

**CONTRIBUTO PARA O ESTUDO DOS MODELOS CURRICULARES  
DE M. SKILBECK E L. VANDELDE E L. D' HAINAUT (1)**

ANTÓNIO RODRIGUES LOPES \*

\* Prof. Coordenador da ESEV

**A. BREVE CARACTERIZAÇÃO DO "MODELO" DE SKILBECK**

**1. Introdução**

O modelo curricular de Skilbeck postula uma directriz fundamental a que deve presidir a elaboração de qualquer um "conjunto de acções planificadas com vista a suscitar a instrução "(De Landsheere). Essa directriz consiste, segundo Skilbeck, na efectiva participação da instituição educativa. Isto porque, segundo o mesmo autor, qualquer "modelo" é uma estrutura de acção cuja dinâmica, no quadro institucional, produz um efeito de selecção (diferenciação dos elementos) que, na situação de ensino-aprendizagem, é indispensável à melhoria da prática educativa.

A função do currículo é entre outras, estabelecer uma ponte entre a diversidade das práticas de ensino-aprendizagem e a investigação sistemática relativa aos diferentes tipos de saber que as integram, de modo a possibilitar, de forma consistente, a evolução das mesmas.

**2. A Definição de Currículo**

A definição de currículo segundo Skilbeck, permite-nos evidenciar a estreita ligação do currículo com o meio a que se destina. Ou seja, o currículo é a "configuração" das experiências desejáveis para os alunos. Assim, o "currículo deve ser aplicado de modo a produzir as experiências de aprendizagem dos alunos, na medida em que estas são expressas em finalidades, objectivos, e planos de aprendizagem" (Skilbeck), a concretizar no quadro da instituição escolar integrada no meio.

Por que é que o currículo deve ser definido com base na instituição educativa?

Em primeiro lugar, deve ter-se em conta o sentido não estrito da instituição, visto que a escola, a família e outras instituições sociais são também "educativas". Em segundo lugar, sendo a escola o principal

centro educativo, ela é o elemento mais legítimo na elaboração curricular. Assim, a escola faz parte integrante do sistema de relações institucionais de qualquer sociedade. A comunidade escolar é uma estrutura orgânica e funcional, que não pode alienar-se da definição dos aspectos mais significativos do currículo, cuja elaboração é sempre uma tarefa complexa, que deve obedecer a fases bem precisas e articuladas, de forma prospectiva.

A escola como comunidade desempenha um papel primordial na inter-acção dos elementos do sistema de parceria, com interesses distintos, mas complementares. A sua função é preparar os cidadãos para a vida social, mas não deve, por isso, estar submetida às exigências das outras instituições, sem determinar o seu papel, num contexto mais amplo de autonomia relativa, definindo a sua preocupação pela vida política, pela filosofia social, no quadro das quais exerce a sua prática educativa. A escola, na concepção de Skilbeck, não é um simples espaço de aplicação do currículo, mas é antes um centro de investigação, de documentação, de exercício profissional e de desenvolvimento pessoal. Podemos dizer que o currículo é um instrumento de desenvolvimento integral da sociedade, ao serviço da escola, nessa sociedade.

É necessário, no contexto desta relação escola-currículo, uma base comum a todos os alunos. Assim, o currículo central comum "conteria as directrizes gerais, definidas em colaboração com os responsáveis da política central e local, interpretadas pela escola" (Skilbeck, 1984, p. 174). Ou seja, tratar-se-ia de um programa comum, flexível, incompleto e não imperativo que é constituído por uma lista de conteúdos fundamentais, relativos aos distintos domínios da experiência social. Os pressupostos desta orientação são de que não há currículos acabados, definitivos e perfeitos, constituindo antes a base de análise de qualquer cultura em evolução. Por isso, as funções do currículo comum são: estimular o debate e a discussão das finalidades educativas, bem como dos meios para as realizar; encorajar a revisão curricular sistemática, a sua avaliação progressiva, bem como fomentar o seu desenvolvimento, com base na investigação.

### **3. Os Domínios da Experiência**

Os domínios de experiência (conhecimento) não correspondem totalmente às matérias ensinadas na escola mas são, segundo Skilbeck, de grande importância. Não constituem uma lista logicamente estruturada, segundo formas de conhecimento específico, sendo tão somente "domínios" capazes de

representar e permitir a organização da experiência humana. Por outro lado, devem representar apenas cinquenta por cento das actividades do currículo.

Os nove domínios apresentados por Skilbeck são:

- \* Artes e obras de arte;
- \* Estudos do meio;
- \* Aptidões matemáticas, raciocínio e suas aplicações;
- \* Estudos sociais, culturais e cívicos;
- \* Educação para a saúde;
- \* Comunicação e respectivos meios;
- \* Meios científicos e técnicos da aprendizagem e suas aplicações sociais;
- \* Acção moral, sistema de valores e de crenças;
- \* Trabalho, lazeres, e modos de vida.

A experiência humana, definida por este universo de conteúdo, requer uma análise que não pode ser estranha à lógica interna de implementação, do currículo, sob pena de perder o seu sentido essencial. Na verdade, as acções a realizar, para desenvolver o currículo estão concebidas como um processo estruturado de decisões colectivas e "humanizadas". Dito de outro modo, as fases de aplicação do currículo constituem um guia susceptível de construir uma acção reflexiva e interdependente. Assim, deve considerar-se sucessivamente:

- \* A Análise da situação;
- \* A Definição dos objectivos;
- \* A Determinação dos programas de ensino-aprendizagem;

\* A Interpretação e aplicação dos programas;

\* A Avaliação dos resultados.

Passemos agora a analisar, sucintamente, cada uma destas fases:

#### **a) Análise da situação.**

A análise da situação pode consistir, por exemplo, na apresentação do processo de ensino-aprendizagem de uma disciplina na escola, tendo presente o seu enquadramento no meio socio-cultural. Relativamente à escola devem neste caso, considerar-se: os valores, os papéis, os hábitos, as experiência dos alunos, o contexto da escola, as capacidades e competências dos corpos escolares, as fontes disponíveis para o currículo, etc.; Quanto ao meio socio-cultural, há que ter em conta o tipo de comunidade e de sociedade pretendida, a política educativa adoptada, as mudanças e o desenvolvimento esperado, em consequência da prática curricular.

#### **b) Definição dos objectivos.**

Ao sublinhar a "insuficiência dos objectivos behavioristas" (Skilbeck, 1984, p. 240), e ao pretender que os objectivos, se bem que indispensáveis, não constituem uma condição necessária nem para o sucesso da educação, nem para desenvolver as transacções interpessoais e as relações humanas, este autor adopta uma posição crítica que importa explicitar. Assim, os objectivos gerais não são senão directrizes para "guiar" o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, estes objectivos devem ter as seguintes características:

Claros, precisos e compreensíveis para os alunos; ou seja, estarem definidos em termos de acções previstas para a sua realização pelos professores;

\* Dinâmicos, ou seja, com a possibilidade de serem reformulados ou, pelo menos, modificados, durante o processo de ensino-aprendizagem;

\* Racionais, ou seja, ligados tanto às finalidades educativas como às práticas pertinentes à escola;

\* Consensuais, ou seja, objecto de elaboração colegial pelos professores, alunos, pais e especialistas.

### **c) Concepções dos programas de ensino-aprendizagem.**

A relação entre o currículo e o programa de ensino-aprendizagem exige que se tenham em atenção os seguintes aspectos: em primeiro lugar, a orientação fundamental do currículo e a combinação e harmonização dos conteúdos; em segundo lugar, o modo de ajustamento dos alunos e as características que os diferenciam; vêm, em seguida, a relação entre os objectivos definidos e os diferentes tipos de matérias, bem como os métodos e estruturas de ensino-aprendizagem.

### **d) Interpretação e aplicação do programa.**

Há que considerar aqui a relevância dos conteúdos distintos, pelo que é necessário clarificar os pontos mais significativos. Os valores constituem directrizes para a interpretação do programa cujos conteúdos devem ser bem delimitados, tendo em atenção as exigências epistemológicas e culturais. As acções, as estratégias e os materiais necessários à realização do programa têm um papel fundamental. O universo cultural da escola é um ponto de referência interpretativa dos conteúdos, de modo a permeabilizar a sua assimilação pelos alunos.

### **e) Avaliação dos resultados.**

A avaliação não é apanágio dos professores, tendo embora estes um papel determinante; Na verdade, trata-se de um acto de responsabilidade colectiva da escola. Por isso, a avaliação deve ser contínua, sendo feita estabelecendo um paralelo entre a "performance" do aluno e o progressivo ajustamento do processo de desenvolvimento do currículo. Para este autor, a avaliação é assim predominantemente formativa. O referencial desta avaliação implica a avaliação do currículo. Porém, podemos concluir que se trata de uma avaliação centrada no processo e não no produto, na medida em que evita cair em simplificações abusivas de puro controlo dos programas.

## **B. BREVE CARACTERIZAÇÃO DO "MODELO" DE VANDEVELDE**

O modelo curricular de Vandeveld sublinha a importância da acção e das competências técnicas dos professores, para a implementação de uma política educativa ajustada ao desafio do desenvolvimento.

Neste contexto, ao definir a relação entre educação e escola, explicita o objectivo geral da educação, no sentido de orientar as novas gerações ,segundo as exigências da sociedade adulta, para fazer face ao futuro, com elevados níveis de qualidade. As aprendizagens efectivamente realizadas são uma preocupação essencial para este modelo.

### **1. A Definição do Currículo**

A definição do currículo proposta por este autor coincide com a de D'Hainaut, ou seja: "o currículo compreende, em geral, não somente os programas das diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida, uma explicitação das actividades de ensino-aprendizagem que implica o programa do conteúdo e, finalmente, indicações precisas sobre o modo de avaliação dos alunos;" Por outras palavras, e segundo D'Hainaut", um currículo exprime-se habitualmente em termos de intenções, de conteúdos, de progressões e de métodos ou de meios a utilizar, para ensinar e avaliar". Vemos assim que o modelo de Vandeveld não obedece a uma concepção original e, como veremos, a sua caracterização segue muito de perto as influências do autor citado.

### **2. A Elaboração do Currículo**

A elaboração de um currículo obedece às orientações e decisões do poder político. De facto, é este que define as prioridades, os valores e as opções fundamentais, expressas nas declarações de intenções gerais que constituem as finalidades educativas. Neste sentido, qualquer currículo obedece, na sua elaboração, a quatro vectores fundamentais: As finalidades, os perfis das capacidades (os objectivos gerais), as situações de ensino-aprendizagem (a didáctica) e a organização interna das disciplinas, ou seja, as suas dimensões epistemológicas essenciais.

Neste caso, os elementos que constituem os objectivos gerais (buts) da formação são determinados em função de finalidades, tais como as define a política educativa. Uma vez fixados esses objectivos gerais, é possível passar à determinação dos objectivos específicos, ou sejam, os comportamentos e atitudes (competências) passíveis de observação e tradução mensurável.

Há assim uma progressão que é necessária adoptar como orientação. Daí que se tratem, em primeiro lugar, as entradas pelas matérias passíveis de exercício das capacidades, tais como estas estão definidas; Em seguida, procede-se à entrada pela didáctica, o que significa considerar as situações de ensino-aprendizagem pelas quais serão desenvolvidas as competências desejáveis.

Uma tal progressão só recupera o seu sentido, num quadro conceptual bem definido, para conciliar o vigor científico com a flexibilidade na aplicação dos conceitos, indispensáveis a qualquer situação de ensino-aprendizagem.

### **3. A Planificação do Currículo**

A planificação do currículo de formação geral é feita mais a partir de um inventário de "demarches", consideradas nas circunstâncias sócio-afectivas variáveis, do que das matérias, objectos ou conteúdos das disciplinas escolares.

Para Vandeveld é necessário considerar os perfís de saída, relativamente às aptidões e atitudes desejáveis, tendo em atenção:

- \* A assimilação das matérias, ou seja, aprender a receber e prestar atenção às mensagens impregnadas de conhecimentos que deve assimilar;
- \* A execução das técnicas, ou seja, propiciar aos alunos as condições para se situarem, dentro das suas possibilidades, em atitude de repetição e imitação das acções desenvolvidas, que os ajudarão a prosseguir a aprendizagem;
- \* A resolução de problemas, ou seja, induzir os alunos à mobilização, com conhecimento de causa, dos conhecimentos assimilados, a partir da problematização formulada;
- \* A expressão-comunicação, ou seja, encorajar os alunos a comunicar as suas ideias e sentimentos relativamente às matérias "aprendidas".
- \* A aprendizagem autónoma, ou seja, ensinar aos alunos os processos, através dos quais poderão compreender um texto, sem a intervenção de qualquer apoio didáctico.

### **4. As Actividades de Ensino-Aprendizagem**

As actividades de ensino-aprendizagem. Propõe-se a distribuição da acção educativa, segundo sequências distintas e transparentes, caracterizadas pelo tratamento de determinado tópico, em circunstâncias "cognitivas" claramente definidas. É o que se designa por sequência de ensino aprendizagem (SEA), ou seja, um conjunto de circunstâncias cognitivas e socio-afectivas que são

deliberadamente introduzidas nas intervenções educativas bem definidas, verbais ou não-verbais, e realizadas com os alunos, com vista a modificar o seu comportamento de forma consciente e durável" (Vandeveld, 1982, p. 53).

Se bem que os conteúdos possam variar nas SEA(s), o mesmo não acontece com as operações cognitivas que permanecem as mesmas.

Para este autor, há que distinguir nas SEA (s) três categorias, tendo em atenção o nível de intervenção da acção didáctica do professor, bem como a natureza das exigências cognitivas e a qualidade do produto desejável.

Assim, comparem-se as três categorias que se seguem:

a) A categoria da assistência didáctica integral, em que o objectivo do professor é superar todos os défices dos alunos, partindo do repertório cognitivo dos mesmos. Dá-se maior atenção às características individuais do que às limitações de tempo e às exigências do programa. A acção didáctica do professor obedece ao ritmo de progressão dos alunos intelectualmente mais débeis, centrando-se em operações de reprodução, repetição e imitação. Recorre-se assim à transmissão explícita de uma informação na base da qual, o aluno desenvolve a sua acção, à indução dos conhecimentos, fomentando a atitude de descoberta, por parte do aluno, e à instalação das habilidades, a partir da sua prática por imitação.

b) A segunda categoria, é a da assistência didáctica limitada (pelos constrangimentos do programa) em que cada aluno explora o seu próprio repertório cognitivo, de modo a identificar os défices entre os conteúdos que lhe são exigidos, como pré-requisitos, e os que efectivamente sabe. Neste contexto, o processo de ensino-aprendizagem desenvolve-se em três circunstâncias (situações) distintas: uma, que consiste na exploração e mobilização dos conteúdos já aprendidos, outra no transfere de capacidades já comprovadas e, finalmente, a outra, que assenta na estimulação e desenvolvimento de operações intelectuais complexas, tais como: a assimilação reflexiva, a exploração e a resolução de problemas.

Os objectivos de programa de formação condicionam o ritmo de progressão. Por isso é indispensável estabelecer uma nítida distinção entre:

\* A instrução centrada nos conteúdos e a assimilação reflexiva;



- \* A incitação à exploração dos conteúdos aprendidos e a resolução dos problemas;
- \* A iniciação à livre expressão de ideias e a comunicação dos conteúdos, tal como foram aprendidos.

c) Na categoria da aprendizagem autónoma o aluno vai recorrer a fontes externas de referência para realizar as suas aquisições. Uma vez que não se prevê assistência didáctica, concebem-se quatro situações que se desenvolvem, limitando-se o professor a intervir na recolha e selecção de material a apresentar ao aluno, e a partir do qual este desenvolve as suas actividades. Os conteúdos estão assim "fora" do programa, trabalhando o aluno de forma individual e sem limite de tempo.

As quatro situações consistem em:

- \* Incitar os alunos à recolha de informação, de modo a compreenderem as referências consideradas;
- \* Incitar os alunos à observação e análise, segundo critérios previamente determinados;
- \* Incitar os alunos à concretização de um processo conducente à aplicação dos conhecimentos;
- \* Sensibilizar os alunos à produção e criação pessoais de "produtos" pertinentes.

## **5. A Avaliação dos "Produtos"**

A avaliação dos "produtos". Para Vandeveld, o "produto" da aprendizagem é essencialmente qualitativo, e surge no final de um processo completo e constituído por um conjunto de três elementos indissociáveis:

Objectivos - Meios - Avaliação

A natureza do "produto" define a sua qualidade, estando esta em função de situações didácticas precisas e pertinentes, com fundamento em quatro critérios ou qualidades:

- \* A intervenção relativa da memória na produção da resposta;
- \* A forma sob a qual se manifesta o produto;

\* A complexidade relativa do processo e suas fases necessárias, conducentes à resposta;

\* O objecto a que se refere a actividade a efectuar.

Por outro lado, a avaliação deve obedecer a duas grandes categorias de "produtos":

a) Os produtos de aprendizagem das actividades reflexivas que são identificados a nível da:

Análise, compreensão, reconhecimento, repetição, restituição, resolução de problemas, e expressão-comunicação reflexiva.

b) Os produtos de aprendizagem das actividades que foram objecto de recurso a referências externas, são identificados a nível da:

Análise com delimitação prévia de critérios, execução-imitação, compreensão no contexto referenciado, aplicação com prévia prescrição, expressão-comunicação com referência externa.

Em resumo, podemos sublinhar que Vandeveld é favorável a um sistema colegial de avaliação, no âmbito do conselho de turma. Considera necessário que, na avaliação, se empregue uma linguagem comum, conseqüente a uma discussão e entendimento geral. Para o efeito, é conveniente especificar os objectivos, delimitar os meios a utilizar e estabelecer uma categoria de produtos de aprendizagem consensual, pertinente e indispensável.

### **C. CARACTERIZAÇÃO SUCINTA DO "MODELO" DE D'HAINAUT.**

#### **1. O modelo de currículo**

O modelo de currículo proposto por D'Hainaut (1979) é um modelo complexo, se bem que funcional e operatório. Tendo embora uma estrutura conceptual fortemente elaborada, não deixa de permitir a necessária flexibilidade e abertura desejáveis, num modelo que se pretende prospectivo. É dos poucos autores que se esforça por definir, num quadro conceptual rigoroso, a diversidade de conteúdos, estruturas, princípios e processos que caracterizam o modelo apresentado.

Analizou as quase três dezenas de definições de currículo já inventariadas por W.P.Siegel (1974), propondo-nos então uma definição que considera "larga". No quadro da natureza e função do currículo

este é um projecto educativo que define os fins, os objectivos gerais e os objectivos específicos de uma acção educativa, os processos, os meios e as actividades realizadas, para atingir esses objectivos gerais, bem como os métodos e os instrumentos para avaliar, em que medida, a acção desenvolvida atingiu os resultados para que foi concebida". Nesta noção, o termo "projecto" tem simultaneamente o sentido de "design" e o de "plano", tanto como o de "guião de acção", e o de realização no terreno.

É neste contexto que distingue "currículo em projecto" e "currículo realizado". Outra consequência desta noção é que, para D'Hainaut (1979), o processo de ensino, e "a fortiori", o sistema educativo, não podem definir-se independentemente do contexto social e cultural que os integra.

Por outras palavras, o currículo é um "plano de acção pedagógica mais amplo que um programa de ensino, considerando este, como uma lista de conteúdos a ensinar, acompanhada de instruções metodológicas". No entanto, uma tal noção de programa é insuficiente e inadequada, pelo que prefere a designação de programa pedagógico operacional", sendo este "uma lista de actividades, de saber-fazer, de competências, de saber-estar que os alunos devem manifestar", no final do processo de ensino. Este programa deve conter os objectivos e os critérios de avaliação operacionalmente definidos.

## **2. A elaboração do currículo**

A problemática da elaboração do currículo é analisada por D'Hainaut tendo em atenção, entre outras, as contribuições dadas por Tyler (1950), Taba (1962), Gagné, et al. (1974).

Ao sublinhar a importância de três factores fundamentais na definição dos objectivos, tais como o conteúdo, o aluno e a sociedade, realça-se também que esses factores só ganham sentido no quadro de um sistema de valores e de uma filosofia da educação bem definida. É neste enquadramento que se compreende ser indispensável elaborar o currículo a partir da análise das necessidades educativas, visto que na base de qualquer acção humana está sempre uma necessidade<sup>2</sup>.

Assim, a acção educativa está ainda dependente de uma determinada concepção filosófica da realidade humana e natural de uma determinada orientação política. Ou seja, da adopção de uma específica concepção do Homem e da Sociedade.

A avaliação da educação, sendo indispensável, deve também ser funcional e objectiva, contrariando qualquer tendência para juízos de valor subjectivo, e fixando-se nas intenções da acção pedagógica, ou

se quisermos, da política educativa. Para D'Hainaut, é esta que garante o carácter operacional e objectivo das intenções, das opções e das prioridades, na medida em que é uma "realidade tangível que existe tanto nos textos como nos factos" (p. 35). Parece-nos estar aqui uma excessiva credibilidade na passagem das intenções aos factos; Ou seja, os normativos podem ser distorcidos ou mesmo não cumpridos, pois sabemos que nem sempre as políticas educativas se concretizam no terreno, por circunstâncias várias, situadas em opções políticas.

O plano de elaboração de qualquer currículo não é, de facto, tarefa fácil, pelo que este autor nos propõe três grandes níveis de análise, subdivididos em 14 fases na sua globalidade e sucessão.

Análise das finalidades e definição dos objectivos

(1) Nesta fase de elaboração do currículo, analisa-se e define-se a política educativa, ou sejam:

- 1.1 . As opções fundamentais, tanto a nível individual como social, das necessidades e condições a satisfazer.
- 1.2. Os valores, bem como a margem de flexibilidade da acção a desenvolver.
- 1.3. A concepção do conhecimento e da cultura inerente à acção educativa.

As características fundamentais desta primeira fase de elaboração do currículo são a coerência da acção educativa entre a filosofia sócio-educativa e moral, bem como os valores culturais que lhe estão inerentes.

(2) A definição e aplicação das finalidades, em termos de resultados esperados, na perspectiva do perfil desejável do aluno é outro aspecto importante. Para o efeito, há que proceder a uma análise dos papéis, das funções e das actividades, bem como das respectivas situações e das atitudes necessárias e desejáveis, a assumir pelo docente; Ou seja, viabilizar a coerência entre os objectivos gerais e a política educativa.

(3) A análise da população-alvo constituiu uma das fases mais relevantes dada a sua vinculação às características de desenvolvimento do aluno, inerentes ao seu meio e experiência. Quer essas características sejam de natureza psicológica, psicopedagógica, cultural, sociológica, fisiológica ou linguística. A experiência dos alunos, no quadro das suas próprias características de desenvolvimento,

deve ser objecto de estudo e integração, no processo de ensino-aprendizagem, visando a sua avaliação. Estas características são essencialmente dinâmicas, na medida em que são elementos catalizadores de todo o processo de aplicação do currículo.

(4) A determinação e análise dos conteúdos permite uma organização lógica e, bem assim, a possibilidade da transferência dos elementos determinantes. Os conceitos de "transfert", bem como o de "integração", são lapidários na definição do currículo. De facto, D'Hainaut utiliza-os com certa proximidade, mantendo-os distintos, mas pressupondo sempre a possibilidade de uma certa retenção.

Assim, os alunos podem reter os conteúdos, sob formas de aprendizagens e, uma vez constituídos em competências adquiridas, transferi-los e integrá-los. Uma competência é aplicada no âmbito de uma outra actividade (transfert académico), ou é exercida sob controlo, num contexto diferente do da aprendizagem (transfert operacional) ou, ainda, permite uma execução espontânea e adequada, no quadro da resolução de um problema (transfert integral).

É em consequência destas possibilidades que os conteúdos não podem ser arbitrários, mas escolhidos em função das dificuldades, cuja superação é indispensável para atingir os objectivos da educação. Por isso, é necessário identificar os factos, as noções, as relações, as estruturas, os operadores, as situações, as categorias de problemas a resolver, enfim, todo um universo cuja compreensão e extensão sejam adequadas à situação da aprendizagem referida.

(5) A elaboração dos objectivos operacionais é uma das exigências fundamentais, aliás consistente com o rigor científico e a atitude de facto.

Um objectivo está operacionalmente definido se especificar, com precisão e rigor, o resultado esperado da acção educativa; Ou seja, deve ser observável e mensurável, em termos de actividades cognitivas que se podem designar como "actos intelectuais elementares". Há assim uma relação entre esses objectivos e as atitudes que são a expressão desses mesmos objectivos específicos.

Análise e preparação dos métodos e dos meios de ensino, incluindo a realização dos instrumentos

(6) O inventário dos recursos e das limitações.

Para enfrentar esta fase de elaboração e de aplicação curricular, é necessário ter em conta as limitações de ordem financeira, administrativa, política e social; Os recursos humanos e materiais estão normalmente aquém das exigências para uma mudança credível.

As necessidades inerentes à transformação de uma estrutura curricular são sempre mais imperativas do que a possibilidade dos recursos disponíveis. Por isso, só uma política prospectiva pode garantir, a médio prazo, a desejável alteração de um sistema curricular. Por outro lado, veja-se, por exemplo, a questão da mudança de atitudes enquanto condição e "património" humano que se requiere e que tantas dificuldades acrescenta, de forma exponencial, à implementação curricular. Na verdade, é bem evidente que, se não é fácil preparar profissionalmente os "agentes", no tempo disponível necessário, e se também não é por decreto que se mudam mentalidades arreigadas ao longo dos tempos, para responder aos mecanismos mais complexos da estrutura da personalidade, quer considerada individualmente, quer como personalidade base, o processo de desenvolvimento inerente à "formação" deve, em nosso entender, exigir mais tempo e recursos

Assim, a política educativa responsável por uma mudança curricular tem que procurar novos meios e recorrer a algumas estratégias julgadas pertinentes, para atenuar os mecanismos de dependência e limitação sistemática, quer criando esses meios, pela inovação, quer prospectivando-se junto de entidades idóneas que possam, "a priori", garantir a evolução positiva do processo de implementação.

(7) A estratégia dos métodos e dos meios.

Estando já definidos os objectivos, é evidente que não é possível pensar nas estratégias inerentes aos métodos e aos meios de implementação, sem ser em referência a esses objectivos. Evidenciadas as limitações e inventariados os recursos, é necessário criar uma estratégia global que permita activá-los e/ou criá-los, de modo a minimizar as faltas e limitações. O problema da adequação e conformidade relativa aos objectivos é, por isso, indispensável.

Assim, há ainda que definir um critério de escolha e selecção dos métodos e dos meios para eliminar os inapropriados, ou menos convenientes, na situação conjuntural da "reforma" curricular, face à caracterização estrutural que a subtende.

Para D'Hainaut, esta dificuldade assenta no facto de não haver uma sólida investigação pedagógica, de modo a fazer face ao difícil e complexo problema da interacção, dos métodos e dos objectivos. Dadas,

assim as deficientes bases científicas e empíricas, propõe que seja dada atenção aos critérios de escolha para evitar "pré-conceitos" e opiniões estereotipados. De facto, sendo os "agentes" tentados a adoptar atitudes ora acríticas, ora de rejeição sistemática, só uma análise prévia das características dos destinatários pode fundamentar uma decisão.

(8) O estudo das condições de inserção.

A principal condição é o papel a desempenhar pelo professor, tendo em conta a aplicação e prática de métodos já existentes, em harmonização com uma criteriosa ponderação do nível de intervenção profissional e docente. Assim, as suas convicções e o seu poder de persuasão, aspectos estreitamente ligados com o seu nível de formação profissional (pedagógica e científica), bem como a sua experiência e preparação, são factores determinantes, em convergência com a acção dos directores das escolas e dos inspectores, da eficácia da sua acção global e, conseqüentemente, do êxito da aplicação do currículo.

A inovação pedagógica desempenha aqui um papel capital, no universo de um vasto leque de medidas e acções que podem ser estudadas e aplicadas. Esta problemática seria facilmente superada, se os professores tivessem formação que os tornasse capazes de, individualmente, e/ou em equipa, realizarem investigação em situação educativa.

(9) A determinação das situações de ensino-aprendizagem.

Tendo em conta a complexidade da situação de ensino-aprendizagem, torna-se-nos evidente a necessidade de coerência entre os objectivos específicos e os objectivos gerais de ordem afectiva, que estão inerentes. Esta coerência é, aliás, uma consequência da relação natural dos diferentes domínios da personalidade do aluno enquanto "pessoa". Assim, é "em situação", e tendo presente o seu enquadramento no meio, restrito e alargado, que o aluno-pessoa deve aprender, praticando determinadas actividades, para adquirir competências específicas. As aprendizagens devem, por isso, seguir um processo progressivo, tendo em conta os "estímulos-ajuda" a conceder ao aluno e reactivando, constantemente, as dimensões motivacionais que o caracterizam.

(10) A determinação dos meios específicos a utilizar.

Na situação de aprendizagem os meios de a concretizar têm uma importância capital. Na verdade, a elaboração de uma sequência de ensino-aprendizagem pressupõe a utilização de determinados meios, especificamente adequados às tarefas a desenvolver. Estas, porém, têm como função a realização dos objectivos previstos no âmbito da política educativa. Ou seja, os meios existentes estão dependentes da política educativa adequada que, por sua vez, assumiu determinadas opções fundamentais que vão condicionar, nos diversos domínios e atitudes de desenvolvimento, a utilização das condições materiais e humanas. Assim, as opções assumidas determinam a orientação da educação.

Vejamos algumas das orientações possíveis que, para simplificar, aqui apresentamos em alternativa, sendo facto que há por vezes matizes diferentes e mais atenuadas. É o caso de uma educação virada para o futuro (ou para o passado), selectiva ou (homogeneizante), obrigatória (ou restritiva), democrática (ou autoritária), intelectualizada (ou afectiva), centrada no progresso (ou no conservadorismo), participativa (ou submissa), finalizada (ou instrumentalizada), coerente (ou contraditória), visando o bem-estar do cidadão (ou as necessidades do sistema) etc. Como exemplo, no âmbito desta perspectiva, veja-se o caso de uma política educativa que dê prioridades à aquisição de meios tecnológicos, em detrimento de obras de arte e humanidades, ou "imponha" uma escolaridade obrigatória, sem os meios para garantir a sua eficácia e universalidade. Estas situações ilustram opções bem definidas, que especificamente, condicionam os meios a conceder ao sistema educativo e seus agentes.

É paradoxal que, segundo D'Hainaut (1983, p. 6), sendo a política educativa uma fase de orientação da acção, se dê prioridade aos meios, com prejuízo das finalidades. Na verdade, também os métodos, os conteúdos e os instrumentos, enquanto "meios" para a acção pedagógica, imprimem uma orientação superior (senão diferente) à das finalidades. Por conseguinte, é necessária uma articulação coerente entre os meios, como instrumentos, e as finalidades a que eles conduzem. Por outras palavras, a focalização deve ser feita nas finalidades e não nos meios, não obstante o carácter indispensável destes para a concretização daquelas.

(11) A realização e aplicação dos meios.

Do exposto se conclui que é necessário construir os meios e/ou recorrer aos já existentes, para concretizar uma acção pedagógica. Para o efeito, pressupõe-se uma concepção e preparação científica e técnica que possibilitem a sua experimentação, e o seu ajustamento à situação e aos objectivos, tendo



em conta também a contribuição dos meios de ensino, de que são exemplos os livros escolares. Esta fase pode considerar-se como preparatória para a acção a desenvolver em sequências de ensino-aprendizagem.

Problemática da realização da avaliação

(12) A elaboração do plano de avaliação.

Para elaborar um plano de avaliação há que definir, de forma operacional, o próprio conceito de avaliação. Na verdade, a avaliação tem uma função e pressupõe uma estrutura, à luz das quais se deve orientar o processo de verificação dos objectivos. Não pode haver ambiguidade quanto a saber se os objectivos foram ou não alcançados. O carácter operacional dos objectivos está intrinsecamente ligado ao carácter operacional da avaliação.

A função da avaliação, além de ser complexa, na medida em que se exerce a diferentes níveis e recobre a uma série de actividades, é facilmente susceptível de ambiguidades, situação que só pode superar-se pela definição operacional do conceito (D'Hainaut, 1981, p. 38).

Por conseguinte, sendo a avaliação uma fase essencial da acção educativa diríamos, da orientação da acção educativa (D'Hainaut, p.36), nem sempre se realiza de forma funcional, dando lugar, pelo contrário, a juízos de valor duvidoso e relativo, visto que não se centra, essencialmente, nos objectivos visados. Por isso, a elaboração de um plano de avaliação exige que se tenham em conta os objectivos de avaliação, as variáveis a avaliar, os critérios de apoio, bem como os métodos e os instrumentos que servirão para recolher a informação necessária.

Segundo D'Hainaut (1981, p. 38), a avaliação comporta duas fases fundamentais:

- \* Recolha de informação acerca do processo a avaliar e resultados conseguidos;
- \* Comparação com os critérios fixados "a priori", ou seja, as finalidades e objectivos.

Não nos é possível aqui considerar os diferentes tipos de avaliação e os distintos níveis a que se exerce, mas deve salientar-se que, tanto os tipos como os níveis de avaliação, estão implicados em todo o processo de desenvolvimento curricular, facto que não pode ser estranho à preparação do plano de avaliação.

(13) A selecção e/ou realização dos instrumentos.

Há, por vezes, instrumentos disponíveis para avaliar determinados conteúdos, sendo indispensável a sua conformidade com os critérios previamente definidos, no plano da avaliação. Porém, sendo necessário construí-los, devem, então, especificar-se as características exigidas.

A qualidade dos instrumentos é indissociável do seu processo de elaboração, bem como da sua conformidade funcional e estrutural.

(14) A aplicação dos métodos e dos instrumentos da avaliação.

A validade e a consistência interna dos instrumento é uma exigência fundamental da avaliação curricular. Quando é necessário construir os instrumentos, estes devem ser testados, ao mesmo tempo que os métodos são também ensaiados, utilizando, por exemplo, uma amostra ocasional restrita e homogénea, da população a que são aplicados.

A metodologia usada exige a ponderação dos instrumentos mais ajustados. Assim, a opção por determinado instrumento induz, naturalmente, à utilização de uma determinada metodologia específica.

Há, no entanto, outros aspectos a considerar. São, por exemplo, o de saber quem vai avaliar e o que se vai avaliar. É necessário saber se os objectivos relativos ao aluno estão definidos segundo o perfil concebido pela política educativa, podendo então aplicar-se questionários (com questões abertas, fechados ou em leque), a entrevista guiada, o debate, etc. Necessário se torna definir os efeitos esperados, e empregar-se-ão questionários de atitudes, a observação directa (ou indirecta) do comportamento, ou as estatísticas da educação relativas ao sucesso/insucesso. Podem ainda considerar-se os efeitos não-esperados, fazendo, conseqüentemente, entrevistas aos alunos que terminaram os estudos, desenvolver uma análise clínica das respostas, implementar questionários de opinião, etc.

Neste contexto, será de reter alguns dos instrumentos de avaliação, que, segundo D'Hainaut, são os "testes ou provas pedagógicas", as recomendações relativas ao processo de avaliação, os documentos precisando os critérios, os guias de acção e de exploração, os instrumentos de auto-avaliação, os questionários de opinião, as listas de critérios, as questões a observar, etc.

Para concluir, convém sublinhar a atenção a dar aos efeitos da avaliação, tanto sobre o avaliado como sobre o avaliador. Avaliar um currículo não é fácil, pelo que o avaliador não pode fixar-se num "modelo", mas, pelo contrário, recorrer a vários métodos e instrumentos complementares capazes de recobrir o conjunto dos problemas essenciais.

### **3. Factores determinantes do currículo e níveis de acção.**

Do que se referiu nos dois parágrafos precedentes, pode inferir-se a importância da concepção de Homem e da Sociedade para a construção de um currículo. É sobre esses dois pilares que assentam as orientações das instituições, manifestas ou não, subjacentes à construção curricular. Mais explicitamente, podem definir-se três níveis em que se dimensionam essas concepções subjacentes a toda a acção educativa; Ou sejam:

- \* A definição da política educativa (nível fundamental);
- \* A gestão dessa política e da acção exigida pela mesma (nível administrativo);
- \* A realização, no terreno, da acção educativa (nível técnico).

Estes níveis constituem assim uma zona de interface entre a diversidade das fontes do currículo, o sistema de convicções e valores, as necessidades e o património cultural, que são os factores gerais que permitem a construção do currículo (D'Hainaut, 1979, p. 84). Por outras palavras, a conexão entre as finalidades e os conteúdos deve traduzir-se num "perfil" de formação que o currículo põe em evidência.

### **4. A necessidade de elaboração de um "perfil de saída".**

Já sublinhámos que a acção educativa se centra em dois pólos fundamentais: a pessoa a formar (ou seja, o Homem, na expressão de D'Hainaut), e a Sociedade a construir. isto significa que o currículo não se organiza a partir das "matérias", mas na perspectiva da pessoa a formar, ou seja do "perfil de saída".

Há, por conseguinte, uma estreita relação (conexão) entre a concepção do currículo, segundo D'Hainaut, e a do "perfil de saída", do mesmo modo que entre a política educativa e os objectivos da acção pedagógica.

Tais objectivos concretizam-se, justamente, no perfil de saída, sendo os conteúdos como que os "instrumentos" de todo o complexo processo que subtende as opções, as prioridades e as intenções dessa política.

Por outras palavras, se a política educativa contém já, implícitamente, o tipo de cidadão (homem e mulher, como pessoas) que se pretende formar, é ao nível do currículo e dos programas (conteúdos) que se define o perfil de saída do educando. Ou seja, constitui, "em termos de sistemas, a descrição do estado final da pessoa a quem se destina a educação, ou de uma maneira mais precisa, a especificação dos saberes, dos saberes-fazer, e dos saberes-ser, que tal perfil pode evidenciar" (D'Hainaut, 1982, p. 58).

A especificação dos referidos saberes exige uma descrição do "estado de entrada" e do "perfil de saída" (ou perfil terminal), indicando, como já se referiu acima, os conhecimentos, as competências e as atitudes da pessoa que se pretende formar. A acção educativa é o processo mediador entre dois momentos ("entrada-saída), na medida em que visa preparar o aluno para exercer determinadas "démarches" intelectuais, e manifestar determinadas atitudes nas situações em que vier a trabalhar. Tal facto significa que o aluno tem necessidade de "operadores" intelectuais e sócio-afectivos que constituem o perfil de saída.

Assim, o perfil do formando deve conter, de forma precisa:

- \* Os papéis e as funções 3;
- \* As competências e as tarefas;
- \* Os comportamentos e as actividades;
- \* As situações, circunstâncias e domínios científicos;
- \* As atitudes, os valores e as convicções.

O processo de educação não pode assentar no saber constituído, mas deve preocupar-se mais com o desenvolvimento global da pessoa que é o aluno, a qualquer nível da sua evolução. Pode dizer-se que a educação deve atribuir cada vez mais "importância ao Homem que caminha do que ao caminho que ele percorre" (D'Hainaut, 1979); Surge, neste contexto, a necessidade de questionar o conceito de

interdisciplinaridade, dentro do qual não é concebível um saber constituído e isolado dos restantes saberes, relativamente a outros conceitos afins.

Este "modelo" põe-nos assim perante a questão de escolher uma forma de organização dos conteúdos (disciplinas) em situação de ensino-aprendizagem.

Por isso, sendo os conteúdos definidos por factos, conceitos, relações, estruturas, métodos, etc., estes constituem "princípios organizadores" que podem revestir várias formas de abordagem:

- \* Abordagem interdisciplinar, que se reduz, muitas vezes, a simples coordenação e confrontação de matérias, mais do que a uma verdadeira e nova forma de organização;
- \* Abordagem intradisciplinar, que se preocupa com a ordem lógica da disciplina;
- \* Abordagem pluridisciplinar (ou interdisciplinaridade temática), que procura integrar várias disciplinas num único tema;
- \* Abordagem transdisciplinar instrumental (ou interdisciplinaridade estrutural), que procura organizar o conhecimento do aluno, obedecendo aos princípios gerais de aplicação do conhecimento;
- \* Abordagem transdisciplinar comportamental (ou interdisciplinaridade comportamental) que, perspectivando as situações em que o formando irá agir, e a partir dos processos intelectuais e sócio-afectivos, especifica os conteúdos pertinentes da aprendizagem.

Segundo D'Hainaut, (p. 107) este processo complexo, definido por estas diferentes formas de organização, tem vantagens e desvantagens que podem ser evidenciadas à luz dos seguintes critérios:

- \* Estruturação do pensamento;
- \* Transferência das aprendizagens;
- \* Motivação do aluno;
- \* Campo de aplicação;

- \* Poder instrumental;
- \* Comodidade de aplicação;
- \* Redundância da aplicação;
- \* Aproximação das finalidades.

As vantagens e inconvenientes devem ser considerados no quadro das situações possíveis, relativamente às diferentes disciplinas que queiramos considerar, e tendo em conta as dimensões (tipologias) intelectual e socio-afectiva do processo de ensino-aprendizagem.

Em resumo, poderemos considerar que o modelo curricular proposto por D'Hainaut é constituído segundo três fases:

- \* Política educativa;
- \* Objectivos operacionais;
- \* Perfil de saída

Esta ordem não é importante na aplicação do modelo, desde que nenhum "segmento" das fases seja excluído.

## **BIBLIOGRAFIA**

D'Hainaut, L. (1982) *Analyse et régulation des systema éducatifs: Un cadre conceptuel*. Paris: Fernand Nathan.

D'Hainaut, L. (1983) *Des fins aux objectifs: Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Paris: Fernand Nathan.

Skilbeck , M. (1985) *Evaluating the curriculum in the eighties*. London: Hodder & Stoughton.

Skilbeck, M. et al. (1976) *Culture and the classroom*. London: Open Brooks.

Skilbeck, M. (1984) School-based curriculum development. London: Harper & Row.

Vandeveld, L. (1982) Aider à devenir. Bruxelles: Nathan-Labor.

#### **Notas** \_\_\_\_\_

1 Este trabalho foi elaborado em complemento com o artigo, relativo aos modelos de Lawton e Kelly, publicado na Revista nº2 do ISPV (págs 32 a 42), em 1989, para ser então publicado.

Por razões estranhas à nossa vontade, isso não aconteceu, porém, e apesar deste desvio no tempo, admitimos que a reflexão aqui apresentada continua pertinente e actual. Assim desejamos que a julgue o poder crítico indispensável do leitor, em matérias desta natureza.

2 Em nosso entender, a hierarquia das necessidades de Maslow é excessivamente linear. É esta a crítica que, como d' Hainaut, fazemos à concepção maslowiana, dada a inter-independência e relativa autonomia dos diferentes níveis de necessidades.

3 Os conceitos de "papel" e "função", segundo este autor, referem-se a duas etapas que se confundem parcialmente; papel é um conceito mais amplo e "menos directamente orientado" (p. 155).