

Conselho Editorial de Educação

José Cerchi Fusari
Marcos Antonio Lorieri
Marli André
Pedro Goergen
Terezinha Azerêdo Rios
Valdemar Sguissardi
Vitor Henrique Paro

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Temas de pedagogia : diálogos entre didática e currículo / José Carlos Libâneo, Nilda Alves (organizadores). – São Paulo : Cortez, 2012.

ISBN 978-85-249-1942-8

1. Avaliação educacional 2. Currículos – Avaliação 3. Ensino
4. Inovações educacionais 5. Professores – Formação profissional
I. Libâneo, José Carlos. II. Alves, Nilda.

12-07471

CDD-375.006

Índices para catálogo sistemático:

1. Currículo e didática : Educação 375.006

José Carlos Libâneo • Nilda Alves
(Organizadores)

TEMAS DE PEDAGOGIA

Diálogos entre didática e currículo

TEMAS DE PEDAGOGIA: diálogos entre didática e currículo
José Carlos Libâneo • Nilda Alves (orgs.)

Capa: Ramos Estúdio

Preparação de originais: Ana Paula Luccisano

Revisão: Maria de Lourdes de Almeida; Marta de Sá

Composição: Linea Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales



Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e do editor.

© 2012 by Organizadores

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-001 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

E-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil — julho de 2012

Sumário

Sobre os Autores 11

Apresentação

Conversas sobre didática e currículos: a que vem este livro

José Carlos Libâneo e Nilda Alves 21

TEMA I

Ensinar e aprender/“aprender-ensinar”:
o lugar da teoria e da prática em didática e em currículo

Capítulo 1

Ensinar e aprender, aprender e ensinar:
o lugar da teoria e da prática em didática

José Carlos Libâneo 35

Capítulo 2

Ensinar e aprender/“aprender-ensinar”:
o lugar da teoria e da prática em currículo

Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira 61

TEMA II

Pedagogia e mediação pedagógica

Capítulo 3

Pedagogia e mediação pedagógica

Maria Eliza Mattosinho Bernardes 77**Capítulo 4**Possíveis tessituras entre currículo e didática:
sobre conhecimentos, experiências e problematizações*Carlos Eduardo Ferrazo* 98**TEMA III**

As culturas e os processos escolares

O lugar da cultura científica

Capítulo 5

A cultura escolar como uma questão didática

Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas 127**Capítulo 6**

Currículo e cultura: o lugar da ciência

Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo 152**TEMA IV**

Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas

Capítulo 7

Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas

Maria Amélia Santoro Franco 169**Capítulo 8**Práticas pedagógicas nas múltiplas redes
educativas que atravessam os Currículos*Janete Magalhães Carvalho* 189**TEMA V**Disciplinas escolares e as mudanças
atuais nas funções do conhecimento**Capítulo 9**

O conhecimento e o papel do professor

Bernhard Fichtner 209**Capítulo 10**Disciplina escolar e conhecimento escolar:
conceitos *sob rasura* no debate curricular contemporâneo*Carmen Teresa Gabriel e Márcia Serra Ferreira* 227**TEMA VI**

Os espaços e os tempos de aprender e ensinar

Capítulo 11

Os espaços e os tempos de aprender e ensinar

Ana Lúcia Amaral 245**Capítulo 12**

Imagem-escola

Antonio Carlos Amorim 264

TEMA VII

Artefatos escolares nos processos pedagógicos

Capítulo 13

Quadro-negro: escrita, experiência, memória e história

Glacy Queirós de Roure 287**Capítulo 14**Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos:
usos e implicações para os currículos*Conceição Soares e Edméa Santos* 308**TEMA VIII**As relações “dentro-fora” das escolas:
contextos, diversidades, diferenças**Capítulo 15**As relações “dentro-fora” na escola ou as interfaces
entre práticas socioculturais e ensino*José Carlos Libâneo* 333**Capítulo 16**Artefatos nas redes educativas dos cotidianos de terreiros
de candomblé nas relações possíveis com as escolas:
discutindo as noções de tradição, cultura e identidade*Stela Guedes Caputo* 350**TEMA IX**As relações entre professor e aluno na
sala de aula: sobre a disciplina escolar**Capítulo 17**As relações entre professores e alunos em sala de aula:
algo mudou, muito permaneceu...*Marilene Proença Rebello de Souza e Lygia de Sousa Viégas* 379**Capítulo 18**Conversas sobre *aprenderensinar* a ler e a escrever:
(nos) alfabetizando *com* as crianças e sem cartilhas...*Carmen Lúcia Vidal Pérez e Carmen Sanches Sampaio* 395**TEMA X**

Avaliação da aprendizagem em didática e currículo

Capítulo 19

Avaliação da aprendizagem na escola

Cipriano Carlos Luckesi 433**Capítulo 20**Em histórias cotidianas, convites ao encontro
entre avaliação e *aprendizagemensino**Maria Teresa Esteban e Mitsi Pinheiro de Lacerda* 452

TEMA XI

Sobre a formação de professores

Capítulo 21

Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência

Marta Sueli de Faria Sforzi 469**Capítulo 22**

Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares

Regina Leite Garcia e Nilda Alves 489**TEMA XII**

Sobre políticas para a escola em Didática e Currículo

Capítulo 23

A docência em contexto e os impactos das políticas públicas em educação no campo da Didática

Umberto de Andrade Pinto 513**Capítulo 24**

Políticas educativas, Currículo e Didática

Álvaro Moreira Hypolito 534**Sobre os Autores****Alice Casimiro Lopes**

Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pesquisadora do CNPq, cientista do Nosso Estado Faperj, procientista Faperj/UERJ.

Álvaro Moreira Hypolito

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas — UFPel, pesquisador do CNPq e professor visitante no Programa de Pós-graduação em Educação/UFMG, durante o ano de 2011, na linha de pesquisa “Políticas públicas de educação: concepção, implementação e avaliação”, junto ao Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente — Gestrado.

Ana Lúcia Amaral

Ph.D. em Educação e mestre em Sociologia pela Universidade de Stanford (CA, USA). Mestre em Educação e pedagoga pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Exerceu, entre muitas outras, as seguintes funções: diretora do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais (atual FAE da UEMG); pesquisadora e vice-coordenadora do Game (Grupo de Avaliação e Metodologias Educacionais) da FaE/UFMG; professora de Didática da UEMG e professora de Didática e Didática do Ensino Superior da FaE/UFMG; coordenadora da Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional da

CAPÍTULO 7

**Práticas pedagógicas nas
múltiplas redes educativas***Maria Amélia Santoro Franco***Introdução**

Neste texto, quero discutir a questão das práticas pedagógicas, tendo como pano de fundo das reflexões a questão central da Didática, vinculada ainda à grande pergunta proposta por Comênio: como ensinar tudo a todos? Não nos esqueçamos de que a lógica da Didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados. Quando falo de Didática, sou conduzida a focar o ensino escolar, ou seja, o ensino instigado a partir da escola; um ensino que solicita planejamento, dado seu caráter intencional. No entanto, cada vez mais, sabe a Didática que, ao planejar o ensino, espera-se uma determinada aprendizagem. Ou seja, planeja-se o ensino na intencionalidade da aprendizagem futura do aluno. No entanto, o grande desafio tem sido a impossibilidade de controle ou previsão da qualidade e da especificidade das aprendizagens que decorrem de determinadas situações de ensino. Já dizia Sócrates: *o ensino é sempre mais que o ensino!*

A questão de Comênio que reverbera na Didática atual é extremamente contraditória e instigante. É instigante porque o planejamento do ensino, por mais eficiente que seja, não poderá controlar a imensidão de possibilidades das aprendizagens decorrentes. É contraditória porque, na lógica da Didática, parece haver uma dissonância básica: o ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz, sendo que as aprendizagens, em seu sentido alargado e bem estudadas pelos pedagogos cognitivistas, decorrem de sínteses interpretativas realizadas nas relações dialéticas do sujeito com seu meio. Não são imediatas, não são previsíveis, ocorrem por interpretação do sujeito, dos sentidos criados, das circunstâncias atuais e antigas, ou seja, não há correlação direta entre ensino e aprendizagem. Quase se pode dizer que as aprendizagens ocorrem sempre para além ou para aquém do planejado; nos caminhos tortuosos, lentos, dinâmicos das trajetórias dos sujeitos... Radicalizando essa posição, Deleuze (2006, p. 237) afirma, em *Diferença e repetição*, que não é possível saber e controlar como alguém aprende.

É necessário admitir, por outro lado, que as aprendizagens ocorrem entre os múltiplos ensinamentos que estão presentes, inevitavelmente, nas vidas das pessoas e que, algumas vezes, contradizem ou potencializam o ensino escolar. Essas concomitâncias de ações de ensino põem em realce o desafio da Didática hoje: tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros “ensinos” que invadem a vida dos alunos e, ao mesmo tempo, compatibilizá-los, potencializá-los, dialogar com eles. O ensino escolar precisa, com a intervenção da Didática, tornar-se uma prática que se constitui em *foradentrofora da escolavida*.

Apesar dessas características e das dificuldades em mediar o ensino com as condições de seu não controle sobre uma previsível aprendizagem, ainda assim, não acredito na Pedagogia Anarquista, em seu amplo sentido. Considero que as relações entre professor, aluno, currículo e escola são relações que impõem uma convivência, tensional e contraditória, entre o sujeito que aprende e o professor que se organiza e prepara as condições para ensinar. Basta imaginar o professor como desencadeador de processos de aprendizagem e “acom-

panhador” das possibilidades múltiplas de retorno de sua ação para perceber que o processo desencadeado produz novas aprendizagens, algumas previstas e outras não; as desejadas e as não desejadas. Enfim, como a vida, o que decorre da ação de um bom ensino serão sempre situações imponderáveis. O importante é acompanhar, vigiar, recompor e readequar o planejado inicial. Essa dinâmica, que vai do desencadear nos alunos de situações desafiadoras, intrigantes, exigentes, aos retornos que os alunos produzem, misturando vida, experiência atual e interpretações dos desafios postos, é a marca da identidade do processo ensino-aprendizagem, visto em sua complexidade e amplitude.

Considero que todo processo de ensino precisa considerar a complexidade dos processos formativos, inseridos sempre em múltiplos contextos que interferem na escola e dela reverberam. A sala de aula sempre será uma múltipla rede educativa, portanto, campo de tensões, de riqueza e de complexidade de sentidos. Assim, cabe à Didática planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem. Ou melhor, caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos e práticas que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno e, através desse processo, disponibilizar mecanismos nos sujeitos que poderão qualificar/redirecionar as novas aprendizagens para além da escola. Caberá à Didática saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporar na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se considera necessário para o momento pedagógico do aluno.

Sabe-se da circunstancialidade dos conteúdos de aprendizagem que são considerados em um determinado momento pedagógico. No entanto, a expectativa é a de que esta seleção de conteúdos e práticas conexas seja cada vez mais ampliada e qualitativamente diferenciada, de forma que o ensino seja cada vez mais ensino/leitura do mundo e cada vez menos ensino/informações do mundo. Sendo assim, quais práticas pedagógicas possibilitarão à Didática dar conta da complexidade da tarefa de ensinar em meio a redes educativas cada vez mais

tecidas e mais impregnantes? E, afinal, o que são práticas pedagógicas? Este texto procurará responder a tais questões.

Práticas pedagógicas

É comum considerar que práticas pedagógicas e práticas educativas sejam palavras sinônimas e, portanto, unívocas. No entanto, ao falarmos de práticas educativas, estamos nos referindo a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais. Já ao nos referirmos às práticas pedagógicas, estamos nos reportando a práticas sociais que se exercem com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. Falamos, então, de práticas da educação e práticas da Pedagogia. Mas, Pedagogia e educação são conceitos e práticas distintas?

Trata-se, a meu ver, de conceitos mutuamente articulados, no entanto, com especificidades diferentes. Pode-se afirmar que a educação, numa perspectiva epistemológica, é o objeto de estudo da Pedagogia, enquanto numa perspectiva ontológica é vista como um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e imprevisível. Por sua vez, a Pedagogia pode ser considerada como uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais. Digamos que a Pedagogia impõe um filtro de significado à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida das pessoas. A diferença é de foco, de abrangência e de significado, ou seja, a Pedagogia realiza um filtro nas influências sociais que, em totalidade, atuam sobre uma geração. Essa filtragem é estabelecida por instituições sociais com fins educativos: a família, a igreja e, mais especificamente, a escola. Pode-se dizer que a igreja ainda exerce influência pedagógica na subjetividade da estrutura pedagógica de uma sociedade. Esta filtragem, que é o mecanismo utilizado pela ação pedagógica, é na realidade um processo de regulação e, como tal, um processo educativo. Reitero, assim, o sentido de Pedagogia como prá-

tica social, oferecendo uma direção de sentido às práticas que ocorrem na sociedade, realçando seu caráter eminentemente político. Ela impõe/propõe/indica uma direção de sentido. Nessa perspectiva, processos vinculados a mídias como TV, redes sociais *on-line*, internet, passam a ter neste atual século grande influência educacional sobre as novas gerações, competindo com as escolas em desigualdade de condições. A escola e suas práticas pedagógicas têm tido dificuldades em mediar e potencializar as tecnologias da informação e comunicação. O *que/ como* pode a Pedagogia mediar tais influências? Como transformá-las em processos pedagógicos numa perspectiva emancipadora? Um dos temas cruciais da Pedagogia como educar/formar mediando tantas influências educacionais nos alerta para a complexidade das práticas pedagógicas e para o já mencionado desafio posto à Didática: como trazer à escola essa multiplicidade de influências e trabalhar pedagogicamente a partir delas?

Que são, afinal, práticas pedagógicas? São práticas as que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou, ainda, por imposição. Por certo, essas formas de concretização das práticas produziram faces diferentes para a perspectiva científica da Pedagogia!¹

Em pesquisa recente (Franco, 2008a), entrevistei algumas professoras alfabetizadoras buscando compreender como organizavam suas práticas docentes em relação aos procedimentos didáticos de alfabetização infantil. Percebi nas entrevistas que a grande questão eram as práticas que mediavam o processo. Era comum afirmarem que tais práticas variavam de escola a escola e afetavam os procedimentos didáticos. Realçavam, ainda, a falta de consenso em relação à idade/

1. Para aprofundar essa questão, ver Franco (2001).

fase em que a criança deveria iniciar formalmente esse processo, se mais precocemente ou após os sete anos. Outras questões referiam-se a fundamentos epistemológicos do processo: trata-se de alfabetização ou letramento?² Cartilhas ou livros de alfabetização? Sabe-se que o letramento requer um contexto de leitura, materiais variados, círculos de conversas e diálogos. Nem sempre as professoras possuíam controle sobre esses aspectos que impactavam diretamente suas práticas.

Este exemplo mostra que uma prática pedagógica, como a de alfabetização, convive com decisões que antecedem a prática de sala de aula, tais como o enfoque epistemológico a utilizar, a existência de recursos didáticos de suporte, a escolha de métodos e procedimentos. Percebe-se, assim, que há decisões que extrapolam/transcendem a sala de aula. A escola sozinha não pode inserir o aluno no universo letrado, no contexto e no gosto pela leitura e escrita. A prática de letramento supõe um esforço familiar e social para vivência de práticas de leitura de mundo. É preciso a adesão de pais e outras instâncias da comunidade, levar em conta as influências das mídias, planejar coletivamente a cooperação entre outras disciplinas escolares. São fatores que irão, de uma forma ou outra, repercutir na ação docente. Há outras questões a serem consideradas nas práticas pedagógicas de alfabetização: como trabalhar com a criança que caminha em um ritmo diferenciado; como produzir processos de inclusão na sala de aula; como lidar com a criança desinteressada; como incluir os pais no processo, já que se sabe que a presença interessada dos pais favorece o interesse pela leitura e escrita.

Verifica-se, pois, que as práticas pedagógicas se constituem por um conjunto complexo e multifatorial. Devido ao fato de as práticas pedagógicas se “infiltrarem” na cultura de modo a assegurar sua legitimação e, também, por se aninharem em práticas já existentes, elas requerem adesão, negociação e, em alguns casos, imposição, conforme já mencionado. Por exemplo, a obrigatoriedade de encaminhar crianças à escola ocorre, na maioria dos casos, por adesão, mas ocorre,

2. Letrar, segundo Magda Soares (1998, 2000, 2003), é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.

também, por imposição. A escolha, pelos pais, de determinadas escolas em detrimento de outras deve-se a decisões deste tipo: alguns preferem colocar a criança na escola X, porque lá a alfabetização inicia-se logo depois dos 4 anos de idade; outros preferem a escola Y, onde a alfabetização é tardia em relação à anterior. Em muitos casos, trata-se de adesão a alguma proposta pedagógica, mas envolve negociações e acertos mútuos. No caso de escolas públicas, nota-se, na maioria das vezes, imposição de propostas pedagógicas, apesar das honrosas exceções, em que se trabalha com o planejamento participativo, envolvendo as famílias.

Em resumo, decisões, princípios, ideologias, estratégias de negociação e adesão são ingredientes estruturantes das práticas pedagógicas. Tais práticas precisam ser percebidas, analisadas e compreendidas na perspectiva da totalidade. Desse modo, nos processos coletivos de tomada de decisão da escola, as práticas pedagógicas precisam ser explicitadas em sua intencionalidade. Práticas pedagógicas impostas sem tais explicitações tendem a ser superficialmente absorvidas, sem adesão do grupo que as protagoniza. Esta afirmação pode ser reforçada pelos dados de outra pesquisa que realizamos (Franco, 2008b), cujo objetivo era compreender como os professores estavam significando a obrigatoriedade de não reprovação às crianças de primeiro ciclo nas escolas estaduais paulistas, quando da implantação do projeto de *progressão continuada*.³ Constatamos que as práticas pedagógicas de avaliação são práticas históricas, vinculadas a uma história profissional, que implicam relações de identidade, de poder, de autonomia. Ou seja, elas não ocorrem de pronto nas salas de aula. Elas estão vinculadas a solicitações de políticas educacionais oficiais, a delimitações das instituições de ensino, das circunstâncias onde a instituição se insere, por exemplo, se na escola pública ou privada, ao segmento social atendido, além de especificidades e circunstâncias do trabalho docente.

3. Progressão continuada: este regime passou a vigorar no estado de São Paulo após a Deliberação 09/97, que implantou oficialmente a progressão continuada e que a partir de 1998 foi instaurada em todas as escolas da rede estadual. A partir de então, a retenção de um aluno só acontecerá ao final dos ciclos em casos extremos de não superação dos conteúdos e de faltas acima de 25%.

A título de exemplo, uma professora deu o seguinte depoimento:

Meus alunos aprendem, gosto de trabalhar com eles, poucos deles não obtêm êxito e são reprovados. Não quero e não gosto de reprovar. Mas essa medida humilha os professores, tira de nós o ato de avaliar, sinto como uma invasão no nosso saber fazer.

A professora parece ter razão. Uma nova prática pedagógica, não suficientemente discutida com o coletivo, impõe uma mudança no modo como cada professor estava lidando com sua tarefa. Na mesma pesquisa, dizia outra professora: “Tudo seria ótimo se a escola tivesse a infraestrutura pedagógica para acompanhamento das crianças em defasagem de aprendizagem [...] Precisamos de um novo espaço/ tempo pedagógico para acompanhá-las em tempo integral.” Também esta professora está coberta de razão.

Há outros ingredientes da complexidade das práticas pedagógicas. Há, por exemplo, uma história das práticas, cultural e socialmente engendradas, o que produz expectativas de papel e representações sociais variadas. Há uma história da profissão, do papel social do professor, o que delimita poderes e perspectivas no exercício do ser e estar na profissão. Nesse cenário de tantas práticas e culturas aninhadas, que criam e criaram um *ethos profissional*, como mudar as práticas por imposição? Como dizer que doravante a profissão professor perderá uma instância essencial de sua atividade que é ensinar, avaliar, replanejar? Em políticas educacionais de alguns estados brasileiros, principalmente aquelas orientadas por propostas neoliberais, o deliberar sobre princípios, métodos, perspectivas e intencionalidades do processo de avaliação da aprendizagem passa a não ser mais da competência do docente, nem do coletivo dos docentes, nem das orientações das teorias pedagógicas; outros interesses, não explícitos, comandam a organização de novas práticas pedagógicas. A despeito do que acabamos de afirmar, no entanto, sabe-se, conforme realça Certeau (2001), que as práticas nunca são totalmente reflexos de imposições, elas reagem, respondem, falam e transgridem. Assim, os professores transformam suas práticas anteriores, criam artimanhas e táticas para adapta-

rem-se às novas circunstâncias. Neste processo, criam-se satisfações e insatisfações.

Se, como já dissemos, as práticas pedagógicas são práticas que se constroem para organizar determinadas expectativas de um grupo social, pergunto: que expectativas estão postas nas alterações impostas ao processo avaliativo⁴ que ocorreu sem a adesão de professores, de pais, talvez mesmo de alunos? Pois bem, são práticas que se impõem, sem negociações, sem adesões. Continuam sendo práticas pedagógicas? Sim, porque impostas, sim, apesar da não explicitação de suas intencionalidades. Sim, produzirão alterações na cultura da prática docente, no ambiente das salas de aula, nas representações sociais do sentido de escola, do sentido de aprendizagem, do sentido das práticas de avaliação. É verdade que os professores reagirão, criarão artimanhas para conviver com a situação, mas isso não é suficiente! É preciso saber o rumo que toma essa reorganização das práticas, uma vez que, em situação de insatisfação profissional, podem-se produzir efeitos não desejáveis para a escola, para a educação das crianças. Quero realçar que esse professor, à primeira vista apático, pode ser, na realidade, um professor reagindo, criando formas e meios de fazer diferente. Pode-se acreditar que há sempre tensões entre o imposto que se institui e o vivido no cotidiano e que, neste espaço de contradição, se há desânimo, há também esperanças!

Analiso esses exemplos para comentar o caráter das práticas pedagógicas: a) adentram a cultura escolar, expandem-se na cultura social e modificam-na; b) pressupõem um coletivo composto por adesão/negociação ou imposição; c) expressam interesses explícitos ou disfarçados; d) demonstram a qualidade dos processos educativos de uma sociedade, marcando uma intervenção nos processos educacionais mais espontaneístas, e ainda; e) as práticas pedagógicas condicionam e instituem as práticas docentes. Pode-se afirmar que as práticas docentes não se transformam de dentro das salas de aula para fora, mas, ao contrário. Pelas práticas pedagógicas, as práticas docentes podem

4. No programa de progressão continuada, conforme nota anterior.

ser transformadas, para melhor ou para pior. A sala de aula organiza-se pela teia de práticas pedagógicas que a envolve e com ela dialoga.

Prática docente e prática pedagógica

Uma questão recorrente que surge entre alunos ou participantes de palestras refere-se à seguinte dúvida: toda prática docente é prática pedagógica? Minha resposta é: nem sempre! A prática docente é uma prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula frente à formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, esse professor tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do estudante, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, acredita que este aprendizado será importante para o aluno.

Investiguei durante onze anos em uma escola pública,⁵ observando as salas de aula e a prática docente. Realizei muitas pesquisas-ações buscando compreender o sentido que o professor atribuía à sua prática. Posso afirmar que o professor que está imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto do seu trabalho, que se compromete, que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, esse professor tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal. Dei um nome para isto: o professor encontra-se em constante *vigilância crítica*. É um professor quase atormentado por essa vigilância. Esse professor não consegue simplesmente “dar a lição” e não mais pensar nisso. Ele está lá, testando e refletindo. Pois bem,

5. Ver Franco (1996).

essa é uma prática docente que elabora o sentido de prática pedagógica. É uma prática que se exerce com finalidade, com planejamento, com acompanhamento, com vigilância crítica, com responsabilidade social. Perguntam-me sempre: e onde aparece a teoria? E eu procuro demonstrar que o professor que age desta maneira tem concepções teóricas sobre seu fazer pedagógico. Ele não está nesse momento aplicando uma prática de forma mecânica e burocrática, ao contrário, está coordenando sua prática com sua teoria da aprendizagem. Essa teoria pode estar ultrapassada, equivocada? Sim, pode; no entanto, há convicção, há empenho, há coerência didática.⁶

Para corroborar esta afirmação, busco um exemplo. Estava eu em uma escola pública realizando uma pesquisa sobre a percepção de alunos e professores do sentido do pedagógico na escola, quando uma aluna do ensino médio me interrompeu e me perguntou: *esse pedagógico é o mesmo que postila?*⁷ Quis saber mais e ela me deu este depoimento:

[...] cheguei há seis meses de uma cidade pequena no interior de Minas e lá o professor não tinha “postila”, ele ensinava. Aqui tenho encontrado dificuldade com as “postilas”, porque quando não entendo, o professor manda eu olhar na “postila” e copiar. Eu copio e não aprendo! Lá em Minas, como não tinha “postila”, o professor tinha que ensinar. Quando eu não entendia, ele explicava muitas vezes, até eu aprender. Daquele modo eu sempre fui boa aluna, mas aqui em São Paulo tem esse jeito mais moderno de ensinar e eu não consigo acompanhar!

É triste ouvir esse relato vivido pela aluna. Percebia-se seu desespero e, de outro lado, podia-se pressentir um professor que abdicou da possibilidade de intervir no processo de ensino. É como se dissesse: “se as apostilas ensinam, que assim o façam, eu me retiro da cena”. Infelizmente, nos muitos lugares em nosso país em que se adotou a obrigatoriedade das apostilas, o docente parece mesmo “sair da cena”.

6. *Ciclo Básico no Estado de São Paulo*, durante a gestão de Franco Montoro (1983-1987), Decreto n. 21.833, de 28 de dezembro de 1983, de São Paulo.

7. Referia-se às apostilas que os professores da rede pública de ensino estão utilizando por orientação da secretaria estadual.

Voltemos ao conceito: práticas pedagógicas são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social. Duas questões se mostram fundamentais: articulação com as expectativas do grupo e a existência de um coletivo. Referi-me ao fato de que as práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade, ou seja, as práticas pedagógicas e práticas docentes estruturam-se em relações dialéticas pautadas nas mediações entre totalidade e particularidade. Quando realço a categoria totalidade como marcante e essencial ao sentido de prática pedagógica, quero entendê-la como expressão de um dado momento/ espaço histórico, permeada pelas relações de produção, relações culturais, sociais e ideológicas. Desse modo, como prática social, a prática pedagógica produz uma dinâmica social entre o dentro e o fora (*dentrofora*) da escola. Isto significa que o professor sozinho não transforma a sala de aula, que as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo: ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula.

A sala de aula é um espaço onde ocorrem as múltiplas determinações decorrentes da cadeia de práticas pedagógicas que a circundam. Quando se considera a necessidade de olhar essas práticas na perspectiva da totalidade, compreende-se melhor essas relações, tal como realça Lukács (1967, p. 240):

A categoria de totalidade significa [...] de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas.

Este todo é composto de partes, leis, lógicas mediadas entre si que, quando se desconectam, produzem desarticulações que prejudicam o sentido original que possuíam. Desse modo, não é da natureza das práticas docentes encontrarem-se avulsas, desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhe dão sentido e direção. A prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o

sentido. É esta uma das razões que justifica a presença da coordenação pedagógica nas escolas, concretizada mesmo, sob forma de uma equipe de pedagogos, que tem por finalidade organizar espaços e possibilidades de conexão, de articulação, de sentido, entre a prática docente e a prática pedagógica.

No projeto político-pedagógico de uma escola, devem estar expressas as expectativas e intenções do grupo escola. Nesse projeto, amalgamam-se práticas pedagógicas circundantes; a cultura da comunidade, os conhecimentos que devem fazer parte do conhecimento escolar e, assim, surgem novas práticas que lhe darão sustentação. Tornar vivo a cada dia o projeto pedagógico é fundamental para a circulação de sentidos e envolvimento coletivo do grupo de professores e equipe pedagógica. O projeto pedagógico elaborado apenas pela equipe dirigente ou que fica só no papel de nada serve. Ele precisa expressar os anseios e as expectativas do grupo envolvido com aquela escola. Não há projeto pronto, não há práticas prontas. As práticas pedagógicas deverão se reorganizar e se recriar a cada dia para dar conta do projeto inicial que vai transmudando-se à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem. Há uma “insustentável leveza” das práticas pedagógicas que permite a presença de processos que organizam comportamentos de adaptação/renovação decorrentes das transformações inexoráveis que vão surgindo nas múltiplas mediações/superações entre mundo e vida.

Em relação às práticas pedagógicas, nada do que foi continua igual, mesmo que, muitas vezes, o primeiro olhar pareça evidenciar que esteja tudo igual. No entanto, negando o empírico e adentrando a lógica da organização atual das práticas, percebe-se que há mudanças sendo gestadas em seu interior. Usando a expressão de Certeau (2001), sempre há espaço para a “liberdade gazeteira das práticas”, ou seja, sempre há espaço para invenções no e do cotidiano, e essa porosidade das práticas proporciona múltiplas reapropriações de seu enredo e de seu contexto. Para conhecer o sentido das práticas é preciso adentrar no seu âmago, e esse âmago precisa ser buscado nos diálogos com as representações elaboradas de cada sujeito. As práticas não

mudam por decreto (Franco 2008a, 2010), só mudarão quando seus usuários assim o considerarem. Conhecer as práticas, considerá-las em sua situacionalidade e dinâmica, é o papel da Pedagogia como ciência, ou seja, compreender as práticas educativas; compreendê-las nesse movimento oscilante, contraditório e renovador.

Acredito na importância da atividade pedagógica oferecendo direção de sentido proporcionada pelos conhecimentos e saberes da Pedagogia. As práticas, como vimos, são suficientemente anárquicas, elas caminham para além do planejado, assim, considero a necessidade de sínteses provisórias que vão sendo elaboradas pelo olhar pedagógico, bem como pondero como fundamental aos processos de ensino uma direção de sentido, direção emancipatória e crítica. Por entre a porosidade das práticas e a vigilância crítica da Pedagogia, constitui-se um campo tensional por onde circula a educação. É nessa tensão que o novo pode emergir, mas, como afirmava Paulo Freire, se nós não inventarmos o novo, esse novo se fará de qualquer modo. Acredito na necessidade da direção de sentido, a partir do coletivo, produzindo o desenvolvimento de consciências, discursos e atos que busquem uma nova direção às práticas referendadas, direção que é emancipatória, crítica e inclusiva.

A Pedagogia e as práticas pedagógicas

A ausência dos fundamentos pedagógicos tecendo as práticas educativas foi gradativamente produzindo um distanciamento entre o educativo e o pedagógico (Franco, 2003). Nessa direção, as práticas foram adquirindo uma forma estruturada, engessada, distanciando-se de seu sentido original. Essas práticas transformaram-se em rituais, em técnicas de fazer, e retirou-se delas sua especificidade de fazer-se e re-fazer-se pela interpretação dos sujeitos nelas envolvidos. Temos visto escolas mortas, sem alma, atividades sem sentido e sem criatividade.

Sabe-se que, historicamente, a Pedagogia foi teorizada por diferentes óticas científicas, resultando numa multiplicidade de abordagens

conceituais e, às vezes, levando a configurações reducionistas de sua especificidade e de sua possibilidade como ciência da educação. Essa situação foi, gradativamente, produzindo um emaranhado epistemológico em relação à construção do conhecimento pedagógico, descaracterizando seu *status* de ciência da educação, negando-o como base científica fundamentadora da práxis educativa (Franco, 2001). Com isso, cresceu a tendência de se retirar a pedagogia de cena, de desprestigiar o protagonismo dos pedagogos. Em lugar deles, foram se instalando os tecnólogos da prática, que foram, aos poucos, reduzindo a educação à mera instrução, a formação docente em treinamento de habilidades, os professores em “executores”. A invasão da lógica “capitalística” na educação tem retirado da prática o elemento artesanal, criativo, crítico, que é imanente à prática pedagógica. Tais representações e o crescimento desses significados, além das representações das finalidades e exigências da educação, que a supervalorizam por resultados, a avaliação por testes, subestimando a atividade do professor e do aluno e rejeitando valores educativos, apequenaram e alteraram a identidade da Pedagogia. Forçou-a a distanciar-se de seus ideais político-transformadores, encerrando-a nas salas de aula, onde seu papel passa a ser apenas o de racionalizar ações para qualificar a eficiência do ensino, na perspectiva instrumental. Assim, como enfatiza Libâneo (1998, p. 126), a formação pedagógica vai significando, cada vez mais, a preparação “técnica” do professor e, cada vez menos, o campo de investigação sistemática da realidade educativa.

Nessa direção, Bezerra e Paz da Silva (2006), ao analisarem o esvaziamento do sentido de prática pedagógica, comentam:

O trabalho pedagógico tem, imanente a si, momentos de plena liberdade que nenhuma forma de trabalho possui. São momentos do pensar concentrado, quando tomamos consciência daquilo que queremos conhecer. A questão é que não se pode, capitalisticamente, definir um tempo para o pensamento conhecer. O tempo dedicado ao conhecimento é objetivamente aberto e contínuo, não se pode marcar horário para ele acontecer, como se marca o tempo em uma análise de psicanálise. É no tempo do trabalho pedagógico dedicado à laboralidade do conhecimento que se multiplicam e intensificam as intuições

e as ideias, que não pode ser racionalmente controlado. Esse é realmente o tempo de criatividade intelectual mais intenso.

Deve-se pensar também que a formação de professores não se efetua no vazio, devendo estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos. A formação de professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente. O distanciamento das esferas pedagógica e educativa reforça a concepção de que a prática docente se realiza na eficiente reprodução de ações mecânicas, pouco refletidas, e assim pode ser considerada como uma tarefa simples, que pode ser construída com poucos recursos.

Nós todos, educadores, professores, pedagogos, percebemos o quanto está sendo difícil ao mundo educacional concretizar ações de transformação da prática escolar, pois sabemos que faltam nas escolas o *espaçotempo* pedagógico que possa dar suporte ao coletivo docente. Portanto, tentar buscar reinterpretções de práticas, ampliando o espaço de construção pedagógica, é mais que questão acadêmica, é buscar as estratégias de sobrevivência social/profissional que fundamentarão a possibilidade e esperança da profissão pedagógica e a valorização da profissão magistério.

Precisamos incorporar a vida à escola. Vida é dinamismo, dialética, contradições e tensões. A Pedagogia e a Didática têm pela frente o desafio de descongelar a escola de suas práticas ultrapassadas e oferecer espaços para a construção coletiva de novas vivências, conhecimentos e saberes.

A prática educativa, a prática pedagógica e a prática docente

Parece haver um consenso social de que a educação deve ser o instrumento por excelência da humanização dos homens em sua con-

vivência social, uma vez que os sujeitos, imersos em sua prática e impregnados das diversas influências educacionais, estão constantemente participando, interagindo, intervindo no seu próprio contexto cultural, requalificando a civilização, para condições que deveriam ser cada vez mais emancipatórias e humanizantes. Como realça Charlot (2005, p. 38):

O sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também a das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido.

O pedagógico é, neste sentido, um elemento relacional entre os sujeitos, portanto, o pedagógico é uma construção coletiva, não existe *a priori*, não existe senão na *dialogicidade* dos sujeitos da educação, conforme a visão de Freire. Percebe-se facilmente que o potencial educacional de uma sociedade pode ou não ser uma influência educativa. Dependerá de como tais ações e práticas se organizam com os projetos sociais de formação, de humanização dos sujeitos.

Quando as intencionalidades de uma prática social estão explicitadas, elas podem permitir a inteligibilidade dessas práticas e tornar-se assim práticas educativas, que ocorrem por certo e inexoravelmente dentro e fora da escola. Essas práticas sociais só se tornarão educativas pela explicitação/compreensão/conscientização de seus objetivos, tarefa da investigação científica na educação.

Portanto, a prática pedagógica realiza-se através de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, torná-la explícita a seus protagonistas, transformá-la, através de um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhes suporte teórico; teorizar com os atores, buscar encontrar em sua ação o conteúdo não expresso de suas práticas. Como enfatiza Veiga (1992, p. 117):

Na sala de aula, o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel. [...] é na sala de aula que o professor cria e recria as possibilidades

de sua prática docente, toma decisões, revê seus procedimentos, avalia o que fez.

Ou seja, o professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica.

Vejo em minha vivência de pesquisadora muitos professores fechando os olhos para sua prática, evitando refletir, negando-se ao diálogo. Tenho observado que são formas de resistir ao impacto de orientações externas, excessivamente prescritivas, que buscam impor formas de fazer, invadindo o saber fazer próprio do docente. Será justa esta intervenção? Onde ficam os sujeitos da prática, isto é, os professores?

Considerações finais

O que, como e para que ensinar? São questões que mobilizam os pesquisadores das áreas de Currículo e de Didática. As escolas são *espaçostempos* múltiplos, multirreferenciais, complexos e dinâmicos. Nas salas de aula, convergem práticas organizadas por diversas lógicas, por diferentes sujeitos. Caberá à Didática, auxiliada pelos estudos curriculares, considerar e receber as múltiplas influências e determinações que estão presentes na escola e dar-lhes organização e leitura crítica, uma vez que, como já realcei, as práticas do mundo da vida são maravilhosamente anárquicas, devem entrar e colorir a escola, os espaços de aprendizagem. No entanto, é preciso organizá-las para bem conviver, afastando o *laissez-faire* pedagógico...

Caberá à Didática adentrar numa realidade complexa, superar sua tradição normativa e renovar-se com as cores do novo mundo. É

preciso que haja espaço para que as diferentes culturas sintam-se acolhidas e trabalhadas didaticamente; é preciso que as diferentes classes sociais e culturais sintam-se incluídas, percebendo respeitadas suas diferenças. Será preciso que os distintos *timings* de aprender sejam respeitados e valorizados. Precisamos construir uma Didática que, através de sua prática, crie espaços para a negociação cultural, enfrentando os desafios da assimetria, e que caminhe na direção de um projeto em que as diferenças estejam contínua e dialeticamente articuladas. Como afirma Candau (2009, p. 60):

Esta perspectiva ainda está em gestação de forma muito tímida e frágil, e os desafios para processos educativos são muitos, mas acredito que é possível caminhar nesta direção, fazendo do diálogo intercultural um eixo fundamental para reinventarmos a escola e construir permanentemente saberes, valores e práticas compartilhadas pelos diferentes grupos socioculturais presentes numa sociedade determinada..

Isso tudo é novo para a escola, para a Didática e para os professores. Mas é o grande desafio que toda sociedade precisa cumprir, ao menos em parte, o sonho de Comênio: ensinar tudo a todos e caminhar um pouco mais na direção de criar perspectivas para *ensinaraprenderensinar* com todos, em processos cada vez mais emancipatórios e inclusivos.

Referências bibliográficas

- BEZERRA, Ciro; PAZ DA SILVA, Sandra Regina. *Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições*. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO — REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6., UERJ, Rio de Janeiro, 2006. Retirado de texto disponível em: <www.fae.ufmg.br/.../trabalhos/.../mercadorizacao_preparizacao.doc>. Acesso em: 20 mar. 2011.
- CANDAU, Vera (Org.). *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma e ação, 2009.

- CARVALHO, Márcia Cavalchi de. *A prática docente do professor de matemática e o sistema apostilado de ensino do estado de São Paulo*, 2011. Dissertação (Mestrado) — Universidade Católica de Santos, Santos. (Mimeo.)
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2001. [Originalmente publicado em língua francesa em 1980.]
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Trad. de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Nas trilhas e tramas de uma escola pública*, 1996. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- _____. *A pedagogia como ciência da educação: entre epistemologia e prática*, 2001. Tese (Doutoramento) — Universidade de São Paulo, São Paulo.
- _____. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papirus, 2003.
- _____. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa (USP)*, v. 34, p. 109-126, 2008.
- _____. Trabalho docente e políticas públicas. Trabalho encomendado. ANPEd, GT-08. Caxambu, 2008b.
- _____. Pesquisa-ação: a produção partilhada de conhecimento. *Unopar Científica, Ciências Humanas e Educação*, v. 11, p. 15-30, 2010.
- LIBÂNEO, José C. *Pedagogia e pedagogos para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.
- LUKÁCS, György. *Existencialismo ou marxismo*. São Paulo: Senzala, 1967.
- SOARES, Magda Becker. Alfabetização: a resignificação do conceito. *Alfabetização e Cidadania*, n. 16, p. 9-17, jul. 2003.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. MACIEL, Francisca. *Alfabetização*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000 (Série Estado do Conhecimento)
- VELGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

CAPÍTULO 8

Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os Currículos

Janete Magalhães Carvalho

Introdução

A discussão proposta neste texto enfoca três dimensões relacionadas entre si e, num primeiro momento, apresenta a questão dos **Currículos em sua relação com as redes sociais** em sua potência singular. Aborda, desse modo, a necessidade de superação do não lugar ocupado pelo coletivo como massa passiva, em direção à potencialização do comum como conjunto de singularidades cooperantes, de inteligência coletiva e de trabalho biopolítico imerso em redes de sociabilidades múltiplas, nas quais se inserem os Currículos.

Em um segundo momento, sobrevoamos a dimensão das **redes sociais na constituição dos Currículos**. Nesse sentido, inter-relacionamos os conceitos de Currículos e redes sociais em sua constituição enredada nos múltiplos contextos cotidianos, compreendendo que tais redes sociais e/ou sociotécnicas, em seus modos de circulação, consumo e uso, produzem informações, linguagens e afetos/afecções que potencializam, ou não, os Currículos em redes.