

3

ANTONIO CARLOS BRAMANTE (*)

**UMA ABORDAGEM
DO
PENSAMENTO
CONTEMPORÂNEO
SOBRE
TEORIA E MODELOS
DE CURRÍCULOS:
UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA**

ABSTRACT

The review of a specialized literatura in theory and also curricular models has shown that each author has practically taken a distinct position. None of them seems to agree, in full, with a unique information source, mainly in those questions dealing with curricular construction. Because of such varieties of opinions, this text presents several taxonomies and, at the end, it identifies the model by competence as that one which is nearer to the reality and the needs of the majority of the Brazilian universitarian courses.

RESUMO

A revisão da literatura especializada em teoria e modelos curriculares revela que, praticamente, cada autor se posiciona de forma distinta. Nenhum deles parece concordar plenamente com uma única fonte de informação, no que tange às questões da construção de currículos. Frente a essa diversidade de opiniões, o texto apresenta diversas taxonomias e, ao final, identifica o modelo por competência como sendo aquele que mais se aproxima da realidade e das necessidades da maioria dos cursos superiores brasileiros.

(*) . Doutor em Educação Física (EUA). Ex-Diretor da Faculdade de Educação Física da ACM de Sorocaba, leciona Educação Física na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba.

A própria concepção de teoria e modelos curriculares em si é complexa, quando não controvertida. Muito embora se constatem na literatura especializada autores que utilizam o termo "teoria" (o livro clássico de Beauchamp, "Curriculum Theory", é o exemplo), um número bastante significativo de especialistas na área contestam essa acertiva, questionando o conceito de teoria quando aplicado a estudos curriculares (Flexner 1985 e 1986; Toombs 1987).

Na opinião de Toombs (1987), apesar dos mais variados argumentos, há muito pouca evidência, dentro do pensamento educacional de hoje, de que uma teoria do currículo possa existir. Devido à complexidade das variáveis que circunscrevem um currículo, principalmente em cursos de nível superior, "identificar uma fundamentação teórica suficientemente abrangente para dar suporte à construção curricular em educação superior é pouco provável, quem sabe, até impossível ... De fato, o estudo do currículo a nível superior é atóxico". Flexner (1986) enfatiza que não há uma teoria de currículos definitiva, mas sim paradigmas os quais sugerem direções alternativas para o seu desenvolvimento.

Embora haja posicionamentos antagônicos em relação à teoria de currículos, a literatura especializada atual propõe paradigmas alternativos baseados em uma série de tendências semelhantes, as quais identificam determinados modelos. Ao abordar tal questão, invariavelmente, os autores deparam com questões fundamentais: o que é mais importante conhecer, por que e como.

Schubert (1986) propôs três respostas a essas questões: (1) a dos intelectuais tradicionais, que comungavam a idéia de que existem alguns postulados básicos que devem ser aprendidos e perpetuados através dos tempos (os gregos denominam essa versão de arete); (2) a dos comportamentalistas sociais, que foram os precursores, a enfatizar a evolução das ciências e ul

timamente o papel da tecnologia e (3) a dos experimen-
talistas, cuja premissa básica está na idéia de que
não há substituto para a aprendizagem advinda dos fa-
tos do mundo real e seus problemas, gerando os diver-
sos caminhos de ação e suas conseqüências e vivendõ
intensamente o resultado da experiência, fruto da de-
cisão individual.

Macdonald (1986), em trabalho apresentado em 1971
e publicado recentemente, identificou três linhas de
pensamento para abordar as questões curriculares: (1)
orientação ontológica, a qual considera a realidade
como parte fundamental do processo educacional; (2)
orientação epistemológica, a qual revela a natureza
do conhecimento como ponto de partida para o desenvol-
vimento curricular, e (3) orientação axiológica, a
qual está mais preocupada com a prescrição dos valo-
res fundamentais necessários para o currículo tais co-
mo as metas da educação, a filosofia dos programas, o
compromisso dos alunos, entre outros. Após ter discu-
tido as implicações das três possibilidades, fica evi-
dente o posicionamento do autor favorável à orienta-
ção ontológica, baseado na idéia de que o currículo
é na verdade aquilo que realmente ocorre no ambiente
educacional, fundamentado mais na ação do que nas in-
tenções.

Kimpston e Rogers (1986) propuseram um modelo para ge-
rar a pesquisa curricular com uma outra classifica-
ção de variáveis. Esses autores sintetizam o modelo
de ensino proposto por Dunkin e Biddle com o já cita-
do trabalho de Beauchamp abordando as funções do pla-
nejamento dentro do sistema curricular. O resultado
dessa síntese identificou quatro variáveis curricula-
res : presságio (intuição ou sensibilidade para aqui-
lo que vai acontecer no futuro), contexto, processo e
resultado. Essas variáveis foram dispostas em uma ma-
triz contrastando quatro funções curriculares : con-
cepção, desenvolvimento, implementação e avaliação.

Uma outra concepção formulada por Toombs (1987) pro

põe três paradigmas curriculares : desenvolvimentista, socializante e acadêmico, também colocando-os dentro de uma matriz, para efeito de análise, com três variáveis bem amplas : contexto, conteúdo e forma.

Flexner (1986) afirma existir dois paradigmas de grande amplitude no ensino superior, porém opostos, dando duas direções completamente diferentes em termos de desenvolvimento curricular : o tradicional/conservador e o contextual/progressista. O paradigma tradicional considera a razão como elemento básico do conhecimento o qual revelará, em última análise, a verdade. O conhecimento precede o homem. Já para o paradigma contextual a qualidade da experiência é um dos elementos mais importantes na dissiminação do conhecimento através da reorganização dos eventos e a transformação de conceitos previamente estabelecidos. No modelo desse autor, esses paradigmas contrastantes são descritos de acordo com as suas relações com três variáveis principais : realidade, conhecimento e natureza do homem.

Halliburton foi mais longe em sua análise em termos de paradigmas curriculares ao afirmar que " existem tantos paradigmas quanto unidades educacionais (exemplo : departamentos)" (1977,p.42). Após ter abordado a interação entre o currículo e a comunidade de universitários - denominada pelo autor de "sistema"- o mesmo propôs um paradigma baseado em três premissas; mecanicista/status, dualismo e conhecimento (ismo). A primeira idéia se desenvolve ao redor do conceito da homeostasis, isto é, como uma máquina, uma vez iniciado, continua no seu caminho, no seu próprio ritmo e com poucas mudanças. O conceito de dualismo é revelado pela distinção entre o conteúdo e o continente, ensino e aprendizagem e muitas visões dicotômicas tão comuns no ambiente da educação superior. A terceira premissão implica na abordagem do conhecimento como uma coleção de fatos a ser transferidos do cérebro central do professor para os alunos. O mesmo autor con

clui que esses componentes são permeáveis entre si, funcionando dentro de um amplo espectro.

O nível de especificação em termos de modelos para a concepção de currículos varia de maneira significativa, de acordo com a visão e ponto de referência de cada autor. Muito embora a literatura especializada apresente visões contrastantes em relação à teoria de currículos, parece existir entre os autores uma certa coerência e concordância no que diz respeito a alguns postulados básicos (Mayhew, 1967) e paradigmas dos quais é possível identificar hipóteses que levem ao desenvolvimento de um modelo teórico.

Taylor e Richards (1979) identificaram três concepções de modelos curriculares em um estudo bastante aprofundado sobre o assunto: o baseado nos "objetivos", o baseado no "processo" e o "situacional". O modelo baseado nos objetivos e suas variantes são representados pela proposta de Tyler que engloba quatro etapas: (1) definição das metas e objetivos, (2) seleção, (3) organização e (4) avaliação das experiências de aprendizagem. Esse modelo é comumente rotulado como o "modelo de planejamento racional" porque especifica os "fins" de uma atividade antes de se engajar na mesma. Entre as variantes do modelo de Tyler vale mencionar o trabalho de Meritt (1972) que concebeu um modelo de oito etapas incluindo metas, objetivos, estratégias, tática, métodos, técnica, a avaliação e consolidação. Embora o modelo de planejamento curricular racional proposto por Tyler tenha, ultimamente, sofrido severas críticas, muitos ainda o defendem e advogam a sua aplicação.

O modelo baseado no "processo", proposto por Steynhouse (1975), enfoca o conhecimento e a compreensão através da especificação do conteúdo e princípios de procedimentos, ao invés de especificar previamente os resultados esperados em termos de objetivos. Um outro exemplo voltado para o processo foi proposto

no trabalho clássico de Dressel (1971) que colocou mais ênfase nos "meios" que nos "fins", no "continuum" de seu modelo referencial. Para o autor são elementos essenciais passíveis de análise : (a) o aluno como indivíduos, (b) problemas e políticas de ação, (c) flexibilidade e autonomia, e (d) integração. As instituições educacionais deveriam considerar essas variáveis e julgar a conveniência de enfatizar um dos cinco componentes essenciais da construção curricular : (a) educação geral e vocacional, (b) amplitude e profundidade, (c) continuidade e seqüência, (d) conceito de ensino e aprendizagem e (e) planejamento contínuo e avaliação.

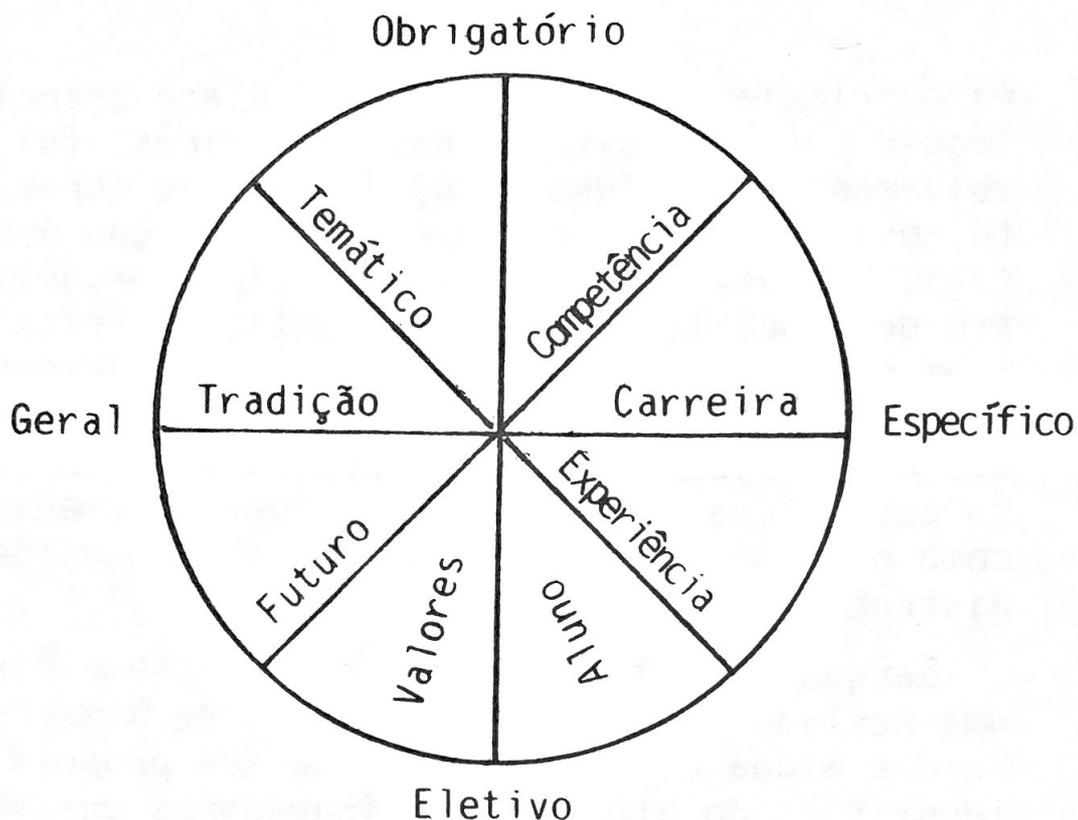
O modelo "situacional" tem seu ponto de referência calcado na análise da cultura na qual o currículo será implementado. Esse modelo está baseado na premissa de que o foco principal da construção curricular deve estar na instituição como entidade única e capaz de promover mudanças reais. Esse modelo é desenvolvido em cinco fases : (a) análise situacional, (b) formulação de metas, (c) construção do programa, (d) interpretação e implementação e (e) monitorização, avaliação, retroalimentação e reconstrução (Skilbeck, 1976).

Pfnister (em Conrad 1978) identificou três abordagens mais comumente aplicadas no desenvolvimento de currículos : (1) abordagem seridepentária, na qual a instituição simplesmente se nega a enveredar pelo caminho do planejamento, (seja ele qual for), (2) abordagem "que será, será", onde pouco se planeja, com muito pouca preocupação a respeito da relação entre a proposta de mudança e o currículo em vigor, e (3) abordagem "sistêmica" a qual enfatiza o planejamento minucioso considerando a inter-relação entre todos os componentes de um currículo. Nesse contexto, Conrad (1978) sugere um modelo de planejamento curricular envolvendo três passos principais : (1) a seleção de um princípio organizador, (2) o estabelecimento de uma ênfase curricular e (3) a construção de uma estrutu

ra curricular. O autor descreve cinco princípios, a seguir : (a) as disciplinas acadêmicas, (b) o desenvolvimento dos alunos, (c) as grandes obras e idéias, (d) os problemas sociais e (e) a seleção de competências. Uma vez escolhido um princípio organizador, quatro questões ligadas à problemática curricular deveriam ser exploradas : (a) "locus" da aprendizagem, (b) conteúdo do currículo, (c) concepção dos programas e (d) flexibilidade do programa. O terceiro passo (estrutura curricular) considera elementos tais como o corpo docente e discente e as questões administrativas.

Bergquist (1977), em uma análise semelhante, fez uma revisão dos modelos derivados de Dressel e Mayhew/Ford e ainda concebeu outros de sua própria autoria, identificando oito modelos inovadores que vêm sendo aplicados principalmente nas universidades americanas (1) baseado na tradição, (2) baseado em uma temática específica, (3) baseado em determinadas competências, (4) baseado em uma carreira profissional, (5) baseado em experiências, (6) baseado no alunado, (7) baseado em determinados valores, e (8) baseado no futuro. Para ilustrar o contexto desses modelos, Bergquist propôs duas variáveis dentro de um "continuum" (obrigatório/eletivo e geral/específico) criando uma base conceitual de grande utilidade em relação à categorização e descrição de modelos curriculares.

Tendo em vista a proposta de Bergquist, na figura da página seguinte, e levando-se em consideração as tendências que se observam na construção curricular das diversas áreas do conhecimento em diversos países, alguns modelos de maior aplicabilidade para a realidade brasileira poderão ser identificados. Dentro dos dois "continua" propostos por Bergquist, a maioria dos cursos superiores brasileiros está mais voltada para a alta especificidade em um dos eixos e com um grau elevado de obrigatoriedade em ou



tro eixo, ambas características próprias da visão fragmentária de abordar o conhecimento e a ênfase unidisciplinar da grande maioria dos cursos superiores brasileiros. Nesse contexto a construção curricular baseada nos paradigmas das competências poderá se tornar um modelo alternativo, principalmente na elaboração de novas áreas do conhecimento.

O currículo baseado em competências teve o seu apogeu nos cursos superiores americanos nos anos 70 e a sua aplicação é ainda observada em muitos cursos. Bergquist (1977) acredita que essa tendência deve ainda perdurar como resultado de três fatores que se interrelacionam :

1. Aumento da atenção pela comunidade ligada ao ensino superior, voltada para os resultados concretos. O currículo baseado em competências oferece meios objetivos de avaliar os resultados do processo educacional.
2. O egresso de um currículo baseado em competências

poderá documentar mais precisamente os conhecimentos e habilidades ligados à área profissional de atuação do que aquele(a) que se gradua em um currículo tradicional. Portanto esse elemento poderá conseguir um lugar ao sol no mercado de trabalho mais facilmente.

3. O currículo baseado em competências poderá se tornar um excelente veículo de integração entre o currículo voltado para a formação generalista e aquele baseado em uma educação mais profissionalizante.

-----*

BIBLIOGRAFIA

- Beauchamp, G.A. (1981). Curriculum Theory (4th ed.) Itasca, IL:F.E. Peacock Publishers, Inc.
- Bergquist, W.H. (1977). Diversity in the College Curriculum. In G.H. Quehl (Ed.), Developing the College Curriculum. a Handbook for Faculty and Administrators (pp. 79-85). Washington, DC: Council for the Advancement of Small Colleges.
- Conrad, C.F. (1978). The Undergraduate Curriculum: A Guide to Innovation and Reform. Boulder, CO: West view Press.
- Dillon, J.T. (1985). The Problems/Methods/Solutions of Curriculum Inquiry. Journal of Curriculum and Supervision. 1, 18-26.
- Dressel, P.L. (1971). College and University Curriculum (2nd ed.). Berkeley, CA: McCutchan.
- Flexner, H. (1985, Summer). The Pennsylvania State University. Anotações em aulas. HE/558: Curriculum Design and Evaluation in Higher Education.
- Flexner, H. (1885, Fall). The Pennsylvania State University. Anotações em aulas. HE/548: Higher Education Curriculum Development.
- Halliburton, D. (1977). Designing Curriculum. In G.H. Quehl (Ed), Developing the College Curriculum, A Handbook for Faculty and Administrators (pp. 51-74). Washington, DC: Council for the Advancement of Small Colleges.
- Kimpston, R.D. & Rogers, K.B. (1986). A Framework for Curriculum Research. Curriculum Inquiry, 16, 463-474.
- Macdonald, J. B. (1986). The Domain of Curriculum. Journal of Curriculum Supervision, 1, 205-214.
- Mayhew, L.B. (1967). The Collegiate Curriculum, An Approach to Analysis. Atlanta: Southern Regional Education Board.

- Merritt, J. (1972). A Framework for Curriculum Design. The Curriculum. New York: Open University Press.
- Schubert, W.H. (1986). Curriculum Research Controversy: A Special Case of a General Problem. Journal of Curriculum and Supervision, 1, 132-147.
- Skilbeck, M. (1976). The Curriculum-Development Process: a Model for School Use. In H. MacMahon (Ed.), Styles of Curriculum Development. New York: Open University Press, 1976.
- Taylor, P. and Richards, C. (1979). An Introduction to Curriculum Studies. Windsor, England: NFER Publishing Company.
- Toombs, W. (1987, January). The Pennsylvania State University. Entrevista pessoal.
- Tyler, R. (1949). Basic Principles of Curriculum and Instruction. University of Chicago Press.
