

OS PRINCÍPIOS DE TYLER*

Herbert M. Kliebard
Universidade de Wisconsin-Madison
Madison, EUA

Resumo

Kliebard analisa os princípios postulados por Tyler para a construção de currículos, observando que as características dos alunos e a sociedade contemporânea constituem fontes altamente dependentes dos tipos ou da filosofia do currículo, temática que Tyler não chega a desenvolver convenientemente. A terceira fonte que Tyler considera para a definição dos objetivos do currículo são as matérias, as quais, na realidade, são instrumentos para alcançar os objetivos derivados por Tyler das duas primeiras fontes: necessidades dos alunos e características de sociedade. Kliebard aplica a interpretação de Dewey de que meios e fins são igualmente valiosos, para questionar o modelo de avaliação de currículo adotado por Tyler, com base no produto. O autor ainda oferece uma excelente crítica do ecleticismo simplista de Tyler.

Palavras-chave: Tyler; Currículo; Experiência; Objetivos

Abstract

Kliebard analyses Tyler's principles to construct curricula, considering that students and contemporary society characteristics are sources strongly dependent of the types of curriculum or curriculum philosophy, issue not conveniently developed by Tyler. The third source Tyler considers toward a definition of curriculum objectives are the disciplines, which, in fact, are instruments to reach objectives derived, according to Tyler, from the two previous sources: students needs and society characteristics. Kliebard applies Dewey's comprehension that means and ends are both worthy to questioning a model of curriculum evaluation adopted by Tyler, based on product. The author offers an excellent criticism to Tyler's simplistic eclecticism.

Key-words: Tyler; Curriculum; Experience; Objectives

Uma das características mais desconcertantes na área de estudos sobre currículo é a ausência de perspectiva histórica. Novos rumos solenemente apregoados, na realidade, nada mais são do que insignificantes modificações em propostas antigas e, inversamente, dogmas e doutrinas anacrônicas têm uma aceitação corrente e acrítica muito superior à que de fato merecem. O enunciado teórico de impacto mais duradouro, até os dias atuais, na área do currículo, foi o programa elaborado por Ralph Tyler, para a disciplina Educação 360, na Universidade de Chicago, posteriormente publicado sob o título: *Basic Principles of Curriculum and Instruction***, cujas idéias se tornaram mais conhecidas como os “princípios de Tyler”¹. As pretensões de Tyler a respeito de seus princípios eram modestas, mas, com o correr do tempo, sua proposta de como elaborar racionalmente um currículo foi, em certo sentido, levada à posição de dogma. Em número recente da *Review of Educational Research*, dedicado ao currículo, Goodlad, comentando sobre a situação da área, afirma: “No que se refere aos problemas mais cruciais a serem resolvidos com relação à elaboração do currículo, a maioria dos autores, no período de 1960 a 1969 (números da referida revista dedicados ao currículo), aceitam os princípios estabelecidos, em 1950, por Ralph Tyler”. Mais adiante conclui com óbvio desapontamento: “Teoria geral e conceituação no campo curricular parecem ter progredido muito pouco durante a última década”.² Talvez o vigésimo aniversário da publicação dos princípios de Tyler seja o momento propício para reexaminar e reavaliar alguns de seus pontos básicos.

Os princípios de Tyler giram em torno de quatro perguntas centrais que Tyler considera devam ser respondidas, para que o processo de elaboração do currículo se desenvolva:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos?
3. Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente?
4. Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados?

Essas perguntas podem ser formuladas no processo de quatro fases através do qual o currículo é elaborado: enunciar objetivos, selecionar “experiências”, organizar “experiências” e avaliar.⁴ Os princípios de Tyler são, em essência, uma elaboração e explicitação dessas fases. A fase mais crítica, nessa doutrina, é, obviamente, a primeira, já que todas as demais decorrem e se fundamentam no enunciado dos objetivos. Nas palavras de Tyler: “Se formos estudar um programa educacional sistemática e inteligentemente devemos primeiro ter absoluta segurança quanto aos objetivos educacionais a serem atingidos”.⁵

A Seleção dos Objetivos Educacionais

O capítulo escrito por Tyler sobre os objetivos educacionais é uma descrição das três fontes de onde provêm os objetivos: estudos sobre o aluno, estudos sobre a vida contemporânea e sugestões oferecidas pelos especialistas no conteúdo, bem como um relato de como os dados provenientes dessas três “fontes” devem ser “depurados” através dos “crivos” filosófico e psicológico. As três fontes dos objetivos educacionais incorporam diversas doutrinas tradicionais sobre o currículo a respeito das quais muito sangue ideológico foi derramado nas últimas décadas. Tais doutrinas decorrem de diferentes pressupostos teóricos, e cada uma delas tem os seus principais representantes, seus seguidores e sua própria retórica. A proposta de Tyler acolhe-as todas, o que provavelmente e, em parte, explica sua grande popularidade.

Embora saibamos que a transigência é um recurso bastante usado no campo da diplomacia e das negociações trabalhistas, o mero ecletismo talvez não seja o caminho mais fecundo para progredir na elaboração de teorias. Quando Dewey, por exemplo, identifica os fatores fundamentais do processo educativo como sendo a criança e os “valores encarnados na experiência madura do adulto”, o psicológico e o lógico, sua solução não foi a de aceitar ambos mas “descobrir a realidade a que cada um pertence”.⁶ Em outras palavras, ao defrontar-se, em essência, com o mesmo problema das doutrinas educacionais conflitantes, a abordagem de Dewey é a de, criativamente, reformular o problema; a de Tyler é aceitá-las todas, colocando-as ao mesmo nível.

O conteúdo como fonte de objetivos

Das três “fontes” – estudos sobre o próprio aluno, estudos sobre a vida contemporânea e sugestões sobre os objetivos oferecidas pelos especialistas no conteúdo – a última parece estranhamente distorcida e deslocada. Talvez isso seja devido ao fato de Tyler começar o capítulo com uma interpretação extremamente equivocada quanto ao papel e à função do Comitê dos Dez. Ele atribui ao Comitê dos Dez o enunciado de um conjunto de objetivos que, declara, foram subsequentemente adotados por milhares de escolas secundárias. De fato, a noção de objetivos, no sentido em que Tyler define o termo, foi usada e provavelmente nunca deve ter ocorrido aos membros do Comitê dos Dez. O que eles propunham não eram objetivos, mas “quatro programas”: o Clássico, o Latino-Científico, o de Línguas Modernas e o de Inglês. Sob cada um desses rótulos, há uma lista das disciplinas que constituem cada um desses quatro cursos. A essa recomendação seguem-se os relatórios individuais dos vários participantes do Comitê, especificando o que deveria ser incluído e quais os métodos que deveriam ser usados nas várias disciplinas. A menos que Tyler estivesse usando o termo “objetivo” como sinônimo de “conteúdo” (caso em que perderia completamente sua importância como conceito), então o uso do termo “objetivos”, no contexto do relatório do Comitê dos Dez, é inadequado. Provavelmente, o único sentido que se aplica ao termo “objetivo”, no contexto do relatório do Comitê dos Dez, está associado ao de objetivo amplo de treinamento mental que o Comitê subscrevia.

Um erro mais grave ainda vem a seguir: “Parece claro que o Comitê dos Dez pensava estar respondendo à pergunta: qual deveria ser a instrução elementar para alunos que posteriormente continuariam a estudar a disciplina em nível bem mais avançado? Assim, o relatório de história, por exemplo, parece apresentar os objetivos (sic) de cursos destinados a pessoas que estariam estudando para se tornarem historiadores. Da mesma forma, o relatório de matemática esboça objetivos (sic) para os cursos de treinamento de matemáticos”.⁷

Na realidade, um dos problemas centrais considerado pelo Comitê dos Dez era o seguinte: “Deveria a disciplina ser ministrada de modo diferente, conforme os alunos se destinassem à universidade, à escola técnica ou, o que se poderia também presumir, nem a uma nem a outra?”⁸ O Comitê decidiu, por unanimidade, pela negativa. O subcomitê de história, governo civil e economia política, por exemplo, fez constar que era “unanimemente contrário a que se fizesse tal distinção”⁹ e aprovou uma resolução nos seguintes termos: “O ensino de história e de assuntos correlatos deve ser exatamente o mesmo para os alunos que se destinam à universidade ou à escola técnica, bem como para aqueles que pretendem parar seus estudos ao término da escola de 1º grau ou ao final da escola de 2º.”¹⁰ Evidentemente, o Comitê dos Dez tinha uma crítica do problema da diferenciação do currículo fundamentada no futuro provável do aluno. Rejeitava, simplesmente, a doutrina que faz da predição da futura carreira, ou posição social de alguém, uma base válida para o currículo de uma educação geral. O objetivo do treinamento mental, aparentemente, era concebido como sendo de tal importância que deveria ser oferecido a todos, independentemente do destino futuro.

A interpretação de Tyler sobre o relatório do Comitê dos Dez é mais do que uma simples interpretação histórica equivocada. Ilustra um de seus pressupostos fundamentais sobre as disciplinas no currículo. Tyler considera que as disciplinas desempenham determinadas “funções”. Essas funções podem tomar a forma de uma espécie de definição do próprio campo de estudo, tal como, por exemplo, quando ele vê a função da ciência como sendo a de capacitar o aluno a obter uma “clara compreensão do mundo tal como é visto pelo cientista e a relação do homem com o mesmo mundo, bem como o lugar deste no universo”; ou a disciplina pode desempenhar funções externas, o que ocorre quando a ciência contribui para a melhoria da saúde individual ou pública, ou para a conservação dos recursos naturais. No primeiro sentido, função é essencialmente uma forma de caracterizar uma área de estudos; na segunda acepção de função, o conteúdo serve como instrumento para a consecução dos objetivos extraídos das outras duas fontes de Tyler. A aparente preferência de Tyler por este último sentido de função parece ser o cerne de sua má interpretação do relatório do Comitê dos Dez. Para Tyler, o fato de estudar história ou álgebra (como era universalmente preconizado pelo Comitê dos Dez) – se as disciplinas não estiverem atendendo a uma necessidade individual ou social óbvia – é uma forma de satisfazer necessidades vocacionais de um historiador ou de um matemático em potencial. De outra maneira, como se poderia justificar a existência de matemática *qua* matemática no currículo? Assim, as “sugestões de especialistas no conteúdo” não constituem realmente uma fonte, no sentido em que as duas outras o são. O conteúdo é apenas um dos diversos meios pelos quais se satisfazem necessidades individuais tais como aspirações vocacionais ou se atendem às expectativas sociais.

Necessidades dos alunos como fonte de objetivos

O capítulo sobre “Os Alunos como Fonte de Objetivos Educacionais”, embora menos artificial e mais analítico do que o capítulo sobre conteúdo, é entretanto elíptico. Tyler parte do pressuposto de que a “educação é um processo de mudança nos padrões de comportamento das pessoas”.¹¹ Essa sem dúvida, é atualmente muito popular, mas, mesmo que se aceite esse ponto de vista, é de suma importância saber em que a educação difere de outras formas usadas para mudar o comportamento, tais como: hipnose, tratamento de choque, lavagem cerebral, treinamento de sensibilidade, doutrinação, terapia por drogas e tortura. Aceita aquela definição, as diferenças entre educação e essas outras técnicas usadas para mudar o comportamento não são óbvias nem simples.

Tyler passa de sua definição básica de educação para a consideração dos motivos que justificam estudar o aluno: “Um estudo dos próprios alunos serviria para identificar as mudanças necessárias nos padrões de comportamento dos estudantes que a instituição educacional deve tentar produzir”.¹² Segue-se uma longa discussão sobre as “necessidades”: como elas são identificadas e como contribuem para a determinação dos objetivos educacionais. A noção de necessidades como base para do currículo não era nova quando Tyler a usou em 1950. Vinha sendo um elemento estável na literatura pertinente ao currículo, há, aproximadamente, três décadas.¹³ Quando associada ao conceito biológico de homeostase, o termo “necessidades” parece ter um significado nítido. A fome, por exemplo, pode ser adequadamente traduzida como uma necessidade de alimento quando se tem em mente um estado fisiológico de equilíbrio. A necessidade torna-se um conceito bem mais sutil quando se fala da “necessidade de um corte de cabelo” ou da “necessidade de uma boa surra”. Tais necessidades implicam normas sociais bastante complexas sobre as quais bons e leais podem divergir categoricamente. Tyler, sagazmente, reconheceu que o conceito de necessidade não tinha significado fora de um conjunto de normas e descreveu o tipo de estudo que ele previa como um processo, em essência, de duas fases: “Primeiro, descobrir o *status* atual dos alunos e, depois, comparar esse *status* com normas aceitáveis de modo a identificar as lacunas ou necessidades”.¹⁴ Esse enunciado corresponde exatamente ao que Bobbitt chamava de “deficiências”, no primeiro escrito exclusivamente sobre currículo, publicado em 1918.¹⁵ A expressão chave na versão de Tyler é, sem dúvida, “normas aceitáveis”. Elas não são auto-evidentes nem fáceis de formular.

Um dos exemplos usados por Tyler do processo que ele aconselha é um caso a ser considerado: é feita a “descoberta” de que 60% dos meninos da 9ª. série só lêem histórias em quadrinhos.

O professor “pouco criativo”, diz Tyler, pode interpretar isso como uma indicação da necessidade de se dar maior atenção às revistas em quadrinhos; o professor criativo usa os dados como uma justificativa “para estabelecer gradualmente objetivos de modo que se ampliem e se aprofundem esses interesses pela leitura”.¹⁶

Qual é a norma aceitável implícita no exemplo de Tyler? Aparentemente, não é uma norma estatística, já que isso poderia significar que a maioria de 40% dos meninos deveria ser encorajado a imitar a maioria dos 60%. A norma parece ser a simples convicção de que ter interesses mais simples e mais profundos por leitura é melhor do que se limitar a ler revistas em quadrinhos. O problema está em saber como o valor dos 60% contribui para o processo de determinar os objetivos educacionais. Que diferença teria havido se o valor fosse de 80% ou 40%? O fator-chave parece ser a natureza e a força das convicções do professor quanto às normas aceitáveis, para o qual o estudo do *status* contribui muito pouco.

A noção global de necessidades não tem significado sem uma norma estabelecida e, portanto, é até mesmo impossível identificar “necessidades” sem a mesma. Como formula Archambault: “Uma necessidade objetiva pode ser descoberta, mas apenas num contexto perfeitamente definido no qual o nível normal de consecução possa ser esclarecido”.¹⁷ Além do mais, mesmo quando uma necessidade genuína é identificada, o papel da escola como instituição que visa satisfazer esta ou outras necessidades precisaria ser ponderado. Até mesmo o rumo que o processo de propiciar satisfação deveria tomar, uma vez a necessidade e a responsabilidade identificadas, é uma questão em aberto. Essas questões muito sérias sobre valores associadas à identificação e à satisfação das necessidades tornam o conceito extremamente complexo com vantagens muito mais aparentes do que reais. Komisar, por exemplo, considera o duplo uso da palavra “necessidade”, “um para indicar deficiências e outro para prescrever medidas corretivas”, vago e falaz a ponto de constituir uma “luxúria lingüística”.¹⁸

Como já foi mencionado, Tyler está perfeitamente cômico das dificuldades de “derivar” objetivos educacionais a partir dos estudos feitos sobre a criança. Sua última palavra sobre o assunto nesse capítulo é para sugerir a seus alunos que colem dados e tentem depois usar tais dados como base para formular objetivos. Sugere esse exercício, sobretudo, para tornar evidente a dificuldade do processo. Dada a extrema complexidade do procedimento e o papel crucial, embora talvez arbitrário, da hierarquia de valores ou “filosofia” de vida e da educação do intérprete, pode-se questionar se realmente há lugar para o conceito de necessidade no processo de formulação de objetivos. Certamente o conceito de necessidade passa a não ter validade alguma na medida em que são evitadas decisões centrais sobre valores como base para seleção dos objetivos educacionais e, omitido esse aspecto, grande parte de seu encanto deixa de existir. Como Dearden conclui sua análise do termo: “O conceito de ‘necessidade’ é um conceito atraente em educação porque parece oferecer uma solução às discussões sobre valor mediante um apelo direto aos fatos empiricamente determinados pelo especialista. Mas (...) é falso supor que os julgamentos de valor possam ser assim eliminados. Tais julgamentos podem ser aceitos, sem que haja a menor noção de que pressupostos estão sendo admitidos, mas não podem ser evitados”.¹⁹

Estudos sobre a vida contemporânea como fonte de objetivos

O capítulo escrito por Tyler relativo aos estudos sobre a vida contemporânea como

fonte de objetivos para o currículo segue o esquema usado no capítulo sobre o aluno. Sua concepção do papel que tais estudos desempenham na determinação dos objetivos é também similar em muitos aspectos à de seu precursor espiritual, Franklin Bobbitt, que estimulou a prática da análise das atividades no campo curricular. Como Bobbitt, Tyler propõe que se “divida a vida” em conjuntos de categorias manipuláveis e que se proceda depois à coleta de dados de várias espécies que se ajustem a essas categorias. Em um de seus exemplos, Tyler, mais especificamente, lembra Bobbitt: “Os alunos na escola perguntaram a seus pais, durante vários dias, os problemas que eles tinham a resolver que implicasse aritmética. A coleta e a análise desse conjunto de problemas indicou as operações aritméticas e as espécies de problemas matemáticos mais comumente enfrentados pelos adultos, e tornaram-se a base do currículo de aritmética”.²⁰

Tyler parece estar mais explicitamente atento do que Bobbitt à crítica tradicional que foi feita a essa abordagem. Bode, por exemplo, chamou atenção para o fato de que “nenhuma análise científica conhecida pelo homem pode determinar a deseabilidade ou a necessidade de algo”. O problema de saber se uma comunidade com determinada taxa de assaltos necessita de uma força policial maior, ou de mais assaltantes, é uma questão que depende inteiramente do que a comunidade deseja.” A resposta implícita de Tyler a esta e outras críticas tradicionais à abordagem por ele utilizada consiste em argumentar que, segundo seus princípios, os estudos sobre a vida contemporânea constituem a única base para derivar objetivos e, certamente, tais estudos devem ser confrontados com “uma filosofia da educação aceitável”.²² Nesse sentido, a vida contemporânea é uma fonte tão dependente do crivo filosófico quanto as necessidades do aluno.

O Crivo Filosófico

O tratamento dado por Tyler aos capítulos sobre as necessidades do aluno e sobre a vida contemporânea como fontes de objetivos educacionais é, *grosso modo*, equivalente. Em ambos os casos, Tyler está cômico das limitações da fonte, mas presume que as mesmas possam ser superadas, primeiro, pelo fato de não nos basearmos exclusivamente em apenas uma delas – em certo sentido contando com seu ecletismo para revidar a crítica. Em segundo lugar (e provavelmente o que é mais importante), ele apela para a filosofia como o meio de compensar quaisquer deficiências. Isso indica ser a filosofia, em última instância, a fonte dos objetivos para Tyler, e que as três fontes mencionadas “para inglês ver” (...). O uso que Tyler faz do conceito de crivo filosófico, portanto, é o ponto crucial para a compreensão de seus princípios, pelo menos no que diz respeito ao enunciado dos objetivos.

Mesmo aceitando a idéia de que as pessoas passam pela vida com uma espécie de hierarquia primitiva inconsciente de valores, dizer que os objetivos educacionais, de certa forma, fluem dessa hierarquia de valores equivale, praticamente, a nada dizer. A proposta de Tyler de que os objetivos educacionais sejam depurados através de um crivo filosófico não é apenas demonstradamente falsa, mas banal, quase oca. Simplesmente nada traz de significativo ao problema da seleção dos objetivos – os que

mantemos e os que eliminamos – a partir do momento em que nos comprometemos a enunciá-los. Depurar os objetivos educacionais através de um crivo filosófico é simplesmente outra maneira de dizer que somos obrigados a fazer opções entre os milhares ou talvez milhões de objetivos que podem ser derivados das fontes mencionadas por Tyler. (O número dos objetivos é função do nível de especificidade.) Bobbitt enfrentou a mesma situação quando se dedicou a seu gigantesco projeto de currículo, em Los Angeles, em 1921-23. A solução proposta por Bobbitt era conseguir “o julgamento comum de homens e mulheres sensatos”,²³ ou seja, um apelo ao consenso. O apelo de Tyler é feito à divina filosofia, mas o efeito é igualmente arbitrário na medida em que ainda tateamos no escuro quanto ao modo de chegar a uma filosofia e de realizar o trabalho de seleção.

Tome-se, por exemplo, uma das ilustrações do próprio Tyler com relação ao modo como a filosofia opera: “Se a escola crê que sua função básica é ensinar as pessoas a se ajustarem à sociedade, ela dará grande ênfase à obediência às autoridades atuais, à lealdade, às regras vigentes e tradições, à habilidade de desenvolver as técnicas atuais de vida; ao contrário, se for enfatizada a função revolucionária da escola, esta cuidará mais da análise crítica, da habilidade para enfrentar novos problemas, da independência e da autodireção, da liberdade e da autodisciplina. Ainda uma vez, torna-se claro que a natureza da filosofia da escola pode afetar a seleção dos objetivos educacionais.²⁴ Embora Tyler em outras passagens mostre uma certa preferência por esta última posição, não temos, na realidade, um critério de referência, no momento de fazer a escolha. Somos instados apenas a cuidar de que nossos objetivos educacionais sejam coerentes com nossa filosofia da educação, e isso torna a escolha dos objetivos precisamente tão arbitrária quanto a escolha da filosofia. Pode-se, portanto, externar uma filosofia que conceba os seres humanos como instrumentos do Estado e a função das escolas como sendo a de preparar a juventude da nação para reagir de uma forma predeterminada quando estímulos específicos se apresentarem. Desde que derivemos um conjunto de objetivos coerentes com essa filosofia (e talvez passemos rapidamente pelas três fontes), teremos elaborado objetivos segundo os princípios de Tyler. O fato é que, dada a noção de objetivos educacionais e a necessidade de explicitá-los coerentemente com uma filosofia, torna-se de extrema importância a *filosofia* norteadora, já que a coerência tanto pode ser um pecado quanto uma virtude. Os princípios oferecem pouco em termos de diretrizes para a elaboração do currículo porque eliminam muito pouca coisa. A afirmação feita por Popper não vale apenas para a ciência, mas para qualquer atividade intelectual: “A ciência não tem por objetivo, primordialmente, altas probabilidades. Ela tem por objetivos oferecer um conteúdo altamente informativo, bem comprovado pela experiência. Mas uma hipótese pode ser muito provável simplesmente porque ela nada nos diz ou porque diz muito pouco. Um alto grau de probabilidade não é portanto um indicador de virtude — pode ser apenas um sintoma de conteúdo com pouca informação”.²⁵ A hipótese central de Tyler de que o enunciado dos objetivos deriva de certo modo de uma filosofia, embora altamente provável, diz-nos na realidade muito pouco.

Seleção e Organização das Experiências de Aprendizagens

Uma vez dado o primeiro passo, qual seja o enunciado dos objetivos, os princípios continuam inexoravelmente através das fases de seleção e organização das experiências de aprendizagem como meios para a consecução dos fins e, finalmente, de avaliação em termos desses mesmos fins. De forma bastante típica, Tyler reconhece como sendo um problema crucial apresentar o conceito de experiências de aprendizagem mas não se detém sobre o assunto. O problema consiste em saber como as experiências de aprendizagem podem ser *selecionadas* por um professor ou por um elaborador de currículo já que são definidas como a *interação* entre um aluno e seu ambiente. Por definição, portanto, as experiências de aprendizagem são, até certo ponto, função das percepções, interesses e experiência prévia do aluno. Ao menos essa parte das experiências de aprendizagem não está no arbítrio do professor selecionar. Conquanto Tyler esteja evidentemente atento ao problema, afirma que o professor pode controlar as experiências de aprendizagem através da “manipulação do ambiente de tal forma que crie situações estimulantes — situações que irão suscitar a espécie de comportamento desejado”.²⁶ Mas os aspectos pavlonianos de tal solução não são discutidos.

Avaliação

“O processo de avaliação”, segundo Tyler, “é essencialmente o processo de determinar até onde os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa de currículo e ensino.”²⁷ Em outras palavras, o enunciado dos objetivos não serve apenas para a seleção e organização das experiências de aprendizagem, mas como padrão segundo o qual o programa é avaliado. Para Tyler, portanto, a avaliação é um processo pelo qual o indivíduo compara as expectativas iniciais, sob forma de objetivos comportamentais, com os resultados. Tal concepção faz certo apelo ao bom-senso e, especialmente, quando reforçada por modelos aproveitados da indústria e da análise de sistemas, parece ser um meio extremamente sensato e prático de avaliar o êxito de um empreendimento. De fato, a idéia de considerar a avaliação de currículo como uma espécie de controle de produto já fora apresentado por Bobbitt, em 1922,²⁸ mas o controle do produto quando aplicado ao currículo suscita alguns problemas.

Uma das dificuldades reside na natureza de um propósito ou objetivo, ou seja, se ele representa o término de uma atividade no sentido de que os princípios de Tyler implicam. Em outras palavras, o objetivo é um ponto final ou um ponto de mudança? Dewey defendia a segunda versão: “Os fins surgem e funcionam no decorrer da ação. Não são, como teorias atuais muito frequentemente dão a entender, coisas que estejam fora da atividade para a qual a ação está dirigida. Não são, de forma alguma, fins ou termos da ação. São terminais de deliberação assim pontos de mudança na atividade”.²⁹ Ora, se os fins só surgem no *decorrer* da atividade, não fica claro como se

podem objetivos antes que a atividade (experiência de aprendizagem) tenha tido início. A posição de Dewey, portanto, tem conseqüências importantes não apenas para o trabalho de avaliação de Tyler, mas para os princípios por ele enunciados como um todo. Significa, por exemplo, que o ponto inicial para um modelo de currículo e ensino não é o enunciado dos objetivos mas a atividade (experiência de aprendizagem), e sejam quais forem os objetivos que surjam, surgirão no decorrer da atividade, como uma forma de acrescentar-lhe uma nova dimensão. Sob tais circunstâncias, o processo de avaliação não seria visto como um confronto entre as conseqüências antecipadas e os resultados obtidos, mas consistiria na descrição e aplicação de critérios de excelência à própria atividade. Essa aceção concordaria com a exigência de Dewey de que “mesmo a mais importante das conseqüências de um ato não é necessariamente seu objetivo”,³⁰ e seria ainda coerente com a distinção fundamental feita por Merton entre as funções latentes e manifestas.³¹

A importância da descrição como um elemento-chave no processo de avaliação também foi realçada por Cronbach: “*Quando a avaliação é levada a efeito tendo em vista o aperfeiçoamento de um curso, o objetivo principal é verificar os efeitos que o curso produziu (...). Isso não significa simplesmente indagar se um curso é eficiente ou não. Os resultados do ensino são multidimensionais e uma investigação válida delineará os efeitos do curso segundo cada uma de suas dimensões isoladamente*”.³² As dimensões mais significativas de uma atividade educacional ou de qualquer atividade, podem ser aquelas que não foram absolutamente planejadas ou antecipadas. A avaliação que desconhece tal fato é certamente insatisfatória.

Sumário e Conclusão

A primeira e crucial fase nos princípios de Tyler, da qual todas as demais dependem, é o estabelecimento dos objetivos. Os objetivos devem ser provenientes de três fontes: estudos sobre o aluno, estudos sobre a sociedade e sugestões oferecidas pelos especialistas no conteúdo. Os dados obtidos dessas fontes devem passar pelos crivos psicológico e filosófico. Após exame, verifica-se que a última das três fontes mencionadas não pode ser considerada realmente como fonte, mas é apenas um meio de se chegar aos objetivos provenientes das duas outras. Os estudos sobre o aluno e sobre a sociedade dependem tanto do crivo filosófico para serem mantidos como fontes, que, de fato, pode-se considerar que realmente é o crivo filosófico que determina a natureza e a amplitude dos objetivos. Dizer que os objetivos educacionais são provenientes da filosofia do indivíduo, por sua vez, é dizer apenas que o indivíduo deve escolher objetivos educacionais de certo modo relacionados com a hierarquia de valores que adota. Isso diz tão pouco, em se tratando do processo de selecionar objetivos, a ponto de ser virtualmente sem sentido. Pode-se duvidar da validade da insistência reiterada dos especialistas em currículo de que o primeiro passo para a elaboração deste seja a especificação dos objetivos. É até mesmo questionável se

o fato de estabelecer qualquer tipo de objetivos — quando estes representam propósitos externos supostamente alcançados pela manipulação das experiências de aprendizagem — é um meio fecundo de conceber o processo de planejamento curricular. Certamente, o conceito global de experiência de aprendizagem exige muito mais atenção do que aquela que até agora lhe foi dada. Finalmente, a noção simplista de que a avaliação é o processo de confrontar objetivos com resultados deixa muito a desejar: não leva em consideração resultados latentes que talvez sejam os mais significativos, privilegiando os manifestos, que foram antecipados, e minimiza a relação vital entre fins e meios.

Uma das razões do êxito dos princípios de Tyler é sua própria racionalidade. Constituem um quadro de referência extremamente racional para elaborar um currículo: equilibram adequadamente os excessos conflitantes e contornam os perigos aos quais o doutrinador (ideólogo) está sujeito. Em certo sentido, os princípios de Tyler são imperecíveis. Permanecerão, provavelmente, como o modelo de elaboração de currículo para os que o concebem como uma engrenagem complexa que visa transformar o material bruto que as crianças trazem para a escola em um produto útil e bem acabado. Por definição, o modelo de produto aplicado ao currículo e ao ensino começa com um esquema que mostra no que o aluno se transformara, uma vez tendo passado pelo processo. A versão de Tyler desse modelo, delineando o esquema em suas linhas gerais e não nos mínimos detalhes, evita, por exemplo, o absurdo patente do modelo apresentado por Mager.³³

Por sua moderação e sua sabedoria tanto quanto por sua influência, Ralph Tyler merece ser entronizado na galeria dos nomes famosos no campo do currículo. Mas a área do currículo, por sua vez, deve reconhecer ou atribuir aos princípios de Tyler o valor que realmente possuem: a versão de Ralph Tyler de como um currículo deve ser elaborado não é o modelo universal para elaboração de currículos. Goodlad, certa vez, declarou que: “Tyler sintetiza o pensamento de toda uma época de estudos sobre currículos.”³⁴ Mas uma nova perspectiva nessa área há muito se faz necessária.

Notas Explicativas

* Fonte: Publicado, pela primeira vez, em *School Review*, 1970, 78(2), 259-272.

** Existe tradução em português. TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1977. 119 p.

Notas

¹ Ralph W. Tyler. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, University of Chicago Press, 1950. Observar a diferença de paginação na edição de 1969.

² John I. Goodlad. “Curriculum: State of the Field”, in *Review of Educational Research*, 39, 1969, p. 374.

³ Tyler, pp. 1-2.

⁴ Questionei em outro trabalho que o modo característico de pensar associado à área de currículo manifesta-se, freqüentemente, enumeração e particularização como respostas a perguntas altamente complexas. Herbert M.

- Kliebard. "The Curriculum Field in Retrospect", in Paul W.F. Witt (org.). *Technology and the Curriculum*. New York, Teachers College Press, 1968, pp. 69-84.
- ⁵ Tyler, p. 3.
- ⁶ John Dewey, "The Child and the Curriculum", in Reginald D. Archambault (org.). *John Dewey on Education*. Nova York, Random House, 1964, pp. 339-40. (Originalmente publicado pela University of Chicago Press, em 1902.)
- ⁷ Tyler, p. 17.
- ⁸ National Education Association. *Report of the Committee on Secondary School Studies*, Washington, D.C., Government Printing Office, 1893, p. 6.
- ⁹ *Ibid.*, p. 203.
- ¹⁰ *Ibid.*, p. 165.
- ¹¹ Tyler, p. 4.
- ¹² *Ibid.*, pp.4 e 5.
- ¹³ Ver, por exemplo, H.H. Giles, S.P. McCutchen e A. N. Zechiel. *Exploring the Curriculum*. New York, Harper and Bros, 1942; V.T. Trayer, Caroline B. Zachry and Ruth Kotinsky. *Reorganizing Secondary Education*. New York, Appleton Century, 1939. O primeiro trabalho foi um dos volumes que resultou do *Progressive Association's Eight-Year Study*. Tyler esteve intimamente vinculado a essa pesquisa. A última obra foi publicada sob os auspícios da *Progressive Educational Association's Commission on Secondary School Curriculum*. Tyler também era membro do comitê que preparou o *NSSE Yearbook* sobre necessidades. Nelson B. Henry (org.) *Adapting the Secondary School Program to the Needs of Youth*. Fifty-Second Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 1, Chicago, University of Chicago Press, 1953. Uma declaração precursora sobre necessidades e sua relação com a organização curricular apareceu em *The Development of the High-School Curriculum*, Sixth Yearbook of the Department of Superintendence. Washington, D.C., Department of Superintendence, 1928. As necessidades como base do currículo de inglês foi assunto tratado por E. L. Miller, já em 1922. North Central Association of Colleges and Secondary Schools. *Proceedings of the Twenty-seventh Annual Meeting of the North Central Association of Colleges and Secondary Schools*. Cedar Rapids, Iowa, Torch Press, 1922, p. 103.
- ¹⁴ Tyler, p. 6.
- ¹⁵ Franklin Bobbitt. *The Curriculum*, Boston, Houghton Mifflin Co., 1918, p. 45.
- ¹⁶ Tyler, p. 10.
- ¹⁷ Reginald D. Archambault. "The Concept of Need and its Relation to Certain Aspects of Educational Theory", in *Harvard Educational Review*, 27, 1957, p. 51.
- ¹⁸ B. Paul Komisar, "'Need' and the Needs Curriculum", in B.O. Smith and Robert H. Ennis (org.). *Language and Concepts in Education*. Chicago, Rand McNally & Co., 1961, p. 37.
- ¹⁹ Deardon. "'Needs' in Education". in *British Journal of Educational Studies*, 14, 1966, p. 17.
- ²⁰ Tyler, pp. 16-17.
- ²¹ Boyd H. Bode. *Modern Educational Theories*. Nova York, MacMillan Co., 1927, pp. 80-81.
- ²² Tyler, p. 13.
- ²³ Franklin Bobbitt. *Curriculum-making in Los Angeles*. *Supplementary Educational Monographs*, No. 20. Chicago University of Chicago, 1922, p. 7.
- ²⁴ Tyler, p. 23.
- ²⁵ Karl Popper. "Degree of Confirmation", in *British Journal for the Philosophy of Science*, 6, 1955, p.146 (em grifo no original)
- ²⁶ Tyler, p. 42.
- ²⁷ *Ibid.*, p. 69.
- ²⁸ Franklin Bobbitt "The Objectives of Secondary Education", *Schools Review*, 28, 1920, pp. 738-49.
- ²⁹ John Dewey. *Human nature and Conduct*. Nova York, Random House, 1922. p.223 (publicado originalmente por Henry Holt & Co.).
- ³⁰ *Ibid.*, p. 227.
- ³¹ Robert K. Merton. "Manifest and Latent Functions", in *Social Theory and Social Structure*. Glencoe, Illinois, Free Press, 1957, pp. 19-84:
- ³² Lee J. Cronbach. "Evaluation for Course Improvement", in Robert W. Heath (org.). *New Curricula*. Nova York, Harper & Row, 1964, p.235 (em grifo no original).
- ³³ Robert F. Mager. *Preparing Instructional Objectives*. Palo Alto, Califórnia, Fearon Publishers, 1962.

³⁴ John I. Goodlad. "The Development of a Conceptual System for Dealing with Problems of Curriculum and Instruction". U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education Cooperative Research Project No.454. Los Angeles, Institute for the Development of Educational Activities, UCLA, 1966, p.5.

Correspondência

Herbert M. Kliebard – Professor Emérito dos Departamentos *Educational Policy Studies* e *Curriculum and Instruction* da Universidade de Wisconsin, Madison, EUA.

E-mail: hmklieba@wisc.edu

Texto publicado anteriormente em Português como capítulo do livro *Currículo: Teoria e Análise*, em 1980. Com a mesma tradução, o texto agora é publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização Prof. Lilia da Rocha Bastos, PhD, Titular da UFRJ (aposentada), uma das organizadoras do livro.
