

Relações entre educação e ensino a partir do campo do currículo

Inês Barbosa de Oliveira (UERJ)

Alexandra Garcia (UFF/IEAR)

Graça Regina Franco da Silva Reis (CAp/UFRJ; Proped/UERJ)

Regina Coeli Moura de Macedo (Colégio Pedro II; Proped/UERJ)

O campo da Educação em geral e, particularmente, o de Currículo, vem sofrendo, nos últimos anos, com políticas oficiais de educação e de fomento à pesquisa na área privilegiando perspectivas que a consideram a partir apenas do ponto de vista do Ensino que, para os pesquisadores da área, é apenas uma de suas facetas. Entendemos que essa posição é reducionista e vem atingindo as políticas curriculares oficiais para a educação básica e para a formação docente bem como o financiamento de pesquisas na área, sua divulgação e valorização. Há uma tendência crescente, muito impulsionada pelas políticas oficiais, de tratar o currículo como campo do ensino meramente.

Não é difícil, entre outros aspectos intervenientes, relacionarmos essa tendência com uma visão particular do currículo como sendo uma questão de organização e planejamento simplesmente, reduzindo sua discussão àquilo que tange aos conteúdos e a eficiência de sua transmissão nos processos de ensino, ao mesmo tempo em que se preconiza instrumentos de avaliação em larga escala, baseados em padrões e mensuração de resultados.

Assim, discutem-se tecnicamente meios e conteúdos relacionados ao ensino, influenciando, inclusive, políticas oficiais de formação docente, entendida como profissão destinada a ensinar conteúdos escolares, que devem ser aprendidos, num claro retrocesso a perspectivas educacionais tecnicistas. Com isso, a educação em sentido amplo fica esquecida em sua complexidade e em suas outras dimensões que transcendem o ato de ensinar.

Parte da lógica que permite o reducionismo da educação a ensino e de currículo a uma questão técnica e administrativa apoia-se no pensamento disciplinar. Sua força orienta e limita o que seriam os fins sociais da educação, como, entre outros, apontam os estudos de Alves (2008a), Alves e Garcia (2008) e Ferraço (2005). Esse pensamento, entre outros aspectos, faz com que se privilegiem aqueles objetivos inscritos nos discursos e sentidos estabelecidos em cada disciplina e no lugar que ocupa na hierarquia

dos campos de conhecimento em detrimento de objetivos e sentidos mais amplos relacionados às questões políticas e sociais do campo da educação.

Assim, entendendo que faz-se necessário manter acesa nas discussões sobre o currículo a ideia de educação, propomos, neste texto, discutir a questão curricular para além do ensino, sem desconsiderá-lo, no entanto, visto que não se trata de uma oposição mas de uma relação de complementaridade e de interlocução permanente. Reduzir educação a ensino implica em abdicar das reflexões mais profundas e complexas em torno das questões sociais, epistemológicas e políticas que envolvem as práticas educativas, os currículos, a formação docente e a própria função social da educação. Significa, ainda, reduzir a função da escola à mera transmissão de conteúdos, desconsiderando suas demais funções na formação cidadã, na tessitura de relações sociais entre diferentes sujeitos e grupos sociais, que indicam, a reboque, a redução ou minimamente um desvio no que tange aos fins e compromissos da educação para a sociedade.

Na contramão desse reducionismo que vimos observando nas políticas curriculares oficiais, tanto para a Educação Básica quanto na formação docente, a maior parte dos teóricos do campo falam pouco em ensino, dando preferência aos debates em torno das questões da educação, por meio de discussões epistemológicas a respeito dos processos de produção de conhecimentos, de *aprendizagemensino*, e negociação de sentidos. Para a maioria desses teóricos, o campo do Currículo é um campo de disputas sociais, políticas e epistemológicas, não meramente um campo restrito a questões objetivas e imediatas relacionadas ao ensino.

A proposta deste texto é a de estabelecer um diálogo entre essas diferentes tendências, buscando afirmar uma posição em defesa da complexidade do campo de estudos do currículo, da necessidade de trabalhar Educação e Ensino como temas complementares, mas específicos, e a de reconhecer, nessa discussão, as redes de conhecimentos, sujeitos, valores que se tecem na configuração do campo e nesse debate. Para desenvolver o que pretendemos, vamos dialogar com as políticas oficiais e com o crescente reducionismo que elas trazem em suas propostas, defendendo a ideia de que o campo precisa reforçar e reiterar a amplitude da discussão e a necessidade de pensar epistemológica e politicamente, contextos indissociáveis, para contrapor-se ao modo hegemônico de pensar currículo expresso nessas políticas.

Partindo da noção de “Currículo como Criação Cotidiana” (OLIVEIRA, 2012), entendemos, neste grupo, que os *praticantespensantes* do cotidiano escolar criam

currículos cotidianamente por meio de processos de negociação de sentidos e enredamentos entre as prescrições oficiais, os conhecimentos trazidos de aprendizagens anteriores – formais e não formais – as crenças, valores e experiências que possuem, as circunstâncias em que as ações se desenvolvem entre outros fatores de menor relevância. Assim, com base na importância do cotidiano e do reconhecimento da complexidade que o caracteriza, tecemos uma compreensão dos currículos, do modo como se tecem e desenvolvem que não deixa espaço para entendê-lo meramente como campo de ensino, como organização, planejamento e controle dos conteúdos. Essa complexidade da vida cotidiana, inclusive nas salas de aula, em nossa compreensão, interdita a possibilidade de tal redução.

Reconhecendo, portanto, as múltiplas articulações que envolvem a constituição dos currículos e do campo de estudos do Currículo, propomos uma compreensão das relações entre educação e ensino com base na ideia de enredamento entre elas. Não queremos pensar na velha dicotomia que relaciona ensino a conteúdos “neutros e objetivos” e a Educação a formação geral. Entendemos que essa relação transcende essa dicotomia, ela também reducionista, exatamente porque na constituição das ações educativas cotidianas nas escolas e cursos de formação docente há sempre e permanentemente ensino e educação, educação e ensino, indissociáveis um do outro. É exatamente por acreditarmos nisso que criticamos as políticas oficiais em sua tentativa de, desconsiderando essa complexidade, formular propostas que supõem ser possível desenvolver ensino de qualidade sem considerar a dimensão educativa mais ampla do próprio ato de ensinar.

Assim, num mundo onde as palavras diversidade e diferença aparecem repetidamente nos discursos oficiais, assiste-se à desconsideração, nas *práticas políticas* hegemônicas, daquilo que se diz valorizar. Cada vez mais, propõe-se 'uma escola'-instituição - que pretende igualar por meio da transmissão de conhecimentos pré-estabelecidos com base em critérios cientificistas, quantitativos e supostamente objetivos. Nesse sentido, temos assistido a uma política de desvalorização dos conhecimentos e práticas cotidianas dos professores que passa não só pela imposição de cartilhas e manuais que buscam direcionar o seu trabalho numa clara tentativa de 'ensinar' o que eles 'não sabem fazer', como também por uma infinidade de relatórios, provas e avaliações por meio dos quais se avaliam alunos e professores, desconsiderando as especificidades de seus *fazeressaberes*. Nessa perspectiva, a ideia de Ensino apoia-se na lógica da informação e acúmulo, sendo ensinar reduzido a transmitir

uma dada informação. Isso reflete-se na tendência ao praticismo que alimenta-se e é alimentada pela cisão teoria x prática.

Na contramão desses discursos, entendemos o currículo como uma prática social e cultural de produção de conhecimentos, tecida cotidianamente de modo complexo, habitada por experiências, sentidos, crenças e valores múltiplos, em permanente diálogo/conflito. Por isso, pensar o campo exige não reduzi-lo ao ensino e nem mesmo a uma falsa dicotomia educação/ensino, requer interrogar essas práticas e buscar investir no potencial presente nas práticas dos professores que estão nas escolas, buscando caminhos para solucionar as questões que se apresentam cotidianamente nas salas de aula.

Alves (2008b) explicita a necessidade da superação desses limites para entender-se a escola como *espaçotempo prático e da prática* em que a teoria é tecida ao mesmo tempo em que se busca criar soluções para atender a problemas em uma dada circunstância e contexto, locais e datados. Essas “respostas” e os saberes que com elas emergem são, assim, provisórios e parciais, mas, de grande importância para entender a produção dos conhecimentos nos cotidianos das escolas.

Talvez encontremos respostas para as indagações que formulamos em relação à escola, à educação e ao ensino junto àqueles que *pensamfazem* educação cotidianamente, a partir daquilo que tecem como experiências que burlam normas instituídas e propostas oficiais, mostrando que os saberes que atravessam a docência estão para além do que se pensa conhecer sobre eles, pois professores e professoras de vida comum (PACHECO, 2008), têm mostrado caminhos possíveis na relação *ensinoeducação*, por meio da tessitura cotidiana de alternativas curriculares nas quais a solidariedade supera a competitividade e a ecologia de saberes (SANTOS, 2010) se fortalece. Essas compreensões possibilitam às pesquisas no campo do currículo avançar no sentido de afirmarmos que o viver cotidiano nas escolas traz contingências e exigências com as quais, a partir de nossas experiências, emergem “conteúdos” diferentes das disciplinas que também ocupam os espaços de formação. Apontam para uma exigência central na formação de professores: a produção coletiva de pensamento. Pensar os currículos em sua produção cotidiana nesse sentido, nos traz possibilidades para vislumbrar relações mais democráticas entre os conhecimentos e seus praticantes, nas quais a validade ou não dos conhecimentos depende, não de sua cientificidade, mas de sua aplicabilidade circunstancial (Santos, 2006) habitam os processos *ensinoaprendizagem*, desinvisibilizando a dimensão educacional ampla do ato de

ensinar. Nesse caminho pensamos com Santos na possibilidade de conhecimentos prudentes que nos possibilitem uma vida decente, mais do que a aceitação de uma educação reduzida à dimensão conteudista do ensino, esvaziada do seu sentido, esvaziando-se, com isso, o próprio ensino. Com isso, a compreensão e o estudo do currículo orientam-se pela defesa dos argumentos sobre a indissociabilidade entre os conhecimentos teóricos e os práticos.

No contexto de pesquisa desenvolvida no grupo, o diálogo com uma professora que trabalha com classes especiais no município do Rio de Janeiro, nos ajuda a abordar de modo mais concreto o que defendemos. Ouvimos da professora: “A minha prática com a classe especial é muito diferenciada, nela não existe fracasso. Qualquer avanço com eles é muito significativo”. Esta fala nos põe a pensar sobre os 'destinos' das classes regulares se permanecermos fechados na valoração de uma única forma de conhecimento e de uma política de desvalorização dos saberes docentes e discentes, se limitamos nossa compreensão de educação ao ensino dos conteúdos formais, se insistimos em formular e acatar políticas educacionais que desconsiderem a diversidade dos universos escolares e as possibilidades educativas que contêm. É nesta recusa de perceber diferentes modos de ler o mundo e sentir a vida, que está a violência usada em nome de um princípio de legitimidade.

A política oficial de avaliação externa, adotada pelos governos nas últimas décadas para medir a qualidade do ensino, que influencia também as discussões no campo de currículo, pela relação que estabelece entre currículo como conjunto de conteúdos escolares a serem ensinados e aprendidos e qualidade como determinada medida a que se tem de chegar de efetivação desse ensino e aprendizagem, mostra o quanto são reducionistas, tanto a concepção de ensino quanto a de qualidade. A de ensino exclui a ideia de educação presente, necessariamente, nas relações que se dão na escola, nas salas de aula ou fora delas, entre os sujeitos que formam as redes educativas. Ela reforça, portanto, a dicotomia entre ensino e educação, inexistente para nós, que pensamos estarem enredados esses processos. A de qualidade, intrinsecamente ligada a essa, limita-se ao desempenho dos alunos nas avaliações que incluem determinados conteúdos escolares das disciplinas de matemática e língua portuguesa, além do fluxo escolar, também considerado no cálculo para obtenção do Ideb¹, por exemplo. Na

¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e é calculado com base no fluxo escolar (índices de aprovação e permanência) e médias de

compreensão que temos de currículo, com as relações entre ensino e educação na maneira como tratamos aqui, não cabe essa ideia de qualidade, pois sabemos o quanto os processos educativos cotidianos, que sempre envolvem *ensinoaprendizagem*, ultrapassam esses limites. Em nossas pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas, percebemos com os seus *praticantespensantes* que a qualidade que buscam fazer acontecer não consiste em que os alunos e alunas aprendam matemática e língua portuguesa na medida em que os testes aplicados pelos governos avaliam. Há nas escolas uma infinidade de práticas que pretendem mais e diferentes aprendizagens dos estudantes. Assim como é possível perceber também, o quanto essa dicotomia entre ensino e educação, em muitos casos, é inexistente nas relações estabelecidas no desenrolar cotidiano dos processos educativos. Essa riqueza inumerável, diversa e complexa não pode mesmo ser capturada pelo tipo de procedimento avaliativo estabelecido pelas políticas oficiais em curso e talvez isso explique o pouco ou nenhum reconhecimento que elas têm entre muitos dos sujeitos da escola no seu fazer cotidiano.

Esvaziado dos fins e sentidos dos discursos relativos à preocupação com a educação num sentido mais geral, o campo da formação de professores é também afetado pelos efeitos dos reducionismos. Nas licenciaturas, em especial, ocorre nos currículos uma preponderância do conhecimento de cada área disciplinar sobre os objetivos e sentidos da educação, reduzindo-se o espaço da ação docente a um palco onde se exibem os grandes sucessos de cada área de conhecimento representada. Legitimam-se e perpetuam-se assim, não somente a estrutura disciplinar e um desenho curricular que mantém o exercício da separação entre as áreas de origem dos cursos de licenciatura e a área pedagógica, mas, sobretudo, as bases sobre as quais, culturalmente, assentam e se mantêm essas divisões. Notamos uma “tendência” ao praticismo na forma como vêm sendo reestruturados os desenhos curriculares, apesar das lutas políticas-epistemológicas empreendidas no campo da formação de professores. As propostas de formação dos professores são influenciadas por modelos que não contribuem para as aprendizagens necessárias à ação educativa cotidiana na Educação Básica.

Entendemos, a partir dessa discussão, a necessidade de percebermos as produções de sentidos e práticas que fogem a essa hegemonia nos cotidianos dos cursos

de formação e nas escolas, produzidas também culturalmente por seus praticantes. Assim, é possível interrogar essa “cultura das licenciaturas”, descanonizando seus discursos e sentidos que corroboram os monopólios de interpretação que gestam a hegemonia da fragmentação e manutenção do pensamento disciplinar nos currículos da formação de professores. O que leva a considerar as contribuições de teorias e noções que auxiliam na superação dessa cegueira epistemológica (OLIVEIRA, 2007) e em nossas possibilidades de pensar os currículos a partir de experiências coletivas matizadas pelas viagens dos praticantes entre territórios, mas em barcos com sentidos singulares.

Referências

ALVES, N. Tecer o conhecimento em rede. *In: ALVES, N; GARCIA, R.L (Orgs). O sentido da escola.* Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008a.

_____. Sobre o movimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda (orgs). Pesquisa nos/dos cotidianos das escolas: sobre redes de saberes.* Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008b.

ALVES, N; GARCIA, R.L (Orgs). *O sentido da escola.* Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. *In: FERRAÇO, C. E. (Org). Cotidiano escolar, formação de professores e currículo.* São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, I. B. *O Currículo como criação cotidiana.* Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

PACHECO, Dirceu Castilho. *Arquivos pessoais de praticantesdocentes e as pesquisa nos/dos/com os cotidianos*, 157p., Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PROPED-UERJ, 2008.

SANTOS, B. S. *A Gramática do tempo.* São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *IN: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul.* São Paulo, Cortez, 2010, p.31 - 83.