

## ENSINO FUNDAMENTAL I - CURRÍCULOS PENSADOS PRATICADOS: UM DESAFIO NO COTIDIANO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO

Josiane Louvem\*

### RESUMO

O objetivo deste artigo buscou contribuir para ampliação e problematização do debate das relações de rigor das prescrições curriculares e o modo como se processa na prática docente no ensino-aprendizagem em sala de aula. Tem como principal argumento favorável à perspectiva do cotidiano como ponto de partida e de chegada da construção do conhecimento. Além de ser também o meio de superar as falas e escritas retóricas do mundo acadêmico, herdeiras da ciência moderna, que se propõem neutras e racionais, desconsiderando os sujeitos que vivem e praticam no cotidiano escolar, com uma política de desvalorização das práticas cotidianas dos professores que passa por imposição de manuais que buscam direcionar o seu trabalho. Por fim, ressalta que o cotidiano escolar demonstra as forças de movimentos existentes nas escolas de ensino fundamental para superar as dicotomias herdadas pela educação do discurso hegemônico da ciência moderna. Pode se concluir, a partir da revisão teórica, que o currículo não pode ser visto como um espaço neutro, sendo preciso repensar as práticas desenvolvidas em sala de aula haja vista que cada ano e série a escola recebe novos sujeitos que chegam com novas demandas e expectativas, é preciso nos inventar a cada dia discutindo a complexidade inserida no cotidiano da educação.

**Palavras-chave:** Currículo. Didática. Práticas Emancipatórias. Cotidiano Escolar.

### INTRODUÇÃO

Em 2001, com a Lei nº 10.172/2001 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) ampliando o Ensino Fundamental para nove anos, com os níveis escolares desta etapa divididos em anos iniciais do 1º ao 5º anos e anos finais atende alunos do 6º ao 9º ano. Os objetivos desta proposta é proporcionar maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e garantir o ingresso mais cedo das crianças no sistema de ensino de

---

\* Mestranda em Ciências da Religião na Faculdade Unidas de Vitória.

forma que prossigam nos estudos e alcancem o maior nível de escolaridade (BRASIL, 2001).

Muitas mudanças foram aplicadas na educação brasileira, no entanto quando se pensa de modo específico para a transformação educacional uma das primeiras imagens construídas tem relação com os papéis do professor e do aluno, contexto no qual o professor é mediador de algo já preestabelecido: o currículo. É preciso considerar que a existência de um currículo implica que também existe a cultura do professor que desenvolve práticas pedagógicas usando 'táticas' de praticantes que inserem na estrutura curricular, criatividade e pluralidade capaz de modificar regras e relações entre o poder instituído entre docente e discente (PINEAU, 2008).

Merece destaque a criatividade e capacidade de inovação do professor em ministrar as suas aulas e buscar estratégias que possibilitem o exercício de suas atividades profissionais e efetivem a sua prática docente a partir de um currículo devidamente pensado e preestabelecido. Neste contexto, é importante repensar a responsabilidade política do sistema educacional e a de quem nele trabalha e assumir as possibilidades de somar às lutas sociais que numerosos coletivos sociais defendem de promover uma educação de qualidade e proporcionar ao aluno aprendizagem significativa (FERRAÇO, 2011).

Educar é uma das mais belas profissões e requer do professor habilidade e capacidade para mediar a aprendizagem do aluno mesmo tendo como apoio central o currículo que não é construído a partir do cotidiano escolar, mas pensado e praticado a partir das determinações do sistema e da proposta de educação. Muitos professores preocupados com a qualidade do ensino diversificam suas estratégias de trabalho para vencer os desafios do cotidiano escolar e da sala de aula centrado no currículo pensado e praticado (GARCIA, 2003).

O processo de ensino-aprendizagem tem relação direta com o currículo escolar que é a ferramenta pedagógica que permite ao professor levar e desenvolver o conhecimento do aluno e assim podemos questionar quais desafios os currículos pensados e praticados impõem ao professor no cotidiano no processo de ensino-aprendizagem.

O interesse em desenvolver o tema Currículos pensados/praticados na perspectiva de ser um desafio no cotidiano no processo de ensino-aprendizagem do aluno surgiu do interesse em buscar novas informações de como essa relação se processa em relação ao conhecimento que é proporcionado ao aluno. Estes fatores justificam o desenvolvimento deste artigo, além da relevância social e acadêmica do tema em questão.

Em se tratando dos procedimentos metodológicos trata-se de um artigo de “revisão teórica que busca esclarecer os pressupostos que fundamentam a pesquisa e que não pode ser constituída somente de referências ou sínteses dos estudos realizados e sim por discussão crítica do estado atual da questão” (GIL, 2006, p. 161).

O objetivo geral deste artigo visa contribuir para a ampliação e a problematização do debate acerca das relações de rigor das prescrições curriculares e o modo como esta se processa na prática docente no processo de ensino-aprendizagem e em sala de aula.

## **A QUESTÃO CURRICULAR EMANCIPATÓRIO NO COTIDIANO ESCOLAR**

Nos anos 80, a redemocratização do Brasil trouxe a abertura política depois de 15 anos de ditadura militar. Neste período a educação tinha como principais características a valorização do tecnicismo e a produção teórica voltada para o currículo se amplia de forma considerável. A partir desse movimento, de acordo com Ferraço (2008) o conhecimento do professor passou a um patamar de reconhecida importância que evidenciou a necessidade de mudanças também na formação docente.

Embora a área de educação tenha ganhado um significativo impulso, os professores continuam atuando com programas isolados de conhecimento, quando deveriam produzir materiais curriculares adequados aos contextos sociais e culturais baseados na autonomia e na participação de modo a atender as demandas colocadas pelos profissionais da escola básica. Para Ferraço (2008) pensar o currículo nas escolas em seus usos oficiais e cotidiano implica considerar no espaço

escolar aquilo que é realizado no cotidiano escolar através das redes de representações e ações.

A escola, a educação e os professores vivem um momento de transição paradigmática não apenas científico, mas de um conhecimento prudente e também social. Para Santos (2000) esta conjuntura requer urgentemente que se pense o currículo para além dos documentos escritos e que leve em consideração as relações sociais e manifestações curriculares produzidas em meio à complexidade e tensões que permeiam e estão presentes na sociedade contemporânea em diferentes contextos escolares.

É importante investir na formação de professores para que estes profissionais possam ampliar suas concepções, refletir sobre suas práticas e inserir novas formas de ensinar em sala de aula. Deve, também, superar os desafios presentes nas práticas das prescrições curriculares, inventar outras noções de currículo, provocar cruzamentos de fronteiras, sem desconsiderar os conhecimentos existentes, pois o cotidiano aparece como espaço privilegiado de produção curricular para além do previsto nas propostas oficiais e, sobretudo, como importante espaço de formação. Isso significa que os professores tecem suas práticas cotidianas a partir de redes, muitas vezes contraditórias, carregadas de possibilidades e limites, de regulação e emancipação (SANTOS, 2000).

Todo conhecimento é social e relacionado a uma forma específica de ignorância. A partir daí, desenvolveu noções de conhecimento-regulação e de conhecimento-emancipação. O primeiro considera o caos como ignorância e a ordem como conhecimento; para o segundo o conhecimento é a superação da ignorância representada pelo colonialismo, na busca da solidariedade. Para Certeau (2008), o currículo na escola passa pela representação oficial e cotidiana e são produzidos valores individuais e coletivos que são tecidas de várias formas, dando origem a resultados muito diversos e provisórios.

Estas colocações levam compreender as formas cotidianas de criação de alternativas curriculares evidenciadas nas “artes de fazer” e segundo análise de Certeau (2008, p. 96):

[...] é usando os espaços, ocasiões e possibilidades encontrados na vida cotidiana, nos vazios impreenchíveis pelas estratégias dos poderosos, que os “fracos”, ao utilizarem taticamente os produtos do sistema, realizam operações de uso que, se inscritas nas redes de relações de força existentes, nem por isso são por elas determinadas. Esses usos se dão [...] num nó de circunstâncias, uma nodosidade inseparável do ‘contexto’, do qual abstratamente se distingue.

Podemos compreender os currículos pensados/praticados para além do currículo prescrito, com aspectos organizáveis, quantificáveis e classificáveis para uma visão complexa do cotidiano escolar, conhecer os modos e os modos como se tecem e as circunstâncias que interferem nos processos constitutivos das realidades escolares e do processo de criação curricular, em sua originalidade e em suas regras próprias de produção e desenvolvimento.

Um novo paradigma não pode ser apenas científico, precisa ser, também, social. Ou seja, o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente e essa indissociabilidade que a ciência moderna desconsiderou é criticado por vários autores numa perspectiva pós-moderna. Assim, ele desenvolve a discussão sobre o projeto educativo emancipatório, na qual defende a ideia de que se trata de “[...] um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes para produzir imagens desestabilizadoras dos conflitos sociais traduzido no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia” (SANTOS, 2000, p. 17).

Mergulhando nos cotidianos das escolas é possível observar que os *praticantes/pensantes* das escolas criam currículos únicos, inéditos e irrepetíveis, contrariando a crença dos currículos previstos e prescritos. Podemos compreender esta questão com a teoria de Certeau (2008) ao discutir as formas de criação de alternativas curriculares na perspectiva das artes de fazer pois usando os espaços, ocasiões e possibilidades encontrados na vida cotidiana, nos vazios impreenchíveis pelas estratégias dominantes que os considerados fracos ao utilizarem os ‘produtos’ do sistema realizam operações de uso inscritas nas redes de relações de força existentes, nem por isso são por elas determinadas.

É preciso lembrar que o currículo está diretamente associado à didática de ensino. A contextualização e a fundamentalização do que se ensina com os problemas da vida são meios de ampliação da percepção do educador para resolver problemas práticos a partir da didática que aplica em sua prática docente.

## DIDÁTICA DE ENSINO

A didática compõe o modelo de passar os conhecimentos da sociedade e estuda “[...] o processo de ensino no seu conjunto e trata dos objetivos, condições e meios de realização do processo de ensino, ligando meios pedagógico-didáticos a objetivos sociopolíticos” (LIBÂNEO, 2003, p.3).

Para assumir um papel e uma função significativa na formação do educador, a didática não pode apenas se dedicar ao ensino dos meios e mecanismos de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Deve ser o modo crítico de desenvolver uma prática educativa forjadora de um projeto histórico, servindo de mecanismo de tradução prática do desenvolvimento social. “A didática estuda a situação instrucional, isto é, do processo de ensino e aprendizagem, e nesse sentido ela enfatiza a relação professor-aluno” (HAYDT, 2000, p.11).

Na contemporaneidade a perspectiva fundamental da didática é a multifuncionalidade do processo de ensino-aprendizagem, articular suas três dimensões técnica, humana e política no centro configurador de sua temática. A didática enquanto campo de estudo sistematizado, intencional, de investigação e de prática profissional, considera a historicidade dos fatores condicionantes, a influência individual e coletiva envolvidas em uma determinada prática pedagógica. Didática é um termo que designa um saber especial. Conhecido desde a Grécia, o termo didática representa a ação de ensinar e está presente na relação humana (GHIRALDELLI, 2002).

As principais características descritas por Ghiraldelli (2002) estão apresentadas no Quadro 1.

| <b>Características da didática contemporânea</b>  |
|---|
| Trabalhar sempre contextualizando teoria x prática.   |
| Trabalhar as dimensões técnicas e humanas.  |
| Análise de diferentes metodologias, buscando adequar a visão do homem, da sociedade, do conhecimento e da a que responde. |
| Assumir o compromisso com a transformação social, tornar o ensino eficiente para a população.                             |
| Romper com a prática profissional individualista, promovendo o trabalho multidisciplinar.                                 |

Quadro 1 – Características da didática contemporânea

Fonte: Ghiraldelli (2002)

A didática é uma expressão pedagógica da razão instrumental, com uma utilidade imensa e sem ela a prática docente e as técnicas de ensino poderiam perder ainda mais qualidade no processo de ensino-aprendizagem escolar.

## **CURRÍCULO PRESCRITO VERSUS COTIDIANO ESCOLAR**

A sociedade brasileira é multiétnica e multicultural, mas a educação se pauta por um currículo hegemonicamente monocultural. Nesse quadro, as políticas de currículos apresentam relações verticalizadas do Estado com as práticas curriculares reservando às escolas o papel de subordinação. Portanto, assistimos uma política de currículo lançado de 'cima para baixo' que polariza a dominação e a resistência. Além disso, o que poderia constituir em ricos espaços de interculturalidade crítica e criativa de vivências é reduzido a espaços de mera transmissão de conhecimento na qual o currículo controlado é um forte instrumento de poder, em que os atores da escola devem apenas ouvir, aprender, memorizar e serem aprovados e reprovados (GARCIA, 2003).

Nesse processo foi criado o mito de um conhecimento universal neutro e objetivo e a partir da ideia de um conhecimento universal e de uma cultura universal, são criadas hierarquias de conhecimentos superiores e conhecimentos inferiores acompanhados pela dominação colonial europeia e norte-americana. E neste contexto de hierarquias de povos e saberes temos a escola, lócus de muitas possibilidades, de encontros e desencontros, e de subalternização e mesmo de exclusão das crianças e jovens das classes populares fator que leva Garcia (2003, p.114) denunciar a escola eurocêntrica:

[...] o espaço escolar, que deveria acolher as diferentes culturas que revelam diferentes lógicas, racionalidades, concepções de mundo, saberes que traz cada grupo étnico-econômico-sociocultural, do qual fazem parte os alunos da escola, impõe uma cultura única, tornando-se autoritariamente monocultural, por eurocêntrica. Silencia, assim, toda a riqueza que representaria a criação de novos saberes, resultantes de diálogos críticos e criativos interculturais e de relações mais democráticas.

Neste cenário educativo, o currículo oficial se apresenta como um discurso uniforme, unificando os conteúdos e práticas em um projeto coeso e coerente no qual se integram diversos contextos, culturas e sujeitos, num processo de rigidez avaliativa.

Em sintonia com este contexto educacional, assistimos a tensão entre o cotidiano escolar pluricultural e o projeto educacional monocultural, negando os saberes e modos de vida das classes populares, dificultando o percurso de muitos estudantes que se distanciam social e culturalmente do modelo valorizado.

Entre as políticas educacionais temos o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 que tem como uma de suas metas a alfabetização de todas as crianças até no máximo os oito anos de idade. E articulado a esta política, temos a Provinha Brasil que avalia o nível de alfabetização dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, diagnosticando possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita. Nestas avaliações externas a aprendizagem é demarcada por trajetórias fixas e previsíveis, com objetivos pré-determinados, e qualquer desvio são considerados como insuficiências que requerem correções (INEP, 2011).

Juntos, professores e alunos precisam refletir sobre o currículo para além do paradigma da subalternidade e garantir o direito à escola conquistado pelas classes populares, com processos de resignificação dos currículos realizados no cotidiano escolar numa perspectiva de constituição de currículo em rede, interagindo diferentes sujeitos, valores, significados e experiências, tecida em movimentos e direções múltiplas. Como nos ensina Esteban (2008, p. 45):

O cotidiano escolar pode ser vivido como tempo-espaco de interações, interlocuções e interpelações múltiplas, em que os sujeitos, coletivamente, deslocam fronteiras e questionam limites em seus encontros e confrontos. A enunciação de diferentes vozes, textos, projetos, perguntas e significados vão tecendo outras possibilidades de aprendizagem e de ensino ao incorporar ao diálogo o que se aprende nos silêncios e nas sombras, permitindo a emergência de conteúdos e problemas que atuam como convite à ampliação e à reinvenção do conhecimento.

Nesse sentido, pensar currículos em rede significa pensar a aprendizagem que se produzem em meio à multiplicidade em que inúmeros agenciadores operam entre a aprendizagem dos alunos e fazeres institucionais definidos por políticas públicas. Uma das características fundamentais do currículo em rede é que são projetos coletivos, articulados aos projetos individuais e grupais. Há diferença entre os currículos em rede dos currículos orientados por uma pedagogia dos objetivos, visto que o segundo valoriza excessivamente os objetivos a serem alcançados, num sistema formal e operatório, pouco adaptados à situação, ficando reduzido a

alcançar os objetivos pré-determinados. Na pedagogia dos currículos em redes pretende ser uma pedagogia da incerteza, utilizando as capacidades de criação concebidas pela autonomia concebida à instituição escola (FERRAÇO, 2008).

## **CURRÍCULOS PENSADOSPRATICADOS**

Certeau (2008) nos leva à compreensão dos currículos *pensadospraticados* para além de seus aspectos organizáveis, quantificáveis e classificáveis, para uma compreensão das múltiplas realidades escolares e dos processos de criação curricular nelas inscritos. Aprofundar questões diferentes às relações entre conhecimento científico, escolar, saber popular e senso comum passa-se a conceber o currículo como construção social do conhecimento. Neste cenário, a formação de professores assume posição de destaque nas discussões das políticas públicas e as indagações dos professores são muitas: como lidar com alunos que têm hábitos e costumes tão diferentes; como integrar a sua experiência de vida de modo coerente com a função específica da escola?

É necessário ao professor em seu processo de ensino inventar novas formas de sociabilidade e viver fora da zona de conforto a que estão acostumados para o novo senso comum emancipatório, porque a escola é um espaço privilegiado de interação social e carrega infinitas possibilidades de contribuição emancipatória, prestando atenção aos que chegam e aos seus hábitos diferentes (FERRAÇO, 2008).

Assim, precisamos repensar e refazer nossa prática de currículo monocultural e fragmentado, a fim de que se construa uma possibilidade integradora inter/transdisciplinar, numa luta constante contra todas as formas de certezas, para um ambiente de incerteza e de complexidade que repercute nas estruturas das práticas sociais e nas instituições. É importante questionar em que medida a seleção de conteúdos culturais com que se trabalha nas aulas tem como objetivo fundamental preservar interesses de determinados coletivos hegemônicos, construindo relações de poder a seu serviço, antes de promover aprendizagens libertadoras em contextos de ensino e aprendizagem democráticos. Desta forma, precisamos desvelar do conhecimento histórias desconhecidas ou ignoradas, tanto

de períodos anteriores ao atual, como da contemporaneidade, permitindo tecer outra história das escolas, pois conhecendo dados diferentes é possível escrever histórias diferentes (ALVES, 2005).

O que acirra ainda mais esta questão são as salas de aula, um dos espaços apropriados para ajudar as novas gerações a ver e construir outras possibilidades. Para Ferraço (2008, p. 59) “o melhor antídoto contra o vocabulário venenoso com que a direita trata de vender sua nova fantasia de aceitação de um mundo imoral, autoritário e injusto é uma educação verdadeiramente crítica [...]”.

Pesquisas em educação problematizam o vínculo entre políticas de currículo e qualidade de ensino. Complementando, Esteban (2008, p. 23) ao discutir esta temática aponta a riqueza da vida cotidiana,

A vida cotidiana se revela local privilegiado de contradições em que emergem traços contra hegemônicos que também constituem e (re) definem a realidade, as possibilidades de sua interpretação e as alternativas para uma intervenção. (...) Trazer a vida escolar para o cenário significa colocar os focos sobre os professores, professoras, alunos e alunas, que dão visibilidade à sala de aula.

Desta forma, faz-se necessário não perder de vista que a exigência democrática de práticas sociais e curriculares requer criação de conhecimentos como produtores de redes, considerando a especificidade dos diferentes *espaçostempos* educativos, o que pressupõe um enredamento entre as diferentes dimensões do conhecimento, bem como a horizontalidade das relações entre eles (ESTEBAN, 2008).

Nesta perspectiva, precisamos trazer metodologias para a sala de aula que expresse o caminho teórico de compreensão do mundo natural e humano-social, visto que a vida cotidiana nas escolas e os processos de ensino/aprendizagem transcendem os conteúdos, já que o espaço escolar é lócus de fazeres, saberes e valores múltiplos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo de revisão teórica ao discutir o tema Currículos pensados/praticados na perspectiva de ser um desafio no cotidiano no processo de ensino-aprendizagem do aluno nos chama à reflexão sobre a necessidade de formação do educador numa perspectiva da complexidade e transdisciplinaridade em decorrência do avanço do conhecimento e do desafio da globalidade coloca para o século XXI. O conceito desta nova era contrapõem-se aos princípios de fragmentação do conhecimento. É o fim do saber absoluto e para que aconteça um conhecimento pertinente é preciso contextualizar, globalizar informações e saberes, buscando um conhecimento complexo em que as narrativas se tecem diante da experiência vivida no cotidiano.

No bojo desta discussão somos convidados a considerar a diversidade de possibilidades que se colocam no cotidiano da escola e a superar o engessamento da vida cotidiana como forma de regulação para a possibilidade de fazer saberes tecidas pelos sujeitos cotidianos, é preciso ainda estremecer o mundo rígido de certezas para um oceano de incertezas, que representa o campo educacional.

Reafirmamos neste sentido, que o conhecimento emancipatório nos impulsiona à reflexão da importância do respeito às diferenças culturais, de gêneros, de raça, de cor, de sexo, potencializando a diversidade cultural, que reconhece e convive com os diferentes, em que cada pessoa e o seu coletivo é permanente aprendiz e construtores de uma nova ordem social. Assim, a discussão no campo curricular exige uma compreensão dialética e plural.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **A pesquisa no/do cotidiano**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. 14 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ESTEBAN, M.T. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E. (org.) **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs) **O sentido da escola**. 5. Ed. Petrópolis: DP et al, 2008.

\_\_\_\_\_. **Currículo e Educação Básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

GARCIA, R. L. (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Didática e teorias educacionais** (o que você precisa saber sobre). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2000

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2003.

PINEAU, Gastón. O gaio saber do amor à vida. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.) **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.