

EM BUSCA DA COMPREENSÃO DOS PARADIGMAS DE ORGANIZAÇÃO DE CURRÍCULOS

Meirecele Calíope Leitinho

No processo de análise dos paradigmas de desenvolvimento de Currículos, é de fundamental importância a compreensão dos significados e práticas que cada um encerra, bem como as possíveis relações estabelecidas entre eles e os vários movimentos educacionais surgidos no Brasil no período em que, de forma sistemática e institucionalizada, se desenvolveram os estudos sobre currículo (décadas de 60, 70, 80).

Segundo Domingues¹ (1986) há três tipos de paradigmas curriculares: "o técnico linear, o circular-consensual e o dinâmico-dialógico." Cada um deles está ligado a um interesse determinado, de pessoas ou grupos sociais.

Utilizando a classificação de interesses realizada por Habermas², Domingues afirma que, o paradigma técnico-linear está associado ao interesse no controle técnico; o circular/consensual ao interesse na compreensão; e o dinâmico-dialógico ao interesse emancipatório.

Ele afirma, ainda, que o paradigma técnico-linear fundamenta-se no controle técnico "com uma reação em cadeia, definindo variáveis envolvidas no currículo, criando um sistema para a tomada de decisões para o seu desenvolvimento". (Domingues, 1986).

1. Domingues, José Luís. *Cotidiano na escola de 1.º Grau*. Tese defendida na PUC/SP em 1986.
2. Habermas, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1993.

Esse paradigma, portanto, dá ênfase a objetivos, estratégias de ensino-aprendizagem, controle e avaliação, e foi desenvolvido no Brasil, através das teorias de Tyler e Hilda Taba.³

Nesse paradigma o currículo é um instrumento de controle técnico, utilizando-se do método empírico/analítico para referendar o seu processo, livre de qualquer valoração.

O paradigma circular-consensual, segundo Domingues (1986), "está centrado nas experiências dos alunos, nas suas necessidades latentes e/ou manifestas. Coloca-o como sujeito do processo de aprendizagem e recoloca a comunicação inter-grupal no centro dos métodos de ensino".

O currículo é um instrumento de compreensão da realidade individual e social do aluno, que através de suas experiências, cria a sua dinâmica, buscando a compreensão dos símbolos e significados que o ajude a interpretar a sua realidade, utilizando-se de métodos interpretativos/históricos.

O paradigma dinâmico-dialógico coloca o currículo numa dimensão que ultrapassa o técnico-pedagógico e se dimensiona no político-social e na economia; é situado culturalmente e busca a emancipação das camadas populares. Há duas tendências dentro desse paradigma. A primeira, vê o currículo como instrumento gerador de atos políticos necessários à transformação social; sua estratégia de intervenção é acirrar as contradições, auxiliando o aluno na criticidade e análise dos problemas sociais.

A segunda nega o espaço do currículo, colocando a sua reflexão no âmbito da sociedade. "instala-se a praxis curricular na totalidade da praxis social". (Domingues, 1986).

Comparando os paradigmas descritos por Domingues, observa-se que os dois últimos, embora divergentes em alguns pontos, têm preocupações comuns com o currículo oculto (significados e valores culturalmente determinados) e com a escola, enquanto espaço de criação e não só de reprodução. Ambos se contrapõem ao caráter formalista e tecnicista do paradigma técnico-linear.

Esta abordagem de Domingues é considerada por Moreira⁴ (1990) limitante, na medida em que coloca em cada paradigma apenas um interesse determinado.

3. Tyler, R. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre, 1979. Taba Hilda. *Curriculum development: theory and practice*. New York, 1962.

4. Moreira, Antônio Flávio. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, SP: Ed. Papyrus, 1990.

Para Moreira, cada paradigma está permeado de vários interesses e podem estar associados a várias teorias. Cita, por exemplo, o paradigma técnico-linear que está associado ao interesse não só técnico como também ao interesse da compreensão, na medida em que se coloca em análise os fins sociais e políticos das teorias a ele associadas, como é o caso das teorias de Tyler e Hilda Taba.

Esses educadores expressaram suas preocupações com o social, e no caso de Taba, o interesse pelo desenvolvimento intelectual do aluno é evidente. Portanto, não se pode restringir esse paradigma a um interesse em controle técnico.

Quanto ao paradigma circular-consensual, Moreira afirma que não se pode associar o interesse na compreensão, apenas a uma orientação fenomenológica como fez Domingues; há espaço para associá-lo a orientações progressistas, como, por exemplo, as teorias de Dewey⁵, Kilpatrick e Thorndike, que evidenciam interesses em compreensão e controle técnico, manifestos nas propostas de organização curricular decorrentes do ideário escolanovista. Esses teóricos exerceram grande influência nas práticas educacionais brasileiras de caráter renovador, mais evitadas de tecnicismo.

Para Moreira a classificação de Domingues deve ser ampliada de modo a permitir que o paradigma circular/consensual possa ser associado a outras orientações.

No paradigma dinâmico-dialógico, Moreira afirma que Domingues não possibilitou uma visão integrada das teorias de Apple⁶ e Giroux, considerados autores importantes na difusão de idéias curriculares nesse enfoque.

A análise desse paradigma foi limitada na medida em que não analisou a questão da transferência e interação das teorias estrangeiras aos trabalhos e tendências já existentes no Brasil, como é o caso dos estudos dos conteudistas, como Saviani, Libâneo e educadores populares como Paulo Freire, Arroyo e outros.

Percebe-se no confronto dos dois autores, que há diferenças nos níveis de análises realizadas sobre os paradigmas.

Domingues enfatiza o interesse fundamental que está associado a um determinado paradigma e Moreira amplia esta análise, discutindo os fins sociais e políticos inerentes às tec-

5. Dewey, Kilpatrick, Thorndike. *Teóricos da Escola Nova americana*.

6. Apple e Giroux. Educadores americanos que escrevem sobre o Currículo em perspectiva emancipatória.

rias e interesses que podem estar associados a cada paradigma, apontando a relação destes com movimentos educacionais que se desenvolveram no Brasil.

Os dois autores facilitam a compreensão de cada paradigma citado, nos possibilitando uma leitura de seu desenvolvimento em diferentes momentos educacionais do país.

O paradigma técnico-linear teve seu pleno desenvolvimento a partir da década de 60, quando instalou-se no Brasil o movimento da Tecnologia Educacional. Um movimento que gerou nas nossas instituições, uma racionalidade técnica instrumental, elemento de controle técnico das práticas educativas desenvolvidas nas escolas e universidade.

O resultado dessa prática pode ser sentido na burocratização das nossas instituições e na ausência de formação política de nossos dirigentes, alunos e professores, reforçando a reprodução das estruturas capitalistas dominantes no país.

Quanto ao paradigma circular-consensual e seu desenvolvimento na realidade educacional brasileira, falta-nos elementos para uma análise de suas manifestações no nosso contexto; no entanto, a afirmação de Moreira sobre a associação desse paradigma a orientações progressivistas, nos leva a inferir que ele manifestou-se no Brasil nos trabalhos de pesquisa, publicações e cursos, desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) e pelos treinamentos de especialistas em Currículo, desenvolvidos nas décadas de 50 e 60 pelo Programa Brasileiro Americano de Ensino Elementar (PABAAE). Basta debruçarmo-nos sobre a natureza de suas propostas no campo de currículo, para sentirmos a presença do interesse em controle técnico e na compreensão.

O paradigma dinâmico-dialógico evidencia associação com os trabalhos desenvolvidos por educadores populares como Paulo Freire, e na década de 80, pelos educadores socialistas já referenciados anteriormente, tais como Saviani, Libâneo, Gaddotti e outros.

Percebe-se, então, que ao longo das últimas décadas manifestaram-se no país, diferentes tendências curriculares, sendo cada uma delas mais enfatizada em diferentes movimentos históricos da educação brasileira.

Esta compreensão historicizada, nos coloca na posição de defesa e de partícipe de um processo de avaliação e organização curricular de natureza dinâmico-dialógica que "desmante" a racionalidade técnica instrumental arraigada nas práticas curriculares e coloque a racionalidade crítico-emancipatória, como

instrumento de criação e reconstrução dessas práticas, criando uma contra-ideologia na área de currículos, capaz de gerar significados e práticas emancipatórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DOMINGOS, José Luís. *O cotidiano da escola de 1.º grau*. São Paulo: PUC-SP, 1986 (Tese de Doutorado), mimeografada.
- MOREIRA, Antônio Flávio. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, São Paulo: Ed. Papirus, 1990.
- Anotações de aula.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1986.
- HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.