

2. Elementos do programa.

No sentido de atingir a progressiva integração do professor no sistema que constitui a Reforma Curricular que acaba de se referir o programa de cada disciplina integra os elementos que a seguir se indica, para o Ensino Primário;

- Introdução geral da disciplina (sua importância, papel ...);
- Objectivos gerais do Ciclo
- Objectivos gerais da disciplina nesse ciclo;
- Objectivos gerais da disciplina na classe a que corresponde o programa;
- Conteúdos (com indicação dos que são básicos, e essenciais ou nucleares);
- Tema
- Subtemas e respectivos conteúdos, quando necessários.
- Tempo previsto e sugestões metodológicas para cada tema ;
- Proposta de desenvolvimento de um subtema para cada tema.
- Avaliação

A introdução de alguns destes elementos requerem uma fundamentação: a identificação de conteúdos básicos e a exemplificação de uma planificação de um subtema para cada tema.

A identificação de conteúdos básicos chama a atenção do professor para os conteúdos (factos, conceitos, princípios, leis, procedimentos, valores e atitudes) que, por serem essenciais para a aquisição de novas aprendizagens, como tal será obrigatório ensiná-los, não podendo deixar de ser trabalhados com todos os alunos, de modo a que a generalidade atinja os objectivos correspondentes a um bom nível de consecução. O conjunto desses conteúdos constituirá o programa mínimo para todo país e as provas devem incidir neles.

Deste modo pensa-se promover o sucesso escolar e garantir a todos os alunos os saberes que lhes permitirão prosseguir estudos ou entrar na vida activa.

Por sua vez, a exemplificação de planificações destina-se a ajudar os professores com formação mas deficiente. Não se trata de algo que tem que ser seguida obrigatoriamente, mas apenas uma possível maneira de tratar a planificação, encarando todos os seus elementos como um sistema.

Referências bibliográficas

1. CATELA, Maria Emília & VASCONCELOS, Maria Luiza (1979) guia de avaliação do rendimento escolar. Lisboa, Didáctica Editora.
2. FERMIN, Manuel (1971). La evaluación, los exámenes y las calificaciones. Buenos Aires, Editorial Kapelusz
3. FERNANDES, Domingos. O tempo da avaliação. In NOESIS.- A Educação em revista. Número 23 (1992). Lisboa, Instituto de Inovação Educacional..
4. HAYDI, Regina Cazaux (1994). A avaliação do processo ensino - aprendizagem . São Paulo, Editora Ática.
5. MARTINS, MARGARIDA ALVES e ai. O conceito de avaliação. In NOESIS - A Educação em revista. Número 23. (Junho 1992) Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
6. MATOS VILAR, A. (1993). A avaliação dos alunos no Ensino Básico. Porto, Edições ASA.
7. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (Informações aos pais e encarregados de educação. Lisboa.
8. NÉRICI, IMIDEO G. (1991) IP; Introdução à Didáctica Geral. São Paulo, Editora Atlas S.A.