

O CURRÍCULO NA SALA DE AULA

Myriam KRASILCHIK *

RESUMO: O trabalho trata das diferenças existentes entre o currículo como é proposto nos vários níveis de organização do sistema educacional — o currículo “teórico” ou “ideal” — e como este é traduzido na classe — o currículo “real”. Exemplos são apresentados na área de ensino de Ciências no Brasil para demonstrar a diferença que existe entre as intenções dos educadores e a realidade na sala de aula. A partir da constatação de como é essa realidade são feitas propostas visando à transformação da presente situação de modo a envolver os professores na elaboração do currículo e diminuir as distâncias entre o currículo resultante do trabalho dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Currículo Teórico. Currículo Real.

I. INTRODUÇÃO

O campo de estudos da educação hoje, denominado genericamente de “currículo”, é inegavelmente uma área em que houve grande concentração de trabalhos considerando-se uma dimensão mundial ou brasileira.

Várias são as razões que explicam essa intensificação de preocupações com a renovação curricular. A educação é cada vez mais objeto de controvérsias sobre a função que desempenha na sociedade. Nessa discussão o currículo escolar, quer seja apresentado como o instrumento para a preservação da situação existente, quer seja considerado uma forma de prover transformações, é sempre visto como um instrumento chave nas reformas educacionais.

Na verdade, embora a área “currículo” esteja em grande atividade, ou por isso mesmo, as imprecisões referentes ao seu escopo e forma de trabalho são ainda de molde a criar confusões e dificuldades. A preocupação com o “profissional de currículo” é uma delas, pois essa personagem, realmente, tem muitas características, opera em posições diferentes e o produto do seu trabalho também

* Professora Assistente Doutora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Faculdade de Educação. USP.

é extremamente diversificado. Mas quem é ele realmente? O que faz? Onde trabalha? O que produz?

Em um extremo do espectro encontramos o especialista em currículos trabalhando nos ministérios, secretarias de educação, enfim, nas organizações centrais que elaboram as grandes linhas e políticas do sistema educacional, representantes do poder, preparando as leis que estabelecem as bases e diretrizes da educação dos diferentes países. Os responsáveis por essa tarefa — legisladores, políticos — normalmente são criticados por ficarem enclausurados em seus gabinetes, distantes dos sistemas educacionais com multifacetadas realidades que não podem ser contempladas todas pela legislação a nível central.

Em outro nível, ainda nas instituições governamentais, encontramos os especialistas de currículos, geralmente técnicos em educação com formação pedagógica que regulamentam, traduzem e interpretam as prescrições legais para facilitar e garantir uma aplicação condizente aos objetivos propostos pelos usuários. Nessa instância encontramos as chamadas comissões de currículos que elaboram os “programas” das diversas disciplinas ou os “guias curriculares” em que são apresentados objetivos educacionais, detalhadamente, especificando os tópicos que compõem o conteúdo programático de cada área de estudo, as sugestões metodológicas, as listas com literatura de apoio, enfim, todas as informações consideradas úteis para que a legislação possa melhor ser obedecida. A crítica maior que se faz a esse trabalho é também a distância que mantém da realidade escolar e das reais aspirações dos alunos e professores.

Recentemente, na década de 60, uma outra modalidade de trabalho em currículo incorporou-se aos outros grupos que operavam nessa área da educação — o chamado “projeto curricular”. Esta entidade teve origem nos grandes projetos de Ciências instalados no fim dos anos 50 nos EUA, tendo o seu modelo se espalhado pelo mundo todo formando já, hoje, várias gerações de projetos curriculares.

Segundo Grobman ⁽¹⁾ “o projeto curricular é o trabalho de um grupo visando a produção de um novo currículo, usando materiais experimentais para coleta de dados, que são amplamente usados para revisão do projeto antes de sua utilização”. Hoje existe já uma vasta literatura descrevendo a sua composição, a sua metodologia de trabalho, suas possibilidades e limitações.

No início da década de 60, quando foi organizada a primeira geração dos projetos de Matemática — School Mathematics Study

(1) GROBMAN, H. — Developmental Curriculum Projects, Decisions points and processes, 1970, p. 2.

Group (SMSG); de Física — Physical Science Study Committee (PSSC); de Biologia — Biological Science Curriculum Study (BSCS) e os de Química — Chem Study e Chemical Bond Approach (CHEM e CBA, respectivamente), as equipes formadas compunham-se apenas de professores secundários e universitários. Posteriormente passaram a fazer parte desses grupos educadores, psicólogos, cuja função inicial era assessorá-los em assuntos de aprendizado e organizar as etapas da avaliação do trabalho.

O projeto curricular apresenta um nível muito específico na transmissão das intenções de seus autores aos seus usuários. Para tanto, são compostos de livros-texto e manuais de laboratório para os alunos, guias e conjuntos de provas para avaliação, para uso do professor e, ainda, materiais didáticos incluindo equipamento de laboratório para as aulas práticas e de demonstração, mapas, jogos, recursos áudio-visuais, enfim, tudo o que é necessário para auxiliar o docente a executar com maior fidedignidade as intenções dos autores.

Estes grupos situam-se também em locais onde, de forma geral, não era feito trabalho prático de desenvolvimento de currículo — as Universidades. Nestas, o envolvimento com problemas relativos a currículo costuma ser mais intenso no plano acadêmico de análise e teorização.

Muitos desses grupos de Ciências que inicialmente tinham como objetivo elaborar um projeto específico de duração transitória, evoluíram para a constituição de núcleos mais permanentes, dedicados à melhoria do ensino através da preparação de novos currículos. Na América Latina há vários desses centros: o Cenamec, na Venezuela; o Departamento de Investigaciones Educativas, no México; o Pronamec, no Peru e, no Brasil, seis Centros de Ciências situados no Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Minas Gerais, Bahia e Rio Grande do Sul.

As críticas feitas ao trabalho dos projetos curriculares é a de que, embora procurem estar mais próximos dos professores, dando maior consideração as suas condições de trabalho e recursos disponíveis, são ainda muito diretivos.

Em outro nível ainda, da tarefa de elaboração curricular encontramos grupos de docentes nas escolas ou conjuntos de escolas que recebem a legislação — os programas e guias curriculares e os materiais dos projetos curriculares passando então a estudar formas de aplicar todo esse conjunto de instruções às condições específicas de suas unidades escolares, de suas classes e de seus alunos. A objeção mais freqüente que se faz à forma como a tarefa é executada é a de que, em grande parte dos casos, limita-se ao cumpri-

mento de uma exigência formal não tendo qualquer ressonância na sala de aula.

Na verdade, verifica-se que muito esforço é feito em vários níveis do sistema educacional, em diversas instâncias e instituições, todos produzindo material de muitas modalidades mas sempre visando à transmissão de intenções, de alguns educadores a outros. No entanto, há um enorme abismo separando essas intenções dos elaboradores de currículos, qualquer que seja a sua posição no sistema educacional e o seu resultado na escola.

II. UM CASO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Para ilustrar essa afirmação vale a pena descrever uma situação encontrada no Brasil, onde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/71) determina que o ensino de Ciências tem como objetivo mais amplo "o desenvolvimento do pensamento lógico e a vivência do método científico e suas aplicações".

Considerando de interesse verificar qual a opinião da comunidade científica educacional brasileira sobre o ensino de Ciências na escola de 1º grau, foi realizada uma investigação para determinar quais, na opinião de pesquisadores e educadores, os objetivos prioritários das disciplinas científicas⁽²⁾.

A partir da análise de documentos legais, guias curriculares, programas de estudo, foram identificados sete grandes objetivos para o ensino de Ciências. A seguir foram consultados sobre qual a ordem de sua importância: professores universitários e cientistas, professores secundários de Ciências, educadores não especializados em ensino de Ciências e alunos dos cursos de formação de professores.

As respostas foram analisadas considerando-se, além da atividade profissional dos sujeitos da pesquisa, também a região do país em que vivem, em razão das grandes diferenças sócio-econômicas existentes entre elas.

Os resultados indicaram que há um surpreendente consenso entre todos os grupos de profissionais das diversas regiões sobre quais os papéis que desempenham as disciplinas científicas na escola fundamental e média brasileira.

A ordem de importância atribuída aos vários objetivos foi a seguinte:

- 1º Desenvolver a capacidade de pensar lógica e criticamente.
- 2º Compreender o processo científico.

(2) KRASILCHIK, M. — Prioridades no Ensino de Ciências. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, (38):45-49, ago. 1981.

- 3º Adquirir conhecimentos básicos.
- 4º Usar os conhecimentos científicos para manter a saúde física e mental.
- 5º Avaliar a importância da Ciência e da Tecnologia.
- 6º Apreciar a atividade científica.
- 7º Usar os conhecimentos científicos para fazer opção profissional.

Verifica-se assim que há concordância entre os legisladores, cientistas e educadores que a função básica do ensino de Ciências é promover nos alunos o desenvolvimento da capacidade de raciocinar. No entanto, apesar desse consenso entre os vários estratos da comunidade incumbidos de elaborar o currículo das disciplinas científicas, o trabalho dos alunos em classe é de molde a desenvolver atitudes que se opõem radicalmente ao que é explicitado nas intenções dos educadores.

O ensino, na verdade, estimula a passividade intelectual pois é livresco, memorístico e enfatiza a aquisição de informações pouco relevantes para os estudantes.

As aulas são essencialmente expositivas e a participação dos alunos fica restrita a 15% do tempo total de aulas. Mesmo esse pouco tempo de participação é usado quase que totalmente para dirimir dúvidas dos estudantes não havendo uma real troca de idéias entre os docentes e os discentes, sem o que é difícil desenvolver o desejado espírito lógico e crítico.

As pretensas atividades de "estudo dirigido" que poderiam visar ao desenvolvimento desse espírito crítico, nada mais são do que exercícios de respostas a questionários, que demandam transcrição literal do livro-texto, cuja função é transmitir informações enciclopédicas sem significado para os jovens.

No entanto, se o imobilismo do currículo pode ser constatado em relação ao desenvolvimento de atitudes e habilidades pode-se verificar que ele é passível de modificações quando se restringe a mudanças do conteúdo que é ensinado nas escolas.

Ainda no ensino de ciências no Brasil, temos um exemplo de que essas alterações superficiais podem ocorrer. Até os anos 50 os programas de Biologia na escola secundária brasileira incluíam cursos de Zoologia e Botânica que enfatizavam as diferenças entre os grupos de organismos, enquanto as Ciências Biológicas evoluíam para o estabelecimento de leis gerais e descobertas de processos comuns a todos os seres vivos. Os interessados na renovação curricular passaram a clamar pela necessidade de cursos de Biologia Geral em substituição aos de Zoologia e Botânica.

Em trabalho realizado para analisar as tendências do ensino de Biologia em 1969, 1971 e 1978, foi possível verificar uma marcante ascendência de certos tópicos em detrimento de outros na direção almejada pelos renovadores de ensino desse campo do conhecimento (Tabela 1).

TABELA 1 ⁽³⁾

TÓPICOS	1969 (%)	1971 (%)	1978 (%)
Ecologia	7	18	50
Fisiologia/Citologia	24	28	33
Morfologia	24	19	1
Anatomia e Fisiologia Humana	8	9	10
Genética	33	13	6
Outros	4	13	0
TOTAL	100 (132)	100 (148)	100 (129)

OBS.: Os números entre parênteses indicam a quantidade de professores que compõem a amostra consultada.

(3) Transcrita do artigo *Biology Teaching in Brazil: A case of curricular transformation*. Myriam Krasilchik, In: *Journal of Biological Education*, 13(4):311-314, 1979.

Vê-se, pela análise desses resultados, que os currículos sofrem transformações ao longo do tempo em algumas dimensões, enquanto outras resistem a tentativas de modificação.

A pergunta que nós fazemos é então a seguinte: Quais as forças que promovem a mudança? Como é possível fazer do "currículo teórico" o "currículo real" em todas as dimensões?

A partir da constatação da realidade, uma série de medidas devem ser tomadas para tornar o trabalho do "especialista em currículo" mais do que um exercício de gabinete acadêmico e teórico.

Dentre elas as mais urgentes são:

- a) Identificação de forças que atuam na determinação do currículo

O elaborador do currículo, qualquer que seja o nível de sua atuação, só poderá influir eficientemente após a análise de fatores que provocam mudanças ou travam o processo de transformação.

Alguns desses fatores podem ser facilmente identificados. Por exemplo, programas para os exames de ingresso à Universidade têm no mundo inteiro influência normativa nos currículos das escolas de 2º grau, influência essa que é muito maior do que as dos currículos oficiais. É preciso canalizar essa força no sentido das mudanças pretendidas relacionando os níveis médio e superior do ensino.

A tecnologia disponível em um sistema educacional age também como um elemento de transformação ou de estagnação. A disponibilidade de recursos como copiadoras, máquinas impressoras, leitoras óticas e computadores determinaram modificações nos currículos escolares. A popularização dos testes de múltipla escolha está, entre outras razões, estreitamente vinculada à possibilidade de utilização do instrumental para imprimir e corrigir as provas com reflexos nítidos nos objetivos e metodologia das aulas.

Dentre os recursos didáticos, os livros-texto são outra força de extrema potência sobre o currículo escolar. As decisões sobre conteúdo dos cursos dependem da disponibilidade de livros didáticos que cunhem o assunto delimitando seu escopo e sua organização. Por essa razão esses livros são um veículo importante das influências alienígenas, tão comuns na América Latina e estudos sobre a sua ação poderão também fornecer dados que orientem o trabalho dos especialistas em currículo.

b) Descentralização da produção do currículo

Um dos pontos chave para aperfeiçoar o processo de elaboração curricular é o deslocamento do peso e da importância do trabalho realizado nos órgãos centrais do sistema educacional para a escola.

A argumentação a favor da centralização se baseia em vários aspectos: a maior disponibilidade nos grandes centros de recursos tecnológicos e humanos, a necessidade de homogeneização do trabalho no sistema escolar, e de evitar duplicação de esforços.

A argumentação oposta lembra que a produção centralizada de currículos cria um abismo entre o pretendido pelos seus autores e o desejado e, portanto, realizado pelos seus executores.

O ideal é encontrar uma solução alternativa que combine o potencial das instituições que desenvolvem currículos e permita a incorporação dos professores ao processo de desenvolvimento curricular dando-lhes o papel central que devem ter. Isto não só tornaria o resultado mais realista e exequível, atenderia melhor aos anseios das diferentes comunidades como produziria uma revitalização do trabalho nas escolas. A responsabilidade pela tomada de decisões referentes ao "que" ensinar, "para que" ensinar e, con-

seqüentemente "como" ensinar tornaria os docentes mais sensíveis às implicações do seu trabalho e sem dúvida melhoraria os resultados do processo educativo.

c) Introdução de disciplinas nos cursos de formação de docentes

Deve ser intensificado o tratamento dos problemas referentes a currículo nos cursos de formação de docentes para que estes possam ter a oportunidade não só de analisar as implicações de decisões sobre as modificações curriculares como também executar atividades que envolvam selecionar os objetivos para o ensino em geral para seus cursos, selecionar e sequenciar tópicos de conteúdo, organizar as unidades de trabalho que usarão nas suas aulas, etc. Estas atividades deverão ser realizadas de forma estreitamente ligada às atividades dos cursos de didática, metodologia, prática de ensino e instrumentação.

Dessa forma as instituições de ensino superior poderão cada vez mais desempenhar um papel ativo na renovação curricular, não só através de seu trabalho de formação de especialistas em currículo e da análise de aspectos teóricos mas também participando diretamente nos processos que ocorrem nas escolas de 1º e 2º graus.

d) Participação dos especialistas em currículo no trabalho das escolas

Deverá ser feito um esforço para deslocar os especialistas em currículo, qualquer que seja o nível do sistema educacional em que atuem, para que passem a fazer parte do trabalho nas escolas junto aos professores. As vantagens desse procedimento são múltiplas: tornam as decisões menos autoritárias, mais realistas e viáveis. Os professores, por sua vez, em contato com esses profissionais, além de se aperfeiçoarem terão oportunidade de entender as razões de certas medidas, em lugar de obedecer passivamente a ordens e instruções e por sua vez fazer valer suas idéias e pô-las em prática. Esse procedimento evitará um academicismo alienado ou um pragmatismo sem base teórica ou postura crítica.

e) Consulta à comunidade sobre suas propriedades para o currículo escolar

Tem sido prática comum que a tomada de decisões sobre o currículo não leve em conta as opiniões dos membros da comunidade, tanto em relação à educação formal como não formal. A integração da escola e da comunidade, entidades tradicionalmente desvinculadas, será mutuamente vantajosa pois tornará o currículo mais relevante, servindo assim aos interesses dos alunos e melhorando condições de vida e trabalho.

- f) Coordenação entre os vários grupos que desenvolvem currículos

Tem sido verificado na prática que o trabalho nos diversos tipos de organização do sistema educacional não é entrosado de modo a permitir que o processo tenha um fluxo fácil e sem tropeços. Geralmente há contradições, omissões, incongruências que interferem no desenrolar das mudanças. O estudo da hierarquia do poder decisório, no sistema educacional, seus processos de comunicação, suas possibilidades e limitações, tornarão a elaboração de currículos mais eficientes.

- g) Produção de material para servir de subsídios aos docentes na elaboração de seus currículos

Até o momento a maioria dos "projetos curriculares" dedicou-se a preparar "pacotes" completos para uso dos professores. Sua tarefa será mais efetiva quando passarem a elaborar materiais que sirvam como subsídios e fontes de recursos para que os docentes possam compor seus próprios currículos.

Dessa forma o material poderá ser adaptado a diversas situações atendendo às diferenças entre estabelecimentos escolares, professores e alunos.

Finalizando, creio ser fundamental a redefinição do trabalho visando a torná-lo mais representativo dos anseios dos educadores e da comunidade em geral. A busca de procedimentos que diminuam as diferenças entre as idéias e aspirações e os fatos e realizações no campo do currículo, deve ser contínua e é responsabilidade de todos os profissionais que militam nessa área da educação.

BIBLIOGRAFIA

- BAEZ, A. V. *Innovation in Science Education World Wide*. Unesco Press, Paris, 1976.
- GARCIA, W. E. (coord.) *Inovação Educacional no Brasil - Problemas e Perspectivas*. Cortez Editora e Autores Associados, São Paulo, 1980.
- GROBMAN, H. *Developmental Curriculum Projects: Decisions Points and Processes*. Peacock, Itasca, 1970.
- KRASILCHIK, M. Biology Teaching in Brazil: A case of Curricular Transformation. *Journal of Biological Education*, 13(4):311-314, 1979.
- KRASILCHIK, M. Prioridades no Ensino de Ciências na Escola de 1º Grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (38):45-49, ago. 1981.